



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROFLETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

PRÁTICAS DE LEITURA E OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE
TEXTOS ARGUMENTATIVOS

MARABÁ- PARÁ
ABRIL 2020

TATIANE ARAÚJO PEREIRA

**PRÁTICAS DE LEITURA E OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre, do curso de Mestrado
Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS).
Orientadora: Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito.

MARABÁ- PARÁ
ABRIL DE 2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Pereira, Tatiane Araújo

Práticas de leitura e os desafios da produção de textos argumentativos / Tatiane Araújo Pereira ; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá, PA : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Canaã dos Carajás (PA). 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. 5. Ensino - Metodologia. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4098115

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

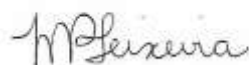
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROFLETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

Práticas de leitura e os desafios da produção de textos argumentativos, de autoria de Tatiane Araújo Pereira, dissertação defendida e apresentada perante a banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Marabá-PA, 28 de abril de 2020.



Profa. Dra. e orientadora Áustria Rodrigues Brito (UNIFESSPA)
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
Membro Interno



Prof. Dr. Cláudio Luiz Abreu Fonseca
Membro Externo

A Deus, Senhor da minha existência, grandioso em todo o meu ser. Às pessoas da minha vida: meus pais, minhas irmãs, meus sobrinhos... Rivelino, meu amigo, esposo e companheiro, aos nossos filhos Rafaella e Pedro Rivelino que são minha inspiração maior em tudo que eu faço e que todo esforço e dedicação a este trabalho seja motivo de orgulho quando puderem compreender a sua grandeza e importância. À minha orientadora Áustria Rodrigues Brito por me exigir crescimento.

AGRADECIMENTOS

Num momento tão grandioso na minha existência, por ter a certeza de que sozinha eu jamais conseguiria alcançar tal feito. Acima de todas as coisas agradeço a Deus, Ele que é o senhor da minha vida, minha paz e meu refúgio, minha rocha e fortaleza, que me faz andar em lugares altos.

Aos meus pais Iraci José e Leodegário, pelo amor, pelo incentivo, principalmente ao meu velho pai que, mesmo não tendo nenhuma escolaridade, desde que eu era criança dizia que a maior herança que ele poderia nos deixar era a educação, o “estudo” (como ele chamava), sempre demonstrando um amor tão singular e tamanha sabedoria nas suas palavras, daquelas que não se adquire em nenhum livro.

Às minhas irmãs Sarah Eduarda e Luciene que tanto se orgulham de mim.

Ao meu esposo Rivelino Corrêa Lima, pelo apoio incontestável durante essa longa jornada de estudos, meu porto seguro, meu aconchego e meu parceiro em tudo que faço.

Aos meus filhos Rafaella e Pedro Rivelino por suportarem minha ausência, meu cansaço e, mesmo tão pequenos, compreenderem a importância desse trabalho para mim.

À minha amiga e irmã Welta Lima que tanto tem importância na minha vida.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo investimento e manutenção do PROFLETRAS, contribuindo diretamente para a qualificação profissional de milhares de professores em todo o território nacional e, com isso, contribuindo para melhorias na educação básica do ensino público brasileiro.

Ao PROFLETRAS, que me permitiu a realização desse sonho, na certeza de que muitos professores e professoras, assim como eu, terão a oportunidade de realizarem sonhos profissionais por meio do programa.

À UNIFESSPA que humanamente acolheu a todos os mestrandos, buscando garantir qualidade no ensino e na infraestrutura, prezando pelo respeito à todas as raças, credos, ideologias, posição social e cultural de cada aluno da instituição, promovendo, acima de tudo, cidadania.

À toda equipe do PROFLETRAS nas pessoas da professora Dra. Áustria Rodrigues Brito e Samuel P. Sampaio pela humildade, simpatia e presteza nos atendimentos aos alunos.

À Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito, minha orientadora, pelo conhecimento compartilhado, pelo olhar atento e preciso, pelo tempo dedicado e a confiança dada na realização do trabalho.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras da UNIFESSPA que em cada módulo compartilharam conhecimentos e sentimentos que serão inesquecíveis.

Ao Prof. Dr. Gilmar Bueno por toda emoção e sensibilidade praticada na disciplina de Gramática, Variação e Ensino.

A Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli, com quem eu tive a imensa oportunidade de ser aluna durante o mestrado e que aceitou o desafio de acompanhar o desenvolvimento do trabalho desde a qualificação. Sou muito grata por toda gentileza, carinho, sabedoria e conhecimento compartilhado.

Ao Prof. Dr. Cláudio Luiz Abreu Fonseca, que com tanta generosidade se prontificou a ler e contribuir tão intensamente com as fases de desenvolvimento do meu trabalho, sempre com pontuações precisas e enriquecedoras.

Ao colega de trabalho e incentivador Valder Almeida, minha gratidão pela inquietação e incentivo sem medida.

À Sônia Cristina e seu esposo Chico por me ofereceram muito mais que hospedagem, me ofereceram amizade e muita generosidade, a vocês minha eterna gratidão, não me conheciam, mas me acolheram como uma amiga e com isso foram fundamentais para a realização desse sonho.

À Daniela Froz, amiga conquistada no mestrado, tão humana, dedicada, parceira, sou grata a Deus por todos os momentos de conversa, estudos compartilhados, conselhos, apoio e amizade.

À Jane Sara colega, amiga, parceira, incentivadora, um ser humano incrível que jamais esquecerei.

A todos os colegas do mestrado da turma de 2018 por todos os momentos inesquecíveis que vivemos durante essa jornada.

Aos meus familiares, amigos, vizinhos, todos que fazem parte da minha história e compreenderam minha ausência em momentos importantes de suas vidas.

À Pr. Simone, minha amiga, conselheira, alguém que tanto me ajudou nos momentos de angústia e cansaço.

À Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva na pessoa da diretora de ensino Judith Helena Trajano, pelo apoio incontestável durante todo o período de estudo.

Aos meus alunos do 9º ano das turmas “A” e “B” dos turnos matutino e vespertino do ano letivo de 2018, eles que foram sujeitos dessa pesquisa e compreenderam quão importante era para a realização desse sonho.

“Desde quando o homem pratica a argumentação? Seríamos tentados a dizer que ele o faz desde o momento em que se comunica”. (Breton, 2003, p. 23).

RESUMO

Partindo de uma perspectiva sociointeracionista, a presente dissertação intitulada “Práticas de Leitura e os Desafios da Produção de Textos Argumentativos”, é um trabalho resultante de uma pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida a partir da aplicação de um projeto de intervenção pedagógica em duas turmas de 9º Ano do ensino fundamental, numa escola pública municipal, no município de Canaã dos Carajás/ Pará. Nosso trabalho tem como objetivo geral abordar além da produção textual, as práticas de leitura como componente substancial para a produção escrita e contribuir pedagogicamente com os alunos no que se refere à realização das leituras e sua importância no processo dissertativo. Como objetivos específicos buscamos analisar se os alunos conseguiram se apropriar dos estudos que realizamos a partir de uma sequência didática envolvendo um conjunto de oficinas em que abordamos aspectos estruturais e composicionais de textos argumentativos. Partindo desse pressuposto, acreditamos ser de grande relevância, no contexto da sala de aula, refletirmos sobre nossa prática pedagógica quanto ao ensino de língua portuguesa envolvendo a leitura e a escrita. O presente trabalho orientou-se por estudos de diversos autores que contribuíram contundentemente para a discussão dos temas principais da dissertação, como a elaboração e aplicação de sequência didática a partir dos estudos realizados por Dolz, Scheneuwly e colaboradores (2004). Nas abordagens da Teoria da Argumentação recorreremos a Plantin (2008); Breton (2003); Koch (2011) e Fiorin (2018). Quanto aos estudos voltados para os gêneros textuais e letramentos, tivemos como aportes teóricos Marcuschi (2008); Dionísio, Machado e Bezerra (orgs. 2010); Street (2014) e Rojo (2009).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Aprendizagem; Discurso; Texto argumentativo.

ABSTRACT

Starting from a socio-interactionist perspective, this dissertation entitled “Reading Practices and the Challenges of Production of Argumentative Texts”, is a work resulting from a qualitative research developed from the application of a pedagogical intervention project in two 9th classes. Year of elementary school, in a municipal public school, in the municipality of Canaã dos Carajás / Pará. Our work has the general objective of addressing, in addition to textual production, reading practices as a substantial component for written production and to contribute pedagogically to students in what they do. refers to the performance of readings and their importance in the essay process. As specific objectives we seek to analyze whether the students were able to appropriate the studies we carried out from a didactic sequence involving a set of workshops in which we approach structural and compositional aspects of argumentative texts. Based on this assumption, we believe it is of great relevance, in the context of the classroom, to reflect on our pedagogical practice regarding the teaching of the Portuguese language involving reading and writing. The present work was guided by studies by several authors who strongly contributed to the discussion of the main themes of the dissertation, such as the elaboration and application of a didactic sequence based on the studies carried out by Dolz, Scheneuwly and collaborators (2004). In the argumentation theory approaches, we resort to Plantin (2008); Breton (2003); Koch (2011) and Fiorin (2018). As for studies focused on textual genres and literacies, we had Marcuschi (2008) as theoretical contributions; Dionísio, Machado and Bezerra (orgs. 2010); Street (2014) and Rojo (2009).

KEYWORDS: Teaching; Learning; Speech; Argumentative text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Imagem aérea da EMEF Carmelo Mendes da Silva.....	55
Figura 02 - Esquema de uma sequência didática.....	60
Figura 03 - Computador sem manutenção	63
Figura 04 - Computador sem manutenção.....	63
Figura 05 - Apresentação slides com exemplos de redações nota mil do ENEM aos alunos da turma A (matutino).....	66
Figura 06 - Alunos realizando leitura.....	68
Figura 07 - Dinâmica sobre argumentação	70
Figura 08 - Alunos pagando prenda.....	70
Figura 09 - Debate sobre suicídio (SETEMBRO AMARELO)	72
Figura 10 - Alunos realizando pesquisa na internet	73
Figura 11 - Alunos realizando pesquisa na internet.....	73
Figura 12 - Alunos da turma “A” numa roda de conversa sobre leitura.....	74
Figura 13 - Aluna da turma A compartilhando leitura de sua produção textual.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto.....	52
Quadro 02 -	Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto respondida por alunos.....	52
Quadro 03 -	SD do gênero proposto para estudo.....	57
Quadro 04 -	Demonstrativo com número de alunos participantes da pesquisa.....	61
Quadro 05 -	Demonstrativo da quantidade de alunos que entregaram as produções..	62
Quadro 06 -	Produção inicial do aluno A1.....	77
Quadro 07 -	Produção final do aluno A1.....	79
Quadro 08-	Produção inicial em paralelo com a produção final do aluno A1.....	82
Quadro 09-	Produção inicial do aluno A2	84
Quadro 10-	Produção final do aluno A2.....	86
Quadro 11-	Produção inicial em paralelo com a produção final do aluno A2.....	87

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Samacc	Sistema de Avaliação Municipal de Aprendizagem de Canaã dos Carajás
SD	Sequência Didática
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS A PARTIR DA LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTOS NA ESCOLA.....	20
1.1 Práticas dos gêneros textuais e sua importância no contexto de ensino-aprendizagem.....	20
1.2 Oralidade e escrita: algumas concepções.....	21
1.3 Concepções de escrita	26
1.3.1 Breve percurso histórico da escrita.....	28
1.3.2 Multimodalidade textual.....	30
1.4 Conceitos de letramentos.....	32
1.4.1 As práticas de letramentos para além da sala de aula	34
II TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO.....	38
2.1 Abordagens históricas da teoria da argumentação.....	38
2.1.1 Definição de argumentação.....	40
2.2 Ethos, Pathos e Logos.....	42
2.2.1 O papel do Pathos e o Logos na argumentação	44
2.3 Tipologias de argumento e estratégias argumentativas.....	45
2.3.1 Argumentação por autoridade.....	46
2.3.2 Argumentação por comparação ou exemplo.....	47
2.3.3 Argumentos por causa e consequência.....	48
III METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
3.1 Identificação e descrição da escola em que foi realizada a pesquisa.....	50
3.2 Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto aplicada aos alunos para a realização da pesquisa.....	51
3.3 O trabalho com a dissertação-argumentativa: a escolha do gênero.....	53
3.4 A escolha do tema.....	54
3.5 Sequência didática e a organização das oficinas.....	55
3.6 Modelo didático da dissertação-argumentativa.....	57
3.6.1 O suporte.....	58
3.7 Os sujeitos da pesquisa e os relatos sobre o gênero em estudo.....	61
37.1 Oficina I- A dissertação-argumentativa.....	62

3.7.2	Oficina II- Primeira produção / tema Setembro Amarelo (suicídio)	64
3.7.3	Oficina III- Entenda o que é parágrafo	65
3.7.4	Oficina IV- A impessoalidade no texto dissertativo-argumentativo	65
3.7.5	Oficina V - A argumentação no texto dissertativo	66
3.7.6	Oficina VI- Operadores argumentativos	68
3.7.7	Oficina VII- Leitura -Tema: Suicídio (Setembro Amarelo)	69
3.7.8	Oficina VIII - A importância da leitura no processo de reescrita dos textos	71
3.7.9	Oficina IX- É hora de reescrever- reescrita e reflexão	73
IV	ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE PRODUÇÃO INICIAL E	
	PRODUÇÃO FINAL	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94
	ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

Falar em desafios na educação brasileira não é um fenômeno inédito. Sempre que debatemos sobre problemas enfrentados pela educação básica e sua qualidade, temos como referência os resultados obtidos é impossível não mencionar os exames que fazem parte da rotina das escolas e que são eles os responsáveis por nos apontar a dimensão desses problemas, uma vez que os avanços são muito tímidos e denotam que muito ainda precisa ser feito para que tenhamos uma realidade na escola que perpassa o conhecimento científico.

Sabemos da importância da realização dos exames do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), também aqueles que são provenientes do governo estadual e municipal como SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional) e Samacc (Sistema de Avaliação Municipal de Aprendizagem de Canaã dos Carajás) que é um exame local elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e tem como finalidade indicar o caminho para melhorar a educação pública municipal a partir dos resultados obtidos.

Podemos falar sobre as competências dos alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem de português, podemos expor o interesse pelos conteúdos e nossos desafios em tornar as aulas de português mais atrativas para os alunos que em muitos momentos não veem significado nas aulas e o porquê de estudar determinados conteúdos gramaticais, por exemplo.

Sabemos que não é tarefa fácil, são muitas limitações que encontramos todos os dias no nosso fazer pedagógico. É desafiador atrair a atenção dos alunos com recursos tecnológicos muitas vezes insuficientes para atender às demandas das escolas. É desafiador lidar com o descaso da educação, assim como conseguir contornar situações em que rotineiramente somos obrigados a nos limitar as quatro paredes da sala de aula munidos apenas de quadro, giz e livro didático.

A reação dos alunos deve ser entendida como uma resposta às nossas práticas pedagógicas. Ainda assim, nos cabe perguntar: por que as aulas de português são consideradas enfadonhas? Por que causam sono? Por que nossos alunos não se sentem entusiasmados numa aula de leitura e que parece não ter fim? Por que as aulas de produção de texto são uma tortura? Se o nosso objetivo é obter melhores resultados no ensino de língua portuguesa é preciso rever e refletir nossas práxis mesmo diante de todos os problemas existentes, sejam eles: estruturais, pedagógicos, administrativos, entre outros.

O planejamento das aulas é indispensável para que possamos obter respostas mais satisfatórias daquilo que propomos com o trabalho docente. Muitas vezes massacrados

nossos alunos com conteúdos de gramática que parecem impossíveis de serem compreendidos, noutros propomos a leitura de um texto que não representa um sentido expresso para eles, e ainda os fazemos responder perguntas sobre o texto e não deixamos claro o objetivo da atividade, sem que eles saibam quais habilidades estão sendo exploradas e ativadas com o exercício, dizendo para eles o que esperamos que aprendam com a leitura e com o questionário de interpretação do texto, por exemplo.

Para tanto, refletir nossas práticas cotidianamente, requer de cada um de nós uma atitude de aceitação, autocrítica, autoavaliação, podendo ser ainda um processo doloroso, porém, necessário e, no meio desse percurso boas descobertas podem ser feitas. Em muitos momentos nos recusamos a entender que precisamos mudar e ressignificar nossas metodologias a partir de uma concepção sociointeracionista, isso implica considerar elementos que fazem parte do meio em que vivem nossos alunos e, não apenas considerar características do ambiente escolar.

É notório que só conseguiremos avançar e melhorar o ensino do que estamos nos propondo a ensinar a partir do momento que estivermos dispostos a nos colocarmos numa posição de reflexão e compreendermos que aquilo que é fácil para nós pode não ser para nossos alunos, com isso reconhecemos que as estratégias que utilizamos devem ser eficientes para eles e não infalíveis para nós.

Não podemos continuar reproduzindo práticas que não conduzem à uma aprendizagem significativa, onde o professor é o único detentor de toda razão e conhecimento. Com o advento dos gêneros midiáticos, bem como das ferramentas digitais nos trazem, diariamente, novos desafios na educação. “Não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, proporcionaram o surgimento de novos gêneros textuais”. (MARCUSCHI, 2010, p.20).

A presente dissertação intitulada “Práticas de leitura e os desafios da produção de textos argumentativos” surge a partir de um contexto pedagógico em que entendemos que se faz necessário realizarmos um trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula fora dos moldes tradicionais e de práticas rotineiramente reproduzidas, ao passo que defendemos repensar o ensino tradicional que muitas vezes ainda adotamos no nosso cotidiano.

A pesquisa parte de inquietações pelo fato de não podermos continuar negando as funções sociais do texto, o processo interacional da linguagem, entre tantas outras situações que estão imbricadas na produção textual oral e escrita e o discurso como um todo. Por se tratar de um trabalho com intervenção pedagógica, objetivamos promover situações em que os

alunos produzissem seus textos considerando, sobretudo as características sociodiscursivas da dissertação-argumentativa, reconhecendo a importância da argumentação em todas as práticas comunicativas.

A pesquisa apresenta algumas reflexões que consideramos serem muito relevantes em relação a nossa prática docente quanto à produção de textos argumentativos, e para a sua realização investigamos alunos de uma escola da rede pública do município de Canaã dos Carajás e de duas turmas do 9º ano no ensino fundamental. Para chegar na elaboração da sequência didática, elaboramos uma ficha em forma de questionário com perguntas direcionadas aos hábitos e habilidades de leitura e produção de texto tanto na escola, como também fora dela, ou seja, nos valem saber se os alunos tinham acesso à leitura em casa; com qual frequência liam; se assistiam jornais; além de buscar saber das dificuldades de produzirem textos argumentativos.

Os resultados obtidos na ficha de leitura e produção de textos permitiu que norteássemos os assuntos para a elaboração das oficinas que incorporaram a nossa sequência didática. Portanto, desenvolvemos 09 oficinas e contamos com auxílio de recursos multimídia como: aparelho de Datashow, laboratório de informática. OS alunos receberam textos xerocopiados com a finalidade de contribuir com o contato visual do gênero referido e nas práticas de leituras individuais e coletivas.

Assim, nosso objetivo geral foi abordar, além da produção textual, as práticas de leitura como componente substancial para a produção escrita. Consoante à teoria da argumentação contribuir pedagogicamente com os alunos no que se refere à realização das leituras e sua importância no processo dissertativo, buscando realizar inferências sempre que fomos solicitados, buscando ainda proporcionar um ambiente propício para a troca de experiências e aprendizagens múltiplas dentro de uma perspectiva sociointeracional.

Como objetivos específicos, buscamos analisar se os alunos conseguiram se apropriar dos estudos que realizamos a partir da sequência didática com relação às oficinas sobre os aspectos estruturais e composicionais do gênero em estudo: a) adequação à estrutura do texto em parágrafos; b) uso de verbos na 3ª pessoa (impessoalidade no texto); c) argumentatividade; d) o uso dos marcadores conversacionais.

Para isso apresentaremos as ideias de autores como, Marcuschi (2008), com suas abordagens envolvendo o discurso e a linguagem, trazemos também Koch (2011), Breton (2003) e Fiorin (2018) e seus estudos sobre as teorias da argumentação.

Quanto ao desenvolvimento metodológico, o trabalho foi pautado nas orientações de Dolz, Scheneuwly e colaboradores (2004), com as abordagens acerca da sequência didática (SD), acreditamos que os alunos conseguiram compreender e aprender com mais eficiência os conteúdos propostos dentro de uma sucessão de atividades relacionadas e segmentadas numa continuidade de assuntos conduzidos para um mesmo fim. Para a elaboração das oficinas que deram vida e alimentaram a sequência didática contamos com as sugestões de Ribeiro (2017) em seu livro OFICINA(S) DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.

A pesquisa foi estruturada de forma a evidenciar os estudos que acreditamos serem de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que, por sua vez, tanto nos angustiam quando falamos dos desafios a serem enfrentados nas nossas práticas docentes todos os dias. Assim, nosso trabalho, além da introdução, apresenta mais quatro seções.

Trazemos na primeira seção, abordagens envolvendo o ensino dos gêneros textuais a partir da leitura, escrita e letramentos na escola, os gêneros discursivo, as concepções de escrita e um breve contexto histórico com o objetivo de elucidar questões inerentes a ela e para melhor compreendermos a escrita que temos hoje e o porquê que a escola e a sociedade tanto a valoriza. Igualmente, discorreremos acerca da multimodalidade textual e as práticas de leitura na escola.

Na segunda seção, direcionamos nossos estudos envolvendo a teoria da argumentação, teoria essa que dá sustentabilidade à nossa pesquisa, uma vez que, optamos pelo trabalho com um gênero de caráter argumentativo. No primeiro momento, apresentamos algumas abordagens históricas e conceituais sobre os estudos voltados para a argumentação. Em seguida, nos detemos em traçar algumas considerações acerca do *ethos*, *pathos* e *logos*, elementos fundamentais para o discurso argumentativo defendido por Aristóteles na retórica antiga. Trazemos também tipos de argumentos e algumas estratégias de argumentação que nos auxiliam na nossa prática pedagógica para fazer as intervenções necessárias junto aos alunos com relação a produção de textos e na defesa de pontos de vista acerca de determinado assunto.

Na terceira seção, compartilhamos os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica. Para isso, retomamos a argumentação com vistas a evidenciar o modelo didático do gênero dissertação-argumentativa, esclarecendo o porquê da escolha desse gênero. Apresentamos as etapas realizadas na sequência didática, e ainda as leituras e atividades selecionadas para que assim fosse possível aos alunos chegar a uma

produção final. Compartilhamos também as ações realizadas no processo de leitura coletiva dos textos ao final das oficinas.

A quarta seção corresponde às análises das produções dos alunos numa abordagem contrastiva entre produção inicial e produção final, dessa forma, compartilhamos quatro (04) produções textuais (duas iniciais e duas finais) de alunos das turmas “A” e “B”. O critério de escolha dos textos se deu pela entrega das duas versões, considerando que muitos alunos entregaram apenas uma das versões do texto. Concomitante com as análises, apresentamos os avanços obtidos nas produções dos alunos entre a produção inicial e a produção final a partir da nossa intervenção pedagógica a partir da sequência didática.

Por fim, trazemos nossas considerações finais contendo reflexões sobre o fazer pedagógico do professor de língua portuguesa e a importância de repensarmos nossas práticas para conseguir obter resultados melhores e avanços satisfatórios no que se refere as competências leitora e escritora dos nossos alunos, além de considerações acerca dos resultados que tivemos com a comparação entre produção inicial e produção final do gênero dissertação-argumentativa.

I

O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS A PARTIR DA LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTOS NA ESCOLA**1.1 Práticas dos gêneros textuais e sua importância no contexto de ensino - aprendizagem**

Sabemos que as práticas de ensino de leitura e escrita a partir de gêneros textuais não são recentes. No entanto, ainda são muitos os desafios que encontramos na prática, e isso se dá muitas vezes por não sabermos com quais gêneros trabalhar e, como consequência disso, nos vemos limitados quanto aos nossos conhecimentos, uma vez que, compete a nós selecionar e buscar as melhores formas de se trabalharmos com os gêneros textuais na sala de aula. No entanto, vale ressaltar que ainda nos deparamos com a valorização e priorização do ensino de gramática nas aulas de português. Os alunos também associam as aulas de português ao ensino de gramática, com depoimentos que restringem essas aulas ao ato de aprender a escrever e falar corretamente de acordo com a norma padrão da língua.

É um cenário que precisa ser mudado, não podemos mais continuar reproduzindo velhas práticas quando estamos diante de novas tendências. Dessa forma, as mudanças vão de encontro com as metodologias que utilizamos para ensinar e, sobretudo, para que esse ensino de que tanto falamos aconteça e se dê de maneira satisfatória, atingindo o seu objetivo de propor novas formas de ensinar a língua, de formar alunos leitores, escritores, de criar na sala de aula novas maneiras de abordar um texto, se faz necessário refletirmos sobre o nosso fazer pedagógico compreendendo que não é possível propormos mudanças sem que essas comecem por nós mesmos.

Sobre os gêneros Marcuschi (2008, p. 147), nos diz que “é com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso”. Mais adiante, o autor acrescenta que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos”.

Considerando os expostos mencionados por Marcuschi, salientamos que muito se tem avançado nos estudos relacionados gêneros textuais, no entanto, vale lembrar que se faz necessário aprofundarmos nossos conhecimentos quanto ao seu ensino, uma vez que existem muitos equívocos ao abordar o uso dos gêneros textuais na escola.

Não há dúvida de que uma gama de conceitos, oriundos de várias áreas, especialmente da linguística teórica e aplicada, instalou-se no discurso do professor.

Não apenas nos grandes centros educacionais, mas também naqueles situados nos mais afastados rincões desse Brasil, a fala dos educadores brasileiros nunca esteve tão recheada de ‘modismos’ teóricos quanto agora. Na voz dos professores, o que se ensina agora são os *gêneros textuais*, sugeridos e explorados pelos livros didáticos, segundo uma perspectiva de *letramento*. (OLIVEIRA, 2010, p. 326).

Tomando a fala de Oliveira, (2010, p. 326), nos referimos ao fato de que ao falar de ‘modismos’, implica a ideia de que todo mundo passou adotar os gêneros textuais como formas de ensino. No entanto, precisamos compreender claramente o que vem a ser gêneros textual e, a partir daí propormos reflexões de como o uso deles podem contribuir para a obtenção de melhores resultados e maior qualidade nas aulas de leitura e escrita, necessitando de todos nós uma postura analítica daquilo que se pretende alcançar e como alcançar com o uso de gêneros textuais, sem distorcer ou fantasiar sua essência.

Não somos apenas transmissores de conhecimentos, ao pensarmos na nossa sala de aula, compreendemos que existe uma relação de troca entre professor e aluno, pois não se trata somente de trocas de conhecimentos, mas também de afetividade, uma vez que ao conhecermos nossos alunos, cada um na sua particularidade, é praticamente impossível não estabelecermos com eles uma relação de proximidade.

O estudo dos gêneros textuais nos permite compreender o que acontece com a linguagem mediante cada situação em que é utilizada e da sua capacidade de ser dinâmica, intencional e mutável, o que está ligado ao funcionamento da língua em seu cotidiano, como a mencionado, nas mais diversas situações de comunicação.

Segundo Marcuschi (2008, p. 151), “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Todavia, mesmo sendo um vasto campo de exploração, o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, bem como qualquer outro conteúdo, requer que seja feito com planejamento, fazendo uso de um metodologia que possa proporcionar aos alunos o máximo de aprendizagem possível e ainda que seja passível de explorarmos os campos da leitura, da pesquisa, da interação verbal, o uso de tecnologias, entre outros, de maneira que esse ensino faça sentido para a aquisição de conhecimentos.

1.2 Oralidade e escrita: algumas concepções

Para que serve a escrita sem a leitura? Qual o espaço destinado à leitura na sala de aula e com qual finalidade é realizada?

Antunes (2009, p. 185) destaca que “cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores.”. Ao

ingressar na vida escolar, é apresentado à criança um universo lúdico e um contato encantador com a leitura onde cores e imagens ganham vida, os livros são uma verdadeira viagem para os pequenos no início de suas experiências leitoras.

