

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Natália Oliveira Pasin

ELABORAÇÃO DE TAREFA DIDÁTICA E GRADE DE AVALIAÇÃO PARA
LEITURA E ESCRITA DE ARTIGO DE OPINIÃO

PORTO ALEGRE

2014

NATÁLIA OLIVEIRA PASIN

ELABORAÇÃO DE TAREFA DIDÁTICA E GRADE DE AVALIAÇÃO PARA
LEITURA E ESCRITA DE ARTIGO DE OPINIÃO

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Professora Doutora Juliana
Roquele Schoffen

PORTO ALEGRE

2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, meus maiores incentivadores, por terem me impulsionado a ir em frente, mostrando que é sempre tempo de realizar sonhos.

Ao meu noivo Marcos, por me apoiar durante o percurso de graduação na tomada de decisões, me dando força nos momentos de dúvidas e também por estar presente nas minhas conquistas, sendo meu maior e melhor companheiro.

Aos alunos que já tive, por todos os ensinamentos e por me fazerem ter certeza de que escolhi a profissão certa.

À minha orientadora Juliana Roquele Schoffen, pelas oportunidades de aprendizagem, por ter me ensinado tanto e por ser o modelo de profissional que eu quero vir a ser.

À professora Daniela Norci Schroeder, por me ensinar a ensinar a língua que tanto amo, o italiano, e por me dar oportunidades de praticar a docência, me fazendo crescer como profissional.

RESUMO

Este trabalho descreve o processo de elaboração de uma tarefa pedagógica para a disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o desenvolvimento de uma grade de avaliação a partir dos textos produzidos em resposta à tarefa elaborada. Acreditando que a construção da proficiência escrita pode acontecer a partir da tarefa utilizada e dos subsídios que ela dá para que o aluno possa aprender a escrever de forma proficiente, contamos aqui como foi nosso trabalho de desenvolvimento de uma tarefa de leitura e produção textual para o gênero artigo de opinião. Percebendo também, no processo de construção da proficiência textual, a importância dos métodos de avaliação, apresentamos aqui também os nossos objetivos para o desenvolvimento da grade de avaliação para o gênero em questão e os procedimentos utilizados em sua elaboração. Neste trabalho, mostramos o percurso teórico considerado no processo de elaboração da tarefa de leitura e produção escrita e no desenvolvimento da grade de avaliação e explicitamos o porquê de termos optado por trabalhar dessa forma.

PALAVRAS-CHAVE: Elaboração de tarefas de leitura e produção de textos, grade de avaliação, gênero artigo de opinião.

RIASSUNTO

Questa tesi di laurea descrive il processo di elaborazione di un'unità didattica per la disciplina *Leitura e Produção Textual* del corso di Lettere della *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)* e la creazione di una griglia di valutazione fatta a seconda dei testi prodotti come risposta all'attività elaborata. Ritenendo che la costruzione della competenza scritta può dipendere dall'unità didattica utilizzata e dai sussidi che essa dà perché lo studente possa imparare a scrivere in modo efficace, raccontiamo qui come fu il nostro lavoro di creazione di un'unità didattica di lettura e produzione di testo nel genere articolo di opinione. Comprendendo l'importanza dei metodi valutativi nel processo di costruzione della competenza testuale, presentiamo qui i nostri obiettivi per l'elaborazione della griglia di valutazione per il genere in questione e le procedure usate nel suo svolgimento. In questo lavoro, mostriamo il percorso teorico considerato durante il processo di elaborazione dell'unità didattica di lettura e produzione scritta e nello sviluppo della griglia di valutazione ed esplicitiamo i motivi di aver scelto questo metodo lavorativo.

PAROLE CHIAVE: Elaborazione di attività di lettura e produzione di testo, griglia di valutazione, genere articolo di opinione.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 - NOÇÃO DE PROFICIÊNCIA.....	8
1.1 – Proficiência e interlocução.....	9
1.1.1 – A interlocução e os gêneros do discurso.....	10
1.2 – Proficiência escrita.....	12
2 - POR QUE TRABALHAR COM TAREFAS?	13
2.1 – Construção da proficiência escrita.....	14
2.2 – Leitura e Produção de Texto.....	17
2.3 – Avaliação dependente da tarefa de leitura e produção de texto.....	18
2.4 – Reescrita em função da construção da proficiência.....	19
3 – METODOLOGIA.....	22
3.1 – Contextualização	22
3.2 – Elaboração da tarefa de leitura e produção textual.....	23
3.2. 1 – Artigo de opinião.....	26
3.2.2 – Planejamento da tarefa.....	28
4 - ANÁLISE DA TAREFA ELABORADA.....	30
4.1 – A testagem da tarefa e resultados.....	40
5 - GRADE DE AVALIAÇÃO.....	41
5.1 – Análise da grade de avaliação desenvolvida.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXO I – Tarefa de Leitura e Produção Textual	67
ANEXO II – Grade de Avaliação	75

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte da reflexão sobre o projeto de pesquisa *A avaliação da proficiência escrita sob a ótica da interlocução*, no qual atuei como bolsista durante minha graduação em Letras na UFRGS nos anos de 2012 e 2013, sob orientação da professora Dra. Juliana Roquele Schoffen. Os dados aqui apresentados foram gerados na disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Letras da UFRGS. A disciplina em questão objetiva dar ao aluno ingressante no curso de Licenciatura em Letras a possibilidade de aprimorar sua proficiência escrita visando o desenvolvimento das habilidades de escrita em geral, mas principalmente nos gêneros que serão de maior demanda durante a graduação e no futuro desses alunos como profissionais de Letras ou futuros professores. Nosso trabalho consistiu em elaborar uma tarefa pedagógica de leitura e produção textual para o gênero artigo de opinião que pudesse oferecer a esses discentes a oportunidade de explorar o gênero e saber usá-lo de modo proficiente.

Este trabalho se apresenta da seguinte forma: o primeiro capítulo trata da noção de proficiência baseada na capacidade de se adequar às situações de comunicação e aos gêneros do discurso. No segundo capítulo discutimos os motivos de se trabalhar com tarefas de leitura e produção de texto no gênero artigo de opinião e tratamos da importância do desenvolvimento de uma grade de avaliação específica para a tarefa em questão. O terceiro capítulo destina-se a apresentar a metodologia utilizada durante a elaboração da tarefa de leitura e produção textual e do desenvolvimento da grade de avaliação para artigo de opinião. Os resultados de nosso trabalho são apresentados em seguida, com a tarefa de leitura e produção de texto argumentativo elaborada e a grade de avaliação desenvolvida para a tarefa em questão, seguidos de trechos dos textos dos alunos que apresentam características abordadas pelos descritores da grade de avaliação desenvolvida. As considerações finais estão presentes no sexto e último capítulo deste trabalho.

1- NOÇÃO DE PROFICIÊNCIA

Sendo a linguagem um meio de interação, é através dela que agimos no mundo, criando com outros indivíduos variados tipos de sentidos. Segundo Clark (2000), a língua é usada para fazer coisas, para atuar no mundo: é com ela que pensamos, conversamos sobre trabalho, convidamos amigos para sair, planejamos uma viagem de férias etc. Com a linguagem nos tornamos seres sociais e interacionais e participamos do mundo como protagonistas. A partir disso, um indivíduo capaz de usar plenamente a linguagem, de forma proficiente, é capaz de atuar em diferentes contextos, se adequando às peculiaridades de cada circunstância de comunicação. Saber agir numa língua quer dizer saber agir em situações comunicativas diversas, tendo presente em que posição nos colocamos quando falamos, com quem falamos, em que contexto falamos e qual é nosso objetivo ao falar, de forma a conseguirmos nos adequar para atingir o propósito comunicativo.

Bakhtin (2003) trata a língua como fenômeno social de interação e diz que produzimos enunciados com determinadas formas e características únicas para que possam ser percebidos pelos interlocutores. Sendo assim, podemos dizer que nos comunicamos por gêneros do discurso e, apesar de nem sempre percebermos esses gêneros de forma consciente, nós os empregamos na prática. Faraco e Tezza (2009 p. 21) dizem que “praticamente todos os usos da linguagem cotidiana acabam por estabelecer as suas regras, às vezes mais, às vezes menos formalizadas, e nós costumamos avaliar muito atentamente a *adequação ao gênero* de quem nos diz alguma coisa”. Portanto, nos apoderamos da linguagem na medida em que nos adequamos a contextos específicos de fala e compreendemos as *regras* de determinada situação de fala. Schoffen (2009 p.101) diz que ser proficiente é “ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo”.

Assumimos que ser proficiente em uma língua é saber empregar a língua como ferramenta de comunicação e interação, perceber as suas nuances para poder escolher a forma adequada de uso em determinado contexto, com determinado interlocutor e em determinada circunstância. A língua não é apenas um apanhado de regras gramaticais e léxico, e sim algo que se desenvolve através do seu uso para comunicar. Clark (2000)

afirma que “a língua é usada para fazer coisas”. Com a língua podemos atuar no mundo, pois é por ela que expressamos os nossos instintos, quando dizemos ter fome, por exemplo, ou sentimentos, quando colocamos nossas impressões em forma de poesia ou letras de música. Bakhtin (2006) apresenta a língua como ferramenta social, pois seus significados serão produzidos a partir das relações sociais, ou seja, da interação de seus falantes. Segundo ele, a língua não é constituída apenas por um sistema abstrato, mas pelo fenômeno social de interação verbal, por seus enunciados:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução. (Bakhtin, 2006, p.124)

Sendo assim, aprender uma língua não consiste em apenas decodificá-la, conhecendo vocabulário de forma destacada do uso, mas em construir sentidos com ela. Portanto, saber uma língua ultrapassa os conhecimentos básicos e estruturais quando a percebemos como ferramenta de atuação social. Widdowson (1991) diz que ser proficiente é mais do que compreender, ler falar ou escrever orações, é saber usar essas orações para um determinado objetivo comunicativo. Ele diz ainda que “geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo” (Widdowson, 1991, p.16).

Um indivíduo é reconhecido como falante proficiente de uma língua quando consegue fazer dela ferramenta de interação e produzir significados. Nesse processo de uso, é essencial que saibamos nos adequar ao contexto de comunicação, percebendo com quem falamos, como falamos e em que situação falamos para termos sucesso no objetivo de comunicar. Segundo Schoffen (2009 p. 103) ser proficiente “é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem”.

1.1 - Proficiência e interlocução

Sendo a língua ferramenta de interação, ela caracteriza-se, ainda segundo a autora, por enunciados responsivos em relação aos seus precedentes, logo a percepção da interlocução é essencial para que se obtenha um bom resultado comunicativo:

A configuração da interlocução no enunciado, dessa forma, é produto das relações axiológicas e de sentido produzidas pelo enunciador em relação aos enunciados aos quais está respondendo (...). Nesse sentido, é a configuração da interlocução que vai ser responsável por determinar os recursos que serão acionados no enunciado, de forma a estabelecer adequadamente a relação dialógica com os demais enunciados na cadeia da comunicação discursiva. (Schoffen, 2009, p.106)

Partindo desse princípio, assumimos que a interlocução e a proficiência estão interligadas tendo em vista que um falante só pode ser considerado capaz de produzir sentidos no momento em que entende a interlocução e responde conforme o que ela requisita. Considerando isso, não apenas a proficiência oral é dependente da adequação à interlocução, mas também assim é a escrita.

Schoffen (2009) cita Bakhtin quando diz que os enunciados têm caráter dialógico por serem responsivos a enunciados precedentes e que todo o texto carrega significados de ideologias já visitadas pelo sujeito histórico que constitui o autor de um texto:

Sendo assim, um texto nunca é um início, sempre se coloca como continuação de um diálogo. O leitor ou ouvinte precisa ser entendido como uma pessoa que também teve (ou não) acesso aos enunciados anteriores que o enunciado em questão está respondendo, porque esse conhecimento ou desconhecimento terá efetiva importância para o enunciado em questão. Essa interlocução dialógica, com os leitores e com os outros enunciados, precisa ficar clara no texto, para que seja possível perceber quais respostas seriam possíveis para o enunciado em questão. (Schoffen, 2009, p.83)

1.1.1 – A interlocução e os gêneros do discurso

Segundo Bakhtin (2003), em dadas circunstâncias comunicativas os enunciados assumem formas mais estritas, que são os gêneros do discurso, ou seja, depende de quem é o interlocutor e qual é o contexto comunicacional para que sejam assumidas certas convenções de fala ou escrita. Rodrigues (2005) diz que Bakhtin não tipifica os gêneros por formas ou sequências textuais, mas sim pela apresentação de regularidades nos traços dos enunciados:

Como, então, o autor e o Círculo percebem os gêneros do discurso? Primeiramente, há negação de que os gêneros sejam apenas uma forma, e que, portanto, possam ser distinguidos por suas propriedades formais, (embora os gêneros mais estabilizados possam ser “reconhecidos” pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que cria o gênero: “Os formalistas geralmente definem o gênero como um certo conjunto específico e constante de dispositivos com uma dominante definida. (...) Dessa forma os formalistas não aprenderam o significado real do gênero. (Rodrigues, 2005, p. 164)

Estabelecendo Bakhtin uma relação dialógica entre enunciados, o gênero do discurso é formado pelas relações que esses enunciados configuram. Portanto, determina-se um gênero não por forma, mas sim pelo diálogo de seus significados. Inserimo-nos em determinado gênero quando compreendemos os enunciados e produzimos enunciados responsivos de acordo com o que nos foi dado; portanto, ser capaz de perceber o gênero do discurso gerado pela interlocução nos torna proficiente:

Para Bakhtin, é o gênero que guia o falante no processo discursivo. Os gêneros funcionam como parâmetros para o falante, que deve, para usá-los, partir da posição social e histórica que ocupa e para quem dirige o seu enunciado, como esse interlocutor o vê, e também o propósito do seu enunciado, o que vai ser dito e como vai ser dito. Para Bakhtin (2003, p. 304), “sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso”. (Schoffen 2009, p. 92)

Perceber as características da situação comunicativa faz-se necessário quando precisamos responder produzindo enunciados em determinados gêneros. Para Bakhtin (2003) nos comunicamos por gêneros visto que estamos sempre atentos a responder aos enunciados conforme o contexto de produção.

Rodrigues (2005) afirma que quando esses gêneros formam unidades textuais fechadas, podem apresentar certas regularidades que possibilitam certa tipificação do gênero pelas suas análises constituintes. Porém, mesmo que algum gênero apresente características composicionais mais evidentes, como uma poesia, pela sua forma, por exemplo, devem ser inseridos em determinado gênero por seus significados. O estudo das partes constituintes torna-se necessário para que o autor se insira de modo adequado naquele contexto comunicativo, pois o reconhecimento das regularidades de determinado gênero pode ajudar o indivíduo a estruturá-lo.

Quando falamos na construção da proficiência então, devemos levar em conta todas as peculiaridades que compõem o universo do contexto de produção do texto, ou seja, devemos considerar também o gênero proposto pelo nosso interlocutor:

Vemos, então, que, segundo essa visão, a construção do gênero está muito mais centrada na configuração da interlocução do que nas marcas linguísticas e formais presentes no texto. Se ser proficiente, então, é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem, podemos entender, dessa forma, que proficiência é, em grande medida, capacidade de configurar adequadamente a interlocução dentro de um contexto de comunicação específico. (Schoffen, 2009, p.103)

Tendo presente então a interlocução e a percepção do gênero discursivo como peça chave no que diz respeito a ser proficiente ou não em uma língua, um sujeito que sabe agir em diversos gêneros discursivos apresenta competência referente ao uso da língua e é, portanto, proficiente.

1.2 – Proficiência escrita

Uma das formas em que atuamos socialmente é pela escrita. Da mesma forma que um falante, para ser percebido como fluente em uma língua, deve saber adaptar a sua mensagem conforme o seu propósito comunicacional o mesmo processo deve acontecer na escrita. Sendo assim, a proficiência escrita baseia-se na interlocução na medida em que um texto atinge o seu propósito quando consegue compreendê-la e se adequar a ela. Para Schoffen (2009) “podemos entender que um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a um determinado contexto de produção”. Logo, entendendo a língua como meio de interação em que devemos perceber o contexto comunicativo, a quem estamos falando, como estamos comunicando e qual o gênero discursivo usado para que se atinja o objetivo, devemos ter a proficiência escrita como algo dependente da interlocução. Sendo a língua um modo de atuação com o objetivo de comunicar, a escrita deve, assim como a língua falada, acontecer de modo interacional, sendo bem delimitado o objetivo de escrever, quem escreve e para quem escreve e a circunstância comunicativa.

2- POR QUE TRABALHAR COM TAREFAS?

Concebendo a linguagem como forma de agir no mundo, produzimos enunciados apenas quando temos um propósito comunicativo bem delimitado, afinal todo o texto carrega significado e é produzido conforme o que o falante deseja comunicar. Portanto, para podermos construir a proficiência textual devemos trazer para o campo da escrita essa utilidade da língua, isto é, devemos criar um objetivo para a elaboração de um texto, um propósito comunicativo.

Quando visamos trabalhar com a proficiência escrita não somente na sua análise, mas também na sua construção, devemos dar atenção aos meios didáticos. Muitos alunos relatam não saber escrever e, quando perguntados sobre a sua experiência com a escrita, dizem que na escola compunham seus textos baseando-se em propostas muitas vezes genéricas, de tema livre ou que pediam para que o aluno se posicionasse sobre um determinado assunto com o qual não tinha familiaridade. Nessas propostas genéricas de escrita é possível medir apenas questões de estrutura da língua como ortografia, por exemplo, e não perceber se o aluno é capaz de atuar em determinado gênero, pois não delimita contexto de comunicação.

Brião (2012 p. 11) fala que o ensino de língua deve ser entendido “não apenas como um código com estruturas e léxico, mas como um ensino das funções da língua em diferentes situações de comunicação”. Portanto, o ensino da língua deve prever o uso dela, logo, uma tarefa que almeje colocar em prática situações comunicativas, deve convidar o aluno a agir com a linguagem. Segundo o Manual do Candidato do exame Celpe-Bras:

Tarefa é um convite para interagir usando a linguagem com um propósito social. Uma tarefa envolve uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (Brasil, 2006, p.4)

Segundo Rodrigues (2013, p. 22) devemos entender uma tarefa como “um convite para participar em práticas sociais que demandem o uso da linguagem”, algo muito mais complexo, já que leva em conta as características de comunicação da língua. Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009) dizem que uma tarefa pedagógica consiste em um direcionamento de atividades ou conjunto de ações que serão realizadas pelos participantes de uma situação de ensino; consiste, então, em um plano, uma proposta do que deve ser feito (tradução minha).

Ao falarmos em tarefa pedagógica, nos referimos então, a uma espécie de roteiro de atividades pelo qual os alunos podem agir de modo a construir conhecimento. No caso de tarefas de produção textual, devemos criar uma sequência pedagógica que os leve a agir pela escrita, sempre levando em conta o caráter social da língua e que a usamos para atuar no mundo. Filipouski, Marchi e Simões (2009), dizem que o desenvolvimento do processo de escrita do aluno é relacionado à tarefa e se ela dá subsídios necessários para que o aluno consiga produzir um texto proficiente. Sendo assim, a tarefa deve explicitar as características das situações de comunicação.

