



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
IVAN VALE DE SOUSA

A ESCRITA/PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

MARABÁ - PA
2016

IVAN VALE DE SOUSA

A ESCRITA/PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística,
Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no Mestrado
Profissional em Letras (PROFLETRAS) como
requisito avaliativo final para a obtenção do título de
Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo
da Silva Lima.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos

MARABÁ - PA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Sousa, Ivan Vale de

A escrita/produção do gênero artigo de opinião na educação de jovens e adultos / Ivan Vale de Sousa; orientador, Paulo da Silva Lima. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Análise do discurso. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Prática de ensino. I. Lima, Paulo da Silva, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

IVAN VALE DE SOUSA

A ESCRITA/PRODUÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito avaliativo final para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo da Silva Lima.

Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos

Dissertação aprovada em 17 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo da Silva Lima (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão



Prof^ª. Dr^ª. Tânia Maria Moreira (1^a Examinadora)

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará



Prof^ª. Dr^ª. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro (2^a Examinadora)

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O trabalho pedagógico na abordagem dos gêneros textuais leva em consideração a realidade do contexto de sala de aula, na vertente de ampliar as possibilidades de formular e instrumentalizar o conhecimento aos estudantes. Nesse sentido, os objetivos que direcionam esta pesquisa são: a) investigar os discursos produzidos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) analisar como as vozes e os saberes dos estudantes da EJA são recepcionados e valorizados pela escola; c) trabalhar o gênero textual artigo de opinião com uma turma de 4ª etapa da modalidade educacional em pauta, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, sediada à cidade de Parauapebas, sudeste do Pará; d) realizar uma Sequência Didática (SD) no estudo do gênero; e) produzir o gênero artigo de opinião com os educandos; f) descrever as etapas da SD e o envolvimento dos estudantes na proposta; g) identificar nas produções discentes a utilização de operadores argumentativos; h) analisar os artigos e a efetivação da proposta metodológica a partir do gênero destacado e, por fim, i) publicar as produções nos suportes mural didático e *blog*, atribuindo à intervenção o propósito sociocomunicativo. Para isso, transitaremos entre as seguintes áreas de estudo: alfabetização e letramento (GADOTTI; ROMÃO, 2001; MOLLICA; LEAL, 2009), estudos de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004; MARCUSCHI, 2008), estudos de argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999; ABREU, 2000; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011; KOCH, 2011; FIORIN, 2015), estudos de práticas de leitura e escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MORAIS, 2010; RUIZ, 2013), estudos procedimentais de sequência didática e modelo didático (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009), estudo de suportes de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; DANTAS; GOMES, 2008; COSTA, 2012), entre outros teóricos que subsidiam a discussão ao longo deste trabalho. Diante disso, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação a partir das contribuições teóricas de Morin (2004) e Thiollent (2011), visto que, neste tipo de pesquisa, há o envolvimento do proponente na situação averiguada de modo a permitir que sejam repensadas as propostas que subsidiam a intervenção didática. De tal modo, esperamos que os apontamentos e as reflexões evidenciados durante esta pesquisa possibilitem repensar o processo interventivo no contexto da sala de aula, a aquisição e a complementação do conhecimento por parte dos estudantes na função de autores de seus discursos.

Palavras-chave: Artigo de opinião. Operadores argumentativos. Sequência didática.

ABSTRACT

The pedagogical work in addressing the genres takes into account the reality of the classroom room context, the aspect of expanding the possibilities of formulating and instrumentalization knowledge to students. In this sense, the objectives that guide this research are: a) to investigate the discourses produced in the context of the Youth and Adult Education (EJA); b) analyze how the voices and knowledge of the EJA students are welcomed and valued by the school; c) work the genre opinion article with a group of 4th stage of the educational modality in question, the Municipal School of Education Elementary Cecília Meireles, located at Parauapebas city, southeast of Pará state; d) performing a Didactic Sequence (SD) in the study of gender; e) produce the opinion article genre with the students; f) describe the steps of the SD and the involvement of students in the proposal; g) identify the productions students the use of argumentative operators; h) to analyze the articles and the effectiveness of the proposed methodology from the highlighted gender and finally i) publish the productions in didactic wall supports and blog, giving the intervention the sociocommunicative purpose. or this, we'll transit from the following subject areas: literacy and literacy (GADOTTI; ROMÃO, 2001; MOLLICA; LEAL, 2009), studies of genres (SCNHEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004; MARCUSCHI, 2008), arguing studies (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999; ABREU, 2000; LEITÃO; DAMIANOVIC 2011, KOCH, 2011; FIORIN, 2015), studies of reading and writing practices (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MORAIS, 2010; RUIZ, 2013), procedural studies didactic sequence and didactic model (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, CRISTOVÃO, 2009), study of genres supports (MARCUSCHI, 2008; DANTAS; GOMES, 2008; COSTA, 2012), among others theorists who subsidize the discussion throughout this work. Therefore, we use as methodology the action research from the theoretical contributions of Morin (2004) and Thiollent (2011), since this type of research, there is the involvement of the applicant in the ascertained situation in order to allow them to be rethought the proposals that support the teaching intervention. In this way, we hope that the notes and reflections highlighted during this study allow rethink the intervention process in the context of the classroom, the acquisition and complementation of knowledge by students in the authors according to their speeches.

Keywords: Opinion article. Argumentative operators. Following teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. DO GÊNERO TEXTUAL AO SUPORTE: O ARTIGO DE OPINIÃO EM FOCO.....	17
2.1. Modalização do gênero Artigo de Opinião.....	17
2.2. O trabalho com Sequência Didática: algumas reflexões.....	26
2.3. Os murais didáticos e os <i>blogs</i> como suportes de gêneros textuais.....	32
3. A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO.....	40
3.1. Aspectos teóricos sobre argumentação.....	40
3.2. A argumentação no contexto da sala de aula.....	47
4. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
4.1. Apontamentos referentes à Pesquisa-ação.....	56
4.2. Descrição do contexto da pesquisa.....	61
4.3. Localização e caracterização da Instituição Escolar.....	62
4.4. O contexto da Educação de Jovens e Adultos.....	64
4.5. Caracterização da turma.....	68
5. PROCEDIMENTOS E <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	72
5.1. Desenvolvimento da Sequência Didática.....	72
5.2. Análise da Sequência Didática e dos artigos discentes produzidos.....	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
8. ANEXOS.....	110
9. APÊNDICES.....	124

Dedico as reflexões elucidadas neste trabalho aos professores de Língua Portuguesa que não se cansam de instrumentalizar as práticas de ensino da linguagem e, por isso, têm o grande desafio de ampliar os processos de aprendizagem dos sujeitos em formação, permitindo-lhes a autoria de seus próprios discursos.

Os tropeços no percurso da caminhada se tornam mais amenos quando encontramos pessoas que nos ensinam e nos impulsionam para a concretização dos sonhos que tínhamos projetados. Assim, de modo especial, quero agradecer aos grandes incentivadores na continuidade da capacidade de sonhar e, ao mesmo tempo, de realização profissional.

Agradeço de modo especial ao Senhor Jesus Cristo, sabedor de todas as nossas necessidades, lutas e desafios que apesar de alguns impasses que aparecem na caminhada, nos fortalece a seguir em frente, por isso, a Ele, toda honra e glória!

Aos meus queridos, amados e compreensivos genitores, Maria da Piedade Vale de Sousa e Manoel Mendes de Sousa, os quais entendem que as lutas, as batalhas e os esforços nos tornam cada vez mais fortes. Ao mesmo tempo, em que agradeço aos meus irmãos que me veem como fonte de inspiração para a construção de novas formas de caminhar e de enfrentar as batalhas na conquista de novas vitórias.

Agradeço à coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, professora Tânia Maria Moreira, pela simpatia, conhecimento e compreensão no processo de elaboração deste trabalho, sugerindo e apontando caminhos para aprimoramento das reflexões elucidadas nesta pesquisa, bem como à professora Mariana Ribeiro pelas ponderações necessárias na etapa de qualificação da pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer também a orientação singular e a compreensão do professor Paulo da Silva Lima que realizou com maestria o processo de orientação desta pesquisa, na indicação de bibliografias, na maneira como as reflexões poderiam ser pontuadas e no respeito que sempre demonstrou a mim na função de orientando-pesquisador. Agradeço, ainda, aos professores-formadores que cumpriram com êxito e admiração suas funções no processo formativo, sem esquecer também da compreensão e função do Othon, que sempre nos atendia com atenção e respeito.

Agradeço ainda à primeira turma do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que costumávamos dizer que éramos mais que um grupo de estudantes e, sim uma família, que nos preocupávamos uns com os outros, uma vez que todos se ajudavam em prol de um objetivo maior: a ampliação do conhecimento na prática pedagógica. E de modo especial à querida Aline Evellyn Maciel pela amizade, companheirismo e os muitos saberes que me transmitiu, grande amiga que a vida me presenteou nesta etapa de formação, enfim, agradeço a todos pela oportunidade!

Analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procura descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer.

(IRANDÉ ANTUNES, 2010)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Lista de controle do gênero artigo de opinião.....	24
Imagem 1 – Esquema da Sequência Didática.....	28
Imagem 2 – Quadro geral das categorias analíticas.....	33
Imagem 3 – Suporte mural com os artigos de opinião publicados.....	35
Imagem 4 – Suporte blog com os artigos de opinião publicados	39
Quadro 2 – Tipos de correção.....	91

1. INTRODUÇÃO

Sou professor da Educação Básica há quatorze anos, as minhas atividades docentes tiveram início em 2002, logo assim que conclui o curso de Formação para o Magistério em Lago Verde, cidade interiorana do estado do Maranhão. A minha primeira experiência efetivou-se em uma turma de primeira série (hoje, segundo ano) do Ensino Fundamental na Unidade Escolar Bom Jesus, localizada no povoado Vital Brasil, município de Lago Verde, na função de professor temporário. Nos dois anos subsequentes, 2003 e 2004, continuei lecionando na mesma instituição, porém a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 5ª e 6ª séries, atualmente, 6º e 7º anos.

Em fevereiro de 2005, mudei-me para Parauapebas, sudeste do estado do Pará. Ao chegar ao município, trabalhei em uma escola particular em dois turnos sendo uma turma de 2ª e a outra de 4ª séries, atuais 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. No ano seguinte, e também na função de professor temporário, assumi as turmas de 5ª a 8ª séries, atuais 6º ao 9º ano, bem como as de 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Primavera, passando a trabalhar com a disciplina de Língua Inglesa. E como complemento de carga horária, fui convidado para trabalhar também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Unidade Educacional Especializada em Deficiência Visual Jonas Pereira de Melo, instituição ligada ao Núcleo de Apoio e Atendimento Psicossocial e Pedagógico (NAAPP), responsável por gerir a Educação Especial no município.

Em meados de abril do mesmo ano, fui convidado pela coordenadora da instituição de Educação Especial para me dedicar apenas ao Atendimento Educacional Especializado, na Unidade Jonas Pereira de Melo, no complemento de Língua Inglesa e na função de professor itinerante aos alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular. Nesse período participei de uma capacitação voltada à utilização da escrita e leitura em Braille, evidenciando a forma de comunicação na modalidade escrita dos discentes com deficiência visual.

A experiência de trabalho com o público da Educação Especial enriqueceu a minha concepção acerca da linguagem, bem como dos mecanismos de aquisição das pessoas com necessidades educacionais especiais. Diante da efetivação da abordagem com os estudantes em questão, senti a necessidade de ampliação do meu processo de formação e, em janeiro de 2007, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Letras: Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Tocantins, na modalidade a

distância, conseguindo aprovação no processo seletivo. Desse período até meados de 2013, continuei trabalhando na Educação Especial, na função de professor temporário, no ensino de Língua Inglesa e, por conseguinte, no Programa de Iniciação Teatral para os alunos da instituição.

Por trabalhar com as práticas teatrais na concepção dos estudantes deficientes visuais, senti a necessidade de formação também na área e, no início de 2009, submeti-me ao processo seletivo para o curso de Licenciatura em Teatro ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, fazendo parte do Pro-Licenciatura (Programa de Formação de Professores da Educação Básica), oferecido pelo Governo Federal na modalidade semipresencial com polo na cidade de Imperatriz, Maranhão, obtendo aprovação no seletivo. Assim, durante o período dos cursos de licenciaturas, tanto em Letras quanto em Teatro, continuei trabalhando com o público da Educação Especial.

No início de 2014, novas oportunidades se apresentavam, resolvi inscrever-me no concurso público do município de Parauapebas para a função de professor de Língua Portuguesa, sendo, portanto, aprovado e, por conseguinte, assumi as turmas de 6º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Drummond de Andrade. Assim, na condição de professor efetivo, percebi que era preciso navegar outros mares, desbravar novos caminhos, construir e ampliar saberes acerca da prática docente.

Nesse mesmo período, vislumbrei no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a oportunidade de ampliação do meu processo formativo, conseguindo aprovação no primeiro curso de mestrado em Letras oferecido pela Instituição de Ensino Superior, na cidade de Marabá, estado do Pará. Diante da alegria de ser um dos selecionados, enxerguei na etapa de formação uma maneira de ampliar conhecimentos e refletir na perspectiva da prática de sala de aula os saberes teóricos construídos.

No ano seguinte, isto é, em 2015, fui transferido de escola, assumindo a regência de três turmas de 6º anos e uma de 4ª etapa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles. No processo de escolarização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, vislumbrei a oportunidade de desenvolver o meu projeto de pesquisa de mestrado, considerando as habilidades de linguagem desses discentes, a partir da disparidade da idade/ série.

Percebo que na etapa de formação, ou seja, a do Mestrado Profissional em Letras é a oportunidade de correlacionar os saberes teóricos com a efetivação da prática docente no contexto da Educação Básica.

Isso enriquece a abordagem dos professores no trabalho contextual da sala de aula. Por isso, há a necessidade de destacar que um dos grandes diferenciais do curso é, pois, a efetivação da praticidade dos conhecimentos teóricos abordados e construídos ao longo da formação, assim como promover e ampliar a concepção docente acerca do ensino de Língua Materna e, conseqüentemente, contribuir com o processo de letramento dos discentes a partir da reflexão no exercício da docência, o que significa dizer que há a necessidade da prática e do envolvimento do pesquisador como agente interventivo na proposta metodológica.

Tanto o processo de alfabetização quanto de letramento no âmbito da Educação Básica, sobretudo, no contexto da EJA, é entendido como procedimento que exige dos professores conhecimentos reflexivos e práticos. É, pois, nessa concepção, que esta pesquisa se insere, principalmente associando ao trabalho de sala de aula o estudo das habilidades de linguagem a partir da abordagem dos gêneros textuais destacando seus propósitos sociocomunicativos e, ao mesmo tempo, considerar as diferentes realidades e histórias inerentes à Educação de Jovens e Adultos, o que requer da prática metodológica adaptações e flexibilidade no planejamento das intervenções.

O trabalho pedagógico a partir do estudo dos gêneros tem ganhado destaque no contexto escolar, quando sua abordagem é direcionada na efetivação das práticas de linguagens, na perspectiva de ensino colaborativo e transformador, o que não basta exclusivamente ensinar ou permitir que a escrita discente se desenvolva sem apresentar as razões sociais, destacar que o fazer docente na vertente dos gêneros textuais/ discursivos deve ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos sujeitos inseridos nos contexto de formação, visto que há a necessidade de realização de um ensino funcional, o que implica na receptividade dos saberes que eles trazem para a escola e como as práticas metodológicas possibilitam os subsídios necessários ao processo mediador do professor, de modo que amplie o acesso às habilidades de leitura, de escrita, de reflexão e discursivas.

Assim, a ampliação das práticas pedagógicas no trabalho com os gêneros textuais não é uma tarefa fácil, mas desafiadora, o que exige o conhecimento do contexto em que as produções se enquadrem, bem como ensinar os sentidos e saber a qual interlocutor a linguagem empregada na produção se destina, por isso a abordagem atribuída ao ensino na perspectiva dos gêneros precisa ter esclarecidos os propósitos de intervenção com texto, ou seja, partir da própria produção discente para permitir que os sujeitos repensem sobre a organização dos sentidos que são atribuídos aos gêneros e aos propósitos comunicativos.

Analisar de quais contextos os conhecimentos estão sendo recepcionados e promovidos pelo professor e pela escola é uma provocação às áreas de conforto. Nessa concepção, a instituição escolar necessita mostrar-se aberta para acolher o novo e ampliar os conhecimentos internalizados pelos discentes, adequando-se ao ritmo de aprendizagem individualizado dos sujeitos. Harmonizar as propostas metodológicas às necessidades heterogêneas dos discentes é uma atitude que exige além de conhecimentos, propósitos e finalidades estabelecidos, visto que as intervenções docentes devem ir ao encontro das inseguranças daqueles que aprendem, isto é, dos alunos, levando-os a se perceberem na função de autores de suas decisões e trajetórias.

A partir da minha leitura das práticas escolares, isso exigirá do professor duas posturas no processo de ensino-aprendizagem. A primeira é o papel de colaborador na produção do conhecimento, capaz de oferecer os mecanismos necessários ao desenvolvimento discente. A segunda refere-se à função de mediador das aprendizagens, isto é, permitir que em sala de aula todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, além de compreender que existem diferentes formas de abordar um mesmo assunto e com isso sistematizar os saberes inerentes à escola. Assim, caberá ao docente adequar a abordagem dos gêneros textuais, uma vez que isso permitirá aos discentes se perceberem como sujeitos reflexivos e atuantes no processo de formação.

Mediante a essas concepções é imprescindível que a efetivação do estudo com os gêneros textuais esteja associada aos propósitos comunicativos almejados na formação dos sujeitos, bem como a qual tipo de interlocutor as produções são endereçadas. Partindo dessa proposta, há a possibilidade de expandir o processo de letramento e, por conseguinte, formativo dos estudantes, visto que há a necessidade da realização de um trabalho não apenas focado nas capacidades linguísticas, mas flexível, dialógico, funcional, renovador e, sobretudo, dinâmico que leve os sujeitos em situação de aprendizagem a desenvolverem as habilidades esperadas no ensino de Língua Portuguesa.

A problematização desta pesquisa está no seguinte questionamento: como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos constroem seus discursos, tendo como ponto de partida a sustentação ou a refutação de uma problemática, considerando suas experiências e histórias de vida? Partindo dessa indagação, foram pensadas nas ações que permitissem o envolvimento, a formulação e ampliação dos discursos no contexto da EJA. Assim, o que me motivou na abordagem do gênero textual argumentativo artigo de opinião

na modalidade em pauta foi justamente compreender como os estudantes eram capazes de organizar seus discursos, valorizando os já construídos e, por conseguinte, assumindo a função de autores. De tal modo, o ensino de Língua Portuguesa no âmbito da EJA não é entendido como fragmentação do conhecimento, mas pela dinâmica e flexibilidade de inseri-los nas ações sistematizadas de aprendizagem. É na concepção de dinamismo que as práticas de abordagens metodológicas se efetivam, o que rebusca ao professor instrumentalizá-los na ampliação de seus repertórios, bem como saber dosar as intervenções na perspectiva de orientação das habilidades funcionais de uso da linguagem.

Esta pesquisa teve como objetivo norteador, investigar os discursos que são formulados no contexto da Educação de Jovens e Adultos a partir do estudo e produção do gênero textual artigo de opinião com uma turma de 4ª etapa, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, tendo como proposta metodológica a realização de uma Sequência Didática (SD), na abordagem do gênero. Além disso, os objetivos específicos que direcionaram este trabalho foram os seguintes: a) investigar como as vozes e os saberes dos estudantes da Educação de Jovens são recepcionados e ampliados pela escola; b) apresentar as finalidades de trabalho com os estudantes da EJA; c) produzir o gênero artigo de opinião a partir de uma tese que problematizasse os discursos; d) empregar os tipos de argumentos na efetivação da proposta; e) descrever de que forma a SD se desenvolveu; f) viabilizar as características do gênero artigo de opinião; g) analisar as habilidades discentes nas produções textuais e, por fim, h) publicar os textos nos suportes mural didático e *blog*, destacando os propósitos sociocomunicativos da abordagem com o gênero.

A relevância da pesquisa traduz-se a partir de dois pontos norteadores. O primeiro refere-se à necessidade de desenvolver com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos o estudo das habilidades de linguagem de forma gradual, levando-os à reflexão das etapas de aprendizagem e não omitindo o contexto efetivo metodológico que além do estudo e da produção dos gêneros a partir da Sequência Didática lhes permitissem enxergarem as possibilidades de transformação de suas realidades na mudança de suas trajetórias. A segunda característica tinha a finalidade de contribuir na ampliação do trabalho com os gêneros textuais, especificamente, os se classificam na vertente argumentativa na relação interativa e de troca de conhecimentos na sala de aula, bem como ampliar as concepções docentes no fortalecimento dos procedimentos metodológicos, demonstrando aos discentes como a elaboração dos discursos pode ser necessária e aplicada na cotidianidade.

A partir das finalidades elencadas anteriormente, assim como da apresentação da justificativa estabelecida, este trabalho caracteriza-se pela concepção metodológica da pesquisa-ação, que preconiza o envolvimento do pesquisador na situação investigada, não apenas na função de espectador da problemática, mas na proposição e na intervenção, que objetive a mudança das situações encontradas e, ao mesmo tempo, possibilitar a participação dos sujeitos no processo por meio de reflexões e práticas das circunstâncias pontuadas.

Assim, transitamos entre algumas áreas do conhecimento que cooperam para a realização desta pesquisa, a saber: estudos relacionados à alfabetização e letramento (GADOTTI; ROMÃO, 2001; MOLLICA; LEAL, 2009; SCHWARTZ, 2012), estudos de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; BAWAESHI, 2013), estudos de argumentação e gêneros argumentativos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999; ABREU, 2000; LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011; KOCH, 2011; KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014; FIORIN, 2015), estudos de sequência didática e modelos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009), estudos de prática de leitura e escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MORAIS, 2010; PASSARELLI, 2012; RUIZ, 2013), estudos de suportes de gêneros (MARCUSCHI, 2008; DANTAS; GOMES, 2008; COSTA, 2012), estudos de pesquisa-ação (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011), além de outros teóricos que subsidiam a discussão ao longo deste trabalho.

Diante disso, anunciamos que esta pesquisa está organizada em quatro capítulos discursivos que trazem apontamentos do trabalho com os gêneros textuais, descritos a seguir, além das *Considerações finais* que são apresentadas as exposições-síntese da proposta em pauta, seguidas das *Referências bibliográficas* utilizadas para subsidiar nosso processo de reflexão e, por fim, dos *Anexos* e *Apêndices* utilizados na realização da intervenção intermediada pela metodologia da Sequência Didática.

As reflexões no primeiro capítulo são voltadas ao estudo do **Gênero textual ao suporte: o artigo de opinião em foco**. Nele, trazemos a discussão dos gêneros textuais e seu propósito comunicativo social, no qual apresentamos a modalização do artigo de opinião, visto que é um dos gêneros característicos da argumentação. Em seguida, abordamos a ferramenta Sequência Didática como proposta metodológica tratada nesta pesquisa. Ainda neste capítulo, trazemos algumas ponderações da questão dos suportes de gêneros textuais, uma vez que um dos objetivos deste trabalho, além do estudo e da

produção é a veiculação dos textos nos suportes: mural didático e *blog*. Assim, iniciamos com a abordagem dos murais didáticos, recursos comumente utilizados nas instituições escolares e, que segundo esta pesquisa, constituem-se como suportes de diferentes gêneros das diversas áreas do saber, finalizamos o presente capítulo com a apresentação de alguns apontamentos referentes ao uso do *blog* como suporte digital das produções discentes e como um dos recursos que pode ser utilizado no contexto das aprendizagens.

No segundo capítulo, denominado, **A argumentação no ensino** apresentamos os elementos característicos da argumentação e sua relevância na concepção do texto persuasivo. Assim, iniciamos a discussão definindo o que é argumentar a partir da reflexão de alguns autores e, em seguida, evidenciamos o discurso argumentativo no contexto da sala de aula dando destaque à importância atuante que o professor assume na proposição de atividades com os gêneros categorizados na ação de argumentar.

O terceiro capítulo destina-se ao que chamamos de **Metodologia e contextualização da pesquisa**. Nele são apresentadas as etapas do trabalho, iniciando com a discussão das características da pesquisa-ação e, para isso, fundamentamo-nos nas defesas de Morin (2004) e Thiollent (2011), em seguida, evidenciamos a descrição do contexto da pesquisa, apresentando uma síntese histórica do município de Parauapebas, bem como o significado do nome da cidade. Depois trazemos à discussão a contextualização e a localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles e, por conseguinte, destacamos o contexto da Educação de Jovens e Adultos sob a ótica de alguns autores que pode ser lida posteriormente, bem como das atitudes do professor diante da realidade que compõe a modalidade em questão e, finalizamos, o então capítulo com a apresentação das características da turma de EJA na qual este trabalho se inseriu.

No quarto capítulo, denominado, **Procedimentos e corpus de análise** expomos as etapas da metodologia de intervenção, ou seja, a descrição do desenvolvimento efetivo da Sequência Didática e, por fim, nos concentramos na análise da SD e dos artigos de opinião produzidos pelos discentes da EJA.

E nas **Considerações finais** trazemos uma síntese da pesquisa, assim como do processo discursivo e reflexivo que culminaram na efetivação e da aplicabilidade da Sequência Didática no contexto da Educação de Jovens e Adultos na abordagem, no ensino e na produção do gênero textual artigo de opinião destacando os discursos construídos.

2. DO GÊNERO TEXTUAL AO SUPORTE: O ARTIGO DE OPINIÃO EM FOCO

Apresentaremos neste capítulo o conceito dos gêneros textuais e sua relação com o suporte. Assim, iniciamos com a modalização do gênero artigo de opinião e, em seguida, trazemos algumas reflexões no trabalho com Sequência Didática, perpassando pela reflexão do ensino e produção de gênero na perspectiva das etapas da ferramenta metodológica.

Posteriormente, direcionamos as reflexões para a questão do suporte de gêneros, destacando a importância dos murais didáticos e do *blog* como formas de demonstrar aos interlocutores, os propósitos de trabalho no ensino e na produção dos gêneros textuais.

2.1. Modalização do gênero Artigo de Opinião

Os gêneros textuais se constituem como estruturas e propósitos de eventos comunicativos, além de representar um recurso entre os interlocutores com a finalidade de transmitir determinadas mensagens que informam, convencem e tentam persuadir por meio das atribuições que lhes são pertinentes, sobretudo os gêneros categorizados na argumentação. Assim, eles representam as práticas sociais e estão a serviço dos sujeitos.

O ensino na perspectiva dos gêneros tem sido um dos grandes desafios na realização do trabalho docente, visto que na produção e na circulação dos textos há uma demanda de conhecimento, o que implica no processo de ensino-aprendizagem apresentar as funcionalidades que eles assumem no enriquecimento da escolarização e interação dos sujeitos em situações sistematizadas de aprendizagem. Em outras palavras, os gêneros textuais não são realizados a partir de práticas estanques, mas, da dinamicidade e, ao mesmo tempo, inter-relacionam-se com outros e podem ser utilizados tanto no trabalho com a oralidade quanto na modalidade escrita, entretanto a maneira de abordá-los dependerá das características que se queira atribuir ao ensino, reflexão, produção e circulação.

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos socioprágmaticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

É a partir da socialização que os gêneros textuais são desenvolvidos, visto que cumprem seu propósito social, por isso não devem apenas ser considerados a partir das formas com se apresentam, mas também dos aspectos linguísticos e sociolinguísticos entre os interlocutores. Desenvolver uma proposta de trabalho com os gêneros implica apresentá-los no contexto de ensino como proposta funcional, o que preconiza possibilitar as situações de comunicação, compreender como eles se adaptam aos contextos em que são evidenciados, bem como a linguagem enfocada para sua produção, visto que é “impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum **gênero**, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum **texto**” (MARCUSCHI, 2010, p. 22, grifos do autor)

Dessa forma, o trabalho pedagógico na perspectiva dos gêneros textuais possibilita aos estudantes a oportunidade de organizar seus discursos, além disso, permite que a habilidade de leitura tenha espaço no contexto das aprendizagens em sala de aula, pois a produção discente perpassa pelo ato leitor com a finalidade de ampliar as reflexões organizadas de maneira escrita na realização do texto. Assim, os gêneros podem ser categorizados em cinco objetivos, conforme analisados no excerto seguinte.

Narrar (mimeses da ação através da criação de intriga), **relatar** (representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo), **argumentar** (sustentação, refutação e negação de tomadas de posição), **expor** (apresentação textual de diferentes formas de saberes) e **descrever** ações (regulação mútua de comportamentos). (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102, grifos nossos)

Tomando como reflexão as cinco categorias em que os gêneros se inserem, destacamos a terceira, argumentar, que encontramos como exemplos, o diálogo argumentativo, o debate regrado, a carta de leitor, o artigo de opinião, entre outros que se valem de argumentos na realização textual. Os textos e situações comunicativas que se enquadrem na argumentação têm a finalidade de problematizar uma tese, colocando os interlocutores na ação de sustentar, refutar ou negociar o que é discutido no processo de interação oral ou escrita da aprendizagem, já que os “textos argumentativos se dão pelo domínio de sequências contrastivas explícitas” (MARCUSCHI, 2010, p. 30).