Infelizmente, nem sempre as aulas de leitura são prazerosas, muitas vezes parece que os alunos são quase sempre obrigados a ler, por outro lado, vale salientar que a escola não é a única responsável pelo processo de desenvolvimento da leitura na vida do aluno. Para Antunes (2009, p. 186) sobre a quem compete desenvolver o apreço à leitura, nos diz que “Não tem fundamento, pois, a concepção ingênua, meio generalizada na prática, de que cabe apenas ao professor de línguas a tarefa de cuidar da *leitura* e de outras habilidades comunicativas”.

A afirmação apontada por Antunes, nos leva à reflexão de que,

Não implica que podemos atribuir à escola a exclusividade do papel de desenvolver as competências, nem mesmo aquelas diretamente vinculadas à leitura e à compreensão de textos. Se à escola é concedida uma prioridade dessa tarefa, não se exclui, contudo, a intervenção e outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras. (ANTUNES, 2009, P. 187-188).

Segundo a autora, o desenvolvimento da leitura, e conseqüentemente o gosto por ela se dá, ou pelo menos deveria acontecer por meio de todo um conjunto de meios e pessoas, começando pela instituição familiar, o que na prática, na maioria dos casos, toda tarefa e responsabilidade tem sido transferida para a escola.

Sendo assim, no que se refere à leitura no ambiente escolar, as práticas que tanto falamos devem ser exercidas de forma planejada, pensada e reflexiva, ao mesmo tempo que devem estar em consonância aos anseios e necessidades das turmas, condizentes com a realidade e o meio em que vivem, estabelecendo uma relação de reconhecimento e pertencimento social, cultural, linguístico, devendo o professor esclarecer os objetivos da sua realização, de forma que não sejam realizadas apenas para cobrir o tempo da aula.

Considerando os expostos acima, o papel da escola foi redimensionado na sua responsabilidade de formação das competências leitoras, de forma que foi se restringindo a ela tal dever. Contudo, devemos muito mais que ensinar os alunos a decifram sinais gráficos, ler requer muito mais que isso.

Para Antunes (2009, p. 185):

De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita. A propósito, em algumas escolas, nem mesmo essa condição básica de ensinar a decifrar os sinais da escrita tem tido o êxito esperado.

A autora ao dizer que algumas escolas não têm garantido nem mesmo o ensino de decifrar os sinais da escrita, isso corresponde a muitas realidades ainda hoje encontradas nas escolas brasileiras. Nas regiões mais pobres, por exemplo, essa realidade é ainda mais evidente, onde além de encontrar falhas no sistema educacional, ainda nos deparamos com os descasos com a educação pública no país, nos deparamos com a triste realidade de escolas em condições precárias de conservação, infraestrutura inadequadas, bibliotecas sem livros, entre tantos outros fatores agravantes para os problemas vividos pelo ensino público no Brasil.

Cagliari (2009, p. 130) defende que “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação de alunos é a leitura”, dada a sua importância nas diversas situações de interação social e comunicação de cada indivíduo no meio em que pertence.

O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar votado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 2009, p. 130).

Sabemos que ao praticar leitura conseguimos desenvolver muitos sentidos e competências. Muitas vezes o trabalho é árduo, “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”, (CAGLIARI, 2009, p. 131).

Para Fernandes (2010, p. 38) “A leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que se sabe sobre a língua”. A autora ainda nos acrescenta que o processo de leitura depende de várias condições, dando ênfase para as habilidades e gosto do leitor, com qual objetivo realiza uma leitura, entre outros fatores.

O conhecimento prévio é necessário à leitura, mas não é o único. É fundamental também o conhecimento acerca da linguagem (tipo de texto) e da própria leitura, saber sobre a organização e as características do texto, saber para que servem os títulos e ter consciência de que não necessitamos conhecer o significado de todas as palavras do texto para compreender uma mensagem escrita. (FERNANDES, 2010, p. 38).

Considerando os conhecimentos que devem ser desenvolvidos nas atividades de leitura, cabe aqui falarmos do gosto pela por ela. Antunes (2009, p. 201), no diz que “não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com gosto por coisa alguma”. Desse modo, podemos compreender que o gosto pela leitura precisa ser desenvolvido, despertado, construído e, quando nos propomos a construir, juntos com os

alunos, um ambiente propício e deixar claro para eles o porquê que estamos realizando tais atividades, os resultados aparecem de forma bastante satisfatória, ao que a autora ainda completa que “o ato de ler não é, pois, uma habilidade inata”.

Se a leitura não é uma habilidade que nasce com a gente, como aprendemos a gostar de ler? No nosso cotidiano surgem inúmeros relatos dos alunos de que “ler dá sono”, também, demonstram dificuldades em identificar informações implícitas no texto e poderíamos enumerar mais umas dezenas de justificativas. Situações como essas nos fazem entender que cada vez mais precisamos tornar nossas aulas de leitura em momentos mais dinâmicos, democráticos, imagéticos e, muitas vezes transcendentais, principalmente nas aulas de leitura de textos literários.

Antunes (2010, p. 201) nos inquieta ao questionar a quem compete o gosto pela leitura, vejamos:

A quem compete desenvolver esse fascínio, essa sedução? A quem compete desenvolver o gosto pela busca da informação que está nos livros? A quem compete despertar o interesse pelas particularidades da escrita? À escola, certamente. Formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar. Incluir a escola é incluir prioritariamente a figura do professor, aquele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. Aquele que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor.

Iniciar a aula com uma leitura para ser compartilhada com os alunos, ler um livro e indica-lo para que os alunos também se sintam instigados a ler, ou mesmo convidar os alunos a dar depoimentos de suas experiências leitoras podem ser algumas ações positivas no incentivo e prática da leitura tanto na escola, como fora dela.

As escolas vêm se reinventando diuturnamente na busca de melhores metodologias de ensino, que visem uma melhor interação dos alunos, principalmente por meio da leitura e, como por exemplo: criação de grupos de contação de histórias, rodas de leitura, clubes de livros, entre tantas outras ações voltadas para o melhor apreço da leitura na escola e, ainda que possam contar com a participação das famílias.

Considerando as contribuições feitas por Antunes (2009) acerca da leitura dentro e fora da escola e a forma como devemos conduzir as leituras e refletir o seu papel, a autora, de forma muito intuitiva e profunda nos conduz para um momento de autoavaliação da nossa práxis, nos fazendo pensar as formas pelas quais realizamos a leitura na escola, o que pretendemos com ela e, sobretudo, o que estamos alcançando, o que estamos construindo de saberes juntamente com os alunos. A autora fala de uma leitura interacionista, que não se

restringe apenas à uma atividade escolar, assim, também compartilhamos e acreditamos que a leitura envolve tudo isso em sua realização.

Creemos que ao realizarmos leitura, seja uma leitura interpretativa, literária, para aquisição de informação, entre tantas outras funções que exerce a função, estamos mobilizando sentidos e saberes que perpassam os saberes na sala de aula, Antunes, 2009, acrescenta que:

Por sinal, uma leitura que não corresponda a um propósito comunicativo qualquer (propósito informativo, de localização de dados, de informações; propósito de fruição apenas) não é propriamente leitura. Falo, portanto, de uma leitura que, a partir de *hipóteses, de predições inicialmente levantadas*, vai além da superfície do texto, além do que está explícito, do que está declarado. De uma leitura que mobiliza um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto. Falo de uma leitura que, ao lado de um sentido, busca descobrir intenções, pretensões, objetivos para o dizer do texto. Uma leitura, portanto, de um ‘dizer’ que é também um ‘fazer’, o que não deixa também de ser uma leitura atenta dos elementos formais desse dizer. (ANTUNES, 2009, p. 203-204).

Ainda para Antunes (2009), a atividade com a leitura representa uma procura e um encontro entre leitor e texto e vice-versa. Para que isso se estabeleça na esfera escolar, como professores, necessitamos conhecer de perto os diversos tipos de letramentos em os alunos estão inseridos, não acreditamos ser possível ter êxito nas práticas de leitura, se não soubermos o lugar de origem dos nossos alunos, suas vivências, entre tantos outros fatores envolvidos no processo de aprendizagem deles.

Sabemos que o trabalho do professor já é bastante árduo, tantas vezes burocrático, tendo de cumprir com tantas determinações das coordenações pedagógicas, secretarias de ensino, fichas, relatórios escolares, cronogramas para serem cumpridos ao longo do ano letivo, mas acima de tudo, ainda é do professor a missão de proporcionar aos alunos o contato com um ambiente em que promova essa leitura de que nos fala Antunes.

Para tanto, ao adotarmos diferentes formas de realizar leitura de textos na sala de aula, se faz necessário compreendermos os aspectos que estão relacionados para que essa leitura aconteça se considerarmos que o professor adota um procedimento, no entanto, o aluno não consegue ter uma boa experiência de leitura. Para Rojo (2004, p. 2), “Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)”. A autora defende a ideia que todos os procedimentos e capacidades inerentes ao ato de ler dependem de uma situação e de finalidades para a realização de tais leituras.

Cada pessoa possui um jeito próprio que melhor consegue fazer uma leitura. Ao propormos determinada estratégia estamos, na verdade, fazendo um convite para uma tentativa de adotar uma maneira que possa contribuir para a competência leitora dos alunos. Segundo Rojo (2004, p. 2)

Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente ; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo.

Podemos inferir as contribuições das diversas formas de se ler um texto para a formação não só de alunos leitores, mas também na formação de alunos escritores, uma vez ser possível a partir das práticas de leituras, sejam elas digitais ou não, na construção de novos discursos por parte dos alunos, posicionamento crítico e defesa de opiniões sobre assuntos variados e de interesse social.

Fazendo referência à educação infantil por exemplo, vemos belíssimos trabalhos que são realizados com a leitura, os professores apresentam um universo verdadeiramente “mágico” e muito lúdico para os alunos, eles têm a oportunidade trabalhar com a oralidade dos alunos, a imaginação, além de buscar valorizar os letramentos sociais que as crianças possuem de acordo com o convívio social de cada um.

A partir do momento que essas crianças chegam ao ensino fundamental, vemos como um grande desafio dar continuidade ao trabalho do professor da educação infantil. Dessa forma, valendo-nos das práticas de leitura e sua relação direta a escrita é que apresentamos algumas considerações acerca do assunto e sua relevância para as nossas práticas pedagógicas.

1.3 Concepções de escrita

Para o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa escrita e:

- 1 - Pôr, dizer ou comunicar por escrito.
- 2 - Encher de letras.
- 3 - Compor, redigir.
- 4 - Ortografar.
- 5 - Fixar, gravar.
- 6 - Passar uma multa a.
- 7 - Representar o pensamento por meio de caracteres de um sistema de escrita.
- 8 - Formar letras.
- 9 - Ser escritor.
- 10 - Cambaleiar ou zigzaguear.
- 11 - Dirigir-se por escrito a alguém.

12 - Corresponder-se, cartear-se.

As definições trazidas no dicionário expressam uma infinidade de situações em que a escrita pode ser manifestada. Com isso, temos diferentes contextos de interação e de produção textual, pois é fundamental que reconheçamos o lugar de onde estamos falando, ou seja, quais são as condições de produção dos alunos, é imprescindível que ao refletirmos sobre o processo de escrita, possamos ter conhecimento das vivências dos alunos.

Para início de conversa, vejamos alguns questionamentos que devemos fazer e refletir acerca das metodologias que utilizamos para trabalhar com a escrita e, acima de tudo, nos questionar sobre que tipo de escrita estamos suscitando. Não basta falar de escrita, sem antes definirmos quais são os nossos objetivos ao propor que nossos alunos produzam um texto. Queremos apenas ocupar o tempo da aula? Queremos usar a produção de texto como um pretexto para manter os alunos ocupados e disciplinados na sala?

É provocador pensar na escrita para além da distribuição de símbolos gráficos dispostos numa folha de papel. Veremos muitas abordagens envolvendo a escrita no dia a dia das pessoas nas mais diversas situações de comunicação e interação social, não se atendo apenas ao espaço escolar, mas numa perspectiva plural dos letramentos que faz parte da vida dos alunos como um todo.

Compreendemos os muitos estudos envolvendo a escrita e o seu papel na nossa vida dentro e fora da escola, porque não escrevemos só na escola, não escrevemos apenas por pedido do professor, são muitas as situações cotidianas que somos conduzidos a escrever, sem que essa escrita esteja voltada apenas para os exercícios de redação nas aulas de português e apresenta uma gama de conceitos de acordo com sua utilização, como nos expõe Koch e Elias (2014, p. 32):

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia a dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”, “a escrita é expressão do pensamento” no papel ou em outro suporte; “a escrita é domínio de regras da língua”, “escrita é trabalho” que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor.

A escrita assume conceitos diferentes de acordo em que é produzida e, muitas vezes é tomada de maneira empírica e como atividade praticada por uma minoria alfabetizada e escolarizada.

Como professores mediadores de conhecimento percebemos que ao ensinar, é preciso deixar claro para o aluno que a escrita não é e não deve entendida apenas como uma atividade

intelectual, ou mesmo obrigatória na sala de aula e pertencente a um grupo restrito de pessoas na sociedade, mas que está imbricada no modo como a praticamos e a ensinamos, bem como a sua relação com a linguagem, como afirma Koch e Elias (2014, p. 32) ao dizer que “subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita”.

Koch e Elias (2014, p. 32-34), nos apresenta a escrita sob três perspectivas: “escrita: foco na língua; escrita: foco no escritor e escrita: foco na interação. Assim, a escrita assume diferentes sentidos considerando a forma como está sendo utilizada em que está sendo direcionado o seu foco”.

Portanto, quais são os nossos objetivos ao propor a escrita na sala de aula? Estamos dando maior importância para essa convenção pautada em regras gramaticais? Estamos avaliando nossos alunos a partir de textos produzidos com o uso de palavras rebuscadas e com construções sintáticas perfeitas? Vale lembrar que não é fácil tentar conceituar a escrita, assim como também não é fácil trabalhar com a escrita, no entanto, o ensino de redação é muito importante, os alunos são cobrados e, muitas vezes até estigmatizados por suas escritas.

O que pretendemos avaliar com escrita dos nossos alunos é uma reflexão importante que devemos fazer, além disso, ter clareza sobre o que queremos que eles escrevam, uma vez que temos os objetivos definidos, acreditamos ser mais fácil orientá-los nas suas limitações, buscando juntos as melhores estratégias para alcançar boas produções de texto de acordo com as características estruturais e de tipologias de cada gênero textual que por ventura será estudado.

Nos tópicos seguintes faremos algumas abordagens históricas da invenção da escrita objetivando conhecer melhor o processo de formação e de transformação ao longo dos anos.

1.3.1 Breve percurso histórico da escrita

A história da escrita data de cerca de 5.000 anos com suas diversas formas de representação e simbologia, no entanto, vale ressaltar que desde a sua origem a escrita não surgiu sem uma finalidade e com o passar do tempo ela vem adquirindo cada vez mais significado.

Há cerca de 5.000 anos, na Suméria, os pastores vendiam ovelhas e compravam cereais. Como as vendas foram aumentando, eles começaram a anotar os dados sobre as trocas comerciais. Inventaram um sistema que se baseava em contas: uma série de pedras de argila, de diversas formas, com alguns desenhos, listras e cruzeiros.

As pedras eram guardadas em caixas que precisavam de identificação. Esse sistema de anotação era usado nas trocas e na contabilidade de impostos, tornando-se o precursor da escrita, que nasceu da necessidade de as pessoas representarem quantidades e marcar objetos que se referiam às quantidades. (FERNANDES, 2010, p. 8).

Como podemos observar a escrita sempre assumiu um papel muito importante na nossa vida, uma vez que ela surge e se manifesta a partir de necessidades diárias e como alguma forma de registro, a sua evolução traduz costumes e culturas dos mais diversos povos espalhados pelo mundo e traz consigo histórias de gerações.

Segundo Fernandes (2010, p. 11-12) o sistema de escrita é compreendido da seguinte forma:

- **logográfico**: sistema em que os signos representam a palavra e não os sons. Na China, até hoje, esse sistema é utilizado. No computador, também há sinais logográficos: \$ representa “dinheiro”; @ quer dizer “em”.
- **ideográfico**: sistema em que os sinais representam diretamente uma ideia, usando imagem figurada dos objetos, isto é, sinais que não dependem da língua falada, mas sim dos conhecimentos culturais e do contexto. Por exemplo: uma placa de trânsito, um logotipo de banco, uma marca de produto etc.
- **silábico**: sistema em que cada sinal representa uma sílaba. Hoje é utilizado no Japão como auxiliar do sistema logográfico chamado *kanji*.
- **alfabético**: sistema em que cada letra corresponde a um som individual.
- **outros sistemas**: sistema braile, para deficientes visuais que fazem a leitura de pontos em relevo pelo tato.

Observamos que Fernandes (2010) relaciona as diversas formas de manifestação da escrita no seio da sociedade ao longo do tempo. Todas as formas de comunicação escrita se configuram nas necessidades humanas de comunicação.

Que a escrita é onipresente em nossa vida, já o sabemos. Mas afinal, “o que é escrever”? (KOCH; ELIAS, 2014, p. 31).

Estamos diante de uma afirmação e de uma pergunta que nos permite refletir tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, uma vez que não escrevemos apenas na escola, a escrita faz parte da nossa vida, faz parte do cotidiano das pessoas e dominá-la nem sempre é tarefa fácil. Segundo Koch e Elias (2014, p. 31) “na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc., etc.)”. Dessa forma, é possível perceber a dimensão do trabalho com a escrita na sociedade como um todo, seja nas relações educacionais, ou nas relações sociais, culturais, religiosas, e tantas outras situações de comunicação que estamos inseridos.

Ao nos referirmos ao ambiente escolar, podemos observar uma espécie de hierarquização no que se refere às disciplinas que compõem o currículo, principalmente no

ensino fundamental em que as disciplinas de português e matemática parecem assumir maior importância do que as demais, ao apontarmos essa afirmação, não estamos partindo de ideologismos, mas sim de situações reais vivenciadas nas escolas.

Prova disso são as avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal, que tem como objetivo mensurar a qualidade do ensino no Brasil a partir dos conhecimentos de português e matemática.

Considerando o exposto, percebe-se maior cobrança nos resultados dessas disciplinas como se bastasse apenas o aluno conseguir desenvolver habilidades inerentes a elas. Assim, podemos observar também que o fracasso escolar se dá em detrimento delas, de forma que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, de leitura, interpretação, escrita e, em matemática não é diferente. É evidente que se o aluno tem problemas de leitura e interpretação de texto não irá conseguir ler e interpretar uma equação matemática, não conseguirá ler os enunciados e retirar deles as informações necessárias para alcançar os resultados necessários.

Portanto, cabe a nós compreendermos que a aprendizagem dos alunos não se dá sozinha, se faz necessário depreender que para a construção desse processo de crescimento do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades está posta a atuação do professor.

1.3.2 Multimodalidade textual

Muitos fatores contribuem para uma aprendizagem significativa, cada aluno, por sua vez, possui formas muito particulares de aprender, possui um jeito próprio de realizar leituras, maneiras diferentes de memorização, entre outros. No entanto, no papel de mediador, o professor deve fazer uso de práticas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver nos neles capacidades de ler, compreender, argumentar e ainda produzir textos que estejam de acordo com as especificidades de cada gênero, dentro dos objetivos pretendidos pelo professor, indo além da mera decodificação gráfica.

Não há dúvida de que aprendemos mais quando vemos e ouvimos, acionando ao máximo os nossos sentidos. A multimodalidade textual auxilia o professor nas aulas de leitura e interpretação de texto e também nas produções textuais. A junção entre o verbal e o não verbal, o uso de recursos linguísticos variados, como o uso de cores, marcas gráficas, a disposição das palavras no texto, à entonação da leitura, entre outros elementos, se complementam atribuindo ainda mais sentido ao texto, que por sua vez, vai muito além da palavra.

Decerto, os textos multimodais se constituem daqueles que existem para serem visto e lidos, e podemos acrescentar que também existem para serem sentidos, de maneira que a correlação existente entre palavra e imagem pode despertar em cada leitor diversas sensações e emoções, constituindo assim características multissemióticas.

Novas modalidades textuais, principalmente as vinculadas à tecnologia, concentram cada vez mais a junção de imagens (não verbal) com as palavras (verbal), assim, nessa relação discursiva entre o verbal e não verbal constitui a multimodalidade textual, o que, por sua vez, fazem parte do nosso cotidiano e são dotados de muito significado de acordo com o contexto social que vivemos.

Barros e Costa (2012, p. 39) dizem que,

As inovações tecnológicas e os textos contemporâneos e, em especial, a inserção de imagens em todas as formas de representação da realidade social, têm influenciado e modificado os modos de leitura e escrita contemporâneos e colocado, cada vez mais, novos desafios às teorias de letramento, aos educadores e à escola. No bojo dessas transformações, podemos destacar o surgimento de novos gêneros discursivos como os chats, blogs, tweets e posts. Esses gêneros, como vários outros, extrapolaram os ambientes digitais e adentraram nos impressos (por exemplo, no livro didático) e, por sua vez, convocam novos letramentos, na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Segundo as autoras, o trabalho com os gêneros multimodais traduz em mais desafios para a escola e, principalmente para o professor. Os estudos envolvendo gêneros digitais vêm ocupando espaços cada vez maiores. Qual a importância desses gêneros no ambiente escolar? Os professores estão qualificados quanto ao letramento digital? As escolas possuem suporte necessário para explorar o universo midiático ou será que o ensino desses gêneros estará presente apenas nos livros didáticos sem promover o contato direto dos alunos com essas modalidades textuais?

São muitos questionamentos, sabemos que muitos professores vêm buscando qualificação profissional e com isso, conseguem atribuir mais qualidade para sua práxis docente. Vale ressaltar também que além da qualificação profissional seja nos letramentos digitais quanto ao uso das tecnologias na sala de aula e no ensino de língua, temos as condições das escolas brasileiras, uma vez que os investimentos em educação não são suficientes para resolver tantos problemas que boa parte das escolas e, muitos deles estão relacionados à infraestrutura principalmente, onde nos deparamos com escolas em situações desumanas de uso.

Nunca se falou tanto em letramentos digitais como nos últimos anos, nunca se falou tanto em gêneros textuais, no entanto, os desafios enfrentados para a efetivação dessas

tendências pedagógicas relacionadas aos estudos da linguagem são cada vez mais presentes no nosso dia a dia, mesmo assim, ainda nos vemos limitados quando o assunto é a prática.

A existência de laboratórios de informática nas escolas ainda é muito tímida, bibliotecas com bons acervos literários e didáticos também não é realidade para muitas instituições de ensino, de forma que esses requisitos são privilégios de uma minoria quando se trata de educação pública. Com isso, o professor se vê munido apenas de um quadro e giz, tentando prender atenção dos alunos.

É importante lembrar que os avanços tecnológicos são cada vez mais evidentes, os alunos de hoje não possuem as mesmas características dos alunos de uma geração anterior sem o advento da tecnologia, assim compreendemos que nossos alunos são leitores diferentes, com isso, novas práticas de leitura precisam ser adotadas na escola de forma que estas consigam acompanhar o desenvolvimento tecnológico que nossos alunos estão inseridos no seu cotidiano social e os diversos tipos de textos que circulam nesses meios sociais.

Assim, não é preciso muito esforço para constatar a presença de textos cada vez mais multimodais, circulando e/ou sendo produzidos entre/por nós nas diversas situações comunicativas da vida social. São textos onde coexistem diferentes níveis semióticos, como o visual, sonoro, gestual, etc. conferindo significados específicos à linguagem. (BRITO E SAPAIO, 2013, p.299).

O trabalho com os textos multimodais sugere um vasto universo de interpretações e reconhecimento da linguagem e suas formas de manifestação na esfera sociodiscursiva, uma vez que a mensagem não é transmitida apenas por meio da palavra onde outros elementos assumem a função de complementá-la.

As autoras compreendem a multimodalidade como uma espécie de hibridização entre elementos visuais, sonoros, imagéticos, digitais, entre outros presentes no texto.

Tomando o texto como objeto híbrido, Brito e Sampaio (2013, p. 298) enfatizam que:

Neste ponto da pluralidade do texto, na sua diversidade de forma e conteúdo, que se assenta a “teoria da multimodalidade” ou “semiótica”, bastante em voga atualmente com a abrangência das mídias eletrônicas e dinamicidade intrínseca ao valor informativo das mesmas. Subjacente a ela, emerge a “gramática do design visual”,

O texto é plural, é multimodal, é sensitivo. Reconhecendo essa riqueza de aspectos linguístico-discursivos presentes no texto, é passível de muitos recursos que podem ser utilizados pelo professor na sala de aula que possam valorizar e explorar esses aspectos dentro de uma perspectiva interacionista da linguagem. Assim, como apontam Brito e Sampaio (2013), essa dinamicidade e valor informativo nos textos multimodais dá surgimento à outra área de estudo que é a "gramática de design visual".

1.4 Conceitos de letramentos

O termo letramento nem sempre fez parte do cotidiano da escola. É fato que ainda hoje existam professores que não possuem o entendimento real do que venha a ser letramento e nem mesmo sua importância no ensino e na aprendizagem dos alunos. A escola ainda possui muitas deficiências que precisam ser trabalhadas e será que ela consegue reconhecer os seus sujeitos? A escola sozinha é capaz de identificar e desenvolver o letramento de maneira eficaz considerando como os alunos se relacionam com o meio em que vivem e como se relacionam com o ambiente escolar?

Brian Street (2007, p. 472), nos fala de um letramento dominante, tido como único letramento. “No entanto, o fato de uma forma cultural ser dominante é, na maioria das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como único letramento”.

Ainda de acordo com Street (2007), é preciso tomar consciência da linguagem e ter cuidado ao abordar e definir o termo letramento.

Precisamos começar, acredito, tentando tomar consciência da linguagem que usamos e das perguntas que fazemos. O poder de definir e nomear é em si mesmo um dos aspectos essenciais dos usos do letramento, de modo que precisamos ser ainda mais cuidadosos acerca dos termos ao abordar o próprio letramento. (STREET, 2007, p. 466).

Ao considerarmos a forma como conceituamos letramento, Street (2007) alerta para o risco de cometer equívocos nessa nomeação, ainda porque, letramento está associado ao processo de alfabetização e, é possível, a partir dessa concepção equivocada comprometer a forma como os alunos são alfabetizados no ambiente escolar, assim o autor prefere falar de práticas de letramentos do que de “letramento como tal”.

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2007, p. 466).

O que justifica o fato de Street (2007) falar de práticas de letramentos é exatamente o seu caráter social ser produzido em diferentes contextos sociais, e a isso não podemos ignorar o contexto em que estamos inseridos e, na escola os aspectos sociais se manifestam de forma pontual na vida dos alunos. Ignorar os letramentos sociais oriundos das vivências dos alunos é uma espécie de apagamento da identidade de cada um rumo a uma produção em série de

indivíduos ocultos no processo de ensino e aprendizagem e na de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita.

Rojo (2009, p. 98) ao falar das práticas sociais de letramento nos diferentes contextos de nossas vidas corrobora o fato de que “de nossas vidas vão se constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita”. Com isso afirma que o letramento precede a manifestação da alfabetização, não se apresenta dissociado, mas que somos letrados mediante às nossas participações nos grupos que estamos inseridos desde a infância, isso implica dizer que uma criança ao chegar à escola já possui algum tipo de letramento, pois desde que nasce já faz parte de um contexto social de interação e culturas variadas.

Letramento ou letramentos? Com os avanços nos estudos realizados acerca do assunto, muito tem sido explorado e podemos entender que o termo letramento vai muito mais além e assume uma forma plural.

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS) têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/ linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 102).

Como estamos tratando as práticas de letramento na escola ao propor uma atividade de leitura, uma produção de texto, ou mesmo uma interpretação? Como professores, estamos considerando as vivências de mundo dos nossos alunos ou será que ao fazermos questionamentos sobre um texto idealizamos as suas respostas sem levar em conta o contexto social e cultural de cada um?

