



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EQUIPE DE LÍNGUA PORTUGUESA

FORMAÇÃO EM AÇÃO – PRIMEIRO SEMESTRE/2013
Orientação para os técnicos dos Núcleos Regionais de Educação

Oficina: “A escrita em foco – orientações metodológicas para a produção textual e avaliação de textos escritos na escola”

Objetivo: Colaborar com a ação pedagógica do professor em sala de aula, promovendo reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica da disciplina, focalizando a prática discursiva da Escrita, por meio do cotejo entre uma seleção de textos acadêmicos que abordam perspectivas teórico-metodológicas, tendências, desafios e avaliação da produção de textos na escola e propostas de atividades de produção textual.

ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA OFICINA

1º MOMENTO (30 minutos): Retomada dos conceitos das DCE

Apesar de as DCE já terem sido estudadas nas últimas formações, consideramos necessária uma retomada dos seus pressupostos (concepção de linguagem, conteúdo estruturante, práticas discursivas, conteúdos básicos e específicos), principalmente porque há professores iniciantes na rede.

2º MOMENTO (30min): Análise de um PTD

Apresentar o PTD abaixo, enfatizando que ele aborda “alguns” conteúdos, tendo em vista que o professor elaborou-o para desenvolvê-lo em 10 aulas. Subentende-se que havia um conjunto de conteúdos anteriormente trabalhados (gêneros *notícia* e *artigo de opinião*, com seus devidos conteúdos específicos). Os conteúdos da escrita apresentados no plano compreendem a produção de texto que analisaremos mais à frente (que foi proposta também como uma avaliação diagnóstica, para posterior aprofundamento do gênero *carta do leitor*), o estudo dos elementos composicionais do gênero, os elementos linguísticos selecionados para estudo e a reescrita.

Obs.: Sugerimos citar neste momento o Folhas 4224 – Carta do Leitor: Interação pela linguagem, de autoria da professora Keila Vieira de Lima (disponível no Portal Dia a Dia Educação), o qual apresenta uma sequência de atividades com o gênero que estamos focalizando.

Plano de Trabalho Docente

O PTD abaixo é uma simulação, para utilização em atividade de formação de professores. Foi pensado para ser desenvolvido em 10 aulas, com alunos do 2º ano do Ensino Médio. Partimos da premissa de que não é viável explorar muitos conteúdos no trabalho com um único gênero discursivo, uma vez que o estudante deve ter contato com diferentes gêneros em cada ano escolar. Por isso, este plano abarca alguns conteúdos (possíveis de serem trabalhados no número de aulas previsto), supondo-se que o professor os selecionou levando em consideração as características e necessidades de sua turma, bem como o PPP e a PPC do estabelecimento.

Conteúdos		Objetivos	Encaminha- mentos teórico- metodológicos	Avaliação (critérios e instrumentos)
Conteúdo Estruturante: Discurso como prática social				
<p>Conteúdos Básicos</p> <p>Gêneros discursivos: Notícia, Artigo de Opinião e Carta do Leitor</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Finalidade do texto ; • Intencionalidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Discurso ideológico presente no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade; • Informatividade; • Situacionalidade; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Progressão referencial; • Semântica: operadores argumentativos; • Marcas linguísticas • Sintaxe de concordância. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação do discurso ao gênero; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito. <p><i>Obs.: O gênero que é foco deste trabalho – a carta do leitor - é especificamente escrito. Por isso, o trabalho com a oralidade se dará, nesse caso, somente por meio da exploração dos sentidos e dos elementos constitutivos dos textos selecionados para leitura e dos que forem produzidos pelos alunos.</i></p>	<p>Conteúdos Específicos</p> <p><i>Obs.: Em nossa disciplina, muitos conteúdos básicos não são, necessariamente, desdobráveis em outros específicos. É o caso do conteúdo temático, interlocutor, finalidade e intencionalidade do texto, etc. Sendo assim, não há necessidade de repeti-los aqui.</i></p> <p>Os conteúdos abaixo referem-se às três práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos composicionais da <i>Notícia</i> (suporte, título, <i>Lead</i>, imagens, data), do <i>Artigo de opinião</i> (remissão a um fato ou acontecimento, presença de argumentos, autoria, suporte) e da <i>Carta do leitor</i> (remissão a um fato ou acontecimento noticiado, presença de argumentos, destinatário, suporte). - Operadores que introduzem argumentos que se somam a outro, que exprimem conclusão, que se contrapõem a outro visando a uma conclusão contrária, que introduzem argumentos alternativos, que estabelecem relações de comparação e de justificativa. - Marcas linguísticas: conectores, o uso da pontuação e seus efeitos de sentido. 	<p>or meio da leitura de uma notícia e um artigo de opinião, propor atividade de escrita de cartas do leitor, para desenvolver nos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a percepção da temática e dos elementos composicionais dos gêneros explorados; - a compreensão da finalidade, intencionalidade e a ideologia presentes nos textos lidos e produzidos; - a identificação de marcas linguísticas, bem como os efeitos de sentido decorrentes de seu uso; - o uso adequado de conectivos utilizados como elementos encadeadores de ideias no texto argumentativo; - o uso dos operadores argumentativos na construção da argumentação do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e discussão de textos dos gêneros notícia, artigo de opinião e carta do leitor; - Produção, revisão e reescrita de cartas do leitor acerca da temática discutida nos gêneros trabalhados anteriormente; - Análise linguística dos textos produzidos; 	<p>Critérios:</p> <p>Os alunos devem identificar a temática e os elementos composicionais dos gêneros explorados; identificar as marcas linguísticas selecionadas, bem como os efeitos de sentido decorrentes de seu uso; usar adequadamente, na sua produção textual, conectivos e operadores argumentativos na construção da argumentação do texto.</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de interpretação e análise linguística em textos impressos e virtuais dos gêneros em foco; - Discussões em grupos suscitadas pela leitura, análise e interpretação desses textos; - Textos produzidos pelos alunos; - Textos reescritos.
		<p>Referências Bibliográficas</p> <p>Jornal Folha de São Paulo on-line (http://www.folha.uol.com.br/) dos dias 22/02 e 14/03/13.</p> <p>PARANÁ, Secretaria do Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa. Curitiba: SEED/DEB, 2008</p>		