2.1 – Construção da proficiência escrita

Entendendo a linguagem como ferramenta de ação e interação no mundo, como meio de comunicação entre sujeitos em um contexto específico, percebemos que o ensino de língua deve passar pelo campo do uso e não pelo ensino pontual de partes constituintes da língua ou de sua estrutura destacadas de um contexto real de comunicação. Portanto, ao pensarmos em formas de desenvolver a proficiência de um aluno, devemos nos ater nas características de uso da língua e desenvolver tarefas e métodos avaliativos que levem em conta as características das situações de comunicação.

Filipouski, Marchi e Simões (2009) afirmam que o desenvolvimento do processo de escrita de um aluno é relacionado ao desenvolvimento de tarefas e se elas dão ou não os subsídios necessários para que o aluno possa entender a situação comunicativa e o gênero do discurso a serem abordados na hora de compor seu texto. Portanto, se visamos atingir a proficiência escrita, é necessário que sejam desenvolvidas tarefas considerando o contexto de uso da língua para que o aluno consiga se encaixar em determinada circunstância comunicativa e, a partir disso, escrever.

Dessa forma, uma tarefa que objetiva desenvolver a capacidade de um indivíduo de agir de forma proficiente com a língua, deve considerar o seu caráter interacional e conceber a língua como meio de atuação. Logo, deve levar em conta as características das situações comunicativas para que o aluno possa se moldar a elas. Ou seja, para analisar a proficiência, devemos perceber a capacidade do sujeito de se inserir em determinadas situações comunicativas e se adequar às suas peculiaridades, sendo a

língua forma de atuar no mundo e sendo proficiente aquele que consegue se adaptar a determinados gêneros discursivos.

Tomando a língua como elemento de participação social e tendo a interlocução e o contexto comunicativo como base para escrever um texto proficiente, torna-se essencial que, no momento da produção textual, o escritor tenha essas referências para conceber seu texto. Por isso, elementares no ensino e no processo de construção da proficiência textual são a elaboração de tarefas de produção escrita e a avaliação condizente com o que a tarefa pede, pois devemos garantir que a proposta de escrita apresente, de forma clara, a situação comunicativa, dando ao redator as informações que ele precisa para produzir seu texto. Em outro contexto de ensino, como a escola básica, Filipouski, Marchi e Simões (2009) afirmam ser essencial ressaltar na tarefa o valor comunicativo da língua:

Em vista disso, dois princípios enfatizados nestes Referenciais são fundamentais para a aprendizagem das competências de produção de texto na escola:

- 1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;
- 2) o trabalho sob a forma de texto está submetido a seus propósitos interacionais que devem ser reconhecíveis e reconhecidos. (Filipouski, Marchi, Simões, 2009, p. 62)

As regras que regem o ensino das competências de produção de texto na escola, no que diz respeito a considerar o caráter comunicativo da língua, podem e devem ser as mesmas que servirão de base para elaborar propostas de escrita de textos também no ensino superior, pois de qualquer forma, o princípio de interlocução da língua deve sempre ser levado em conta na escrita em qualquer âmbito ou contexto de produção de texto.

Visto que é proficiente aquele que se adequa a determinada situação comunicativa, isso nos leva à elaboração de tarefas que possibilitem ao aluno produzir textos com propósitos comunicativos condizentes com a característica de uso da língua. Sendo assim, essencial é a elaboração de tarefas que consigam mensurar e aprimorar a capacidade do aluno agir com a língua se adequando a situações comunicativas:

Se entendemos que proficiência em produção escrita na língua portuguesa significa efetivamente escrever um texto adequado a determinado propósito e interlocutor, que seja coeso, coerente e tenha adequação lexical e gramatical,

isso será revelado através da tarefa proposta no teste. (Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, 2005 p.4)

Quando assumimos uma visão de uso da língua, lançamos mão da ideia de que a interlocução e as características das situações comunicativas são fatores essenciais para a construção de textos proficientes. Schoffen (2009) cita Bakhtin quando afirma que os enunciados existem de forma responsiva, ou seja, um enunciado é formado de modo a dialogar com possíveis discursos anteriores recebidos pelo autor do texto. Dessa forma, um texto escrito é uma forma de resposta e diálogo com todas as ideologias com as quais o autor já entrou em contato. Sendo assim, a tarefa acaba sendo uma espécie de pergunta que ajuda o autor a se posicionar naquele propósito comunicativo. Um sujeito passa a produzir enunciados para dialogar com outro sujeito; no caso da tarefa, ela servirá como estímulo ao diálogo, sendo o primeiro enunciado. O texto do aluno virá como resposta ao diálogo proposto pela tarefa. Para isso, ela deve simular um contexto real de produção.

Partindo dessa visão da escrita como interação e modo de agir socialmente, durante a produção de texto, é necessário que se tenha presente a situação interacional que se apresenta através da elaboração de tarefas de produção escrita que oferecem ao redator uma situação comunicativa possível.

Para uma tarefa pedagógica refletir uma visão de uso de linguagem, é preciso que ela leve em conta o gênero do discurso em questão, apresentando os papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo possível dentro de um contexto específico. (Schoffen, Gomes, Schlatter, 2013 p. 5)

Na construção da proficiência devemos, então, capacitar o aluno a “configurar a interlocução nos enunciados dentro de um gênero e de um contexto de produção específico, uma vez que todas as demais relações no texto vão ser estabelecidas a partir da interlocução configurada” (Schoffen, 2009, p. 103). Tendo isso em questão, é fundamental que as tarefas de produção textual ofereçam ao escritor os subsídios necessários para que ele consiga se colocar na posição de autor, perceber quem é o seu interlocutor e saber, a partir do gênero dado e do que é solicitado na tarefa, o que deve constar no seu texto. Sendo a proficiência linguística a capacidade de se adequar a situações comunicativas, interlocutores e gêneros do discurso, a criação de textos acaba sendo dependente da situação dada pela proposta de escrita da tarefa:

É a definição nuclear da interlocução e do propósito do encontro interacional que possibilitará o escritor depreender quais temas e quais escolhas linguísticas são possíveis e podem ser mobilizadas na situação proposta e levando em conta as características da modalidade usada e do suporte à disposição. (Schoffen, Gomes, Schlatter, 2013 p.6)

Partindo dessa perspectiva, é impossível que se pense no trabalho de análise da proficiência textual desligado da elaboração de tarefas de produção de textos, já que é a tarefa que nos dará a situação comunicacional e dirá se o escritor teve sucesso ou não ao se adequar a ela. Inerente à tarefa é a avaliação da proficiência, visto que é a partir dos subsídios dados pela proposta de produção de texto que sabemos o que deve ser avaliado no produto final.

2.2 - Leitura e Produção de Texto

Ao entendermos a língua pelo seu caráter responsivo, percebemos que não comunicamos apenas para externar um pensamento, e sim para responder a estímulos, a enunciados precedentes, a perguntas. No caso da escrita, dissemos aqui anteriormente que esse caráter responsivo deve ser levado em conta na criação de tarefas, pois devemos elaborar propostas que respeitem o princípio dialógico da língua. Sendo assim, não apenas as características das situações comunicativas devem estar claras na proposta de escrita, mas também a tarefa de produção de texto deve dar ao aprendiz o impulso e o estímulo para que uma resposta seja formada por ele.

Nesse caso, torna-se impossível separar leitura e produção de texto, visto que a leitura de textos feita previamente à produção oferece ao aluno o caráter dialógico da língua, pois atua como enunciado precedente ao texto que será elaborado. A apresentação de textos ligada à tarefa de produção textual propicia não só o diálogo, mas também faz o discente perceber nos textos lidos, as características do gênero a que ele deverá se adequar:

Uma das funções da leitura de textos do gênero estruturante é o contato dos alunos com referências que permitam a apreensão de suas características: ao ler o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre a circulação do gênero (...), sobre suas características composicionais (...) e sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios. (...) Desse modo a leitura e a escrita encontram-se intimamente ligados. (Filipouski, Marchi e Simões, 2009 p.65)

Dessa forma, não podemos dissociar leitura de escrita, pois elas acabam sendo processos interligados, já que através de um o outro acontece. O aluno necessita de

textos que deem fundamentação a sua resposta na escrita e que o façam entender o gênero em que ele deve se inserir ao produzir.

A leitura possibilita também ao aluno uma percepção de como aquele texto se adapta a uma determinada situação de comunicação. Rangel, Gagliardi e Amaral (2010, p. 11) ressaltam a importância da leitura em conjunto com a escrita, pois “se queremos que (o aluno) descubra as regularidades de um gênero textual, temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias”.

Rottava (2001) diz que é através da leitura que o aluno percebe como se dá a construção de sentido no texto, o que pode ajudá-lo na composição:

A construção de sentido em leitura/escrita enquanto prática compartilhada entre os participantes permite ao aprendiz experienciar as maneiras pelas quais os recursos ligados à construção de sentidos nessas duas modalidades são usados, assim como as múltiplas facetas que caracterizam o sentido que um texto pode ter e os múltiplos caminhos e/ou práticas de uso, cujos sentidos não residem nos recursos linguísticos entre si, mas no uso que deles é feito. (Rottava, 2001, p. 34)

Portanto, concebendo a língua pelo seu caráter dialógico, entendemos que uma tarefa que vise proporcionar o uso real da língua deve propiciar esse diálogo. Uma tarefa que integre leitura e escrita estabelece esse diálogo e tem resposta pela produção textual.

2.3 – Avaliação dependente da tarefa de leitura e produção de texto

Quando não se tem uma proposta bem delimitada pela tarefa de produção textual, a avaliação acaba por ser apenas sobre questões ortográficas ou inadequações referentes à norma culta. Porém, ao trabalharmos com tarefas que apresentam interlocutor delimitado, propósito e contexto comunicativo estabelecidos, o avaliador pode partir desses critérios para analisar o desempenho do escritor, podendo perceber o que de fato faz desse escritor proficiente, ou seja, se ele consegue se adequar ao que foi proposto no que se refere à interlocução, posição como autor e propósito de escrita.

Visando a escrita como forma de ação no mundo e a língua como interação social, percebemos como proficiente aquele que consegue se adequar à proposta conforme seu objetivo comunicativo e atuar de diferentes formas para comunicar. Sendo

assim, a avaliação a partir de tarefas passa a ser não apenas um instrumento para afirmar ou negar indiscriminadamente o que está sendo avaliado, mas para analisar o objeto conforme padrões estabelecidos pela tarefa. Se quisermos avaliar a capacidade de um indivíduo de agir na língua, devemos criar uma tarefa que nos possibilite avaliar o desempenho interacional dele nessa língua a partir de um contexto comunicativo delimitado:

A partir da busca por instrumentos de avaliação de desempenho, que levam em consideração a capacidade do candidato de interagir e agir na língua, surge a necessidade de avaliar a produção dos candidatos nessa língua, e não somente testar separadamente itens isolados que poderiam ser representativos dessa capacidade. Surgem, então, exames que exigem produção do candidato, e que avaliam essa produção baseados não somente em estruturas gramaticais, mas em categorias que verificam a utilização da língua com algum objetivo real, como expor ideias, descrever, convencer etc. (Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen, 2005 p.2)

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) propõem o uso de descritores para cada nível de proficiência em grades de avaliação para que se possa garantir a confiabilidade na análise da proficiência. O uso de descritores facilita o reconhecimento das características de textos mais proficientes ou menos proficientes. Para o aluno avaliado, os descritores acabam esclarecendo a avaliação, fazendo que ela seja mais objetiva.

2.4 – Reescrita em função da construção da proficiência

Em conjunto com a avaliação, se dá o processo de aperfeiçoamento do texto. Quando a avaliação não é apenas uma “etiquetagem” do texto como bom ou ruim, e sim uma forma de perceber a capacidade de um aluno de se adequar à proposta de escrita, a reescrita torna-se uma ferramenta importante de ensino. Se almejamos desenvolver a proficiência escrita, devemos manter a reescrita como uma das bases de nosso trabalho, visto que em uma avaliação inicial um texto pode não se adequar ao propósito comunicativo, mas, em uma segunda ou terceira tentativa de escrita, o aluno pode conseguir estabelecer a interlocução adequada à proposta.

Juchem (2012) diz que ao compor o texto, o discente posiciona-se em um espaço de enunciação e em um tempo presente da enunciação. Esse espaço enunciativo se dá pelas relações subjetivas entre interlocutores. Para a autora, a reescrita é uma recriação desse espaço enunciativo, ou seja, voltar ao texto é voltar a produzi-lo.

Quando o aluno reescreve, ele se posiciona em um novo momento de produção e compõe um novo texto. Sendo assim, é essencial que sejam dadas referências ao aluno que sirvam como guia nessa recomposição do seu texto, já que a autora diz que “a referência é sempre renovada a cada enunciação escrita do locutor-aluno dada a circunstância em que ele se inscreve” (Juchem 2012, p. 93).

Conforme Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), acreditamos que todo o texto pode ser aperfeiçoado, sendo assim, não podemos apenas avaliar o texto de um aluno sem darmos a ele a chance de obter um melhor resultado no futuro. A proficiência escrita é desenvolvida pelas tentativas de lapidação do texto, portanto, desconsiderar o processo de reescrita é desconsiderar que a proficiência pode ser um processo em construção, pode ser desenvolvida e atingida:

Nesse sentido, a reescrita é fundamental. De acordo com Schlatter e Garcez (no prelo, p. 167), não faz sentido corrigir ou avaliar sem encaminhar para novas oportunidades de prática. A devolução ao aluno de uma produção escrita com uma mera classificação do texto e/ou com marcações das inadequações não é suficiente para promover a aprendizagem. (Dilli, Schoffen e Schlatter, 2012, p. 21)

Na construção da proficiência, acreditamos que a resposta trazida pelos descritores de níveis ajuda não só na compreensão do resultado da avaliação, mas também nas tentativas de melhorar o texto e atingir um nível superior de proficiência. Um estudante avaliado, ao consultar os descritores da grade, mostra-se disposto a encontrar as inadequações dentro do seu texto e ajustá-las para atingir seu objetivo comunicativo. Quando temos essa compreensão do meio de avaliação dada pelos descritores dos níveis, a avaliação torna-se um meio de ensino. Portanto, a reescrita acaba entrando nesse processo de revisitação do texto.

Na construção da proficiência, a reescrita é fundamental, pois um texto pode sempre melhorar e nem sempre atingimos o nosso objetivo comunicativo na primeira resposta. Sendo assim, grades de avaliação que tragam guias para a reescrita ajudam no processo didático da avaliação, auxiliando o aluno a recompor seu texto.

Dessa forma, entendemos a avaliação não apenas como uma forma de perceber um texto em um nível, mas também como uma ferramenta de ensino. Por isso, pode ser interessante apresentar já na grade de avaliação propostas para a correção daquele texto através de questões pontuais a serem reescritas e reelaboradas para ajudar esse aluno a adequar seu texto no propósito comunicativo proposto pela tarefa de leitura e escrita.

Se pensarmos na avaliação como meio didático, descritores de níveis de proficiência em uma grade de avaliação ajudariam o aluno a perceber-se em determinado nível e trariam certa autonomia para esse aluno avaliar seu texto. Por outro viés, os descritores servem não apenas para o aluno entender o porquê de seu texto ser avaliado em determinado nível, mas também como objetivo a ser atingido na reescrita de seu texto. A descrição dos níveis de proficiência em conjunto com as sugestões de reescrita em uma grade de avaliação acabam por ser um instrumento de ensino na construção da proficiência escrita além da tarefa de leitura e produção textual.

3- METODOLOGIA

Este trabalho visa relatar os resultados que obtive durante o meu trabalho como bolsista de Iniciação Científica no período de agosto de 2012 a junho de 2014. Neste capítulo apresentarei o contexto no qual o nosso trabalho foi criado e testado, bem como as etapas do processo de elaboração da tarefa de leitura e produção de texto e de desenvolvimento da grade de avaliação para a tarefa criada. Após isso, analisaremos a tarefa e a grade de avaliação pelas suas partes constituintes.

3.1 – Contextualização

O projeto de pesquisa intitulado “A avaliação da proficiência escrita sob a ótica da interlocução” objetivava avaliar a proficiência escrita, tendo a linguagem como ação social. O trabalho da pesquisa foi realizado na disciplina de Leitura e Produção Textual no curso de Letras da UFRGS. A disciplina ocorre no primeiro semestre de ingresso dos estudantes e nela os alunos desenvolvem a capacidade de escrever, portanto devem se adaptar às situações comunicativas de acordo com os gêneros que são trabalhados a fim de construir a proficiência escrita. Sendo o objeto de nossa pesquisa os textos produzidos pelos alunos, logo no início do semestre eles receberam um termo de consentimento¹ para que pudéssemos usar esses textos em nosso trabalho. Explicamos aos alunos que os textos seriam copiados e arquivados e que a identidade dos autores seria sempre preservada.

Para a realização deste trabalho, o gênero escolhido foi o artigo de opinião. Escolhemos esse gênero porque, na disciplina, os alunos trabalhavam desde o início do semestre apenas com gêneros narrativos e acreditamos que o gênero argumentativo ajudaria esses alunos no contexto acadêmico e no futuro profissional deles.

Para trabalhar o gênero delimitado, elaboramos uma tarefa de leitura e produção textual². A tarefa foi criada de acordo com a característica de comunicação da língua e com interlocutores estabelecidos, para que assim fosse possível verificar a proficiência do discente. Para a elaboração da tarefa, fomos em busca de materiais teóricos que servissem de apoio ao aluno para a composição do texto argumentativo, conforme

¹ Anexo III (p.77) – Modelo do termo de consentimento assinado pelos alunos.

² Anexo I (p. 67) – Tarefa de Leitura e Produção Textual.

apresentaremos nas próximas seções. Também fizemos seleção de artigos de opinião para compor a tarefa.

Após a elaboração, fizemos a testagem da tarefa. Os textos produzidos pelos alunos eram corrigidos através de bilhetes com sugestões de reescrita. As dicas para reescrita, nos bilhetes, nos ajudaram a pensar e a compor os descritores da grade de avaliação e as sugestões para reescrita que futuramente se fizeram presentes na grade de avaliação para essa tarefa.

Para a verificação dos níveis de proficiência, os textos foram analisados a fim de que se percebessem as diferenças entre os níveis de proficiência e para que as peculiaridades de cada nível fossem descritas. As características mais recorrentes nos textos foram usadas na formulação dos níveis de proficiência da grade de avaliação³, criadas segundo os parâmetros de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012). A grade elaborada para disciplina não só serve para avaliação dos textos, mas também como guia para a reescrita dos alunos, pois descreve os estágios de proficiência e dá sugestões para reescrita. A grade de avaliação também exercita a autonomia dos alunos, visto que a partir dela os alunos podem já analisar seus próprios textos. A grade de avaliação pode também ser usada em aula de forma didática: os alunos podem fazer um trabalho de correção de textos em grupo, aprendendo a reescrever os textos de forma colaborativa. Os textos produzidos pelos alunos foram reescritos até que se atingisse o grau mais elevado de proficiência.