A base temática dos gêneros categorizados na sequência tipológica argumentativa, o artigo de opinião, é objeto de estudo desta reflexão se caracteriza por apresentar uma problematização que tem a finalidade de possibilitar a construção de argumentos que permitam aos interlocutores se posicionarem na afirmação ou não da tese.

A definição relacionada aos gêneros textuais é ampla, por isso não podem ser compreendidos apenas como estruturas, mas com funções de sentidos, o que necessita de compreensão por parte do docente para que possa de maneira gradual ampliar os desafios inerentes ao entendimento, estudo, discussão, reflexão e circulação dos diferentes textos. De tal modo, abordar os gêneros no contexto da sala de aula pressupõe apresentar os propósitos sociais na produção dos discursos, além disso, as realizações linguísticas de destaque aos textos, seus contextos e sentidos considera um conjunto de cinco características quanto a conceituação dessas formas verbais.

O primeiro elemento característico dos gêneros é a **ideia de classe**. O gênero é uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento uma situação em que a linguagem verbal tem papel significativo e indispensável. [...]. A segunda característica dos gêneros, e a mais importante de todas, é a de que em uma classe de eventos comunicativos, os eventos compartilham um **propósito comunicativo**. [...]. **Prototipicidade** é a terceira característica do gênero. Um texto será classificado como sendo gênero se possuir os traços especificados na definição do gênero. [...]. A quarta característica do gênero diz respeito à **razão ou à lógica** subjacente ao gênero. [...]. O gênero tem uma lógica própria porque assim serve a um propósito que a comunidade reconhece. A quinta característica do gênero é **terminologia** elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso. (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 113-114, grifos nossos)

Tendo por base tais características, consideramos que o trabalho com os gêneros textuais de maneira dialógica e compartilhada se efetive na ação pedagógica docente e na aprendizagem discente a partir das reflexões que colocadas a serviço do conhecimento, por isso precisam encontrar espaço na sistematização do saber, bem como destacar a funcionalidade de caracterizar as práticas metodológicas na produção de textos. Assim, os gêneros textuais, nesse sentido, são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

São estáveis pelo simples fato de que, conforme as situações, os gêneros textuais se ampliam, o que subjaz a criação de novos, por isso a discussão na abordagem deles não deve ter apenas como ponto de partida os que a escola comumente trabalha, mas mostrarem-se a partir da diversidade de conhecimento e produção outros que se inter-relacionam com representações imagéticas, sons, entre outras semióticas. Do mesmo modo, não basta apenas discutir acerca deles, mas também se faz necessária a oferta de subsídios à prática docente com ações que infiram nas suas utilizações dentro e além da sala de aula, daí a necessidade de didatização, ou pelo menos, da discussão de outros que são pontuados nos currículos educacionais, portanto a necessidade de receber novos gêneros no âmbito das aprendizagens.

Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semiotes: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos. (MARCUSCHI, 2010, p. 21-22)

Apresentar a função social no trabalho com os gêneros textuais no processo de fortalecimento do pensamento crítico do estudante é uma questão necessária e se mostrará oportuna quando o professor, na função de mediador e orientador das aprendizagens se perceber como pesquisador e, ao mesmo tempo, produtor do conhecimento que se elucida na sala de aula, visto que o objetivo primordial no ensino pautado na razão social dos gêneros não é apenas a reprodução de discursos reproduzidos pelos discentes, mas lhes possibilitar a ocupação de destaque na formulação da própria e singular forma de dizer.

Assim, faz-se necessário correlacionar as muitas vozes que ecoam dentro e além da sala da escola na produção funcional e na circulação dos gêneros textuais. A realização da prática docente, nesse sentido, implica que sejam correlacionados os aspectos teóricos e práticos nos impasses de atribuir que os discursos produzidos nesse contexto se construam no dialogismo entre quem o produz e ao interlocutor a quem se destinam.

O estudo das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e entre os sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo. É por meio das formas marcadas e não marcadas de dialogismo que percebemos a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distância ou de adesão aos discursos dos enunciadores citados ou mencionados, e os lugares ocupados por eles. (CUNHA, 2010, p. 179)

Essas vozes rebuscam espaços na produção dos gêneros do argumentar, isto é, possibilitando que os discursos se manifestem a partir das rodas de reflexão e, posteriormente, na efetivação do texto, considerando seus aspectos formais e sociocomunicativos. A realização escrita do artigo de opinião ocorre de início em um processo de monofonia, ou seja, os argumentos de quem o produz são desafiados e a partir das intervenções do professor são problematizados e ampliados, transformando-se em uma relação de polifonia na atribuição formal e de sentido do texto, logo, os questionamentos sustentados pelo educador têm a finalidade de subsidiar o acionamento reflexivo dos argumentos discentes, o que é necessária a instrumentalização no domínio de usos de trabalho com as práticas de linguagem. De tal modo, a “relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da linguística aplicada. De

modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Permitir aos estudantes a produção de sentido a partir da modalidade escrita está em compreender a complexidade de trabalhar com os gêneros que se classificam na ordem do argumentar, como é o caso do artigo de opinião, já que sua abordagem não é traduzida como a simples atitude de aceitar ou não os argumentos elucidados, mas na oferta dos mecanismos necessários à elaboração das capacidades cognitivo-reflexiva capazes de atribuir aos conhecimentos formulados o fortalecimento dos saberes, valendo-se da utilização correta de operadores argumentativos.

Assim, os operadores ou conectores argumentativos se inter-relacionam no pensar e fazer discente com o texto, sendo, pois, fundamentais no processo leitor e produtivo dos gêneros orais e escritos organizados na característica da argumentação e da exposição de opinião, pois além de serem elementos da linguagem e essenciais na ação argumentativa, “estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou partes do texto” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 103).

Dessa forma, a prática de trabalho pedagógico na sala de aula possibilita aos sujeitos em situações reais de aprendizagem compreenderem que a funcionalidade dos gêneros textuais os coloca na função de autores dos sentidos que são atribuídos aos seus textos, já que a abordagem, nesse sentido, os oportuniza a “observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulem apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Entre o trabalho com a oralidade e a escrita, a produção do gênero textual artigo de opinião devem ir além do dizer ou negar os argumentos, antes é necessário haver uma base na proposição dos posicionamentos que os autores assumirão, bem como da instrumentalização possibilitada pelo professor na função de proponente que subsidie a praticidade sustentada ou negociada no texto em pauta, com esses propósitos, os autores-estudantes se reconhecem capazes de formular e avaliar os próprios discursos e percepções na interação relacionados à construção dos raciocínios caracterizadores do gênero.

O artigo de opinião se situa entre os gêneros que historicamente têm seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais que são notícia jornalística. É um

gênero onde os participantes da interação reconhecem e assumem esse trabalho avaliativo do autor. (RODRIGUES, 2005, p. 170)

A produção do gênero em sala de aula deve estar além dos saberes comuns, em alguns casos é necessário buscar referências para criar as próprias convicções acerca da polêmica e principalmente compreender a partir das possibilidades de reflexão e no posicionamento frente aos desafios inerentes à produção escrita.

Diante disso, o artigo de opinião “consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa”, e que precisa ser demonstrada a sua importância no processo formativo discente. Nesse sentido, o gênero em questão define-se como discursivo e pertencente “à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciativo assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 33).

É nesse propósito que o trabalho com o estudo do artigo de opinião constitui-se a partir da complexidade em ordenar os argumentos e organizá-los no texto. Assim como acontece na produção de outros gêneros, no desenvolvimento da argumentação, há a exigência de que o proponente reflita sobre o que está sendo escrito, assim como a qual tipo de interlocutor se destina atingir com os raciocínios contidos no texto.

O artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é o lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já dito. (CUNHA, 2010, p. 193)

O trabalho com quaisquer gêneros que o professor se propuser desenvolver no contexto da sala de aula exigirá do proponente o domínio, a seleção das características do texto, da sua estruturação e dos aspectos sociolinguísticos. Assim, no artigo de opinião a problematização perpassa pelas discussões de uma situação-problema iniciadora, discussão e solução-avaliação. Há, ainda, a predominância da dissertação e da organização dos verbos no tempo presente do modo indicativo, visto que “cada parágrafo, habitualmente, contém um argumento que dá suporte à conclusão geral. Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor e antevê suas posições para poder refutá-las” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 34).

Diante disso, há um propósito social na produção e na circulação dos gêneros textuais/ discursivos e conhecê-los tem se tornado uma necessidade, por isso a relevância

na intervenção de sala de aula, de modo que os argumentos sendo enriquecidos. É nesse sentido, que as formas abordam os gêneros e, por isso, não “podem ser definidos ou ensinados apenas através de suas características formais, já que, em parte, se definem por sua localização em um sistema de relações de gêneros em e entre sistemas de atividades” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 132), mas principalmente pelo propósito e por seus aspectos funcionais e sociocomunicativos.

É a singularidade dos tipos de argumentos empregados que caracteriza um texto como artigo de opinião, desde que eles proponham uma reflexão problematizada por um tema polêmico da tese, por a necessidade de torná-los conhecíveis no processo de ensino, aprendizagem e intervenção discente, pois não basta apenas discuti-los é preciso mostrá-los como eles se organizam no texto. Igualmente, compete ao professor a ampliação do trabalho com o gênero para que os estudantes se apropriem das características e da produção de textos argumentativos se a seleção da forma verbal se categorizar na ordem do argumentar.

O argumento de autoridade consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. [...]. **O argumento de consenso** consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Não se pode confundir argumento baseado no consenso com lugares comuns sem base científica e de validade discutível. [...]. **O argumento de provas concretas** apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que se diz. [...]. **O argumento de competências linguísticas** consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha de vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre autor e seu leitor. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 35-36, grifos nossos)

De posse dos conhecimentos dos tipos de argumentos na elaboração do artigo de opinião, o discente terá a possibilidade de refletir melhor as etapas de aprendizagem, a organização dos parágrafos e a ampliação dos saberes que lhe permite a ocupação de lugar de destaque no propósito comunicativo, considerando que “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Logo, os estudantes avaliam o trabalho a partir dos propósitos do gênero selecionado para discutir, preocupando-se que outros leitores podem ter acesso ao texto produzido, o que rebusca dos discentes a atenção no processo de laboratório com os textos, desde que o professor os instrumentalize com os mecanismos que permitem se

autoavaliarem, ou seja, enxergar os textos sob a ótica crítica e dos reajustes necessários nos argumentos produzidos e uma das possibilidades é lhes oferecer uma lista de constatação que os auxiliarão a perceber a produção a partir dos questionamentos, embora a tabela seja possibilitada ainda assim são necessárias que as intervenções docentes esclareçam, orientam e direcionem as finalidades propostas.

A constatação com base na ficha ocorre por indagações que permitem a reflexão do ato de produzir e avaliar os discursos. Esses questionamentos são demonstrados no quadro seguinte e representam um dos modelos que os autores autoavaliam os artigos produzidos.

Quadro 01: LISTA DE CONTROLE DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

1. Seu artigo trata de uma questão polêmica?
2. O texto está adequado ao contexto de produção dado?
3. O texto atende ao objetivo do gênero – convencer o leitor?
4. Adequa o vocabulário ao tema, ao interlocutor e ao gênero?
5. Apresenta uma contextualização?
6. Evidencia sua posição – você estabeleceu uma premissa?
7. Apresenta dois ou mais argumentos para explicar sua posição?
8. Emprega argumentos de tipos diferentes para fortalecer sua opinião?
9. Considera argumentos contrários, refutando-os?
10. Emprega as aspas para explicitar a voz alheia, quando utilizada como no original?
11. Conclui o texto adequadamente (reforça a posição ou deixa uma questão para refletir ou, ainda, apresenta soluções)?
12. Emprega adequadamente os organizadores textuais tanto para encadear os parágrafos quanto estabelecer a argumentação?
13. Utiliza recursos de modalização?
14. Diversifica as retomadas textuais (emprega anáforas, elipses ou outros grupos nominais)?
15. Evita desvios de linguagem, marcas de oralidade?
16. Atende a norma padrão da língua portuguesa?
17. A pontuação está adequada?
18. A ortografia está correta?
19. A caligrafia está legível?
20. A estética do texto está padronizada (espaçamento dos parágrafos, sem rasuras)?
21. Emprega letra maiúscula adequadamente?

Fonte: Gonçalves; Ferraz (2014, p. 90-91)

As adequações, renovações e multiplicidades no trabalho com os gêneros colocam em destaque a atuação dos estudantes e possibilita a realização de leituras do contexto social no qual se encontram. Diante disso, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas

que tem como ponto de partida a abordagem dos diferentes gêneros implica compreendê-los nas situações aprendizagem, visto que a “cada nova leitura de um texto lhe permitirá desvelar novas significações, não detectadas nas leituras anteriores” (KOCH, 2011, p. 157).

Os posicionamentos e as interferências utilizadas pelo professor na abordagem do trabalho com os gêneros textuais situam os estudantes no contexto das aprendizagens que é construído por etapas na sustentação de um ponto de vista trazem implícitas as induções distinguidas durante a ação docente, portanto, as discussões realizadas nas práticas de sala de aula diante de uma temática que problematiza a construção do discurso argumentativo se mostram profícuas e capazes no despertar para a atuação discente, no desafio de construir novas formas de dizer, conhecer e fazer uso da linguagem nos diferentes contextos sociais.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

Nessa perspectiva, as oportunidades precisam ser direcionadas e oferecidas aos sujeitos se apropriarem de situações autênticas de uso dos gêneros textuais/ discursivos na finalidade de ampliação das possibilidades de letramento, que valorize e instrumentalize novos conhecimentos. Assim, a compreensão de ensino na vertente da intertextualidade amplia as “práticas de letramento que perpassam o domínio da escrita, os alunos tomam consciência dos desafios que apresentam escrevendo e dão ao texto à função que lhe corresponde nas práticas sociais: ele deve ser o objeto para a interação entre locutor e leitor” (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014, p. 264).

De modo igual, as abordagens a partir do ensino e da utilização dos gêneros textuais em seus aspectos formais e sociocomunicativos em sala de aula consideram as teorias acerca da intertextualidade que amplia o pensar discente e pluraliza a prática docente comprovadas na ação que instrumentaliza os saberes formuladores na escola, visto que eles, os gêneros, são entendidos mediante o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e de produção dos discursos, sem desmerecer o contexto social, a circulação e os propósitos de utilização do texto como objeto de estudo, já a proposta metodológica com o artigo de opinião se firma além da aceitação ou refutação da tese na ampliação dos argumentos de maneira reflexiva capazes de persuadir os interlocutores, assim, no subtópico seguinte, discorreremos sobre o trabalho com gêneros com a aplicação da Sequência Didática.

2.2. O trabalho com Sequência Didática: algumas reflexões

A proposta de trabalho intermediado pela metodologia da Sequência Didática (SD) tem tomado as discussões na representatividade da abordagem de estudo dos gêneros no contexto escolar como objetos de ensino. A gênese do conjunto de atividades chamado SD tem como representantes os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly, grupo de estudiosos da Universidade de Genebra, que propõem a progressividade das intervenções a serem realizadas por meio do procedimento em pauta.

Diante da proposição metodológica apresentada pelos pesquisadores em questão, há a necessidade de que os professores a entendam a partir da flexibilização no planejamento das reais condições diagnosticadas no contexto das aprendizagens e no desenvolvimento de trabalho pedagógico com gêneros textuais/discursivos, o que atribui à proposta uma característica de adaptação aos níveis de letramento inerentes à sala de aula, assim, as intervenções almejadas se ajustam às necessidades de destacar no ensino a ocupação participativa dos sujeitos com a finalidade de atingir as habilidades esperadas pelo docente e isso implica considerar a heterogeneidade e especificidade de grupo social participante.

Desse modo, o procedimento metodológico da Sequência Didática é entendido como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), o que requer do proponente, neste caso o professor, conhecimento acerca do gênero que se pretende trabalhar, bem como da possibilidade de adequação das propostas de aprendizagem ao grupo em processo de formação, sobretudo, aos estudantes imersos na proposições metodológicas da Educação de Jovens e Adultos.

Adequar uma proposta pedagógica às realidades desafiadoras da escola é manter os pressupostos que viabilizem a construção do conhecimento e sua ampliação a partir dos impasses destacados na atividade diagnóstica. O termo adequação é entendido como processo de orientação às práticas metodológicas no contexto das aprendizagens, considerando a realidade na qual os discentes se encontram e, ao mesmo tempo, respeitar os níveis de saberes, correlacionando-os com os propósitos sociocomunicativos definidos pela flexibilidade de ações planejadas que se readaptem aos diferentes contextos.

De modo igual, é preciso, ainda, que a compreensão do procedimento metodológico da SD se amplia na teoria e prática do proponente, por isso podemos também interpretar a

realização de Sequência Didática no contexto de sistematização das aprendizagens como “conjunto de sequências de **atividades progressivas, planificadas**, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133, grifos nossos). A finalidade de trabalho com SD deve estar esclarecido na concepção do professor, isto é, é preciso que ele saiba o que de fato destacar por meio da intervenção metodológica em pauta.

A função docente, nesse sentido, é necessária quando se utiliza de intervenções para incentivar a participação discente no processo de análise e produção dos próprios discursos, por isso a eficácia presente no dinamismo da SD tendo um gênero textual oral ou escrito selecionado conforme as necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nessa situação, está em propor o ensino de maneira dialógica, visto que é “preciso que o professor seja preparado, isto é, que lhe sejam garantidas horas de atividades extraclasse para a preparação de material e formação em serviço” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 74).

A efetivação de trabalho por meio da SD não é entendida apenas com a finalidade de desenvolvimento das questões linguísticas, mas correlacioná-las às práticas sociais que os sujeitos se utilizam dos gêneros para comunicar a determinado interlocutor os propósitos subjacentes ao texto, bem como na circulação dos gêneros textuais/ discursivos. Do mesmo modo, o ensino oportuniza e permite aos estudantes a ampliação do conhecimento, o posicionamento no processo de produção e o conhecimento dos suportes em que as proposições discursivas circulam, visto que o interesse de prática metodológica a partir da Sequência Didática se justifica pelos motivos seguintes.

A SD permitiria um trabalho global e integrado. Na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos. Ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados. Ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado. Ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros. Ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 133)

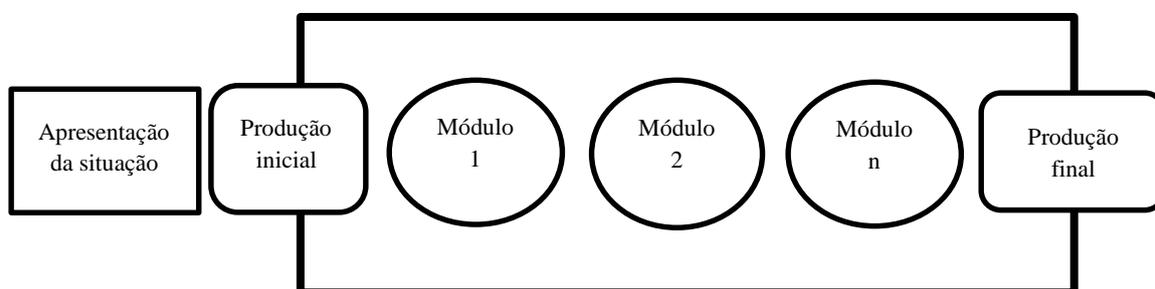
O trabalho com os gêneros textuais/ discursivos com SD possibilita aos principais envolvidos, os estudantes, a compreensão de que o conhecimento se realiza de progressivas etapas na produção do saber e sua relação com o suporte em que os resultados se fixam, por isso que as vantagens de trabalhar na vertente metodológica das Sequências Didáticas atribuem ao ensino características que se particularizam, mas, ao mesmo tempo,

integralizam as finalidades específicas de aprendizagens para cada situação estudada, visto que, parte-se do propósito interventivo de ensino e estudo da discursividade na abordagem dos gêneros que possibilita aos envolvidos a função de autores nos próprios textos.

Assim, o conjunto de intervenções que guie o interesse nas etapas de compreensão e produção vai ao encontro das necessidades de aprendizagens estudantis e da capacidade de abordagem do professor na perspectiva do trabalho colaborativo, considerando o contexto no qual a SD se insere, o que permite, ainda, que sejam considerados os saberes recepcionados pela escola, capazes de garantir a variedade de atividades, como a leitura, a escrita, o debate e a reflexão dos elementos de conhecimento da língua, além disso, motiva e guia os participantes a atingirem os objetivos propostos na intervenção metodológica e respeita os ritmos de aprendizagem dos sujeitos.

Desse modo, a proposta de desenvolvimento da Sequência Didática perpassa por algumas etapas, a saber: apresentação da situação, produção inicial, elaboração dos módulos e produção final, as quais podem ser observadas no esquema seguinte.

Imagem 01: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)

A análise das etapas do diagrama referentes à Sequência Didática, as discussões iniciam com a apresentação da situação. Nessa parte diagnóstica inicial, a finalidade é instrumentalizar os estudantes dos propósitos de realização do trabalho, ou seja, esclarecer os reais motivos que são direcionadores da proposta que se pretende abordar. Assim, a apresentação da situação comunicativa pode ser realizada por meio da organização de uma roda de conversas, com a intenção de explicitar os porquês da sugestão metodológica, há, nesse sentido, a oportunidade de acordar com os estudantes que a participação de todos é questão necessária para que a intervenção atinja os objetivos que lhes são propostos.

Após a explicitação da situação inicial, os participantes têm a função de produzir o primeiro texto, a produção inicial. A partir desta produção, o planejamento dos módulos desde sua quantidade aos aspectos de linguagem que se pretendem trabalhar dependem da escrita gênese dos envolvidos, que de posse dos diagnósticos, o proponente, o professor organização a distribuição e aplicabilidade modular. A etapa seguinte se destina à elaboração dos módulos que comporão a Sequência Didática, visto que o número de módulos e as sugestões de atividades se definem considerando as análises dos textos iniciais para que se planeje os níveis de letramento da turma, os pressupostos teóricos e práticos que o professor organiza no desenvolvimento do trabalho.

Durante todo o processo interventivo na realização da proposta, chega-se à elaboração da produção final, que se constitui como síntese da Sequência Didática e do atendimento às análises dos objetivos estabelecidos, assim, a orientação docente compartilha por meio da intervenção as necessidades apresentadas pelos estudantes o que possibilita “ajustarmos as atividades e o processo, em função das produções intermediárias do aprendiz” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 37).

A realização de uma SD no contexto da sala de aula não é uma tarefa fácil, pois é necessário possibilitar aos estudantes a orientação atenta no sentido de permitir que reflitam atentamente sobre as questões pontuadas pelo professor e para que isso ocorra é preciso que haja um planejamento flexível dos conhecimentos que os sujeitos envolvidos na proposta trazem consigo, assim como os que são almejados que adquiram ao longo da proposta metodológica da Sequência Didática.

Desse modo, o ensino de determinado gênero através de uma sequência didática exige que a elaboração de uma sequência de trabalho e o próprio gênero sejam conhecidos pelo professor. Esse é o primeiro passo para que o professor possa definir quais as dimensões, os componentes do gênero serão objetos de seu projeto de ensino em prol da educação linguística dos alunos. (CARNIN; GUIMARÃES, 2014, p. 131)

O desenvolvimento da Sequência Didática não representa o engessamento do processo de ensino-aprendizagem, mas expõe o estudo de maneira planejada, integrada e contextualizada com as dificuldades levantadas na produção principiante e na realização dos módulos. A ampliação de estudo dos gêneros textuais/ discursivos por meio da SD, nessa concepção, implica ao processo de reflexão de maneira contínua que as situações de aprendizagem, os desvios que problematizam a intervenção, a participação e os avanços

apresentados sejam ponderados e, sempre que necessário, instrumentalizar a todos os sujeitos participantes a efetivação da proposta metodológica.

A instrumentalização dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a partir do procedimento da Sequência Didática pressupõe a criação acessível de contextos funcionais de produção, possibilitando, ainda, a prática com a habilidade leitora que motive os participantes a atingirem as finalidades propostas na intervenção da SD, de acordo com o gênero selecionado para estudo.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Diante disso, é necessário comprovar no contexto da formação docente a prática com a Sequência Didática que se apresenta como proposta de trabalho que integraliza atividades no campo global de compreensão do texto, por isso a necessidade flexível de planejamento na efetivação da intervenção com enfoques no gênero textual/ discursivo escolhido para estudo no procedimento da SD em sala de aula, o que provoca “a articulação de um mecanismo de construção didática que transforma o gênero textual em si, ou sua descrição, em um programa de ensino do próprio gênero” (CARNIN; GUIMARÃES, 2014, p. 131).

Destacamos também que a produção escrita de determinados gêneros textuais na vertente da SD permite aos discentes a apropriação dos elementos que subjazem à elaboração do texto, isto é, os contextos, os propósitos e os interlocutores que se pretende atingir com os discursos organizados no processo de intertextualidade dos manuscritos. Assim, o estudo intermediado pela ferramenta procedimental em pauta constitui-se a partir da oportunidade de permitir que os sujeitos na função de autores reflitam mediante a realização das etapas metodológicas.

Logo, o trabalho com atividades integralizadas na produção dos gêneros textuais/ discursivos não pode ser entendido como imposição por parte do proponente, neste caso do professor que intervém junto com os sujeitos nas finalidades pretendidas, mas como processo dialógico de troca de conhecimentos, que promovem e compartilham os avanços dos saberes ampliados a partir da continuidade da Sequência Didática.

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser

retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estrutura da sequência didática na primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95)

A elaboração de um projeto de ensino e estudo de gêneros via Sequência Didática pressupõe reflexões por parte do professor e, por isso não ocorre no acaso, mas com base nos processos reflexivos e práticos de compreender como os sujeitos se portam na produção textual que é necessário se ter em mente o que de fato eles já sabem e o que precisam aprender, elencar as dificuldades que têm a se relacionarem com determinados gêneros e como organizam o discurso na elaboração do texto. De tal modo, o ponto de partida nesse trabalho é significar o percurso didático que evidencia a produção e a veiculação dos gêneros textuais, o que compete ao docente “elaborar seu conjunto de atividades e tarefas em uma sequência didática, além dos procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem propostos” (CARNIN; GUIMARÃES, 2014, p. 132), o que diferencia, porque cada grupo social se comporta de um jeito na elaboração dos gêneros selecionados.

Destacamos ainda que o estudo dos gêneros textuais por meio do procedimento da Sequência Didática exige do professor que os conhecimentos teóricos se predisponham e se flexibilizem na experiência de ensino, que tomam os textos produzidos em sala de aula e a partir deles realize as reflexões e planeje as intervenções que têm a finalidade de ampliar os conhecimentos no contexto escolar para os sujeitos possam ampliar seus pensamentos discursivos.

Assim, essas sequências serão guiadas por um número limitado e preciso de objetivos e serão constituídas por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de apropriação de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendizes. Finalmente, as próprias atividades efetivamente desenvolvidas poderão exigir um retorno ao modelo didático para modificá-lo no que for necessário, considerando-se, assim, que esse modelo jamais é definitivo, mas sim, que se encontra em um processo contínuo de transformação. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 138).

Dessa forma, a elaboração e aplicação de SD no contexto das aprendizagens como modelos que permitem a participação dos sujeitos nas situações reais de produção e uso dos gêneros textuais/ discursivos, possibilita ao professor visitar as propostas elencadas no planejamento e se reorganize a partir das necessidades que são demonstradas no trabalho pedagógico, que enxerguem o texto e seus elementos como necessários ao enriquecimento de seus saberes, nos quais os textos autorais direcionem as intervenções docentes na efetivação do discurso adaptado ao nível de aprendizagem dos estudantes, categorizadas e

exploradas nas formas de construí-lo por meio da metodologia da Sequência Didática e sua relação com o suporte. Assim sendo, no subtópico seguinte, nossas reflexões são voltadas à questão de suportes de gêneros textuais, especificamente do mural didático e do *blog*.

2.3. Os murais didáticos e os *blogs* como suportes de gêneros textuais

Os suportes de gêneros textuais são múltiplos, visto que, as mensagens estão a todo momento se redefinindo e ampliando-se, nesse sentido, esta pesquisa enfoca na discussão apenas de dois suportes de textos: mural didático e *blog*.

As reflexões são direcionadas inicialmente à relevância dos murais didáticos no contexto escolar, partindo da etimologia latina *murale*, a definição da palavra é compreendida a partir de dois significados. O primeiro a classifica como “pintura feita diretamente na parede, composição gráfica que se fixa à parede, que faz sobre muro ou parede” (CEGALLA, 2005, p. 598) e, por conseguinte, a segunda a define por elemento “relativo a muro ou parede, pintura realizada sobre muro ou parede, quadro de avisos” (HOUAISS, 2004, p. 510), assim, são caracterizados os murais e sua utilização é comum nas instituições escolares com a finalidade de transmitir uma mensagem à comunidade escolar.

Os murais nesta pesquisa são caracterizados como didáticos por estarem no contexto escolar e se destacarem pelas funções que cumprem, as quais vão desde a caracterização institucional à funcionalidade de recurso que se propõem na divulgação das etapas das situações de ensino-aprendizagem construídas no contexto educacional, mas, precisamente na sala de aula. Nessa concepção, os murais são entendidos também como extensão espacial na promoção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades discursivas relativas à educação discente.