3º MOMENTO (1 hora): Conversa sobre a prática da escrita

Nessa reflexão, será utilizado o texto abaixo (referência no final dessas orientações). Para esse trabalho, oferecemos duas sugestões:

- 1) Primeiramente uma leitura coletiva e a seguir o docente apresenta as questões para debate que constam nos slides, uma a uma. Os participantes vão, em cada questão proposta, recuperando o que leram no texto.
- 2) Divide-se a turma em grupos e cada um responsabiliza-se por uma das 8 questões. Obs.: Para essa opção, é necessário que o(a) docente leve impressas as questões.

Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios

O ensino escolar da produção de textos mudou muito no decorrer do século XX e início deste século. Inicialmente, produzir textos na escola era entendido como saber utilizar uma escrita correta, seguir as regras da gramática normativa e da ortografia, daí a insistência, nas aulas de Língua Portuguesa, nas análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas. Os textos eram compreendidos como um agrupamento de palavras e frases, e para escrevê-los bastava que os alunos aprendessem a escrever e, depois de alfabetizados, aprendessem a juntar frases gramaticalmente corretas.

Em publicação recente, Beth Marcuschi (2010) nos fornece uma visão clara das diferentes abordagens de didatização da escrita. No século passado, ela distingue três períodos distintos.

Até os anos 50, enfatizava-se a apreciação de modelos clássicos das antologias escolares e a produção era solicitada na forma de “composição livre”, “composição à vista de gravura”, “trechos narrativos”, “composição de lavra própria”, por meio de vagas informações para os alunos que geralmente compreendiam um título e breves orientações de cunho organizacional e temático. O aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”. Como se pode notar, essa perspectiva não tomava a escrita como um processo de interlocução, pois as indicações sobre o que escrever não apareciam de modo contextualizado, não eram estabelecidos o objetivo da atividade, o leitor presumido, o espaço em que o texto iria circular; em resumo, a escrita não era entendida como construção de sentido.

Nos anos 60 e 70, com a ampliação do acesso à escola e a mudança do perfil do alunado, que passou a abranger as classes menos favorecidas, a convivência e intimidade com textos clássicos não podiam mais ser pressupostas; por outro lado, a explosão da comunicação de massa e a conseqüente valorização da capacidade de se comunicar “de modo claro” conduziram a uma concepção de língua como código que, se utilizado adequadamente pelo “emissor”, garantiria uma “mensagem sem ruídos” ao “receptor”. Isso favoreceu a ideia de que seria possível ensinar por meio de uma “técnica de redação” que se aplicaria aos mais variados tipos de textos, sendo que estes se organizavam basicamente em três “padrões”: narração, descrição, dissertação. Segui-los à risca garantiria a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, a decodificação pelo receptor. Os textos eram vistos, portanto, como mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer “receptor” (e, ao mesmo tempo, para ninguém em particular).

Nos anos 80, a “redação escolar” começa de fato a ser entendida como “texto”, com características interlocutivas semelhantes às dos textos que circulam fora da sala de aula. A concepção de língua como um sistema que sofre a ação histórica dos seus usuários, é sensível ao contexto, ganha força. As propostas para escrever começam a colocar em evidência o “ato” de escrever, privilegiando a expressão “produção de texto”. Mesmo assim, os achados da Linguística Textual jogam ênfase nos aspectos formais dos textos como maneira de garantir a estruturação e a hierarquização textual

interna. Uma fórmula da época é a insistência na sequenciação “começo, meio e fim” do texto, vista como uma das propriedades inegociáveis de uma boa redação, ainda entendida ou como narração, ou dissertação ou descrição. Apesar dos avanços da época, predominava a idéia de que o objetivo da escrita se esgotava em si, pois os aspectos formais eram mais priorizados, ainda que já se falasse de “contextualização” da escrita.