3.2 – Elaboração de tarefa de leitura e produção textual

Levando em conta a construção da proficiência como um processo que se inicia pela elaboração de uma tarefa completa de leitura e proposta de escrita que ofereça ao aluno os subsídios necessários para que ele possa escrever um texto proficiente, decidimos criar tarefas que possibilitassem a prática de escrita na consolidação dessa proficiência. Dado que a proficiência escrita está na possibilidade de o aluno transitar em diferentes contextos de produção se adequando aos gêneros do discurso e às características das situações de comunicação e que uma tarefa deve guiar o aluno no caminho da construção de seus enunciados, aqui apresentamos a elaboração de tarefas como peça-chave no desenvolvimento da proficiência escrita.

³ Anexo II (p. 75) – Grade de Avaliação.

Dissemos previamente que uma tarefa é um convite a agir no mundo e que pela sua composição de leitura, escrita e reescrita ela se torna uma ferramenta de ensino na construção da proficiência textual. Sendo assim, trago aqui o que consideramos ser relevante em uma tarefa e como construímos a nossa unidade didática.

Como devemos pensar a proficiência textual de um indivíduo conforme sua capacidade de se adequar em diferentes contextos comunicativos, achamos pertinente que, tendo por base as teorias apresentadas neste trabalho, fosse criada uma tarefa de produção textual com situação comunicativa passível de ser real e com um propósito comunicativo que fosse relevante aos alunos do curso de Letras, para que esses alunos conseguissem praticar a escrita e atuar com a língua. Kleiman (2007) diz que a escrita deve se pautar como prática social, assim como é a língua como um todo:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. (Kleiman, 2007, p. 5)

Rodrigues (2013 p.24) apresenta uma divisão nas tarefas didáticas quando diz ser importante que elas contenham: “**temas norteadores, gêneros do discurso e habilidades/competências linguísticas enfocadas**” (grifo do autor). Pelos conceitos expostos por Rodrigues (2013), o tema norteador deve ser escolhido levando em conta o contexto dos alunos e a relevância do conteúdo. Ele cita Kraemer (2012) quando afirma que além de perceber o contexto, devemos levar em conta as esferas de uso da língua, as crenças, vidas sociais e valores dos sujeitos autores. Para a disciplina de Leitura e Produção Textual foi decidido criar um material didático com o eixo temático intitulado *Conhecer minha profissão, conhecer-me dentro da profissão*⁴, no qual constariam diferentes tarefas de leitura e produção escrita que pudessem verificar e melhorar a proficiência textual dos discentes.

⁴ O eixo temático foi delimitado pelo grupo de pesquisa e a elaboração da tarefa de leitura e produção de artigo de opinião contou com a colaboração da colega de pesquisa Juliana Battisti.

Entendendo que o propósito comunicativo deve ser relevante para que o aluno escreva um texto proficiente, optamos, na tarefa aqui relatada, por um tema que fosse significativo para os alunos de Letras: *cabe ensinar variação linguística na escola?* O tema da variação linguística é recorrente no ensino teórico da linguística dentro da universidade, no curso de Letras, mas é pouco debatido pelo viés da importância da sua presença nas salas de aula do ensino básico, onde nossos alunos atuarão como futuros professores. Por ser um tema que gera muita discussão e debate de diferentes opiniões, optamos pelo gênero artigo de opinião para que os alunos escrevessem seus textos.

Quando trabalhamos baseando-nos nos gêneros do discurso, devemos trazer à tarefa um gênero que esteja de acordo com o tema norteador. Rodrigues (2013) relata a importância da consonância do tema norteador e do gênero a ser trabalhado dizendo que devemos levar em conta o contexto em que o nosso tema estaria presente para delimitarmos o gênero. Kleiman (2007) afirma que, se constituímos tarefas pela prática social da língua, o gênero deve estar de acordo com essa prática e com a realidade do aluno:

Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicada e letrada. (Kleiman, 2007, p.9)

Sendo assim, optamos por trabalhar, a partir dos gêneros do discurso, o gênero artigo de opinião, por acharmos ser importante visto que a partir desse gênero eles poderiam estruturar outros gêneros argumentativos. Também ponderamos que eles deveriam se familiarizar com o artigo de opinião para poder no futuro ensiná-lo aos seus alunos, já que o gênero está presente em muitas provas para ingresso em universidades ou em concursos públicos, por exemplo. Rangel, Gagliardi e Amaral (2010) ressaltam que aprender a ler e a escrever no gênero artigo de opinião favorece a busca de ideias no desenvolvimento da argumentação, portanto facilita a formação de opinião e teses na discussão de assuntos relevantes, logo é um instrumento de formação da cidadania.

Para compor a tarefa decidimos apresentar textos teóricos que ajudassem os alunos a estruturar o gênero escolhido. Tivemos algumas dificuldades na seleção desses textos, visto que, por se tratar de um grupo de alunos universitários, textos didáticos

escolares acabavam por ser de pouca ajuda, sendo muitas vezes simples demais e trazendo o gênero de modo engessado como uma sequência de opiniões seguida de uma conclusão. Já os textos para estudantes universitários, muitas vezes eram complexos para os nossos alunos, já que tratavam de teorias mais profundas da argumentação. Portanto, acabamos por escolher os textos do caderno *Pontos de Vista*, da coleção das *Olimpíadas da Língua Portuguesa*. Ainda que estivéssemos aplicando a tarefa no ensino superior, optamos por um material direcionado ao ensino básico porque, na seleção desses textos de apoio, percebemos que esse era o mais sintético e o que tratava melhor da característica argumentativa do gênero, assunto que trazia maiores dúvidas aos nossos alunos.

Rodrigues (2013, p. 25) destaca ainda a importância da leitura ligada à escrita afirmando que textos podem ser tirados de suportes diversos e que o uso de textos autênticos, que exercem o papel natural de comunicação da língua, “é fundamental para a operacionalização do construto teórico baseado no uso da linguagem porque permite que o aluno tenha contato com situações reais”. Por texto autêntico, Confuorto e Jarmendia (2007) entendem ser um material escrito veiculado para satisfazer um propósito comunicativo. As autoras ainda trazem a concepção de Kramsch (1993) que diz ser autêntico aquele texto que não é criado artificialmente para um material didático.

Trazendo textos autênticos então, o aluno já estrutura o gênero a ser trabalhado e percebe quais serão as habilidades ou competências linguísticas enfocadas na tarefa, como a escrita de um texto argumentativo em que ele deve opinar, por exemplo.

Portanto, uma tarefa que vise a produção escrita deve fornecer todos esses subsídios antes de fazer a sua proposta de composição textual. No caso de nossa tarefa, apresentamos agora como a planejamos para chegarmos à proposta de escrita.

3.2.1 – Artigo de opinião

Sendo os gêneros definidos pelos sentidos formados através das relações de enunciados, Barbisan (2002) defende que o sentido do texto argumentativo deve ser tomado como um todo, pois, conforme a Teoria da Argumentação na Língua (T.A.L), apresentada pela autora, a língua é como um sistema de signos em que se estabelecem relações, portanto não podemos ver os enunciados de modo recortado como unidade de

sentido, mas com relações internas e externas com outros enunciados. Assumindo que os enunciados de um texto estão presentes de modo responsivo a precedentes enunciados, o artigo de opinião, assim como outros gêneros, mantém conexões de sentido internas e externas: internas aquelas relações presentes pelo diálogo das ideias na argumentação e externas pelo diálogo com as ideias do interlocutor.

Na compreensão de um artigo de opinião leva-se em conta a construção da argumentação produzida na sucessão de enunciados e nas relações que eles mantêm. Barbisan (2000) ainda diz que:

Todo texto é realizado por sentenças, mas não é uma soma de sentenças. É uma unidade, não de forma, mas de sentido. Aqui o texto é visto como uma unidade funcional de comunicação. O significado é a representação de algum tipo de acontecimento ou estado no mundo real, além de ser o resultado do modo de interação entre falante e ouvinte. (Barbisan, 2000, p. 2)

A T.A.L não analisa a relação de enunciados e criação argumentativa de forma sistemática, afastada do uso língua, mas sim mais subjetivamente, levando em conta os sentidos que são criados na língua. Conforme essa teoria, devemos considerar os valores subjetivos e intersubjetivos presentes na argumentação, pois o valor argumentativo é criado pela subjetividade de uma palavra dada ao discurso, portanto o uso de uma ou outra palavra torna possível ou não uma continuação de sentido e o conjunto das possibilidades ou impossibilidades de continuação de sentido que o emprego das palavras determina dá valor argumentativo ao texto. As conclusões geradas a partir da argumentação feita pela construção de sentido no texto, ou seja, as interdependências de sentido entre argumentação e conclusão, chamadas de blocos semânticos, são parte essencial do texto argumentativo, pois subjetivamente mostram a opinião do redator.

Desse modo, Barbisan (2002) apresenta que na análise da construção da argumentação tem de se perceber o subjetivo e as relações internas e externas dos enunciados e suas ideologias conforme o que é de conhecimento geral. A argumentação não pode ser tida como uma fórmula textual em que um enunciado justifica o outro e apenas aparece para que se conclua algo. A argumentação deve ser analisada como ferramenta de língua sendo seu discurso muito maior do que uma combinação de frases que se encadeiam, pois é uma combinação de significados dados por seus enunciados e as relações que eles criam.

Sendo assim, um bom texto argumentativo é aquele que consegue levar em conta seu interlocutor de forma a criar, através da relação dele com os significados presentes

em seu texto, um macro sentido textual, ou seja, que consiga trazer ao seu leitor uma conclusão resultante da relação do conhecimento prévio desse leitor com os enunciados presentes no texto. Faraco e Tezza (2009) destacam a importância da percepção da interlocução ao argumentar:

Os argumentos não existem em estado “puro”, isto é, eles normalmente se dirigem a um interlocutor concreto, que tem lá suas opiniões. Assim, todo o texto de opinião bem-sucedido leva em consideração as opiniões do interlocutor, seja para omiti-las (na medida em que enunciar uma contraprova poderia destruir o que se está dizendo), seja para se antecipar a uma possível resposta. (Faraco e Tezza, 2009, p. 188).

Tendo presente a importância da interlocução na composição de um texto, no gênero artigo de opinião ela também se faz chave na construção de sentidos externos, pois devemos conhecer para quem escrevemos para podermos dialogar com esse leitor. Se tomamos a argumentação como um convencimento de um leitor sobre uma determinada tese, Rangel (2004) diz que conhecer o nosso interlocutor torna-se fundamental, pois mudarão as estratégias argumentativas dependendo dele, já que o que convence um adolescente, por exemplo, nem sempre é o mesmo argumento que convence uma senhora idosa.

3.2.2 – Planejamento da tarefa

Na elaboração de uma tarefa de leitura e produção textual devemos ter presente não apenas as questões previamente citadas, mas também devemos apresentar uma sequência de atividades que levem o aluno à escrita, já que ela parte de um processo de comunicação e vem como resposta a estímulos e diálogos trazidos anteriormente. Essa sequência de ações estruturará a tarefa produzida. Rodrigues (2012, p. 26) destaca essas ações como:

- **Atividades Preparatórias:** aquelas que incitam o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto que será abordado;
- **Atividades de Compreensão e Reflexão Linguística:** o trabalho com textos e o reconhecimento das características composicionais do gênero em que se trabalha;
- **Atividades de produção:** aquelas que respondem ao que foi dado; a composição do texto;

- **Atividades de resposta:** a discussão, feita pelos discentes, do texto produzido pelos colegas.

Elaboramos nossa tarefa de leitura e produção textual conforme as teorias apresentadas e seguimos o planejamento acima citado. Sendo assim, mostramos a seguir a tarefa que foi desenvolvida, comentando-a em base às teorias aqui explicitadas.

4- ANÁLISE DA TAREFA ELABORADA

Neste capítulo, pretendo analisar a tarefa de leitura e produção de artigo de opinião elaborada, como foi dito anteriormente, para ser aplicada com os alunos da disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Letras da UFRGS com o objetivo de aprimorar a proficiência escrita desses discentes.

Por definirmos o nosso tema estruturante como a variação linguística no ensino escolar, começamos a tarefa por uma atividade de preparação para perceber o que os alunos já conheciam sobre o assunto:

TAREFA 1 – Discussão sobre variação e escola

Discuta com os colegas as questões abaixo, relacionando-as com as experiências vivenciadas durante sua trajetória escolar.

- a) Você, na sua experiência como aluno de Ensino Básico e do curso de Letras, já participou de alguma discussão sobre variedades linguísticas?
- b) Como futuro professor de língua portuguesa, de que forma você acha que as variedades linguísticas devem ser tratadas na escola?
- c) Você considera que existe alguma variedade linguística mais importante? Por quê?

Dessa forma os alunos puderam já expor suas primeiras opiniões e já entrar em contato com o que seria abordado, podendo perceber de que forma esse tema já atuava em suas vidas anteriormente.

Sabendo que devemos trabalhar com textos autênticos e preservar o caráter comunicativo e dialógico da língua, na segunda parte da tarefa trouxemos uma notícia real veiculada em jornal que trazia uma polêmica a ser debatida: o lançamento em 2011 do livro didático *Viver, Aprender* que trazia referências sobre variações da língua portuguesa e as apresentava aos alunos da escola básica como português popular. A notícia levantou uma grande polêmica no Brasil por parte de não estudiosos de variação linguística que insistiam em dizer que o livro ensinava a falar errado.

TAREFA 2 – Notícia

Em maio de 2011 nos deparamos com uma polêmica causada por um livro destinado ao ensino de jovens e adultos que dava exemplos de ocorrências da nossa língua falada para discutir a questão do preconceito linguístico.

- a) Você se lembra da discussão sobre o livro *Viver, Aprender*? Como foi essa discussão? O que saiu na mídia?
- b) Qual a sua opinião sobre o que foi debatido na época?

Vamos ler a notícia abaixo sobre o livro didático *Viver, Aprender*:

Livro adotado pelo MEC defende falar errado

12 de maio de 2011 | 19h 25
EQUIPE AE - Agência Estado



"Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". Para os autores do livro de língua portuguesa "Por uma vida melhor", da coleção *Viver, aprender*, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido. A obra também lembra que, caso deixem a norma culta, os alunos podem sofrer "preconceito linguístico".

Diz um trecho do livro, publicado pela editora Global: "Você pode estar se perguntando: `Mas eu posso falar "os livro"?'. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de

todas as formas linguísticas".

O livro foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos a 484.195 alunos de 4.236 escolas, informou o MEC. Em nota enviada pelo ministério, a autora Heloisa Ramos diz que "o importante é chamar a atenção para o fato de que a ideia de correto e incorreto no uso da língua deve ser substituída pela ideia de uso da língua adequado e inadequado, dependendo da situação comunicativa".

"Como se aprende isso? Observando, analisando, refletindo e praticando a língua em diferentes situações de comunicação", segue a nota. Heloisa afirma que o livro tem como fundamento os "documentos do MEC para o ensino fundamental regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos)" e leva em consideração as matrizes que estruturam o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja). A editora Global disse à reportagem, por meio da assessoria de imprensa, que é responsável pela comercialização e produção do livro, e não pelo conteúdo.

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,livro-adotado-pelo-mec-defende-falar-errado,718471.o.htm>

O assunto da notícia foi tratado com base no que os alunos sabiam sobre ela. Após mostrarmos a notícia que circulou na época, foi apresentado o capítulo do livro que explicava os objetivos dos autores em tratar daquela questão, para que os alunos pudessem tirar suas conclusões sobre a polêmica.

O livro *Viver, Aprender* é destinado a alunos de EJA. Através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o professor pode escolher, dentre uma série de títulos oferecidos pelo MEC, o livro a ser usado pelos seus alunos, que será distribuído gratuitamente.

Leia, a seguir, o primeiro capítulo do livro *Viver, Aprender*:

Capítulo 1

Escrever é diferente de falar

"Preciso entregar esse texto e queria que você lesse antes, para ver se está bom."

A frase acima traduz uma situação bastante comum. Mesmo alguém experiente na leitura e na escrita sente necessidade da avaliação de outra pessoa sobre o que escreve. Escritores consagrados, do passado e da atualidade, também mantiveram, e mantêm, o hábito de trocar correspondências sobre sua obra.

Há momentos em que surgem dúvidas sobre a grafia das palavras (se têm acento, se levam um *s* ou dois...), sobre a pontuação, o emprego de maiúsculas etc. Às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é nossa dúvida. Sentimos que falta algo no texto, mas não sabemos o que é. Isso é natural, pois se trata de uma dificuldade enfrentada por todos que estão aprendendo o funcionamento da *língua escrita*. À medida que ampliamos nosso conhecimento sobre ela, essas sensações vão sendo superadas.

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do

leitor para lhe explicar o que queremos dizer.

Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um *aprendizado formal*. Ele ocorre intencionalmente: alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender. Geralmente há local, momento e material próprios para isso. Obviamente, em algumas ocasiões, é possível improvisar: um irmão mais velho pode ensinar o que já aprendeu na escola para o irmão mais novo, por exemplo. De qualquer forma, dificilmente aprendemos a ler e a escrever por acaso, sem ter a intenção disso.

Outro ponto importante: da mesma forma que uma criança aprende a falar observando os outros falarem, o aprendizado da língua escrita requer acesso a textos escritos, ou seja, aprendemos a ler lendo e a escrever escrevendo. A leitura e a escrita necessitam de prática. Por isso, mesmo que uma ou outra atividade de escrita lhe ofereça dificuldade, você deve se empenhar ao máximo para realizá-la. Procure reler e revisar o que foi escrito, e, quando necessário, passe o texto a limpo. No começo, você pode achar difícil, mas os resultados compensarão.

Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da língua portuguesa: a norma culta. Para entender o que ela é

Capítulo 1 Escrever é diferente de falar

e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos.

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se "pernilongo" no Sul e "muriçoca" no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito. Neste capítulo, vamos ler dois textos. Eles permitirão aprofundar questões relativas à escrita e à maneira formal de as pessoas se expressarem em português.

Com a leitura da notícia e do capítulo do texto, os alunos podiam começar a formular suas opiniões sobre o assunto. Para ajudá-los, discutimos os seguintes assuntos:

TAREFA 3 – Debate sobre a notícia e o primeiro capítulo do livro *Viver, Aprender*

- a) Segundo os textos lidos, qual é a importância da discussão sobre norma culta e norma popular? Por que essa discussão precisa estar na escola?
- b) Compare os títulos da notícia e do primeiro capítulo do livro. Eles estão falando da mesma coisa? Que visão de língua eles revelam?
- c) Quais seriam os principais argumentos contra a distribuição do livro didático da coleção *Viver e Aprender, por uma vida melhor*, destinado à educação de jovens e adultos?
- d) Na sua opinião, por que esse tema gerou polêmica em todo o Brasil?