No espaço educacional, esses recursos têm a finalidade de tornar as práticas de sala de aula contínuas, além de serem notados como mostruários pedagógicos que dão suporte às publicações e à amostragem das propostas desenvolvidas na escola que desempenham a função de socializar e possibilitar a ampliação do conhecimento.

Sobre as discussões relacionadas ao termo **suportes**, na concepção de Marcuschi (2008), eles são classificados em **convencionais** (livro, livro didático, jornal, revista, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, etc.) e **incidentais** (embalagem, para-choques, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, fachadas, etc.), apresentando um contexto para a veiculação das informações que se materializam nas suas efetivações. Diante disso, os murais didáticos são compreendidos como suportes, sobretudo no âmbito

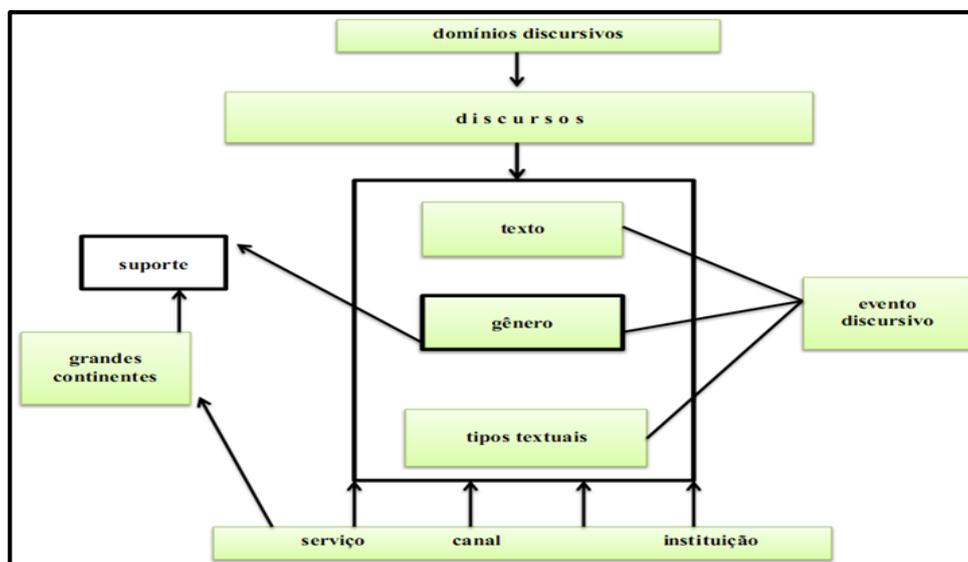
escolar, visto que compartilham, fixam e suportam diferentes gêneros e conhecimentos das diversas áreas do currículo pedagógico.

Nesse sentido, suporte é compreendido como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). É, pois, nessa perspectiva, que se encontram os murais que revelam a cotidianidade das práticas escolares, além disso informam e apresentam à comunidade as intervenções desenvolvidas na instituição. Diante disso, os suportes se apresentam a partir de três aspectos: “suporte é um **lugar** (físico ou virtual), suporte tem **formato específico**; suporte serve para **fixar e mostrar** o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 175, grifos nossos).

Os murais didáticos são caracterizados como suportes de gêneros pelo seu aspecto físico e são utilizados na difusão do conhecimento. Do mesmo modo, a relevância que eles ostentam no contexto de formação se amplia à medida que as produções discentes são expostas à comunidade, além de se constituírem como “tecnologia antiga que é utilizada no processo educacional” (COSTA, 2012, p. 9).

Os suportes apresentam uma relação com a mensagem que está sendo projetada, visto que por meio dos murais didáticos há outras capacidades que podem ser desenvolvidas, como a leitura, o cuidado com a escrita e quais são reflexões pretendidas, além disso se apresentam por meio de sua função semiótica, pois agregam textos e imagens. Nesse sentido, a aproximação do suporte com o texto se realiza a partir do encadeamento de outros elementos e contos, conforme demonstrados na imagem seguinte.

Imagem 02: QUADRO GERAL DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS



Fonte: Marcuschi (2008, p. 175)

Desse modo, compreendemos que os suportes mantêm uma relação com o gênero que é apresentado, além disso divulgam os eventos discursivos, possibilita a reflexão por parte do interlocutor. Há, ainda, a possibilidade de permitir que os sujeitos se inter-relacionem com os elementos que atribuem ao suporte, a funcionalidade de comunicar o papel social dos serviços mostrados a partir da mensagem elucidada por meio dos gêneros textuais, que no espaço escolar se expandem na promoção do conhecimento.

A exposição de trabalhos escolares nos murais didáticos permite aos sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagem ampliarem o processo de aquisição e complementação dos saberes que é fortalecido pelas práticas sociais, visto que o aprendizado vai além da decodificação e da leitura de imagens, o que se constrói a partir das inferências que os próprios discentes realizam ao contemplar as informações que são exibidas nos murais. Logo, a função dos murais no contexto escolar é também de contribuir com o procedimento de letramento discente.

Os murais ainda no ambiente escolar são utilizados na realização de eventos comunicativos, como ocorre na promoção das feiras científico-culturais, expandindo e desenvolvendo as capacidades discursivas. Nessa concepção, esses suportes constituem-se “como uma forma de socialização e divulgação dos trabalhos realizados pelos estudantes para os pais, professores e para toda a comunidade escolar” (COSTA, 2012, p. 12-13).

Com isso, os murais do ponto de vista dos suportes, apresentam uma semelhança com os gêneros que são divulgados, porque o “gênero é sempre identificado na relação com o suporte”. Mediante isso, não há como negligenciar que os murais são amplamente importantes, por “tratar-se de um suporte com características próprias que contém no geral textos de curta extensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 174-181), além disso, servem ao propósito social da comunidade escolar ao informar os eventos que serão promovidos na instituição.

Diante disso, eles representam um caráter emblemático e exercem o papel de contribuir com a formação leitora discente, por isso os murais não são exclusivamente para serem apreciados, mas lidos, visto que apresentam a dinamicidade na socialização do saber. Neles, há a relação entre a cultura escrita e a linguagem não verbal que se efetiva pela utilização dos elementos tipográficos.

O mural didático pode ser constituído pela união da parte verbal com a não verbal, esta sendo representada por elementos imagéticos como fotografias, pinturas, diagramas, gráficos, mapas, tipografias variadas. Dessa forma, esse artefato linguístico pode servir como o fio condutor que disponibiliza, para a audiência, recursos materializados em forma de textos verbais e imagéticos, que somados à apresentação oral venham possibilitar a construção de um

conhecimento. É como se os murais funcionassem como canais visuais da comunicação. (COSTA, 2012, p. 15)

Os murais didáticos rebuscam, portanto, uma atenção criteriosa no que se refere às informações que lhes são afixadas, uma vez que são suportes de gêneros diversos e, por isso não devem apenas ser vistos como elementos acessórios ou decorativos nos ambientes escolares, mas como recursos que objetiva fornecer a consolidação visual das produções discentes, dos encaminhamentos efetivados pelos professores e dos níveis de conhecimento das turmas por determinadas áreas do conhecimento.

Nessa concepção, o mural abaixo foi utilizado como suporte, isto é, afixar e divulgar os artigos de opinião produzidos pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Com isso, foram promovidos à comunidade escolar o estudo do gênero categorizado na característica do argumentar, além disso, apresentamos o propósito social na abordagem do gênero em pauta por meio da Sequência Didática ao divulgar os trabalhos à instituição, o que valorizou a participação dos estudantes, colocando-os como autores de seus discursos.

Imagem 03: SUPORTE MURAL COM OS ARTIGOS DE OPINIÃO PUBLICADOS



Fonte: Dados da pesquisa

Assim, na apresentação do mural houve a interação entre a cultura escrita e os elementos tipográficos que contribuem com a visualidade do suporte, além de promover aos demais discentes, as produções autorais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e auxiliar no processo de compreensão dos textos. O propósito social de divulgar os artigos no mural didático despertou a curiosidade dos interlocutores, isto é, alunos, professores e gestão na leitura dos textos produzidos no contexto da EJA, o que possibilitou

aos sujeitos leitores compreender o processo de sustentação, refutação ou negociação na polêmica que problematizou a efetivação dos artigos.

Consideramos também que houve a socialização do conhecimento na materialização das habilidades de leitura, reflexão e escrita na ação dos estudantes na função de autores, pois além de promovermos a visualidade dos artigos, foi reservado “um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.” (MAINGUENEAU, 2001, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 173).

Dessa forma, os murais didáticos assumem a função também de ampliar as possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, pois demonstram à comunidade escolar as etapas de aprendizagem e os conhecimentos que estão sendo formulados no âmbito escolar.

O segundo suporte destacado neste trabalho são os *blogs*, que atingem uma visualidade maior e na atualidade eles têm ganhado destaque, assumindo funções diversas, entre elas, a proposta de diário digital, pois possibilitam a construção dos hipertextos, tendo como principal característica o espaço virtual e têm sido utilizados no compartilhamento e na divulgação de propostas a partir do texto, além de permitir a interação do leitor que, às vezes, assume a função de colaborador a partir dos comentários dos pôsteres e textos publicados.

Embora alguns pesquisadores classifiquem os *blogs* como gêneros, esta pesquisa os considera como suporte de gêneros textuais, fundamentando-se na defesa de Dantas e Gomes (2008). Segundo os autores, os *blogs* caracterizam-se como suporte de gêneros textuais, visto que apresentam uma base virtual, além do que podem recepcionar diferentes textos e servem como base de exposição das ideias de seus produtores, além disso possibilitam a construção de textos colaborativos.

Nosso propósito é defender que os blogs se caracterizam muito mais como suportes convencionais de textos do que como gêneros. Em primeiro lugar, porque, em um sítio desse tipo, diversos gêneros discursivos se fazem presentes em cada uma de suas partes. O blog comum possui diversos gêneros diferentes em sua apresentação como uma página, como por exemplo, índices, enquetes, links, banners. [...]. Além de, nos comentários, aparecerem artigos de opinião, relato, etc. (DANTAS; GOMES, 2008, p. 9-11)

Há que se chamar atenção ainda para as *home pages*, que assim como os *blogs* são entendidos como “suportes multimodais” (DANTAS; GOMES, 2008, p. 11) dos gêneros textuais e graças ao advento da Internet, o suporte em pauta, tem se tornado cada vez mais comum sua utilização no contexto escolar, visto que são empregados por professores e

estudantes com finalidades semelhantes, ou seja, divulgar os argumentos, as teses e os conhecimentos desenvolvidos no contexto da sala de aula.

As funções atribuídas ao suporte *blog* são múltiplas e vão desde a apresentação diversificada de notícias às “questões para debate, **publicar trabalhos em desenvolvimento**, registrar *links* comentados para outras fontes, servir como atividade ou plataforma para um curso e representar uma instituição” (MATTAR, 2013, p. 82, grifos nossos), o que reforça ao *blog* a perspectiva de suporte de gêneros e, nesta pesquisa, tem o propósito social de divulgar os artigos de opinião produzidos pelos discentes na função de autores oriundos da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o uso de *blogs* na educação necessita da apresentação dos propósitos sociocomunicativos, ou seja, precisa ser explicitado a partir dos objetivos que levem à inclusão deles nas práticas pedagógicas, o que não pode ser visto como simples maneira de diversificar a aula, mas demonstrar aos discentes que a habilidade de leitura pode ser uma oportunidade de ser destacada por meio do suporte, assim como das finalidades pretendidas no desenvolvimento leitor com a inserção dessas bases virtuais no contexto escolar e na diversificação da abordagem metodológica.

Nos *blogs* circulam diversos gêneros textuais e isso possibilita aos usuários diferentes leituras e participação nos textos publicados, visto que eles podem ser compreendidos como “lugares virtuais apropriados para a manifestação típica da escrita que denominamos interativa. Essa escrita ocorre no contexto do ciberespaço e do hipertexto” (DANTAS; GOMES, 2008, p. 12).

A diversidade de recursos no trabalho com os gêneros é considerada com a função de tornar o ensino de língua portuguesa uma das possibilidades de despertar nos discentes a necessidade de construir textos coesos e coerentes, utilizando-se das vantagens que os recursos tecnológicos podem oferecer. A inserção dos *blogs* como etapa na realização de uma proposta com os gêneros discursivos possibilita aos sujeitos ampliar as aprendizagens trabalhando a partir da hipertextualidade, o que pressupõe a necessidade de aprendizado e manuseio a partir dos aparatos tecnológicos, capazes de inferir às práticas pedagógicas as possibilidades de apresentação de estudo de determinados gêneros textuais/discursivos.

Compreendemos, nessa concepção, que trabalhar na perspectiva dos hipertextos é, ao mesmo tempo, diversificar a prática cotidiana instaurada na sala de aula, capaz de

possibilitar aos discentes se perceberem que há a necessidade de aprender a utilizar os recursos virtuais em benefício próprio e da aprendizagem, por isso o trabalho com o hipertexto amplia as possibilidades de leitura e de escrita a partir da colaboração no ensino. É preciso, pois, saber utilizar a tecnologia a favor do processo reflexivo que considera a base virtual como forma de enriquecer as práticas de ensino-aprendizagem com a linguagem.

[...] o hipertexto demanda uma forma de leitura que poderíamos chamar de self-service no que concerne à exploração dos hiperlinks dispostos na superfície semiolinguística da tela, ou seja, é o “consumidor” [...] que folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida, serve-se das “iguarias” dos hiperlinks que mais lhe apeterem, na porção que desejarem a na mesma velocidade de fluxo de pensamento. (XAVIER, 2005, p. 174, grifos do autor)

Assim, o trabalho a partir dos recursos disponibilizados por meio das tecnologias permite aos usuários se perceberem como leitor, autor na produção e coautor na ampliação de novos textos. Diante disso, faz-se necessária que a abordagem de sala de aula se amplie e instrumentalize o sujeito na interação entre o texto e seu interlocutor, de modo que desenvolva a habilidade leitora e compreensiva, que sobrepõe ao “hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar. [...], buscar no hipertexto as informações, as opiniões, os argumentos relevantes para a sua mais adequada solução” (KOCH, 2007, p. 30).

A relação dos gêneros textuais/discursivos com o suporte rebusca o processo de reflexão no contexto das aprendizagens para que os estudantes ocupem a função de autores de novos discursos e se percebam como leitores críticos dos discursos que lhes são apresentados, que desenvolvam a capacidade de argumentar, visto que por meio da argumentação novos saberes são formulados.

Nessa perspectiva, Dantas e Gomes (2008) defendem que os *blogs* podem ser percebidos como eventos de letramento digital, de espaços virtuais nos quais as relações intersubjetivas de leitura, escrita e propósito social, adequadas ao texto se dão plenamente. Todavia, tais propostas precisam estar esclarecidas na intervenção que o professor se propõe realizar a partir da hipertextualidade, pois, “o trabalho com as tecnologias requer constante atualização, qualificação e formação continuada” (PORTO, 2012, p. 171).

Os *blogs* na função de suporte de gêneros textuais “possibilitam que professores e alunos publiquem suas experiências e ideias, **funcionando como espaço** de reflexão e

avaliação de seus pensamentos e práticas” (MATTAR, 2013, p. 82, grifos nossos), além disso, permitem que os sujeitos em situações de aprendizagem se inter-relacionem e realizem novas leituras, opinem a partir dos comentários e têm a oportunidade de acessar outros discursos na ampliação dos próprios. Assim, no *blog* abaixo é possível realizar também a leitura dos artigos produzidos no contexto da Educação de Jovens e Adultos sobre a temática problematizada na realização da Sequência Didática.

Imagem 04: SUPORTE BLOG COM OS ARTIGOS DE OPINIÃO PUBLICADOS¹



Os *blogs* cumprem um propósito, pois divulgam as aprendizagens e dinamizam o trabalho com os gêneros textuais, além de se caracterizarem “como suportes convencionais de textos, e não apenas como um gênero [...] que o processo de formação de leitores é dependente da experiência e experimentação dos leitores conduzidos por mediadores” (DANTAS; GOMES, 2008, p. 12), visto que, nessa perspectiva, o professor assume o lugar de destaque na intercessão do conhecimento e das práticas de linguagem na finalidade de orientação.

Os *blogs* se caracterizam como suporte de gêneros textuais diversos e contribuem com o processo de letramento discente, bem como de trocas de informações, além disso, constituem-se, nesse sentido, como um *lócus* virtual, visto que apresentam formatos característicos servindo de base para circulação dos gêneros que se materializam nesses suportes e promovem a interação entre o sujeito autor e seu agente interlocutor.

¹ Os artigos de opinião produzidos por meio da ferramenta Sequência Didática podem também ser apreciados no seguinte endereço: www.ivanteatroeteatroscom.blogspot.com.

3. A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO

Neste capítulo, a argumentação no ensino será o foco das reflexões, para isso, iniciamos a abordagem apresentando alguns apontamentos do ato de argumentar e sua importância a partir da gênese do processo argumentativo. Em seguida, transitamos entre a efetivação da argumentação no ambiente da sala de aula, na construção do pensamento reflexivo e nas situações de ensino-aprendizagem, apresentando com isso, além disso, destacamos as atitudes do professor na realização do trabalho propositivo com características argumentativas, bem como, da atuação dos estudantes no processo de aprendizagem na relação produtiva dos discursos no contexto discursivo da sala de aula.

3.1. Aspectos teóricos sobre argumentação

A relação dos indivíduos no campo discursivo pode ocorrer de diferentes maneiras e uma delas é a capacidade de convencimento do outro numa dada situação comunicativa. A comunicação se materializa tanto nas interações verbais quanto nas não verbais, pois todo propósito comunicativo é constituído por dois agentes: o que produz a situação e o que interage positiva ou negativamente com a situação evidenciada.

A argumentação, nesse sentido, é capaz de possibilitar ao interlocutor assumir um posicionamento diante da situação elucidada pelo agente produtor. Em outras palavras, podemos dizer que para a existência do processo argumentativo é necessário que haja uma troca de saberes respeitosa entre o orador e seu auditório. Enquanto este é persuadido por aquele que produz a situação comunicativa, ouvindo, refletindo e preparando seus argumentos, o outro se propõe a incitá-lo na tomada de determinados posicionamentos acerca da situação comunicativa que é colocada em destaque. Assim, a existência da arte argumentativa está em possibilitar ao processo comunicativo uma relação de troca de ideais.

Para que exista argumentação, é preciso que, num momento dado, se realize uma comunidade efetiva dos espíritos. É preciso que se esteja de acordo, desde logo e em princípio, acerca da formação dessa comunidade intelectual e, em seguida, acerca do fato de debater em conjunto uma questão determinada: ora, isso não é de modo algum evidente. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 22)

As evidências que se colocam na realização do processo de argumentação estão relacionadas aos propósitos que se queiram atingir, bem como, aos interlocutores que a situação comunicativa se enderece. Diante disso, toda ação argumentativa objetiva atingir um auditório específico, por isso, o cuidado na escolha das palavras e na construção oral

do orador para que de fato os argumentos encontrem terreno fértil na promoção do ato argumentativo.

Argumentar, nesse sentido, é estar pronto para a divergência de ideias e argumentos provenientes do auditório, contudo, o processo argumentativo não pode em hipótese alguma ser entendido como uma arena de gladiadores em que o posicionamento do orador seja mais importante que as colocações inferidas pelo auditório. A ação de argumentar é, antes de tudo, uma forma dialógica que se realiza entre quem a produz, o orador, e quem a recebe, o auditório, visto que, ambos precisam considerar a necessidade de respeito pela colocação do outro.

Toda a argumentação que visa apenas um auditório particular apresenta um inconveniente: é que o orador, na medida em que, precisamente, se adapta aos pontos de vista dos seus auditores, se arrisca a apoiar-se em teses que são alheias ou mesmo francamente opostas ao que aceitam outras pessoas que não aquelas a quem, de momento, se dirige. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 39)

Toda e qualquer produção de argumentação traz implícita as características do auditório que se pretende atingir. A arte de argumentar se vale dos raciocínios que se materializam no ato da fala e objetivam provocar o interlocutor a assumir determinados posicionamentos, quer seja aderindo, quer seja refutando a situação apresentada pelo orador. Entre aderir e refutar determinadas colocações há uma grande diferença, já que, a concordância não significa simplesmente aceitar o que o outro diz, mas inferir questionamentos que potencializem a aceitação, o mesmo acontece como a capacidade da não aceitação, esta rebusca um posicionamento crítico do interlocutor para que haja uma troca de saberes entre os sujeitos imersos no processo de convencimento.

O objetivo de todo e qualquer processo que se valha da argumentação está em convencer o outro a assumir o mesmo ideal, ou a somar forças em prol da ampliação das situações comunicativas na aceitação de determinadas teses. No processo de argumentação pode ocorrer ainda a troca de função, isto é, em determinados casos, o orador assume a funcionalidade de auditório ou vice-versa, desde que se leve em consideração o respeito pelo saber do outro.

A finalidade de toda argumentação, já o dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento: uma argumentação eficaz é aquela que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma a desencadear nos auditores a ação que se tem em vista (ação positiva ou abstenção), ou pelo menos criar neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 54)

Podemos dizer que a arte de argumentar são atitudes e ações que acompanham o homem em todos os momentos de sua existência, que se inicia nas fases primárias à vida adulta, exemplo disso, de que a argumentação é inerente ao ser humano, podemos tomar como exemplificação os porquês de certas crianças opinarem por determinadas brincadeiras em detrimento de outras.

Argumentar, nessa concepção, é constituir interação e, por isso cumpre a função de entusiasmar de maneira contundente o interlocutor, valendo-se da base reflexiva na defesa de um ponto de vista, bem como, da polêmica que se infere a determinadas teses. Em outras palavras, argumentar é interagir de modo discursivo e, ao mesmo tempo, almejar a proposição reflexiva com base nos apontamentos que corroborem no fortalecimento dos argumentos emitidos a determinadas situações, é por isso que a argumentação mantém uma relação com as capacidades de raciocínio e do plano cognitivo do homem.

É da natureza humana a arte de argumentar e nos acompanha em todos os momentos de nossa existência, mesmo quando não concordamos com determinadas atitudes do outro que por isso precisamos nos posicionar diante de fatos e apresentar nossa ideologia acerca deles. Argumentar não se constitui apenas como uma forma de discordar de quem não compartilha conosco dos mesmos ideais, a argumentação é arte de pensar juntos, de analisar os pressupostos e de procurar caminhos, como também, de apontar as saídas sem que se desvirtue o plano cognitivo daqueles que não participam conosco dos mesmos argumentos.

A relação que é mantida entre o propósito comunicativo realizada na efetivação da argumentação entre o orador e seu auditório ocorre com base em duas características primordiais que coloca a arte de argumentar no campo do saber: uma dessas particularidades está em saber convencer, enquanto a outra se mantém em persuadir, que em outras palavras não é a mesma coisa.

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. **Convencer** é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. **Persuadir** é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (ABREU, 2000, p. 8, grifos nossos)

Na relação entre convencer e persuadir ocorre a efetivação da ação argumentativa entre o orador e o auditório, o que pressupõe considerar que nem sempre que convencemos o outro a comungar do mesmo ideal que o nosso, temos a convicção de que de fato o persuadimos verdadeiramente. Nem sempre na realização de um processo argumentativo conseguimos convencer ou persuadir alguém, o que muitas vezes ocorre é que também somos convencidos pelas colocações do auditório, há, nesse sentido, uma troca de conhecimentos e de ampliação do nosso campo cognitivo.

Podemos dizer, ainda, que saber ouvir é também uma das formas de argumentar, pois ao passo em que nos propomos a compreender o que o outro tem nos esclarecer, temos a oportunidade de ampliar, posteriormente, os nossos discursos. Assim, argumentar é saber ouvir o outro e, ao mesmo tempo, construir juntos os mecanismos que nos proporcione o posicionamento diante das decisões que necessitam ser tomadas, pois convencer e persuadir não devem ser entendidos como atitudes de negligenciar o saber ou o entendimento do outro, visto que, faz-se necessário considerar os argumentos de quem dialoga conosco determinada tese e por isso os “raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (FIORIN, 2015, p. 19).

O acolhimento do saber do outro nem sempre é uma tarefa fácil, assim como não o é a arte de persuadir ou de convencer. Tanto o convencimento quanto a persuasão necessitam do acionamento de saberes, visto que, ambos não se realizam no acaso, mas no campo das práticas argumentativas e presentes no discurso. Assim, é na compreensão discursiva que as possibilidades são pensadas “no quadro da análise do discurso, da comunicação institucional e das interações verbais” (PLANTIN, 2008, p. 13).

De tal modo, viabilizar as possibilidades discursivas no processo de argumentação pressupõe destacar os fatores que são utilizados na realização dessas práticas, que vão desde a elaboração dos argumentos à observação dos elementos constituintes do processo de enunciação e das práticas argumentativas que são o enunciador, o enunciatário e o discurso.

Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese. Argumentar é, pois, construir um discurso que tem a finalidade de persuadir. Como qualquer discurso, o argumento é um enunciado, resultante, pois, de um processo de enunciação, que põe em jogo três elementos: o **enunciador**, o **enunciatário** e o **discurso**, ou, como foram chamados pelos retores, o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita, o discurso. Esses três fatores concorrem para o ato persuasório. (FIORIN, 2015, p. 69, grifos nossos)

Os elementos que problematizam os argumentos garantem ao discurso, neste caso, à ação argumentativa o desenvolvimento de modo profícuo, o que necessita atribuir a eles o propósito na realização da ação persuasória, de suas funcionalidades e na construção da interação com base nos argumentos. Assim, esses argumentos potencializam os diferentes discursos e com propósitos díspares, como ocorrem nas homilias religiosas, discurso religioso e nas alocuções políticas, discursos políticos, por exemplo, por isso que a arte de argumentar não é entendida como “método de regulação racional das diferenças de interesses, de apreciação; ela está na língua não na fala em circulação” (PLANTIN, 2008, p. 22).

O discurso argumentativo é utilizado sob os mais variados propósitos, já que argumentar é a capacidade que permite ao sujeito desenvolver habilidades referentes à linguagem, visto que, há com isso uma interação entre os elementos discursivos e, mais precisamente, entre a língua, o que demonstra que todo ato argumentativo é compreendido como discurso, o que não constitui uma retomada de opiniões alheias, mas a capacidade de inferência na construção da ação discursiva e da possibilidade de inferir a personalidade por meio das marcas argumentativas, que são, persuadir, convencer, ouvir e construir com o outro no campo cognitivo com base nos argumentos emitidos.

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. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que **o ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p. 17, grifos da autora)

A argumentação nessa perspectiva parte da significação que se queira atribuir ao discurso e compreender as inferências nos atos ilocucionários², fazendo uso da língua a partir do significado por meio dos argumentos, uma vez que, para cada tipo de argumento haverá uma resposta esperada, que necessita de condições que possibilitem a efetivação do discurso argumentativo. Ainda na concepção da autora supracitada, todo discurso traz

² Segundo Koch (2011, p. 18), **atos ilocucionários** são definidos como “aquilo que se faz quando se fala e que encerram a ‘força’ com que os enunciados são produzidos”.

implícita uma ideologia na concretização do campo discursivo, o que nos permite compreender que a ação de argumentar está caracterizada de outros discursos.

A ação de argumentar precisa ter propósitos definidos, bem como, as condições para a realização do discurso, o que se desenvolve em torno de determinadas teses que podem ser refutadas pela compreensão do auditório, visto que, toda proposta de argumentação necessita está adequada ao nível de compreensão de seu auditório, para que haja um processo de troca de saberes. Assim, as categorias se apresentam a partir de um grupo de quatro princípios que precisa ser considerado no gerenciamento das relações de argumentos entre o orador e o auditório, conforme destacadas a seguir.

A primeira condição da argumentação **é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta** [...]. Uma segunda condição é ter uma **“linguagem comum”** com o auditório [...]. A terceira condição da argumentação é ter **contato positivo com o auditório**, com o outro. Estamos falando outra vez de gerenciamento de relação [...]. A quarta condição e a mais importante delas: **agir de forma ética**. Isso quer dizer que devemos argumentar com o outro, de forma honesta e transparente. (ABREU, 2000, p. 13-14, grifos nossos)

De acordo com as condições para a realização do discurso argumentativo, considera-se que a escolha da temática direciona as reflexões, além disso, a linguagem apresenta seu propósito social no contexto da argumentação, o que implica o conhecimento do auditório, bem como, saber das necessidades e valorizar o nível de instrução de modo que a ação argumentativa tenha êxito, demonstrando respeito pelo discurso do outro, compreendendo as ideologias presentes e, principalmente, transmitir confiabilidade e honestidade na realização do discurso argumentativo.

O discurso argumentativo com esses propósitos é visto como questão de uso da língua, do acionamento dos conhecimentos formulados, da singularidade e da caracterização da personalidade no texto discursivo, como também, na ampliação de conceitos expressivos no trato com a língua e com a linguagem, pois a “argumentação é uma questão de linguagem. Por isso, nela o enunciador trabalha com a pluralidade de sentidos de uma palavra (polissemia), com as ambiguidades. É ela que permite os jogos de palavras, os sofismas” (FIORIN, 2015, p. 78).