Na segunda metade anos 90, os gêneros textuais ganham espaço expressivo no contexto da sala de aula. Inicialmente, predominou o interesse pela nomeação e pela classificação dos gêneros, tratados como fixos, e pela caracterização de seus aspectos formais. A preocupação maior era o “ensino dos gêneros textuais” em si e por si, à revelia do processo sociointeracional que supõe a produção de qualquer texto. Foi com a difusão das reflexões de Bakhtin (1895-1975) e com as pesquisas e propostas da chamada “escola de Genebra” que os gêneros passaram a ser concebidos em sua relação com as práticas sociais, ou seja, passou-se a considerar que os textos não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta íntima ou de reclamação; não falamos da mesma forma quando fazemos uma exposição diante de um auditório ou quando conversamos com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes.

Ao avaliar o que significou o surgimento desta perspectiva para o ensino da escrita, Beth Marcuschi aponta que aprender um gênero passou a ser visto não mais como aprender “um padrão de formas”, mas aprender a eleger adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar: elogiar, apresentar desculpas, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar etc. O objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade, daí importância de a escola propor situações de produção que se reportassem a práticas sociais e a gêneros textuais que existem de fato, que circulam socialmente e sejam passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula. Escrever na escola passou a ser visto como um “ensaio” ou mesmo uma “prévia convincente” do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. Daí ser necessário contemplar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana: literária, jornalística, midiática, científica, do lazer etc., o que permitiu privilegiar as diferentes práticas letradas da vida contemporânea, buscando-se (re)produzi-las na escola. Mais recentemente, inclusive, a ensinar produção de texto na escola significa também trabalhar com o uso de outras linguagens que não só a verbal, para privilegiar letramentos múltiplos, práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas.

E como se caracterizam as propostas de produção de textos desta perspectiva? Chama-se especial atenção para a necessidade de explicitar claramente o contexto de produção dos textos a serem produzidos e que compreendem:

- o objetivo pretendido (qual a razão da escrita/fala?)
- o espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?),
- o leitor/ouvinte presumido (quem o locutor tem em mente, ao produzir seu texto?),
- o suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?),
- o tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?)
- o gênero textual a ser produzido (crônica, reportagem, notícia, artigo de opinião, anúncio publicitário, panfleto, artigo científico, email, pôster, resenha, tirinha, seminário?)

Cada gênero a ser ensinado requer um percurso pedagógico distinto, pois não se trata apenas de compreender os seus aspectos formais, mas de refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem, os discursos e temas que neles circulam. Surgem assim as chamadas sequências didáticas que propõem várias atividades para cada etapa do processo de produção, tais como:

- mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero em questão;
- diferenciação de gêneros semelhantes ou próximos;
- análise das principais características do gênero no que diz respeito ao conteúdo temático,

forma composicional e estilo;

- consideração das condições de produção específicas do texto a ser produzido no gênero em questão;
- alimentação temática e orientações para os alunos buscarem informações novas em diferentes materiais e suportes;
- planejamento global do texto;
- reflexão sobre as estratégias e recursos lingüísticos relevantes para a escritura do gênero e do texto em questão
- atividades de avaliação, revisão e reformulação.

Se realizarmos um balanço das contribuições desta última abordagem, é inegável concluir, ainda com Beth Marcuschi (2010), que o estudo dos gêneros forneceu respostas satisfatórias a vários desafios postos pela didatização do eixo da produção escrita no ensino de língua. Destaquemos apenas duas importantes contribuições.

Em primeiro lugar, esta perspectiva de trabalho tornou possível integrar os diferentes eixos didáticos no ensino de Língua Portuguesa, já que as atividades de produção de texto passaram a englobar também o trabalho com a leitura e as capacidades leitoras, com os diversos tipos de conhecimentos lingüísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos, pragmáticos e discursivos) necessários à produção de textos e com a oralidade. Em relação a este último ponto especificamente, cabe lembrar o lugar injustamente periférico que se conferia à linguagem oral na escola. Hoje, o estudo dos gêneros orais, em suas diferentes funções sociais, tem sido contemplado, assim como o estudo das diferenças e semelhanças entre escrita e oralidade e do português falado no Brasil.

Além disso, pelo fato de o trabalho se dar em torno dos gêneros que circulam nas diferentes esferas de atividade humana, o ensino da escrita favoreceu grandemente a ampliação das práticas de letramento. Trata-se de um aspecto que perpassa todo o processo de escolarização e funciona como “pedra de toque” pela articulação entre os processos de alfabetização/ensino de língua e processos de letramento. De fato, o baixo desempenho em leitura e produção de textos que caracteriza boa parte dos estudantes brasileiros em avaliações institucionais revela que o problema não deve ser entendido como referente a “métodos de alfabetização” ou a “abordagens de ensino” utilizados, mas sim à capacidade de a escola planejar e promover eventos de letramento significativos, capazes de desenvolver nos alunos as competências e habilidades de leitura e escrita que a vida contemporânea exige.

Lançando um olhar para as tendências que se colocam daqui em diante para o trabalho com a produção de textos na escola, assim como para os desafios a serem ainda superados, cabem algumas considerações.