Esse debate, feito em aula, ajudou os discentes na formação de suas opiniões. Essa parte da tarefa também foi importante para a futura escrita do texto visto que, durante o debate, na exposição e discussão de ideias, os alunos começaram a estruturar a argumentação, característica do artigo de opinião.

Se Schoffen (2009) diz que um texto é uma forma de dialogar com enunciados anteriores, uma tarefa deve dar base para uma discussão responsiva. Sendo assim, compunham a tarefa dois textos no gênero proposto que discutiam o assunto levantado pela notícia. Esses textos eram de estudiosos da língua que expunham suas opiniões sobre tratar ou não a variação linguística no contexto escolar. Esses textos serviram como um estímulo para que os alunos pudessem responder a eles.

TAREFA 4 - Estudo de artigos de opinião sobre o ensino de variação linguística na escola:

Abaixo, são apresentados dois artigos de opinião sobre o assunto variação linguística na escola, sendo um a favor do ensino da variação e o outro contra.

Vamos ler e analisar as características comuns aos textos desse gênero:

Texto 1

Polêmica vazia

Corre pela imprensa e pela internet uma polêmica sobre o livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (do MEC) para escolas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo seus críticos, o livro, ao abordar a variação linguística, estaria fazendo a apologia do “erro” de português e desvalorizando, assim, o domínio da chamada norma culta.

O tom geral é de escândalo. A polêmica, no entanto, não tem qualquer fundamento. Quem a iniciou e quem a está sustentando pelo lado do escândalo, leu o que não está escrito, está atirando a esmo, atingindo alvos errados e revelando sua espantosa ignorância sobre a história e a realidade social e linguística do Brasil.

Pior ainda: jornalistas respeitáveis e até mesmo um conhecido gramático manifestam indignação claramente apenas por ouvir dizer e não com base numa análise criteriosa do material. Não podemos senão lamentar essa irresponsável atitude de pessoas que têm a obrigação, ao ocupar o espaço público, de seguir comezinhos princípios éticos.

Se o fizessem, veriam facilmente que os autores do livro apenas seguem o que recomenda o bom senso e a boa pedagogia da língua. O assunto é a concordância verbal e nominal – que, como sabemos – se realiza, no português do Brasil, de modo diferente de variedade para variedade da língua. Há significativas diferenças entre as variedades ditas populares e as variedades ditas cultas. Essas diferenças decorrem do modo clivado como se constituiu a sociedade brasileira. Ou seja, a divisão linguística reflete a divisão econômica e social em que se assentou nossa sociedade, divisão que não fomos ainda capazes de superar ou, ao menos, de diminuir substancialmente.

Muitos de nós acreditamos que a educação é um dos meios de que dispomos para enfrentar essa nossa profunda clivagem econômica e social. Nós linguistas, por exemplo, defendemos que o ensino de português crie condições para que todos os alunos alcancem o domínio das variedades cultas, variedades com que se expressa o mundo da cultura letrada, do saber escolarizado.

Para alcançar esse objetivo, é indispensável informar os alunos sobre o quadro da variação linguística existente no nosso país e, a partir da comparação das variedades, mostrar-lhes os pontos críticos que as diferenciam e chamar sua atenção para os efeitos sociais corrosivos de algumas dessas diferenças (o preconceito linguístico – tão arraigado ainda na nossa sociedade e que redunde em atitudes de intolerância, humilhação, exclusão e violência simbólica com base na variedade linguística que se fala). Por fim, é preciso destacar a importância de conhecer essa realidade tanto para dominar as variedades cultas, quanto para participar da luta contra o preconceito linguístico.

É isso – e apenas isso – que fazem os autores do livro. E não somente os autores desse livro, mas dos livros de português que têm sido escritos já há algum tempo. Subjacentes a essa direção pedagógica estão os estudos descritivos da realidade histórica e social da língua portuguesa do Brasil, estudos que têm desvelado, com cada vez mais detalhes, a nossa complexa cara linguística.

Desses estudos nasceu naturalmente a discussão sobre que caminhos precisamos tomar para adequar o ensino da língua a essa realidade de modo a não reforçar (como fazia a pedagogia tradicional) o nosso apartheid social e linguístico, mas sim favorecer a democratização do domínio das variedades cultas e da cultura letrada, domínio que foi sistematicamente negado a expressivos segmentos de nossa sociedade ao longo da nossa história.

O desvelamento da nossa cara linguística, porém, tem incomodado profundamente certa intelectualidade. A complexidade da realidade parece que lhes tira o ar e o chão. Preferem, então, apegar-se dogmática e raivosamente à simplicidade dos juízos absolutos do certo e do errado. Mostram-se assim pouco preparados para o debate franco, aberto e desapaixonado que essas questões exigem.

Carlos Alberto Faraco para Gazeta do Povo.

Que língua a escola deve ensinar?

Um grupo de estudantes de Letras veio me visitar: faziam um trabalho para a faculdade e queriam a minha opinião sobre o papel do professor de Português "neste novo milênio, frente às novas teorias linguísticas e aos novos meios eletrônicos de comunicação". Não pude deixar de sorrir diante de tanta novidade numa frase só; olhei-os com simpatia — todos vão ser meus colegas, em breve — e respondi que o nosso papel continua a ser o mesmo de sempre: transmitir ao aluno a língua da nossa cultura e ensiná-lo a se expressar em prosa articulada.

Talvez tenham ficado espantados com a resposta, mas eu não estranhei a pergunta deles. Sei que o avanço da Linguística, com tudo o que nos trouxe de bom, provocou também essa curiosa insegurança da escola quanto aos objetivos do ensino do nosso idioma. No entanto, faço questão de repetir que esses objetivos não mudaram e não devem mudar, por mais que os argumentos em sentido contrário pareçam engenhosos. Um linguista, por exemplo, convidava seus leitores a imaginar um documentário de TV em que o narrador informasse que a canção de acasalamento da baleia azul continha vários erros grosseiros, ou que os gritos dos chimpanzés da Malásia vinham degenerando progressivamente. Seria absurdo? Ora, se não podemos falar em erros da baleia azul, perguntava ele, triunfante, como podemos falar em erros na fala humana? Como pode a escola tentar impingir uma variedade do idioma, tachando as demais de inadequadas? — e por aí ia a valsa.

A este tipo de raciocínio engraçadinho, que obtive grande sucesso nos anos 70, contraponho uma verdade que todos nós conhecemos: os linguistas sabem que nosso idioma é muito mais amplo do que a língua escrita culta que é ensinada na escola — mas a escola sabe, mais que os linguistas, que essa é a língua que ela deve ensinar.

O que a escola faz, e tem a obrigação de fazer — porque só ela pode fazê-lo de maneira progressiva e sistemática — é ensinar o futuro cidadão a se utilizar dessa forma tão especial de língua que é a língua escrita culta, cujas potencialidades espantosas aparecem na obra de nossos grandes autores. Machado de Assis, Vieira, Eça de Queirós, Nelson Rodrigues, Gilberto Freyre, cada um à sua maneira, são ótimos exemplos. É nesta língua que se cria e organiza a maior parte de nossos pensamentos e sentimentos, seja escrevendo, seja falando (pode parecer paradoxal a inclusão da fala, mas não é; há muito se distingue a língua que o indivíduo fala antes do seu letramento e a língua que ele fala depois). Todas as demais variedades são respeitáveis como fenômeno cultural e antropológico, mas não é nelas que a escola deve concentrar seus esforços.

Nosso aluno espera que ensinemos a ele a usar essa língua que constitui a modalidade do Português que todas as pessoas articuladas aceitam como a mais efetiva para expressar seu pensamento. Dizendo de um jeito mais rude: se houvesse forma melhor, ela estaria sendo usada. Todas as sociedades reconhecem isso; o velho Bloomfield, um dos linguistas "duros" do estruturalismo americano, ressaltou que a comunidade, em várias tribos de nativos por ele estudadas, sabia apontar muito bem aqueles que falavam melhor do que os outros. Na sua sabedoria, o público maciçamente tem repellido as tentativas desastradas de fazer a escola aceitar como válida toda e qualquer forma de expressão. Quem não lembra a triste moda dos anos pós-Woodstock, em que defendíamos com entusiasmo a valorização da linguagem do vileiro como algo digno de ser preservado? Hoje sabemos que nada mais era do que uma alegre fantasia da classe média acadêmica, que terminava cristalizando uma categoria de excluídos, contra a vontade de seus pobres falantes. "Não é para isso que a gente estuda", dizem eles — e chamá-los de conservadores é o mesmo que dizer, com arrogância, que nós é que sabemos o que é bom para a sua vida. Já vimos isso na política, em que alguns têm a petulância de dizer que o povo não soube escolher...

Agora, por que a prosa? Porque escrever prosa nos torna homens mais exatos, como percebeu Francis Bacon. Escrever é disciplinar o pensamento; o domínio da prosa impõe rigorosa disciplina à nossa mente. Ao escrever, vamos deixando uma trilha do nosso

pensamento, permitindo que voltemos sobre nossos próprios passos para encontrar o ponto em que nos desviamos da rota certa e onde nos enganamos. Além disso, precisamos seguir uma série de convenções que permitam que as outras mentes acompanhem o caminho descrito pelo nosso raciocínio. Não vou exagerar, mas acredito que o pensamento articulado é impossível para uma pessoa que não consiga construir um texto coerente e também articulado — e não tenho certeza do que aqui é causa, o que é efeito. Uma escola que não ensine o aluno a escrever com clareza e coerência está comprometendo algo muito mais profundo que aquilo que os antigos chamavam de uma "boa redação".

Muitos alegam que essas regras são mantidas apenas porque é assim se afirma o poder da elite, dividindo a população entre os que conseguem e os que não conseguem entendê-las. Em parte, é verdade: quem as domina consegue expressar-se melhor e argumentar melhor, o que resulta inevitavelmente em maior poder sobre os outros. Mas não são regras estabelecidas por capricho ou por acaso; nasceram da experiência acumulada em milhares de tentativas de expressar-se articuladamente no Português, ao longo dos últimos oito ou nove séculos, num esforço gigantesco que produziu esse magnífico instrumento de expressão e de argumentação. Se essa língua é usada para dominar e submeter, pode, com muito mais razão, ser usada para libertar. Em nome da igualdade social, essa é a missão da escola; agora, como fazer isso, em escala universal e democrática, é uma questão que deve ser resolvida estrutural e politicamente pelos governos e pela sociedade, não pelos professores de Português.

Cláudio Moreno

Artigo publicado na revista Arquipélago, do IEL-RS, em 2005.

Com esses textos presentes na tarefa, pudemos também analisar as características do gênero artigo de opinião, já que Rangel, Gagliardi e Amaral (2010) afirmam que a leitura presente na tarefa ajuda o aluno a perceber as características do gênero a ser trabalhado. Logo após isso, apresentamos as características do gênero:

TAREFA 5 – Caracterização do gênero artigo de opinião – O plano estrutural do artigo de opinião.

Caracterização do gênero artigo de opinião:

1. Quais as principais características de um artigo de opinião? Aponte essas características nos textos que você leu.
2. Quais informações aparecem nos artigos lidos? Em que parte do texto essas informações aparecem?
3. Quem é o autor do artigo? Ele é um profissional no assunto? Ele é conhecido por ter opinião polêmica?
4. Quem é o público-alvo do artigo? Com que propósito ele foi escrito?

A partir da análise que você fez dos artigos lidos, como podemos definir o(s) propósito(s) de um artigo de opinião?

O gênero também foi examinado pela leitura de textos teóricos presentes na tarefa que o abordavam e serviam de apoio ao estudante na hora de produzir o próprio texto.

Os textos teóricos apresentavam as características do gênero e davam “dicas” de como escrever um artigo de opinião. Juntamente com a teoria, foram tratadas as características linguísticas do gênero e como elas apareciam nos textos lidos, como os elementos articuladores, por exemplo.

TAREFA 6 – Estudo aprofundado sobre o gênero artigo de opinião

Vamos ler agora algumas sugestões para produzir um bom artigo de opinião:

Para escrever um artigo de opinião é preciso, antes de tudo, ter uma tese muito clara para defendê-la diante de uma questão polêmica. Afinal, toda a organização textual do artigo, assim como sua consistência, estarão subordinadas à defesa dessa tese. Por isso, todo o artigo deve poder ser resumido por um argumento central. É com esse argumento que o autor articula sua opinião pessoal (a tese ou a conclusão de seu raciocínio e os dados e as justificativas que a sustentam).

Assim, é necessário, para escrever um bom artigo de opinião, utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, pois são mais fortes e convincentes. O autor do artigo tem de informar ao leitor quais as razões que o levaram a tomar determinada posição, evitando motivos superficiais ou sem justificativas, do tipo “porque ninguém que eu conheço discorda”, “porque ouvi dizer”, “porque todo mundo pensa assim”, “porque na vizinhança todos dizem” etc.

O articulista precisa, então, definir seus argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, também de acordo com o público (o auditório) para quem escreve: um artigo para um jornal de economia, por exemplo, deverá apoiar-se em conceitos e valores da área, assim como em dados estatísticos, entre outros: para defender uma lei que esteja sendo criada, um articulista deve citar exemplos de situações em que a sua aplicação trouxe melhorias: num debate sobre novos costumes, terá de evocar valores, lembrar dados históricos e fazer análises comparativas: e assim por diante. Quanto mais o articulista dominar o tema sobre o qual está escrevendo e conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem se dirige, maiores serão as chances dele de elaborar uma estratégia argumentativa eficaz.

Fonte: *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção das Olimpíadas da Língua Portuguesa (Cenpec, 2010).

Outra característica importante dos artigos de opinião é a presença de articuladores. Observe, na tabela abaixo, exemplos de articuladores e as ações que eles podem marcar no texto:

Elementos Articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

No estudo das estruturas linguísticas do gênero, apresentamos o uso dos elementos articuladores. Apresentamos, primeiramente, uma tabela de expressões articuladoras e seu uso retirada do caderno *Pontos de Vista*, da coleção das *Olimpíadas da Língua Portuguesa*. Com essa tabela, os alunos puderam perceber alguns recursos linguísticos dos quais eles poderiam lançar mão ao compor seu texto. Para ajudá-los a entender melhor o gênero em questão, continuamos o estudo pedindo que eles analisassem um dos artigos de opinião que constava na tarefa. Com isso eles puderam identificar em um texto autêntico as características do gênero expostas na teoria lida previamente.

O estudo dos conectores foi reforçado no exercício em que eles deveriam mapear os elementos articuladores e perceber o emprego que o autor do texto fez dessas expressões.

A partir das sugestões acima e da apresentação feita em aula sobre as características do gênero artigo de opinião, analise o texto “Polêmica Vazia?”, de Carlos Alberto Faraco. Identifique no texto a presença das seguintes características:

- Contextualização e exemplificação das informações
- Adjetivos, verbos ou expressões que revelam o posicionamento do autor
- Tese central do texto
- Argumentos utilizados para sustentar o posicionamento do autor
- Uso de diferentes pessoas do discurso

Ainda com base na análise do texto “Polêmica Vazia?”, de Carlos Alberto Faraco, complete a tabela abaixo com os articuladores utilizados para marcar no texto cada uma das ações abaixo:

Uso	Expressões
Tomar posição	
Indicar certeza	
Indicar probabilidade	
Indicar causa e/ou consequência	
Acrescentar argumentos	
Indicar restrição	
Organizar argumentos	
Preparar conclusão	

Após esse estudo do gênero, ao fim da tarefa foi proposta a produção escrita de um artigo de opinião em que o aluno se posicionasse sobre a polêmica levantada pela notícia. Estavam estabelecidos na proposta de escrita os interlocutores, o papel a ser assumido pelo aluno, a situação comunicativa e o propósito interacional. O autor deveria se posicionar como estudante de Letras e mandar, supostamente, um artigo de opinião ao *site* do jornal da UFRGS. Com isso seria possível verificar o desempenho do aluno ao se adequar à situação comunicativa proposta.

TAREFA 7– Produção textual

Como aluno de Letras e futuro professor de Língua Portuguesa, escreva um artigo de opinião para a sessão *Debates* do *Jornal da UFRGS*, se posicionando sobre o seguinte tema:

Cabe ensinar variação linguística na escola?

No seu artigo, tenha como base sua experiência como aluno de Ensino Fundamental e Médio e seus conhecimentos adquiridos como estudante de Letras.

A tarefa foi testada e aperfeiçoada para futuras aplicações. A partir da aplicação da tarefa, começamos a análise dos textos resultantes dela para desenvolver uma grade de avaliação específica para o gênero artigo de opinião.

4.1 – Testagem da tarefa e resultados

A tarefa elaborada foi testada com os alunos da disciplina em questão. Da aplicação, resultaram textos iniciais que foram lidos pelos alunos em grupo e reformulados conforme as críticas dos colegas. As primeiras versões após isso foram analisadas e corrigidas pelo professor por bilhetes com sugestões para reescrita. Os bilhetes traziam dicas para o aluno se adequar aos propósitos comunicativos explicitados na tarefa.

Primeiramente, analisamos profundamente cada texto a fim de detectar as características que diferenciavam os textos mais proficientes dos menos proficientes. Segundo o mapeamento dessas características, buscávamos conduzir nosso trabalho conforme o que dizem Schlatter, Garcez e Scaramucci, (2004) sobre avaliação e compor uma grade de avaliação com descritores para cada nível de proficiência.

Após a identificação das peculiaridades dos textos, começamos a elaborar uma grade de avaliação com base na tarefa de produção textual. Os descritores dos níveis de proficiência da grade de avaliação resultaram da análise dos textos dos alunos e das características encontradas neles. As dicas nos bilhetes de correção dos textos dos alunos serviram na composição dos descritores dos níveis de proficiência da grade e serviram também para redigir as sugestões de reescrita que a grade trazia.

Partindo dos problemas recorrentes nos textos, elaboramos sugestões para reescrita conforme cada nível de proficiência, de maneira que o aluno pudesse reelaborar seu texto e torná-lo mais proficiente. Apresentamos a seguir, a grade elaborada e sua análise.

5 - GRADE DE AVALIAÇÃO

A partir da análise dos textos, verificamos as características que diferenciavam os textos mais proficientes dos menos proficientes. Por esse mapeamento, conseguimos perceber as peculiaridades de cada nível de proficiência. Se nossa grade previa quatro níveis, tivemos que ressaltar as características de cada um desses níveis, para que nossos alunos percebessem por que tinham seus textos avaliados em determinado nível. Com esse objetivo, delimitamos, para cada nível, descritores que continham as características dos textos analisados. Cada nível de proficiência foi descrito conforme as peculiaridades aparentes nos textos dos alunos. Dessa forma, eles podiam não só entender a avaliação feita, mas também definir objetivos a atingir na reescrita.

Elaboramos então uma grade avaliativa adaptada de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) que contemplasse quatro níveis de proficiência textual, os descrevesse (para que o aluno conseguisse perceber as qualidades presentes em seu texto), e trouxesse sugestões de reescrita conforme os problemas textuais encontrados em cada nível. A grade foi elaborada a partir da análise detalhada dos textos produzidos pelos alunos e conforme o que era proposto pela tarefa de produção textual.