A postura assumida por nós em sala de aula muitas vezes conduz para o apagamento dos aspectos culturais dos alunos, uma vez que nem sempre damos a importância necessária para as experiências e conhecimento de mundo que trazem consigo, porque uma vez que ele chega à escola, ele traz consigo uma linguagem que é só dele, ou do grupo social que pertence, esse mesmo aluno é portador de valores e doutrinas religiosas, éticas e morais e tantas outras formas de saberes, costumes, que fazem parte da sua rotina fora da escola.

As práticas de letramento estão em todos os lugares, estão nos hábitos e costumes culturais de um povo, nas formas de linguagem, na música, na dança e, mesmo um indivíduo não sendo alfabetizado não quer dizer que ele não seja letrado, pelo contrário, esse mesmo indivíduo está inserido nas diferentes esperas sociais da sociedade, se comunica e tem necessidades.

1.4.1 As práticas de letramentos para além da sala de aula

As diversas formas de letramento assumem um papel muito importante no comportamento das pessoas e no meio em que vivem. Ao chegar à escola podemos afirmar que são poucos os relatos de valorização da cultura, da religião, da linguagem dos alunos que são próprias do seu lugar de origem. Que espaço é esse que no lugar de explorar e valorizar a cultura a discrimina e apaga? É coerente perguntarmos que lugar é esse que muitas vezes impede o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos alunos e que deixa de promover a igualdade e a equidade?

A escola é tudo isso: espaço de diferenças sociais, culturais, mas também espaço de preconceitos, de exclusão daquilo que não se encaixa nos moldes educacionais, onde o preconceito linguístico é manifestado, e as vivências sociais dos alunos fora do espaço escolar muitas vezes são apagadas e ignoradas.

Então a pergunta é: qual é a função do letramento na escola? Como ele é manifestado e trabalhado na sala de aula? O professor ao planejar suas aulas e propor uma forma de avaliação, por exemplo, está considerando todos os letramentos inerentes das vivências de seus alunos?

Para Kleiman (2005, p. 103) “O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido”. É possível afirmar que na escola o letramento vai assumir uma nova função diferente daquela que assume fora dela. O fato é que não se pode ignorá-lo se a escola deseja desenvolver um papel de maior autonomia e cidadania, indo além da exposição de conteúdos e consolidando o respeito a todos no ambiente escolar.

Rajo (2009, p.36) nos apresenta uma gama de questionamentos e apresenta também resultados muito contundentes acerca do letramento escolar bem como a forma como as escolas no Brasil vêm trabalhando esse assunto. Indicadores apontam que num comparativo com alunos de outros países, os nossos alunos ainda precisam obter muitos avanços, principalmente nos quesitos voltados para a leitura. Isso implica que, a escola ainda não conseguiu encontrar o caminho certo para desenvolver as competências leitoras necessárias considerando o longo tempo que nossos alunos passam na escola.

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino do letramento oferecidas pelas práticas escolares. Resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa

duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia de propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35-36).

As inquietações apresentadas pela autora não diferem das nossas, quando propomos um conteúdo e este possui um objetivo, ao seu término não alcançamos os resultados esperados, assim, compreendemos que nos compete analisar os diversos fatores imbricados na realização da atividade. Houve engajamento dos alunos? Qual a motivação atribuída para alcançar um bom resultado? Quais competências e habilidades necessárias para sua realização? Quais as contribuições para a vida escolar e social dos alunos? A verdade é que muitas vezes não selecionamos o que trabalhamos nas aulas e, fazendo isso, não estamos contribuindo em nada para o crescimento intelectual dos alunos.

Um dos grandes problemas do letramento na escola apresentado por Street (2014, p. 130) está voltado para o processo de pedagogização, destacando “as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação”. (STREET, 2014, p 130). Ao que o professor apresentar um distanciamento entre língua e sujeito, se dirigindo a ela como um fenômeno cheio de regras e exigências, este por sua vez deixa de considerar o aspecto social que a constitui, e toma os alunos como meros receptores.

Sabemos da tendência persistente de direcionar as aulas de língua portuguesa para o estudo de regras gramaticas, sem propor reflexões sobre as diversas manifestações linguísticas e buscando considerar sua variação e contexto de produção. Mais uma vez aqui falamos em apagamento da cultura letrada dos nossos alunos na sala de aula. No entanto, sabemos que é preciso mudar, é preciso reinventar o ensino de português, tomando o texto como não apenas um emaranhado de letras e regras, mas como um instrumento de valor, de descobertas de culturas e significados que retratem as vivências dos alunos num contexto sociointeracional e de aprendizagem.

Street (2014) assegura que para constituir letramento de verdade na escola, alunos e professore precisam estar inseridos num ambiente de troca, em que ambos contribuía para o crescimento uns dos outros, desconstruindo a prática do professor de apenas expor conteúdos e direcionar perguntas sobre o que foi trabalhado na aula e já objetivando uma resposta ideal.

Quando a escola não consegue inferir o real sentido do letramento nas suas práticas de ensino e valorizar cada aluno na sua particularidade, desconsiderando experiências domésticas, ela acaba construindo um modelo de letramento que não acrescenta, mas limita as competências dos alunos gerando exclusão e preconceito. Ao falar de preconceito e exclusão, implica dizer que constantemente estamos fortalecendo um modelo de letramento e excluindo outros, da mesma forma que tendemos a valorizar a língua culta/padrão e excluir a língua popular que é aquela que faz parte das relações sociais dos nossos alunos.

Rojo (2009) em suas abordagens sobre letramentos dominantes e marginalizados se dirige a escola dizendo que ela vem, por exemplo, dispensando linguagens próprias dos meios modernos de comunicação. É comum vermos professores e a mídia “reclamando” da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um “ataque à língua portuguesa”. (ROJO, 2009, p. 103).

Para a autora a escola vem dispensando as linguagens próprias do internetês ou bloguês, é importante acrescentar que não apenas a escola dispensa e discrimina como também, em muitos momentos, ainda aponta ao aluno que é errado e inadmissível. Por outro lado, como escola, não podemos promover um apagamento da linguagem que os alunos trazem consigo, fazer isso, significa desconsiderar sua cultura, desconsiderar o meio em que vivem e tudo que dele resulta. Dessa forma, entendemos que a escola tem o papel de dialogar com essas culturas diversas e não, nem tão somente, causar uma ruptura de forma a impor uma cultura escolar que diverge da realidade sociocultural dos alunos como um todo.

Na próxima seção trazemos um breve histórico sobre a teoria da argumentação e suas contribuições para o ensino de Língua Materna.

II

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

2.1 Abordagens históricas da teoria da argumentação

“Desde quando o homem pratica a argumentação? Seríamos tentados a dizer que ele o faz desde o momento em que se comunica”. (BRETON, 2003, p. 23). Tomando o que nos diz Philippe Breton, em sua obra “a argumentação na comunicação”, depreendemos a tese que desde que a humanidade existe a argumentação se faz presente. A comunicação é uma necessidade inerente aos seres humanos em todas as suas relações sociais de interação.

Sendo a argumentação uma necessidade humana de comunicação e interação na vida em sociedade, é importante refletirmos acerca do seu papel desde os primórdios, segundo (Breton, 2003, p. 19) “A existência da retórica é largamente tributária do uso que lhe foi atribuído. Nascida em um contexto judiciário, no século V antes de Cristo, ela se estendeu rapidamente para o domínio político”. Importa-nos, reconhecer que o ato de argumentar influencia em muito na vida das pessoas, como nos afirma (Breton, 2003, p. 19):

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar uma palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas de exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETON, 2003, p. 19)

Sempre que falamos algo, certamente estamos querendo convencer alguém sobre o que foi dito, tais como: nossas opiniões, nossas preferências, nossas tomadas de decisão, e nossas ações. Com isso, observamos que não somente nos colocamos na posição de convencimento, como também pretendemos que o outro adote pensamentos e posturas semelhantes as nossas, portanto, argumentamos, contra-argumentamos, persuadimos e refutamos a todo o momento.

Buscando compreender os efeitos da argumentação nos discursos produzidos nas esferas sociais e, principalmente na escola, temos o percurso histórico da teoria argumentativa que vem sofrendo transformações ao longo dos séculos.

Com efeito, a argumentação foi inicialmente pensada como componente dos sistemas lógicos, retórico e dialético, conjunto disciplinar cuja desconstrução foi completada no fim do século XIX. A construção de um pensamento autônomo da argumentação nos anos 1950 foi, sem sombra de dúvida, profundamente estimulada pela vontade de encontrar uma noção de “discurso sensato”, por oposição aos

discursos fanáticos dos totalitarismos. As visões generalizadas da argumentação que emergirão nos anos 1970 tomarão perspectivas bem diferentes. (PLANTIN, 2008, p. 8).

A busca por um discurso mais sensato, pautado em um bom falar e um bom pensar, certamente não é uma preocupação apenas de séculos passados, isso perpassa o tempo e ainda hoje nos preocupamos com a forma que as pessoas se comunicam no seu dia a dia. Dentro de um paradigma clássico, para Plantin (2008, p. 8, grifos do autor), “a argumentação está vinculada à lógica, “a arte de pensar corretamente”, à retórica, “a arte de bem falar”, e à dialética, “a arte de bem dialogar”.

Fiorin (2018, p. 9) nos traz algumas considerações muito contundentes acerca da vida em sociedade e importância da argumentação nas diversas relações que a compõem, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou culturais:

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias, no contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinavam a arte da persuasão.

Segundo Fiorin (2018, p. 8), os primeiros tratados de argumentação eram para ensinar a arte de persuadir. E hoje? Para que usamos a argumentação? Com qual finalidade ensinamos os nossos alunos a arte da persuasão?

Decerto, muitas respostas podem ser obtidas. Assim, enquanto professores de língua portuguesa, abordamos a argumentação porque desejamos que nossos alunos desenvolvam um pensamento crítico diante dos assuntos polêmicos levantados na sala de aula e para além dela. De igual forma, desejamos também que nossos alunos se tornem sujeitos capazes de questionar a realidade em que vivem e, fazendo isso, se tornem capazes de pensar ativamente no seu papel social como cidadãos transformadores dessa realidade.

Koche (2011, p. 17), nos diz que “A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor”. Dessa forma, não podemos negar a maneira como a argumentação está presente no nosso dia, fazendo-se necessária em todos os contextos. Assim, convencer e persuadir passou a ser uma prática fundamental da sociedade no que se refere não só à comunicação, como também nas formas como essa comunicação interfere no cotidiano das pessoas.

Breton ao desenvolver um percurso histórico abordando a argumentação no tópico “um saber antigo” nos diz o seguinte

No sentido estrito, o saber estruturado sobre a argumentação, sobre os métodos e os processos que a tornam mais eficaz surgiu relativamente tarde na história da humanidade. Na região do Mediterrâneo, situamos o surgimento de um saber sistemático neste campo no século V antes de Cristo, com o nome de “retórica”. Mas a retórica reúne tudo em uma espécie de magma inicial que procura pouco a pouco sua ordem e seu destino. A primeira retórica é ao mesmo tempo argumentação, raciocínio, busca de uma ordem do discurso e manipulação das opiniões e das consciências, afirmação que tudo é argumentar e que o orador é mais um homem de poder do que um homem de ética e de opinião. (BRETON, 2003, p. 24).

O que podemos observar no exposto acima apontado por Breton é a ideia de que desde os primórdios existe na sociedade uma necessidade eminente de exercer algum tipo de poder sobre o outro por meio da linguagem, o que o autor nos fala manipulação das opiniões e das consciências, buscando também exercer um impacto sobre um público e, para atingir esse impacto o falante/orador/ locutor, faz uso da palavra com a finalidade de alcançar o que se pretende. “Para os antigos, a retórica era uma teoria da fala eficaz e também uma aprendizagem ao longo da qual os homens da cidade iniciavam-se na arte de persuadir”, (AMOSSY, 2018, p. 7).

Amossy (2018) ainda reforça que o estudo da argumentação de dá como parte integrante da Análise do Discurso, tomando como fundamento principal a comunicação como resultado de uma ação social e interacional.

Dessa forma, temos:

Compreende-se, então, a tarefa assumida pela análise dita retórica ou argumentativa: ela estuda as modalidades múltiplas e complexas da ação e da interação linguageiras. Desse modo, ela reivindica seu lugar não somente nas ciências da comunicação, mas também no seio de uma linguística do discurso, compreendida em sentido amplo como um feixe de disciplinas que se propõem a analisar o uso que se faz da linguagem em situações concretas. Mais precisamente, a análise argumentativa apresenta-se como um ramo da Análise do Discurso (AD) na medida em que deseja esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada e, pelo menos, parcialmente sujeita a correções. (AMOSSY, 2018, p. 117).

Amossy (2018) nos apresenta os estudos que envolvem a argumentação. Até aqui traçamos recortes históricos com o objetivo de conhecer o percurso traçado pela arte de argumentar desde os tempos mais remotos até chegar nos dias de hoje. Nos próximos tópicos discutiremos mais sobre a temática, buscando definições de argumentação e dos elementos que estão imbricados no processo argumentativo.

2.1.1 Definição de argumentação

As diversas formas comunicativas entre os seres humanos demonstram muito mais que nossa necessidade de comunicação e interação, o tempo todo buscamos compreender os diversos fenômenos que nos cercam, sejam eles culturais, sociais, políticos, discursivos, entre tantos outros e, são situações que causam inquietações para que possamos conseguir conhecer e identificar o funcionamento de cada fenômeno na sociedade.

Para tanto, buscamos compreender e elucidar o que é a argumentação na linguagem e quão importante é sua utilização, para Elias:

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, um quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (KOCH & ELIAS, 2017, p. 24).

Pontuamos que o processo de argumentatividade exige certo grau de domínio linguístico para que possa ser realizado com eficácia. Portanto o sujeito que argumenta, não o faz simplesmente no repente, em Elias (2014) é evidenciado que ao argumentar, o sujeito precisa construir seus argumentos de um ponto de vista racional, ou seja, isso implica dizer que se faz necessário que haja uma reflexão e planejamento para que a argumentação de fato aconteça e, com isso, alcance seu propósito. Dessa forma, além de ser uma ação que parte da racionalidade humana, ela também possui um princípio na intencionalidade, buscando constantemente fortalecer seu domínio e poder nas mais variadas práticas sociais.

Como ser dotado de razão e de vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. E, por meio do que diz (na fala ou na escrita), tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas opiniões. Por essa razão, o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental. (KOCH & ELIAS, 2017, p. 28).

Ao constituir um ato linguístico como nos aponta Koch & Elias (2017) reforçamos a dimensão em que a argumentação se faz presente. Desde os primórdios da humanidade, mediante sua necessidade dialógica na política, na religião, na educação, na vida em sociedade como um todo. Em detrimento da dimensão alcançada pela prática argumentativa, as autoras ainda trazem a noção de que o uso da linguagem se dá na forma de textos e que estes, por sua vez, são produzidos por sujeitos em interação, que manifestam suas vontades, seus anseios, além dos seus conhecimentos (saberes adquiridos) ao longo da vida, portanto, argumentar é nato ao ser humano.

Outrossim, Marcuschi contribui falando dos domínios discursivos que relacionamos com a atividade argumentativa desde a infância, relacionados às nossas necessidades de persuasão para defender nosso ponto de vista e alcançar o objetivo pretendido. Para ele “os

textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características”, (MARCUSCHI, 2008, p. 193).

São muitas as facetas da argumentação, é fato que ela não se manifesta de forma isolada. Fiorin (2018, p. 15) nos seus estudos sobre a argumentação e discurso corrobora que “É um lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos”.

Dessa forma, nossa tentativa de conceituar a argumentação, se concentra na afirmativa da relação argumentação e linguagem. É inegável a materialização da argumentação nas práticas diárias do discurso. Fiorin remonta as noções de retórica e argumentação os estudos de Oswald Ducrot e Jean Cloude Anscombe. No entanto, nos aponta também que para esses dois linguistas franceses, os temas são divergentes daquele adotados por Aristóteles sobre a tradição retórica. “Para eles, argumentação é um estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam”. (FIORIN, 2018, p. 15).

Contudo, vale afirmar que temos em pauta a arte do bem falar e a busca pela persuasão do discurso. “Definir o campo da argumentação implica em compreender com clareza a especificidade deste ato essencial da atividade humana.”, (BRETON, 2003, p. 25).

Ainda de acordo com Breton, 2003, p. 25,

- argumentar é, principalmente, comunicar: nós estamos, então, em uma “situação de comunicação”, que implica, como toda a situação desse tipo, na existência de parceiros e de uma mensagem, além de uma dinâmica própria;
- argumentar não é convencer a qualquer preço, o que supõe uma ruptura com a retórica no sentido em que ela não economiza meios para persuadir;
- argumentar é raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela.

Para o autor, argumentar é “comunicar”; é “não querer convencer a qualquer preço” e é “raciocinar”. A este último destacamos o que o sujeito, sendo ele um ser social e interacional, lança ao seu interlocutor uma opinião de maneira a condicioná-lo a aderir ou não à opinião que foi lançada.

O estudioso ainda nos diz que argumentar não é tarefa fácil, segundo ele, a ação argumentativa supõe que as pessoas envolvidas reconheçam que elas implicam de uma forma ou de outra numa relação de comunicação e, ainda que é preciso saber que há restrições em nome de uma ética. Dessa forma, trazemos abordagens de três elementos bases do discurso argumentativo: Ethos, Pathos e Logos.

2.2 Ethos, Pathos e Logos

O conteúdo do discurso é fundamental para garantir uma boa comunicação, ou seja, aquilo que pretendemos dizer e como vamos dizer precisa cumprir com alguns fatores essenciais para que esse processo comunicativo aconteça de forma satisfatória e compreensível.

Um desses fatores está no plano do conteúdo, onde se faz necessário que o orador (escritor) tenha conhecimento daquilo que será dito, além disso, é preciso demonstrar domínio sobre o discurso. Para que isso aconteça, é preciso pensar em algumas bases fundamentais introduzidas por Aristóteles na Grécia Antiga há muitos anos antes de Cristo. Quanto a essas bases fundamentais temos: o *ethos*, o *pathos* e o *logos* respectivamente.

Plantin (2008) discorre acerca do *ethos* e a autoridade eminente no discurso, além disso, traz a definição segundo duas palavras gregas, uma relacionada à morada habitual de um animal e a outra fazendo referência ao caráter. Ainda de acordo com o autor “os substantivos *etologia*, *ética* (filosofia moral) são da mesma família; o adjetivo *ético* também pode ser utilizado como derivado do substantivo *ethos*”. (PLANTIN, 2007, p. 112).

Aristóteles considera que “é o caráter [*ethos*] que, podemos dizer, constitui quase a mais eficaz das provas” (Retórica, I,77), ele age por empatia, por identificação e transparência. Essa ideia é sistematicamente encontrada em teorias monológico-retóricas da argumentação: aderir a um discurso é sempre, no fundo, identificar-se com seu autor. Vemos imediatamente que a abordagem dialógica, ao introduzir a pluralidade de actantes, portanto, de autores, no processo argumentativo complexifica a questão: identificar-se, sim, mas ... com quem? Com o Proponente, o Oponente ou com o Terceiro?.

Em outras palavras, podemos inferir que de acordo com o que Aristóteles o *ethos* corresponde a toda fala que liberamos sobre nós mesmo, esta fala, por sua vez, tem a missão de constituir credibilidade em relação a cada um de nós, tais como: “quem eu sou?”; “o que eu faço?”; “de onde eu venho”. Estes são alguns exemplos de falas que, ao serem produzidas configuram quem é o sujeito. Dessa forma, quando estamos falando algo sobre nós, estamos buscando, sobretudo, configurar credibilidade para quem somos e para o que fazemos e com isso estamos fazendo uso do “*ethos*” na comunicação.

Ao fazer uso da oratória, devemos tomar consciência do nosso papel como oradores e sabendo que não nos comunicamos sozinhos, pois, “quem fala, fala com alguém”, é um processo dialógico e interacional. Breton (2003, p. 35) defende que “Toda ação está ligada a uma ética, acima dela, fixa seus limites, a partir de critérios exteriores ao funcionamento da própria ação. Sem esta ligação, argumentação estaria condenada a ter como único critério a eficácia.”. Ética e credibilidade são então, elementos essenciais para determinar que é o

sujeito do discurso, são dois fatores adjuntos que são capazes de definir para o interlocutor quem é que fala e, que aquilo que se fala tem força e confiabilidade.

A argumentação nesse aspecto se manifesta a partir da relação de confiança que o falante/orador/escritor constrói com o outro a partir da manifestação do *ethos* no discurso. Breton, (2003) ainda nos diz que não podemos julgar uma ação a partir de um único ponto. Segundo o autor não se pode argumentar a qualquer preço, pois agindo assim, significaria usar quaisquer meios para tal. Assim, deixaríamos de considerar o *ethos*.

A ética, que é um apelo à existência de limites, é principalmente uma barreira. O poder da linguagem é tal, as possibilidades de manipulação são tão vastas, a atração pelo conhecimento “objetivo” é tão poderosa que a ética é uma necessidade vital para que a argumentação não somente possa existir, como também possa encontrar seu caminho autônomo no interior de todas estas possibilidades. (BRETON, 2003, p.35).

Nessa perspectiva apresentada por Breton (2003), envolvendo a ética no discurso, nos direciona à reflexão de que se faz necessário construir uma imagem do sujeito, uma vez que o “*ethos*” não corresponde ao sujeito em si, mas corresponde a aquilo que se diz sobre esse sujeito, configurando assim a sua credibilidade e reputação.

No contexto da nossa realidade, trazendo essas abordagens para a sala de aula e a produção de texto, vemos quão complexo é o processo argumentativo, Koch e Elias (2014, 31- 43) realizam diversas abordagens sobre o processo de escrita, uma vez que defende a tese de que para escrever, devemos desenvolver um conjunto de conhecimentos que, segundo as autoras, são necessários para a produção de um bom texto, como por exemplo: escrita com foco na língua, foco, no próprio escritor, foco na interação, além de ativar conhecimentos linguísticos, enciclopédico, conhecimentos de textos, interacionais, etc.

Considerando o exposto acima, acrescentamos a importância do *ethos*, na produção dessa escrita, ou seja, a forma como o aluno se manifesta no texto, como ele se constitui enquanto sujeito.

Vejamos abaixo como o *pathos* e o *logos* são manifestados nesse processo argumentativo.

2.2.1 O papel do Pathos e o Logos na argumentação

Se o “*ethos*” é um dos elementos base para a construção do discurso argumentativo, fazendo um apelo pela ética, o “*pathos*” e o “*logos*” respectivamente correspondem aos sentimentos e/ou emoções, ou seja, é um argumento emocional, assim como o *logos* é um argumento de apelo lógico.

“O campo da argumentação pura redefiniu-se historicamente por sua rejeição dos afetos e do comprometimento da pessoa com o próprio discurso. Para fundar sua pretensão à verdade, o discurso argumentativo deveria impassível e impessoal.”, (PLANTIN, 2008, p.111).

O autor ainda defende a ideia de que os trabalhos atuais envolvendo as emoções são mais complexos e pondera que “a correta consideração das dimensões do *ethos* e do *pathos* implica o desenvolvimento de uma teoria dos afetos no discurso”.

Na retórica argumentativa, os afetos são designados sob o termo genérico de *pathos* e se fracionam em “emoções de base”, características da situação de argumentação. Aristóteles distingue desse modo a cólera e a calma (a mansidão, a paciência); a amizade e o ódio; o temor e a confiança; a vergonha; a obrigação; a piedade e a indignação; a inveja e a emulação. (PANTIN, 2008, p. 119).

Para o estudioso, o discurso é constituído de emoções, ao apelar por elas, o locutor busca uma aceitação dos argumentos produzidos, ou seja, busca persuadir o seu interlocutor a partir dos sentimentos despertados não processo de interação da linguagem. Amossy (2018, p. 206-207) expõe que o *pathos* se refere ao efeito emocional que é produzido no alocutário, mencionando Aristóteles, afirma que “trata-se, antes de qualquer coisa, da disposição na qual é preciso colocar o auditório para concretizar o objetivo da persuasão. O sentimento suscitado no auditório não deve ser confundido com aquele que é sentido ou expresso pelo sujeito falante”.

A partir dos expostos apresentados por Emissy (2018) podemos concluir que o sujeito falante busca fazer um apelo emocional por parte do seu interlocutor para que o discurso argumentativo seja concretizado, mas isso não representa as suas emoções, uma vez que cada participante desenvolve sentimentos distintos, ou seja, o auditório não reage igualmente ao discurso proferido.

2.3 Tipologias de argumento e estratégias argumentativas

Até aqui discorreremos aspectos importantes envolvendo a teoria da argumentação, buscamos traçar um breve percurso histórico para melhor compreender sua importância e funcionalidade nas nossas ações interacionais e comunicativas. Abordamos os elementos argumentativos apontados por Aristóteles: *ethos*, *pathos* e *logos*.

Partindo do pressuposto de que a argumentação é uma necessidade humana, buscamos diferentes recursos para fazer valer a nossa opinião. Vale enfatizar que opinar não significa argumentar, para isso, como falantes nós recorreremos a diferentes estratégias para que, ao

manifestarmos nosso ponto de vista sobre determinado assunto para que assim seja possível convencer nosso alocutário, por meio da argumentação. Para Fiorin (2018, p. 116) “Argumentos são razões contra determinada tese ou a favor dela, com vistas a persuadir o outro de que ela é justa ou injusta, benéfica ou prejudicial, etc.”.

Já dissemos repetidas vezes que argumentar é um trabalho complexo. Antes de tudo, é preciso planejar, é preciso ter um projeto daquilo que será enunciado, é necessário ter clareza do tema sobre o qual irá discorrer, quais são os sujeitos envolvidos no processo, assim, Koch e Elias (2017, p. 160) nos apresenta um recurso que pode ser uma boa estratégia é:

1. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
2. O que eu pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita?
3. A quem dirijo a escrita? Quem é o meu leitor?
4. Em que situação nos encontramos meu leitor e eu?
5. Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor?
6. O que eu sei que meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?
7. O que eu sei eu o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?
8. Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa?

Ao buscar responder às questões apresentadas pelas autoras, estamos na verdade, desenvolvendo estratégias para melhor criar argumentos que conduzam a aceitação da tese a ser defendida. Isso também se relaciona com a ação de interação da linguagem, uma vez que, leva o locutor/escritor a refletir sobre situações que envolvem apenas o falante, mas também o seu interlocutor, ou seja, o seu leitor.

Como professores de línguas, devemos ter total conhecimento do tamanho da nossa responsabilidade com nossos alunos no que se refere à mediação da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos. O ato de argumentar não se restringe apenas às atividades escolares, como discorreremos ao longo desse trabalho, se trata de uma ação social.

Segundo Koch e Elias (2017, p. 171) “ninguém vive sem argumentar”. Considerando essa afirmação, destacamos alguns tipos de argumento que auxiliam locutor na construção do discurso e manutenção da tese.

2.3.1 Argumentação por autoridade

Como o próprio nome diz, esse tipo de argumento está relacionado ao uso ou referência de uma fonte confiável, esta pode ser de um especialista no assunto, um estudo realizado, uma pesquisa, por exemplo. Koch (2011, p. 152) nos diz que se “admite duas formas de **argumentação por autoridade: a autoridade polifônica**, diretamente inscrita na língua, e **o argumento de autoridade** (*saisonnement par autorité*). Vejamos a exposição de

um tipo de argumento que se desenvolve “por autoridade” e outro que, de fato, é tido como autoridade.

No que se refere aos recursos por autoridade, a autora aponta “**provérbios, máximas, ditos populares, expressões consagradas pelo uso**”. (KOCH, 2011, p. 152). Dessa forma, podemos observar um processo de construção comunicativo, ou seja, a construção do nosso discurso. Durante o desenvolvimento do nosso trabalho, pontuamos em muitos momentos diferentes estratégias que utilizamos no nosso cotidiano para nos comunicarmos em sociedade, também reforçamos a tese sobre a importância da argumentação na nossa vida e nas relações de força e poder que estabelecemos uns com os outros por meio da linguagem.