A argumentação se estabelece em um discurso polissêmico, visto que, a linguagem que se pretende utilizar em cada discurso deve estar de acordo com o nível de compreensão do auditório escolhido, além disso, saber criar os mecanismos necessários na principal característica do discurso argumentativo que a persuasão e o convencimento das ideologias

anunciadas pelo orador, sem deixar de ser ético e respeitoso com os interlocutores. De posse desses pressupostos, o ato argumentativo atingirá de modo contundente os sujeitos do auditório, mantendo com eles uma relação de troca de saberes, mantendo o discurso entre seus agentes bem-estruturado.

Por outro lado, partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coesão textual. (KOCH, 2011, p. 21)

Compreendemos que tanto a argumentação realizada por meio da oralidade, isto é, em forma de debates e discussões, quanto na modalidade escrita precisa obedecer aos pressupostos que estruturam o discurso argumentativo, além disso, saber utilizar os argumentos para inferir à ideia ratificada o posicionamento dos sujeitos envolvidos e possibilitando-lhes também a oportunidade de suas vozes. O discurso argumentativo está exatamente na capacidade de exposição crítica e, ao mesmo tempo, dialógica de colocar o auditório diante de uma tese que problematize o acionamento dos argumentos desse agente.

O desenvolvimento da argumentação se mantém na discussão de teses polêmicas, como também está presente na capacidade de “saber dosar, na medida certa, o trabalho com ideias e emoções. A medida certa é gastar mais tempo em persuadir do que em convencer. Uma boa proporção é utilizar trinta por cento convencendo e sessenta por cento persuadindo” (ABREU, 2000, p. 41).

Diante disso, a argumentação é uma questão de necessidade, pois está presente no discurso e nas relações sociais que ocorrem a todo momento, uma vez que possibilita aos sujeitos envolvidos a interagirem discursivamente, bem como, ocuparem lugares de destaque na defesa de suas ideologias, na aceitação ou na refutação dos argumentos do outro de maneira ética e honesta, capazes de gerir a relação discursivo-argumentativa. Assim, é preciso que as possibilidades de acesso às atividades com características argumentativas sejam possibilitadas no contexto das aprendizagens, sobretudo, na sala de aula, além disso, oportunizar a todos as mesmas chances, o que se mostra necessário e pertinente que é permitir a ampliação desse discurso e prática no ambiente escolar e, é partindo desse pressuposto, que no tópico seguinte, a argumentação toma forma tendo como terreno fértil os saberes, os discursos e os debates que se constroem na escola.

3.2. A argumentação no contexto da sala de aula

A sala de aula é um ambiente propício para o desenvolvimento do discurso argumentativo, além disso, é nesse espaço de construção das aprendizagens que o professor tem a oportunidade de propiciar a formulação de novos discursos e, ao mesmo tempo, oportunizar aos estudantes a chance de desenvolverem o hábito da escuta atenta, do respeito pela fala do outro e, acima de tudo, refletir sobre suas atuações como agentes transformadores de suas trajetórias por meio da sistematização do saber.

O discurso argumentativo tem se destacado tanto na produção dos gêneros textuais orais, quanto na efetivação dos textos na modalidade escrita. O trabalho com a argumentação no âmbito escolar e, sobretudo, na sala de aula rebusca a formulação de conhecimento a partir de três propósitos básicos, a saber: arguir, refletir e construir novos saberes, por isso a importância de se abordar com eficácia os gêneros textuais/ discursivos que se categorizem nas vertentes do argumentar e do expor.

A circulação desses gêneros que se enquadrem nas tipologias dominantes do argumentar e do expor, por exemplo, artigo de opinião, carta do leitor, seminário, conferência, entre outros é ampla e requer das práticas escolares não apenas a discussão, mas o estudo, a produção e o conhecimento dos interlocutores a quem são endereçados, o que implica na abordagem de maneira ampla. A argumentação, nesse sentido, possibilita que os estudantes se posicionem de maneira aceitável ou refutável de acordo com as teses que lhes são apresentadas.

O trabalho na vertente da argumentação na sala de aula tem o objetivo de colocar os educandos nos lugares de destaque na aprendizagem, além disso, os auxiliam a pensarem nas atitudes que devem ser exercidas mediante uma dada problematização apresentada. A realização do discurso argumentativo na escola não é uma tarefa fácil, visto que, rebusca tanto do professor quanto do aluno o acionamento de conhecimentos, pois a flexibilidade no ato de argumentar está exatamente em demonstrar que para se defender determinadas teses é necessário ter conhecimento de causa, o que implica em um estudo reflexivo crítico da ação de aceitar ou refutar determinados posicionamentos e colocações.

Assim sendo, a argumentação está vinculada à metacognição, já que implica consciência e autorregulação do processo de pensamento, promovendo o pensamento crítico e reflexivo. Além disso, argumentar implica revisar o conhecimento prévio e nossas crenças sobre o próprio conhecimento, refletir sobre os diferentes pontos de vista e incorporar outras perspectivas, produzindo múltiplas representações sobre o tema em discussão. Com base nessa

perspectiva, a argumentação é concebida como uma atividade vinculada à construção do conhecimento. (CANO-ORTIZ; CASTELLÓ, 2011, p. 252)

Possibilitar o pensamento reflexivo de forma crítica tem sido um dos muitos desafios das práticas escolares na realização do trabalho com os gêneros que se categorizem nos domínios dos argumentos, isso permite o raciocínio de como as ações docentes e as propostas metodológicas precisam ser repensadas e adaptadas aos diferentes níveis heterogêneos de aprendizagem dos estudantes. A proposição argumentativa, no contexto escolar permite que novos conhecimentos se mostrem como necessários ao processo de formação discente, além disso, possibilita que novos discursos sejam construídos na sala de aula e, posteriormente, se projete para a vivência e vida social dos cidadãos em formação, trabalhar com os gêneros que se enquadrem na argumentação é uma das possibilidades de permitir que outras vozes sejam ouvidas, que os saberes internalizados se ampliem.

A ampliação desses conhecimentos está ligada às intervenções e aos questionamentos que o professor infere nas aprendizagens discentes. Ensinar a argumentar na sala de aula é refletir junto com os agentes que compõem a prática de ensinar e aprender, uma vez que, o ensino da argumentação possibilita que novos conhecimentos se refaçam de maneira dialógica, pois a partir do momento em que os estudantes sustentam, refutam ou negociam tomadas de posicionamento atribui prestígio ao discurso argumentativo e “desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essências à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (LEITÃO, 2011, p. 14-15).

Quando há engajamento dos educandos nas situações que visem a argumentação é perceptível que além do envolvimento e dos possíveis questionamentos que surgem na realização das situações comunicativas, há também a possibilidade de estimulá-los na formulação e na reformulação de pontos de vista que se fundamentam na apresentação interlocutora dos objetivos estabelecidos na proposta de intervenção que se queira possibilitar.

Uma das funções da escola é permitir aos sujeitos construírem e desenvolverem as capacidades argumentativas (sustentar, refutar, negociar), na defesa das ideias que provoque reflexões, bem como, é função também das práticas escolares o ensino da contraproposta de maneira ética e honesta com os ideais dos que não compartilham dos mesmos propósitos discursivos. Argumentar, nessa concepção, é uma ação que objetiva despertar as competências cognitivo-discursivas recepcionadas pela instituição escolar, por

meio da prática docente que se adapta aos contextos e aos níveis díspares de aprendizagem discentes.

Além disso, convém ensinar nossos alunos a contra-argumentar e a refutar uma afirmação, seguindo o fio condutor da argumentação. Isto requer identificar as premissas compartilhadas, em cujas bases apoiaremos a argumentação, além de conhecer os fatores paralinguísticos e de comunicação não verbal envolvidos na retórica e persuasão para obter a adesão do público ou do destinatário. (CANO-ORTIZ; CASTELLÓ, 2011, p. 267)

As atividades que envolvem a argumentação não podem ser realizadas sem objetivos estabelecidos, tampouco estarem aquém dos propósitos de aprendizagem. Há com isso, a necessidade de que a escola não aborde apenas os gêneros, mas possibilite que sejam praticados, bem como, direcionar os tipos de interlocutores que a produção é destinada e demonstre aos sujeitos em situação de aprendizagem as etapas na realização do discurso argumentativo, além disso, é relevante que os ensine a contra-argumentar uma proposta.

A contra-argumentação não é, pois, uma forma simples de se contrapor à tese defendida, contra-argumentar é, ao mesmo tempo, assimilar e gerir o pensamento e os diferentes argumentos, visto que, as “sequências argumentativas de ordem progressiva (as premissas conduzem à conclusão) e as sequências argumentativas de ordem regressiva (primeiro se apresenta a conclusão e, em seguida, os dados que apoiam a conclusão)” (CANO-ORTIZ; CASTELLÓ, 2011, p. 267-268).

A identificação de marcas argumentativas e o gerenciamento das habilidades referentes às modalidades de argumentos produzidos são perceptíveis desde que haja a flexibilidade do planejamento docente, de modo que, o ponto de partida para as possibilidades de construção de novos discursos represente o contexto de chegada na atribuição de vozes autorais nas produções discentes, por isso, a importância de que as metodologias organizadas pelo professor oriente as práticas de leitura, compreensão e produção dos estudantes. Além disso, a proposta de trabalho na perspectiva da argumentação se adequem ao nível da turma, bem como, potencialize e amplie as habilidades dos sujeitos que demonstrem dificuldades em posicionar-se, sustentando e refutando as teses coladas em pauta.

Outra questão que necessita atenção no processo de aprendizagem no âmbito da sala de aula é valorizar os conhecimentos internalizados e recepcionados pela escola. Com esse propósito, competirá às práticas metodológicas o fortalecimento e enriquecimento

desses e de novos saberes intermediados por ações discursivas de linguagem e, nessa concepção, a proposição de estudos a partir das experiências com a argumentação “favorece tanto processos de reflexão como os de apropriação de conteúdos diversos, uma pergunta que se torna relevante é que aspecto, ou aspectos, desses processos seriam especificamente favorecidos pela argumentação” (LEITÃO, 2011, p. 17-18).

As proposições pedagógicas que visem ao desenvolvimento do conhecimento de forma ampliada nas atuações de sala de aula que foquem destacar as capacidades argumentativas, isto é, de se posicionar, de refutar e de negociar durante as situações discursivas o convencimento do interlocutor são questões necessárias. A abordagem da argumentação no ensino necessita se mostrar de maneira contundente a exposição das diferentes hipóteses em volta de uma mesma temática, o que rebusca a prática de leitura que subsidiem os discursos capazes de formular e reformular o pensamento crítico-reflexivo, assim, nas atividades argumentativas no contexto das aprendizagens se evidencia nos pressupostos e nas etapas de acesso ao conhecimento planejado e sistematizado no âmbito das aulas de estudos com o discurso, destacando as questões de oralidade e de escrita.

A prática argumentativa na escola tem como ponto direcionar a exposição de ideias, mas também precisa oferecer as oportunidades para que os estudantes se expressem de maneira escrita, que sejam capazes de persuadir seus interlocutores. Assim, a apresentação dos argumentos oralizados é uma questão de necessidade, pois o professor pode correlacionar a esta ação uma amplitude no trabalho.

Finalmente, podemos, pois, definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. Na perspectiva do ensino, em que se trata de construir um **objeto ensinável**, é sobre essas características que nos apoiaremos para definir os objetivos e elaborar modalidades de intervenção. (DOLZ et al, 2004, p. 185, grifos dos autores)

O professor nesse contexto assume a função de especialista e cria as oportunidades de os alunos se expressarem com segurança, visto que, a atuação docente, nesse sentido, é orientar as aprendizagens, inferir questionamentos e propor reflexões para que a comunidade acadêmica sustente, refute ou negocie a tese colada em pauta na sala de aula.

A argumentação como possibilidade reflexiva e proporcionada às situações possibilitáveis de formulação e reformulação dos saberes diversos inerentes à sala de aula,

o que é necessário permitir aos discentes a reflexão das circunstâncias dos conhecimentos que precisam ser valorizados nesse contexto. Logo, a arte de argumentar sob essa égide não pode ser compreendida como ação que se resume na sustentação ou refutação à tese por meio dos argumentos, elencando as problemáticas ou a positividade da situação discursiva, mas, para isso, é preciso imbuir o locutor e seu auditório, já que é responsabilidade do professor direcionar os estudantes, na função de auditório, a efetivação do processo de arguição convincente.

Diante disso, a função do professor se amplia à medida que advoga no processo argumentativo de seus alunos e interceder, nesse sentido, implica compreender de quais formas são realizadas as inferências que possibilitam as ações do falar, do pensar e do desdizer, a partir de reflexões que deduzam aos debates a proficiência no fazer discursivo do alunado. De tal modo, a intenção do proponente, o docente, orienta e se inter-relaciona com as possibilidades capazes de permitirem aos oponentes, os alunos, a aceitar ou não a diversidade opinativa do tema posto em xeque, além disso, permiti-lhes a compreensão dos motivos que os direcionem na defesa ou no contra-argumento da situação colocada em pauta.

A fundamentação na prática com os gêneros que se categorizam na vertente do argumentar na sala de aula parte da correspondência de conhecimentos que podem ser construídos e potencializados a partir do propósito social que se infira ao trabalho docente na perspectiva do estudo expositivo, das questões comunicativas, da aprendizagem colaborativa e do atendimento à heterogeneidade de saberes aquisitivos por parte dos discentes, visto que, eles compreendam nas práticas escolares uma oportunidade de elaboração de um projeto de sociedade.

É necessário que um processo social e comunicativo de apropriação de um conteúdo preexistente aconteça e para isso, o papel do professor – ou de agentes outros socialmente investidos na função de representação do saber convencionalizado a ser aprendido pelos alunos – toma-se fundamental. (CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 357)

Na construção de uma aprendizagem pensante, argumentar está além de justificar uma ideia ou contrapor-se a ela. Os argumentos dialogam com o processo reflexivo do que se pretende dizer e elucidar diante dos questionamentos advindos do auditório, a argumentação se efetiva numa ação contínua que comporta uma relação permeada e dialógica capaz de transmitir ao outro a capacidade de compartilhamento ou refutação do que se acredita, assim, envolver-se numa situação argumentativa implica estar apto a

recepcionar as indagações, esclarecê-las de forma ética e transparente acionando os conhecimentos elucidados nas situações discursivas.

A questão de que a argumentação não se concretiza somente no serviço opositivo de ideias, mas também no compartilhamento dos mesmos propósitos precisa ser esclarecida nas práticas de aprendizagem. Na escola esse esclarecimento se faz necessário à medida que há a permissão ocupacional desse espaço e dos discursos pelos sujeitos, de maneira que os leve a assumirem enfaticamente lugares de destaque na reescrita de novas páginas de suas histórias e na mudança das realidades nas quais estão imersos, de tal modo, argumentar com tais finalidades é saber ao mesmo tempo “integrar-se ao universo do outro. E também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro” (ABREU, 2000, p. 3), ou seja, é a capacidade de reconhecimento das diferentes concepções de discursos recepcionados no contexto de aprendizagem da sala de aula.

A integração das formas de dizer, discutir e opinar sobre um mesmo tema que tenha a sala de aula como auditório implica em saber recepcionar o que os interlocutores sabem a respeito da tese geradora de reflexões, bem como, das proposições necessárias compreendidas pelos estudantes no processo de inferir novas vozes na efetivação das possibilidades de argumentar, o que caracteriza por meio das nuances o tom que se queira atribuir às ações argumentativas.

Neste sentido, o domínio da modalização e da polifonia é imprescindível para aprimorar o estilo comunicativo, sabendo-se que o proponente deve manter uma atitude cooperativa, não agressiva com o oponente, deve saber modalizar a própria opinião frente à do outro, mantendo uma estrutura discursiva de modo que seja seguido um raciocínio argumentativo e contra-argumentativo eficaz, que conduza à coerência da própria conclusão, assim como, à adesão da audiência, já que todo ato argumentativo é, si mesmo, persuasivo. (CANO-ORTIZ; CASTELLÓ, 2011, p. 270)

A função do professor no papel de mediador, orientador e proponente do ato argumentativo não é a de fazer com que a turma concorde passivamente ou se deixe persuadir, porém tem a missão propor reflexões que ajudem no posicionamento discente. Assim, é necessário saber modalizar no contexto da argumentação o que o outro pensa, quais são as fontes que subjazem a construção opinativa assumida pelos agentes envolvidos, como também criar situações que aprimorem o discurso comunicativo capaz de sustentar, refutar ou, mesmo, de negociar as atitudes que sejam propícias e caracterizadoras das vozes que mantêm na finalidade discursiva.

A realização de uma ação argumentativa é, ao mesmo tempo, uma vertente de situação comunicacional que ocorre de modo compartilhado e que serve ao próprio dizer. De tal modo, o processo de argumentação no âmbito escolar e, mais precisamente, na sala de aula demanda pesquisa e estudo, visto que não pode ser entendido como arena de falácias que não apresentam fundamentos convincentes, por isso, modalizar o discurso é se perceber quais são as vertentes que indicam as finalidades da argumentação.

Assim, é comum a divergência de ideias em um ato argumentativo com sujeitos em situações cooperativas de aprendizagem, uma vez que é necessário embasá-los com informações e questionamentos que lhes demonstrem que há mais resultados a serem garimpados no campo discursivo. Pensar na oposição de posicionamento é complementar por meio das etapas de aprendizagem a busca e a escolha pela forma coerente que se adequa ao discurso, adequada à persuasão dos que não comungam conosco dos mesmos ideais, assim, o desenvolvimento propositivo com enfoques na argumentação na escola depende dos mecanismos instituídos pelo professor e da apresentação dos contextos que a intervenção se realiza.

Em situações sociais de ensino-aprendizagem, divergências são também frequentes (e mesmo previsíveis) entre o entendimento de um conceito/procedimento que o professor – socialmente instituído como representante do conhecimento canônico em sua área – traz para a sala de aula e entendimentos diversos dos alunos, dos quais se espera a gradual apropriação daquele conhecimento. (LEITÃO, 2011, p. 19)

A proposta de trabalho com a finalidade de valorizar as situações sociais a partir da argumentação tem como ponto direcionador duas ações: a primeira está em possibilitar o conhecimento de forma progressiva, já a segunda, visa guiar as reflexões dos sujeitos a se apropriarem das competências discursivas. A argumentatividade, nesse sentido, comprova-se por meio da oralidade das rodas de debate e da produção escrita direcionada a diferentes interlocutores, por isso, o professor tem a oportunidade de avaliar até que ponto os estudantes são capazes de argüem na sustentação ou refutação dos argumentos, orientados pelas ações docentes por meio do “diálogo no processo de produção, em um processo de contra-argumentação na qual o autor se infere no lugar do leitor e prevê suas ideias, apresentando aspectos relevantes e justificando pensamentos antecipados pelo destinatário” (SILVA, 2013, p. 5).

Com isso, há a necessidade de permitir e, ao mesmo tempo, orientar o acréscimo dos argumentos estudantis. Implica, ainda, que os sujeitos envolvidos não cumpram a

função de simplesmente reproduzir o conhecimento, mas complementar e formular novos saberes o que constitui um dos principais desafios no ensino das capacidades discursivas que é ensinar a estruturação do pensamento e, conseqüentemente, do discurso coerente, persuasivo e convincente, como suplementação do caráter retórico acional das informações adormecidas na construção e regulação do desígnio argumentativo.

A regulação dos processos cognoscitivos (a possibilidades de planejar, organizar e estruturar as próprias ações e as de outros) longe de ser possibilidade garantida a priori, é algo que se constitui no decurso do desenvolvimento linguístico-cognitivo dos indivíduos, em que pese o valor constitutivo da linguagem. (LEITÃO, 2007, p.456)

As evidências desenvolvidas no trabalho com argumentação na sala de aula partem da relação dialógica entre professor-aluno e aluno-aluno. Nesse viés, compete ao docente a orientação das situações de ensino-aprendizagem e, quando necessário, da realização de inferências legisladas de argumentos contundentes. Nesse sentido, a elaboração de raciocínios permitem aos envolvidos a efetivação das operações argumentativas que vão além do processo de quaisquer falares, visto que, essas intervenções implicam em “preparar o terreno antes de qualquer invasão, sendo que uma das primeiras estratégias é ampliar a sensibilidade em relação aos valores originalmente mantidos pelo outro”, isto é, demonstrar respeito pelo posicionamento de todo o auditório envolvido no processo global e integral da arte de argumentar, além disso, propõe que cada discurso “flua corretamente o efeito” e, para isso “devem-se conhecer os princípios morais e éticos mantidos pelo interlocutor” (SILVA, 2013, p. 5).

Qualquer que seja o contexto discursivo, o trabalho na perspectiva da argumentação envolve uma negociação e de modo igual um diálogo entre os interlocutores que se posicionam no âmbito da sala de aula, na concepção de sujeitos ávidos por conhecimento, a partir da reflexão proposta pelo professor na função de proponente dos mecanismos direcionais da interação e os estudantes, por sua vez, desempenham a ação de oponente nesse processo de troca de conhecimentos e ambos, educador e aluno assumem papéis distintos.

O professor na função proponente desenvolve as “operações cognitivo-discursivas de central importância, tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção do conhecimento”, já os estudantes na qualidade de oponentes trazem além de dúvidas “questões e afirmação que ponham em xeque os argumentos do proponente. É na

formulação de resposta a contra-argumentos, pelo proponente, que novas possibilidades de entendimento do tópico discursivo podem então, ser geradas” (LEITÃO, 2011, p. 20).

Na proposição das situações argumentativas na sala de aula, todas características são consideradas, como os conhecimentos internalizados e ampliação, pois o ensino da argumentação nas práticas escolares está em permitir a pesquisa, a leitura, a produção, e a valorização dos saberes alheios, mas também a formulação de outros, bem como da atribuição de vozes autorais. Além disso, o trabalho com a argumentação suscita competências de uso funcional do discurso que embasem os limites do saber discente, visto que as razões da arte de argumentar e contra-argumentar implica “oferecer ao aluno oportunidade preciosa de reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento – no momento mesmo em que esse conhecimento é por ele (re) construído na experiência de sala de aula” (LEITÃO, 2011, p. 24).

Dessa forma, é possível realizar com sucesso o trabalho na perspectiva da argumentação no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, atribuindo-lhes a função de autores e produtores de seus discursos, além disso, as práticas docentes enquadram-se na continuidade dos objetivos que guiam as diversas formas de acessar o conhecimento. Nesse sentido, no capítulo posterior serão enaltecidas a metodologia e a contextualização interventiva das estratégias que direcionam as reflexões desta pesquisa.

4. METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas a metodologia e contextualização da investigação que se define como pesquisa-ação, fundamentada nas reflexões de Morin (2004) e Thiollent (2011), que defendem, nesse modelo de intervenção, o envolvimento do proponente na situação estudada. Em seguida, há a descrição do contexto do presente estudo por meio de uma síntese histórica de emancipação do município de Parauapebas.

Consideramos importante também, a apresentação da localização e da caracterização da instituição escolar na qual esta pesquisa tomou forma e se desenvolveu, assim, trazemos um recorte histórico institucional, destacando as lutas e as conquistas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles e a ampliação de sua filosofia de formação ética e social.

Ainda neste capítulo é evidenciada a contextualização da Educação de Jovens e Adultos e, por fim, encerra-se com caracterização da turma de EJA que recebeu a pesquisa, como também do processo de juvenilização³ na modalidade educacional em pauta a partir da aplicação de um questionário semiestruturado que objetivou conhecer as peculiaridades do alunado.

4.1. Apontamentos referentes à Pesquisa-ação

O procedimento utilizado neste trabalho assume as características metodológicas da pesquisa-ação a partir das reflexões de Morin (2004) e Thiollent (2011), que destacam a importância de envolvimento do pesquisador na situação investigada. Nesta proposta interventiva, não há apenas a observação por parte do sujeito que pesquisa as práticas situacionais de determinadas comunidades ou grupos sociais, o envolvimento ocorre de maneira que sejam criadas estratégias que rebuscam a participação do indivíduo proponente, a partir de questionamento e da oferta de subsídios aos demais membros da situação investigada, construindo juntos e intervindo de modo que sejam desenvolvidas habilidades que se pretendem alcançar.

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite que os atores que constroem teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. (MORIN, 2004, p. 56)

³ Termo utilizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Brasil (2013).

O objetivo norteador da pesquisa-ação está pautado em duas vertentes: a pesquisa, o que implica compreender a situação investigada e a ação que é proposta para compreender os subsídios da comunidade estudada. Nesse sentido, tendo em vista a proposição do Mestrado Profissional em Letras que é entre outras reflexões, intervir por meio de métodos, estratégias metodológicas e o envolvimento do pesquisador na prática, e neste caso, no contexto da sala de aula, a pesquisa-ação se mostra como a mais apropriada para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

A presente metodologia, neste trabalho, tem por base a definição dos objetivos e a realização efetiva da proposta no campo social da sala de aula, com a finalidade de compreender e criar estratégias que valorize os níveis de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Assim, a sugestão da pesquisa-ação se estabelece no entendimento de correlacionar os conhecimentos teóricos na prática pedagógica de maneira cooperativa na resolução de uma problemática levantada.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

O caráter participativo da pesquisa-ação vai além da simples indicação de propostas, o que a diferencia da pesquisa participante, visto que nesta, há apenas a observação da situação estudada, enquanto na pesquisa-ação, os pesquisadores mantêm uma relação dialógica, interventiva e estratégica com os participantes, grupos sociais ou comunidades na situação investigada, destacando-se a aceitação dos objetivos.

Na pesquisa-ação, a problemática passa a ser vista sob o ponto da intervenção que ocorre em uma relação dialógica entre o pesquisador e os sujeitos da comunidade estudada. De tal modo, Morin (2004) elenca cinco componentes e conceitos da pesquisa em pauta, conforme podemos observar a seguir, que segundo o autor não estão no mesmo nível, isto é, as etapas vão sendo construídas e ampliadas de acordo com as necessidades do grupo.

A participação é **essencial**. O contrato é uma das **condições** que a asseguram. A mudança é a **finalidade**. Os efeitos dessa participação ou ação negociada estão presentes no **discurso** ou na transformação dos espíritos e na **ação** encarada para resolver ou equacionar um problema da melhor maneira possível. Vale lembrar que as cinco componentes são interdependentes e devem ser compreendidas de maneira dinâmica e sistêmica (MORIN, 2004, p. 61, grifos do autor)

A realização da proposta metodológica na perspectiva da pesquisa-ação está justamente na dinamicidade de replanejar as ações com a finalidade de atingir os objetivos que o pesquisador se propôs alcançar. Diante disso, a pesquisa-ação vai além da mera

observação de uma situação ou do apontamento de possíveis métodos que solucionem a problemática. Neste tipo de investigação há o envolvimento do pesquisador que vai desde as situações iniciais envolvendo o levantamento de problemas, a apresentação de proposições e intervenções finais, averiguando se os procedimentos contribuíram para dirimir as problemáticas identificadas. Assim, há um olhar atento do proponente na vertente de equacionar as possibilidades interventivas.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (THIOLLENT, 2011, p. 21-22)

O que caracteriza esta proposta metodológica do ponto de vista da pesquisa-ação é o fato de haver o envolvimento, de forma contundente, do pesquisador nas situações de aprendizagem dos estudantes de uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, localizada à cidade de Parauapebas, estado do Pará e que tem como foco discursivo a abordagem e a produção do gênero textual artigo de opinião por meio da ferramenta metodológica Sequência Didática, nesse sentido, o “pesquisador é um encarregado ou um ator e nunca o único responsável da pesquisa” (MORIN, 2004, p. 63), uma vez que, no contexto em que se insere esta metodologia, a participação dos estudantes da modalidade educacional em pauta é significativa, pois é a partir do envolvimento também deles, que as reflexões são ampliadas.

Desenvolver um trabalho a partir proposição do estudo dos gêneros textuais com estudantes da Educação de Jovens e Adultos é uma questão desafiadora e que se constitui, ao mesmo tempo, como ações de letramento, por isso as atividades partem da significação visando despertar o interesse, envolvimento e a possibilidade de lhes oferecer o acesso ao conhecimento com base nos argumentos e nas habilidades pertinentes ao estudo dos gêneros textuais mediante as propostas metodológicas da Sequência Didática.

A utilização da pesquisa-ação no contexto de ampliação dos letramentos na EJA organiza-se de maneira necessária, visto que permite “estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25), além de possibilitar a oportunidade de reflexão das singularidades inerentes ao

processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, o que implica saber reconhecer e valorizar os saberes internalizados.

Em outras palavras, a realização da pesquisa-ação intervém no processo de coleta dos dados, mediante às necessidades dos sujeitos envolvidos, possibilitando a compreensão das situações em que estão inseridos, bem como, pode ser averiguada a partir das intervenções e dos caminhos trilhados pelo pesquisador, amenizar a problemática. Diante disso, há uma flexibilização da problemática levantada e do processo metodológico utilizado, visto que, na pesquisa em pauta precisa-se de “um contrato que se define como negociação, ou entendimento, deliberadamente aceito entre as partes. Será suficientemente formal, guardando, ao mesmo tempo, uma dimensão não-estruturada para os ajustes impostos pela realidade da vida” (MORIN, 2004, p. 65).