Em primeiro lugar, há o perigo de se tomar o trabalho com os gêneros como uma “camisa de força”. Não é incomum observarmos que, para alguns, esta é considerada como a única concepção a ser aceita, como a única possibilidade de se ensinar a escrever, o que não é necessariamente verdadeiro. Além disso, como acontece com toda abordagem que tende a ser entendida como exclusiva, ou tomada como um “modismo”, corre-se o risco de se exagerar na dose e levar, por exemplo, o aluno a realizar sequências didáticas excessivamente longas, de tal forma que, ao final do processo, alunos e professores não aguentam mais ouvir falar do gênero que está sendo ensinado. Corre-se também o risco de os professores pensarem que basta ensinar gênero textuais para que todas as dificuldades que os alunos enfrentam para escrever na escola estarão milagrosamente resolvidas.

A esse respeito, é significativo notar que Dolz e outros autores da própria escola de Genebra, parecem, em publicação recente (ver referências), dar ao gênero um lugar bem menos central no ensino da produção de textos na escola. Ao tratar das fontes de dificuldade que alunos enfrentam para escrever, o autor insiste na necessidade de que o professor realize a “análise didática dos erros” cometidos pelos alunos para tentar compreendê-los e organizar a sua ação em torno deles. É o que ele faz de forma muito esclarecedora nesta publicação, a partir de alguns textos produzidos por alunos

brasileiros. Dentre as principais fontes de dificuldades mencionadas, o autor elenca as seguintes:

- **Motivacionais:** que exigem a adequada canalização das necessidades e do desejo do aprendiz para escrever ou falar, assim como com a gestão pelo professor do dilema que geralmente o estudante vive quando se depara com a intensidade do esforço que realiza para produzir um texto em comparação ao resultado muitas vezes insatisfatório que obtém;
- **Enunciativas:** que dizem respeito à “entrada” do sujeito no texto, o modo como o produtor do texto leva em conta e implica o outro; a gestão dialógica (a quem responde o texto?) e polifônica do texto (que vozes são citadas e como?);
- **Procedimentais:** que se referem aos procedimentos e estratégias convocadas para produzir o texto, a gestão “on line” dos processos de planificação, textualização, ajuste na releitura, revisão e reescrita do texto;
- **Textuais:** relativas ao conhecimento do aluno em relação ao gênero a ser produzido; tais dificuldades seriam diferentes para os “4 grandes tipos de discurso”, cada um deles compreendendo variados gêneros cujo funcionamento discursivo exige operações lingüísticas específicas para serem textualizados;
- **Linguísticas:** que compreendem o uso das unidades lexicais e a construção das frases (problemas morfológicos, sintáticos etc.);
- **Ortográficas:** relativas à base alfabética da escrita e às as regras ortográficas;
- **Sensório-motoras:** que se relacionam ao domínio da coordenação manovisual, à precisão e rapidez no gesto gráfico.

Como se vê, são de diferentes naturezas as fontes de dificuldade para se produzir um texto e todas elas devem ser contempladas na ação pedagógica do professor. Note-se que o conhecimento relativo ao gênero fica praticamente restrito a um dos aspectos acima, quando costumava ocupar grande parte do trabalho que caracterizava as tradicionais sequências didáticas. Talvez isso possa ser visto como uma tendência no ensino da produção de textos, que não se opõe às reflexões e propostas anteriores da escola de Genebra, mas antes as aprofundam e realizam um certo deslocamento ao lançar os olhos para outros aspectos que ação pedagógica deve focalizar sistematicamente. Neste sentido, parece-nos particularmente feliz a idéia dos autores de que haveria o que eles chamam de “dimensões transversais à produção escrita”, que estariam presentes na produção de qualquer gênero. (...)

Finalmente, para apontar outro aspecto no ensino da produção de textos que se configura também como um desafio a ser ainda enfrentado - e que sempre foi um “calcanhar de Aquiles” na abordagem dos gêneros textuais - cabe lembrar a questão do discurso poético, presente na prosa literária e nos poemas. Em primeiro lugar, seria preciso definir até que ponto os textos literários e poéticos são mesmo “gêneros”, tal como estes são concebidos na abordagem de Genebra. Trata-se de uma longa discussão. Em seguida, caberia perguntar: é possível de fato ensinar a lê-los (e a escrevê-los?) pela observação de traços e usos que lhes sejam comuns, quando o que caracteriza o discurso poético é exatamente a sua singularidade? Como padronizar ou “generalizar” o ensino dos gêneros/textos/discursos poéticos? Até mesmo nomeá-los é difícil...

Considerando-se a questão do ponto específico de vista da didatização da escrita, certamente não se espera que a escola tenha o compromisso de produzir escritores de literatura e poetas. Mas deve sim produzir leitores de textos literários e poéticos. Quanto a isso, não há divergência. Mas será que basta ler? Não seria esta uma forma de retomar de alguma forma a idéia de “apreciação dos modelos clássicos”? Isso é algo a ser incentivado ou evitado?

Assim, afora todas as considerações que necessitariam ser feitas para se pensar adequadamente estas questões, uma das primeiras a ser enfrentada é a de definir quais gêneros deveriam ser objeto exclusivo do ensino de leitura e quais também podem e devem ser objeto de ensino de produção. O que não nos parece possível é excluir dos currículos de Língua Portuguesa propostas de produção de textos literários e poéticos, sob pena de estarmos privando o aluno de praticar um certo tipo de expressão verbal que é única, produzida na e pela literatura.