Vejam, por exemplo, um ditado popular que é propagado de geração em geração com a finalidade de definir o caráter das pessoas: “me diga com quem tu andas, que te direis quem tu és”. Assim, num contexto pedagógico, podemos afirmar que argumentos semelhantes ao mencionado são recorrentes nas manifestações linguísticas dos alunos, seja por meio da linguagem oral, ou por meio da linguagem escrita.

2.3.2 Argumentação por comparação ou exemplo

Segundo Koch (2001, p. 66) “A comparação ou o exemplo são argumentos analógicos destinados a ilustrar uma proposição, a manifestá-la de maneira mais concreta, mas palpável, mais sensível”. Para a autora, são argumentos pautados na analogia, ou seja, na semelhança e aproximação existente entre fatos que se diferem.

São recursos que estão ao alcance do locutor, havendo diversas possibilidades de relacionar as informações. Ao tecer uma comparação é possível identificar elementos que são próximos e distantes entre os elementos e, com base nisso, nos possibilita manifestar nossa opinião sobre determinado assunto. (KOCH & ELIAS, 2017). Os argumentos por comparação ou exemplo são estratégias para desenvolver uma argumentação.

Podemos afirmar que, trazendo para a realidade da sala de aula, o desenvolvimento e utilizadas das estratégias argumentativas não são possíveis de serem realizadas se os alunos não tiverem conhecimento e domínio suficiente do assunto dissertado. Além disso, se faz necessário ter um bom volume de leitura e acesso aos mais diversos canais de informação, para que assim, se sintam aptos a se posicionarem com segurança.

A comparação é frequentemente usada na vida cotidiana para argumentar. Trata-se talvez de uma das formas mais difundidas de argumentação. Mas seu uso não é sempre rigoroso e os termos da comparação são geralmente contestáveis e confusos. Comparar consiste em tecer um vínculo entre duas realidades, colocando-as em

relação de maneira aceitável e produzindo através deste fato uma transferência de qualidades de uma realidade para a outra. (BRETON, 2003, p. 135-136).

De acordo com o autor, desenvolver um argumento por meio da comparação pode não ser uma prática muito segura, pois, aponta que muitas vezes são argumentos contestáveis e confusos. Para ele, o argumento por exemplo se distingue do argumento por comparação, mas também, é um recurso bastante comum no discurso argumentativo.

2.3.3 Argumentos por causa e consequência

No campo dos argumentos concebidos por causa ou consequência, Breton (2003, p. 127) aponta que “Ele consiste em transformar a opinião que se quer sustentar em uma causa ou em um efeito de alguma coisa sobre o qual exista um acordo”. Uma das maiores dificuldades que encontramos quando precisamos defender uma opinião é como iremos fazer isso e quais argumentos iremos produzir para ter êxito nas nossas práticas comunicativas.

Ao buscar sustentar um posicionamento é importante que tenhamos um planejamento bem estabelecido de como vamos concretizar tal ação. Tais dificuldades estão presentes tanto na nossa comunicação oral, quanto na comunicação escrita. Quando estamos na sala de aula, uma cena muito comum está ligada ao relato dos alunos de que não conseguem passar para o papel as suas ideias, mais do que isso, como encaixar uma coisa na outra de forma clara e organizada, ou seja, coesa e coerente.

Esse tipo de argumento é bastante comum, observamos que se em determinada situação provoca uma consequência, podemos concluir que são correlacionados, no entanto, não basta apenas mencionar as causas e as consequências disso ou daquilo, é preciso dizer o porquê, dessa forma, a persuasão é manifestada da tentativa de se justificar o que ocasionou tal consequência.

Sabemos que estamos construindo um fazer pedagógico que tenha como principal objetivo proporcionar aos alunos maiores oportunidades de aprendizagem, criando um ambiente cada vez mais interacional. Cremos que os alunos são capazes de desenvolver habilidades comunicativas pautadas não apenas nos conhecimentos oriundas do senso-comum, mas que, se tornem sujeitos capazes de identificar as diversas estratégias de comunicação que lhes são disponibilizadas nos mais variados meios sociais, culturais, virtuais, entre tantos outros.

Na próxima seção, trazemos a metodologia que adotamos para a realização do nosso trabalho

III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os estudos voltados para reflexão da práxis pedagógica são indispensáveis para que possamos buscar obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Para tanto, sabemos que escrever não é uma tarefa fácil, Koch e Elias (2014, p. 37, grifos das autoras) nos dizem que “Escrever é uma atividade que exige do escritor **conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua**”.

Ainda de acordo com as autoras, escrever é uma prática que se materializa a partir de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e nas mais diversas práticas comunicativas, assim, defendendo a tese de que somos sujeitos sociais e que isso se dá de forma mais concisa na escola. Para tanto, para produzir um bom texto o aluno necessita conhecer bem a sua língua materna e seu funcionamento social, reconhecendo os tipos de linguagens existentes em diferentes grupos, inclusive na própria escola.

As dificuldades de produção de alguns gêneros que, por muitas vezes, parecem ser privilegiados pelas instituições escolares são conflitantes, a produção de textos argumentativos é desafiadora no sentido de nos depararmos com uma série de entraves no nosso cotidiano, sejam esses entraves originados na escola ou, noutras situações, oriundas do contexto dos próprios alunos, como: leitura, interesse pela prática de escrita independente da solicitação do professor, esses podem ser alguns exemplos de situações que eventualmente contribuem para que a produção de texto se torne um desafio.

Vale aqui pontuarmos a seguinte questão: “se estamos falando de leitura e produção de texto, que tipo de leitor estamos idealizando “o que” e “como” queremos que nossos alunos escrevam”?

Rechaçamos a ideia de que o importante é que o aluno escreva sem importar as circunstâncias. Como professores de linguagens, acreditamos que os alunos sejam capazes de desenvolver a competência leitora a partir de intervenções pedagógicas que visem esse fim, além de serem capazes de produzir textos com autonomia e autenticidade, por exemplo, dada a importância da atuação docente.

Cada dia mais nossos alunos estão tendo maior acesso aos mais variados tipos de leituras e textos escritos oriundos de ambientes virtuais, com linguagens especificamente próprias da faixa etária dos jovens e adolescentes, no entanto, vale lembrar que nem sempre

os estudantes, ao acessarem a internet, estão em busca de conteúdos científicos ou pedagógicos, dando muito mais vazão ao entretenimento e navegação nas redes sociais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir de um projeto de intervenção onde nos propomos a refletir sobre nossas práticas pedagógicas enquanto professores de língua portuguesa, e quais as nossas contribuições para o crescimento intelectual dos alunos.

Cada oficina foi produzida a partir das respostas obtidas nas fichas de leitura e produção de texto que foram entregues para os alunos num momento anterior ao início da intervenção pedagógica.

A pesquisa foi realizada em turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino no município de Canaã dos Carajás-PA. As duas turmas nomeadas pela escola como turma A e turma B, a turma A funcionava no turno matutino e era composta por 32 alunos, enquanto a turma B funcionava no turno da tarde e era composta por 29 alunos.

3.1 Identificação e descrição da escola em que foi realizada a pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva foi inaugurada há menos de 5 anos, sendo atualmente a escola mais jovem do município de Canaã dos Carajás e fica localizada na Rua D, s/n, no Bairro Ouro Preto. É considerada a segunda escola modelo da cidade, assim denominada por ter sido construída em parceria com a mineradora Vale, que atua no município.

Atualmente atende aos alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Possui ampla estrutura (ver figura 01), é composta por 14 salas de aulas, sendo 2 salas no térreo e 12 salas no segundo piso e todas são climatizadas e com amplo espaço. Também possui 14 banheiros entre masculinos, femininos e para pessoas deficientes. Possui 1 secretaria, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação, 1 sala dos professores, 1 sala do serviço de orientação pedagógica (SOE), 1 biblioteca com sala de leitura integrada, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática com 28 computadores, 1 sala de recursos multifuncionais, cozinha e refeitório, além de 1 playground, 1 quadra poliesportiva e quadra de areia.

Quanto aos equipamentos de multimídia, a escola possui apenas 1 aparelho de Datashow para atender a demanda de toda a instituição, tanto do ensino fundamental I, quanto do ensino fundamental II, 1 caixa amplificadora de som e 1 smart tv. Sabemos da importância desses equipamentos para melhor qualidade das aulas ministradas e reconhecemos que a

quantidade de aparelhos de multimídia não é suficiente para atender a todas as necessidades dos professores no dia a dia da escola.

Figura 01 – Imagem aérea da EMEF Carmelo Mendes da Silva



Fonte: foto extraída da página da Prefeitura de Canaã dos Carajás (2018)

3.2 Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto aplicada aos alunos para a realização da pesquisa

Para melhor direcionar a elaboração da nossa SD, produzimos uma ficha de leitura e produção de texto que teve como objetivo obter informações sobre o processo de leitura e produção de texto dos alunos das turmas A e B por meio de perguntas direcionadas e respondidas individualmente. Para compor a ficha, foram elaboradas perguntas voltadas para o ato de ler, como por exemplo: o que é ler? Onde e com qual frequências leem? Quais os tipos de leitura têm costume de ler?

Quanto à escrita, a ficha contemplou perguntas relacionadas à produção de textos e, se os alunos tinham dificuldades, quais eram elas? Também fizemos perguntas sobre a leitura e a produção de textos argumentativos. Propusemo-nos saber se os alunos também tinham acesso a jornais impressos e telejornais, ou seja, saber um pouco da rotina fora da sala de aula quanto a ler e escrever em casa, bem como se assistiam ou liam notícias em jornais.

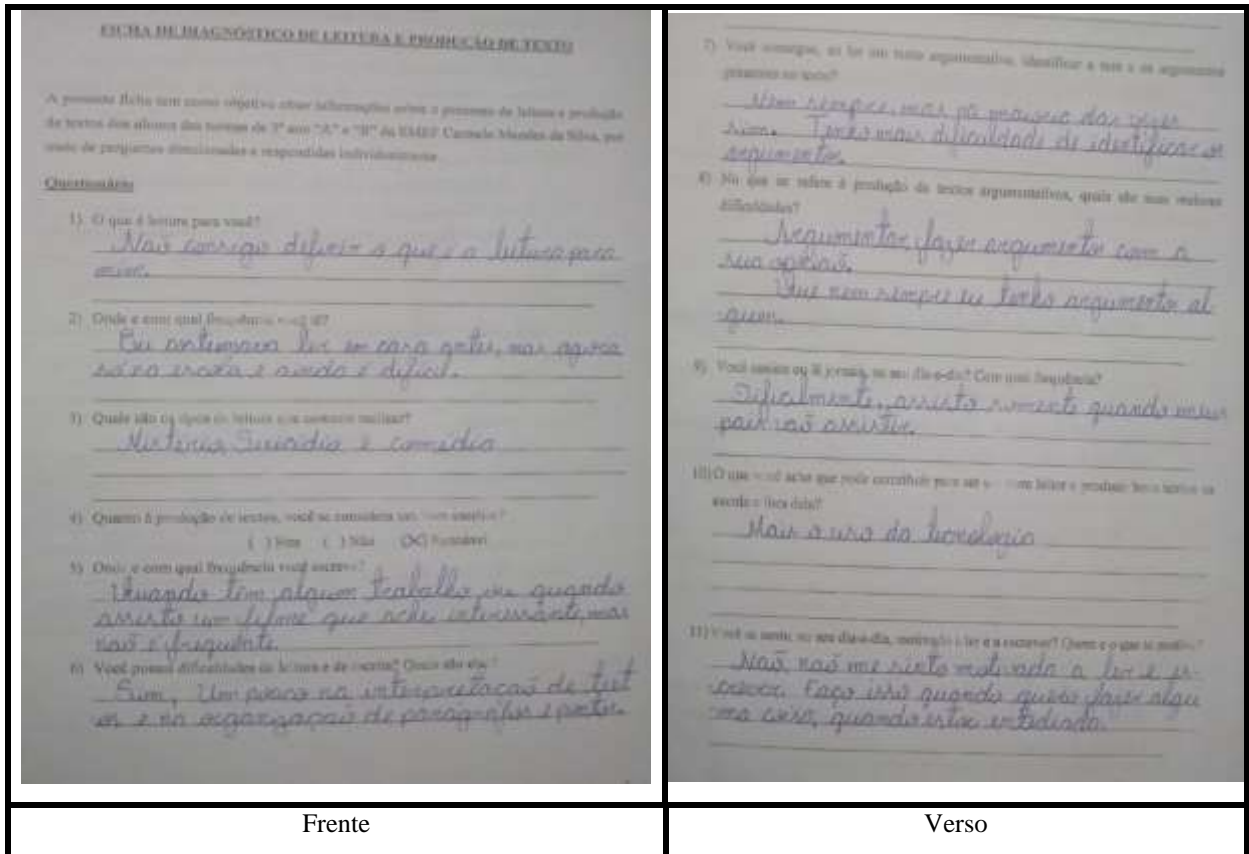
Apresentamos abaixo modelo da ficha que foi entregue para os alunos responder e, a partir dela, ter um diagnóstico do perfil dos alunos em relação à leitura e produção de texto.

Quadro 01 – Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto.

A presente ficha tem como objetivo obter informações sobre o processo de leitura e produção de textos dos alunos das turmas de 9º ano “A” e “B” da EMEF Carmelo Mendes da Silva, por meio de perguntas direcionadas e respondidas individualmente.	
Questionário	
1)	O que é leitura para você?
2)	Onde e com qual frequência você lê?
3)	Quais são os tipos de leitura que costuma realizar?
4)	Quanto à produção de textos, você se considera um bom escritor? () Sim () Não () Razoável
5)	Onde e com qual frequência você escreve?
6)	Você possui dificuldades de leitura e de escrita? Quais são elas?
7)	Você consegue, ao ler um texto argumentativo, identificar a tese e os argumentos presentes no texto?
8)	No que se refere à produção de textos argumentativos, quais são suas maiores dificuldades?
9)	Você assiste ou lê jornais, no seu dia-a-dia? Com qual frequência?
10)	O que você acha que pode contribuir para ser um bom leitor e produzir bons textos na escola e fora dela?
11)	Você se sente, no seu dia-a-dia, motivado a ler e a escrever? Quem e o que te motiva?

Fonte: arquivo da pesquisadora (2018)

Quadro 02 – Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto respondida por alunos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2018)

As respostas obtidas na ficha de leitura e produção de texto nos ajudaram a nortear os conteúdos para a elaboração da sequência didática e, procuramos a partir delas, abordar situações que foram manifestadas pelos alunos, identificando a causa das dificuldades apresentadas pelos alunos. Podemos afirmar que as respostas manifestadas pelos alunos nas fichas de diagnóstico contribuíram no sentido de que nos proporcionou obter informações referentes a rotina dos alunos quanto a leitura e produção textual fora do ambiente escolar.

Consideramos bastante pertinente o fato de os alunos exporem que, na maioria das vezes, só leem na escola e por orientações do professor, com isso, chegamos à conclusão da necessidade de realizarmos intervenções pedagógicas de incentivo à leitura e à escrita dos alunos no seu cotidiano, ou seja, que essas práticas não sejam exclusivamente escolares.

No tocante da construção da sequência didática, as respostas obtidas nas fichas contribuíram no sentido de nos permitir identificar os maiores anseios dos alunos quanto ao processo de leitura e escrita na sala de aula, acreditamos que se tratou de um espaço em que os alunos puderam expor suas dificuldades ao produzir textos, principalmente textos de caráter argumentativo.

3.3 O trabalho com a dissertação-argumentativa: a escolha do gênero

Como uma das principais finalidades da pesquisa era abordar situações-problema da nossa práxis cotidiana, reafirmamos que um dos maiores desafios da nossa realidade está relacionado com a atividade de produção textual, com ênfase aos gêneros textuais de caráter argumentativo.

Buscamos trabalhar com um gênero textual discursivo em que os alunos pudessem, a partir dele ou por meio dele, desenvolver e ao mesmo tempo expor pontos de vista acerca de um determinado assunto que abrangesse uma realidade que fizesse parte da vivência deles, de maneira que pudéssemos levar em consideração todo um contexto de produção pautado em situações que lhes fossem próximas, como nos assegura a BNCC, no momento em que orienta o uso do texto como unidade de trabalho:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, p. 66)

Existe uma grande variedade de gêneros argumentativos que poderíamos ter optado, no entanto, a escolha pela dissertação-argumentativa ganha relevância no momento em que os

próprios alunos manifestaram inseguranças e dificuldades para fazer uma redação, chegando a mencionar a realização da redação do ENEM no futuro. Durante a realização da pesquisa ouvimos frases, tais como: “professora, eu não consigo escrever”; “eu não sei fazer uma redação”; “o que eu coloco na introdução”; “como eu faço os argumentos”, entre tantos outros questionamentos.

No entanto, também consideramos fatores de conteúdo programático que o município, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação estabelece para o ensino de língua portuguesa, todos os segmentos possuem uma relação de conteúdos que envolvem o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para que possamos trabalhar com os alunos durante as aulas, dessa forma, vale elucidar que os conteúdos programáticos para o 9º ano do ensino fundamental contemplam os estudos voltados para o texto dissertativo/argumentativo. Dessa forma, os expostos acima corroboram para nossa escolha pelo gênero em questão.

No que se refere ao estudo da tipologia textual dissertativa, Köche, Boff e Marinello, (2011) nos diz que possui uma finalidade de que o sujeito consiga construir uma opinião de forma progressiva. Para garantir a progressão textual da dissertação, é preciso ao “enunciador valer-se de uma argumentação coerente e consistente: expõe fatos, reflete a respeito de uma questão, tece explicações apresenta justificativas, avalia, conceitua exemplifica”. (Köche, Boff e Marinello, 2011, p. 22).

Outra característica que nos conduziu à escolha do gênero é o uso dos operadores argumentativos que denotam ao texto articulação, coesão e coerência. Vejamos:

A tipologia dissertativa faz uso de operadores argumentativos que possibilitam o articular o texto com coerência e coesão. A coerência permite que uma sequência linguística constitua-se em um texto, e não num agrupamento desconexo de frases e palavras. Por sua vez, a coesão é responsável pela interdependência interna do texto, ligando seus elementos. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2011, p. 22).

Com base nesses pressupostos, destacamos a importância dos operadores argumentativos na construção do texto. Sabemos que esse recurso linguístico nos permite identificar, por exemplo, a competência discursiva do locutor, assim como também, seus conhecimentos, manifestação e domínio da língua.

3.4 A escolha do tema

A pesquisa começou a ser desenvolvida num período em que a população em geral se volta para uma temática muito polêmica na sociedade, principalmente entre jovens e adolescentes, que é o “suicídio”.

A escolha do tema se deu de forma unânime entre os alunos, uma vez que o Setembro Amarelo (mês de prevenção e combate ao suicídio) estava iniciando. Para tanto, compreendendo o contexto de produção, dessa forma, para os alunos abordar a temática do suicídio significa debater sobre um assunto tão presente e muito real no cotidiano deles.

Infelizmente, ano após ano, muitos motivos têm contribuído para que, cada vez mais, jovens e adolescentes cometam suicídio, autolesão, entre outros fatores contra a sua vida e integridade física, mental e emocional. Relatos de depressão, tentativas de suicídio, opiniões diversas dos alunos acerca do assunto contribuíram bastante para que estabelecêssemos a temática para nortear nossas produções.

Muitos de nós ainda temos visões pautadas em discursos do senso-comum, discursos religiosos, discursos alheios, como por exemplo: “eu penso assim”, “porque meu pai ou minha mãe disse que é assim”. A partir do momento em que os alunos assumem esses discursos prontos, se mostram limitados a constituírem seus próprios pontos de vista sobre determinado assunto. Portanto, como dito anteriormente, a temática do suicídio partiu dos próprios alunos, e não aconteceu de forma aleatória, pelo fato de durante as aulas falas sobre “suicídio” sempre foram muito presentes ou assuntos relacionados, como depressão e autolesão, por exemplo. Dessa forma, acreditamos ser um tema de muita relevância considerando ser algo tão presente na vida dos nossos alunos.

3.5 Sequência didática e a organização das oficinas

Os ensinamentos envolvendo os gêneros textuais pressupõem a utilização de atividades sequenciadas, previamente planejadas e organizadas com a finalidade de explorar os gêneros de todas as maneiras possíveis proporcionando aos alunos o máximo de conhecimento acerca deles. Dessa forma, os estudos iniciados e consagrados na Universidade de Genebra e com fortes influências na educação brasileira vem cada dia mais conquistando espaço e direcionando as práticas pedagógicas dos professores, principalmente para quem leciona língua portuguesa.

Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004), o professor deve criar contextos de produção que sejam precisos que ofereça condições de realizar exercícios variados e visando colocar a comunicação num lugar de destaque, seja de forma oral ou escrita. Portanto, sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”, (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Partindo das propostas apresentadas pelos autores sobre o ensino de gêneros a partir da SD, planejamos organizadamente os módulos abaixo para o estudo do gênero dissertação-argumentativa, com o objetivo que, a partir dela, seja possível criar situações propícias de aprendizagem, promovendo debates e reflexões quanto ao processo de leitura e produção textual diante das metodologias utilizadas.

Compreendemos que a escola é um espaço onde a palavra aprendizagem deve ser praticada em todos os contextos, não somente ela, como também a interação entre todos os sujeitos que fazem parte da escola, num contínuo processo de conhecimentos múltiplos, reconhecendo que é na escola que nossos alunos passam grande parte do seu tempo.

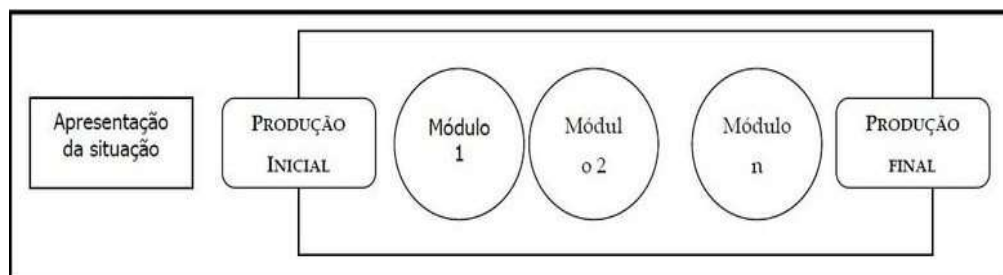
Podemos afirmar que alguns gêneros (sejam eles orais ou escritos) são mais praticados no ambiente escolar e, com isso são mais valorizados, principalmente os gêneros escritos. Quanto a isso Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004, grifos dos autores) acrescentam que:

Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventura, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Ao que expõem os autores, como professores de língua portuguesa, reconhecemos a veracidade dos fatos apresentados quanto ao interesse da escola por determinados gêneros, por outro lado, acreditamos também que novos gêneros têm ganhado espaço, como os gêneros midiáticos, por exemplo, o que atribuímos a responsabilidade ao advento da tecnologia e acesso à internet cada vez mais popularizado.

A seguir, apresentamos o esquema de uma sequência didática segundo Dolz e Schneuwly (2004), que possui a seguinte estrutura:

Figura 02 – Esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Schneuwly (2004)

Norteados pelos estudos propostos pelos autores trazemos o quadro com a organização da SD do gênero textual dissertação-argumentativa, seguindo a ordem apresentada abaixo:

Quadro 03 – SD do gênero proposto para estudo

Módulos	Oficinas	Aulas
I	A dissertação-argumentativa	2
II	Primeira produção / tema 1	2
III	Entenda o que é parágrafo	2
IV	A impessoalidade no texto dissertativo-argumentativo	2
V	A argumentação no texto dissertativo	2
VI	Operadores argumentativos	2
VII	Leitura - Tema: Suicídio (Setembro Amarelo)	3
VIII	A importância da leitura no processo de reescrita dos textos	2
IX	É hora de reescrever- reescrita e reflexão	04
Carga horária total		21

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Acima apresentamos a relação das oficinas que constituíram nossa sequência didática e na ordem em que foram desenvolvidas na sala de aula. Vale ressaltar que iniciamos a pesquisa em meados do mês de setembro, justamente o mês que faz referência ao combate ao suicídio, chamado “Setembro Amarelo” e finalizamos no final do mês de novembro do mesmo ano.

3.6 Modelo didático da dissertação-argumentativa

A dissertação-argumentativa possui características muito delimitadas, a primeira coisa que se sabe a respeito deste gênero é que ele apresenta uma estrutura fixa constituída de: **introdução, desenvolvimento e conclusão**. Também sabemos que se trata de um texto que deve ser produzido a partir de um tema polêmico, que apresenta uma tese e que não basta apenas o aluno manifestar seu ponto de vista sobre o assunto do texto, ou seja, não basta apenas dissertar, mas sustentá-lo a partir da construção de argumentos convincentes.

Köche, Boff e Marinello,(2010, p. 77, grifo das autoras), apresenta uma estrutura que se constitui de uma *situação-problema, discussão e solução -avaliação*. Dessa forma, temos:

- a) **Situação-problema:** contextualiza o assunto, guiando o leitor na progressão do texto, para facilitar seu entendimento acerca do que virá nas demais partes.

- b) **Discussão:** constrói a opinião a respeito da questão examinada. O produtor coloca todos os argumentos disponíveis para fundamentar a posição assumida e refutar a posição contrária. Para evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas na mídia. Isso torna o texto consistente, a que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios.
- c) **Solução-avaliação:** evidencia a resposta ao problema apresentado, que pode ser a reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação sobre o assunto. Portanto, essa parte não se restringe a uma paráfrase ou a uma síntese do que foi dito anteriormente.

Dessa forma, como já dito anteriormente, a dissertação-argumentativa é estruturada em parágrafos e se vale da construção argumentativa no texto.

3.6.1 O suporte

O trabalho com os gêneros textuais propõe ações desafiadoras todos os dias, principalmente com a ascensão tecnológica e meios de comunicação digital que de maneira explosiva revela novos gêneros a todo instante e isso exige constante atualização na prática docente. É fato que em muitos momentos quando os alunos produzem algum tipo de texto ele se limite a ficar na sala de aula, ou engavetado pelo professor, de forma que todo esforço atribuído à atividade morre ali junto com ela.

No entanto, falta ao professor material e ferramentas para que os textos dos alunos ultrapassem as paredes da sala de aula, a isso falamos do suporte dos gêneros textuais. As pesquisas realizadas por Marcuschi (2008, p. 173) revelaram que a respeito do suporte:

Discussão ainda em andamento é a que diz respeito ao suporte dos gêneros. Muitos livros didáticos falam em portadores de gêneros, lembrando com isso os diversos locais ou continentes de gêneros como um jornal, um livro e uma revista semanal. No entanto, equivocam-se os manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. E equivocam-se ao tratar a embalagem como gênero, já que ela é um suporte. Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara. Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Apenas agora iniciam as investigações sistemáticas a este respeito e muitas indagações.

Quanto à circulação do texto, tivemos a pesquisa limitada em função dos recursos tecnológicos. Apresentamos anteriormente a descrição da escola e mencionamos a existência de um laboratório de informática contendo 28 computadores, no entanto, mesmo pouco usado, o laboratório possuía apenas 08 dos 28 computadores funcionando, isso decorrente da falta de

manutenção dos mesmos. No início da pesquisa elaboramos e encaminhamos ofícios para a direção da escola para que fossem realizadas as manutenções necessárias nas máquinas, sem resposta dos ofícios, elaboramos um relatório fotográfico das condições em que se encontravam os computadores, a maioria faltando peças, e outros sem sistema operacional, entre outros fatores que comprometeram o funcionamento dos equipamentos.

Apesar das tentativas com a direção da escola e com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que é responsável pela realização dos serviços de manutenção, até o término da pesquisa nenhuma resposta tinha sido obtida e, tampouco a manutenção dos computadores realizada. Idealizamos trabalhar com as mídias digitais para divulgação e circulação das produções dos alunos. Contudo, não foi possível, pelo fato de que o laboratório não comportava todos os alunos da turma.

Nas oficinas em que propomos a realização de leituras e pesquisas, alguns alunos usaram os computadores do laboratório de informática que estavam em condições de uso.