O trabalho de correção dos textos por bilhetes com dicas de reescrita nos ajudou a formular as sugestões para reescrita de cada nível de proficiência da grade. Cada nível, além de trazer os descritores, trazia sugestões para reescritas que contemplavam os problemas recorrentes nos textos dos alunos.

A grade desenvolvida é importante porque delimita os critérios de correção para o professor e faz com que a avaliação seja feita a partir dos mesmos critérios. Já para o aluno, a grade traz o *feedback* necessário para que ele entenda a correção de seu professor e traz autonomia, visto que ele pode usar a grade de forma a auto-avaliar seu texto.

5.1 – Análise da grade de avaliação desenvolvida

Apresentamos a seguir os descritores dos níveis da grade de avaliação elaborada de forma a fazer uma análise de seus constituintes. Para que sejam compreendidas as descrições dos níveis de proficiência, destacamos trechos dos textos dos alunos que

servissem de exemplo a cada quesito. Para isso, trazemos um texto como exemplo para cada nível de proficiência e analisamos trechos desse texto conforme cada descritor do nível em questão. Dessa forma, veremos como a grade foi usada na avaliação dos textos dos alunos.

- **Nível 4:**

Sendo o nível quatro o nível mais proficiente, dizemos que o aluno que é avaliado nesse nível cumpre a tarefa e utiliza os recursos solicitados adequadamente. Assumindo a interlocução ligada à proficiência, entendemos que um texto proficiente apresenta marcas da interlocução solicitada, ou seja, o escritor entende para quem ele está escrevendo e demonstra isso no uso de informações objetivas e claras ao leitor. Sendo o gênero escolhido pautado pela opinião e pela argumentação, um texto proficiente deve ter opinião bem desenvolvida e encadeada pela argumentação e uso de informações pertinentes ao assunto. A questão linguística é avaliada no uso de recursos condizentes com o gênero.

Acreditando que todo texto pode sempre melhorar, sugerimos reescrita para aqueles que estão avaliados como nível quatro, pois muitas vezes o texto pode ser proficiente, mas pode receber ajustes para ficar ainda melhor. Nesse nível trazemos como recomendação para reescrita a supressão de partes que não contribuem para a opinião, se elas existirem; a adição de informações adicionais caso as presentes sejam insuficientes na compreensão da opinião; a qualificação da conclusão, se ela não estiver visivelmente decorrente da argumentação; e o aperfeiçoamento dos recursos linguísticos, caso o texto possa melhorar nesse sentido, pela reformulação de frases, por exemplo.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES DE NÍVEIS DE DESEMPENHO Adaptado de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012)		
Resultado	Descrição	Recomendação
4 CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor solicitado). Cumpre o(s) propósito(s) solicitado(s) pela tarefa. • Opinião bem desenvolvida e sustentada ao longo do texto. O texto se constrói acerca da opinião mantendo-se coerente. • Uso de informações pertinentes que apoiam o posicionamento adotado pelo texto. Citações ou informações adicionais são objetivas e guiam o leitor no entendimento da opinião. • Conclusão decorre da argumentação e das informações adicionais apresentadas. • Recursos linguísticos e coesivos (articuladores ou perguntas feitas diretamente ao leitor) apropriados e que contribuem a construção da argumentação e para a compreensão do posicionamento 	REESCRITA para: <ul style="list-style-type: none"> • suprimir trechos que não contribuem para a opinião; • aumentar o envolvimento do leitor com o texto a partir da inserção de informações adicionais pertinentes ao assunto tratado e compreensíveis para o interlocutor selecionado; • qualificar a conclusão a partir do aprofundamento da reflexão feita ao longo do texto; • aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos linguísticos utilizados.

Após termos presente as características do nível, analisemos trechos de um texto de um aluno conforme descritores desse nível de modo a entender como a grade foi usada.

NÍVEL 4: CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS ADEQUADAMENTE

Texto avaliado como nível 4:

Cabe ensinar variação linguística na escola?

Em 2001, houve grande polêmica quando o MEC adotou um livro da coleção *Viver, Aprender*, que segundo a mídia, “ensinava a falar errado”. Muitos de nós, hoje alunos do curso de Letras, nos encolerizamos, na época, contra tal possibilidade, mesmo sem jamais ter estudado sobre a questão.

Fomos, então, inseridos no contexto universitário e descobrimos que o livro adotado pelo MEC se tratava de uma coleção didática criada especialmente para a educação de jovens e adultos do programa EJA, e que seu objetivo não era ensinar a falar errado, mas apresentar as diferenças existentes entre fala e escrita. Esse material conta com a aprovação de inúmeros linguistas, dentre eles, Carlos Alberto Faraco, linguista e professor de português da UFPR, que defendem que o ensino do português crie condições para que “todos os alunos alcancem o domínio das variedades cultas”. Essa posição de Faraco me fez perceber que abordar a variação linguística em sala de aula não exclui o ensino da norma culta. E isso tem a ver com o próprio entendimento de que fala e escrita são meios de expressão diferentes e que precisam ser abordados de formas distintas no ambiente escolar.

Primeiramente, no que diz respeito à abordagem da fala em sala de aula, é preciso esclarecer o próprio mau uso do termo “ensinar” ao se referir à variação linguística. Quando se estuda um pouco sobre como as crianças adquirem a linguagem, especialmente as teorias gerativistas iniciadas por Noam Chomsky, se descobre que a nossa capacidade para falar é inata,

ou seja, já nasce conosco. Isso quer dizer que não precisamos ir à escola para aprender a falar e, portanto, não é na escola que se vai aprender a usar uma variação da língua. A variação já é utilizada pelo estudante em seu dia-a-dia, e diante disso, a escola só tem o papel de reconhecer que ela existe e mostrar as outras possibilidades que a língua tem. A norma culta será sempre o norte do ensino de língua portuguesa, mas o reconhecimento permite que o aluno possa escolher qual variação é mais adequada ao contexto de comunicação em que ele está inserido, nos mais diferentes momentos de sua vida.

Além disso, é importante considerar que essa coleção didática foi desenvolvida para um contexto específico de alunos que estão voltando aos estudos, após longo tempo de afastamento. Trata-se de jovens e adultos que já atuam na sociedade, já que se utilizam da língua portuguesa, e que estão buscando na escola o aperfeiçoamento que não tiveram anteriormente. Portanto, podemos imaginar que as aulas de língua no estilo formal, seguindo exclusivamente o índice da gramática, se apresentem como um tanto distante da realidade dos estudantes. É fácil prever que, se o professor não fizer um trabalho de aproximação daquele conteúdo com a vivência que os alunos têm, haverá pouca chance de que algum deles tenha a possibilidade de se apropriar das estruturas que são apresentadas.

Ana Maria Zilles, professora doutora em linguística da Unisinos, também defende que é papel fundamental do professor discutir abertamente a questão das variações do português e sala de aula, para que os alunos se desenvolvam em cidadãos capazes de usar a língua com flexibilidade, de acordo com as diversas exigências da vida em sociedade.

A meu ver, esse reconhecimento da variação sugerido por Zilles se faz concreto na prática de atividades que desenvolvam a noção de que existem estruturas que são mais adequadas a determinadas circunstâncias. Por exemplo, numa situação em que se deve fazer um pedido a alguém. Num contexto familiar seria aceitável uma construção como “Cê vai levantá, pega uma água pra mim”. Mas estando num contexto profissional, essa fala soa inadequada e rude. O esperado seria utilizar “Você poderia fazer isso para mim?”. Assim, o estudante saberá que se quiser se comunicar de forma bem sucedida nesses contextos deve usar a estrutura correspondente. É essa pequena diferença de abordagem que o livro da coleção adotada pelo MEC apresenta, e que acredito ser não um afastamento da norma culta, e sim um caminho para que mais aprendizes se disponham a fazer uso da língua com autonomia.

Já no que tange a questão da aprendizagem da escrita, a escola tem um papel essencial, pois, diferentemente da fala, precisamos de educação formal para aprender a escrever. Mas nesse quesito, concordo plenamente com Paulo Guedes, renomado professor de português da UFRGS, autor do livro *Da Redação à Produção Textual*, que propõe novos caminhos para a prática escrita no Brasil. Ele defende que escrevamos “não para reproduzir um padrão de linguagem, mas para produzir efeitos de sentido, assumindo as palavras todas da língua portuguesa e aplicando à língua escrita essa formulação sintetizadora”. Ela coloca a prática da escrita, como um instrumento para que nós falantes de português, nos apropriemos de nossa própria língua, sejamos capazes de usá-la para dizer o que queremos dizer, e nos utilizemos de todos os recursos

que ela nos oferece para fazer isso. Mais uma vez, a noção de norma culta não é excluída da aprendizagem, mas ao contrário, experimentada entre outros tantos recursos a serem explorados pelos alunos nessa forma particular de expressão, que é a escrita.

É compreensível que o tema da abordagem da variação linguística tenha gerado tanta polêmica, já que poucos são os que têm conhecimento das diferenças existentes entre fala e a escrita. Após esse primeiro semestre de estudo no curso de Letras, me parece pertinente a abordagem da variação linguística na escola, a fim de que o ensino do português se torne mais significativo para seus falantes. Acredito que como futuros professores de português, devemos contribuir para que tenhamos jovens mais preparados para enfrentar situações de comunicação nos mais diferentes contextos de suas vidas, e que sejam também capazes de escrever textos claros, coesos e até poéticos, fazendo o melhor uso da nossa língua portuguesa.

Vejamos agora o texto conforme os descritores do nível em que ele se encaixa.

- **Apresenta marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor solicitado). Cumpre o(s) propósito(s) solicitado(s) pela tarefa:**

“Em 2011, houve grande polêmica quando o MEC adotou um livro da coleção *Viver, Aprender*, que segundo a mídia, “ensinava a falar errado”. Muitos de nós, hoje alunos do curso de Letras, nos encolerizamos, na época, contra tal possibilidade, mesmo sem jamais ter estudado sobre a questão.”

No exemplo acima, como se pôde ver, o autor mostra reconhecer seu interlocutor quando explica suas informações no caso de “hoje alunos de letras”, já que um leitor do *site* do jornal da UFRGS pode não conhecer o posicionamento do autor. Vamos analisar agora o mesmo texto a partir de outro descritor.

- **Opinião bem desenvolvida e sustentada ao longo do texto. O texto se constrói acerca da opinião mantendo-se coerente:**

“A variação já é utilizada pelo estudante em seu dia-a-dia, e diante disso, a escola só tem o papel de reconhecer que ela existe e mostrar as outras possibilidades que a língua tem. A norma culta será sempre o norte do ensino de língua portuguesa, mas o reconhecimento permite que o aluno possa escolher

qual variação é mais adequada ao contexto de comunicação em que ele está inserido, nos mais diferentes momentos de sua vida. (...) Portanto, podemos imaginar que as aulas de língua no estilo formal, seguindo exclusivamente o índice da gramática, se apresentem como um tanto distante da realidade dos estudantes.(...) Acredito que como futuros professores de português, devemos contribuir para que tenhamos jovens mais preparados para enfrentar situações de comunicação nos mais diferentes contextos de suas vidas, e que sejam também capazes de escrever textos claros, coesos e até poéticos, fazendo o melhor uso da nossa língua portuguesa.”

Analisando o texto pelos descritores, pudemos perceber como foi feita a avaliação dos textos dos nossos alunos. No trecho visto acima, percebemos que o autor posiciona-se mantendo a mesma opinião ao longo do texto quando diz que se deve reconhecer a existência da variação linguística e não pautar as aulas somente pelo uso da gramática. Com isso, ele faz com que seu artigo de opinião se encaixe no nível quatro e apresente o descritor citado. Vejamos agora o uso de informações no texto analisado.

- **Uso de informações pertinentes que apoiam o posicionamento adotado pelo texto. Citações ou informações adicionais são objetivas e guiam o leitor no entendimento da opinião:**

“Quando se estuda um pouco sobre como as crianças adquirem a linguagem, especialmente as teorias gerativistas iniciadas por Noam Chomsky, se descobre que a nossa capacidade para falar é inata, ou seja, já nasce conosco. Isso quer dizer que não precisamos ir à escola para aprender a falar e, portanto, não é na escola que se vai aprender a usar uma variação da língua. A variação já é utilizada pelo estudante em seu dia-a-dia, e diante disso, a escola só tem o papel de reconhecer que ela existe e mostrar as outras possibilidades que a língua tem. (...) Ana Maria Zilles, professora doutora em linguística da Unisinos, também defende que é papel fundamental do professor discutir abertamente a questão das variações do português e sala de aula, para que os alunos se desenvolvam em cidadãos capazes de usar a língua com flexibilidade, de acordo com as diversas

exigências da vida em sociedade. (...) concordo plenamente com Paulo Guedes, renomado professor de português da UFRGS, autor do livro *Da Redação à Produção Textual*, que propõe novos caminhos para a prática escrita no Brasil. Ele defende que escrevamos “não para reproduzir um padrão de linguagem, mas para produzir efeitos de sentido, assumindo as palavras todas da língua portuguesa e aplicando à língua escrita essa formulação sintetizadora”.

Analisando o texto segundo o descritor em destaque acima, percebemos que o autor usa de referências e citações importantes para embasar sua opinião e considera seu interlocutor quando apresenta essas referências explicando quem elas são já que seu leitor pode não as conhecer. Ele faz isso, por exemplo, ao dizer que Ana Zilles é doutora em linguística, mostrando ao leitor a importância de citá-la em seu texto para embasar sua argumentação. No nível seguinte, percebemos como o autor usou das informações e da argumentação no encadeamento do texto para chegar à conclusão.

- **Conclusão decorre da argumentação e das informações adicionais apresentadas:**

“É compreensível que o tema da abordagem da variação linguística tenha gerado tanta polêmica, já que poucos são os que têm conhecimento das diferenças existentes entre fala e a escrita. Após esse primeiro semestre de estudo no curso de Letras, me parece pertinente a abordagem da variação linguística na escola, a fim de que o ensino do português se torne mais significativo para seus falantes. Acredito que como futuros professores de português, devemos contribuir para que tenhamos jovens mais preparados para enfrentar situações de comunicação nos mais diferentes contextos de suas vidas, e que sejam também capazes de escrever textos claros, coesos e até poéticos, fazendo o melhor uso da nossa língua portuguesa.”

É perceptível que a conclusão vem como a finalização da argumentação, ou seja, ela decorre das ideias, informações e argumentações feitas ao longo do texto. Durante todo o texto o aluno argumenta mostrando seu posicionamento. Seus argumentos são convincentes ao leitor por trazerem informações pertinentes e claras. Como o

posicionamento é presente ao longo de todo o texto, a conclusão acaba sendo um fechamento das ideias e das opiniões que ele demonstrou ao longo de seu texto, por isso podemos dizer que ela decorre da argumentação. A seguir, trazemos a análise dos recursos linguísticos.

- **Recursos linguísticos e coesivos (articuladores ou perguntas feitas diretamente ao leitor) apropriados e que contribuem para a construção da argumentação e para a compreensão do posicionamento:**

“Primeiramente (...) portanto (...) Além disso (...) se o professor não fizer um trabalho de aproximação (...) haverá pouca chance de (...) Assim (...) Já no que tange a (...)”

Os recursos linguísticos usados pelo autor são bastante recorrentes e condizentes com o encadeamento da argumentação no artigo de opinião. Durante a análise do texto vemos que ele encadeia as informações usando os elementos articuladores. O autor emprega bem os conectores e traz coesão ao seu texto, não fazendo com que ele seja uma “lista” de opiniões. Usando o “primeiramente”, ele consegue introduzir a questão sem ainda entrar no ponto alto da sua argumentação. Pelo “além disso”, ele adiciona mais informações a sua argumentação ligando essas informações e criando coesão ao seu texto. Percebemos que nos níveis mais altos há maior uso dos elementos conectores, mas é importante que analisemos essas expressões conforme seu uso no texto já que o emprego correto dessas expressões garante a coesão na argumentação.

Mesmo que um texto se encaixe no nível mais alto da grade de avaliação, muitas vezes ele pode apresentar partes que podem ser melhoradas. Para isso, as sugestões de reescrita nesse nível são para suprimir trechos que não colaborem com a argumentação, adicionar informações pertinentes para envolver o leitor, aperfeiçoar o uso dos elementos linguísticos ou qualificar a conclusão pelo aprofundamento da reflexão feita no texto. A versão do texto lido passou pelo processo de reescrita e chegou à versão final.

- **Nível 3:**

No nível três, percebemos que o texto cumpre a tarefa e utiliza os recursos solicitados, porém alguns ajustes podem contribuir para tornar o propósito mais eficaz. Pelo viés da interlocução, um texto nesse nível apresenta problemas ao reconhecer seu interlocutor trazendo informações desconhecidas sem explicá-las. O texto pode ter opinião, mas ela está pouco relacionada à argumentação, levando a uma conclusão pouco desenvolvida. O texto pode apresentar informações pouco pertinentes à argumentação, mesmo assim, isso não atrapalha o entendimento do texto. Deslizes nos recursos linguísticos não interferem na fluidez da leitura do texto.

No caso de um texto ser avaliado como nível três de proficiência, espera-se que pela reescrita ele passe ao nível quatro, para isso indicamos que as informações adicionais sejam usadas de forma pertinente na argumentação para ajudar a explicitar a opinião do escritor e fazê-la resultar da argumentação. Pela clareza da opinião, facilita-se o entendimento da conclusão do texto.

Resultado	Descrição	Recomendação
3 CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS; ALGUNS AJUSTES PODEM CONTRIBUIR PARA TORNAR O PROPÓSITO MAIS EFICAZ	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta marcas da interlocução solicitada apenas em alguns trechos do texto OU se posiciona como um autor próximo ao solicitado OU realiza em parte o(s) propósito(s) solicitado(s) (traz informações desconhecidas ao interlocutor sem contextualizar). • Opinião existente, mas pouco sustentada pela argumentação. Apresenta trechos incoerentes que não colaboram na sustentação da opinião. • Uso de informações apoiam o posicionamento adotado pelo texto. Citações ou informações adicionais pouco pertinentes ou pouco relacionadas à argumentação não atrapalham o entendimento da opinião. • Apresenta conclusão sobre o que é discutido ao longo do texto, mas essa conclusão é pouco desenvolvida, não decorrendo facilmente da argumentação. • Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente para a situação de comunicação proposta na maior parte do texto. Os deslizes ocasionais não interferem no cumprimento do(s) propósito(s). Inadequações linguísticas (ou trechos confusos) afetam a coesão, mas as informações se mantêm coerentes. 	REESCRITA para: <ul style="list-style-type: none"> • melhorar a argumentação através do uso de informações adicionais que sejam relevantes para sustentar a construção da opinião; • adequar as informações apresentadas de forma a torná-las mais compreensíveis para o interlocutor selecionado; • reformular trechos que não colaboram na formulação da opinião; suprimir trechos incoerentes; • qualificar a conclusão, tornando-a decorrente da argumentação desenvolvida ao longo do texto; • adequar o uso e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos. Evitar a repetição de conectores e articuladores

Apresentamos agora um texto avaliado como nível três para podermos perceber o uso da grade de avaliação e seus descritores para esse nível.