Os limites deste texto não nos permitem aprofundar mais este e outros pontos que ficam em aberto quando se tem que tomar decisões sobre o ensino da escrita na escola. Mas esta fica sendo uma história a ser contada em outro momento...

Bibliografia

BAKTHIN, M. (1953). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Adaptação Joaquim Dolz, Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 16.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In Rangel, E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

4º MOMENTO (2 horas): Atividade: análise de textos do Ensino Médio para identificação de padrões de avaliação

A partir de duas propostas de produção de texto do concurso vestibular da UFPR, apresentadas no livro *A tessitura da escrita*, nos capítulos *Gêneros*, das professoras Claudia Mendes Campos e Josélia Ribeiro e *Dialogismo*, das professoras Daniela Zimmermann Machado e Teresa Cristina Wachowicz, os professores serão divididos em 5 grupos e cada grupo analisará um dos 5 textos produzidos por candidatos. O grupo levantará os problemas de escrita presentes no texto, para posterior socialização com toda a turma e comentários do(a) docente.

Obs.: No material que sugerimos para impressão e entrega aos participantes, há somente as propostas. O(a) docente deverá levar impressos os textos para análise dos grupos.

Proposta 1 (UFPR: Processo Seletivo 2008):

Faça um resumo, de até 10 linhas, do texto abaixo:

Compro, logo existo

Templo de culto à mercadoria, o modelo do shopping center, como o conhecemos hoje, nasceu nos Estados Unidos na década de 1950. São espaços privados, objetivamente planejados para a supremacia da ação de comprar. O que se compra nesses centros, contudo, é muito mais do que mercadoria, serviços, alimentação e lazer. Compra-se distinção social, sensação de segurança e ilusão de felicidade e liberdade.

O shopping center é um centro de comércio que se completa com alimentação (normalmente do tipo *fast food*), serviços (bancos, cabeleireiros, correios, academias de ginástica, consultórios médicos, escolas) e lazer (jogos eletrônicos, cinema, Internet). Ali o consumidor de mercadorias se mistura com o consumidor de serviços e de diversão, sentindo-se protegido e moderno. Fugindo de aspectos negativos dos centros das cidades e da busca conjunta de soluções para eles, os shopping centers vendem a imagem de serem locais com uma melhor "qualidade de vida" por possuírem ruas cobertas, iluminadas, limpas e seguras: praças, fontes, boulevares recriados; cinemas e atrações prontas e relativamente fáceis de serem adquiridas - ao menos para os que podem pagar. É como se o "mundo de fora", a vida real, não lhes dissesse respeito...

O que essa catedral das mercadorias pretende é criar um espaço urbano ideal, concentrando várias

opções de consumo e consagrando-se como "ponto de encontro" para uma população seleta de seres "semiformados", incompletos, que aceitam fenômenos historicamente construídos como se fizessem parte do curso da natureza. O imaginário que se impõe é o da plenitude da vida pelo consumo. Nesses espaços, podemos ocupar-nos apenas dos nossos desejos - aguçados com as inúmeras possibilidades disponíveis de aquisição. Prevalece a ideia do "compro, logo existo".

Concluimos que esse mundo de sonhos que é o shopping center acaba reforçando nas pessoas uma visão individualista da vida, onde os valores propagados são todos relacionados às necessidades e aos desejos individuais - "eu quero, eu posso, eu compro". Assim, colabora para uma deterioração do ser social e o retardamento do projeto de emancipação de seres mais conscientes, autônomos, prontos para a sociabilidade coletiva - que exige a capacidade da troca desinteressada, da tolerância, da relação verdadeiramente humana entre o eu e o outro, entre iguais e entre diferentes. Compreendemos que um ser social emancipado identifica as necessidades individuais com as da coletividade, sem colocá-las em campos opostos.

O shopping center híbrido representa hoje o principal lugar da "sociedade de consumo", contribuindo para a sacralização do modo de vida consumista e alienado, um modo de vida em que há uma evidente predominância de símbolos como status, poder, distinção, jovialidade, virilidade etc. sobre a utilidade das mercadorias. O que se pode concluir é que o sucesso da fórmula atual do shopping center híbrido como lugar privilegiado para a realização da lógica consumista traz consigo o fracasso da plenitude do ser social, distanciando-o de qualquer projeto de emancipação e de humanização do ser humano. Como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade [1902-1987] no poema Eu, etiqueta: "Já não me convém o título de homem./ Meu nome novo é coisa./ Eu sou a coisa, coisamente."

(Adaptado de PADILHA, Valquíria. A sociologia vai ao shopping center. Ciência Hoje, maio 2007, pp. 30-5.)

1ª Produção para análise:

O shopping center, originalmente criado nos EUA, na década de 1950, assumiu características peculiares. Mais do que locais meramente destinados ao consumo, os shopping centers passaram, segundo Valquíria Padilha a oferecer também sensações de segurança e conforto. Dotados de imponentes estruturas e grande variedade de serviços, o shopping apresenta-se, hoje, como um lugar livre das mazelas do mundo real.