Alguns fatores institucionais também tiveram impacto na pesquisa. O calendário escolar contemplou muitos eventos em rede, como: Feira de Ciências, Jogos Estudantis Municipais, Semana Afro-brasileira, além das avaliações bimestres e feriados. Com isso, a pesquisa ficou comprometida pelo fato de ter sido realizada no segundo semestre e a escola exigir a participação em todos os eventos que estavam garantidos no calendário.

Tivemos a preocupação de não distorcer a característica do gênero ao trabalharmos com o suporte, como bem expõe Marcuschi (2008) ao dizer que “o certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte”. Assim temos;

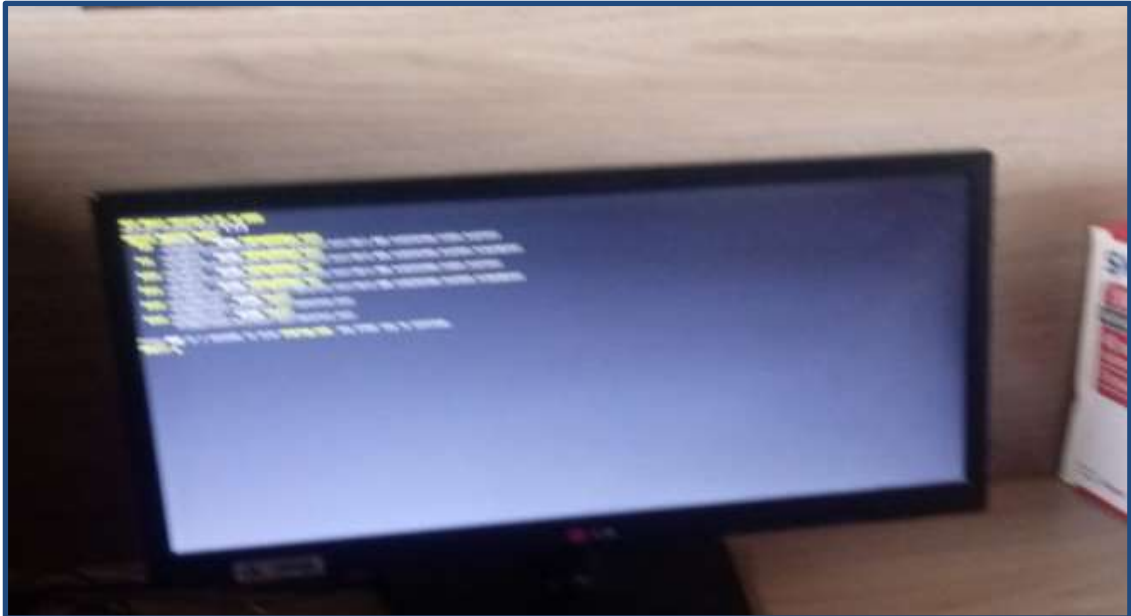
DEFINIÇÃO DE SUPORTE: entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado com texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: a) *suporte é um lugar (físico ou virtual)*, b) *suporte tem formato específico*, c) *suporte serve para fixar e mostrar o texto*. (MARCUSCHI, 2008, p. 174-175, grifos do autor).

Ao final da pesquisa alguns alunos compartilharam a leitura da versão final dos textos produzidos, o que proporcionou um momento de análise e reflexão dos alunos em relação às ideias defendidas sobre o tema debatido. Posteriormente, como uma forma de divulgar e fixar os textos dos alunos foi criada uma seção na biblioteca em que os textos foram disponibilizados para possíveis apreciações de outros alunos da escola.

Nas figuras **03** e **04**, retratamos as condições precárias dos computadores do laboratório de informática da EMEF Carmelo Mendes da Silva, o que demonstra total abandono e má conservação dos recursos didáticos que a escola possui e, acima de tudo,

limitando o trabalho do professor no que se refere ao trabalho com gêneros digitais, assim, mesmo tendo um laboratório de informática, os alunos não usufruem devido a falta de manutenção dos equipamentos.

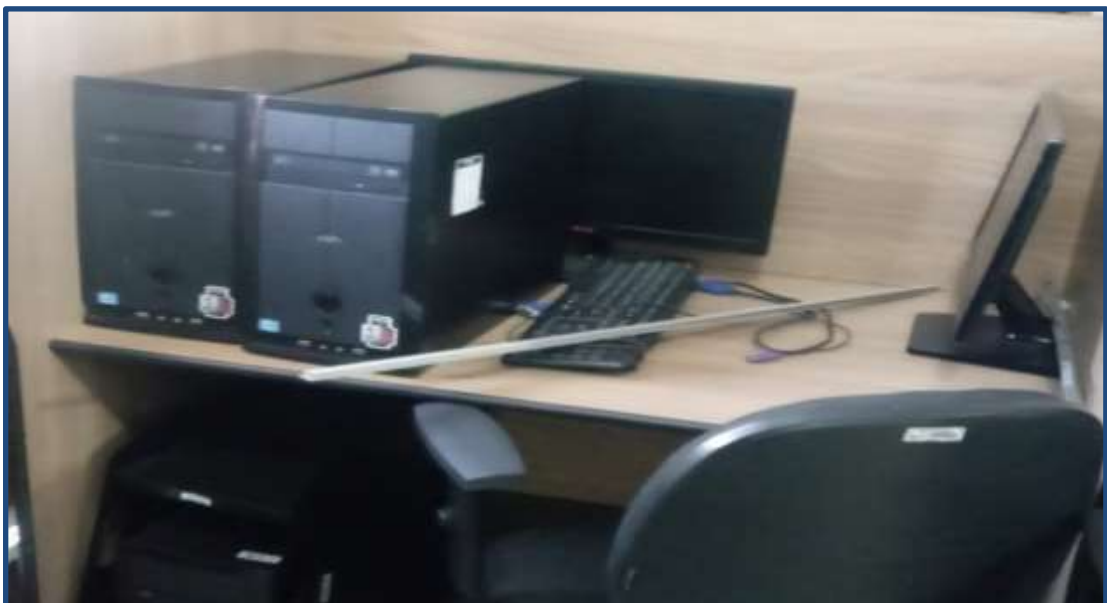
Figura 03 – Computador sem manutenção



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Nas imagens das figuras 03 e 04 podemos observar equipamentos no laboratório de informática sem manutenção.

Figura 04 – Computadores sem manutenção



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

3.7 Os sujeitos da pesquisa

Abaixo apresentamos um quadro com um demonstrativo trazendo a quantidade de alunos matriculados em cada turma em que realizamos a pesquisa, bem como o total de participante.

Quadro 04 – Demonstrativo com número de alunos participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Quantidade de alunos da turma “A”	Quantidade de alunos da turma “B”	Total de participantes
Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	31 alunos	29 alunos	60

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

A escola em que se desenvolveu a pesquisa foi construída para atender à comunidade de um bairro pobre da cidade que se formou a partir de uma invasão. Essa informação da situação social e econômica dos alunos foi considerada, no entanto, não foi um fator determinante para os resultados obtidos na pesquisa, mas que foram levados em conta, pensando nas estratégias de ensino do gênero. Boa parte dos alunos não possui acompanhamento dos pais no que se refere aos assuntos escolares, outra grande parcela não tem livre acesso à rede de internet e outros equipamentos tecnológicos.

Inicialmente os alunos se mostraram solícitos em participar da pesquisa, ao propor o estudo sobre a dissertação-argumentativa, eles demonstraram muito entusiasmo e comprometimento para realização das atividades, ao mesmo tempo que sabiam que se tratava de um gênero que iria exigir deles a construção e o desenvolvimento de muitos conhecimentos, como leitura, por exemplo. No entanto, em todo instante diziam que era importante para eles, que conseguindo fazer uma boa redação (forma como os alunos chamam o texto), eles iriam estar melhor preparados para cursar o Ensino Médio e, principalmente, já se preparando para fazer a redação do ENEM quando chegasse a vez deles.

Relatamos que não houve o engajamento e a participação de todos os alunos no processo da produção textual, por outro lado, a maioria participou ativamente e com bastante empenho, interagindo durante as oficinas, tirando dúvidas, solicitando a intervenções do professor durante as oficinas.

Apresentamos abaixo um quadro contendo um demonstrativo da quantidade de alunos que realizaram a entrega dos textos solicitados.

Quadro 05 – Demonstrativo da quantidade de alunos que entregaram as produções

Total de alunos da turma “A”	31	Total de alunos da turma “B”	29
Entregaram a produção inicial	29	Entregaram a produção inicial	26
Entregaram a produção final	21	Entregaram a produção final	18

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

O quadro apresentando nos possibilitou refletir nos aspectos que deram certo durante o desenvolvimento das oficinas, como também, nos condicionou a refletir sobre o que eventualmente não foi eficaz, onde podemos observar que uma quantidade significativa de alunos deixou de entregar tanto a primeira produção, quanto à segunda.

3.7.1 Oficina I- A dissertação-argumentativa

Nesta oficina apresentamos aos alunos o texto dissertativo/argumentativo, seguido da situação inicial concernente ao gênero proposto, compartilhando com os alunos anseios quanto ao ensino e a aprendizagem referentes às práticas de leitura e a escrita de textos de cunho argumentativo. Apresentando a situação inicial, os alunos relataram sobre suas dificuldades para ler, interpretar e produzir textos que vão além da arte de dissertar, assim, argumentar exige mais do aluno e do professor. Para tanto, as estratégias utilizadas procuraram contribuir com alunos, mediando conhecimentos, despertando a curiosidade e interação entre os alunos de forma que, fomos buscando ajuda-los com as dificuldades expostas no decorrer das aulas.

Em seguida apresentamos a definição e as características da dissertação-argumentativa, começando pela compreensão da dissertação, o que é dissertar? (ver anexo B) texto extraído da internet que trouxe aos alunos informações acerca do gênero proposto, quais suas principais características, bem como sua estrutura, ou seja, o modelo didático.

Com a oficina, objetivamos apresentar o gênero posto para estudo, e também criar um momento propício para debatermos a respeito dos gêneros textuais e as nossas competências em selecioná-los e utilizá-los no nosso cotidiano de acordo com as nossas necessidades comunicativas, compreendendo que estão presentes em tudo que fazemos, sobretudo, relacionando a importância dos gêneros de cunho argumentativo no ambiente escolar.

Para reconhecimento do texto, propomos que os alunos uma leitura silenciosa e orientamos que no decorrer desta pudessem destacar, com lápis ou um marcador de texto, as informações que considerassem importantes para o conhecimento deles, feito isso, no segundo momento, realizamos uma leitura em voz alta, atividade que os alunos gostam muito, pois, apesar de muitos dizerem que não gostam de ler, ao realizar a leitura em voz alta todos gostam de participar.

Sabemos da importância da leitura para o processo de produção de texto, a leitura possibilita que os alunos construam um repertório linguístico mais amplo, permite também que desenvolvam opiniões diversas sobre determinado assunto, podendo estabelecer relações entre textos distintos e pontos de vistas também distintos. Assim, tudo isso, contribui para que, ao escrever, os alunos manifestem e defendam suas opiniões de forma mais coerente e objetiva.

No decorrer do desenvolvimento da oficina, foram surgindo muitas perguntas, como por exemplo: o que é um argumento? Como produzir um argumento? Que tipo de linguagem deve ser usada nesse tipo de texto, e com isso foi possível delimitar as demais oficinas que compuseram a SD. Podemos relatar que os alunos se sentiram bastante inquietos, muitos mencionaram que jamais iriam conseguir escrever algo assim, que era muito difícil, enfim, para a apresentação da situação inicial tivemos bastantes questionamentos, do qual se fez necessário conseguir absorver o máximo de informações possíveis e buscar corresponder às expectativas dos alunos que, por hora, foram manifestadas.

Quanto ao modelo didático, fizemos uso de um equipamento de Datashow para que os alunos visualizassem um exemplo de dissertação-argumentativa (ver anexos C e D), que foi extraído da internet e foi uma redação nota 1000 do ENEM de 2017, considerando que ao propormos o estudo do gênero os alunos logo associaram ao exame. Podemos observar que a apresentação do exemplo, deixou os alunos ainda mais angustiados, como não se sentissem capazes de produzir algo semelhante.

Nesse momento, foi necessário trabalhar com a autoestima dos alunos e reafirmando que foi por esse e outros motivos que o estudo estava sendo realizado, com a finalidade de contribuir e criar condições para que todos conseguissem, ao longo das oficinas, produzir bons textos, lembrando que se tratava de um processo longo, árduo e que estávamos apenas iniciando, pois os textos apresentados foram produzidos por alunos que certamente possuíam uma carga maior de conhecimento, mais prática na produção de texto e, sobretudo, tinha um objetivo bastante contundente que era ingressar numa faculdade por meio dos resultados obtidos na prova.

Figura 05- Apresentação de slides de redações nota mil do ENEM aos alunos da turma A (matutino)



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

3.7.2 Oficina II - Primeira produção / tema Setembro Amarelo (suicídio)

Na segunda oficina objetivamos a escrita da primeira produção depois do conhecimento da situação inicial, a escolha do tema da produção de texto foi algo bem **Oficina II- Primeira produção / tema Setembro Amarelo (suicídio)** interessante, não era nosso objetivo impor um assunto para que os alunos estivessem dispostos a ler e escrever sobre. Dessa forma, como estávamos nas vésperas do mês de setembro, os próprios alunos sugeriram que abordássemos sobre o SETEMBRO AMARELO, mês que faz referência ao combate e a prevenção do suicídio.

A escolha foi unânime entre os alunos, os mesmos se manifestaram e argumentaram pelo fato de se tratar de um tema presente no dia a dia dos jovens e adolescentes, onde muitos entram em depressão e tentam contra a própria vida, alegaram conhecer meninos e meninas que estavam se automutilando, entre tantas outras situações. Depois de debatermos oralmente sobre o SETEMBRO AMARELO, os alunos foram orientados a produzir um texto dissertativo/argumentativo ativando os conhecimentos prévios sobre o tema proposto.

Nessa etapa, tivemos uma experiência muito interessante no momento do debate, a maior parte dos alunos, tanto da turma A, quanto da turma B, manifestaram suas opiniões pautados em um discurso subjetivo e, muitas vezes produzidos pelo senso comum. Também, ao sugerir o primeiro tema, surgiu durante a aula a proposta de discorrermos sobre dois

assuntos atuais e polêmicos, como estávamos próximos das eleições presidenciais e a imprensa não parava de noticiar sobre corrupção, os alunos sugeriram que também falássemos de corrupção, portanto, além de dissertarem e argumentarem sobre a temática do suicídio, os alunos dispuseram a aprofundar seus conhecimentos sobre política e corrupção.

Para isso, sugerimos que os alunos fizessem um levantamento de informações sobre o tema. Ativando seus conhecimentos sobre suicídio e suas principais causas. Nessa etapa os alunos fizeram um rascunho da produção e, em seguida receberam uma folha de redação pautada para a produção do texto que foi entregue ao final da aula.

3.7.3 Oficina III- Entenda o que é parágrafo

Nesta etapa propusemos contribuir com algumas das dificuldades manifestadas pelos alunos com relação ao modelo didático da dissertação-argumentativa, assim, trabalhar com a paragrafação se fez bastante necessário, uma vez que o gênero em estudo é estruturado em parágrafos. Com isso objetivamos apresentar aos alunos o que é parágrafo (ver anexo E), bem como reconhecer a importância do parágrafo na elaboração do texto dissertativo-argumentativo e utilizar corretamente os parágrafos na construção do texto.

Para a realização desta etapa foram entregues as cópias do texto “Entenda o que é Paragrafação” paragrafação (ver anexo E), e os alunos realizaram uma leitura coletiva e, no momento da leitura foi possível mediar nas dúvidas que foram surgindo. Para melhor compreender a elaboração dos parágrafos retomamos os exemplos de redação do ENEM de 2017 (ver anexos B e C) que foram extraídos da internet. Assim, com o auxílio de um Datashow, os alunos puderam visualizar melhor e compreender com mais clareza a construção dos parágrafos.

3.7.4 Oficina IV- A impessoalidade no texto dissertativo-argumentativo

Nesta oficina objetivamos mais uma vez atender a uma característica importante do gênero textual que nos propusemos a estudar que é a impessoalidade, de forma que uma das maiores dificuldades, além da produção de argumentos, é o discurso em 3ª pessoa, dessa forma, esta oficina foi produzida de maneira a apresentar aos alunos conceitos e aplicações em contextos de produção de textos em que foram utilizados verbos impessoais. Assim, objetivamos também que os alunos conseguissem compreender os elementos que constituem

a impessoalidade no texto dissertativo-argumentativo e, além de identificarem a impessoalidade pudessem produzir textos fazendo uso de verbos na 3ª pessoa.

Para a execução dessa etapa entregamos cópias dos textos sobre a impessoalidade no texto dissertativo (ver anexo F) e, ao fazer isso, retomamos pontos importantes que já foram estudados sobre o gênero. No segundo momento, os alunos realizaram a leitura do texto e orientamos que observassem os exemplos contidos tecendo comparações entre o discurso produzido em 1ª pessoa e o discurso produzido em 3ª pessoa buscando identificar a que se refere o distanciamento abordado no texto.

Acreditamos que esta tenha sido uma etapa muito importante, onde os alunos participaram bastante, fizeram muitas perguntas tirando dúvidas sobre a constituição da impessoalidade presente no texto dissertativo-argumentativo. Outro aspecto que merece destaque foi o fato de os alunos pedirem para fazer a leitura coletiva e em voz alta, alegando que assim aprendem mais e melhor, a maioria dos alunos de ambas as turmas alegaram conseguir gravar mais informações quando ouvem a sua própria voz. Dessa forma, podemos afirmar que foi um momento de bastante troca de conhecimentos.

Figura 06 - Alunos realizando leitura



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

3.7.5 Oficina V - A argumentação no texto dissertativo

Nesta oficina apresentamos aos alunos o que é argumentar e os tipos de argumentos e o papel da argumentação na construção da dissertação-argumentativa, com ela objetivamos compreender o que é argumento, identificar os tipos de argumentos e fazer uso deles como

recurso persuasivo, bem como reconhecer seu papel no texto dissertativo-argumentativo, de forma que não basta apenas defender um ponto de vista, mas que precisamos sustenta-lo de forma clara e coerente.

Esta etapa foi bastante produtiva e para a sua realizamos propomos uma dinâmica de perguntas e respostas todas direcionadas à arte de argumentar e outros conteúdos já estudados nas oficinas anteriores, dessa forma, não apenas conseguimos estimular o conhecimento a respeito da argumentação, como também retomamos e fixamos os conteúdos anteriores em forma de brincadeira, foi muito divertido e os alunos se envolveram bastante, participaram se dedicaram para responder as perguntas e, quem errasse tinha que pagar uma prenda.

A realização da dinâmica contribuiu muito para trabalharmos com a oralidade e estimular os conhecimentos dos alunos, considerando que trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo é complexo. Dessa forma, a dinâmica buscou provocá-los em relação à argumentação, de forma a instiga-los a manifestar os conhecimentos sobre o assunto ou mesmo manifestar tentativas de respostas, contemplamos perguntas sobre o que é argumentação, em quais situações fazemos uso dela e com qual objetivo.

Findada a dinâmica, os alunos receberam cópia do texto “**A arte de argumentar**” (ver anexo G) realizaram a leitura sempre orientados a destacarem aquilo que considerassem importante no texto.

Figura 07- Dinâmica sobre argumentação



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Figura 08- Alunos pagando prenda.



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

3.7.6 Oficina VI- Operadores argumentativos

Na oficina VI trabalhamos com o conceito de argumentação, os tipos de argumentos, entre outras características. Nesta etapa da SD, apresentamos aos alunos elementos que são fundamentais para a constituição de um argumento e os principais operadores argumentativos e trabalhamos esse conteúdo com a finalidade de contribuir não somente com a produção de argumentos, como também na elaboração dos parágrafos e sequência discursiva, uma vez que os alunos demonstraram dificuldades quanto à linguagem que deveriam usar no texto dissertativo-argumentativo. Portanto, apesar alegarem ser um texto difícil para ser produzido, os alunos perceberam que precisavam fazer uso de uma linguagem mais elaborada e, para isso, deveriam conhecer e utilizar corretamente palavras para iniciar seus parágrafos, ligar uma ideia a outra, relacionar fatos, entre outros.

Para a realização desta oficina trabalhamos com operadores argumentativos, noções de coesão e coerência e retomamos o conteúdo sobre paragrafação para melhor compreensão do assunto em estudo. No decorrer da aula, buscamos reforçar as características do gênero de forma que os alunos reconhecessem a importância dos operadores argumentativos para a elaboração do texto dissertativo-argumentativo, buscamos também mediar na identificação dos elementos de coesão e situações de uso, bem como fazer uso correto dos conectivos no

texto. Entregamos as cópias dos textos (ver anexos I e J) preparados para aula e questionamos sobre os conhecimentos acerca do que são operadores argumentativos e qual o seu papel na construção de argumentos na dissertação.

Os alunos tiveram um tempo destinado para lerem os textos e se apropriarem dos conteúdos; no segundo momento, realizamos a leitura de forma coletiva, recursos muito apreciados por eles, assim, promovendo oralidade, prática de leitura e, segundo os próprios alunos, eles conseguem aprender mais e melhor quando leem em voz alta.

Um aspecto muito importante durante a oficina foi o espaço dado para debate sobre a importância do conhecimento dos conectivos na produção textual e a sua correta escolha mediante a intenção comunicativa de cada um.

3.7.7 Oficina VII- Leitura -Tema: Suicídio (Setembro Amarelo)

Tivemos como objetivo nessa oficina, a partir da leitura, contribuir para a aquisição de conhecimentos pautados em dados científicos, estatísticos e históricos. Para o desenvolvimento da etapa, os alunos receberam um texto sobre o tema do texto 1 (ver anexo J) que foi extraído do site oficial da campanha do Setembro Amarelo de combate e prevenção ao suicídio, os textos foram entregues e os alunos foram orientados a ler e destacar informações que considerassem pertinentes para auxiliá-los na reescrita do texto. Dessa forma, se fez necessário ler o texto e compreender o tema abordado, reconhecendo os elementos linguísticos nele presentes.

A atividade de leitura objetivou que os alunos identificassem as informações explícitas no texto e com isso ampliassem os conhecimentos sobre a temática da produção textual. As práticas de leitura estão relacionadas às diversas formas que podemos trabalhar o texto, portanto, além do texto impresso “**Setembro Amarelo: falar é a melhor solução. A ideia é promover o debate sobre suicídio**”, (ver anexo J), os alunos que tinham acesso à internet nos seus aparelhos móveis, puderam utilizá-los como instrumento de pesquisa, da mesma forma que puderam fazer uso do laboratório de informática para pesquisar artigos, notícias, ou quaisquer outros textos que pudessem contribuir para aprofundamento do conhecimento sobre o tema.

No entanto, quanto ao laboratório de informática tivemos um impasse muito grande que, de forma muito grande interferiu no desenvolvimento do trabalho, isso porque, apesar de novo, o laboratório se encontrava em péssimas condições de uso devido à falta de manutenção

nos computadores, porém, alguns alunos optaram por utilizar as poucas máquinas que estavam funcionando.

Feitas as pesquisas e as leituras, dividimos os alunos em grupos para debater sobre o tema, em seguida compartilhamos as informações e perguntamos se a realização das leituras os ajudou na aquisição de novos conhecimentos e, em outros casos, se a partir das leituras foi possível desconstruir opiniões que os alunos tinham baseadas em pontos de vistas pessoais, também muitas vezes tomados por líderes religiosos de grupos que eventualmente faziam parte.

Compreendendo que temos a função de mediação do conhecimento, isso quer dizer que, como professores, não somos os únicos a possuir conhecimento, pelo contrário, valorizar os alunos na sala de aula e dar espaço para que eles se sintam participantes desse processo construtivo de saberes resulta num ambiente de troca mútua entre os todos na sala de aula.

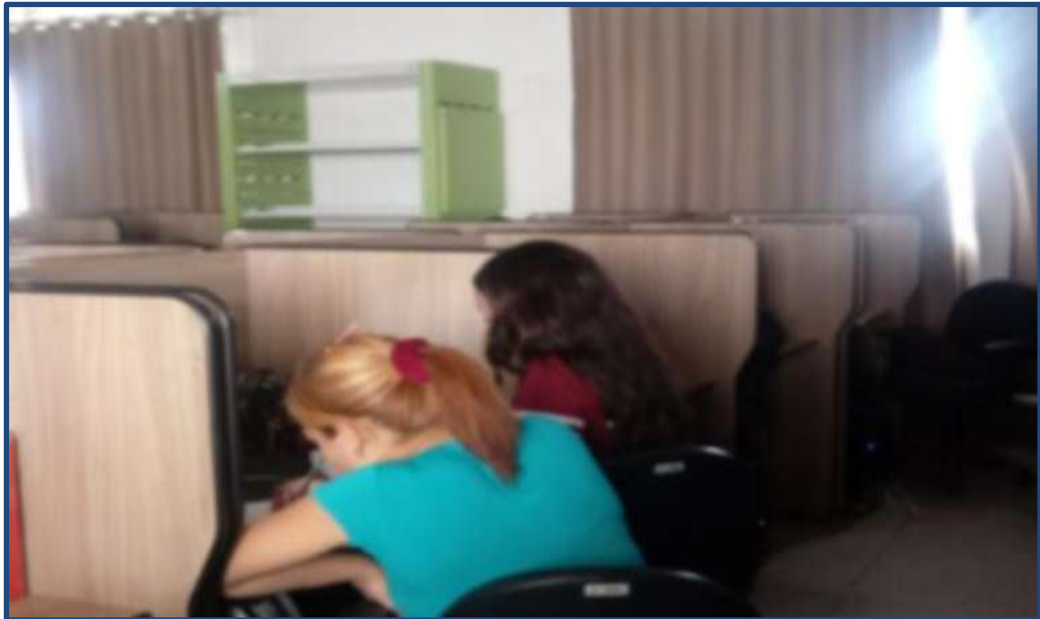
Dessa forma, procuramos conduzir as discussões de forma clara, organizada, dando aos alunos espaço e liberdade de expressão ao debaterem sobre o assunto, considerando, sobretudo a complexidade do tema, com o desenvolver da oficina percebemos como é delicado falar sobre essa temática, difícil falar de suicídio sem demonstrar sensibilidade emocional, portanto, qualquer discurso subjetivo seria comum, uma vez que os alunos abordaram o tema com muito envolvimento, de forma que percebemos que era algo muito singular para eles, esse sentimento foi percebido nas duas turmas pesquisadas, de maneira que ambas trataram o assunto com bastante seriedade.

Figura 09– Debate sobre suicídio (SETEMBRO AMARELO)



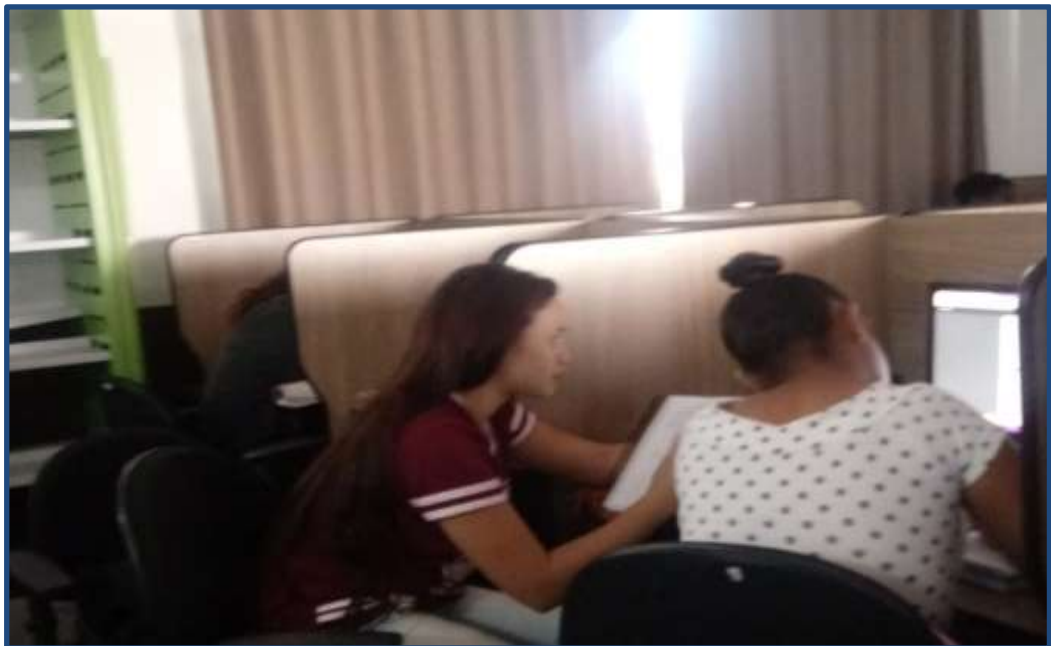
Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Figura 10– Alunos realizando pesquisa na internet



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Figura 11 – Alunos realizando pesquisa na internet



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

3.7.8 Oficina VIII - A importância da leitura no processo de reescrita dos textos

“No contexto atual, ler e escrever de modo eficiente é extremamente importante, tanto na vida pessoal quanto na profissional, visto serem competências que facilitam a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais”.