A proposta de pesquisa-ação tem sido nos últimos anos bastante utilizada no âmbito educacional, comunicacional e de serviço social, uma vez que permite aos pesquisadores a desempenhar com altivez os contratos condicionais, viabilizando o alcance participativo do grupo social envolvido, além disso, desperta a atenção para as problemáticas identificadas, o que propicia ao mesmo tempo refletir as possíveis ações para solucioná-las ou amenizá-las. A relevância dessa pesquisa se configura no engajamento tanto do pesquisador quanto dos pesquisados considerando seus contextos, já que tem os objetivos de “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28), principalmente nas singularidades referentes ao trabalho de ensinar, estudar, refletir, produzir e fazer circular os gêneros textuais abordados na sala de aula.

A pesquisa-ação no contexto das aprendizagens possibilita ao pesquisador identificar a problemática, entender os níveis de compreensão dos estudantes, neste caso, dos que estão imersos na contextualização das práticas pedagógicas da EJA, o que atribui a esta metodologia “uma inegável qualidade de pesquisa humanista, aquela que dá aos atores sociais, que queiram humanizar sua iniciativa, a preocupação com uma responsabilidade consciente, cada vez maior, de suas ações” (MORIN, 2004, p. 67)

É na perspectiva da experiência que se entende a produção de conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos, visto que há a necessidade de considerar alguns fatores sociais, entre eles, a distorção da idade/série e a problemática da evasão escolar, por isso a partir da abordagem metodológica da pesquisa-ação esperamos “alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2011, p. 49), bem como, a harmonização do propósito social na efetivação dos discursos que são

direcionados à abordagem com os gêneros que se categorizem na vertente da argumentação.

Na pesquisa-ação o diálogo e ação no contexto dos sujeitos envolvidos se mostram de forma harmônica, pois, objetiva-se a participação de todos os envolvidos. A função do envolvimento do pesquisador e dos pesquisados é manter uma relação de troca de conhecimentos que se efetiva pelos acordos firmados durante a intervenção. A pesquisa-ação, em hipótese alguma, pode ser entendida como imposição do autor, isto é, do pesquisador, na persuasão dos envolvidos, mas sim, uma proposta dialógica e participativa que ampliem e fortaleçam as aprendizagens, principalmente na produção dos discursos, pois a pesquisa-ação precisa estar centrada no discurso na perspectiva da espontaneidade, do esclarecimento e do engajamento dos pesquisados, considerando seus contextos e peculiaridades nas maneiras de dizer.

Filosoficamente, o discurso é entendimento por oposição à intuição. Procede pelo raciocínio ou nele se apoia; há uma gradação no enriquecimento do discurso. De entendimento mais intuitivo ou **espontâneo**, ele passa a ser cada vez mais **esclarecido**, consciente e **engajado**. (MORIN, 2004, p. 75, grifos do autor)

Entendemos que na realização de qualquer método de pesquisa, as ações entre planejar e refletir são compartilhadas e flexíveis de acordo com a problemática investigada e dos possíveis encaminhamentos a serem propostos. Nessa compreensão é que o procedimento da pesquisa-ação no contexto escolar se desenvolve na aquisição, na complementação e na suplementação dos saberes discentes na Educação de Jovens e Adultos, pois esta metodologia implica na atitude de “concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (THIOLLENT, 2011, p. 79), nas práticas docentes e nos conhecimentos do alunado.

A funcionalidade da pesquisa-ação está justamente na proposição de diálogo entre o pesquisador que se envolve na situação e os sujeitos que se encontram imersos nela. De tal modo as ações dialogam com a reflexão, ou seja, correlaciona a teoria com a prática na compreensão da problemática, o que implica considerar a dinâmica social da comunidade na qual a pesquisa se insere, isto é, nas ações reais que rebuscam do pesquisador a função de realizar um diagnóstico e prosseguir com as intervenções, pois para o “pesquisador que se faz ator, não se trata de trazer ao seu laboratório o ator que se torna pesquisador, mas de ajudá-lo a construir suas próprias teorias ou lições de prática” (MORIN, 2004, p. 83).

Assim, por meio da pesquisa-ação, demonstraremos o envolvimento dos estudantes, a atuação e as intervenções do pesquisador na proposição metodológica Sequência Didática

na funcionalidade desta pesquisa, oferecendo os mecanismos necessários capazes de encontrar as necessidades de conhecimentos do grupo pesquisado, visto que a singularidade metodológica em pauta está no envolvimento do proponente na função de interventor, mediador e colaborador e não como mero espectador do fazer pedagógico. De tal modo, no subtópico seguinte, descreveremos o contexto de realização da pesquisa em pauta.

4.2. Descrição do contexto da pesquisa

Parauapebas é uma cidade localizada no Estado do Pará, com estimativa de 189.921 de habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014)⁴ e a 645 km da capital, Belém. Abriga a maior reserva mineral a céu aberto do mundo, no núcleo urbano de Carajás que é compreendido como extensão de Parauapebas.

Conforme dados obtidos no *site*⁵ da Prefeitura do Município de Parauapebas, a gênese de sua história traz o relato que, no final da década de 1960, pesquisadores descobriram a maior reserva mineral do mundo, em Carajás, no então município de Marabá. Anos depois, o Governo Federal concedeu à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), atualmente, Vale, que na época era estatal, o direito de explorar minério de ferro, ouro e manganês no local antes habitada pelos índios Xikrins do Cateté. Em 1981, deu-se início à implantação do Projeto Ferro Carajás, quando então no vale do rio Parauapebas, começou a ser construída a Vila de Parauapebas, a notícia então da construção do povoado provocou um intenso deslocamento de pessoas para a área.

De acordo com as informações do endereço eletrônico mencionado, o nome da cidade é atribuído ao rio Parauapebas, que em na língua indígena tupi-guarani, significa **rio de águas rasas**. Outra explicação acerca da procedência do nome do município disponibilizada no *site*⁶, descreve-a da seguinte maneira “Parauapebas é um termo de origem tupi que significa ‘afluente raso do rio grande’, através da junção de pará (rio grande), 'y (rio) e peb (achatado), ou ‘papagaio baixo’, através da junção de parauá (papagaio) e peb (achatado)”.

A cidade nasceu em meio a um desordenado processo de ocupação devido à implantação do Projeto Ferro Carajás para a exploração de minério e, a partir de então,

⁴ IBGE. Diretoria de Pesquisas – DPE – Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS, 2014. Disponível em: <<http://cidade.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150553>> Acesso em 15 set. 2015.

⁵ Disponível em: <<http://www.parauapebas.pa.gov.br/parauapebas/historia/historia..>> Acesso em 15 set. 2015.

⁶ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Parauapebas>> Acesso em 15 set. 2015.

passou a ocorrer o início de um intenso fluxo migratório à região. Pela característica mineradora do município e conseqüentemente à oferta de trabalho, a cidade ao longo de seus 28 anos (2016) tem recebido um enorme contingente de imigrantes vindos de todos os estados brasileiros, especialmente da região Nordeste e até de outros países, razão pela qual ocorre o aumento da população.

Diante da expectativa de dias melhores, muitas famílias, a maioria delas de origem maranhense, vêm à Parauapebas em busca da construção do sonho de uma vida digna e melhor. Embora seja uma cidade de poucos anos de emancipação política apresenta características de uma cidade promissora, porém não podemos nos esquecer das mazelas que também contribuem com o contraste da região que apesar de todos os impasses, desponta como um dos municípios paraenses mais propícios da região norte.

É comum encontrarmos em Parauapebas os dialetos das cinco regiões brasileiras, com destaque à cultura maranhense. A peculiaridade parauapebense, assim é o adjetivo gentílico atribuído às pessoas que nascem no município é diversa na formação linguístico-cultural. Diante do crescente número de pessoas, é comum o funcionamento de quatro turnos nas escolas municipais, objetivando atender o contingente de estudantes, que apesar do trabalho do poder público do município na construção de novas instituições e da contratação de educadores ainda assim deixa a desejar, mesmo apesar da grande arrecadação, Parauapebas, como toda cidade em desenvolvimento, tem seus desafios, encantos e contrastes.

Diante do exposto, é no contexto desses desencontros e impasses, oportunidades e sonhos que esta pesquisa toma forma, na compreensão ofertiva e ampliada das possibilidades do processo de letramento e de construção de novos discursos dos estudantes imersos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, assim, na discussão seguinte, abordaremos a localização, bem com a caracterização da instituição em que este trabalho foi desenvolvido, por meio de uma síntese histórica.

4.3. Localização e caracterização da Instituição Escolar

De acordo com as informações presentes no Memorial Informativo da Escola Cecília Meireles (2007), a instituição foi idealizada e reivindicada pelos membros da Associação do Bairro União, por constituir uma necessidade de grande relevância para a comunidade. Os componentes eram, na sua maioria, mulheres, inclusive, a presidente da

associação e foi, por meio da luta dessas pessoas preocupadas com o processo educacional de crianças, jovens e adultos, que se deu a conquista da instituição escolar.

A escolha do nome da instituição escolar foi uma das formas de prestar uma homenagem à atuação feminina na literatura brasileira e representante do estilo literário Modernismo, à escritora, poetiza e educadora Cecília Benevides de Carvalho Meireles.

A Escola foi construída e entregue à comunidade pela Prefeitura de Parauapebas em 10 de maio de 1991 e está localizada à Rua “L”, Quadra Especial, Bairro União. O início das suas atividades ocorreu antes mesmo do evento de inauguração, no dia 29 de abril do mesmo ano, que funcionava com quinze salas de aulas, atendendo turmas de educação infantil à oitava série do Ensino Fundamental, atual nono ano.

Por alguns anos, a Escola Cecília Meireles não conseguia atender a demanda de estudantes, embora possuísse quinze salas de aulas, das quais três eram denominados “casulos”. Nessas salas onde funcionavam as turmas de Educação Infantil e, por localizar-se em uma área centralizada, dando acesso a outros bairros, favorecendo ao alunado circunvizinho, bem como pela quantidade de escolas insuficientes à época. Assim, surgiu à necessidade de ampliação da estrutura física da instituição, nesse processo de alargamento foram construídas três salas de aulas de madeiras para o atendimento imediato do contingente de estudantes.

As modalidades de ensino oferecidas inicialmente eram turmas de Educação Infantil à 8ª série, atual nono ano do Ensino Fundamental, implementadas por meio da Portaria nº 97/02 de 02/09/2002 e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação. No início de 2003 houve o processo de municipalização do ensino de 5ª a 8ª séries (doravante, 6º ao 9º ano), período em que foi subsidiada ao Sistema Estadual de Ensino para atendimento às turmas de Ensino Médio.

Ainda nesta época, a gestão da Escola e a Prefeitura decidiram com o apoio da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) atualmente Vale, construir mais oito salas no local onde funcionavam os “casulos”, além de um refeitório para atendimento à demanda que apenas crescia. Diante disso, a estrutura física da instituição passou a somar dezoito salas de aulas e, por meio de ofício, houve a solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Parauapebas (SEMED) para disponibilizar um espaço com estrutura física para atender uma parte dos estudantes oriundos do bairro Maranhão. Foram cedidas, portanto, três salas de aulas para receber os três turnos: matutino, intermediário e vespertino aos alunos da Educação Infantil, bem como os de 1º e 2º ciclos, do Ensino Fundamental.

Em janeiro de 2005, a Escola iniciou o período letivo sob uma nova gestão e com propósitos inovadores, não diferentes das gestões anteriores, porém embasado em um plano de trabalho arrojado e ambicioso, com o objetivo de mudar a fama da instituição que era taxada de “Febem” e “Escola de marginais”, entre outros pseudônimos. Nesta gestão, procurou-se dinamizar gradativamente uma mudança significativa, fazendo com que a equipe escolar se inquietasse e buscasse aferir qualidade e compromisso ao trabalho realizado.

Atualmente, a Escola Cecília Meireles compreende as seguintes dependências: duas diretorias (municipal e estadual), duas secretarias (municipal e estadual), uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, dezoito salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala de vídeo (atualmente, auditório), duas salas de apoio pedagógico, um laboratório de informática, uma sala para estudos extraclasse, uma cozinha, um refeitório, um depósito, uma sala de livros, seis banheiros, uma sala onde funcionou o Programa Mais Educação e uma quadra de esporte coberta.

Diante de todos os desafios inerentes ao ambiente escolar a filosofia da escola constitui-se em despertar por meio de um ensino criativo e dialógico as competências e habilidades discentes, capaz de proporcionar as condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades que oportunizem o exercício permanente da cidadania e contribua para a construção do futuro de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, no subtópico a seguir, abordaremos o contexto da modalidade educacional em que esta intervenção se propôs compreender e valorizar os conhecimentos evidenciados na EJA.

4.4. O contexto da Educação de Jovens e Adultos

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos é permeado por debates e desafios que vêm ao longo dos anos buscando ocupar um lugar de destaque no contexto escolar e na formação dos estudantes que se encontram nessa modalidade educacional. Assim, é necessária a compreensão da legitimidade da EJA, a partir das disposições legais promulgadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz como destaque os direitos de acesso aos jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de concluir os estudos no tempo correspondente.

Diante disso, compreendemos que o processo de escolarização dos sujeitos na condição de público alvo da Educação de Jovens e Adultos precisa apresentar algumas adequações considerando o contexto social em que esses jovens e adultos se encontram,

assim como a escola necessita estar preparada para acolher e possibilitar-lhes que consigam ampliar os processos de letramento, visto que muitos deles vislumbram na instituição escolar a oportunidade de alterar as direções de suas histórias e reescrevê-las de maneira promissora, sobretudo, na efetivação da peculiaridade nos discursos dos sujeitos da EJA, tal como propõem os documentos oficiais que tratam dessa modalidade.

Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 2013, p. 347)

A escolarização na Educação de Jovens e Adultos pode ser dividida em duas etapas de formação. A primeira refere-se aos estudantes que se encontram em processo de alfabetização, ou seja, fase em que aprendem a codificar e decodificar, bem como se relacionar com a modalidade escrita. A segunda, denomina-se etapa de letramento, isto é, fase em que o conhecimento é ampliado considerando o contexto social e interativo dos sujeitos. Nesse sentido, compreendemos como práticas ampliadas de letramento as possibilidades de leitura e produção do conhecimento de maneira mais refinada, assim essa fase na EJA significa “os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 12).

O ingresso de estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos deve ser prioritariamente destinado às pessoas que por algumas situações ou razões sociais sentiram-se impossibilitadas de frequentarem as etapas do Ensino Fundamental e Médio em idade proporcional ao de escolaridade, por isso, destina-se aos que se encontram na distorção idade/ série da Educação Básica. Diante disso, o público alvo da EJA constitui-se de jovens e adultos que buscam superar os desafios impostos pelas inconstâncias de suas trajetórias e, ao mesmo tempo, encontrar na escola a possibilidade de reescreverem uma nova página de suas histórias, de ampliação de seus discursos e retomarem os sonhos adormecidos de mudar as realidades nas quais se encontram imersos.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos. (GADOTTI, 2001, p. 31)

A maioria dos estudantes envolvidos na Educação de Jovens e Adultos traz a necessidade de conclusão dos níveis da Educação Básica, bem como de se qualificarem para o mercado de trabalho. Entretanto, tem-se percebido que na EJA vem ocorrendo um processo de juvenilização dos estudantes, ou seja, há mais jovens que adultos na modalidade em questão. Diante disso, a nomenclatura que pleiteia a classificação entre jovens e adultos, a modalidade tem sido ultimamente ocupada por estudantes jovens, muitos deles na função de pais e mães, assim, refletimos sobre a necessidade de ampliar as discussões das ações e da atenção que se induzem ao processo educacional do público alvo da EJA.

Pleitear a permanência do oferecimento de cursos de EJA, aos jovens de 15 aos 17 anos, não tem dispensado o Ministério da Educação de pensar formas mais adequadas de tratar esta faixa etária da população. Assim é que a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vêm trabalhando, em conjunto, no sentido de poderem oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma formação mais criativa, diferenciada, levando em consideração as potencialidades dos jovens e os desafios que enfrentam no mundo de hoje. (BRASIL, 2013, p. 342-343)

Por se encontrarem em idade avançada das séries comuns, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos precisam de fato ter a oportunidade de desenvolver também as habilidades pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, contudo é importante destacarmos a necessidade de adaptação das abordagens pedagógicas, uma vez que os alunos dessa modalidade chegam cansados à escola e por isso a maneira como são abordadas e ampliadas as propostas de letramento necessitam ser revistas e reavaliadas.

Consideramos, ainda, importante a flexibilização no planejamento nas práticas docentes que visem a atender aos estudantes da EJA, visto que “o sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio”, isso assegura que há a necessidade de conhecimento da realidade dos alunos atendidos nessa modalidade, pois não basta apenas leituras e reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, mas principalmente “é preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos têm sentido” (GADOTTI, 2001, p. 32).

Uma das questões que merecem também a nossa atenção é sobre o fato de que as turmas de Educação de Jovens e Adultos têm ocupado de fato o período noturno na oferta de acesso, permanência e construção do conhecimento, visto que boa parte dos estudantes trabalha no período diurno e apenas à noite encontra tempo para continuar os estudos. Não

obstante, pontuamos que a oferta dessa modalidade não deve prioritariamente se concentrar no tempo noturno, mas oferecer a flexibilidade de horário para que os estudantes mais jovens frequentem classes com outros que tenham idades similares.

Ao lado disso, a EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar segregação temporal. No caso de um ensino sequencial regular noturno, contudo, deve-se estabelecer uma idade mínima apropriada. (BRASIL, 2013, p. 351)

Mediante isso não tem como considerar que a Educação de Jovens e Adultos se estabelece como etapa inclusiva, mas ao mesmo tempo, constitui-se como processo desafiador tanto para os professores que precisam adaptar suas metodologias quanto para os estudantes que carecem de interação em um contexto de saberes e vivências heterogêneas. Assim, é na heterogeneidade da EJA que se faz necessário ao docente considerar a riqueza cultural, como também as sabedorias arraigadas na vivência dos estudantes, que devem ser agrupadas ao processo de ensino-aprendizagem de modo a ampliar os conhecimentos que competem à escola possibilitá-los.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista sob a ótica multicultural, ou seja, uma “educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação”. Com isso, as práticas de ensino-aprendizagem no contexto da EJA devem partir da “filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo” (GADOTTI, 2001, p. 33-34), assim, a escolarização desses sujeitos precisa mostrar-se a partir do caráter dialógico.

É possível que o processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos se faz por intermédio dos desafios que permitem aos estudantes se perceberem como agentes com conhecimentos e histórias diferenciadas, além disso, tais pressupostos podem agregar valor ao processo de aquisição e complementação do saber. É preciso ainda que a compreensão acerca da EJA não seja “colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica” (ROMÃO, 2001, p. 55).

O processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos se amplia e oferece aos estudantes a oportunidade de expansão dos conhecimentos que a escola se propõe

possibilitar. Nesse sentido, uma das grandes problemáticas encontradas na EJA é a questão da evasão escolar, por isso a necessidade de refletir acerca da elaboração e da efetivação do planejamento, como também das propostas de aprendizagem que são proporcionadas aos alunos.

E nessa concepção, é necessário considerar também que os “indivíduos jovens e adultos desenvolvem estratégias, ao longo da vida, pela experiência, advinda de necessidades básicas do mundo do trabalho, pela necessidade de interagir com os diferentes contextos sociais” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 57), assim como pelas intervenções efetivadas na prática metodológica.

Assim, o desenvolvimento de trabalho com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se realiza de forma compartilhada, tendo como filosofia norteadora o diálogo e o incentivo no aprimoramento das habilidades necessárias à aquisição e à complementação da linguagem por partes dos estudantes. E nesse sentido, os trabalhos produzidos na EJA precisam assumir seus lugares de destaque no contexto escolar, levando-se em consideração a caracterização da turma. No tópico seguinte será apresentada uma síntese das características dos estudantes e do contexto em que esta pesquisa se insere, isto é, das peculiaridades da turma em que foi desenvolvido o trabalho metodológico com Sequência Didática.

4.4. Caracterização da turma

Em 2015, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles funcionava apenas uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nível, 4ª etapa (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, no período vespertino. Até meados do mês de abril desse período, a classe de EJA era composta por cinquenta e dois alunos que, desde o início do ano procuravam a instituição, devido ao horário.

Dessa quantidade de estudantes, dois eram público alvo da Educação Especial, visto que apresentava traços leves de autismo, diagnosticados pelos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado e por ter como público alvo também os alunos com necessidades educacionais especiais na turma, houve o desmembramento da classe em duas, ficando matriculados, portanto, vinte e dois estudantes na 4ª etapa 01 e o restante na 4ª etapa 02, assim, ficaram sob a minha

responsabilidade os discentes da primeira turma na qual os estudantes com necessidades especiais compunham a série.

O conhecimento das peculiaridades da turma 01 deu-se por meio da aplicação de um questionário semiestruturado (cf. apêndice A), que objetivou conhecer as características, bem como a heterogeneidade da classe, por isso antes da entrega das questões aos estudantes, expliquei-lhes que deveriam respondê-las de forma sincera e transparente. Após a aplicação dos questionamentos, isto é, final do mês de abril e no período seguinte, mês de maio, dei início à efetivação da Sequência Didática que será descrita no capítulo posterior a este.

A turma era composta por estudantes com idade entre 15 e 18 anos, diante disso, percebemos o processo de juvenilização da classe. Contudo, o número de educandos ao término do ano letivo reduziu-se para 18, pois a questão da evasão escolar nas salas de EJA é uma constante e que merece de uma atenção sobre essa problemática. Diante da análise dos questionários, constatei que a maioria dos alunos, isto é, doze, é oriunda dos estados do Maranhão e Pará, com apenas uma estudante do Piauí.

Dos vinte e dois alunos que participaram do questionário, boa parte deles pertencia à classe média baixa, sendo que destes, treze eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. A turma era composta por alunos esforçados e muitos acreditavam que o processo de escolarização era necessário para provocar a mudança das diferentes realidades que se encontravam, visto que duas das alunas já eram casadas e mães.

Por meio do questionário, constatei que cinco dos estudantes tinham feito os seguintes cursos profissionalizantes: operador de computador, operador de caixa, informática básica e avançada e rotinas administrativas. Uma das perguntas evidenciadas no questionário era saber quais os motivos que os levaram a escolher a Educação de Jovens e Adultos como forma de continuar os estudos, uma vez que a maioria respondeu que se encontrava ‘atrasada nos estudos’ e por essa razão enxergava na EJA uma forma de acelerá-los, conforme a seguinte afirmação, “o motivo foi porque eu estou muito atrasada nos meus estudos e com a modalidade de ensino da EJA eu terminei mais rápido os meus estudos” (ALUNA 01).

A noção de concluir mais rápido o processo de escolarização é de fato uma constante entre os estudantes da EJA, conforme ficou evidente nas palavras da estudante, isso traz a ideia de “recuperar” o tempo perdido, segundo grande parte dos discentes da modalidade em pauta. Os motivos da escolha da EJA são múltiplos, conforme é possível inferir a partir das palavras de uma segunda aluna, que traz à tona a necessidade de

conclusão da etapa fundamental, que segundo ela, a escolha da Educação de Jovens e Adultos representa os motivos de “por atraso não por eu ter ficado em alguma matéria, mas por minha mãe ter me colocado em uma escola logo, me colocou trade. E também ‘tô’ tentando recuperar o que perdi” (ALUNA 02).

Questionei também a importância de concluir os estudos, isto é, a etapa básica do ensino, ao passo que boa parte respondeu ser indispensável finalizá-la para posteriormente conseguirem um emprego e ajudar os familiares, além de almejarem a constituição de uma família. Assim, foi-lhes questionado a relevância de concluir a 4ª etapa, ao passo que uma das estudantes respondeu de maneira contundente que o sonho de cursar Educação Superior perpassava pela construção dos conhecimentos produzidos na EJA, conforme as palavras seguintes: “sim, porque com os estudos concluídos a pessoa pode arrumar um emprego, fazer faculdade, chegar aonde ela quer e sonhar”. (ALUNA 03)

Dos alunos entrevistados, apenas a discente supracitada fez menção sobre a continuidade dos estudos, compreendendo que a conclusão do Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos e, por conseguinte, o Ensino Médio não se constituem como um processo finalizado, que segundo ela, representa apenas o início da continuidade do processo de escolarização e profissionalização.

Ainda em relação ao questionário, uma das últimas perguntas objetivava compreender qual a relevância que a instituição escolar desempenhava na vida dos estudantes da modalidade educacional em pauta, que propunha uma reflexão a partir do questionamento seguinte: **qual a importância que a escola cumpre na sua vida?** A pergunta tinha a intenção de possibilitar-lhes um momento reflexivo e os colocasse como autores na produção dos discursos e na valorização dos saberes internalizados e de que forma a escola os recepcionava, ao passo que um dos entrevistados enfatizou da seguinte maneira:

Tenho a escola como uma **salvadora**, quando era adolescente estava indo para um caminho meio errado, tinha deixado de estudar, mas agora que sou homem tenho princípios, agradeço os meus professores por me ajudar, hoje sei que quero da vida: concluir os estudos e fazer a prova da polícia militar. Honrarei cada pessoa que me ajudou. (ALUNO 04, grifo nosso)

A concepção que a escola cumpre na vida do aluno é contundente, visto que ele consegue vislumbrar a necessidade de instrução. É perceptível ainda nas palavras supracitadas o reconhecimento de encontrar na instituição escolar a base para a transformação do que ele acredita ser indispensável. A contundência nas colocações do estudante nos chamam atenção exatamente no termo utilizado por ele, o que

compreendemos que tem a noção de superação de todos os obstáculos encontrados na cotidianidade. Assim, nesse sentido, de forma geral, a escola e suas práticas representam na vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos a oportunidade de transformação e de recomeço de darem continuidade as suas histórias, aos seus conhecimentos e experiências.

Dessa forma, a avaliação que se faz da turma é que era composta por alunos participativos, desejosos de mudanças e que compreendiam que as áreas do conhecimento eram necessárias e a partir de questionamentos e se perceberem como autores de suas trajetórias, ao mesmo tempo que precisam ser instrumentalizados para isso.

5. PROCEDIMENTOS E *CORPUS* DE ANÁLISE

Na apresentação deste capítulo direcionaremos nossa atenção ao desenvolvimento da intervenção metodológica, descrevendo como a ferramenta Sequência Didática se desenvolveu com os alunos de uma turma de 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, apresentaremos o passo a passo da proposta, ou seja, a apresentação da temática, da situação inicial, da realização dos módulos, da produção final e da intervenção docente.

Em seguida, destacaremos as análises de alguns artigos produzidos pelos discentes a partir de determinados recortes, visto que, os textos encontram-se integralmente nos anexos desta pesquisa. Buscamos, a partir das análises, manter um diálogo com a reflexão de alguns autores que contribuem com os diagnósticos das produções.

Pontuamos ainda, que na turma de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles em que realizamos a Sequência Didática tinham como público alvo também dois alunos autistas, os quais participaram ativamente das discussões e, conseqüentemente, da produção do artigo de opinião.

5.1. Desenvolvimento da Sequência Didática

A metodologia interventiva teve como ferramenta pedagógica o planejamento e a efetivação da Sequência Didática desenvolvida nos meses de maio e junho de 2015, tendo como público alvo, vinte e dois estudantes da 4ª etapa 01, da modalidade Educação de Jovens e Adultos, turno vespertino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, localizada à rua “L”, s/n, bairro União na cidade de Parauapebas, estado do Pará. O objetivo da proposta constitui-se no ensino, na produção e na reflexão do gênero textual artigo de opinião a partir da proposta metodológica SD, assim o trabalho na abordagem do gênero que se categoriza na vertente do argumentar, teve início em 04 de maio e término em 02 de junho de 2015.

Os encontros aconteciam sempre as segundas, terças e quintas-feiras compreendendo o período das aulas de Língua Portuguesa a partir dos horários estabelecidos pela instituição escolar. Na elaboração de uma Sequência Didática, algumas etapas precisam ser evidenciadas, tais como: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

A proposta metodológica na perspectiva do grupo de Genebra na concepção desta pesquisa foi ampliada, apresentando-lhes o propósito social das produções, a partir da

adaptação da SD sugerida por Swiderski e Costa-Hübes (2009), que apresentam a circulação do gênero. Diante disso, serão apresentadas a seguir as etapas da intervenção didática com os estudantes da EJA.

❖ **Apresentação da situação**

A apresentação da situação da Sequência Didática teve início no dia 04 de maio, compreendendo o período de duas horas/ aulas conforme o horário estabelecido pela instituição escolar. Nesse período, inicialmente, foi realizada uma roda de conversa com os estudantes, explicando-lhes a importância da abordagem do gênero do argumentar, a metodologia de trabalho, bem como lhes foi explicado também que as produções comporiam parte do meu projeto de pesquisa no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, de modo que os textos produzidos seriam utilizados como *corpus* desta investigação, que após vivenciarmos as etapas de aprendizagem de estudo, reflexão e produção a partir de algumas intervenções, os artigos seriam publicados nos suportes mural escolar e no lócus virtual *blog*, para que pudessem ser vistos e lidos por outros interlocutores, além dos que compunham o ambiente escolar. Assim, após a apresentação aos estudantes dos propósitos sociais do trabalho com o gênero, percebi a receptividade da turma em participar da proposta.