Porém, baseando-se na utopia de ser um lugar perfeito e incentivando o desejo de compra dos consumidores, o shopping acaba por reforçar, na sociedade, uma visão mais egocêntrica da vida, voltada para as satisfações pessoais. Com isso, enfraquece-se o ser social, e deixa de vigorar, entre nós, uma postura mais humana, que aspire fundamentalmente ao bem-estar coletivo. Em paródia aos célebres versos de Carlos Drummond de Andrade, pode-se dizer que o consumo exacerbado, juntamente com a alienação provocada pelos shopping centers, tem cada vez mais "coisificado" o ser humano.

2ª Produção para análise:

O shopping center tem se tornado uma casa de aparências, um lugar paralelo à Terra, onde o mundo consumista é o lugar da felicidade e da liberdade.

Esses centros de lazer têm vida por si só, e são capazes de fazer as pessoas pensarem que só soos cidadãos se comprarem.

O shopping hoje em dia, é o principal símbolo da sociedade consumista e capitalista em que vivemos, cujo querer é poder e ter.

3ª Produção para análise:

É chegado o natal e mais uma vez entra em ação os shopping center híbridos mostrando muitos apetrechos bem iluminados por bolinhas piscantes e gordos papai Noéis.

Está na hora de compra ceias de natal e roupa nova para um ano novo é sempre o mesmo ritual.

Esta maneira hídrico de ser não mostra ou faz entender o verdadeiro valor do natalque é ser um simples solidário.

Proposta 2 (UFPR: Processo Seletivo 2008):

O veto ao celular na escola

Rosely Sayão

Um projeto de lei que proíbe o uso de telefones celulares nas salas de aula de todas as escolas do estado de São Paulo foi aprovado no último dia 28 pela Assembleia Legislativa. Agora, depende apenas da sanção do governador para ser aplicado: 90 dias após sua publicação, passa a valer como lei.

Já sabemos que até crianças bem pequenas portam seus celulares com naturalidade e os levam para todos os locais. Também sabemos que escola não é lugar para celular, já que alunos e professores estão lá para um trabalho de foco, que exige concentração e superação. Além disso, se algum aluno precisar fazer ou receber um telefonema urgente, pode usar o telefone da escola.

O problema é que os pais decidiram que os filhos têm de estar com o telefone sempre. É que eles, a qualquer hora, podem querer falar com o filho e vice-versa. Assuntos inadiáveis? Não pode ser, já que todo dia eles se falam várias vezes.

Pelo jeito, os pais abdicaram da possibilidade de tomar uma decisão responsável a esse respeito. Sucumbiram, impensadamente, à pressão do mercado - que exige que os telefones sejam consumidos por todos - e dão os aparelhos aos filhos. Ensinam seu uso, apontam locais onde não é adequado portá-los ou situações próprias ou impróprias que motivam as chamadas? São poucos os que fazem esse trabalho educativo.

Creio que agem assim porque ganham um benefício secundário: estão sempre ligados aos filhos e fazem com que estes permaneçam na mesma situação. O celular que liga os pais a seus filhos já foi comparado ao cordão umbilical. Não é uma analogia bem apropriada?

Por outro lado, as escolas logo constataram que os trabalhos escolares, que exigem foco, dedicação e concentração, ficavam prejudicados com a presença do celular. Por isso, muitas já vetaram seu uso e até aplicam sanções aos alunos que não obedecem a essa determinação. Mas tem sido difícil contornar a situação, porque os professores também usam o celular na escola, e isso, claro, leva os alunos a fazerem o mesmo.

Por isso, parece que o projeto de lei mencionado vem em boa hora e que pais e professores devem aceitá-lo de bom grado. Mas devo alertar que tal lei, caso sancionada, é bem perigosa.

Acima de tudo, porque coloca o Estado no lugar de pai. Os educadores precisam usar a autoridade na relação com os mais novos. Quando os pais precisam tomar uma atitude que desagrade aos filhos, preferem que seja outro - a escola, o Estado - a fazê-lo.

Mas, quando o Estado passa a legislar sobre a vida dos cidadãos, nunca se sabe quando e onde irá parar. Além disso, sabemos que regras evocam transgressões. Por isso, em educação é muito mais valoroso trabalhar com princípios do que com regras.

No mundo adulto, os princípios parecem ter perdido o valor: nós também queremos regras para transgredi-las com a mesma atitude da juventude. Afinal, num mundo que valoriza a juventude, somos todos jovens. Mas e os mais novos, por quem serão introduzidos na convivência civilizada com o outro e com a humanidade?

(Folha de S.Paulo, 6 set. 2007, Caderno Equilíbrio, p. 12.)

Tomando como ponto de partida o artigo de Rosely Sayão, escreva uma carta ao jornal Folha de S.Paulo, para ser publicada no painel do leitor. Seu texto deverá:

- ser autônomo: imagine que você será lido por pessoas que não tiveram acesso ao texto de Rosely Sayão. Portanto, não pressuponha esse conhecimento dos leitores;
- tomar um posicionamento da autora e apresentá-lo ao leitor;
- ter, no máximo, 15 linhas.

ATENÇÃO: Sua carta não poderá ser assinada. Qualquer sinal de identificação invalida sua prova.