Nesta oficina conversamos sobre o ato ler, perguntamos aos alunos o que é ler? O que era leitura para eles e a sua importância no cotidiano escolar e social, quais as contribuições da leitura de textos informativos de caráter jornalístico para a aquisição de novos conhecimentos? E o objetivo da oficina era debater sobre o papel da leitura no processo de produção de texto, também debater sobre as práticas de leitura que foram realizadas durante as aulas, leitura silenciosa, individual, leitura em voz alta e coletiva, leituras dos textos impressos selecionados previamente pela professora, ou o que chamou mais a atenção deles foram as leituras online no celular e ou no computador. Assim propomos compreender e identificar qual a melhor forma de ler para compreender os textos lidos e, sobretudo inferindo sentido ao processo de leitura e escrita.

No desenvolvimento da oficina fizemos diversos questionamentos com os alunos sobre o ato de leitura, os tipos de leitura, o que é ler para os alunos, qual importância eles conseguem reconhecer na leitura e suas contribuições na aquisição de conhecimentos nas mais diversas áreas não restringindo apenas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Foi oportuno também levantar questões sobre quais leituras os alunos mais gostam de fazer, o que mais chama a atenção deles ao escolher um livro na biblioteca, por exemplo. Sempre conduzindo à reflexão quanto ao espaço da leitura nas aulas e como estas são realizadas. Quando se lê? O que se lê? Para que se lê? Foi um momento muito proveitoso e gratificante, importante para o trabalho docente, porque os alunos ao manifestarem suas respostas, estas vêm acompanhadas sugestões, outras vezes críticas daquilo que é feito e eles nem sempre gostam, também houveram pedidos de continuidade e a realização de novas oficinas contemplando outros gêneros textuais.

Portanto, foi uma roda de conversa, num continuum interacional, de trocas de experiências entre professor e alunos, conduzindo a reflexões da nossa práxis, nossas estratégias de ensino e, sobretudo, da nossa necessidade de melhorar cada dia mais, compartilhar experiências de leitura, de escrita, nos dispendo a produzir textos juntamente com os alunos e valorizando as diferenças sociais, culturais, valorizando também a maneira que cada aluno possui de adquirir seus conhecimentos.

De igual forma, buscamos orientando, criando ambientes propícios à aprendizagem, à leitura, à produções de texto, à oralidade, e tantos outros fatores que fazem parte da vida dos nossos alunos e que não podem ser desprezadas na sala de aula, mas sim exploradas e trabalhadas mediante a essência da escola, construindo verdadeiros cidadãos pensantes, questionadores, preocupados e engajados com os assuntos da sociedade, transformadores de realidade, não sendo apenas reprodutores de discursos alheios e robôs da educação.

Figura 12 – Alunos da turma “A” numa roda de conversa sobre leitura



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

3.7.9 Oficina IX- É hora de reescrever- reescrita e reflexão

Esta oficina foi muito esperada por todos, os alunos ficaram muito apreensivos, pois perceberam que deveriam aplicar todos os conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores na reescrita dos seus textos.

Para o desenvolvimento desta etapa fizemos a retomada dos textos produzidos do gênero estudado. Os alunos receberam de volta o primeiro que cada um produziu e, com os textos em mãos os alunos fizeram uma nova leitura do que escreveram levando em considerações as intervenções feitas pelo professor durante todo o processo de desenvolvimento das oficinas.

Orientamos que cada aluno revisasse seu texto, observando as questões ortográficas e gramaticais, a estrutura do texto, a linguagem que utilizaram, a adequação ao tema, a produção de argumentos para sustentação da tese, de forma que fizessem a leitura de seus textos de maneira reflexiva, se colocando no lugar de leitores, e não apenas de escritores.

Feita a revisão dos textos pelos alunos, solicitamos que os mesmos iniciassem a sua reescrita e que fizessem as modificações que considerassem importantes diante de todos os estudos que realizamos sobre a produção textual e também do tema.

Figura 13 – Aluna da turma A compartilhando leitura de sua produção textual



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

IV

ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE PRODUÇÃO INICIAL E PRODUÇÃO FINAL

Nesta seção trazemos a análise de quatro (04) produções textuais que classificamos em **produção inicial** e **produção final**, sendo duas produções iniciais e duas produções finais. Para a realização das análises denominamos os alunos em **A1** e **A2**.

Cada aluno realizou duas produções: uma versão inicial e uma versão final obedecendo à proposta de reescrita textual. Trata-se uma análise contrastiva entre a produção inicial e a produção final, levando em consideração as intervenções feitas pelo professor durante a realização das oficinas. Dessa forma, temos 04 produções iniciais e mais quatro produções finais.

Para fazer a análise contrastando a primeira produção com a segunda, destacamos que os alunos produziram seus textos em momentos e situações diferentes, uma vez que a primeira produção foi realizada logo após apresentação da situação inicial, enquanto que a segunda produção foi realizada após a conclusão de todas as oficinas, estas que foram elaboradas para a composição da sequência didática, com conteúdos relacionados à produção de textos argumentativos. Portanto, a reescrita que corresponde à produção final dos alunos, é fruto de um trabalho ao longo do processo de intervenção pedagógica nas aulas de língua portuguesa.

Para facilitar as análises e sua compreensão, elaboramos uma folha de redação com linhas numeradas e subdividimos os textos por parágrafos, estabelecendo uma relação comparativa entre textos e, bem como o que foi possível aos alunos agregarem de conhecimentos linguísticos, discursivos, sintáticos e gramaticais nas suas produções.

Falamos muito em produção de texto durante toda a realização da pesquisa, também já expomos anteriormente que a língua escrita, muitas vezes, ocupa um espaço muito privilegiado na escola. É reconhecível que tendemos a valorizar a escrita associada com o cumprimento de normas gramaticais estabelecidas aos alunos, além de aspectos organizacionais. Dessa forma, não é nosso papel propor o trabalho com a produção de texto como sendo um simples exercício de sala de aula.

O ensino de redação deve ser visto como um trabalho de desenvolvimento de múltiplos conhecimentos, integrando e tecendo saberes que vão muito além das normas de ortografia e gramática que, muitas vezes, só apontam para os erros cometidos, desconsiderando a linguagem, as competências sociodiscursivas inerentes ao ato de produção de texto, pois, não se trata somente de escrever. O texto escrito é uma convenção resultante de

leitura, reflexão, no entanto, vale ressaltar que conhecer a língua é fundamental e indispensável para se produzir um bom texto, seja ele oral ou escrito, como nos traz a BNCC:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (BNCC, p. 137).

De acordo com o que nos apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BNCC, p. 137).

Trazemos as abordagens sobre a norma padrão da nossa língua, para reforçar a tese de que, para que os alunos produzam bons textos, devem sim ter conhecimentos do funcionamento da língua materna e suas convenções.

Antunes (2009, p. 165) compartilha o pensamento de que “Quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita”. Assim, asseguramos que, ao trabalharmos com textos argumentativos na sala de aula, estamos buscando a efetivação dessa prática social de que nos fala Antunes, que ainda acrescenta o fato de trabalhar a produção de texto escrito ou oral somente por produzir não faz sentido nem para o professor, nem para os alunos.

Para uma maioria dos alunos, conseguir colocar no papel o que pensam é uma tarefa muito difícil, principalmente quando não se tem conhecimento aprofundando daquilo que se pretende escrever, assim, produzir um texto pode ser muito doloroso. Por outro lado, é válido afirmar que escrever pode também se tornar um caminho cheio de descobertas e prazeres.

A seguir, apresentamos a análise de quatro produções de texto, do gênero dissertação-argumentativa. Para realizar as análises, tomamos como base os tópicos constituintes das oficinas que deram materialização à SD. Trabalhamos, de forma sequenciada, elementos que consideramos fundamentais para o trabalho com textos de cunho argumentativo. Dessa forma, trazemos: a) paragrafação; b) a impessoalidade no texto dissertativo; c) argumentação; d) operadores argumentativos.

Quadro 06 – Produção inicial do aluno A1

Produção Inicial	
	<p>Tema: suicídio: Um universo oculto</p> <p>Depressão uma doença mental</p> <p>No Brasil mês de setembro, e o mês de conscientização e mês de prevenção ao suicídio. “Setembro Amarelo”, centenas de pessoas morrem anualmente suicidadas por si mesmas devido a vários fatores, e um desses fatores que contribui para o suicídio de uma pessoa e a depressão.</p> <p>A depressão é uma doença que a algum tempo estão levando pessoas a tirarem a sua própria vida muitas das vezes com suas próprias mãos, pessoas com depressão tendem a demonstrar alguns sinais de que querem se suicidar, como por exemplo algo que estar se tornando com mais frequência na sociedade é quando elas se multilam, principalmente a começar pelos seus pulsos.</p> <p>A depressão pode ser evitada através de terapias com psicólogos ou outro especialista que entenda do assunto, assim como a depressão pode ser evitada o suicídio pode, isso é um assunto sério que precisa de um basta.</p> <p>O que leva uma pessoa ao suicídio? Acredito que para uma pessoa tomar esse tipo de atitude, ela tenha passado por momentos ruins, até chegar a esse ponto, mas tudo isso podia ser evitado com mais diálogos entre a família e os amigos de rotina, pois, são as pessoas mais próximas da vítima do suicídio</p>

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

No quadro 06 temos a produção inicial do aluno A1. O texto está organizado em quatro parágrafos, o que, pelo modelo didático da dissertação escolar, nos leva a análise de que se trata simultaneamente de: primeiro parágrafo referente à introdução; segundo e terceiro parágrafos referentes ao desenvolvimento; quarto e último parágrafo correspondem à conclusão da dissertação. Segundo Koch e Elias (2017, p, 227), “no desenvolvimento do texto, palavras, frases, parágrafos estão em conexão, formando uma intrincada rede”. :

Para a realização do trabalho com a dissertação-argumentativa, os alunos deveriam abordar a temática do “suicídio” com foco no Setembro Amarelo, mês de conscientização e combate ao suicídio. Ao apresentar o assunto, percebemos que o autor faz uso de linguagem simples, ou seja, deixa claro fazer uso de uma linguagem que, certamente, faz parte das suas relações cotidianas, como na frase: “suicidadas por si mesmas”, além disso, é um problema

também de base gramatical. O verbo suicidar-se é reflexivo, o que parece ser do desconhecimento do aluno, também pouco domínio da norma culta da língua quanto a acentuação gráfica.

O aluno produziu uma frase de forma redundante, não distinguindo como se dá o ato do suicídio que, de forma lógica é cometida pela própria pessoa. O autor faz uso do discurso em terceira pessoa, e ao final do parágrafo aponta o que para ela, é a causa do suicídio: a depressão.

No segundo parágrafo, o autor começa defendendo a tese de que a depressão é a principal causa do suicídio e na sequência aponta sinais de que uma pessoa possa estar deprimida. Para o autor, mutilação é um dos fatores que indicam que uma pessoa possa estar com depressão e com pensamento de cometer suicídio. Ao finalizar o primeiro parágrafo e iniciar o segundo, o aluno faz uso da mesma expressão “a depressão”, não há no contexto produzido uso de elementos de coesão que poderiam auxiliar o autor organizar sintaticamente as frases no parágrafo, dando mais clareza e coerência ao assunto tratado.

Köche, Boff e Marinello, (2011, p. 103) nos fala da importância do uso de operadores argumentativos no texto, seja ele oral ou escrito, devemos não apenas usá-los, mas usá-los adequadamente “O emprego adequado dos operadores argumentativos garante a produção de um texto coeso e coerente.

Sobre o que defende as autoras quanto ao uso adequado dos operadores argumentativos para garantir coesão e coerência ao texto, tomamos o terceiro parágrafo de A1. O aluno inicia mais uma vez com a mesma expressão “a depressão”, demonstrando dificuldades de articulação textual, ausência de conhecimento quanto ao uso e importância dos operadores argumentativos, mantém linguagem simples e com a mesma tese de que a depressão é responsável pelo suicídio.

No entanto, o aluno não consegue argumentar sobre o suicídio, percebemos uma espécie de conselhos e orientações daquilo que pode ser feito para tratar a depressão e, conseqüentemente, evitar o suicídio. A1 constantemente estabelece uma relação de causa e consequência entre depressão e suicídio, para ele uma pessoa comete suicídio porque, certamente, está em depressão, dando mais ênfase para o segundo ponto. A1 estabelece sua argumentação em torno da depressão, mesmo configurando menor força argumentativa, como nos diz Amossy (2016, p. 172) “podemos lançar hipótese de que a seleção de uma palavra nunca é desprovida de peso argumentativo, mesmo que ela não tenha sido objeto de um cálculo prévio e tampouco, em uma primeira abordagem, essa palavra pareça de uso corrente e passe despercebida”.

Considerando os três primeiros parágrafos da produção inicial de A1, é possível afirmar que dentro do seu campo semântico, o aluno procurou deixar claro qual era o seu posicionamento em relação ao tema da redação, mesmo com dificuldades na seleção de palavras e a força argumentativa que elas possuem.

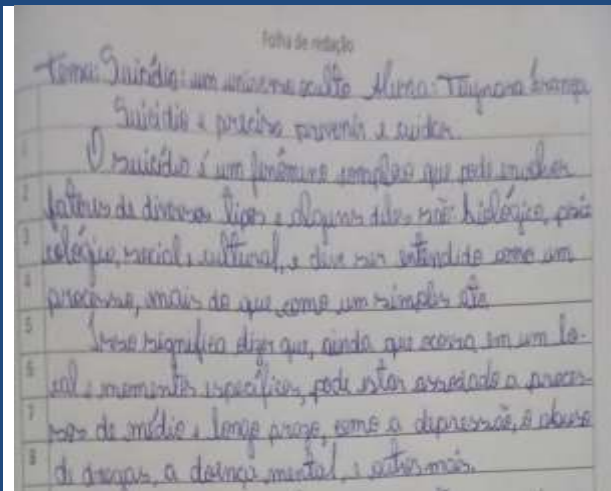
A1 inicia seu parágrafo de conclusão com uma pergunta “O que leva uma pessoa ao suicídio?”. Ao lançar a pergunta, o próprio autor já dá a resposta e, a faz com o uso de um discurso pessoal, na primeira pessoa do indicativo do singular “acredito”. Ao fazer uso do verbo “acreditar” na primeira pessoa do singular, o aluno expõe situações do cotidiano que podem ter contribuído para que uma pessoa ficasse depressiva e com isso quisesse cometer suicídio.

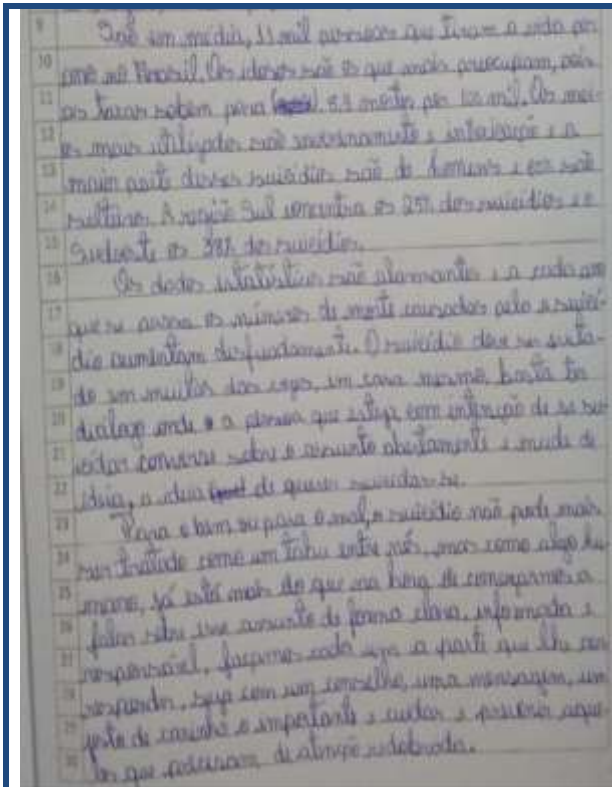
Quanto à constituição do último parágrafo numa dissertação-argumentativa, compreende-se que aluno precisa propor uma intervenção, ou seja, uma solução para o problema apresentado no início do texto e da tese defendida por ele durante todo o texto, com isso, apresenta a ideia de que “mais diálogos entre a família” possa ser uma atitude que contribuirá para que uma pessoa não cometa suicídio.

Dessa forma, A1 demonstrou limitações ao tentar estabelecer uma relação de progressão textual, com uso de operadores argumentativos, ou mesmo garantindo a coesão e a coerência do seu texto, ficando preso quanto a questão da depressão e não apresenta argumentos de força para sustentar sua tese. Abaixo trazemos a produção final do aluno A1.

Vejam os a reescrita A1 e quis informações o aluno acrescentou em relação à produção inicial.

Quadro 07– Produção final do aluno A1

Produção final	
	<p>Tema: Suicídio: um universo oculto</p> <p>Suicídio é preciso prevenir e cuidar</p> <p>O suicídio é um fenômeno complexo que pode envolver fatores de diversos tipos e alguns deles são: biológico, psicológicos, social e cultural, e deve ser entendido como um processo, mais do que como um simples ato.</p> <p>Isso significa dizer que, ainda que ocorra em local e momentos específicos, pode estar associado a processos de médio e longo prazo, como a depressão, o abuso de drogas, a doença mental, e outros mais.</p>



São em média, 11 mil pessoas que tiram a vida por ano no Brasil. Os idosos são os que mais preocupam, pois as taxas sobem para 8, 9 mortos por 100 mil habitantes. Os meios mais utilizados são envenenamento e intoxicação e a maior parte desses suicídios são de homens e 60% são solteiros. A região Sul concentra os 23% dos suicídios e o Sudoeste os 38% dos suicídios.

Os dados estatísticos são alarmantes e a cada ano que se passa os números de morte caudados pelo suicídio aumentam desfreadamente. O suicídio deve ser evitado em muitas das vezes, em casa mesmo, basta ter diálogo, onde a pessoa que esteja com intenção de se suicidar converse sobre o assunto abertamente e mude de ideia, a ideia de querer suicidar-se.

Para o bem ou para o mal, o suicídio não pode mais ser tratado como um tabu entre nós, mas como algo humano, já está mais do que na hora de começarmos a falar sobre o assunto de forma clara, informada e responsável, façamos cada um a parte que lhe corresponder, seja com um conselho, uma mensagem, um gesto de carinho o importante e cuidar e prevenir aqueles que precisam de atenção redobrada.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Em primeiro lugar observamos que na reescrita A1 trocou o título de sua produção, no texto inicial o aluno trouxe “Depressão uma doença mental” como título de seu texto, enquanto que, na versão final trocou o título por “Suicídio é preciso prevenir e cuidar”. Além da mudança do título, a produção final de A1 apresenta um parágrafo a mais em relação com a primeira produção, entre outras notações.

Como vimos anteriormente A1, já a partir do título mudou sua abordagem sobre o assunto proposto. Na primeira produção, o aluno falou o tempo todo sobre a “depressão” defendeu a tese de que ela é o principal motivo de uma pessoa cometer suicídio.

Na reescrita, o autor apresenta o suicídio como sendo um “fenômeno”, além de não sustentar o mesmo ponto de vista sobre o tema, A1 demonstrou, ao produzir, o segundo texto uma preocupação muito maior com relação ao encadeamento de ideias interfrasais, demonstrou também mais polidez gramatical, como acentuação das palavras, por exemplo, ausente na primeira produção. Além disso, traz argumentos por exemplificação para sustentar a tese de que o suicídio é um fenômeno, indicando que podem ser de cunho biológico, psicológico, social e até mesmo cultural.

Tomando como base o segundo parágrafo da produção final em referência a produção inicial, podemos observar que A1 iniciou eliminando o termo “a depressão” ora por ele

utilizado para iniciar o parágrafo em questão na sua primeira produção, para isso, o aluno usa a expressão “isso significa dizer que”, que confere maior articulação discursiva ao parágrafo, denotando maior progressão textual mediante as ideias defendidas no texto e acrescentando novas informações como o abuso de drogas, doença mental e outros, como sendo também motivos para uma pessoa cometer suicídio.

No terceiro parágrafo da produção final A1 iniciou fazendo referência a dados estatísticos, também eliminando a expressão “a depressão” utilizada para começar o terceiro parágrafo na produção inicial. A escolha de A1 pela utilização de citação de dados estatísticos em comparação a produção inicial nos proporciona a reflexão de que o aluno adotou o empréstimo de uma informação vinculada a algum texto informacional, com isso, atribuindo maior credibilidade ao texto. Segundo Koch e Elias (2017, p. 39) “Em nossas práticas comunicativas, recorremos a textos que se cruzam e se entrecruzam em novas e variadas combinações. Intertextualidade é o nome que se dá a essa relação entre textos”.

Dessa forma, a intertextualidade é um recurso que muito contribui para nos ajudar a sustentar nosso ponto de vista sobre determinado assunto e, com isso, determinar maior confiabilidade naquilo que expomos.

Neste parágrafo, A1 inicia defendendo a ideia de que os dados estatísticos relacionados aos números de suicídio são alarmantes, dessa forma, usa o argumento de que os números estão crescendo de forma desenfreada, mas argumenta também que o suicídio pode ser evitado. Ao defender esse posicionamento, o aluno, assim como na primeira produção, acredita que o diálogo com a família e amigos podem ajudar. ‘

No último parágrafo da produção inicial o aluno fez o uso de uma pergunta logo no começo do parágrafo onde ele mesmo se propôs dar a resposta. Tomando o parágrafo de conclusão do texto de A1 de sua produção final, observamos a eliminação da pergunta e reconstrução de todo o conteúdo. A1 também eliminou o uso do verbo na 1ª pessoa do singular.

Percebemos ao término da produção final, uma seleção lexical mais cautelosa, onde A1 faz vários empréstimos de termos e expressões ,provavelmente, oriundas das diversas leituras que foram realizadas durante a execução da sequência didática, dessa forma, para o aluno, a depressão deixa de ser a principal causa de suicídio entre as pessoas e passa ser apenas um dos fatores. Também, ao concluir seu texto, A1 nos diz que o assunto não pode mais ser tratado com um “tabu”, mas sim como um assunto que precisa ser conversado de forma “clara”, “informada” e “responsável” e conclui dizendo que conversar e dar carinho

podem ser gestos muito importantes para quem está sofrendo e pensando em tirar a própria vida.

Abaixo temos um quadro trazendo paralelamente a primeira produção e a segunda, dividida em parágrafos.

Quadro 08 – Produção inicial em paralelo com a produção final do aluno A1

Produção inicial		Produção final	
Título	Depressão uma doença mental	Título	Suicídio é preciso prevenir e cuidar
Primeiro parágrafo	No Brasil mês de setembro, e o mês de prevenção ao suicídio. “Setembro Amarelo”, centenas de pessoas morrem anualmente suicidados por si mesmos devido a vários fatores, e um desses fatores que contribui para o suicídio de uma pessoa e a depressão.	Primeiro parágrafo	O suicídio é um fenômeno complexo que pode envolver fatores de diversos tipos e alguns deles são: biológico, psicológicos, social e cultural, e deve ser entendido como um processo, mais do que como um simples ato.
Segundo parágrafo	A depressão é uma doença que a algum tempo estar levando pessoas a tirarem a sua própria vida muitas das vezes com suas próprias mãos, pessoas com depressão tendem a demonstrar alguns sinais de que querem se suicidar, como por exemplo algo que estar se tornando com mais frequência na sociedade é quando elas se mutilam, principalmente a começar pelos seus pulsos.	Segundo parágrafo	Isso significa dizer que, ainda que ocorra em local e momentos específicos, pode estar associado a processos de médio e longo prazo, como a depressão, o abuso de drogas, a doença mental, e outros mais.
Terceiro parágrafo	A depressão pode ser evitada através de terapias com psicólogos ou outro especialista que entenda do assunto, assim como a depressão pode ser evitada o suicídio pode, isso é um assunto sério que precisa de um basta	Terceiro parágrafo	São em média, 11 mil pessoas que tiram a vida por ano no Brasil. Os idosos são os que mais preocupam, pois as taxas sobem para 8, 9 mortos por 100 mil habitantes. Os meios mais utilizados são envenenamento e intoxicação e a maior parte desses suicídios são de homens e 60% são solteiros. A região Sul concentra os 23% dos suicídios e o Sudoeste os 38% dos suicídios.

Quarto parágrafo	O que leva uma pessoa ao suicídio? Acredito que para uma pessoa tomar esse tipo de atitude, ela tenha passado por momentos ruins, até chegar a esse ponto, mas tudo isso podia ser evitado com mais diálogos entre a família e os amigos de rotina, pois, são as pessoas mais próximas da vítima do suicídio	Quarto parágrafo	Os dados estatísticos são alarmantes e a cada ano que se passa os números de morte causados pelo suicídio aumentam desfreadamente. O suicídio deve ser evitado em muitas das vezes, em casa mesmo, basta ter diálogo, onde a pessoa que esteja com intenção de se suicidar converse sobre o assunto abertamente e mude de ideia, a ideia de querer suicidar-se.
		Quinto parágrafo	Para o bem ou para o mal, o suicídio não pode mais ser tratado como um tabu entre nós, mas como algo humano, já está mais do que na hora de começarmos a falar sobre o assunto de forma clara, informada e responsável, façamos cada um a parte que lhe corresponder, seja com um conselho, uma mensagem, um gesto de carinho o importante e cuidar e prevenir aqueles que precisam de atenção redobrada.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Tomando a produção inicial e a final do aluno A1, podemos perceber uma progressão textual bastante evidente, A1 não só altera o título de sua redação, como também a sua tese. É possível observar uma progressão temática com acréscimos de informações ao longo do texto, bem como o encadeamento de ideias entre um parágrafo e outro estabelecendo uma relação harmônica entre eles.

Koch e Elias (2014. P. 44) nos diz que “Além dos conhecimentos descritos, a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas.” Isso significa ser necessário compreender que o processo de produção textual não pode ser tido como uma mera atividade escolar proposta pelo professor de línguas. As autoras nos apresentam uma série de conhecimentos que podem ser desenvolvidos e/ativados na produção textual como: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico; conhecimento de textos e conhecimentos interacionais.

Analisando as produções de A1 percebemos que o autor conseguiu ativar e usar no texto relações entre leituras, intertextualidade, observamos também preocupação em produzir um texto dentro dos moldes exigidos pelo gênero em estudo.