Em seguida, perguntei aos alunos se conheciam o gênero artigo de opinião e de acordo com as respostas fiz uma exposição breve do que era. Falei-lhes que nos artigos costumavam-se apresentar o posicionamento de quem o produzia acerca de uma temática que problematizassem as discussões, além disso, destaquei que era muito comum circularem em jornais e revistas *on-lines* e impressos, que geralmente esses veículos traziam uma coluna destinada à divulgação do gênero. Expliquei-lhes também que os autores ao escrever, necessitavam compreender do assunto abordado, para assim, emitirem opiniões e posicionarem-se a respeito da temática de maneira enfática.

No dia seguinte, 05 de maio, compreendendo também o período de duas horas/ aulas, distribuí, de modo impresso, aos estudantes um exemplo do gênero textual que se evidenciaria na SD, escrito por Lya Luft, publicado na Revista Veja, abril de 2005, intitulado “Baleias não me emocionam”. Solicitei-lhes que silenciosamente realizassem a leitura do texto e em seguida a fiz para que eles compreendessem melhor o conteúdo. Nessa ação, destaquei a importância da leitura realizada pelo professor, considerando as marcas de tonalidades por meio da pontuação do texto, uma vez que boa parte dos estudantes da

EJA ainda demonstra dificuldades na leitura fluente e na compreensão do conteúdo destacado. Após a leitura, propus um debate sobre o texto e, ao mesmo tempo, fui realizando alguns questionamentos, tais como: o que acharam do texto? É um texto de fácil ou difícil compreensão? Por quê? Há palavras ou expressões que são desconhecidas por vocês? Quais? A autora está contando uma história ou se posicionando no texto? Há personagens?

A finalidade dos questionamentos era possibilitar que os estudantes refletissem a partir do texto e iniciassem o processo de compreensão de como as ideias sustentadas, refutadas ou negociadas eram organizadas na produção da autora. As respostas em relação aos questionamentos foram de que a autora se utilizava de palavras e expressões que eles desconheciam, assim, ficou claro que seria necessário ampliar o processo leitor dos estudantes com textos informativos da temática que seria elucidada com a realização da Sequência Didática.

Expliquei-lhes que o texto que eles tinham em mãos era um exemplo do gênero que seria estudado, produzido e, posteriormente, publicado. Sobre o exemplo, comentei que nele a escritora se posicionava diante da temática e que eles também deveriam fazer o mesmo por meio dos textos autorais, utilizando-se de argumentos capazes de demonstrar o posicionamento diante da temática, assim, à medida que o debate em sala se tornava profícuo a partir do texto da escritora, percebi a curiosidade dos estudantes em assumir a função autores. O referido momento foi encerrado e que no encontro seguinte seria apresentada a proposta temática que discutiríamos durante a realização da SD, bem como as marcas autorais que deveriam mostrar-se nas produções discentes.

Conforme horário estabelecido, ao dia 07 de maio, sugeri aos estudantes a temática que seria abordada nos textos por meio da exibição de um vídeo, que tratava sobre uma reportagem, cujo o título era “Transplante de cabeça⁷”. A escolha da reportagem deu-se em detrimento de sua exibição no programa dominical “Domingo Espetacular”, da Rede Record de Televisão, no quadro “Reportagem da semana”, exibida no dia 05 de abril de 2015. Tal reportagem foi selecionada por gerar no próprio título algumas controvérsias, entre elas, a possibilidade ou não da cirurgia, compreendemos que tais fatores problematizariam as discussões em sala de aula.

Após a apresentação da reportagem, conversamos sobre a polêmica mostrada e segundo os relatos discentes, boa parte deles havia assistido a reportagem em casa. Nesse

⁷ Domingo Espetacular fala sobre o transplante de cabeça, a cirurgia mais radical da medicina. Reportagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3jAoZ8Sxk2Y>. Acesso em 07 abr. 2015.

momento, propus mais uma vez um trabalho com a exposição das ideias, a partir de roda de debates em torno da polêmica cirurgia, indagando-os, da seguinte maneira: vocês acreditam que o transplante de cabeça será possível? É correta na opinião de vocês essa intervenção cirúrgica? Por quê? A cirurgia pode ou não representar uma segunda oportunidade para as pessoas que sofrem de alguma enfermidade degenerativa? Se fosse você, permitiria que fosse realizada em um ente querido? O tema da cirurgia é polêmico? Por quê? O que podemos aprender com essa discussão? As respostas foram sendo construídas aleatoriamente durante a discussão em pauta.

Diante das questões, todos queriam falar ao mesmo tempo, aproveitei a oportunidade para ampliar o debate, mas a resposta da maioria da turma foi negativa, que não seria possível tal façanha, embora a ciência estivesse avançada, conforme demonstrada na reportagem. Após ouvi-los, destaquei que nos tempos de outrora os transplantes de coração, fígado, rins, córnea, etc., também não eram possíveis e que doravante tornavam-se realidade e salvavam muitas vidas. A partir dos debates, aproveitei o ensejo e falei-lhes dos artigos que seriam produzidos durante a SD, as reflexões girariam diante da polêmica da cirurgia e que para ampliar os discursos autorais seriam oferecidos alguns textos com a finalidade de auxiliá-los na sustentação, refutação ou negociação das ideias.

Após os debates e a conversa com os estudantes, percebi a ansiedade acerca da temática, então distribuí-lhes um texto intitulado “**Um transplante de cabeça pode acontecer até 2017, diz cientista**”⁸. O objetivo com a oferta do texto era dar subsídios que os levasse a refletir sobre o tema. Assim, para o encerramento da apresentação da proposta, apresentei-lhes sucintamente por meio de um quadro-síntese algumas características do artigo de opinião, para isso, fiz uma retomada do texto “Baleias não me emocionam”, de Lya Luft, destacando os seguintes elementos no quadro-síntese, tais como: título (atrativo), situação-problema (apresentação da polêmica), desenvolvimento da situação (argumentação e ponto de vista) e situação-avaliação (reafirmar o ponto de vista em relação à polêmica), e por fim, esclareci-lhes que tais características seriam estudadas nos encontros seguintes, visto que havia a necessidade de instrumentalizá-los na realização do trabalho com o gênero.

⁸ Os textos de apoio utilizados foram retirados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.dm.com.br/ciencia/2015/03/ate-2017-sera-possivel-transplante-de-cabeca.html>. Acesso em: 07 abr. 2015.

❖ Primeira produção

Na aula subsequente, solicitei dos estudantes a primeira produção tendo em vista a temática apresentada e as informações proporcionadas na exposição da proposta. Antes de iniciarem a escrita dos artigos, apresentei-lhes um segundo texto intitulado “**Cirurgião pedirá que Bill Gates financie primeiro transplante de cabeça**”, a finalidade era oferecer-lhes os conhecimentos necessários na orientação do posicionamento durante a escrita.

Expliquei-lhes que a primeira produção iria nortear o desenvolvimento da proposta, isto é, a partir das dificuldades observadas e encontradas nos textos, potencializaríamos o processo de aprendizagem acerca do estudo do gênero tanto plano particular quanto global, oferecendo suportes para a escrita dos artigos. Compreendendo o período de duas horas/aulas, os estudantes começaram a se posicionar em relação à temática doravante de maneira escrita, considerando as discussões realizadas anteriormente, além das informações dos textos como fontes de pesquisa, a intenção não era a reprodução dos textos que serviam de base, mas a partir deles caracterizar os próprios discursos.

Diante do trabalho iniciado, é importante pontuar que os educandos da Educação de Jovens e Adultos não apresentam assiduidade contínua e que por isso a realização do trabalho a partir do gênero artigo de opinião não deveria ser compreendida como uma etapa imposta, mas uma forma de prepará-los para utilizar os recursos da língua com segurança na modalidade escrita nas mais diversas situações sociais de aprendizagem.

Ao término desse encontro, os estudantes me entregaram a primeira versão do texto, com isso, percebi que se sentiram capazes de argumentar, a partir da polêmica do tema proposto, mesmo que os textos representassem, ainda, a gênese das reflexões que seriam ampliadas com a realização da SD. O trabalho a partir desse momento desenvolveu-se na leitura das produções e, por conseguinte, no planejamento e na elaboração dos módulos da proposta metodológica, cuja finalidade era discutir o trabalho com as dificuldades encontradas nos textos estudantis.

Assim, de posse da leitura e análise das produções textuais, fiz um levantamento dos desvios mais frequentes encontrados nos textos. Diante das reflexões com base na gênese dos artigos, percebi que o processo de letramento com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos precisaria ser ampliado, assim como da necessidade de elaboração de cinco módulos que comporiam a SD e iriam desde o ponto inicial de estudo das características do gênero, dos aspectos ortográficos, gramaticais até aos de coesão e

coerência textual com foco nas habilidades de uma escrita autônoma e clara e, por fim, realizaríamos a produção final e, posteriormente, a circulação dos artigos nos suportes mural didático e *blog*. Na realização de uma SD é importante que haja uma proposta de trabalho integrado e globalizante com a oportunidade de trabalhar com atividades variadas, mantendo a continuidade entre os programas de aprendizagem, por isso não tem como deixar de lado as questões de ortografia e uso da gramática.

❖ **Módulo 01: Estudo das características do artigo de opinião**

O primeiro módulo da Sequência Didática trouxe como ponto de partida o estudo das características do gênero, no dia 11 de maio, parti dessa proposição por sentir a necessidade de explicitar aos estudantes como se organizava o texto, visto que o processo de letramento na EJA é uma questão além de desafiadora, uma ação de retomada de conhecimentos.

Expliquei-lhes que na produção de um artigo de opinião, três etapas deveriam ser consideradas: situação-problema, situação-discussão e solução-avaliação, além dos argumentos que os autores precisam utilizar na defesa de posicionamento acerca da temática. Aproveitei a ocasião e falei-lhes também sobre a elaboração atraente de um título que despertasse no interlocutor a curiosidade em conhecer o conteúdo evidenciado no texto.

No presente módulo, destaquei ainda que no gênero em questão havia a predominância de verbos no presente do indicativo, além da utilização de uma linguagem objetiva ou subjetiva e de verbos tanto na primeira quanto na terceira pessoa, visto que a principal característica na produção do artigo constituía-se na argumentação, por isso eles deveriam ser verdadeiros e autênticos ao expor as opiniões, uma vez que a finalidade era que analisassem, avaliassem e respondessem aos questionamentos durante a escrita do gênero.

Considerando o processo de letramento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, expliquei-lhes que na situação-problema, conhecida como *introdução*, deveriam apresentar a questão que seria abordada durante o texto, bem como nesse momento inicial, incumbia-lhes a missão de despertar no leitor o desejo para o conhecimento integral do artigo e dos posicionamentos assumidos.

Em relação à situação-discussão, conhecida como *desenvolvimento*, expliquei-lhes que era o momento propício para a construção dos argumentos. Para isso realizamos uma

retomada do artigo “Baleias não me emocionam”, de Lya Luft, para que eles pudessem perceber na prática o que estava sendo apresentado, que o desenvolvimento do artigo se comporia de causas e consequências e que geralmente se realizava em mais de um parágrafo, mas mantendo a relação entre eles.

Já na situação-avaliação, conhecida como *conclusão* do texto, expliquei-lhes que deveriam apresentar uma síntese das ideias apresentadas ao longo da produção, isto é, uma forma de demonstrar ao interlocutor o posicionamento de quem o produziu e que precisavam revalidar a defesa do pensamento que levantaram no início da proposta. Com isso, destaquei que a coerência entre a decisão assumida e a justificativa utilizada deviam dialogar juntas na defesa da tese.

Ainda neste módulo, atribuímos funcionalidade ao livro didático, utilizando-o, pois nele eram evidenciadas informações relacionadas ao gênero artigo de opinião, uma forma de reconhecer finalidade do suporte convencional na recepção de diferentes gêneros. O material didático do qual pudemos também realizar outras leituras de textos e das características da categoria de gênero em pauta foi o seguinte: “**EJA MODERNA: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental**”, demonstrando com isso que havia uma funcionalidade de garimpar no material outras formas de reflexão.

❖ **Módulo 02: Aspectos ortográficos**

Após a apresentação das características do gênero e da leitura atenta e antecipada das produções discentes, senti a necessidade de trabalhar com os estudantes os aspectos ortográficos e no dia 12 de maio fiz um levantamento dos principais desvios ortográficos encontrados nos textos, bem como da intervenção nas propostas de aprendizagem.

A metodologia encontrada resultou-se na digitação das palavras que apresentavam tais desvios e em larga quantidade, entreguei-as aos alunos, sem identificar de quais textos tinham sido retiradas e solicitei-lhes de início que realizassem silenciosamente a leitura dos vocábulos para que em seguida, realizássemos uma correção interventiva-dialógica, a partir de questionamentos de como deveriam ter sido escritos, propus, ainda, uma reflexão sobre quais teriam sido os motivos que permitiram aos autores a grafá-los daquela maneira, assim, fiz uso da lousa para demonstrar como as palavras deveriam ter sido escritas e, ao mesmo tempo, dialogando com os estudantes na reformulação dos vocábulos, mostrando-lhes o porquê que tais palavras eram grafadas da forma apresentada.

Após a discussão, estudo e correção das palavras, fiz a devolutiva das produções aos discentes e solicitei-lhes que as reescrevessem, considerando os apontamentos relacionados à questão ortográfica, utilizando a ficha de correção com o banco de vocábulos discutidos e reescritos. Ao término da aula, recebi os textos refeitos para que pudesse dar continuidade à abordagem na produção do gênero, bem como saber o que tinham melhorado na reescrita dos artigos, assim, finalizamos o segundo módulo da proposta metodológica.

❖ **Módulo 03: Aspectos gramaticais**

Na aula seguinte, 14 de maio, iniciei-a comentando que embora tivéssemos abordado e ampliado a discussão acerca dos aspectos ortográficos, ainda assim, em alguns textos eram perceptíveis que alguns dos desvios discutidos continuavam, o que nos leva pressupor que talvez tenham ocorrido pela ausência de atenção discente, visto que o processo de aprendizagem deve ser compreendido de maneira gradual.

Expliquei-lhes que a seguinte aula tinha a intencionalidade de despertar a atenção com os aspectos gramaticais presentes nos artigos, bem como na estruturação das orações construídas e dos períodos, por isso, deteríamos o nosso foco na relação construída entre sujeito, verbo e complemento, o que foi necessária a realização de uma revisão dos conteúdos estudados nas aulas anteriores, contemplados no currículo de ensino-aprendizagem da EJA.

Em seguida, entreguei-lhes uma lauda com alguns períodos construídos e retirados dos artigos (cf. apêndice C), sem identificar de quais textos eram pertencentes, solicitei-lhes que realizassem atentamente uma leitura dos períodos oracionais e, em seguida, propus alguns questionamentos referentes à organização dos períodos, tais como: as orações estão bem construídas? Há alguma relação com os parágrafos anteriores? Há alguma contradição na organização das ideias? Há a necessidade de melhorá-las? Por quê? A finalidade das indagações era possibilitar-lhes que refletissem na ação dos próprios textos, ou seja, rever como os discursos estavam sendo organizados por eles.

Em seguida, os períodos foram transcritos na lousa e coletivamente dialogamos sobre a construção de cada um, como poderiam ser melhorados, considerando as discussões acerca dos aspectos ortográficos abordados no módulo anterior e enfatizando o conhecimento acerca de gramática das séries anteriores trazido pelos discentes e das reflexões possibilitadas na EJA. Essa foi uma excelente oportunidade de trabalhar com os

aspectos gramaticais de contextualização, pois não houve apenas a marcação nos textos do que estaria em discordância, mas foi proposta ações reflexivas em que os próprios autores atribuíram funcionalidades aos textos em construção. Após a discussão e a reescrita dos períodos na lousa, entreguei-lhes os textos para que os ampliassem atribuindo-lhes sentido, considerando o contexto e as reflexões ratificadas anteriormente.

Ao término da reescrita, recebi os textos novamente para avaliá-los e, conseqüentemente, pontuar outras questões que ainda não tinham sido evidenciadas. De posse e análise dos artigos, senti a necessidade de abordar algumas classes de palavras, assim como a retomada da estrutura da oração (sujeito – verbo – complemento), visto que a função do trabalho a partir da Sequência Didática é permitir a ampliação acerca de todos os elementos da linguagem, considerando também a defasagem do processo de letramento dos estudantes da modalidade em pauta, assim, nos dias 18, 19 e 21 e de maio enfocamos tais questões na realização da SD.

No encerramento do módulo, que ocorreu em 21 de maio, entreguei-lhes o texto intitulado: “**Um voluntário de 29 anos**”. A intencionalidade era lhes proporcionar outras informações que os levassem na ampliação dos argumentos, inferindo qualidade na reescrita dos artigos. De tal modo, as etapas seguintes realizar-se-iam na construção de sentido texto: coesão e coerência.

❖ **Módulo 04: Aspectos de coesão textual**

A finalidade de divisão de dois módulos para abordar coesão e coerência se deu pela necessidade de que o trabalho com gênero textual na Educação de Jovens e Adultos precisa se apresentar de maneira gradual, ou seja, é necessário rever cada etapa minuciosamente para que haja, posteriormente, um envolvimento dos discentes, por isso os fatores de como os sujeitos dessa modalidade acessam o conhecimento devem se apresentar de modo progressivo.

De posse das análises dos textos, apresentei-lhes o seguinte módulo que objetivava trabalhar com os aspectos de coesão textual e da relação entre os parágrafos. Assim, em 25 de maio, abordei em sala a importância dos elementos coesivos, isto é, os operadores argumentativos que os artigos deviam apresentar, convencendo e persuadindo o interlocutor.

Expliquei-lhes que os textos não deveriam ser ambíguos, tampouco redundantes, por isso a importância de aprender a utilizar os conectores textuais. A ação realizada no

módulo em questão deu-se a partir de um recorte de alguns parágrafos que foram entregues transcritos em uma lauda, ao mesmo tempo que lhes solicitei que os analisassem com a finalidade de melhorá-los, o que possibilitou retomar a discussão de alguns módulos anteriores.

Assim, esclareci aos estudantes que o processo de retomada era uma questão necessária, já a formulação do conhecimento se concretiza por meio de etapas que se integram no plano global da característica de trabalho intermediado por Sequência Didática.

❖ **Módulo 05: Aspectos de coerência textual**

O seguinte módulo concentrou-se na discussão dos aspectos de coerência textual. Nos dias 26 e 28 de maio, fiz uma retomada dos operadores argumentativos (porque, pois, ainda, portanto, em decorrência de, todavia, conseqüentemente, vale dizer, etc.) e suas funções na construção do texto (introduzir argumentos que se somam, exprimir conclusões, estabelecer relações de comparação, introduzir argumentos argumentativos alternativos, estabelecer sentido de prioridade), e qual a função de cada um na intencionalidade das ideias. Após a reflexão acerca dos conectores (operadores), entreguei-lhes o seguinte texto: **“Transplante de cabeça pode se tornar realidade em apenas 2 anos, diz médico”**, após a leitura e discussão em sala do manuscrito, expliquei-lhes que na aula seguinte, faríamos a reescrita final dos textos, considerando as abordagens elucidadas nos módulos e os conhecimentos formulados e ampliados sobre a proposta temática.

❖ **Produção final**

No dia 01 de junho, antes de solicitar aos estudantes a última reescrita dos textos, entreguei-lhes a primeira versão produzida por eles e solicitei que as analisasse, o objetivo era que refletissem sobre a ampliação do processo de construção do conhecimento com a realização da Sequência Didática, após a releitura da produção direcionadora, solicitei-lhes que comparassem com última versão e percebessem a ampliação nos discursos presentes nos artigos, pois a finalidade era demonstrar o quanto tinham melhorado.

Com a solicitação de comparar os textos, destaquei que o processo de produção de gêneros textuais não acontece sem propósitos, mas sim na construção e na apresentação de propostas de evidenciem acaloradas reflexões que infiram no texto sentido e que o trabalho

na contextualização das produções constitui-se em uma atividade contínua que guie o fazer discente na caracterização dos discursos construídos na sala de aula.

Os estudantes se surpreenderam com a ampliação do processo de produção do gênero e perceberam o quanto tinham avançado. Solicitei-lhes atenção que na reescrita, colocando em prática os conhecimentos construídos e que depois os artigos seriam divulgados nos suportes mural didático e *blog*.

Em relação à escrita dos artigos no *blog* não foi possível no primeiro semestre devido à problemática de conectividade, ficando para posterior a circulação dos artigos no suporte virtual. Assim, como término da Sequência Didática, as produções foram divulgadas inicialmente, ainda no primeiro semestre, apenas no mural didático da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, que foi muito bem apreciado e lido pelos estudantes de outras turmas, sobretudo pela polêmica temática.

Com a finalização da SD, coube-me a função de agradecer a participação dos estudantes nas discussões que lhes eram propostas, tecer elogios e instigá-los na continuidade de trabalho com a escrita e a oralidade, de tal modo, a avaliação atribuída à abordagem do gênero textual artigo de opinião na Educação de Jovens e Adultos foi positiva.

Assim, os artigos, *corpus* de análises desta intervenção serão analisados no tópico seguinte, inicialmente avaliaremos a aplicação da Sequência Didática e o envolvimento dos alunos, além disso, os diagnósticos dar-se-ão por meio de recortes dos textos.

5.2. Análise da Sequência Didática e dos artigos discentes produzidos

O estudo do gênero textual artigo de opinião intermediado pela Sequência Didática permitiu compreender que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos precisam ampliar o processo de letramento, bem como o domínio no trabalho com a produção de textos. Por meio da proposta que se desenvolveu em etapas, entendemos que a abordagem para os educandos da EJA se constitui, de fato, em tarefas que os leve a refletir sobre o contexto social que se inserem as práticas, assim como suas trajetórias. Como a Educação de Jovens e Adultos é constituída por pessoas com histórias e caminhos de vida diferenciados, efetivar uma proposição a partir da finalidade social dos gêneros significa deparar-se com impasses e desafios, porém mesmo sendo desafiadora, a abordagem permite a esses sujeitos refletirem e os impulsionam na transformação das realidades diversas acolhidas nessa modalidade educacional.

A utilização da Sequência Didática na perspectiva dos discentes da Educação de Jovens e Adultos deve oferecer os subsídios necessários ao desenvolvimento e à ampliação do processo de letramento, por isso não pode ser entendida como proposta mecanizada, mas como forma de apresentar o estudo, a produção e a circulação dos gêneros por meio do encadeamento de atividades que objetivem analisar os percalços encontrados, além disso, propor os mecanismos para a ampliação dos saberes desses sujeitos. Expandir o conhecimento na EJA implica preparar-se para os desafios que surgirão ao longo do desenvolvimento da prática docente, pois não é uma tarefa fácil, porém possível de realizá-la, além de ser um tanto provocativa, pois nem todos os discentes se encontram em nível de conhecimento similar, bem como outros fatores, entre eles: faixa etária, condição social, evasão, distorção idade/ série, entre outros que agregam ao trabalho a finalidade social dos gêneros, características desafiadoras.

Diante dos desafios de ampliar as práticas de letramento da modalidade em questão, a função assumida pelo professor precisa ser repensada, pois, o educador, nesse sentido é um proponente e mediador das aprendizagens, visto que os propósitos no trabalho com os gêneros textuais necessitam ser apresentados aos sujeitos, de modo que eles participem ativamente na superação dos impasses que os leve a compreender o texto e seu contexto, bem como o tipo de linguagem utilizada para determinados grupos de interlocutores. De modo igual, a intervenção na prática dos estudantes imersos no contexto da EJA possibilite a compreensão de que a aprendizagem pode se constituir de maneira colaborativa, que as práticas pedagógicas que tome o texto e sua abordagem não como uma imposição, mas como proposta dialógica e compartilhada dos saberes.

Partindo-se dessa relação, a atuação docente é percebida a partir de atitudes e ações inclusivas que possibilitem a participação dos que se encontram nas práticas de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, mesmo que, em determinados momentos se faça necessário que o processo de realização e orientação dos sujeitos seja realizada maneira individualizada, já que nem todos apresentam os mesmos níveis de letramento.

Assim, é a partir da concepção da prática docente colaborativa que o estudo, a reflexão e a produção dos gêneros textuais/ discursivos, sobretudo, os que se categorizem na arte de argumentar, como exemplo, o artigo de opinião, que a forma de o abordar parte do incentivo e de uma prática estruturada e progressiva da metodologia da Sequência Didática efetive os objetivos esperados na aprendizagem dos estudantes, em outras palavras

o ensino de gênero na vertente da EJA é uma proposta de negociação entre docente e discente, um trabalho que se constrói em conjunto em que o professor seja perspicaz na orientação dos propósitos pretendidos.

Em avaliação à proposta realizada com os sujeitos imersos na modalidade em pauta, apresentaremos, a partir deste momento as análises reflexivas dos artigos de opinião constituídos por meio da ferramenta SD. Ao nos debruçarmos sobre as vertentes analíticas das produções é importante pontuarmos que essa ação só será possível porque houve participação e envolvimento da turma na realização metodológica da pesquisa, assim, durante os diagnósticos elucidados, utilizaremos os vocábulos **aluno** e **aluna**, seguidos de uma sequência numérica, em ordem consecutiva, resguardando a identidade dos autores.

Pontuamos, ainda, que no desenvolvimento das análises, destacaremos as características que possibilitam aos sujeitos a produção dos artigos de opinião, de tal modo, que os diagnósticos discutem as questões fonológicas, ortográficas, gramaticais, dos operadores argumentativos e dos tipos de argumentos utilizados no enriquecimento dos discursos discentes produzidos.

Ressaltamos, ainda, que não finalidade desta pesquisa a apresentação de produções perfeitas, mas demonstrar a realidade concernente nas aulas de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, elucidar as fases de transformação e melhoramento na escrita e, conseqüentemente, nos discursos no contexto da EJA, pontuamos, também que os desvios encontrados nos artigos serão transcritos fielmente como o foram pelos estudantes, visto que isso mantém a singularidade dos autores, pois o desenvolvimento de trabalho na produção progressiva de gêneros nesse contexto implica considerar os desafios inerentes à modalidade requer, sobremaneira, a flexibilização no planejamento capaz de subsidiar as práticas de sala de aula.

Para fins didáticos, analisaremos apenas três textos correspondentes à fase inicial da proposta à versão final da Sequência Didática por meio de alguns recortes, isso não considera que os demais artigos produzidos sejam menos irrelevantes, já que todos apresentam basicamente as mesmas características de um artigo que são a refutação, a sustentação e a negociação na tese defendida, além disso, os demais textos e não menos irrelevantes, compõem esta pesquisa, uma vez que estão dispostos integralmente nos anexos.

A primeira produção analisada é de autoria de uma estudante que atribui ao texto a personalidade autoral, redigindo-o na primeira pessoa do singular (cf. anexo 01). Nele constatamos a exposição do posicionamento discente, bem como da apresentação temática da polêmica e, ao mesmo tempo, cita o nome do cientista e médico responsável na possível realização da cirurgia em discussão, além disso, a estudante problematiza a façanha que segundo os argumentos apresentados é uma cirurgia arriscada. A opinião norteadora da autora pode ser perceptível nas seguintes colocações “o transplante de cabeça, na minha opinião não é recomendável, não gostei da ideia do italiano Sergio Canavero. Pois é muito arriscado pois a cirurgia tem muitos riscos” (ALUNA 01).

Analisando o discurso inicial da autora, compreendemos o sentido atribuído por ela ao texto por meio do posicionamento opinativo e, posteriormente, dos argumentos elucidados. Na produção discente em pauta são perceptíveis algumas questões, como: a utilização da primeira pessoa marcada no singular, o que demonstra a sustentação da tese que ela acredita ser viável, há o emprego verbos nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo, assim como, utiliza-se da repetição de operadores argumentativos (conectivos), que cumprem a finalidade de aferir qualidade ao discurso argumentativo. Além disso, notamos também que há a utilização de verbo de ligação, mesmo que não tenha sido marcada a tonicidade do vocábulo com a omissão do acento gráfico.

Outra questão que nos chama a atenção que a autora se vale da repetição do advérbio de intensidade “muito”, que na primeira o escreve de maneira correta, o que não ocorre na reprodução deste na etapa seguinte, pois, há a nasalização do termo, transformando-o em “muintos”, o que nos indica ser uma questão de fonologia e fonética, ou seja, isso talvez retrate a forma como é pronunciado pela aluna na cotidianidade. Uma terceira questão que nos desperta também a atenção é que além de repetir o conectivo que confere uma sustentação ao argumento apresentado, há a omissão da sinonímia no enriquecimento textual.

Assim, o tipo de raciocínio utilizado no discurso discente se caracteriza como argumento de consenso, pois há uma sustentação como verdade aceita por parte de quem o produziu. No posicionamento assumido, a autora realizou inferências sobre a temática, problematizando-a e, ao mesmo tempo efetivou uma “operação pela qual se admite como correta uma proposição em virtude de sua ligação (por implicação, por generalização ou

mesmo, segundo alguns autores, por analogia) com outras proposições consideradas verdadeiras” (FIORIN, 2015, p. 31).