NÍVEL 3: CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS; ALGUNS AJUSTES PODEM CONTRIBUIR PARA TORNAR O PROPÓSITO MAIS EFICAZ

Texto avaliado como nível 3:

Variedade linguística: não entendimento e exclusão

A língua é o meio pelo qual os homens se comunicam. Porém, ponderar sobre a língua é estabelecer as diferenças entre a fala e a escrita – veículos específicos da linguagem. Estas duas instâncias possuem desigualdade que vão além da restrição que muitos gramáticos costumam apontar: caracterizando como forma correta aquela aproximada da escrita e errada aquela da fala. Ou seja, a fala, para alguns, seria uma reprodução simplificada (facilitada) e “cheia de erros” da escrita. A negação da importância da fala acarreta em preconceitos linguísticos e em exclusão.

Caracterizar fala e escrita dentro de padrões estabelecidos pelas gramáticas, julgando que tudo o que se distancie do padrão indicado pelas normas gramaticais, seria errado, é muito complexo, até porque existem, na língua, variedades de fala que ocorrem em função de diversos fatores como nível social, localização geográfica, entre outros. O linguista Marcos Bagno aponta que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam”.

Entretanto, caro leitor, não se quer aqui afirmar que para não se incorrer em preconceito linguístico as gramáticas deveriam ser deixadas de lado. Ao contrário, é fundamental o ensino da norma e a capacitação das pessoas ao mais variado número de instrumentos para a comunicação em diversos níveis. Bagno afirma que “é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças que governam o idioma”.

De outro lado, ao se estabelecer, no ensino tradicional, que as pessoas falem como os escritores escrevem, se cometeria o equívoco de não levar em conta o caráter espontâneo da fala e dos falantes, os quais passaram as vidas utilizando outra variedade da língua – na maioria das vezes, muitos distante da norma designada como culta. Os princípios não são estáticos, cada comunidade linguística possui uma regra que norteia sua variedade linguística. Deste modo, a fala não está envolta num caos, assim como a língua não é estagnada – se assim fosse o latim não teria se transformado nas línguas românicas.

No Brasil há permanência do conflito entre a norma e a fala espontânea das pessoas, principalmente das que se situam na periferia social. O filósofo russo Mikhail Bakhtin já apontava, em 1929 (ano de publicação da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*), que o sistema da língua em nenhum momento esteve em equilíbrio – e este fato se mantém atualmente.

O sistema linguístico é vivo e móvel e, conforme o filósofo, a classe dominante teria interesses em torná-lo monovalente. Neste sentido, pode-se pensar que para a classe dominante é fundamental que se mantenha certas distâncias em relação às variedades linguísticas – que se perpetue o não entendimento destas variedades. Com isso, a classe desfavorecida não compreenderá em que está sendo excluída. Tal exclusão caracteriza-se pela inviabilidade ao mundo letrado, às normas convencionadas como padrão – sistema que corresponde à tomada de decisões sociais. Tal fato determina a perpetuação da divisão entre os polos: os exploradores, ou os detentores de poder, e os que são explorados. Portanto, leitor amigo, cabe uma reflexão

ponderada sobre o assunto, uma vez que não é apenas uma questão de “falar errado”, de “falar certo” ou de preconceito linguístico, e sim da exclusão que perpetua a diferença.

O texto acima apresenta a opinião do autor, mas essa não fica tão evidente, pois as informações que o texto traz não são reforçadas por um posicionamento claro, visto que o autor não se posiciona sobre elas. Certas informações, como a citação de autores, não são bem inseridas, já que o autor não diz ao leitor a importância desses nomes destacados, como Faraco ou Bakhtin, por exemplo. No entanto, percebe-se que é o texto é bem articulado e, com alguns ajustes, poderia atingir maior nível de proficiência.

- **Apresenta marcas da interlocução solicitada apenas em alguns trechos do texto OU se posiciona como um autor próximo ao solicitado OU realiza em parte o(s) propósito(s) solicitado(s). (traz informações desconhecidas ao interlocutor sem contextualizar):**

“Ao contrário, é fundamental o ensino da norma e a capacitação das pessoas ao mais variado número de instrumentos para a comunicação em diversos níveis. Bagno afirma que “é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças que governam o idioma”

No trecho destacado acima, o autor traz o linguista Marcos Bagno como referência, mas não explica a importância desse nome na área da variação linguística, portanto não leva em conta seu interlocutor nesse momento, pois ele está escrevendo para a página do jornal da UFRGS, ou seja, pessoas que não conhecem essa referência e podem, conseqüentemente, não conseguir perceber a importância dessa citação. Anteriormente, no nível quatro, vimos um texto em que o leitor apresentava as referências dadas aos seus interlocutores, porém, no trecho acima, o autor perde a oportunidade de melhorar seu texto levando em conta seu interlocutor.

- **Opinião existente, mas pouco sustentada pela argumentação. Apresenta trechos incoerentes que não colaboram na sustentação da opinião:**

“Portanto, leitor amigo, cabe uma reflexão ponderada sobre o assunto, uma vez que não é apenas uma questão de “falar errado”, de “falar certo” ou de preconceito linguístico, e sim da exclusão que perpetua a diferença”

No trecho acima vemos que o autor diz que deve ser feita uma reflexão sobre o assunto, mas não se aprofunda nem dá sua opinião. O texto é um apanhado de informações que dão a entender a opinião do autor, mas seu posicionamento não é claro.

- **Uso de informações apoiam o posicionamento adotado pelo texto. Citações ou informações adicionais pouco objetivas ou soltas não atrapalham o entendimento da opinião:**

“No Brasil há permanência do conflito entre a norma e a fala espontânea das pessoas, principalmente das que se situam na periferia social. O filósofo russo Mikhail Bakhtin já apontava, em 1929 (ano de publicação da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*), que o sistema da língua em nenhum momento esteve em equilíbrio – e este fato se mantém atualmente.”

No texto analisado, não temos recorrência de trechos que estejam soltos ou que atrapalhem o entendimento da opinião. No caso acima o único problema é ainda a falta de informação sobre a citação. O autor até diz que Bakhtin foi um filósofo, mas não apresenta a importância do autor na área da linguística, o que torna a citação pouco objetiva. Vejamos agora outro descritor.

- **Pode apresentar conclusão sobre o que é contado, mas é pouco desenvolvida, não decorrendo facilmente da argumentação.**

“Portanto, leitor amigo, cabe uma reflexão ponderada sobre o assunto, uma vez que não é apenas uma questão de “falar errado”, de “falar certo” ou de preconceito linguístico, e sim da exclusão que perpetua a diferença”

No caso desse texto, a conclusão aparece, mas não decorre facilmente da argumentação porque o autor não tem um posicionamento claro ao longo do texto. O texto acaba tendo um fechamento de algo que não foi bem desenvolvido. A conclusão poderia ser mais elaborada trazendo nela a opinião do autor. Abaixo percebemos mais um descritor que não se aplica ao texto analisado.

- **Os trechos confusos apresentam falta de coesão, mas as informações são coerentes:**

Não se aplica ao texto analisado.

Mesmo que alguns descritores não se apliquem ao texto, ele se encaixa no nível pelo seu todo. No caso dos recursos linguísticos, o texto analisado apresenta recursos apropriados para o gênero e para a situação de comunicação.

- **Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente para a situação de comunicação proposta na maior parte do texto, podendo haver deslizes em alguns momentos. Inadequações linguísticas (ou trechos confusos) não interferem no cumprimento do(s) propósito(s).**

“Entretanto, caro leitor, não se quer aqui afirmar que para não se incorrer em preconceito linguístico as gramáticas deveriam ser deixadas de lado. Ao contrário, é fundamental o ensino da norma e a capacitação das pessoas ao mais variado número de instrumentos para a comunicação em diversos níveis. Bagno afirma que “é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças que governam o idioma”.

No trecho acima destacado, o autor usa articuladores como “entretanto”, “ao contrário”, “mas” de modo adequado, dando qualidade ao texto, pois articulam as ideias apresentadas conectando-as, melhorando a argumentação pelo encadeamento de ideias e informações. Ele também chama a atenção do interlocutor, falando diretamente a ele quando diz “caro leitor”. Esses recursos são bem aplicados e adequados à tarefa.

No texto em questão, as sugestões para reescrita apresentadas pela grade de avaliação podem ser levadas em conta principalmente no que se refere à adequação das informações, mostrando a relevância das citações para a argumentação. A sugestão de qualificar a conclusão também poderia ser considerada, visto que ela não decorre da argumentação. Passamos agora ao nível dois de proficiência escrita.

- **Nível 2:**

O texto que se encaixa na avaliação de nível dois de proficiência cumpre parcialmente a tarefa e utiliza alguns dos recursos solicitados, mas ajustes são necessários para tornar o propósito mais claro. O texto nesse nível pode apresentar problemas de interlocução por desconsiderar os conhecimentos do interlocutor ou se posicionar como outro autor. Pode ter informações desconexas ou que não contribuem para o entendimento da argumentação e, por consequência, da opinião. Muitas vezes cabe ao leitor encadear as informações e preencher as lacunas de sentidos deixadas pelo escritor. Muitas vezes um texto de nível dois pode apresentar opinião explícita, mas ela é apenas dada e não resultante da argumentação.

Na reescrita, sugerimos que o aluno traga informações que sejam entendidas pelo interlocutor e concatene essas informações de modo a formar uma argumentação consistente. A reformulação da argumentação facilitaria a compreensão da conclusão e da opinião, pois estaria a serviço delas.

Resultado	Descrição	Recomendação
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE E UTILIZA ALGUNS DOS RECURSOS SOLICITADOS; AJUSTES SÃO NECESSÁRIOS PARA TORNAR O PROPÓSITO MAIS CLARO	<ul style="list-style-type: none"> • Pode apresentar problemas de interlocução: escolher o interlocutor inadequado OU apresentar falhas na interlocução (desconsiderar os conhecimentos prévios do interlocutor, por exemplo) OU posicionar-se como outro autor. Realiza pelo menos alguma parte do(s) propósito(s) solicitado(s). • Existe opinião, mas ela pode não ser bem delimitada e bem desenvolvida no decorrer do texto, a argumentação não dá subsídios ao entendimento dessa opinião ou apresenta trechos incoerentes. • Apresenta problemas argumentativos: as citações ou informações muitas vezes são apenas mencionadas no texto, sem explicação, deixando para o leitor o trabalho de relacioná-las, o que pode comprometer o entendimento do texto. • Apresenta trechos confusos ou incoerentes com a opinião, atrapalhando o entendimento do posicionamento. • Apresenta conclusão, mas ela não resulta da argumentação. • Os recursos linguísticos podem apresentar inadequações que dificultam a realização do(s) propósito(s) solicitado(s) 	REESCRITA para: <ul style="list-style-type: none"> • melhorar o cumprimento do(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; • adequar as informações apresentadas ao interlocutor proposto; • reformular trechos que não contribuem para a argumentação; • desenvolver a argumentação, relacionando melhor as informações com o posicionamento apresentado no texto; • reformular a conclusão para que ela se desenvolva a partir da argumentação; • adequar e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos.

Analisaremos a seguir um texto de nível dois de proficiência para percebermos a presença dos descritores na avaliação do texto.

NÍVEL 2: CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE E UTILIZA ALGUNS DOS RECURSOS SOLICITADOS; AJUSTES SÃO NECESSÁRIOS PARA TORNAR O PROPÓSITO MAIS CLARO

Texto avaliado como nível 2:

Uma disputa curiosa

Gramáticos puristas e linguistas travam um duelo em prol da Língua Portuguesa. Cada grupo defende suas ideias com garras e dentes, ou melhor, ideias e teorias. Porém, após meu primeiro semestre no Curso de Letras acredito que ambos lutam pelos mesmos ideais. Mas todas as farpas trocadas entre os dois grupos acabam tornando o estudo sobre o assunto mais rico.

Os estudiosos puristas defendem que a gramática clássica deve ser ensinada aos alunos porque somente ela leva ao caminho da iluminação, dando acesso às grandes obras, como Machado ou Alencar. Mas não seria o mesmo que clamam os linguistas? Faraco afirma que luta por uma educação que “crie condições para que os alunos alcancem o domínio das variedades que expressam o mundo da cultura letrada”. Mas então pra que tanta discórdia?

Porque é evidente que não conseguem perceber que o ideal é o mesmo, apesar das diferenças metodológicas que propõe o ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Puristas afirmam que as gramáticas de 1.500 contém o verdadeiro Português, a chamada norma culta, e os professores devem fazer um favor aos alunos e à sociedade ensinando a Língua conforme constam os manuais. Estes consideram as variedades da Língua quase como crime. Já os linguistas veem estas mesmas variações como naturais, mas reforçam a ideia de a norma dita culta quase como um segundo idioma.

Claro que há diferenças também. Os defensores da gramática normativa creem que a fala deve ser o mais semelhante possível da norma culta. Já os linguistas veem com mais naturalidade as variações da fala.

A rivalidade entre esses dois grupos acaba sendo muito interessante e divide a opinião dos estudantes de Letras. Essa discussão é saudável, pois nos faz pensar sobre como ensinar a norma culta nas escolas: se como imposição ou quase como uma segunda língua. Mas não se pode ficar perdendo muito tempo trocando farpas entre os grupos: é necessário pensar em formas eficazes e interessantes de ensinar o que é necessário nas escolas, pois de outra maneira toda a disputa acadêmica corre o risco de revelar-se sem razão.

O texto acima não traz uma opinião clara. Percebemos que ao longo do texto o autor mostra os dois lados da discussão sobre ensinar ou não variação linguística, mas não se posiciona em nenhum deles. O texto acaba sendo uma contraposição de ideias e o

autor não escolhe a sua posição e nem demonstra isso, fazendo com que o interlocutor se perca e não se convença.

A seguir, analisamos o texto conforme os descritores do nível em que ele se enquadra.

- **Pode apresentar problemas de interlocução: escolher o interlocutor inadequado OU apresentar falhas na interlocução (desconsiderar os conhecimentos prévios do interlocutor, por exemplo) OU posicionar-se como outro autor. Realiza pelo menos alguma parte do(s) propósito(s) solicitado(s).**

“Porém, após meu primeiro semestre no Curso de Letras acredito que ambos lutam pelos mesmos ideais”

Quando nosso aluno cita o curso de Letras sem dar mais informações ao leitor, ele desconsidera que, na página do jornal da UFRGS, seu interlocutor pode ser alguém que provavelmente não conhece as especificidades do curso. Ele não se apresenta como aluno de Letras, apenas informa sobre seu primeiro semestre. Falta informação ao leitor. Nesse caso há problemas na interlocução, pois ele não percebe para quem está escrevendo, deixando de dar as informações necessárias para que o leitor possa entender sua posição ao escrever.

- **Existe opinião, mas ela pode não ser bem delimitada e bem desenvolvida no decorrer do texto, a argumentação não dá subsídios ao entendimento da opinião ou apresenta trechos incoerentes.**

“Claro que há diferenças também. Os defensores da gramática normativa creem que a fala deve ser o mais semelhante possível da norma culta. Já os linguistas veem com mais naturalidade as variações da fala. (...) A rivalidade entre esses dois grupos acaba sendo muito interessante e divide a opinião dos estudantes de Letras. Essa discussão é saudável, pois nos faz pensar sobre como ensinar a norma culta nas escolas: se como imposição ou quase como uma segunda língua. Mas não se pode ficar perdendo muito tempo trocando farpas entre os grupos: é necessário pensar em formas eficazes e interessantes de ensinar o que é

necessário nas escolas, pois de outra maneira toda a disputa acadêmica corre o risco de revelar-se sem razão.”

No caso acima, vemos que o escritor tem um posicionamento quando destaca que isso deve ser resolvido e não pode ser uma discussão eterna, mas ele não diz de que lado está e nem responde à pergunta “cabe ensinar variação linguística na escola?” não cumprindo, portanto, a tarefa solicitada. Nesse quesito ele poderia até se encaixar em um nível um, mas o texto como um todo acaba sendo avaliado como dois, já que o um se afasta demais do adequado. Vejamos como ele se enquadra nos demais critérios:

- **Apresenta problemas argumentativos. As citações ou informações muitas vezes são apenas mencionadas no texto, sem explicação, deixando para o leitor o trabalho de relacioná-las, o que pode comprometer o entendimento do texto.**

“Os estudiosos puristas defendem que a gramática clássica deve ser ensinada aos alunos porque somente ela leva ao caminho da iluminação, dando acesso às grandes obras, como Machado ou Alencar. Mas não seria o mesmo que clamam os linguistas? Faraco afirma que luta por uma educação que “crie condições para que os alunos alcancem o domínio das variedades que expressam o mundo da cultura letrada”. Mas então pra que tanta discórdia?”

No trecho acima, o autor apresenta informações que não ajudam o leitor a entender seu ponto de vista. Parece que ele apenas cita nomes, ou sobrenomes, sem explicar a importância desses nomes na argumentação dentro do texto. O trabalho de ligar as informações à argumentação fica para o leitor e isso é um problema, visto que o interlocutor solicitado pela tarefa é alguém que leia o *site* do jornal da UFRGS, portanto, uma pessoa para a qual essas informações não sejam familiares. Não podemos considerar que qualquer pessoa conheça o nome “Faraco” e as suas contribuições para a área da linguística. Continuemos com a análise do texto.

- **Apresenta trechos confusos ou incoerentes com a opinião, atrapalhando o entendimento do posicionamento.**

“Claro que há diferenças também. Os defensores da gramática normativa creem que a fala deve ser o mais semelhante possível da norma culta. Já os linguistas veem com mais naturalidade as variações da fala.”

No trecho acima o que traz a incoerência é a falta de opinião. O texto traz muita contraposição de ideias sem se posicionar a respeito de uma ou de outra, o que pode deixar o leitor confuso e atrapalhar o entendimento do posicionamento. Vejamos a seguir como a falta de posicionamento pode atrapalhar a conclusão do texto.

- **Apresenta conclusão, mas ela não resulta da argumentação.**

“A rivalidade entre esses dois grupos acaba sendo muito interessante e divide a opinião dos estudantes de Letras. Essa discussão é saudável, pois nos faz pensar sobre como ensinar a norma culta nas escolas: se como imposição ou quase como uma segunda língua. Mas não se pode ficar perdendo muito tempo trocando farpas entre os grupos: é necessário pensar em formas eficazes e interessantes de ensinar o que é necessário nas escolas, pois de outra maneira toda a disputa acadêmica corre o risco de revelar-se sem razão.”

O autor apresenta uma conclusão, mas seus argumentos são confusos e não ajudam o leitor a chegar ao desfecho do texto. Cabe ao leitor tentar entender seus argumentos para conseguir perceber o que o escritor concluiu. Durante toda a argumentação ele trouxe ideias opostas, mas não se posicionou relacionando as ideias à sua opinião.