Quadro 09 - Produção inicial do aluno A2

Produção inicial	
	<p>Tema: Suicídio: um universo oculto</p> <p>Apoio e comunhão</p> <p>Irei falar nesse texto sobre o suicídio, ou seja, quais são as consequências dele? O que motiva uma pessoa a tomar essa decisão? O suicídio resolve alguma coisa, algum problema na vida? Irei responder essas perguntas ao longo do texto.</p> <p>Bem, podem haver vários motivos para uma pessoa tirar sua própria vida, mas isso não resolveria nada, só traria mais problemas para os seus familiares e amigos. Como a depressão, a angústia, a falta de conselhos de amigos e a falta de comunhão com Deus. O suicídio tem várias consequências, como a angústia, a tristeza, o sentimento e culpa por não estar lá quando a pessoa mais precisa da sua ajuda. Bom o suicídio não resolve nada na sua vida, só tira o que você mais tem de precioso nessa terra, sua vida e sua salvação. O suicídio não era para existir, ele só existe por falta de comunhão com Deus, por conta do pecado, por falta de arrependimento.</p> <p>Há várias formas de você não cometer suicídio ou você ajudar alguém a não fazer isso, como dar apoio nos mínimos detalhes da vida, ser compreensivo, falar o que tem que falar com cautela para não magoar a outra pessoa.</p>

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Trazemos a produção inicial do aluno A2, texto estruturado por parágrafos, nesse caso quatro parágrafos, com o seguinte título: “**Apoio e comunhão**”. O título escolhido por A2 em sua redação inicial nos direciona para um pensamento sacro com relação ao tema abordado e isso se confirma no decorrer do texto, como veremos abaixo.

A2 se coloca diretamente no texto ao fazer uso do verbo na primeira pessoa do singular. Temos falado que a dissertação-argumentativo é um gênero que requer dos alunos a adequação formal, organizacional, linguística e discursiva. Trata-se de um gênero com parâmetros estabelecidos. Dessa forma, mesmo que o aluno defenda sua tese de maneira subjetiva, este deve fazer uso de verbos na 3ª pessoa.

O autor levanta uma série de questões sobre o suicídio, como quais as consequências e os motivos. Ao mesmo tempo que faz perguntas o autor, logo em seguida, afirma para o leitor que dará as respostas.

Segundo Antunes (2009, p. 164 “todo texto é, sob qualquer condição, um intertexto, na medida em que como tipo e gênero, se enquadra num modelo específico – o seu arquétipo – socialmente recorrente e reconhecido como um exemplar concreto”. Além do texto ser um intertexto, onde nenhum discurso é inédito, é importante que as informações compartilhadas sejam coerentes. Por se tratar de uma dissertação de caráter argumentativa, o texto tem como finalidade persuadir, ou seja, convencer o leitor do ponto de vista defendido elaborando argumentos de força maior, garantindo maior credibilidade ao que está sendo exposto.

No seu segundo parágrafo, A2 inicia o parágrafo com a expressão “bem”, termo recorrente na oralidade, com isso, o aluno não faz distinção entre palavras e expressões que são específicas da fala e aquelas que são específicas da língua escrita. O uso da expressão “bem” ocorre em dois momentos diferentes presentes no mesmo parágrafo. Nesse caso, A2 deveria ter feito uso de um elemento de coesão (operador argumentativo/textual) para fazer a ligação entre os períodos e para iniciar o parágrafo, fazendo o encadeamento de ideias.

No plano do conteúdo, o aluno demonstrou uma visão religiosa sobre o assunto, para ele o suicídio não é solução para nenhum problema e defende o pensamento de que a vida é um bem precioso. Além disso, o aluno expõe a opinião de que se trata de algo relacionado ao pecado e a falta de arrependimento por parte da pessoa que comete suicídio.

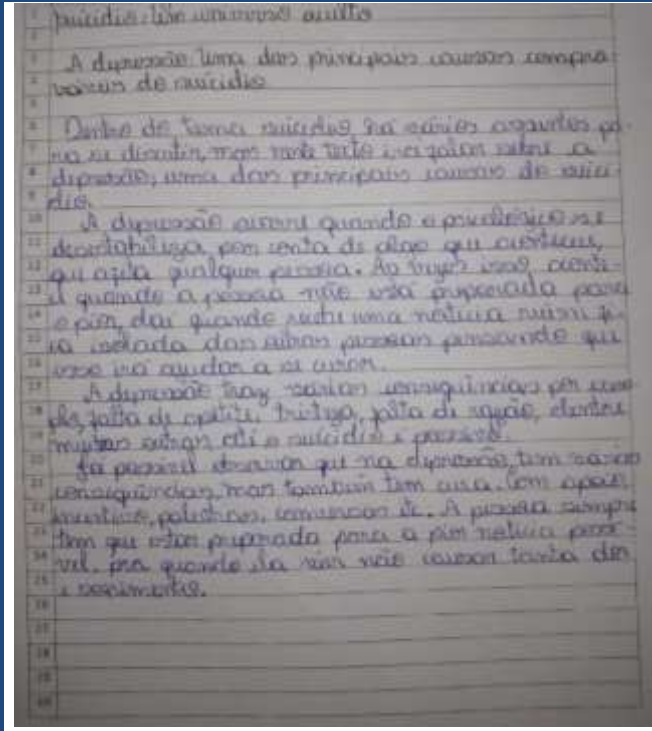
No parágrafo que se refere à conclusão da redação de A2, observamos uma espécie de aconselhamento, A2 diz ao leitor que existem várias formas de não se cometer suicídio, ao fazer isso, o autor faz uso do pronome pessoal “você” dando uma ideia de diálogo e proximidade com o leitor, mesmo o parágrafo apresentando limitações com relação a organização oracional e a coerência textual.

O aluno A2 apresenta limitações quanto a fazer uso do texto escrito para manifestar seus pensamentos, isso fica evidente ao longo do texto. Observamos também que o aluno A2 não consegue definir a acentuação das palavras, fazendo uma inversão, ou seja, acentuando a sílaba errada, isso acontece com as palavras “suicídio” e “mínimos” respectivamente manifestados da seguinte forma: “suicídio” e “mínimos”, em outros casos observamos a omissão do acento gráfico e de outras notações, como a vírgula por exemplo.

Por ser aluno do 9º ano do ensino fundamental, é importante refletirmos que se trata de conhecimentos que o aluno deveria dominar com autonomia, considerando que são assuntos estudados ao longo do ensino fundamental I e II e que devem ser adquiridos e praticados.

O aluno retoma acredita que diante da problemática do suicídio, conversar, dar atenção, ser compreensivo e falar com cautela são ações que podem ajudar uma pessoa a não cometer suicídio.

Quadro 10 - Produção final do aluno A2

Produção final	
	<p>Tema: Suicídio: um universo oculto</p> <p>A depressão: Uma das principais causas prováveis do suicídio</p> <p>Dentro do tema suicídio há vários assuntos para se discutir, mas neste texto irei falar sobre a depressão, uma das principais causas do suicídio.</p> <p>A depressão ocorre quando o psicológico se desestabiliza por conta de algo que aconteceu, que afeta qualquer pessoa. As vezes isso ocorre quando a pessoa não está preparada para o pior, daí quando recebe uma notícia ruim fica isolada das outras pessoas pensando que isso irá ajudar a se curar.</p> <p>A depressão traz várias consequências por exemplo, falta de apetite, tristeza, falta de razão, dentre muitas outras, até o suicídio e possível.</p> <p>Foi possível observar que na depressão tem várias consequências, mas também tem cura. Com apoio, incentivo, palestras, conversar etc. a pessoa sempre tem que estar preparada para a pior notícia possível, pra quando ela vier não causar tanta dor e sofrimento.</p>

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

No primeiro parágrafo, considerando nossos critérios de análise das produções, logo no início e de forma muito evidente, percebemos que o aluno não conseguiu se adequar a proposta do gênero quanto ao tipo de discurso que deveria ser utilizado, o texto está estruturado em parágrafos, no entanto, A1 faz uso do discurso em primeira pessoa, também faz uso de linguagem, suas escolhas lexicais denotam a linguagem utilizada por A2 em sua produção inicial. Logo, o aluno defende a tese de que a depressão é uma das principais causas do suicídio.

Ao argumentar sobre a depressão, A2 acredita que a pessoa precisa estar com o seu psicológico desestabilizado, para ele a pessoa que pensa em cometer suicídio certamente está passando por momentos difíceis e que não consegue superar, o que acarreta no isolamento da pessoa. A2 apresenta dificuldade de articular e organizar seus pensamentos de maneira coesa e coerente, e trazendo hipóteses de onde não apresenta uma fonte que possa garantir confiabilidade ao que está dizendo. Ou seja, não consegue estabelecer uma relação de confiança e proximidade com o seu leitor.

Ressaltamos que para se produzir um bom texto é necessário relacionar e tecer ao longo da construção dos parágrafos informações relacionadas ao assunto. Essas informações

podem ser adquiridas de diversas maneiras: por meio de textos informativos, telejornais, revistas, conversas, experiências pessoais, etc.

A preocupação em conhecer o assunto sobre o qual será dissertado pode ajudar o aluno a desenvolver melhor a organização do texto, enriquecendo a sua capacidade argumentativa e contribuindo para a coerência da redação. No terceiro parágrafo, o aluno A2 demonstra possuir pouca informação sobre o assunto, pois, aborda de forma superficial.

Que o texto deve ser organizado em parágrafos, já o sabemos, no entanto, vale ressaltar que é necessário que a organização desses parágrafos seja harmoniosa, buscando estabelecer uma relação de continuidade e progressão do texto a partir na argumentatividade e a disposição das ideias ao longo do texto. Mais uma vez o aluno A2 repete a informação de que na depressão tem várias consequências, mas não consegue argumentar a respeito dessas consequências, o autor também continua a enfatizar o fato de a depressão tem cura e, para isso, basta ter diálogo, apoio familiar, e estar preparado para momentos difíceis que podem vir na vida.

A2 apresentou também, na sua produção final, dificuldade de progressão textual, limitações em apresentar informações coerentes para sustentar a sua tese de que a depressão tem várias consequências, o aluno chega a mencionar alguns fatores, porém não consegue discorrer sobre eles com clareza e volume de informações. No entanto, é notória a tentativa do aluno A2 de desenvolver e defender seu ponto de vista e fortalecendo a ideia de que a depressão e o suicídio tem cura, como podemos ver no último parágrafo do texto quando diz que: “Com apoio, incentivo, palestras, conversar etc. a pessoa sempre tem que estar preparada para a pior notícia possível, pra quando ela vier não causar tanta dor e sofrimento”.

Quadro 11 - Produção inicial em paralelo com a produção final do aluno A2

Produção inicial		Produção final	
Título	Apoio e comunhão	Título	A depressão: Uma das principais causas prováveis do suicídio
Primeiro parágrafo	Irei falar nesse texto sobre o suicídio, ou seja, quais são as consequências dele? O que motiva uma pessoa a tomar essa decisão? O suicídio resolve alguma coisa, algum problema na vida? Irei responder essas perguntas ao longo do texto	Primeiro parágrafo	Dentro do tema suicídio há vários assuntos para se discutir, mas neste texto irei falar sobre a depressão, uma das principais causas do suicídio.

Segundo parágrafo	Bem, podem haver vários motivos para uma pessoa tirar sua própria vida, mas isso não resolveria nada, só traria mais problemas para os seus familiares e amigos. Como a depressão, a angústia, a falta de conselhos de amigos e a falta de comunhão com Deus. O suicídio tem várias consequências, como a angústia, a tristeza, o sentimento e culpa por não estar lá quando a pessoa mais precisa da sua ajuda. Bom o soicídio não resolve nada na sua vida, só tira o que você mais tem de precioso nessa terra, sua visa e sua salvação. O suicídio não era para existir, ele só existe por falta de comunhão com Deus, por conta do pecado, por falta de arrependimento.	Segundo parágrafo	A depressão ocorre quando o psicológico se desestabiliza por conta de algo que aconteceu, que afeta qualquer pessoa. As vezes isso ocorre quando a pessoa não está preparada para o pior, dai quando recebe uma noticia ruim fica isolada das outras pessoas pensando que isso irá ajudar a se curar.
Terceiro parágrafo	Há várias formas de você não cometer soicídio ou você ajudar alguém a não fazer isso, como dar apoio nos mínimos detalhes da vida, ser compreensivo, falar o que tem que falar com cautela para não magoar a outra pessoa	Terceiro parágrafo	A depressão traz várias consequências por exemplo, falta de apetite, tristeza, falta de razão, dentre muitas outras, até o suicídio e possivel.
		Quarto parágrafo	Foi possível observar que na depressão tem várias consequências, mas também tem cura. Com apoio, incentivo, palestras, conversar etc. a pessoa sempre tem que estar preparada para a pior noticia possível, pra quando ela vier não causar tanta dor e sofrimento.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2018)

Relacionando a segundo produção com a primeira, podemos observar que A2 alterou o título da sua redação de “**Apoio e comunhão**” para “**A depressão: Uma das principais**

causas prováveis do suicídio”, com isso, o aluno também apresenta uma mudança de perspectiva. Na produção inicial A2 não menciona a depressão, mas defende o que podemos chamar de uma visão religiosa do assunto. Para ele, o suicídio é fruto do pecado e atribui a sua existência pela falta de Deus na vida das pessoas.

Essa tese não é mantida pelo aluno na sua reescrita, A2 passa a defender que o que tem consequência é a depressão, como: tristeza, angústia, falta de razão, entre outros. Além disso, percebemos um pequeno avanço de A2 quanto a linguagem e seleção de palavras, mas ainda com comprometimento da coesão e coerência não estabelecendo uma relação entre parágrafos.

A2 também manteve o discurso produzido em primeira pessoa no primeiro parágrafo. Reforçando o fato de que o texto precisa ser coeso e coerente, dialogal, Koch e Elias (2017, p.227) corroboram que “no desenvolvimento do texto, palavras, frases, parágrafos estão em conexão, formando uma intrincada rede.”. Compreendemos que todos esses elementos estarem dispostos de forma harmônica no texto contribui para um o entendimento por parte do leitor, que terá condições maiores de dialogar com o texto produzido.

“Vemos, portanto, que a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 36). As autoras nos remetem à ideia de que o autor, ao escrever, se preocupa com o seu leitor, com a leitura e a compreensão daquilo que escreveu. A2 se colocou em processo de interação, uma vez que buscou, em vários momentos, a participação do seu leitor, como em um diálogo, no entanto, ao logo do seu percurso se deparou com muitas limitações da própria língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a proposta de trabalhar com a produção de textos argumentativos relacionados com as práticas de leitura na sala aula foi desafiador. Todos os dias surgem, em nosso meio, novas tecnologias, novas ciências de estudo da linguagem, da interação humana e, com isso, novas correntes pedagógicas se fazem necessárias conduzindo para a criação de metodologias que busquem atender e satisfazer às especificidades que essas inovações demandam.

Para o desenvolvimento da pesquisa nos desafiamos a trabalhar com um gênero textual que vai além das competências escritoras. Para os alunos produzirem textos argumentativos, materializando a dissertação-argumentativa perpassamos por vários caminhos envolvendo leitura, escrita, vivências de mundo, ortografia, gramática, construção de pensamento crítico, ou seja, práticas muitas vezes tímidas no cotidiano dos alunos nos diversos grupos sociais em que estão inseridos.

Os resultados obtidos na pesquisa nos mostraram que precisamos avançar muito nos estudos voltados a funcionalidade da linguagem, do discurso, o papel do sujeito na sociedade como ser pensante, como ser partícipe e transformador da realidade. Refletimos sobre a importância das nossas contribuições e intervenções para a construção de pensamento e comportamento dos alunos na sociedade em que vivem.

Quando a escola compreende que ensinar produção de texto é necessário, mas que esse ensino deve estar relacionado com as práticas sociais que, por sua vez, são múltiplas, mas a também é funcional e pragmática, como nos afirma Antunes (2010), de acordo com a autora, escrever é exercitar a linguagem e, nesse exercício a escrita é tida como uma espécie de “intercâmbio” e “interação” onde o foco é o dizer verbal.

Com isso, não podemos continuar a trabalhar o texto escrito como uma atividade convencional, para cumprir com exigências e protocolos estabelecidos pela escola. O trabalho com a produção de texto em sala de aula representa um momento de manifestação do “eu” traduzido e representado no texto e pelo texto, isso fica muito claro, quando um aluno se oportuniza de uma produção textual escrita para se pronunciar acerca de um problema vivido, por exemplo, uma situação de abuso, depressão, entre outros.

Sempre foi um anseio realizar um trabalho mais reflexivo e eficiente com a escrita na sala de aula de forma que pudéssemos juntos com os alunos, compartilhar a função sociointerativa da linguagem, pensando juntos no papel do sujeito na construção do texto, de

forma que este não seja apenas uma materialização de signos gráficos, mas um espaço social de interação, de valorização da oralidade dos alunos, das experiências de vida, trazendo para a sala de aula o lugar onde vivem, sem o apagamento da sua cultura, dos seus ideais, do contato que possuem com os mais variados tipos de letramentos que não podem ser ignorados pela escola.

Como professoras-pesquisadoras reconhecemos, durante todo o processo da pesquisa, a necessidade de estarmos em constante busca por qualificação profissional, não podemos ficar à margem do que os avanços tecnológicos nos apresentam todos os dias. Ao longo do nosso trabalho falamos muito em reflexão, da necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas, falamos da importância de incansavelmente buscarmos formas de melhor contribuirmos para a qualidade do ensino que estamos propondo para nossos alunos.

Pimenta (2012, p. 34) em seus estudos realizados sobre os saberes pedagógicos e atividade docente, mediante investigações feitas sobre o professor reflexivo, contribui dizendo que esses professores ao se colocarem nessa posição conseguem melhor compreender o seu papel como docente, “ao colocarem nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.” A escola não é mais a mesma de anos atrás, o ensino vem se reinventando, se modernizando, trazendo novas perspectivas pedagógicas que contemplam o protagonismo da relação mediadora que precisa ser existente entre professores e alunos, uma vez que esses sujeitos não são mais vistos como seres isolados.

Os gêneros textuais vêm ocupando cada vez mais espaço no ensino de línguas na escola. Os gêneros de caráter oral ainda são pouco explorados na sala de aula e, reconhecemos a necessidade eminente de criar maiores situações que promovam a participação oral dos alunos, podendo ser por meio de contação de histórias, rodas de conversa, debates, ou seja, que essa oralidade não seja manifestada apenas por intermédio da realização de uma leitura, mas que sejam contemplados os gêneros orais na escola, pois, não podemos limitar as habilidades e competências discursivas que esses gêneros possuem e que fazem parte do cotidiano dos alunos. Outrossim, trabalhar com os gêneros midiáticos também impõe grandes desafios para todos nós. Eles estão aí, em nosso meio, impondo sua força e influência em relação às novas correntes pedagógicas, por outro lado, requer conhecimentos muito particulares, não basta ter a mídia, as ferramentas, mas não saber usá-las.

Essas reflexões se fazem pertinentes porque sabemos que podemos envolver muitos saberes à nossa prática. Na elaboração das oficinas que constituíram a nossa sequência didática, buscamos contemplar situações para que pudéssemos envolver os alunos em aulas que eles pudessem se expressar, manifestar seus pontos de vista sobre um assunto comum, infelizmente, muito próximo da realidade deles, que é o suicídio. Também propomos situações diferentes para a realização das leituras, com textos impressos os fizeram anotações, pontuaram dados e informações, fizeram inferências pessoais, como um dos recursos tecnológicos utilizaram a internet para fazer pesquisas sobre o assunto, utilizamos também Datashow, onde foi possível compartilhar conteúdos relacionados aos elementos constituintes da dissertação - argumentativa, tudo isso com o objetivo de criar um ambiente propício para a aprendizagem de todos, tendo também em vista o gênero textual a ser desenvolvido.

Durante a realização da pesquisa nos deparamos com algumas limitações que dificultaram o desenvolvimento da mesma, fatores como eventos extracurriculares presentes no calendário escolar delimitado pela Secretaria Municipal de Educação, problemas com a disponibilidade dos equipamentos tecnológicos e, principalmente as condições dos computadores do laboratório de informática, composto por quase 30 (trinta) máquinas, porém a maior estava sem condições de uso, com isso, não conseguimos colocar em prática a produção do jornal na escola, que inicialmente seria nosso suporte e produto final para divulgação e circulação das redações produzidas pelos alunos. Com isso, tivemos que redirecionar nosso foco.

A maioria dos alunos participaram de forma efetiva, interagiram durante as aulas, manifestaram bastante dúvidas, principalmente quanto ao tipo de discurso, ao uso dos operadores argumentativos e a construção de argumentos. Quando chegamos nesses tópicos percebemos que os alunos pouco dominavam o assunto. Uma das maiores dificuldades manifestadas foi a dificuldade de progressão temática e o encadeamento de ideias entre os parágrafos, usar os conectivos adequados a cada intenção comunicativa, argumentar de forma a sustentar seus pontos de vista sobre o assunto, foram situações em que mais fomos requisitados para intervir. Isso fica muito claro nos textos que analisamos.

Os alunos apresentaram problemas que consideramos primários em detrimento da série. Por se tratar do 9º ano do ensino fundamental, conhecimentos como acentuação gráfica, uso da vírgula, coesão e coerência deveriam estar mais bem dominados, por esse motivo, é que se justifica ainda mais o que denominamos desafios de produção de textos argumentativos. Mesmo com limitações, conseguimos cumprir com todas as oficinas que

propomos trabalhar. Quanto a produção dos textos e a entrega, nem todos os alunos realizaram, alguns alunos entregaram a primeira produção, mas não entregaram a segunda, isso reduziu nosso campo de análise, outros não demonstraram comprometimento com a proposta pedagógica, poucos, mas tivemos casos, porém um fator que nos chamou bastante atenção foi o envolvimento com as práticas de leitura, tanto dos alunos da turma “A”, quanto da turma “B”, para nós foi um aspecto bastante produtivo, que nos possibilitou perceber devemos garantir um espaço maior para a leitura e a oralidade na sala de aula, principalmente nas práticas de leitura com o uso de alguma ferramenta tecnológica e a leitura colaborativa, em que cada aluno lê um parágrafo e, com a intervenção do professor, direciona perguntas a aquilo que foi lido.

Dessa forma, acreditamos que exercemos um papel muito importante na vida dos nossos alunos e na mediação para a aquisição de conhecimentos que são imprescindíveis não apenas nas suas atividades escolares, mas em várias situações das suas vidas em sociedade, contribuindo diretamente para a formação de cidadãos conscientes da sua função no meio em que vivem, como seres sociais, culturais, religiosos, como futuros profissionais que serão ingressados no mercado de trabalho. Defendemos que a escola precisa valorizar a escrita sim, mas não isoladamente, mas que ela aconteça de reflexiva, interdisciplinar, uma vez que a escrita e a leitura não é um evento exclusivo das aulas de línguas, além disso, que seja uma prática prazerosa e não apenas para cumprir com exigências de currículo ou mesmo do professor, sem planejamento e objetivos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. **A Argumentação no Discurso**. Coord. da trad.: Eduardo Lopes Pires e Moises Olímpio – Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa...[et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARROS, C. G. P. de; COSTA, E. P. M. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** / Multimodal genres in textbooks: are students being schooled for visual literacy? Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss . 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2020.
- BRETON. P. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BRITO, F. F. V. de; SAMPAIO, M. L. P. **Gênero Digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever**. Signo [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan./jun. 2013.
- DIONÍSIO. A. P.; MACHADO. A. R.; BEZERRA. M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de ROJO, Roxane; SALES, Gláís. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH. I. V.; ELIAS. V. M. **Ler e Escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.
- KÖCHE. V. S.; BOFF. O. M. B; MARINELLO. A. F. **Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros Textuais: Definições e Funcionalidade.** In: DIONÍSIO. A. P.; MACHADO. A. R.; BEZERRA. M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA. S.G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.; MACHADO. A. R.; BEZERRA. M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PLANTIN, C. **A Argumentação: História, teoria, perspectivas.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, P. B. **Oficina (s) do professor de Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** LAEL/PUC-SP, 2004.

SAMACC. **Sistema de Avaliação Municipal de Aprendizagem de Canaã dos Carajás.** Disponível em: < <https://www.canaadoscarajas.pa.gov.br/novo/educacao-alunos-da-rede-municipal-passam-por-avaliacao-na-proxima-segunda-e-terca-feira/> >. Acesso em: 8 mar. 2019.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ESCRITA. In: **Dicionário do aurelio.** Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/escrita>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/leia-redacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml> 17/03

<http://www.canaadoscarajas.pa.gov.br/antigo/noticia/686> >. Acesso em 15 mar. 2019.

ANEXOS

ANEXO A- Ficha de diagnóstico de leitura e produção de texto

EMEF CARMELO MENDES DA SILVA

PROFESSORA: TATIANE ARAÚJO PEREIRA /DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

ALUNO (A) _____

TURMAS: 9º ANO A/B

ANO LETIVO: 2018

FICHA DE DIAGNÓSTICO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

A presente ficha tem como objetivo obter informações sobre o processo de leitura e produção de textos dos alunos das turmas de 9º ano “A” e “B” da EMEF Carmelo Mendes da Silva, por meio de perguntas direcionadas e respondidas individualmente.

Questionário

1) O que é leitura para você?

2) Onde e com qual frequência você lê?

3) Quais são os tipos de leitura que costuma realizar?

4) Quanto à produção de textos, você se considera um bom escritor?

Sim Não Razoável

5) Onde e com qual frequência você escreve?

6) Você possui dificuldades de leitura e de escrita? Quais são elas?

- 7) Você consegue, ao ler um texto argumentativo, identificar a tese e os argumentos presentes no texto?

- 8) No que se refere à produção de textos argumentativos, quais são suas maiores dificuldades?

- 9) Você assiste ou lê jornais, no seu dia-a-dia? Com qual frequência?

- 10) O que você acha que pode contribuir para ser um bom leitor e produzir bons textos na escola e fora dela?

- 11) Você se sente, no seu dia-a-dia, motivado a ler e a escrever? Quem e o que te motiva?

ANEXO B - Passos para escrever o texto dissertativo

Passos para escrever o texto dissertativo

O texto deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos que o escritor se propôs a alcançar. Há uma estrutura consagrada para a organização desse tipo de texto. Consiste em organizar o material obtido em três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

- **Introdução:** A introdução deve apresentar de maneira clara o assunto que será tratado e delimitar as questões, referentes ao assunto, que serão abordadas.

Neste momento pode-se formular uma tese, que deverá ser discutida e provada no texto, propor uma pergunta, cuja resposta deverá constar no desenvolvimento e explicitada na conclusão.

- **Desenvolvimento:** É a parte do texto em que as ideias, pontos de vista, conceitos, informações de que dispõe serão desenvolvidas; desenroladas e avaliadas progressivamente.

- **Conclusão:** É o momento final do texto, este deverá apresentar um resumo forte de tudo o que já foi dito. A conclusão deve expor uma avaliação final do assunto discutido.

Cada uma dessas partes se relaciona umas com as outras, seja preparando-as ou retomando-as, portanto, não são isoladas.

A produção de textos dissertativos está ligada à capacidade argumentativa daquele que se dispõe a essa construção.

É importante destacar que a obtenção de informações, referentes aos diversos assuntos, seja por intermédio da leitura, de conversas, de viagens, de experiências do dia e dia e dos mais variados veículos de informação pode sanar a carência de informações e conseqüentemente dar suporte ao produzir um texto.

ANEXO C – Redação nota 1000 no ENEM 2017**Marcus Vinícius Monteiro de Oliveira, do Ceará**

No Brasil, o início do processo de educação de surdos remonta ao Segundo Reinado. No entanto, esse ato não se configurou como inclusivo, já que se caracterizou pelo estabelecimento de um “apartheid” educacional, ou seja, uma escola exclusiva para tal público, segregando-o dos que seriam considerados “normais” pela população. Assim, notam-se desafios ligados à formação educacional das pessoas com dificuldade auditiva, seja por estereotipação da sociedade civil, seja por passividade governamental. Portanto, haja vista que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico do referido público e, logo, da nação, ela deve ser efetivada aos surdos pelos agentes adequados, a partir da resolução dos entraves vinculados a ela.

Sob esse viés, pode-se apontar como um empecilho à implementação desse direito, reconhecido por mecanismos legais, a discriminação enraizada em parte da sociedade, inclusive dos próprios responsáveis por essas pessoas com limitação. Isso por ser explicado segundo o sociólogo Talcott Parsons, o qual diz que a família é uma máquina que produz personalidades humanas, o que legitima a ideia de que o preconceito por parte de muitos pais dificulta o acesso à educação pelos surdos. Tal estereótipo está associado a uma possível invalidez da pessoa com deficiência e é procrastinado, infelizmente, desde o Período Clássico grego, em que deficientes eram deixados para morrer por serem tratados como insignificantes, o que dificulta, ainda hoje, seu pleno desenvolvimento e sua autonomia.