Nesse sentido, o ponto de partida para a produção inicial dos discentes foram alguns mecanismos viabilizados a partir da elaboração das etapas da Sequência Didática, considerando-se como necessárias as intervenções na progressão do texto e no aprimoramento do pensamento e do discurso argumentativo desenvolvidos pelos estudantes. De tal modo, de posse e análise dos textos, refletimos a partir do próprio texto do aluno para auxiliá-lo na ampliação da produção autoral, de modo que se trabalhasse o encadeamento dos parágrafos, possibilitando que os sujeitos repensem a funcionalidade da escrita, o que ocorre por meio da reescrita, de rever os próprios discursos pontuados nos textos, já que no ato de reescrever os alunos “são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 38).

Passaremos agora a analisar a segunda produção textual, que por sinal também é de uma aluna e durante a escrita há a ideia de retrospecto, conforme podemos perceber no fragmento a seguir, já que o texto integral também está na composição dos anexos (cf. anexo 02). O discurso assumido pela estudante se realiza a partir da retomada dos avanços científicos e se perpetua na comparação das possibilidades de sucesso do transplante que traz no campo dos debates a polêmica problematizada pelo cientista. Por ser uma das primeiras produções, percebemos alguns desvios relacionados à norma culta, o que implica no processo de letramento estudantil, assim, no excerto seguinte podemos visualizá-los de forma mais clara.

Antigamente não existia nenhum tipo de transplante, na quela época sujiu o primeiro transplante e foi a maior polêmica como estar sendo hoje, agora no século 21 transplante de coração, rins, fígado, pulmão e etc, é comum em todo mundo. Eu acho que esse médico Sergio Canavero estar desafiando todos os cientistas do mundo. (ALUNA 02)

A partir do excerto do artigo na versão inicial, constatamos as seguintes questões: o texto inicia fazendo uma retomada dos avanços da ciência, isso revela que as discussões realizadas em sala de aula contribuíram na produção do discurso argumentativo discente habilidades de reflexão, pois há uma equiparação, segundo o texto, entre os tempos de outrora e doravante, além disso, a duplicidade de verbos no presente e no pretérito imperfeito do modo indicativo e da grafia discordante de alguns vocábulos. Diante dos impasses apresentados inicialmente na produção discente, compreendemos que o discurso

construído tem fundamento, uma vez que a autora organiza as ideias a partir de uma cronologia dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, da comparação dos avanços da medicina.

Retomando a análise da estrutura do artigo em pauta, a primeira discordância observada está na grafia do pronome demonstrativo de lugar, que é escrito de maneira separada como se fossem duas palavras, “na quela”, o que nos leva a pressupor que não há, ainda, o domínio e a compreensão por parte da estudante, outra suposição que fazemos é que a autora realiza um processo de hipercorreção na escrita do termo em destaque, uma segunda ocorrência está no verbo que é grafado com a troca de consoante, neste caso, de mesmo valor sonoro, “suiu”, no pretérito perfeito do indicativo, o que demonstra uma questão de ortografia ao utilizar o vocábulo. A terceira ocorrência, diz respeito à tonicidade da proparoxítora “figado” e, por fim, há a omissão da flexão do verbo “estar” que é repetido simultaneamente, mantendo-o no infinitivo.

Ainda em análise ao excerto, constatamos que não houve o uso de operadores argumentativos, mas há a importância de destacar o elemento catafórico ‘esse’, enfatizando o nome do cientista a seguir ‘Sergio Canavero’, o termo utilizado pela estudante traz uma finalidade à produção do artigo que é enfatizar quem é o responsável que está se propondo na realização da polêmica cirurgia. De tal modo, destacamos que os argumentos se firmam na categoria do consenso, o que fica nítido o posicionamento da autora na utilização da expressão “eu acho” com marcas de singular no discurso, mesmo que a opinião autoral tenha ficado no achismo, o que nos leva a compreender que houve um processo de sustentação da tese proposta por ela.

Embora tenha sido a produção inicial, o texto enquadrou-se dentro do esperado considerando o contexto da Educação de Jovens e Adultos e das formas de acesso ao estudo dos gêneros textuais a partir de um conjunto de atividades progressivas e mesmo sabendo que a seleção lexical é relevante na caracterização textual não houve uma preocupação por parte da autora, talvez por não saber ainda escolher as palavras e as organizá-las no artigo, já que o processo de seleção de termos se situam e “estabelecem **as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo rítmico**, etc. Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos” (KOCH, 2011, p. 151, grifos da autora).

Além das questões destacadas no excerto da estudante em análise, podemos, ainda, perceber outros elementos no texto, como a relação das ideias que vão desde o cuidado com a ortografia, em algumas palavras, visto que a autora demonstrou o que era capaz de realizar por si mesma, acionando os conhecimentos internalizados e do que acreditava ser na efetivação organizativa do discurso argumentativo elaborado.

A análise da produção gênese será destinada a partir de agora no terceiro excerto com encerra o processo analítico inicial, que por sinal também pertence a uma estudante, a autora tem dezesseis anos e o artigo complementa o diagnóstico principiante da Sequência Didática (cf. anexo 03) no âmbito da EJA. No discurso estudantil há uma retomada temporal e, por conseguinte, uma comparação elucidando algumas características do texto da autora analisado anteriormente, assim, debruçar-nos-emos na análise do excerto seguinte.

No tempo dos meus avos não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para abitar em outro corpo. Hoje em dia a ciências foi muito além, com mais uma nova “evolução”, transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível? Muitos chegam a pensar que nunca dará certo outros ainda acreditam nessa possibilidade. (ALUNA 03, grifo da aluna, grifos nossos)

Considerando o excerto supracitado percebemos a ausência da tonicidade nas palavras “avos”, “órgão” e “incrível”, bem como na grafia do verbo “abitar”. Neste, a omissão da consoante “h” que inicia palavras em Língua Portuguesa, por não apresentar um som e, sim uma reprodução fonética da vogal que a acompanha tenha permitido à estudante a grafia verbal sem o caractere em questão, além disso, utiliza-se das aspas para dar destaque à palavra, o que pode, ainda, ampliar o significado do vocábulo no contexto da produção. Além desses indicadores, o discurso da autora (aluna) se organiza de maneira contundente a fazer comparações entre épocas e mantém diálogo com outros discursos.

As comparações utilizadas “no tempo dos meus avos” e “hoje em dia” indicam que há uma modificação ampliada na produção do conhecimento discente. Embora tenha sido problematizada a questão durante a realização da Sequência Didática, nas rodas de debate, a aluna, na função de autora do próprio discurso, posicionando-se de maneira positiva e polemizando o dizer por meio da interrogação “isso não é incrível?”. A indagação é apresentada de maneira admirável, de tal modo, o discurso é finalizado com base nos raciocínios que envolvem a sociedade no campo discursivo, para isso a estudante se apropria dos argumentos de consenso, ou seja, de uma verdade sustentada pela autora, o que revela na ampliação do texto “mais do que está na sua superfície, pois ele não somente

transmite conteúdos explícitos, mas também conteúdos implícitos, marcados no enunciado ou na situação de comunicação, que apreendemos ao fazer inferências” (FIORIN, 2015, p. 37).

Com base nas primeiras produções, as etapas da realização da Sequência Didática foram planejadas, o que objetivou o encontro das intervenções com as necessidades de aprendizagem dos discentes. Assim, a partir da análise de todos principiantes da proposta metodológica, o planejamento das etapas da SD e dos módulos foram organizados, de modo que abordassem as problemáticas evidenciadas, tendo-se em mente a heterogeneidade dos saberes no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o que possibilitou o trabalho tanto com os debates quanto com a organização das ideias na formulação dos discursos, por isso um banco de palavras com maior incidência e de períodos dos textos discentes foi organizado e, ao mesmo tempo, tomando as produções dos estudantes como pontos norteadores de estudo e reflexão do gênero escolhido na EJA.

A reflexão realizada a partir dos impasses encontrados nos textos da turma tornou a abordagem funcional quando os tínhamos como objeto de estudo e de problematização da temática. Diante disso, as dificuldades que iam surgindo durante o desenvolvimento da SD foram sendo trabalhadas, não apenas demonstrando a forma considerada aceitável, mas refletindo o porquê de determinadas estruturas aceitas ou não nas produções, por isso a reflexão orientada conforme as produções dadas, os artigos são reescritos com sujeitos capazes de ampliar seus discursos.

No desenvolvimento da proposta metodológica com atividades progressivas, o trabalho com enfoque nas questões de ortografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos é uma abordagem necessária, ao mesmo tempo, a proposição de reflexões referentes a determinadas formas de grafar algumas palavras, mesmo que tenham sonoridade semelhante, pois não basta apenas dizer para os sujeitos da modalidade em pauta que tal vocábulo está em discordância com norma aceitável, preciso possibilitar-lhes situações em que a reflexão e a ação se complementem no estudo das peculiaridades ortográficas. Desse modo, os estudantes, na função de autores dos discursos evidenciados nos artigos de opinião tiveram como ponto de partida e reflexivo o próprio texto, ao mesmo tempo em que elencamos as palavras que mais apresentavam desvios da forma admissível (cf. apêndice B) e, a partir do diálogo e da explicação em torno dessas anormalidades, por

meio da organização de banco de vocábulos, todos tiveram a oportunidade de reescrevê-los após as intervenções planejadas na SD.

A realização de todo e qualquer trabalho no âmbito da EJA se faz mediante aos desafios inerentes à modalidade, logo possibilitar o estudo, a reflexão, a produção e a circulação dos gêneros textuais e, neste caso, especificamente, do artigo de opinião implica oferecer de maneira ampliada as possibilidades de os estudantes amenizarem incertezas por meio de atividades globais e integradas, o que é preciso eleger uma problemática por vez e abordá-la, pois de nada adiante apresentar uma gama de informações. Assim, o estudo com enfoques nas questões de ortografia fizera-se necessário para que os sujeitos imersos na Educação de Jovens e Adultos pudessem ampliar seus processos de alfabetização e, posteriormente, de letramento.

A ampliação do processo de letramento está na possibilidade de correlacionar a habilidade leitora e compreensível de textos com a atividade de produção escrita e organização do pensamento, por isso a prática metodológica na abordagem dos gêneros textuais implica não “abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso **ensinar ortografia**. E fazê-lo de uma maneira sistemática” (MORAIS, 2010, p. 25, grifos nossos), ou seja, o ensino de ortografia não pode estar descontextualizado do enfoque característico do gênero escolhido para leitura, escrita e reflexão no contexto da sala de aula, uma vez que o ato de ler e escrever se interliga na construção textual e na atribuição de sentidos.

É na vertente de oferecer a discussão e a prática da ortografia de maneira sistemática que a escola não apenas exija que os estudantes escrevam de forma aceitável, mas permitir que eles encontrem e tenham a oportunidade de refazer e, conseqüentemente, reorganizar o discurso, quando o enfoque for a sistematização dos gêneros textuais, para que se percebam como agentes em processo contínuo de construção e que enxerguem nos desvios que ainda não tenham domínio a possibilidade de refletir os porquês que determinados vocábulos são aceitáveis de uma forma e outra não, o que não basta simplesmente reescrever a partir das indicações do professor, mas saber dos motivos que permitem reorganizar o que não está em concordância na produção. Assim, o destaque para a proposta reflexiva e interventiva de ensino de ortografia representa uma “convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (MORAIS, 2010, p. 26).

A correção realizada nos artigos se deu da seguinte maneira: forma e sentido. Na primeira, os vocábulos que apresentavam desvios da norma aceitável eram sublinhados, o que permitia aos estudantes entender que a forma empregada não estava de acordo com a proposta, já na segunda era analisada a proposição de significado entre os parágrafos, se a mesma ideia se sustentava e se era ampliada nos subseqüentes. Assim, no trabalho com o texto, há quatro estilos de correção, classificados segundo Ruiz (2013), em indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa, conforme apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 02: TIPOS DE CORREÇÃO

Tipos de correção	Definição
Indicativa	Consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.
Resolutiva	Consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto.
Classificatória	Consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.
Textual-interativa	Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (grifo da autora).

Fonte: Serafini (1989 *apud* RUIZ, 2013)

Na prática pedagógica com o trabalho de verificação das produções, os docentes criam mecanismos que subsidiam a abordagem de ampliação com textos, apontando o que os estudantes precisam melhorar no enriquecimento das ideias que são elucidadas nos manuscritos. Nesse sentido, conforme a tese defendida pela autora supracitada “todos os professores fazem uso da estratégia indicativa de correção, com maior ou menor frequência” (RUIZ, 2013, p. 36), visto que é um dos mecanismos que o docente se utiliza para direcionar e comprovando que foi constatado pela autora, inicialmente, utilizei nos artigos a forma de correção indicativa, que posteriormente, foram discutidos os desvios destacados no texto e, conseqüentemente, a reescrita dos artigos.

Com o desenvolvimento da Sequência Didática as necessidades de aprendizagens discentes foram, aos poucos, sendo trabalhadas, o que possibilitou a ampliação do processo de letramento na EJA com base na intervenção docente, a fim de oferecer as possibilidades de desenvolvimento das habilidades leitora, escrita e reflexiva, proporcionando uma

interação dialógica entre as ações de ensinar e aprender, pois o principal desafio não se constitui simplesmente em ensinar, mas fazê-los aprender a se posicionarem na construção de seus discursos. Dessa forma, o ensino está ligado às condições que são oferecidas pela escola e da capacidade de adaptação por parte do professor e o aprendizado se realiza no acionamento e no respeito do saber que os sujeitos trazem ao ambiente escolar.

Ensinar é criar condições que seduzam o sujeito a desejar modificar suas prioridades iniciais, os motivos que desencadearam sua chegada naquele espaço destinado ao ensino e a aprendizagem. **Aprender** é incorporar ao repertório individual e subjetivo de cada sujeito conhecimentos que serão mobilizados quando necessário for e que contribuirão para modificar qualitativamente a vida dos (eternos) aprendizes. (SCHWARTZ, 2012, p. 59, grifos nossos)

As possibilidades entre ensinar e aprender inter-relacionam mediante as condições planejadas, adaptadas, criadas e oferecidas aos estudantes pelo professor na função de mediador do conhecimento, entretanto, o desenvolvimento de trabalho com enfoques no estudo e produção reflexiva dos gêneros textuais traz implícito os impasses inerentes à modalidade em pauta, como exemplo, a problemática da evasão escolar nessas classes, como ocorreu a aluna 01, a qual analisamos anteriormente a produção inicial, assim, os diagnósticos que serão realizados a partir de agora são referentes às discentes 02 e 03, bem como nos debruçaremos na análise do artigo de um estudante autista, a partir de recortes, já que os textos, conforme esclarecido, anteriormente, encontram-se nos anexos desta pesquisa.

Após as intervenções referentes à modalidade escrita, dos desvios encontrados nos artigos, seguidas do debate em sala, as finalidades eram analisar e viabilizar o enriquecimento do contexto com a escrita discente, assim como o cuidado com a forma aceitável na grafia de alguns vocábulos. Assim, já na segunda produção, mesmo o texto apresentando algumas discordâncias, a avaliação que se faz da intervenção é positiva, pois a cada etapa possibilitava a reflexão e o envolvimento estudantil, por isso no recorte, a seguir, percebemos alguns avanços quanto a organização do texto (cf. anexo 04).

Antigamente não existia nenhum tipo de transplante, naquela época surgiu o primeiro transplante e foi a maior polêmica como está sendo hoje, agora no século 21 transplante de coração, rins, fígado, pulmão e etc, é comum está desafiando todos os cientistas do mundo. (ALUNA 02)

No excerto supracitado percebemos que houve alguns reajustes na organização do texto, o que pode ser notada na integralidade do texto nos anexos, embora isso não atribui ao artigo apenas elogios, é que destacamos na omissão da proparoxítora “fígado”, isso talvez tenha ocorrido por falta de atenção da estudante ao reescrever o artigo, considerando

os apontamento relacionados à ortografia e tonicidade destacados no módulo que se propôs a Sequência Didática, outra questão que nos chama atenção é substituição da consoante nasal “m” por “n” ao término do vocábulo “comun”, pressupomos que a ocorrência se deu ou por falta de atenção ou mesmo por achar que a palavra se grafava da maneira apresentada, daí a importância de revisitar o trabalho com a ortografia, visto que este funciona “como um recurso capaz de **crystalizar** na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente” (MORAIS, 2010, p. 27, grifo do autor).

Algo desperta a nossa atenção é a permanência do advérbio iniciador do parágrafo, que é retomado na expressão anafórica “naquela época” mantendo a coesão na produção escrita das ideias, entretanto, mesmo sendo trabalhado nos módulos subsequentes à Sequência Didática, a estudante não se utilizou da elipse na transposição do vocábulo “transplante”, já que há o uso consecutivo do termo. De modo igual, destacamos que o estudo dos gêneros textuais por meio da SD é positivo, pois permite ao professor a compreensão dos pormenores dos artigos, além de atribuir aos envolvidos, parcelas de contribuição na ampliação do discurso argumentativo e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Ainda sobre a organização do texto em que analisamos parte, constitui-se de cinco parágrafos, conforme nos anexos. A estudante, na função de autora, mantém o encadeamento entre as partes da produção textual, para isso, utiliza-se do operador argumentativo que introduz enunciado pressuposto pelo ouvinte (agora), na construção da coesão e da coerência da tese apresentada ao interlocutor, o que justifica a funcionalidade da SD no ensino do gênero categorizado na vertente do argumentar, o que exige do estudante a elaboração de argumentos “sobre o assunto ou tema com que será produzido o texto argumentativo. Além dos conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, os textos que compõem a proposta também já oferecem mais dados e situam o tipo de abordagem a ser contemplada” (PASSARELLI, 2012, p. 243).

Assim, utilizando-se dos conectores para manter a coesão na sustentação da tese defendida, o que implica considerar a funcionalidade dos debates e das intervenções no contexto da sala de aula permitiram à autora, estudante, atentar-se para construção textual, mesmo que, ainda, sejam perceptíveis alguns impasses na produção, inferimos que o

envolvimento e a participação discente se mostrem caracterizadores da função de apresentar atividades progressivas por meio da Sequência Didática.

Retomando as análises das produções, percebemos que no excerto abaixo algumas questões discutidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos ainda permaneceram, talvez isso tenha ocorrido por falta de cautela da discente, que mesmo tenha participado das discussões e reflexões em sala de aula, manteve a grafia igual à análise anterior de três vocábulos como veremos a seguir. Destacamos também que o texto integral (cf. anexo 05), assim como os demais que compõem *corpus* desta pesquisa se encontram no final, incorporados a este trabalho.

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para abitar em outro corpo. Hoje em dia a ciência foi muito além, com mais uma nova “Evolução”, transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível? Muitos chegam a pensar que nunca dará certo outros ainda acreditam nessa possibilidade. (ALUNA 03, grifo da aluna)

O diagnóstico que fazemos do texto supracitado é a autora faz uma retrospectiva que vai se destacada ao longo do discurso apresentado. O artigo se desenvolve a partir da combinação de verbos nos tempos presente, pretérito e futuro do presente do modo indicativo. A expressão “no tempo dos meus avós” marca o fator retrospectivo na sustentação da tese elucidada pela discente, que tem a finalidade de provocar no interlocutor uma comparação cronológica dos avanços da medicina, entretanto, percebemos ainda que a supressão da consoante no verbo “abitar” se manteve, como também a omissão tônica nas paroxítonas “órgão” e “incrível”, que nos leva a pressupor o sinal que marca a nasalidade no primeiro vocábulo tenha sido compreendido pela estudante com tonicidade da palavra, já no segundo, inferimos que houve falta de atenção e domínio de alguns peculiaridades no estudo da acentuação gráfica, o que não descaracteriza o discurso, embora se tenha trabalhado em módulo da Sequência Didática. Diante disso, o trabalho a partir da metodologia da SD é viável, mas não significa que apenas uma intervenção seja capaz de sanar todas as problemáticas que por anos os estudantes não tiveram a oportunidade de refletir os próprios discursos. E, mesmo com uma ficha de correção em mãos, a discente manteve a apresentação das palavras conforme foram evidenciadas anteriormente.

Ainda em análise ao excerto destacado, percebemos que a autora sustentou a ideia de inovação no vocábulo “evolução” em maiúscula, por meio do uso das aspas, como o escreveu com tonalidade diferente do restante do texto, conforme pode ser visto nos anexos

desta pesquisa. Pressupomos que a mudança na utilização de outra cor direcionada à palavra traz à tona a polêmica sustentada por ela, o que pode representar, ainda, que a problematização do transplante colocado em discussão, representa na organização do discurso e dos argumentos da aluna a oportunidade de encontrar a cura de algumas enfermidades que imobilizam o corpo, na defesa da autora.

A segunda versão do artigo integral pode ser vista nos anexos (cf. anexo 05) e se estrutura em dez parágrafos, alguns deles com poucas linhas, por isso o objetivo de possibilitar o acesso leitor de um texto com a abordagem em pauta em cada módulo era oferecer apontamentos que subsidiassem o processo de reflexão dos estudantes na ampliação de seus discursos e argumentos. Ainda de acordo com a organização do pensamento, a estudante se utiliza de termos anafóricos, tais como: “isso”, “nessa”, “esse”, entre outros elementos que cumprem a finalidade de manter o encadeamento das ideias, isto é, a coesão textual, assim, outro fator que nos desperta atenção é que a autora utiliza no próprio texto o ano em que a Sequência Didática se realizou e, ao mesmo tempo, o caracteriza como período de transformações, descobertas e mudanças, conforme podemos analisar no excerto seguinte ao afirmar que “realmente 2015 é um ano de varios projetos a ser elaborados muitas transformações está por vim, e se isso realmente dê certo, devemos todo nosso agradecimento ao cientista Sergio Canavero, que passou anos estudando esse projeto” (ALUNA 03).

A certeza inferida ao argumento da estudante é iniciada pelo advérbio de afirmação que demonstra a sustentação do posicionamento assumido pela autora mediante as abordagens realizadas em sala, uma vez que na discussão evidenciada após a exibição do vídeo com a problematização do transplante, permite que a estudante cite o ano em que a reportagem veio à tona e que a SD se realizou, pois, representou uma novidade na concepção estudantil. Embora o discurso esteja bem fundamentado, ainda assim, algumas ocorrências podem ser perceptíveis na escrita, como na omissão da tonicidade em “varios”, da não pluralização do verbo “está” e do não domínio de infinitivo omitido em “vim” na construção da locução verbal intercalada por preposição, além do verbo dar na função empregada na escrita por “dê”.

O artigo é construído a partir de verbos no tempo presente, no gerúndio e no futuro do indicativo, percebemos ainda que há um processo de retomada na anáfora empregada no pronome “isso”, o que nos transmite a ideia de argumento anteriormente elucidado, visto

que o emprego do anafórico mantém o encadeamento entre os parágrafos, além disso, poderia ter realizado o processo elíptico com o advérbio realmente, embora isso não descaracterize a organização da sustentação argumentativa que se enquadra nos argumentos de autoridade, pois se utiliza do nome do responsável pelo possível transplante para inferir credibilidade à tese e, finaliza o parágrafo agradecendo ao cientista-cirurgião pela façanha a qual se propõe.

As questões supracitadas na análise foram trabalhadas na realização dos módulos da proposta metodológica, entretanto, reafirmamos que não é apenas uma única intervenção com SD que de início resolver todos os impasses no processo de letramento discente, por isso deve ser uma ação contínua. Às vezes o que ocorre no contexto da sala de aula é a omissão do saber que os estudantes trazem à escola e por diversas vezes é taxada como errada, não aceitável, mas se ao invés disso, a instituição repensasse suas metodologias e as formas de abordar o conhecimento na perspectiva adaptativa e funcional do currículo houvesse maior receptividade por parte da pluralidade de letramento nesse contexto, assim, o trabalho com a “fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias” (KOCH, 2013, p. 77).

Na perspectiva metodológica da Sequência Didática é possível correlacionar a abordagem entre o ensino de oralidade, escrita e produção reflexiva do discurso nos contextos da Educação de Jovens e Adultos direcionando os sujeitos da modalidade em pauta nos contextos sociais de estudos da linguagem, entretanto, não podemos também atribuir todas as responsabilidades ao professor, este muitas vezes, vê-se na obrigação de cumprir os programas impostos pelas secretarias de educação que cada município tem suas particularidades, o que o por diversas vezes compromete o trabalho docente a partir das verdadeiras e reais necessidades dos estudantes observadas pelo docente. Outra questão em que é entendida de forma errônea na abordagem dos gêneros textuais é a que simplesmente apresenta uma coletânea de textos aos discentes e, que quase sempre não lhes permite que reflitam sobre os diferentes contextos em que cada produção se insere, deixando de lado as particularidades de sentido, inferências e do plano global do texto, assim, o ensino contextualizado está além de oferecer o texto por si mesmo, mas de refletir na entrelinhas, garimpar os sentidos presentes no manuscrito, compreender seu processo intertextual com outras áreas do saber, dos propósitos sócias e de conhecimento dos interlocutores a quem possam ser endereçados.

Com essas finalidades, partimos dos objetivos de adquirir e ampliar as habilidades de leitura, escrita e de organização reflexiva do discurso de modo que complemente o processo de letramento na ação educativa da Educação de Jovens e Adultos, que garantem às “transformações e as especificidades que acompanham a produção da escrita nos levam a pensar no papel que exercem o sujeito que ensina e o sujeito que aprende” (RIOLFI et al, 2014, p. 113), a construção de uma relação respeitosa e compartilhada dos saberes no contexto da EJA.

Mediante a continuidade da SD, a abordagem com enfoques na coesão e na coerência textuais tendo os textos discente como ponto de partida e os debates de sala de aula, nos inquietava a reescrita da terceira versão dos artigos. De modo igual, no momento de refação das produções e de ampliação dos discursos escritos, esperava-se que o conhecimento elucidado nos módulos contribuísse com a caracterização, sustentação, refutação ou negociação dos argumentos utilizados pelos estudantes. Nesse sentido, debruçar-nos-emos sobre a versão terceira do excerto a seguir (cf. anexo 06).

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para habitar em outro corpo. Hoje a ciência foi muito além, com mais uma nova “evolução”, transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível? (ALUNA 03, grifo da aluna)

Em análise ao texto supracitado, percebemos que que as questões de ortografia foram solucionadas, embora há a repetição consecutiva do vocábulo “corpo”, que a autora poderia ter se utilizado da elipse na produção do parágrafo, além dessa indicação, o discurso discente se organiza bem estruturado, o que demonstra a funcionalidade da intervenção metodológica Sequência Didática, sobretudo, com os sujeitos imersos no contexto da Educação de Jovens e Adultos. É nesse sentido que a abordagem dos gêneros textuais é entendida como conjunto de atividades progressivas e contínuas que possibilita ao professor notar os avanços na organização das ideias no texto e na ampliação do processo reflexivo, pois as questões de estrutura, ortografia e gramática, de sentido concordância e sustentação a favor ou contra com base nos argumentos construídos nos debates em sala de aula, bem como na prática da habilidade leitora são perceptíveis na escolarização dos discentes, em que os estes tenham encontradas suas necessidades de aprendizagem, uma vez que entendem que os gêneros são utilizados como objeto de reflexão e os “estudantes podem experimentar ações de teorização sobre como funcionam os textos na sociedade e com se organizam as práticas de linguagem” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2010, p. 160).

Dessa forma, as intervenções no trabalho com gêneros textuais nas práticas de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos possibilita aos sujeitos imersos nesse contexto a compreensão do texto no plano global e, quando estudadas as particularidades, ainda assim, o sentido é mantido. O desenvolvimento que tem a finalidade de ampliar o processo de letramento habilita o “aprendiz a ler, a produzir, a explicar e a compreender qualquer tipo de texto de que necessitar, ou que desejar, amplia as possibilidades de inclusão do sujeito e pode contribuir ainda para diminuir a desigualdade social” (SCHWARTZ, 2012, p. 54).

Logo, o conjunto de propostas de uma Sequência didática possibilita ao professor oferecer as situações de escrita e de oralidade na formação de sujeitos, que não sejam apenas reprodutores de discursos alheios, ou tomem outras autorias como suas, mas infere à aprendizagem a capacidade de refletir e se perceber como autor na organização dialógica-textual das produções.

Assim, o eixo da oralidade é contemplado em vários momentos de realização do debate regrado, bem como são propostas situações de discussão mais informais, que também auxiliam a desenvolver habilidades orais. As aprendizagens são múltiplas: planejar um debate, propondo e seguindo regras; apresentar seus pontos de vista, justificá-los e refutar opinião contrárias; analisar a consistência dos argumentos dos outros participantes; ouvir com atenção; anotar informações importantes para planejar suas próprias falas. (ALBUQUERQUE; LEAL, 2010, p. 160).

Assim, a oralidade precisa ter um espaço reservado na realização de uma SD, o que não precisa, necessariamente, especificar um módulo, mas que em todos as intervenções sejam vistas sob o ponto dialógico. Dando continuidade ao processo de diagnóstico textual, tomamos outra parte do artigo da estudante 03, nele, percebemos que houve uma adequação de sentido entre os elementos presentes no seguinte recorte.