Para atingir níveis mais altos de proficiência, o autor deveria primeiramente delimitar seu posicionamento usando as informações presentes no texto não apenas para retratar a situação, mas sim para mostrar sua opinião. Para isso, ele deve relacionar as informações ao seu posicionamento. No caso em questão é necessário também perceber o interlocutor, adequando as informações presentes no texto a ele. A conclusão deve ser reformulada de modo a ser um fechamento das ideias e do posicionamento apresentado durante o desenvolvimento do texto.

- **Nível 1:**

O nível um, sendo o menos proficiente, caracteriza o texto que não cumpre a tarefa. Nesse caso ele deve ser refeito repensando a interlocução, trazendo informações claras ao leitor e coerentes com o tema do texto. Essas informações devem servir à argumentação para que dela resulte uma opinião bem delimitada. Textos nesse nível podem apresentar problemas de coesão ou coerência, com trechos confusos que devem ser reelaborados.

Resultado	Descrição	Recomendação
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta problemas de interlocução. Escreve outro texto, diferente do solicitado (outro propósito, se posiciona como outro autor, para outro interlocutor, sobre um outro referente), apesar de poder falar do mesmo tema. • Não existe opinião delimitada, o autor não se posiciona podendo trazer mais que uma opinião; • Apresenta problemas argumentativos: traz informações sem relação com o texto; • Apresenta trechos desconexos e lugares comuns, traz listas de opiniões sem relacioná-las, apresenta informações que não contribuem com a formação do posicionamento; • Apresenta muitos trechos confusos, sem coesão ou coerência. • As inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada • Produção insuficiente para o cumprimento da tarefa (muito curta, incompleta, ilegível). 	REESCRITA para: <ul style="list-style-type: none"> • cumprir o(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; • definir um posicionamento para o texto; • demonstrar a opinião a partir da argumentação, • esclarecendo ao leitor o posicionamento; • reformular trechos desconexos, encadeando as informações para guiar o leitor no raciocínio argumentativo; • relacionar as informações apresentadas

Os nossos alunos apresentaram poucos trechos de nível um, dificultando a exemplificação desse nível. Como dito anteriormente, mesmo que algum texto tenha apresentado alguma característica de nível um, pelo seu todo nenhum foi avaliado como sendo o mais baixo nível de proficiência. Por se tratarem de alunos universitários, a maioria já possui certa experiência com a escrita, escrevendo textos de qualidade, porém esse nível pode ser útil para analisar textos produzidos por alunos em diferentes contextos.

Por essa análise objetivamos destacar a relevância da avaliação feita por um instrumento claro e coerente com o que a tarefa propõe. Pela análise dos textos feita nesse capítulo percebemos como os descritores podem ajudar a avaliar o texto, verificando as inadequações dele e ajudando o aluno a compor sua escrita pelas sugestões de reescrita, objetivando sempre níveis mais altos de proficiência. Pelos descritores, o trabalho de identificação de um nível ou outro de proficiência se torna

menos difícil na medida em que conseguimos mapear as qualidades e inadequações de um texto, facilitando assim o trabalho de correção do professor e dando *feedback* aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, mostramos a elaboração de tarefas de leitura e produção textual como base para a construção da proficiência textual. Segundo Scaramucci (2000) a noção de proficiência é muitas vezes entendida pelo sentido mais amplo da palavra. Quando dizemos que alguém é proficiente em Inglês, por exemplo, estamos empregando esse termo como um sinônimo de capacidade, ou seja, estamos dizendo que a pessoa domina a língua:

Ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos. Esse sentido que aparece no dicionário poderia ser considerado o não-técnico ou mais amplo, utilizado não apenas em situações do dia-a-dia, mas também muitas vezes na literatura de ensino em geral. (Scaramucci, 2000, p. 3)

Assim, o sentido que damos ao termo proficiência pode estar muitas vezes empregado de forma generalizada. Neste trabalho adotamos a visão de Clark (2000) quando percebemos que a língua é usada para fazer coisas, para agir. Se pensamos na língua como meio de ação, devemos ser aptos a usar a língua adequando-nos ao propósito de comunicação. Dessa forma, concordamos com Schoffen (2009) quando assumimos que ser proficiente em uma língua é saber entender e produzir enunciados de uma língua se adequando a determinados gêneros do discurso e configurando a interlocução conforme o contexto de produção e o propósito comunicativo. Sendo assim, se queremos auxiliar nossos alunos a adquirir essa proficiência, devemos criar situações comunicativas que os ajudem a fazê-lo.

Em geral, muitos alunos em período escolar dizem não saber escrever e, ao pensarmos nisso, percebemos que eles podem não conseguir colocar suas ideias em texto muitas vezes por não ter presente que a escrita é também uma forma de agir no mundo e que também tem um interlocutor e uma situação comunicacional. É possível que a dificuldade ao escrever seja porque nem sempre são explicitados em tarefas as características das situações comunicativas. Se levamos em conta o caráter dialógico da língua, só é possível que eu dialogue se me é dado um enunciado que me possibilite esse diálogo. A dificuldade ao escrever pode ser resultante de uma falta de estímulo dado por uma tarefa, por exemplo. Filipouski, Marchi e Simões, 2009 dizem que o desenvolvimento do processo de escrita do aluno é relacionado à elaboração de tarefas e

se elas dão subsídios necessários para que o aluno consiga produzir um texto proficiente. Por tarefa, nós entendemos um conjunto de atividades que levem o aluno a agir com a língua.

Compreendendo o caráter responsivo dos enunciados conforme o que diz Schoffen (2009), só podemos esperar que os alunos escrevam de forma proficiente se criarmos propostas de produção escrita que levem em conta o caráter comunicativo da língua, pois uma resposta precisa, antes de tudo, de uma pergunta.

Dessa forma, mostramos anteriormente como foi elaborada a nossa tarefa de leitura e produção textual. Acreditamos que só é possível construir a proficiência escrita a partir da elaboração de tarefas que tragam as duas habilidades (leitura e escrita) inter-relacionadas, pois, conforme o que diz Rottava (2001) a partir de uma habilidade, um aluno poderia estruturar a outra. cremos também que o uso de textos autênticos nessa etapa é fundamental não apenas para que o aluno entenda as características do texto e onde ele circula, mas também para ele perceber a importância que esse texto tem na língua em uso, no contexto real. Para a construção de nossa tarefa também focamos na relevância do tema central para os alunos, por crermos que quanto mais relevante for o assunto para o aluno, maior empenho ele terá em abordá-lo, já que a língua existe para agir conforme as nossas vontades de expor pensamentos e ideias.

Inerente à elaboração de tarefa de leitura e escrita é o meio de avaliação e aqui relatamos a importância dessa etapa na construção da proficiência já que é pelo *feedback* que os alunos aprimoram seus textos e buscam maiores níveis de proficiência escrita. Em nossa grade de avaliação destacamos os descritores que fornecem ao aluno confiança e autonomia, visto que pela leitura deles o discente pode se auto-avaliar e debater com colegas sua produção.

Com este trabalho, objetivamos debater o ensino da escrita na universidade e abrir espaço para a discussão de práticas metodológicas que sejam mais coerentes com a visão da língua como meio de interação. Os alunos podem apresentar dificuldades na escrita, por isso, repensar o modo como ensinamos é sempre válido para podermos atingir melhores objetivos.

Durante nossa pesquisa nos deparamos com a falta de material de apoio ao escritor que está desenvolvendo a proficiência nesse nível de escolaridade, portanto,

discutir esse assunto e trazer novos meios de ensino para os alunos que futuramente serão professores torna-se muito importante.

Este trabalho buscou então contribuir para o debate de meios para construir a proficiência na universidade, assunto tão importante, mas pouco visitado, já que muitas vezes pensamos que os alunos, por terem trabalhado a escrita por toda sua vida escolar, chegam ao contexto acadêmico proficientes nesse quesito.

No contexto universitário do curso de Letras, a proficiência escrita é importante não apenas pela tradição do curso em formar escritores, mas também porque esses alunos serão futuros professores e, como tais, deverão saber ensinar seus alunos a compor textos de forma proficiente. Disso vem a importância de criarmos tarefas que desenvolvam a proficiência escritas desses futuros licenciados em Letras, já que, ao contrário do que o senso comum pensa, muitas vezes eles não têm níveis altos de proficiência escrita quando ingressam na faculdade. Portanto, buscamos aqui suscitar a discussão de métodos que exercitem e melhorem a proficiência escrita no contexto acadêmico do curso de Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBISAN, L. B. **A construção da argumentação no texto**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.37, n.3, p.135-147, 2002.
- BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESU), MEC, 2006.
- BRIÃO, Q. M. **Uma proposta de material didático de leitura e produção textual para o ensino de português como língua adicional**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2012.
- BULLA, G.S. GARGIULO, H. SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI) In: **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas**. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2009.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução**. N.9 Porto Alegre, n.9, UFRGS, jan-mar 2000.
- CONFUORTO, I. JARMEDIA, A. M. Uso de textos autênticos na formação do futuro professor de língua inglesa. In: **Anais do 16º COLE**. Unicamp, Campinas, 2007
- DILLI, C. SCHOFFEN, J. R. e SCHLATTER, M. **Parâmetros para a avaliação escrita orientados pela noção de gênero do discurso**. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.
- FARACO, C. A., TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FILIPOUSKI, A. M., MARCHI, D. e SIMÕES, L J. **Referenciais Curriculares**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.
- GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leituras e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- JUCHEM, A. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n.53, p. 1-25, dez 2007.

KRAMSH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

RANGEL, E. O. GAGLIARDI, E. AMARAL, H. **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos**. Coleção das Olimpíadas da Língua Portuguesa. São Paulo: Cenpec, 2010.

RANGEL, E. O. **O processo avaliatório e a elaboração de “protocolos de avaliação”**. Brasília: Semtec/MEC, 2004.

RODRIGUES, B. C. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, UFRGS, 2013.

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

ROJO. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROTTAVA, L. **Leitura e escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino e aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes**. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, (36): 11-22, Jul./Dez. 2000

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; FORTES, Melissa Santos; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, Valdir Flores do; NAUJORKS, Jane da Costa; REBELLO, Lúcia Sá; SILVA, Deborah Scopel (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. (2004) **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação**. Letras de Hoje, 39 (3): 345-378.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SCHOFFEN, Juliana, GOMES, Maíra, SCHLATTER, Margarete. **Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso.** In: SILVA, K. A, e TORRES, D. (orgs.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces.* Campinas: Pontes, 2013.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, vol. 10, n.2, p.p.129-137, 1989.

ANEXO I

TAREFA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS –
DECLAVE



Disciplina: Leitura e Produção Textual – LET 01431

Professora: Juliana Roquele Schoffen

TAREFA 1 – Discussão sobre variação e escola

Discuta com os colegas as questões abaixo, relacionando-as com as experiências vivenciadas durante sua trajetória escolar.

- Você, na sua experiência como aluno de Ensino Básico e do curso de Letras, já participou de alguma discussão sobre variedades linguísticas?
- Como futuro professor de língua portuguesa, de que forma você acha que as variedades linguísticas devem ser tratadas na escola?
- Você considera que existe alguma variedade linguística mais importante? Por quê?

TAREFA 2 – Notícia

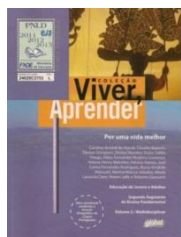
Em maio de 2011 nos deparamos com uma polêmica causada por um livro destinado ao ensino de jovens e adultos que dava exemplos de ocorrências da nossa língua falada para discutir a questão do preconceito linguístico.

- Você se lembra da discussão sobre o livro *Viver, Aprender*? Como foi essa discussão? O que saiu na mídia?
- Qual a sua opinião sobre o que foi debatido na época?

Vamos ler a notícia abaixo sobre o livro didático *Viver, Aprender*:

Livro adotado pelo MEC defende falar errado

12 de maio de 2011 | 19h 25
EQUIPE AE - Agência Estado



"Nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe". Para os autores do livro de língua portuguesa "Por uma vida melhor", da coleção *Viver, aprender*, adotado pelo Ministério da Educação (MEC), o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido. A obra também lembra que, caso deixem a norma culta, os alunos podem sofrer "preconceito linguístico".

Diz um trecho do livro, publicado pela editora Global: "Você pode estar se perguntando: `Mas eu posso falar "os livro"?'. Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de

todas as formas linguísticas".

O livro foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos a 484.195 alunos de 4.236 escolas, informou o MEC. Em nota enviada pelo ministério, a autora Heloisa Ramos diz que "o importante é chamar a atenção para o fato de que a ideia de correto e incorreto no uso da língua deve ser substituída pela ideia de uso da língua adequado e inadequado, dependendo da situação comunicativa".

"Como se aprende isso? Observando, analisando, refletindo e praticando a língua em diferentes situações de comunicação", segue a nota. Heloisa afirma que o livro tem como fundamento os "documentos do MEC para o ensino fundamental regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos)" e leva em

consideração as matrizes que estruturam o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos. (Enceja). A editora Global disse à reportagem, por meio da assessoria de imprensa, que é responsável pela comercialização e produção do livro, e não pelo conteúdo.

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,livro-adotado-pelo-mec-defende-falar-errado,718471.o.htm>

O livro *Viver, Aprender* é destinado a alunos de EJA. Através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o professor pode escolher, dentre uma série de títulos oferecidos pelo MEC, o livro a ser usado pelos seus alunos, que será distribuído gratuitamente.

Leia, a seguir, o primeiro capítulo do livro *Viver, Aprender*:

Capítulo 1

Escrever é diferente de falar

“Preciso entregar esse texto e queria que você lesse antes, para ver se está bom.”

A frase acima traduz uma situação bastante comum. Mesmo alguém experiente na leitura e na escrita sente necessidade da avaliação de outra pessoa sobre o que escreve. Escritores consagrados, do passado e da atualidade, também mantiveram, e mantêm, o hábito de trocar correspondências sobre sua obra.

Há momentos em que surgem dúvidas sobre a grafia das palavras (se têm acento, se levam um *s* ou dois...), sobre a pontuação, o emprego de maiúsculas etc. Às vezes, somos dominados por uma insegurança que nos impede até mesmo de saber ao certo qual é nossa dúvida. Sentimos que falta algo no texto, mas não sabemos o que é. Isso é natural, pois se trata de uma dificuldade enfrentada por todos que estão aprendendo o funcionamento da *língua escrita*. À medida que ampliamos nosso conhecimento sobre ela, essas sensações vão sendo superadas.

A língua escrita não é o simples registro da fala. Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas. Além disso, conta com outros recursos, como os gestos, o olhar, a entonação. Já a escrita possui muitas convenções. Ela precisa ser mais contínua, sem os cortes repentinos da fala, e mais exata, porque geralmente não estamos perto do

leitor para lhe explicar o que queremos dizer.

Você, que é falante nativo de português, aprendeu sua língua materna espontaneamente, ouvindo os adultos falarem ao seu redor. O aprendizado da língua escrita, porém, não foi assim, pois exige um *aprendizado formal*. Ele ocorre intencionalmente: alguém se dispõe a ensinar e alguém se dispõe a aprender. Geralmente há local, momento e material próprios para isso. Obviamente, em algumas ocasiões, é possível improvisar: um irmão mais velho pode ensinar o que já aprendeu na escola para o irmão mais novo, por exemplo. De qualquer forma, dificilmente aprendemos a ler e a escrever por acaso, sem ter a intenção disso.

Outro ponto importante: da mesma forma que uma criança aprende a falar observando os outros falarem, o aprendizado da língua escrita requer acesso a textos escritos, ou seja, aprendemos a ler lendo e a escrever escrevendo. A leitura e a escrita necessitam de prática. Por isso, mesmo que uma ou outra atividade de escrita lhe ofereça dificuldade, você deve se empenhar ao máximo para realizá-la. Procure reler e revisar o que foi escrito, e, quando necessário, passe o texto a limpo. No começo, você pode achar difícil, mas os resultados compensarão.

Neste capítulo, vamos exercitar algumas características da linguagem escrita. Além disso, vamos estudar uma variedade da língua portuguesa: a norma culta. Para entender o que ela é

e a sua importância, é preciso antes conhecer alguns conceitos.

Em primeiro lugar, não há um único jeito de falar e escrever. A língua portuguesa apresenta muitas variantes, ou seja, pode se manifestar de diferentes formas. Há variantes regionais, próprias de cada região do país. Elas são perceptíveis na pronúncia, no vocabulário (fala-se “pernilongo” no Sul e “muriçoca” no Nordeste, por exemplo) e na construção de frases.

Essas variantes também podem ser de origem social. As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio — vale lembrar que a língua é um instrumento de poder —, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.

Contudo, é importante saber o seguinte: as duas variantes são eficientes como meios de comunicação. A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros.

Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. Por isso, um falante deve dominar as diversas variantes porque cada uma tem seu lugar na comunicação cotidiana.

Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.

Há ainda mais um detalhe que vale a pena lembrar. A norma culta existe tanto na linguagem escrita como na linguagem oral, ou seja, quando escrevemos um bilhete a um amigo, podemos ser informais, porém, quando escrevemos um requerimento, por exemplo, devemos ser formais, utilizando a norma culta. Algo semelhante ocorre quando falamos: conversar com uma autoridade exige uma fala formal, enquanto é natural conversarmos com as pessoas de nossa família de maneira espontânea, informal. Assim, os aspectos que vamos estudar sobre a norma culta podem ser postos em prática tanto oralmente como por escrito. Neste capítulo, vamos ler dois textos. Eles permitirão aprofundar questões relativas à escrita e à maneira formal de as pessoas se expressarem em português.

TAREFA 3 – Debate sobre a notícia e o primeiro capítulo do livro *Viver, Aprender*

- Segundo os textos lidos, qual é a importância da discussão sobre norma culta e norma popular? Por que essa discussão precisa estar na escola?
- Compare os títulos da notícia e do primeiro capítulo do livro. Eles estão falando da mesma coisa? Que visão de língua eles revelam?
- Quais seriam os principais argumentos contra a distribuição do livro didático da coleção *Viver e Aprender, por uma vida melhor*, destinado à educação de jovens e adultos?
- Na sua opinião, por que esse tema gerou polêmica em todo o Brasil?

TAREFA 4 - Estudo de artigos de opinião sobre o ensino de variação linguística na escola:

Abaixo, são apresentados dois artigos de opinião sobre o assunto variação linguística na escola, sendo um a favor do ensino da variação e o outro contra.

Vamos ler e analisar as características comuns aos textos desse gênero:

Texto 1

Polêmica vazia

Corre pela imprensa e pela internet uma polêmica sobre o livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver, aprender*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (do MEC) para escolas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo seus

críticos, o livro, ao abordar a variação linguística, estaria fazendo a apologia do “erro” de português e desvalorizando, assim, o domínio da chamada norma culta.

O tom geral é de escândalo. A polêmica, no entanto, não tem qualquer fundamento. Quem a iniciou e quem a está sustentando pelo lado do escândalo, leu o que não está escrito, está atirando a esmo, atingindo alvos errados e revelando sua espantosa ignorância sobre a história e a realidade social e linguística do Brasil.