Além do mais, ressalte-se que o Poder Público incrementou o acesso do público abordado ao sistema educacional brasileiro ao tornar a Libras uma língua secundária oficial e ao incluí-la, no mínimo, à grade curricular pública. Contudo, devido à falta de fiscalização e de políticas públicas ostensivas por parte de algumas gestões, isso não é bem efetivado. Afinal, dados estatísticos mostram que o número de brasileiros com deficiência auditiva vem diminuindo tanto em escolas inclusivas – ou bilíngues –, como em exclusivas, a exemplo daquela criada no Segundo Reinado. Essa situação abjeta está relacionada à inexistência ou à incipiência de professores que dominem a Libras e à carência de aulas proficientes, inclusivas e proativas, o que deveria ser atenuado por meio de uma maior gerência do Estado nesse âmbito escolar.

Diante do exposto, cabe às instituições de ensino com proatividade o papel de deliberar acerca dessa limitação em palestras elucidativas por meio de exemplos em obras literárias, dados estatísticos e depoimentos de pessoas envolvidas com o tema, para que a sociedade civil, em especial os pais de surdos, não seja complacente com a cultura de estereótipos e preconceitos difundidos socialmente. Outrossim, o próprio público deficiente deve alertar a outra parte da população sobre seus direitos e suas possibilidades no Estado civil a partir da realização de dias de conscientização na urbe e da divulgação de textos proativos em páginas virtuais, como “Quebrando o Tabu”. Por fim, ativistas políticos devem realizar mutirões no Ministério ou na Secretaria de Educação, pressionando os demiurgos indiferentes à problemática abordada, com o fito de incentivá-los a profissionalizarem adequadamente os professores – para que todos saibam, no mínimo, o básico de Libras – e a efetivarem o estudo da Língua Brasileira de Sinais, por meio da disponibilização de verbas e da criação de políticas públicas convenientes, contrariando a teórica inclusão da primeira escola de surdos brasileira.

ANEXO D– Redação nota 1000 no ENEM 2017**Yasmin Lima Rocha, do Piauí**

A formação educacional de surdos encontra, no Brasil, uma série de empecilhos. Essa tese pode ser comprovada por meio de dados divulgados pelo Inep, os quais apontam que o número de surdos matriculados em instituições de educação básica tem diminuído ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, algo deve ser feito para alterar essa situação, uma vez que milhares de surdos de todo o país têm o seu direito à educação vilipendiado, confrontando, portanto, a Constituição Cidadã de 1988, que assegura a educação como um direito social de todo o cidadão brasileiro.

Em primeira análise, o descaso estatal com a formação educacional de deficientes auditivos mostra-se como um dos desafios à consolidação dessa formação. Isso porque poucos recursos são destinados pelo Estado à construção de escolas especializadas na educação de pessoas surdas, bem como à capacitação de profissionais para atenderem às necessidades especiais desses alunos. Ademais, poucas escolas são adeptas do uso de libras, segunda língua oficial do Brasil, a qual é primordial para a inclusão de alunos surdos em instituições de ensino. Dessa forma, a negligência do Estado, ao investir minimamente na educação de pessoas especiais, dificulta a universalização desse direito social tão importante.

Em segunda análise, o preconceito da sociedade com os deficientes apresenta-se como outro fator preponderante para a dificuldade na efetivação da educação de pessoas surdas. Essa forma de preconceito não é algo recente na história da humanidade: ainda no Império Romano, crianças deficientes eram sentenciadas à morte, sendo jogadas de penhascos. O preconceito ao deficiente auditivo, no entanto, reverbera na sociedade atual, calcada na ética dilitarista, que considera inútil pessoas que, aparentemente menos capacitadas, têm pouca serventia à comunidade, como é caso de surdos. Os deficientes auditivos, desse modo, são muitas vezes vistos como pessoas de menor capacidade intelectual, sendo excluídos pelos demais, o que dificulta aos surdos não somente o acesso à educação, mas também à posterior entrada no mercado de trabalho.

Nesse sentido, urge que o Estado, por meio de envio de recursos ao Ministério da Educação, promova a construção de escolas especializadas em deficientes auditivos e a capacitação de profissionais para atuarem não apenas nessas escolas, mas em instituições de ensino comuns também, objetivando a ampliação do acesso à educação aos surdos, assegurando a estes, por fim, o acesso a um direito garantido constitucionalmente. Outrossim, ONGs devem promover, através da mídia, campanhas que conscientizem a população acerca da importância do deficiente auditivo para a sociedade, enfatizando em mostrar a capacidade cognitiva e intelectual do surdo, o qual seria capaz de participar da população economicamente ativa (PEA), como fosse concedido a este o direito à educação e à equidade de tratamento, por meio da difusão do uso de libras. Dessa forma, o Brasil poderia superar os desafios à consolidação da formação educacional de surdos.

ANEXO E - Entenda o que é Paragrafação

Entenda o que é Paragrafação

Do que adianta ter boas ideias se você não consegue colocar seus argumentos no papel? A seguir, você vai entender o conceito de paragrafação e arrasar na redação do Enem e do Vestibular.

Você já sabe que a **Redação** cobrada no **Enem** requer uma estrutura de uma dissertação argumentativa. É este o modelo de texto exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (**Enem**). Agora, veja neste post um aspecto bastante específico desse modelo de texto que faz com que muitos alunos percam pontos preciosos: a **paragrafação**. O termo pode parecer complicado, mas é bastante simples de entender. Trata-se da forma como o redator divide o texto em parágrafos. Mas por que, afinal, o assunto é importante? A forma como você divide os parágrafos vai definir quão clara e organizada estará a sua **redação**. Essa ordem vai determinar o grau de compreensão e garantir uma boa nota da banca. Por isso é tão importante dominar a estruturação do texto. Vamos lá?

Como organizar cada parágrafo do seu texto

O texto precisa apresentar um conjunto coeso para ser bem avaliado. Para alcançar essa harmonia, não basta colocar as palavras e frases em uma sequência. O mais importante é que sua **redação** tenha sentido e significado.

No texto da **Redação** para o **Enem** cada frase deve estar relacionada ao período anterior e ao posterior. Só assim é possível garantir um texto claro e fluido com a compreensão de todos os argumentos apresentados.

Lembre-se de que cada parágrafo deve estar ligado ao seguinte e ainda fazer referência ao anterior. Dessa forma, você garante que o leitor não se perca e entenda os fatos a partir da ordem delimitada.

Cada parágrafo tem de três a sete linhas. O ideal é que as frases não sejam muito longas. É mais fácil cometer erros quando escrevemos períodos muito extensos. É bastante comum que autores consagrados da literatura utilizem períodos longos em cada parágrafo. Como exemplo cito José Saramago e Gabriel Garcia Marquez.

Acontece que escritores desse gabarito têm uma capacidade extraordinária de colocar diferentes ideias em um mesmo período e garantir que o leitor vai compreender a mensagem. Mas você, no auge dos seus 17, 18 anos, não vai querer arriscar sua nota, não é mesmo? Por

isso prefira frases curtas e seja direto nos seus argumentos.

Não se esqueça de que para iniciar um novo parágrafo, você precisa mudar de assunto. E principalmente: nunca fale sobre dois temas diferentes em um mesmo parágrafo. Resumindo, o parágrafo é composto por um ou mais períodos. Em cada um, você deve desenvolver apenas uma ideia central que vai se ligar a outros pensamentos periféricos.

Como estruturar os parágrafos na redação do Enem

Os parágrafos não têm uma limitação de tamanho, mas uma redação dissertativa-argumentativa segue uma estrutura bastante específica. O texto é dividido em introdução, desenvolvimento e conclusão. Ou seja, seu texto deve ter, no mínimo, três parágrafos.

É importante ressaltar que, quando dizemos que um parágrafo termina quando acabamos um assunto, na verdade estamos nos referindo a um aspecto da argumentação que está sendo desenvolvida.

O tema, que é o problema a ser solucionado, proposto no enunciado da prova, permanece o mesmo. O que acontece é que um novo parágrafo implica em uma abordagem inédita para um mesmo tema central, mas contempla aspectos diferentes.

As características específicas de um parágrafo

O formato de um parágrafo é identificado pelo recuo de pelo menos 3,0 cm (ou dois dedos) da margem esquerda da folha. O final do parágrafo precisa estar, no máximo, a um espaço de três letras de distância da margem direita. Do contrário, o leitor pode ficar confuso a respeito de como seguir a leitura da **redação**. O número mínimo de parágrafos para uma dissertação argumentativa é três (introdução, desenvolvimento e conclusão). Mas o número recomendável é de quatro a cinco. Assim você terá um espaço reservado para cada argumento.

Dicas importantes para elaboração dos parágrafos

A primeira dica é muito simples: se você não pode escrever um parágrafo que se limite a uma única frase, por outro lado, não é recomendável escrever um parágrafo extenso demais. Assim, você evita que o leitor fique confuso. Não transforme uma única frase em um parágrafo inteiro. Além de deixar o leitor perdido, você vai passar a impressão de que seu argumento não é relevante o suficiente. Se isso acontecer, você certamente irá perder alguns décimos (até mesmo pontos), sobretudo no que se refere à organização textual.

ANEXO F - O que é impessoalidade?

O que é impessoalidade?

A impessoalidade no texto dissertativo

Na construção de um texto dissertativo, o autor faz um esforço para se distanciar do assunto abordado, isto é, ele faz uso da “impessoalidade”. Confira!

Publicado por Débora Silva

O texto dissertativo é um tipo de texto argumentativo e opinativo, em que o autor expõe a sua opinião sobre determinado assunto ou tema. Existem algumas regras que devem ser seguidas na construção deste texto, e uma delas é a impessoalidade, tema deste artigo.

Na construção de uma dissertação, o autor faz um esforço para se distanciar do assunto abordado, isto é, ele faz uso da “impessoalidade”. Nos textos argumentativos, como a dissertação, uma das regras é escrever com impessoalidade, porque esta característica proporciona maior credibilidade ao texto.

Como já foi exposto, no texto dissertativo, o que prevalece é a opinião do autor, com a exposição de suas opiniões a respeito de determinado assunto que envolva discussões.

Observe as frases a seguir:

“Eu acho que precisamos ter cuidado, pois a violência cresce a cada dia.”

“Na minha opinião, precisamos ter cuidado, pois a violência cresce a cada dia.”

Veja bem, se um texto dissertativo já é, em si mesmo, um tipo de texto no qual o autor expõe o sua opinião, torna-se desnecessário marcas como “eu acho” e “na minha opinião”.

Teremos a impessoalidade no uso dos verbos na 3ª pessoa do singular e do plural (geralmente acompanhados do pronome “se”). Também é recomendada a utilização da 1ª pessoa do plural, que é mais impessoal do que a primeira pessoa do singular.

É importante ressaltar que, caso tenha começado a escrever o texto usando uma pessoa gramatical (1ª ou 3ª), deve permanecer assim até o final, para não mudar os pontos de vista

defendidos na argumentação.

Maior impessoalidade no texto dissertativo

Para dar maior impessoalidade ao texto, deve-se seguir as seguintes orientações:

- Substituir expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “do meu ponto de vista” etc., por outras mais gerais, como “é bom lembrar”, “é preciso considerar”, “é importante”, “convém observar” e outras;
- Evitar ao máximo o uso da primeira pessoa do singular. Assim, em vez de o autor escrever “Considero que as contribuições sociais foram importantes para...”, deve optar por “As considerações sociais foram importantes para...”. Ou seja, o autor deve ser mais direto, não há a necessidade de usar a primeira pessoa, pois já se sabe que se trata de um texto essencialmente opinativo;
- Indeterminar o sujeito. Neste caso, são duas as opções: o autor pode suprimir o sujeito e colocar o verbo na 3ª pessoa do plural ou usar o verbo intransitivo ou transitivo indireto ou de ligação + pronome “se”.

ANEXO G - A arte de argumentar!/ O que é argumentação

A arte de argumentar!

O que é argumentação?

A argumentação tem o intuito de convencer alguém a pensar como nós. A argumentação é um recurso que tem como propósito convencer alguém, para que esse tenha a opinião ou o comportamento alterado.

Sempre que argumentamos, temos o intuito de convencer alguém a pensar como nós.

No momento da construção textual, os argumentos são essenciais, esses serão as provas que apresentaremos, com o propósito de defender nossa ideia e convencer o leitor de que essa é a correta.

Há diferentes tipos de argumentos e a escolha certa consolida o texto.

Argumentação por citação

Sempre que queremos defender uma ideia, procuramos pessoas ‘consagradas’, que pensam como nós acerca do tema em evidência.

Apresentamos no corpo de nosso texto a menção de uma informação extraída de outra fonte.

A citação pode ser apresentada assim:

Assim parece ser porque, para Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p.11). A essência da moral é o respeito às regras. A capacidade intelectual de compreender que a regra expressa uma racionalidade em si mesma equilibrada.

O trecho citado deve estar de acordo com as ideias do texto, assim, tal estratégia poderá funcionar bem.

Argumentação por comprovação

A sustentação da argumentação se dará a partir das informações apresentadas (dados, estatísticas, percentuais) que a acompanham.

Esse recurso é explorado quando o objetivo é contestar um ponto de vista equivocado.

Veja:

O ministro da Educação, Cristovam Buarque, lança hoje o Mapa da Exclusão Educacional. O estudo do Inep, feito a partir de dados do IBGE e do Censo Educacional do Ministério da Educação, mostra o número de crianças de sete a catorze anos que estão fora das escolas em

cada estado.

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

Segundo o mapa, no Brasil, 1,4 milhão de crianças, ou 5,5 % da população nessa faixa etária (sete a catorze anos), para a qual o ensino é obrigatório, não frequentam as salas de aula.

O pior índice é do Amazonas: 16,8% das crianças do estado, ou 92,8 mil, estão fora da escola. O melhor, o Distrito Federal, com apenas 2,3% (7 200) de crianças excluídas, seguido por Rio Grande do Sul, com 2,7% (39 mil) e São Paulo, com 3,2% (168,7 mil).

(Mônica Bergamo. Folha de S. Paulo, 3.12.2003)

Nesse tipo de citação o autor precisa de dados que demonstrem sua tese.

Argumentação por raciocínio lógico

A criação de relações de causa e efeito é um recurso utilizado para demonstrar que uma conclusão (afirmada no texto) é necessária, e não fruto de uma interpretação pessoal que pode ser contestada.

Veja:

“O fumo é o mais grave problema de saúde pública no Brasil. Assim como não admitimos que os comerciantes de maconha, crack ou heroína façam propaganda para os nossos filhos na TV, todas as formas de publicidade do cigarro deveriam ser proibidas terminantemente. Para os desobedientes, cadeia.”

VARELLA, Drauzio. In: Folha de S. Paulo, 20 de maio de 2000.

Para a construção de um bom texto argumentativo faz-se necessário o conhecimento sobre a questão proposta, fundamentação para que seja realizado com sucesso.

ANEXO H - Principais Operadores Argumentativos

São elementos da língua que indicam a força argumentativa dos enunciados, ou seja, a direção que queremos tomar ao dizer alguma coisa. Podemos dividi-los em duas noções básicas: □ *escala argumentativa* e □ *classe argumentativa*.

A *classe argumentativa* pode ser entendida por argumentos que têm o mesmo “peso” para levar o interlocutor a uma determinada conclusão. Assim, vários argumentos (que iremos simbolizar por *P*) diferentes direcionam a uma mesma conclusão (que iremos simbolizar como *R*), dando mais força ainda a ideia defendida. Vejamos:

□ Classe Argumentativa

R = João é um bom candidato.

Ou seja, iremos concluir que João é um bom candidato.

Para isso utilizaremos os argumentos:

P = Arg. 1 – tem boa formação em Economia

P = Arg. 2 – tem experiência no cargo

P = Arg. 3 – não se envolve em negociatas

P = Arg. 4 ...

Todos os argumentos direcionam o enunciado no sentido de mostrar que João é um bom candidato, por isso, estão dentro da mesma classe argumentativa. Poderíamos assim, estruturar uma frase como:

[João é um bom candidato]_R, **pois** [tem boa formação em Economia]_P, [tem experiência no cargo]_P e [não se envolve em negociatas]_P.

Principais Operadores Argumentativos

1) Assinalam o argumento **mais forte** de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.

ATÉ / mesmo / até mesmo/ inclusive

O homem teme o pensamento como nada mais sobre a terra, mais que a ruína e *mesmo* mais que a morte.

2) **Somam** argumentos a favor de uma mesa conclusão.

E / também / ainda / nem (= e não) / não só... mas também/ tanto... como / além de... / além disso... / a par de...

João é o melhor candidato: tem boa formação em Economia, tem experiência no cargo *e* não se envolve em negociatas.

João é o melhor candidato: *não só* tem boa formação em Economia, *mas também* tem experiência no cargo *e* não se envolve em negociatas.

João é o melhor candidato: *tanto* tem boa formação em Economia, *como* tem experiência no cargo, *além disso*, não se envolve em negociatas.

3) Introduzem uma **conclusão** relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.

PORTANTO / logo / por conseguinte / pois / em decorrência / consequentemente

O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior. *Portanto*, não se pode dizer que o Brasil esteja prestes a se integrar no primeiro mundo.

4) Introduzem

Temos, dessa forma, um enunciado que não só afirma uma ideia (“João é um bom candidato”), como também defende a ideia com argumentos. Isso é das bases da argumentação: afirmar algo e justificar essa afirmação.

Contudo, é bem comum os argumentos apresentarem uma certa gradação, ou seja, alguns argumentos são mais fortes que outros, quando isso acontece, temos aí uma *escala argumentativa*. Veja:

□ Escala Argumentativa

Quando dois ou mais enunciados de uma classe apresentam essa gradação, tem-se uma *escala argumentativa*. Assim, o nosso enunciado parte para uma mesma conclusão, mas os argumentos são dispostos de forma um pouco diferente, eles agora tem uma hierarquia, isto é, uma ordem do mais forte para o mais fraco. Exemplo:

R = A apresentação foi coroada com sucesso.

P = arg. 1 – estiveram presentes personalidade do mundo artístico

P = arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

P = arg. 3 – esteve presente o Presidente da República [argumento mais forte]

Podemos representar graficamente essa escala, afirmando – R: A apresentação foi coroada com sucesso:

(arg. + forte) p’’ – esteve presente o Presidente da República

p’ – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

p – estiveram presentes personalidades do mundo artístico

argumentos **alternativos** que levam a conclusões diferentes ou opostas.

OU / ou então / quer... quer / seja... seja

Vamos juntos participar da passeata. *Ou* você prefere se omitir e ficar aguardando os acontecimentos?

5) Estabelecem relações de **comparação** entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.

□□ **mais que / menos que / tão... como**

A: Vamos convocar Lúcia para redigir o contrato.

B: A Márcia é *tão* competente *quanto* a Lúcia.

6) Introduzem uma **justificativa** ou explicação relativa ao enunciado anterior

□□ **PORQUE / que / já que / pois**

“Não fiques triste *que* este mundo é todo teu

Tu és muito mais bonita que Camélia que morreu”.

(“Jardineira”)

7) Introduzem **pressupostos** no enunciado

□□ **Já / ainda / agora**

Paulo *ainda* mora no Rio [Pressuposto = Paulo morava no Rio antes]

8) Distribuídos em escalas oposta: afirmação total ou negação total

□□ **Quase / Apenas**

R: O voto não deveria ser obrigatório

Arg. 1: A maioria dos cidadãos já vota conscientemente: quase 80%.

Arg. 2: São poucos, mesmo agora, os que votam conscientemente: Apenas 30%.

Também podem ocorrer desta forma:

Será que Ana vai passar no exame?

Ela estudou *um pouco* [tem possibilidade de passar]

Ela estudou *pouco* [provavelmente não

E também podemos representá-la [passará] como *negação*, mas assim, os elementos irão se inverter.

R: A apresentação **não** teve sucesso:

(arg. + forte) p'' – não estive presentes personalidade do mundo artístico

p' – não estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

p – não esteve presente o Presidente da República

Desta maneira, poderíamos escrever o enunciado afirmativo dessa forma, por exemplo:

[A apresentação foi coroada com sucesso]_R, **porque** [estiveram presentes personalidade do mundo artístico]_p, [pessoas influentes nos meios políticos]_{p'} e **até mesmo** [o Presidente da República]_{p''}.

Já no caso da escala em sentido negativo, além de mudar a ordem dos argumentos, o operador que iria introduzir o argumento mais fraco seria outro: **nem mesmo**.

[A apresentação não teve sucesso]_R, **já que** [o presidente não compareceu]_p, **nem** [pessoas influentes nos meios políticos]_{p'}, **nem mesmo** [personalidades do mundo artístico]_{p''}.

[KOCH, Ingedore G. Villaça. Operadores Argumentativos. In: *Inter-Ação Pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.]

9) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.

□□ **MAS / porém / contudo / todavia / no entanto**

□□ **EMBORA / ainda que / posto que / apesar de (que)**

Quando usamos esses operadores é como se colocássemos os argumentos em uma balança. De um lado está o argumento A que iremos contrariar (normalmente algo que alguém disse), e do outro o nosso argumento B. Assim, mostramos que aquilo que o outro disse é “possível”, isto é, de certa forma entendemos, só que discordamos, ou seja, no final o nosso argumento pesa mais, veja os exemplos:

A equipe da casa não jogou mal, *mas* o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo.

Poderíamos entender que alguém disse “P: a equipe da casa não jogou mal”. Assim, talvez essa **voz** queira nos levar a acreditar em determinada conclusão R: A equipe da casa merecia ganhar. Nós, porém, queremos o contrário, queremos esta conclusão ~R: a equipe da casa não merecia ganhar. Daí, contrabalancemos o argumento dizendo que Q: “o adversário foi melhor”.

Embora o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado.

O mesmo acontece aqui, R: O candidato poderia ter sido selecionado. P: Pois esforçou-se para causar boa impressão. Porém, no final, ~R: O Candidato não foi selecionado. Q: Pois demonstrou timidez e insegurança.

ANEXO I- Principais conectivos

PRINCIPAIS CONECTIVOS	
Prioridade, relevância:	<i>em primeiro lugar, antes de mais nada, antes de tudo, em princípio, primeiramente, acima de tudo, precipuamente, principalmente, primordialmente, sobretudo, a priori (itálico), a posteriori (itálico).</i>
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade):	<i>então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, no momento em que, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora atualmente, hoje, freqüentemente, constantemente às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse interim, nesse meio tempo, nesse hiato, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal, nem bem.</i>
Semelhança, comparação, conformidade:	<i>igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, como se, bem como</i>
Condição, hipótese:	<i>se, caso, eventualmente</i>
Adição, continuação:	<i>além disso, demais, ademais, outrossim, ainda mais, ainda cima, por outro lado, também, e, nem, não só ... mas também, não só... como também, não apenas ... como também, não só ... bem como, com, ou (quando não for excludente).</i>
Dúvida:	<i>Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>
Certeza, ênfase:	<i>De certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>
Surpresa, imprevisto:	<i>inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente</i>
Ilustração, esclarecimento:	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja, aliás.</i>
Propósito, intenção, finalidade:	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>
Lugar, proximidade, distância:	<i>perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo, ante, a.</i>
Resumo, recapitulação, conclusão:	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), destarte, destarte, assim sendo</i>
Causa e consequência. Explicação:	<i>por conseqüência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho) ... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, que (= porque), de tal sorte que, de tal forma que, haja vista.</i>
Contraste, oposição, restrição, ressalva:	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto. <u>Ressalva:</u> embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, posto, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que, só que, ao passo que</i>
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>
Baseado em "Comunicação em Prosa Moderna", Othon Moacyr Garcia.	
	
Aulas práticas de redação, sem sair de casa. Curso de redação online.	

ANEXO J - Setembro Amarelo: falar é a melhor solução. A ideia é promover o debate sobre suicídio

Setembro Amarelo: falar é a melhor solução. A ideia é promover o debate sobre suicídio
10/09/2018

Durante todo o mês de setembro, é comum ver espaços públicos e privados decorados e/ou iluminados com a cor amarela. Esta iniciativa é para chamar a atenção para o Dia Mundial de Prevenção do Suicídio, celebrado dia 10 de setembro.



Este ano, campanha do Setembro Amarelo tem como tema: **“Falar é a melhor solução”**. A ideia é promover eventos que abram espaço para debates sobre suicídio, além de divulgar o tema e alertar a população sobre a importância de sua discussão. O suicídio é um problema de saúde pública no Brasil e os casos tem crescido, principalmente, entre os jovens.

De acordo com números do CVV – Centro de Valorização da Vida, 32 brasileiros se matam por dia, média de 1 morte a cada 45 minutos. Essa taxa é maior do que a de vítimas de AIDS e da maioria dos tipos de câncer. No Brasil, o CVV realiza apoio emocional e prevenção do suicídio, atendendo voluntária e gratuitamente todas as pessoas que querem e precisam conversar, sob total sigilo por telefone, email e chat 24 horas todos os dias.

O bispo de Campos (RJ) e referencial da Pastoral da Saúde da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dom Roberto Ferrería Paz, esse tipo de campanha é preventiva e educativa já que possibilita alertar pais, educadores e as pastorais que lidam com o jovem encaminharem e tomarem medidas de cunho terapêutico para situações de depressão, pânico e outras doenças que sem cuidado possam induzir ao suicídio.

De acordo com o site oficial da campanha, tem sido um mal silencioso, pois as pessoas fogem do assunto e, por medo ou desconhecimento, não veem os sinais de que uma pessoa próxima está com ideias suicidas. A esperança é o fato de que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), nove em cada dez casos poderiam ser prevenidos. É necessário a pessoa buscar ajuda e atenção de quem está à sua volta.

Para dom Roberto Ferrería Paz, certamente que o suicídio é uma temática a ser tratada com responsabilidade e profissionalismo evitando-se qualquer abordagem superficial que possa

provocar comportamentos imitativos ou atingir jovens sugestionáveis.

“A muito tempo a Igreja superou o enfoque moralista da questão para refletir mais a necessidade de uma abordagem mais ligada a saúde mental e espiritual em resposta a uma sociedade profundamente carente de sentido e vazia existencialmente”, ressalta.

O CVV alerta que a sociedade em geral precisa reconhecer sinais, diferenciar mitos e verdades, ouvir profissionais e ter acesso a formas de apoio. Falar também é a melhor solução já que a pessoa que pensa em suicídio sofre uma grande dor e não vê saída para ela. Em geral, quem pensa em suicídio não quer necessariamente morrer, mas fazer aquela dor sair, mas não sabe como.

Dom Roberto Ferrería Paz acredita que o suicídio é um indicador de desespero e falta de razões para viver. O bispo cita: ‘Vitor Frankl sempre afirmava que todas as pessoas precisam de um sentido para viver de um sonho, de esperança’.

“Não desconhecendo que podem haver também motivos químicos e orgânicos, devemos com o papa Francisco dizer aos jovens e adultos que não deixem que lhes roubem a esperança”, completa.

A mobilização de combate ao suicídio pode ser feita de diversas formas. Seja com ações informativas em empresas, os órgãos públicos se iluminando de amarelo ou cada pessoa pode se mobilizar compartilhando informações sobre o movimento Setembro Amarelo nas redes sociais, levantando o tema em seus grupos e buscando informações confiáveis sobre o assunto.

Mais informações podem ser acessadas no site: www.setembroamarelo.org.br

.

ANEXO K – Termo de autorização de uso de imagem



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DE MENOR DE IDADE

_____, nacionalidade brasileiro (a), menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade brasileiro(a), estado civil _____, portador do RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____.

AUTORIZA o uso de todo e qualquer material entre fotos, documentos, vídeos e áudio destinados ao projeto de pesquisa: **Práticas de leitura e os desafios da produção de textos argumentativos**, desenvolvido pela professora **Tatiane Araújo Pereira**, na **Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelo Mendes da Silva**.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor acima qualificado ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) responsável.