4ª Produção para análise:

Parabenizo a Sr. Rosely Sayão, pela matéria publicada, na Folha de S. Paulo, sobre "O veto ao celular na escola". É lamentável que o Estado tenha que realizar o papel dos pais, e por meio de uma lei, obrigar a adequada utilização do celular. Essa medida seria desnecessária se esses instruísem seus filhos adequadamente sobre o assunto. As discussões sobre o uso de celulares em sala de aula não é novidade, assim como os seus malefícios, o que não dá para compreender é que apesar disso, muitos pais continuam alienados, e acreditem que seus filhos precisam estar constantemente em contato com eles, pelo celular.

A sr. Sayão posicionou-se bem ao indagar sobre quem introduzirá as crianças à convivência civilizada com outra e até onde iremos parar, se o Estado tiver que legislar sobre nossas condutas. O mais certo seria se nós parásemos para refletir sobre elas e os reflexos que trazem à sociedade.

5ª Produção para análise:

Ao Jornal Folha de São Paulo

Caros leitores

Com a constante evolução tecnológica, os aparelhos celulares têm ficado cada vez mais acessíveis à população. Hoje é possível ver as crianças portando esses aparelhos normalmente. Porém, este uso constante pelos menores, tem atrapalhado muito o rendimento e a convivência no ambiente escolar. Os pais dão estes aparelhos a seus filhos com intuito de facilitar a sua comunicação e proteção, mas esquecem de ensiná-los sobre os momentos e locais próprios e impróprios para sua utilização. A educação das crianças deve-se iniciar em casa para tornar a convivência em sociedade mais agradável.

5º MOMENTO (3 horas): Análise da proposta de produção da carta do leitor e dos textos produzidos em uma escola pública e sugestões de intervenções

Nessa etapa será apresentada a proposta de produção textual aplicada em turmas do ensino Médio de uma escola pública de Curitiba. A seguir, uma sugestão de encaminhamento do trabalho de análise de um dos textos produzidos, com o levantamento de problemas que surgiram e algumas possibilidades de intervenção no processo de reescrita do texto.

Obs.: mantivemos em sigilo o nome da escola e do aluno, mas obtivemos autorização dos responsáveis para esse uso.

A fundamentação teórica utilizada para esse momento será o artigo “Avaliação da Produção textual no Ensino Médio, de Irandé Antunes, a obra “Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem”, de Joaquim Dolz, Roxane Gagnon e Fabrício Decândio e a obra Oficina de texto, de Carlos Alberto Faraco e Cristovão TEZZA (referências no final dessas orientações).

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Texto 1

22/02/2013 - 18h06

Juiz boliviano decreta prisão preventiva dos 12 torcedores do Corinthians

DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS

Um juiz boliviano decretou que os 12 torcedores brasileiros acusados pela morte de um boliviano de 14 anos sejam mantidos presos na cidade de Oruro, na Bolívia.

Na noite de quarta-feira, depois do primeiro gol do Corinthians, torcedores lançaram sinalizadores e, segundo a polícia, um deles atingiu o olho de Kevin Douglas Beltrán Espada, que morreu ainda no estádio.

A prisão preventiva dos torcedores foi anunciada numa audiência preliminar de quatro horas a portas fechadas na cidade de Oruro, 230 quilômetros ao sul de La Paz, onde aconteceu o jogo entre o time paulista e o San José e foi tomada pelo juiz de medidas cautelares Julio Guarachi.

Os torcedores brasileiros ficarão detidos numa prisão de Oruro enquanto aguardam o julgamento, dois deles como autores e os outros 10 como cúmplices, determinou o juiz Julio Guarachi, em linha com o requerimento da promotora Abigail Saba.

"O juiz, avaliando e analisando a imputação formal e os demais elementos ordenou a detenção dos 12 indivíduos brasileiros na prisão de San Pedro, nesta cidade... para o crime de homicídio em grau de autoria e cumplicidade", disse Saba a jornalistas.

Os torcedores corinthianos contrataram o advogado boliviano Jaime Flores.

Não havia comentários imediatos dos acusados nem do advogado de defesa, que havia dito previamente que não via provas suficientes para encaminhar uma acusação de homicídio.

Os torcedores do Corinthians detidos disseram à imprensa brasileira que foi "um acidente" e que o sinalizador disparou sem o intuito de prejudicar alguém. Um canal de TV da Bolívia exibiu imagens que mostram o momento em que o sinalizador é lançado pela torcida do Corinthians que estava no estádio em Oruro. Não é possível identificar se é o artefato que matou o torcedor do San José.

Pela morte do jovem, a [Conmebol anunciou na noite de quinta-feira que o Corinthians terá que disputar seus jogos pelo torneio sul-americano com os portões fechados](#). Em jogos fora do país, os torcedores corinthianos não terão acesso aos ingressos.

A medida é cautelar. Significa que vai ficar valendo até que se tome uma decisão final, o que deve ocorrer, segundo a entidade, em até 60 dias.

Nesta sexta-feira, o diretor jurídico do Corinthians Alberto Bussab afirmou que o clube vai [apresentar um recurso ainda hoje à Conmebol contra a punição](#) para cassar a liminar.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/1235343-juiz-boliviano-decreta-prisao-preventiva-dos-12-torcedores-do-corinthians.shtml>

Texto 2

14/03/2013 - 03h30 – Rogério Gentile

A prisão dos corintianos

SÃO PAULO - O caso dos corintianos presos na Bolívia após a morte de um garoto em uma partida de futebol merece mais atenção do governo brasileiro. A história é esquisita: como é possível que 12 pessoas sejam responsabilizadas pelo disparo de um só sinalizador?