Pior ainda: jornalistas respeitáveis e até mesmo um conhecido gramático manifestam indignação claramente apenas por ouvir dizer e não com base numa análise criteriosa do material. Não podemos senão lamentar essa irresponsável atitude de pessoas que têm a obrigação, ao ocupar o espaço público, de seguir comezinhos princípios éticos.

Se o fizessem, veriam facilmente que os autores do livro apenas seguem o que recomenda o bom senso e a boa pedagogia da língua. O assunto é a concordância verbal e nominal – que, como sabemos – se realiza, no português do Brasil, de modo diferente de variedade para variedade da língua. Há significativas diferenças entre as variedades ditas populares e as variedades ditas cultas. Essas diferenças decorrem do modo clivado como se constituiu a sociedade brasileira. Ou seja, a divisão linguística reflete a divisão econômica e social em que se assentou nossa sociedade, divisão que não fomos ainda capazes de superar ou, ao menos, de diminuir substancialmente.

Muitos de nós acreditamos que a educação é um dos meios de que dispomos para enfrentar essa nossa profunda clivagem econômica e social. Nós linguistas, por exemplo, defendemos que o ensino de português crie condições para que todos os alunos alcancem o domínio das variedades cultas, variedades com que se expressa o mundo da cultura letrada, do saber escolarizado.

Para alcançar esse objetivo, é indispensável informar os alunos sobre o quadro da variação linguística existente no nosso país e, a partir da comparação das variedades, mostrar-lhes os pontos críticos que as diferenciam e chamar sua atenção para os efeitos sociais corrosivos de algumas dessas diferenças (o preconceito linguístico – tão arraigado ainda na nossa sociedade e que redundava em atitudes de intolerância, humilhação, exclusão e violência simbólica com base na variedade linguística que se fala). Por fim, é preciso destacar a importância de conhecer essa realidade tanto para dominar as variedades cultas, quanto para participar da luta contra o preconceito linguístico.

É isso – e apenas isso – que fazem os autores do livro. E não somente os autores desse livro, mas dos livros de português que têm sido escritos já há algum tempo. Subjacentes a essa direção pedagógica estão os estudos descritivos da realidade histórica e social da língua portuguesa do Brasil, estudos que têm desvelado, com cada vez mais detalhes, a nossa complexa cara linguística.

Desses estudos nasceu naturalmente a discussão sobre que caminhos precisamos tomar para adequar o ensino da língua a essa realidade de modo a não reforçar (como fazia a pedagogia tradicional) o nosso apartheid social e linguístico, mas sim favorecer a democratização do domínio das variedades cultas e da cultura letrada, domínio que foi sistematicamente negado a expressivos segmentos de nossa sociedade ao longo da nossa história.

O desvelamento da nossa cara linguística, porém, tem incomodado profundamente certa intelectualidade. A complexidade da realidade parece que lhes tira o ar e o chão. Preferem, então, apegar-se dogmática e raivosamente à simplicidade dos juízos absolutos do certo e do errado. Mostram-se assim pouco preparados para o debate franco, aberto e desapaixonado que essas questões exigem.

Carlos Alberto Faraco para Gazeta do Povo.

Texto 2

Que língua a escola deve ensinar?

Um grupo de estudantes de Letras veio me visitar: faziam um trabalho para a faculdade e queriam a minha opinião sobre o papel do professor de Português "neste novo milênio, frente às novas teorias linguísticas e aos novos meios eletrônicos de comunicação". Não pude deixar de sorrir diante de tanta novidade numa frase só; olhei-os com simpatia — todos vão ser meus colegas, em breve — e respondi que o nosso papel continua a ser o mesmo de sempre: transmitir ao aluno a língua da nossa cultura e ensiná-lo a se expressar em prosa articulada.

Talvez tenham ficado espantados com a resposta, mas eu não estranhei a pergunta deles. Sei que o avanço da Linguística, com tudo o que nos trouxe de bom, provocou também essa curiosa insegurança da escola quanto aos objetivos do ensino do nosso idioma. No entanto, faço questão de repetir que esses objetivos não mudaram e não devem mudar, por mais que os argumentos em sentido contrário pareçam engenhosos. Um linguista, por exemplo, convidava seus leitores a imaginar um documentário de TV em que o narrador informasse que a canção de acasalamento da baleia azul continha vários erros grosseiros, ou que os gritos dos chimpanzés da Malásia vinham degenerando progressivamente. Seria absurdo? Ora, se não podemos falar em erros da baleia azul, perguntava ele, triunfante, como podemos falar em erros na fala humana? Como pode a escola tentar impingir uma variedade do idioma, tachando as demais de inadequadas? — e por aí ia a valsa.

A este tipo de raciocínio engraçadinho, que obtive grande sucesso nos anos 70, contraponho uma verdade que todos nós conhecemos: os linguistas sabem que nosso idioma é muito mais amplo do que a língua escrita culta que é ensinada na escola — mas a escola sabe, mais que os linguistas, que essa é a língua que ela deve ensinar.

O que a escola faz, e tem a obrigação de fazer — porque só ela pode fazê-lo de maneira progressiva e sistemática — é ensinar o futuro cidadão a se utilizar dessa forma tão especial de língua que é a língua escrita culta, cujas potencialidades espantosas aparecem na obra de nossos grandes autores. Machado de Assis, Vieira, Eça de Queirós, Nelson Rodrigues, Gilberto Freyre, cada um à sua maneira, são ótimos exemplos. É nesta língua que se cria e organiza a maior parte de nossos pensamentos e sentimentos, seja escrevendo, seja falando (pode parecer paradoxal a inclusão da fala, mas não é; há muito se distingue a língua que o indivíduo fala antes do seu letramento e a língua que ele fala depois). Todas as demais variedades são respeitáveis como fenômeno cultural e antropológico, mas não é nelas que a escola deve concentrar seus esforços.

Nosso aluno espera que ensinemos a ele a usar essa língua que constitui a modalidade do Português que todas as pessoas articuladas aceitam como a mais efetiva para expressar seu pensamento. Dizendo de um jeito mais rude: se houvesse forma melhor, ela estaria sendo usada. Todas as sociedades reconhecem isso; o velho Bloomfield, um dos linguistas "duros" do estruturalismo americano, ressaltou que a comunidade, em várias tribos de nativos por ele estudadas, sabia apontar muito bem aqueles que falavam melhor do que os outros. Na sua sabedoria, o público maciçamente tem repellido as tentativas desastradas de fazer a escola aceitar como válida toda e qualquer forma de expressão. Quem não lembra a triste moda dos anos pós-Woodstock, em que defendíamos com entusiasmo a valorização da linguagem do vileiro como algo digno de ser preservado? Hoje sabemos que nada mais era do que uma alegre fantasia da classe média acadêmica, que terminava cristalizando uma categoria de excluídos, contra a vontade de seus pobres falantes. "Não é para isso que a gente estuda", dizem eles — e chamá-los de conservadores é o mesmo que dizer, com arrogância, que nós é que sabemos o que é bom para a sua vida. Já vimos isso na política, em que alguns têm a petulância de dizer que o povo não soube escolher...

Agora, por que a prosa? Porque escrever prosa nos torna homens mais exatos, como percebeu Francis Bacon. Escrever é disciplinar o pensamento; o domínio da prosa impõe rigorosa disciplina à nossa mente. Ao escrever, vamos deixando uma trilha do nosso pensamento, permitindo que voltemos sobre nossos próprios passos para encontrar o ponto em que nos desviamos da rota certa e onde nos enganamos. Além disso, precisamos seguir

uma série de convenções que permitam que as outras mentes acompanhem o caminho descrito pelo nosso raciocínio. Não vou exagerar, mas acredito que o pensamento articulado é impossível para uma pessoa que não consiga construir um texto coerente e também articulado — e não tenho certeza do que aqui é causa, o que é efeito. Uma escola que não ensine o aluno a escrever com clareza e coerência está comprometendo algo muito mais profundo que aquilo que os antigos chamavam de uma "boa redação".

Muitos alegam que essas regras são mantidas apenas porque é assim se afirma o poder da elite, dividindo a população entre os que conseguem e os que não conseguem entendê-las. Em parte, é verdade: quem as domina consegue expressar-se melhor e argumentar melhor, o que resulta inevitavelmente em maior poder sobre os outros. Mas não são regras estabelecidas por capricho ou por acaso; nasceram da experiência acumulada em milhares de tentativas de expressar-se articuladamente no Português, ao longo dos últimos oito ou nove séculos, num esforço gigantesco que produziu esse magnífico instrumento de expressão e de argumentação. Se essa língua é usada para dominar e submeter, pode, com muito mais razão, ser usada para libertar. Em nome da igualdade social, essa é a missão da escola; agora, como fazer isso, em escala universal e democrática, é uma questão que deve ser resolvida estrutural e politicamente pelos governos e pela sociedade, não pelos professores de Português.

Cláudio Moreno

Artigo publicado na revista Arquipélago, do IEL-RS, em 2005.

TAREFA 5 – Caracterização do gênero artigo de opinião – O plano estrutural do artigo de opinião.

Caracterização do gênero artigo de opinião:

1. Quais as principais características de um artigo de opinião? Aponte essas características nos textos que você leu.
2. Quais informações aparecem nos artigos lidos? Em que parte do texto essas informações aparecem?
3. Quem é o autor do artigo? Ele é um profissional no assunto? Ele é conhecido por ter opinião polêmica?
4. Quem é o público-alvo do artigo? Com que propósito ele foi escrito?

A partir da análise que você fez dos artigos lidos, como podemos definir o(s) propósito(s) de um artigo de opinião?

TAREFA 6 – Estudo aprofundado sobre o gênero artigo de opinião

Vamos ler agora algumas sugestões para produzir um bom artigo de opinião.

Para escrever um artigo de opinião é preciso, antes de tudo, ter uma tese muito clara para defendê-la diante de uma questão polêmica. Afinal, toda a organização textual do artigo, assim como sua consistência, estarão subordinadas à defesa dessa tese. Por isso, todo o artigo deve poder ser resumido por um argumento central. É com esse argumento que o autor articula sua opinião pessoal (a tese ou a conclusão de seu raciocínio e os dados e as justificativas que a sustentam).

Assim, é necessário, para escrever um bom artigo de opinião, utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, pois são mais fortes e convincentes. O autor do artigo tem de informar ao leitor quais as razões que o levaram a tomar determinada posição, evitando motivos superficiais ou sem justificativas, do tipo “porque ninguém que eu conheço discorda”,

“porque ouvi dizer”, “porque todo mundo pensa assim”, “porque na vizinhança todos dizem” etc.

O articulista precisa, então, definir seus argumentos de acordo com o tema escolhido e, portanto, também de acordo com o público (o auditório) para quem escreve: um artigo para um jornal de economia, por exemplo, deverá apoiar-se em conceitos e valores da área, assim como em dados estatísticos, entre outros: para defender uma lei que esteja sendo criada, um articulista deve citar exemplos de situações em que a sua aplicação trouxe melhorias: num debate sobre novos costumes, terá de evocar valores, lembrar dados históricos e fazer análises comparativas: e assim por diante. Quanto mais o articulista dominar o tema sobre o qual está escrevendo e conhecer o perfil e as expectativas do auditório a quem se dirige, maiores serão as chances dele de elaborar uma estratégia argumentativa eficaz.

Fonte: *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Coleção das Olimpíadas da Língua Portuguesa (Cenpec, 2010).

Outra característica importante dos artigos de opinião é a presença de articuladores. Observe, na tabela abaixo, exemplos de articuladores e as ações que eles podem marcar no texto:

Elementos Articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

A partir das sugestões acima e da apresentação feita em aula sobre as características do gênero artigo de opinião, analise o texto “Polêmica Vazia?”, de Carlos Alberto Faraco. Identifique no texto a presença das seguintes características:

- Contextualização e exemplificação das informações
- Adjetivos, verbos ou expressões que revelam o posicionamento do autor
- Tese central do texto
- Argumentos utilizados para sustentar o posicionamento do autor
- Uso de diferentes pessoas do discurso

Ainda com base na análise do texto “Polêmica Vazia?”, de Carlos Alberto Faraco, complete a tabela abaixo com os articuladores utilizados para marcar no texto cada uma das ações abaixo:

Uso	Expressões
Tomar posição	
Indicar certeza	
Indicar probabilidade	
Indicar causa e/ou consequência	
Acrescentar argumentos	
Indicar restrição	
Organizar argumentos	
Preparar conclusão	

TAREFA 7– Produção textual

Como aluno de Letras e futuro professor de Língua Portuguesa, escreva um artigo de opinião para a sessão *Debates* do *Jornal da UFRGS*, se posicionando sobre o seguinte tema:

Cabe ensinar variação linguística na escola?

No seu artigo, tenha como base sua experiência como aluno de Ensino Fundamental e Médio e seus conhecimentos adquiridos como estudante de Letras.

ANEXO II
GRADE DE AVALIAÇÃO

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES DE NÍVEIS DE DESEMPENHO Adaptado de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012)		
Resultado	Descrição	Recomendação
4 - CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta marcas da interlocução solicitada (o autor se posiciona adequadamente e seleciona o interlocutor solicitado). Cumpre o(s) propósito(s) solicitado(s) pela tarefa. ● Opinião bem desenvolvida e sustentada ao longo do texto. O texto se constrói acerca da opinião mantendo-se coerente. ● Uso de informações pertinentes que apoiam o posicionamento adotado pelo texto. Citações ou informações adicionais são objetivas e guiam o leitor no entendimento da opinião. ● Conclusão decorre da argumentação e das informações adicionais apresentadas. ● Recursos linguísticos e coesivos (articuladores ou perguntas feitas diretamente ao leitor) apropriados e que contribuem a construção da argumentação e para a compreensão do posicionamento. 	<p>REESCRITA para:</p> <ul style="list-style-type: none"> -suprimir trechos que não contribuem para a opinião; -aumentar o envolvimento do leitor com o texto a partir da inserção de informações adicionais pertinentes ao assunto tratado e compreensíveis para o interlocutor selecionado; -qualificar a conclusão a partir do aprofundamento da reflexão feita ao longo do texto; -aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos linguísticos utilizados.
3 - CUMPRE A TAREFA E UTILIZA OS RECURSOS SOLICITADOS; ALGUNS AJUSTES PODEM CONTRIBUIR PARA TORNAR O PROPÓSITO MAIS EFICAZ	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta marcas da interlocução solicitada apenas em alguns trechos do texto OU se posiciona como um autor próximo ao solicitado OU realiza em parte o(s) propósito(s) solicitado(s) (traz informações desconhecidas ao interlocutor sem contextualizar). ● Opinião existente, mas pouco sustentada pela argumentação. Apresenta trechos incoerentes que não colaboram na sustentação da opinião. ● Uso de informações apoiam o posicionamento adotado pelo texto. Citações ou informações adicionais pouco pertinentes ou pouco relacionadas à argumentação não atrapalham o entendimento da opinião. ● Apresenta conclusão sobre o que é discutido ao longo do texto, mas essa conclusão é pouco desenvolvida, não decorrendo facilmente da argumentação. ● Os recursos linguísticos são utilizados apropriadamente para a situação de comunicação proposta na maior parte do texto. Os deslizes ocasionais não interferem no cumprimento do(s) propósito(s). Inadequações linguísticas (ou trechos confusos) afetam a coesão, mas as informações se mantêm coerentes. 	<p>REESCRITA para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - melhorar a argumentação através do uso de informações adicionais que sejam relevantes para sustentar a construção da opinião. - adequar as informações apresentadas de forma a torná-las mais compreensíveis para o interlocutor selecionado. - reformular trechos que não colaboram na formulação da opinião; suprimir trechos incoerentes. - qualificar a conclusão, tornando-a decorrente da argumentação desenvolvida ao longo do texto; -adequar o uso e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos. Evitar a repetição de conectores e articuladores.

<p>2 - CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE E UTILIZA ALGUNS DOS RECURSOS SOLICITADOS; AJUSTES SÃO NECESSÁRIOS PARA TORNAR O PROPÓSITO MAIS CLARO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Pode apresentar problemas de interlocução: escolher o interlocutor inadequado OU apresentar falhas na interlocução (desconsiderar os conhecimentos prévios do interlocutor, por exemplo) OU posicionar-se como outro autor. Realiza pelo menos alguma parte do(s) propósito(s) solicitado(s). ● Existe opinião, mas ela pode não ser bem delimitada e bem desenvolvida no decorrer do texto, a argumentação não dá subsídios ao entendimento dessa opinião ou apresenta trechos incoerentes. ● Apresenta problemas argumentativos: as citações ou informações muitas vezes são apenas mencionadas no texto, sem explicação, deixando para o leitor o trabalho de relacioná-las, o que pode comprometer o entendimento do texto. ● Apresenta trechos confusos ou incoerentes com a opinião, atrapalhando o entendimento do posicionamento. ● Apresenta conclusão, mas ela não resulta da argumentação. ● Os recursos linguísticos podem apresentar inadequações que dificultam a realização do(s) propósito(s) solicitado(s) 	<p>REESCRITA para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - melhorar o cumprimento do(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; - adequar as informações apresentadas ao interlocutor proposto; - reformular trechos que não contribuem para a argumentação; - desenvolver a argumentação, relacionando melhor as informações com o posicionamento apresentado no texto; - reformular a conclusão para que ela se desenvolva a partir da argumentação; -adequar e/ou utilizar maior variedade de recursos linguísticos.
<p>1 - NÃO CUMPRE A TAREFA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresenta problemas de interlocução. Escreve outro texto, diferente do solicitado (outro propósito, se posiciona como outro autor, para outro interlocutor, sobre um outro referente), apesar de poder falar do mesmo tema. ● Não existe opinião delimitada, o autor não se posiciona podendo trazer mais que uma opinião; ● Apresenta problemas argumentativos: traz informações sem relação com o texto; ● Apresenta trechos desconexos e lugares comuns, traz listas de opiniões sem relacioná-las, apresenta informações que não contribuem com a formação do posicionamento; ● Apresenta muitos trechos confusos, sem coesão ou coerência. ● As inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada ● Produção insuficiente para o cumprimento da tarefa (muito curta, incompleta, ilegível). 	<p>REESCRITA para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cumprir o(s) propósito(s) solicitado(s) na tarefa; - definir um posicionamento para o texto; - demonstrar a opinião a partir da argumentação, esclarecendo ao leitor o posicionamento; - reformular trechos desconexos, encadeando as informações para guiar o leitor no raciocínio argumentativo; - relacionar as informações apresentadas.

ANEXO III
AUTORIZAÇÃO PARA USO DOS TEXTOS NA PESQUISA – TERMO
DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Prezado aluno,

Sou coordenadora de um projeto de pesquisa que versa sobre avaliação de proficiência em escrita. Solicito a sua autorização para que os seus textos produzidos na disciplina de Leitura e Produção Textual sejam utilizados como corpus para as atividades da pesquisa. Esclareço que os textos serão todos desidentificados e a identidade dos autores será preservada.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen

LI O FORMULÁRIO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DOS TEXTOS
POR MIM PRODUZIDOS NA DISCIPLINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DO ALUNO: _____

ASSINATURA: _____