As imagens da TV permitem observar que uma pessoa manipula o artefato, ou seja, no mínimo 11 dos 12 torcedores não são os autores do crime, se é que algum deles é o verdadeiro responsável.

Segundo a polícia boliviana, dois deles foram indiciados como responsáveis pelo crime por estarem com sinalizadores similares. Se isso é verdade, ainda que eventualmente tenham descumprido as leis do país e mereçam ser processados, não são culpados pela morte. Os demais são chamados de cúmplices, sabe-se lá por quais razões.

A impressão que fica é a de que a polícia boliviana, querendo dar uma resposta rápida à opinião pública, prendeu os que estavam por perto e não tem provas para incriminá-los. A declaração dada pela chefe da investigação à Folha reforça a suspeita: "Não dá para ter certeza plena se realmente foi um dos que estão presos. Só vamos saber quando as investigações acabarem, em seis meses".

Apesar disso, os 12 torcedores estão desde o dia 20 de fevereiro em uma prisão, amontoados em celas apertadas. Na ala dos corintianos, há 40 pessoas e só um banheiro, com um chuveiro e um buraco no chão.

No Brasil, o caso dos corintianos não desperta compaixão, dado o histórico das torcidas organizadas. Ano após ano, os episódios de violência se acumulam. As facções, muitas das quais envolvidas no tráfico de drogas, contribuem para a decadência do futebol brasileiro. Qual pai tem coragem de levar seu filho para assistir a um Palmeiras e Corinthians?

Ainda assim, por mais que a sociedade deseje o fim da violência e até a extinção das torcidas organizadas, é terrível pensar que aqueles sujeitos possam estar presos injustamente.

Rogério Gentile é Secretário de Redação da **Folha**. Entre outras funções, foi editor da coluna Paineis e do caderno "Cotidiano". Escreve a coluna São Paulo, na Página A2 da versão impressa, às quintas. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/rogeriogentile/1245883-a-prisao-dos-corintianos.shtml>

A partir da leitura dos textos, escreva para a Folha de São Paulo – Paineis do Leitor, manifestando sua opinião sobre a prisão dos torcedores corintianos. Esse texto deverá ter a estrutura de uma carta-argumentativa.

Para a análise dessa Produção de Texto, apresentamos indicações de encaminhamentos e orientações sobre a metodologia de trabalho com os textos dos alunos (*corpus* em análise). Sinteticamente, a organização desse material apresenta-se com a seguinte sequência: reflexões sobre revisão/reescrita; o contexto da produção; considerações sobre as inadequações “comuns” nos textos produzidos; análise de um texto, com as questões observadas (sobre: o gênero; uso de argumentos/informações; progressão textual; vocabulário; norma padrão); apresentação de uma versão de uma reescrita; encaminhamento de devolução de textos; um exemplo de tópico a ser mais detidamente trabalhado em Análise Linguística: Pontuação, com indicação de explicações/exemplos e sugestões de continuidade/outras atividades após a reescrita dos textos devolvidos.

Para o trabalho com os professores, na oficina, sugerimos a sequência que está nos slides. Ao apresentar o texto do aluno, no entanto, é importante disponibilizar um tempo para a discussão sobre essa primeira versão. O docente deve estimular os participantes a identificarem as adequações e/ou inadequações (linguísticas, discursivas, textuais, de adequação ao gênero) apresentadas na produção do aluno, estabelecendo relações com os conteúdos elencados no PTD. Depois disso, apresenta-se as observações que seguem nos slides e a versão de uma reescrita, possibilidade que também pode suscitar discussões.

Reforçamos a importância de se chamar a atenção dos cursistas para as possibilidades de avaliação com essa produção de texto. Consideramos importante que a primeira versão sirva como uma avaliação diagnóstica e a reescrita possa compor uma avaliação somativa no conjunto das avaliações do período.

6º MOMENTO (1 hora): Discussão focalizada na análise de uma proposição de escrita no Ensino Fundamental

Utilização do artigo *Como devolver ao texto o que é do texto*, de José Maria Nóbrega, que apresenta, por meio de um exemplo, uma metodologia de trabalho com a escrita no Ensino Fundamental. Apresenta uma interessante análise de como trabalhar com alunos com dificuldades de escrita.

Obs.: O tempo do trabalho pensado pode não corresponder à realidade de cada grupo. Desse modo, quando houver maior discussão e debate, pode ser que esse último momento não seja possível de ser realizado. Assim, se julgarem necessário, podem alterar a ordem de trabalho sobre as duas últimas partes, levando em consideração também os participantes e suas necessidades.

REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem** / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio ; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTA, Iara Bemquerer & FOLTRAN, Maria José (org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios**. Texto apresentado no encontro *Leitura e produção de textos na escola*, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

MENDONÇA, Márcia & BUNZEN, Clécio (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. Ed. Parábola, São Paulo, 2ª edição: julho de 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Como devolver ao texto o que é do texto?** Material integrante do projeto “Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo” da SME-SP.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.