Realmente 2015 é um ano de vários projetos a serem elaborados, muitas transformações estão por vir, e se isso realmente acontecer, devemos todo nosso agradecimento ao cientista Sergio Canavero, que passou anos estudando esse projeto. Isso irá evitar muitas doenças como o câncer, entre outras. (ALUNA 03)

Mesmo que tenham sido trabalhadas no desenvolvimento da Sequência Didática a coesão e a coerência podem ocorrer por meio da substituição de termos, bem como pela sinonímia e a elipse, mediante isso é notória a repetição do advérbio “realmente” e a pluralização e, ao mesmo tempo, da singularidade da palavra “projeto”. Entretanto, no trabalho que pedagógico que se toma o texto como objeto de estudo, não basta apenas pontuarmos as falhas que podem ser encontradas nas produções, porém enxergá-las sob a lógica da leitura, da expressividade e do esforço em construir e reformular os discursos de

um processo que seja inclusivo, pois as vantagens de intervenção pedagógica, nesse sentido, contribuem com o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, sustentação ou refutação de opiniões e na eficácia dos argumentos utilizados pelos estudantes.

Nessa perspectiva, os estudantes são colocados como autores de seus textos e responsáveis pelos sentidos que são atribuídos aos artigos, além disso, são permitidos repensar os tipos de interlocutores que os manuscritos são endereçados. Diante disso, o texto que analisaremos a seguir é de autoria de um aluno autista (cf. anexo 07) referente à terceira etapa de produção, já que os diagnósticos até então tenham sido voltados apenas para os artigos de autorias de alunas. Ressaltamos, ainda, que o estudante em pauta apresenta traços leves de autismo, eis uma das funções da Sequência Didática que é planejar e adaptar as intervenções para que todos os sujeitos tenham as mesmas oportunidades participativas.

Mesmo se isso fosse capaz acredito que nem uma família seria capaz de aceitar isso, parece bizarro seria um sofrimento a mais para uma família, por exemplo, como uma mãe iria aceitar ver a cabeça de seu filho em uma outra pessoa, a qual família essa pessoa iria pertencer? (ALUNO 04)

O texto do qual o excerto foi retirado se organiza em cinco parágrafos e nessa parte do artigo percebemos alguns desvios referentes à escrita, como ocorre na grafia do pronome indefinido “nem uma”. Houve, nesse sentido, uma reprodução fonológica para a modalidade escrita, isto é, a forma como o vocábulo é pronunciado também é transcrito no texto, além disso, não houve uma distinção entre a oralidade e a escrita, por isso a necessidade trabalhar também com a consciência fonológica no contexto das aprendizagens. O discurso do estudo se organiza praticamente por meio da refutação das opiniões assumidas, embora tenha utilizado os termos anafóricos que se repetem durante o artigo, logo o tipo de argumento assumido pelo autor, estudante, é o da exemplificação, assim o excerto em pauta encerra-se problematizando o interlocutor a refletir em conjunto por meio de uma interrogação.

Assim, na metodologia da Sequência Didática é relevante que se tenha espaço para se trabalhar consciência fonológica, pois em grande parte, nessas situações de aprendizagem, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos a escrita é uma reprodução da fala. A conceituação do acordo fonológico possibilita reconhecer a existência entre o aprendizado da leitura e da escrita, logo, conceituamos a consciência fonológica como “um

conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes” (MORAIS, 2010, p. 52).

De tal modo há necessidade de destacar no contexto das aprendizagens, discussões e ações relacionadas à consciência fonológica, sobretudo, no trabalho com os gêneros textuais em que os estudantes ocupem a função de autores dos discursos apresentados a seus interlocutores, logo, os posicionamentos assumidos tem a intencionalidade de partir da formulação de argumentos que provoquem nos leitores um processo de sustentação ou negociação da tese defendida, pois a função de um texto opinativo é persuadir ao apreciador na tomada de posição.

Argumentar é agir com honestidade, o que confere outra importante característica a um processo argumentativo – a credibilidade. Para ser produtivo, esse processo depende de saber dosar o trabalho com ideias e emoções, dependendo mais esforços em persuadir do que em convencer, o que implica dois campos: o do convencer e o do persuadir. (PASSARELLI, 2012, p. 241)

A produção do artigo de opinião na Educação de Jovens e Adultos a partir da sistematização da Sequência Didática caracteriza ao trabalho com o texto a possibilidade de observação do nível de letramento dos estudantes antes e depois da realização da proposta. Diante disso, compreendemos que toda SD deve ser antes inclusiva e que proporcione aos sujeitos nas situações de aprendizagem as possibilidades de efetivação dos conhecimentos recepcionados pela escola e das formas que evidenciem a ampliação deles.

E por fim, a quarta produção, reescrita final (cf. anexo 08) do gênero foi escrita, considerando todos os encaminhamentos realizados durante a metodologia da Sequência Didática e que nos possibilitou compreender que houve aprendizado por parte dos estudantes, embora algumas dificuldades ainda se notem no processo de escolarização, visto que o propósito da SD não se resume em resolver todos os impasses na produção textual, mas sim, da consideração das dificuldades selecionadas, pois para a produção de cada gênero há uma linguagem a ser utilizada. Assim, na ambientação da Educação de Jovens e Adultos abordar e refletir sobre o texto e seus contextos de uso é ao mesmo tempo desafiador, prazeroso, instigante e possível de “promover situações de planejamento coletivo e socialização de impressões sobre os alunos, de forma que as dificuldades detectadas sejam discutidas e as estratégias para superá-las também” (LEAL, 2010, p. 111).

Dessa forma, as proposições presentes na Sequência Didática precisam ir ao encontro das capacidades cognitivas e das necessidades de aprendizagens dos discentes,

como também rebuscam da flexibilidade atribuída ao planejamento das intervenções, que não devem apenas ser capazes de apontar os desvios cometidos pelos estudantes, mas demonstrar caminhos e ações que permitem a aprendizagem e a interação do texto, bem como os interlocutores a quem se destinam os argumentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao confrontamos as concepções de conhecimentos teóricos com a prática da sala de aula, concordamos que há a necessidade não apenas de reflexões relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais e seus propósitos sociocomunicativos, mas oferecer os subsídios necessários à atuação docente que tome o texto e suas propriedades como questão precisa na efetivação das ações dos estudantes que os oportunize a compreender que as intervenções elucidadas nas práticas escolares têm a finalidade ampliar o processo de aquisição e, ao mesmo tempo, de complementação no aprendizado de Língua Materna.

É preciso que o professor no contexto de sua ação metodológica tenha a compreensão de que nem sempre trabalhar com o texto atribui ao processo ensino-aprendizagem a característica de contextualizado, sem que não tenha espaço para esclarecimento dos propósitos, como também não há significados em apenas oferecer uma coletânea de textos aos discentes e solicitar que realizem as chamadas questões de interpretação, sem considerar o contexto em que a mensagem textual foi produzida e a função social dos argumentos atribuídos ao texto.

De tal modo, é preciso instrumentalizar os sujeitos em situação de aprendizagem para que encontrem as respostas para seus questionamentos, o que implica possibilitar o desenvolvimento das habilidades de linguagem, como exemplo, a ampliação do processo leitor, de escrita e reflexivo que corroborem nas formas de enxergar e compreender o texto em sala de aula.

A abordagem dos gêneros textuais no contexto escolar só terá sentido se enxergar os estudantes como sujeitos capazes de formular e reformular seus discursos e não apenas como meros reprodutores reflexões que os coloque como indivíduos passivos na ação de aprender. Assim, compete ao professor na qualidade de orientador das aprendizagens não somente exigir dos envolvidos que produzem textos coesos e coerentes, porém são incumbidas ao proponente a disponibilidade de condições favoráveis que os impulsionem na atuação reflexiva do ato de aprender na função de autores de argumentos convincentes.

É nessa concepção que as atitudes do professor diante do trabalho com os gêneros textuais são compreendidas e, ao mesmo tempo, ampliadas na forma positiva de aceitar que os impasses na abordagem dos gêneros, entre eles, a questão da leitura e da organização do pensamento na modalidade escrita os amenize na abordagem do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, a partir da funcionalidade de utilizar o texto e os elementos que subjazem sua produção em sala de aula.

De modo igual, a exigência de produção textual no âmbito escolar não pode em nenhuma hipótese ser vista como forma de punir aos estudantes, mas como proposta adaptável aos níveis heterogêneos de escolarização desses sujeitos, o que implica orientá-los corretamente e propor reflexões que os caracterize como autores em construção, visto que na prática de sala de aula eles têm a chance de correlacionar os conhecimentos internalizados com a construção dos saberes teóricos e práticos a partir da ação metodológica flexível e funcional.

O ensino a partir da funcionalidade dos gêneros textuais efetiva-se na concepção das adaptações e, estas devem ir ao encontro dos saberes que os estudantes ainda não adquiriram, o que pressupõe o respeito e a compreensão aos níveis e ritmos de aprendizagem inerentes ao contexto escolar, que na concepção da Educação de Jovens e Adultos as intervenções se ampliam, por isso, os raciocínios estabelecidos por meio do enfoque do propósitos linguístico e sociocomunicativo dos gêneros textuais e, neste caso, dos categorizados na argumentação consideram o processo de escolarização na EJA como ação colaborativa e flexível.

Assim sendo, há a necessidade de espaço nas práticas de sala de aula para o desenvolvimento de propostas metodológicas na perspectiva do discurso argumentativo, que possibilite aos estudantes assumirem posicionamentos de destaque na sustentação, refutação ou negociação de determinadas teses apresentadas pelo professor, objetivando o envolvimento e, principalmente, a aprendizagem de todos, nas produções destinadas aos contextos e seus interlocutores.

Nessa concepção, destacamos que o ensino da linguagem com todos os seus elementos e contextos infere ao processo ensino-aprendizagem a característica de prática inclusiva a partir da ferramenta metodológica Sequência Didática na apresentação progressiva das atividades. O procedimento em pauta se constitui necessário quando há o envolvimento do alunado na elaboração da proposta e, isso só ocorre quando há a instrumentalização dos participantes na busca e na construção de maneira gradual em que sejam, ainda, possibilitadas ações reflexivas com objetivos estabelecidos, visto que o processo de elaboração de textos não se encerra na atuação docente, mas na possibilidade de saber receptionar e direcionar as ações no uso do texto.

Deste modo, além de outros fatores, como a evasão escolar, a disparidade idade/série, há a necessidade também de demonstrar aos estudantes os porquês da abordagem, bem como a qual tipo de suporte o gênero estudado se veicula, o que demonstra

que há a valorização dos esforços e envolvimento estudantis na perspectiva do trabalho com propósitos funcionais e inclusivos no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, nas reflexões ponderadas ao longo desta pesquisa transitamos entre as necessidades do ensino dos gêneros textuais, da discussão de sequência didática como procedimento metodológico, dos textos que se categorizem na vertente da argumentação, da proposição desse trabalho no contexto da sala de aula e da relação do gênero com o suporte, mais especificamente, com os murais didáticos e o *blog*.

Transitamos também entre o contexto da Educação de Jovens e Adultos, que focamos nas peculiaridades da turma receptiva da presente intervenção, considerando o contexto histórico do município e da instituição escolar. Refletimos ainda acerca da funcionalidade da pesquisa-ação, que atribui ao pesquisador a função de analista e interventor da problemática elencada e, por fim, focamos os nossos diagnósticos nas produções discentes com seus impasses, perspectivas e avanços.

Na realização do trabalho pedagógico, entendemos que o professor é visto como colaborador da instrumentalização das aprendizagens e que necessita se efetivar na valorização dos saberes oriundos da Educação de Jovens e Adultos, para isso, as propostas não devem ser vistas como imposições docentes, mas na função atitudinal, dialógica e consciente dos conhecimentos que os sujeitos adquirem e, por conseguinte, na abordagem da linguagem com o gênero artigo de opinião, que carece de valorização dos argumentos e das peculiaridades na escrita dos discentes inseridos na EJA, visto que a escola necessita enxergá-los como sujeitos capazes no estabelecimento dos discursos sistematizados pela instituição escolar.

Consideramos, ainda, que o desenvolvimento de Sequência Didática na ampliação das aprendizagens discentes a partir da integralidade e globalização no trabalho com a linguagem, com as habilidades de leitura e escrita, por isso deve assumir caráter funcional e flexível na intervenção com os gêneros textuais. Além disso, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos constroem seus discursos escritos e orais quando são instrumentalizados no processo de sustentação e refutação do artigo de opinião, necessitando de adequação das propostas metodológicas. Dessa forma, esperamos que as reflexões elucidadas ao longo desta pesquisa interventiva contribuam com a prática de outros profissionais da educação que tome o texto a partir de seus contextos e seus propósitos sociocomunicativos, não omitindo a relação do texto com o autor e seus interlocutores.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. Sugestões de atividades para alfabetização na perspectiva do letramento: mais algumas reflexões. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANO-ORTIZ, Maribel; CASTELLÓ, Montserrat. Polifonia e dialogismo nas práticas argumentativas dos estudantes universitários em resposta a diferentes demandas. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Sequências didáticas e formação inicial de professores. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CHIARO, Sylvia De; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18 (3), pp. 350-357. Recife - PE, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf> Acesso 18 set. 2015.

COSTA, Andréa Danuta Aguiar. **Murais didáticos: caracterização e descrição**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012. Disponível em:

<www.pgletras.com.br/2012/dissertacoes/diss-Andrea-Danuta.pdf.> Acesso em 18 set. 2015.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DANTAS, Daniel; GOMES, Adriano Lopes. Questões de letramento e de gênero do discurso em blogs. In: **Revista Gatilho**, UFJF, ano IV, 2008. Disponível em: <www.ufjf.br/revistagatilho/files/.../ARTIGO1.-Questoes-de-letramento.pdf.> Acesso 18 set. 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. – São Paulo: Contexto, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HOUAISS, Antônio. (Org.). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – 2ª ed. ver. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Hipertexto e construção do sentido. In: **Alfa**. São Paulo, 51 (1): 22-38, 2007

_____. **Argumentação e linguagem**. – 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cinara Ferreira; BOFF, Odete Maria Benetti. **Prática textual: atividades de leitura e escrita**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz; Eliana Borges Correia, ALBUQUERQUE; MORAIS, Artur Gomes. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), pp. 454-462. Recife – PE, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc>> Acesso 18 set. 2015.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.
- MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. A consciência fonológica de alfabetizados jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Trad. Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão na escola. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- PREFEITURA DE PARAUAPEBAS. **Memorial informativo da Escola Cecília Meireles**. Parauapebas – PA: Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria Técnica Pedagógica, 2007.
- RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros dos discursos na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem da Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-

- ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- RUIZ, Eliana Donoio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SILVA, Giovane Silveira. O estatuto da argumentação no gênero artigo de opinião. In: **Revista Crátilo**, 6(2): 1-13, dez. 2013. Centro Universitário de Patos de Minas. Disponível em: <<http://cratilo.unipam.edu.br>> Acesso 20 nov. 2014.
- SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: um relato de experiência. In: **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, ISSN 1517-7238, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/2253/1748>> Acesso em 20 dez. 2015.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS

Encontram-se, a seguir, as produções analisadas anteriormente nesta pesquisa.

ANEXO 01 - Primeira produção discente

"J. Viulindo"

O transplante de fígado, na minha opinião não é recomendável, não gostei da ideia do italiano Sergio Larasero. Pois a minha amizade pois a cirurgia tem muitos riscos,

além do tempo poder resultar e muito cara e não são todos que vão querer contribuir.

A cirurgia realmente está avançada mais não do ponto de fazerem um transplante de fígado acho que vai ter muitas críticas em relação a isso.

O mundo realmente está evoluindo as pessoas são capazes de tudo de fazerem o que quiserem... hoje em dia temos muitas cientistas maravilhosas mais nenhuma consegue fazer esse tipo de coisa até hoje....

Eu acho que não vai funcionar primeiro por que pra um corpo funcionar precisa de conexão né?

não dá pra eu avançar minha cabeça e colocá-la na sua!

Eu acho que para fazer um transplante você tem que cuidar pra que seja um órgão que não lida de informação e a cabeça cuida se não ou não cuida disso, não dá pra eu passar minhas memórias todas ou apagar todas elas. então eu vou contra esse transplante de cabeça,

O desenvolvimento da ciência

O desenvolvimento da ciência está cada vez mais impressionando a todos. O transplante de cabeça é uma delas, a possibilidade de um paciente sobreviver é pouca, os procedimentos são muito arriscados, pois, se não é feita perfeitamente poderá trazer o paciente à óbito. A pessoa vai ter dificuldades memoriais e no entanto trazer séculas.

Antigamente não existia nenhum tipo de transplante, na qual época surgiu a primeira transplante e foi a maior polêmica como está sendo hoje, agora no século 21 transplante de coração, rins, fígado, pulmão e etc, é comum em todo mundo. Eu acho que esse médico Sergio conseguiu estar desafiando todos os cientistas do mundo.

Se este transplante der certo, poderá trazer facilidade para aqueles que têm doenças que dificultam o corpo. Obviamente nem todas as pessoas vão aceitar essa proposta, por falta de bons resultados. Tem alguns procedimentos que terminou com a morte de um macaco depois de oito dias.

O fato deles usarem os animais nessa experiência é um grande absurdo, pois acho que nesse caso os animais têm direito à vida. Em cada operação até 2017 talvez terá muitas mortes de macacos e chiborros que não derem certo.

Dessa forma, devemos ter para isso tudo dar certo, que a cabeça não rejeita o corpo doado, mas se não der certo poderá trazer problemas para o médico Sergio conseguiu. O paciente é muito corajoso pois ele vai ficar em coma quatro semanas de modo a conseguir evitar qualquer tipo de movimento.

Evolução

Antigamente não era possível realizar o transplante de coração, fígado, rins ou até mesmo de cabeça **etc** hoje em dia a ciência e a tecnologia teve uma transformação enorme, grandes projetos estão se desenvolvendo.

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para outro em outro corpo. Hoje em dia a ciência fez muito além, com mais uma nova "evolução", transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível? muitos chegam a pensar que nunca dará certo outros ainda acreditam nessa possibilidade.

Mais nada ainda é certo, só sabermos quando esse projeto científico estiver totalmente pronto, para poderemos comemorar de lá os nos resta pesquisar e esperar.

Realmente 2015 é um ano de vários projetos a ser elaborados muitas transformações está por vir, e se isso realmente de certo, devemos todos nesse agradecimento ao cientista Sergio Canavero, que passou anos estudando esse projeto.

É isso irá evitar muitas doenças como (câncer, e degenerações).

Mais enquanto isso Sergio Canavero está a procura de um país que autorize a realização do transplante de cabeça, mais possivelmente será realizado no EUA por ser um país com mais avanço na área da medicina.

Muitos programas de televisão estão

anunciando esse grande projeto, muitas pessoas estão ansiosas para saber se vai realmente dar certo. Na minha opinião está totalmente complexa, mais em breve chegarei a uma conclusão afirmativa.

Dessa forma devemos nos conscientizar que tudo é possível para ciência inclusive o transplante de cabeça, muitas e muitas estão surgindo mais todas as respostas para todas as perguntas está nas mãos do médico

Sergio Canavero que fez o Brasil e o mundo fazer tantas perguntas e deixando-nos nessa tremenda curiosidade.

O desenvolvimento da ciência

O desenvolvimento da ciência está cada vez mais impressionando a todos. O transplante de cabeça é uma delas, a possibilidade de paciente sobreviver e pouca, os procedimentos são muito complicados, pois se não for feita perfeitamente poderá levar o paciente a óbito. A pessoa vai ter dificuldades memorial e no entanto trazer sequelas.

Antigamente não existia nenhum tipo de transplante, naquela época surgiu o primeiro transplante e foi a maior polêmica como está sendo hoje, agora no século 21 transplante de coração, rins, fígado, pulmão e etc, é comum está desafiando todos os cientistas do mundo.

Se este transplante dê certo, poderá trazer facilidade para aqueles que tenham doenças que dificultam o corpo. Obviamente nem todas as pessoas vão aceitar essa proposta, por falta de bons resultados. Tere alguns procedimentos que terminam com a morte de um macaco depois de oito dias.

O fato deles usarem os animais nessa experiência é um grande absurdo, pois acho que nesse caso os animais têm direito a vida. Em cada operação até 2017 talvez terão muitas mortes de macacos e cachorros que não deram certo.

Dessa forma, devemos ter cuidado para não tudo dê certo, que a cabeça não sejeita o corpo doado, mas se não dê certo poderá trazer problemas para o médico Sergio Conovero. O paciente é muito corajoso pois ele vai ficar em coma quatro semanas de modo a conseguir sentir qualquer tipo de movimentos.

Evolução

Antigamente não era possível realizar o transplante de coração, fígado, rins ou até mesmo de cabeça etc. Hoje em dia a ciência e a tecnologia têm uma transformação enorme, grandes projetos estão se desenvolvendo.

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para outro em outro corpo. Hoje em dia a ciência foi muito além, com mais uma nova "Evolução", transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível? Muitos chegam a pensar que nunca dará certo outros ainda acreditam nessa possibilidade.

Mas nada ainda é certeza, só sabermos quando esse projeto científico estiver totalmente pronto, para podermos confirmar até lá só nos resta pesquisar e esperar.

Realmente 2015 é um ano de vários projetos a ser elaborados muitas transformações está por vir, e se isso realmente dá certo, devemos todo nosso agradecimento ao cientista Sergio Camalero, que passou anos estudando esse projeto.

E isso vai evitar muitas doenças como (câncer, e degeneração).

Mais enquanto isso Sergio Camalero está a procura de um país que autorize a realização do transplante de cabeça, mais possivelmente será realizado no EUA por ser um país com mais avanço na área da medicina.

Muitos programas de televisão estão

anunciando esse grande projeto, muitas pessoas estão ansiosas pra saber se vai realmente dar certo.

Na minha opinião estou totalmente confusa, mais em breve chegarei a uma conclusão afirmativa.

Desse forma devemos nos conscientizar que tudo é possível pra ciência inclusive o transplante de cabeça, notícias e boatos estão surgindo mais todas as respostas para todas as perguntas está nas mãos do médico

Sergio Camalero que fez o Brasil e o mundo fazer tantas perguntas e discussões - mas nessa tremenda curiosidade.

Evolução

Antigamente, não era possível realizar o transplante de corações, fígado, rins ou até mesmo de cabelo etc. Hoje, a ciência e a tecnologia tiveram uma transformação enorme, grandes projetos estão se desenvolvendo.

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para outro em outro corpo. Hoje a ciência foi muito além, como seria uma nova "evolução", transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível?

Muitos chegam a pensar que nunca dará certo, outros ainda acreditam nessa possibilidade.

Mas, nada ainda é certo. Só saberemos quando esse projeto científico estiver totalmente pronto, para podermos confirmar, até lá só nos resta esperar e pesquisar.

Precisamente 2015 é um ano de vários projetos a serem elaborados, muitas transformações estão por vir, e se isso realmente acontecer, devemos toda nossa homenagem ao cientista Sergio Comaverso, que passou anos estudando esse projeto. Isso irá evitar muitas doenças como o câncer entre outros.

Mas enquanto isso, Sergio Comaverso está à procura de um país que aceite a realização do transplante de cabeça, que provavelmente será realizado nos Estados Unidos por ser um país com mais avanço na área da medicina.

Muitos programas de televisão estão anunciando esse grande projeto, muitas pessoas estão ansiosas

para saber se vai realmente acontecer, em minha opinião estou totalmente confusa, mas em breve chegarei a uma conclusão afirmativa.

Dessa forma, devemos nos conscientizar que tudo é possível para a ciência, inclusive o transplante de cabeça, notícias e boatos estão surgindo, mas todas as respostas para todas as perguntas estão nas mãos do médico Sergio Comaverso que fez o Brasil e o mundo fazer tantas perguntas e discursos - mas nessa tremenda curiosidade.

DSTQQSS

O Doutor Frankenstein

□□□

O Cientista Italiano Sergio Canavero diz que a Ciência Avançou o bastante para tornar um transplante de cabeça possível.

Do meu ponto de vista isso é uma cirurgia que jamais vai ser possível ser feita, pois uma cabeça jamais vai aceitar outro corpo ou um corpo vai aceitar outra cabeça.

Mesmo se isso fosse capaz de ser feito que nem uma família seria capaz de aceitar isso, parece bizarro seria um sofrimento a mais para uma família, por exemplo, como uma mãe iria aceitar ver a cabeça de seu filho em uma outra pessoa, a qual família essa pessoa iria pertencer?

Eu acho que isso jamais seria aceito pela sociedade e pelos religiosos, isso é muito polêmico teríamos que discutir isso por muito tempo até que seja aceito.

Dessa forma, eu acredito que jamais vai ser possível fazer uma cirurgia dessa, um transplante de cabeça em outro corpo sempre vai rejeitar uma outra cabeça, sua medula jamais vai se conectar nem suas conexões nervosas. Eu acho que depois de cortada as terminações que ligam a cabeça à medula espinhal por mais cuidado que tenham a cabeça nunca

vai se punir os extremidades do corpo.

Evoluções

Antigamente, não era possível realizar o transplante de coração, fígado, rins ou até mesmo de cabeça. Hoje a ciência e a tecnologia tiveram uma transformação enorme, grandes projetos estão se desenvolvendo.

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para habitar em outro corpo. Hoje a ciência foi muito além, com mais uma nova "evolução", transplantar uma cabeça para outro corpo, isso não é incrível?

Muitos chegam a pensar que nunca dará certo, outros ainda acreditam nessa possibilidade.

Mas, nada ainda é certo. Só saberemos quando esse projeto científico estiver totalmente pronto, para podermos confirmar, até lá só nos resta pesquisar e esperar.

Realmente 2015 é um ano de vários projetos a serem elaborados, muitas transformações estão por vir, e se isso realmente acontecer, devemos todo nosso agradecimento ao cientista Sergio Comarero, que passou anos estudando esse projeto. Isso irá evitar muitas doenças como o câncer entre outras.

Mas enquanto isso, Sergio Comarero está à procura de um país que autorize a realização de transplante de cabeça, que possivelmente

será realizado nos Estados Unidos por



ser um país com mais avanços na área da medicina.

Muitos programas de televisão estão anunciando esse grande projeto, muitas pessoas estão ansiosas para saber se vai realmente acontecer, em minha opinião estou totalmente confusa, mas em breve chegarei a uma conclusão afirmativa.

Dessa forma, devemos nos conscientizar que tudo é possível para a ciência, inclusive o transplante de cabeça, matias e bactérias estão surgindo, mas todas as respostas para todas as perguntas estão nas mãos do médico Sergio Comarero que fez o Brasil e o mundo fazer tantas perguntas e deixando-nos nessa tremenda curiosidade.

O Doutor Frankenstein

O Cientista Italiano Sergio Cavarero diz que a ciência avançou o bastante para tornar um transplante de cabeça possível.

Do meu ponto de vista isso é uma cirurgia que jamais vai ser possível, pois uma cabeça jamais vai aceitar outro corpo ou um corpo vai aceitar outra cabeça.

Mesmo se isso fosse capaz acredita que nenhuma família seria capaz de aceitar isso, parece bizarro seria um suprimimento a mais para uma família, por exemplo, como uma mãe iria aceitar ver a cabeça de seu filho em uma outra pessoa, a qual família essa pessoa iria pertencer?

Eu acho que isso jamais seria aceite pela sociedade, pelos religiosos, isso é muito polêmico, teríamos que discutir isso por muito tempo até que seja aceite.

Dessa forma, eu acredito que jamais vai ser possível fazer uma cirurgia dessa, o corpo sempre vai rejeitar uma outra cabeça, sua medula jamais vai se conectar, nem suas conexões nervosas. Eu acho que depois de cortada as terminações que ligam a cabeça a medula espinal por mais cuidado que tenham, a cabeça nunca.

O desenvolvimento da ciência

O desenvolvimento da ciência está cada vez mais impressionando a todos. O transplante de cabeça é um deles, a possibilidade de paciente sobreviver é pouca, os procedimentos são muito arriscados, pois se não forem feitos perfeitamente poderá deixar o paciente a obito. A pessoa vai ter dificuldades memorial e na vontade trazer sequelas.

Antigamente não existia nenhum tipo de transplante, naquela época surgiu o primeira e foi a maior polêmica como está sendo hoje, agora no século 21 transplante de coração, rins, fígado, pulmão e etc, e comum está desafiando todos os cientistas do mundo.

Se este transplante de certa, poderá trazer facilidade para aqueles que tenham doenças que dificultam o corpo. Obviamente nem todas as pessoas vão aceitar essa proposta, por falta de bons resultados. Tiveram alguns procedimentos que terminaram com a morte de um macaco depois de oito dias.

O fato deles usarem os animais nessa experiência é um grande absurdo, pois acho que nesse caso os animais têm direito à vida. Em cada operação até 2017

talvez terão muitas mortes de macacos e cachorros que não darão certo.

Dessa forma, devemos torcer para isso tudo dê certo, que a cabeça não rejeite o corpo doada, mas se não acontecer poderá trazer problemas para o médico Sergio Conraro. O paciente é muito corajoso, pois ele vai ficar em coma quatro semanas de modo a conseguir aceitar qualquer tipo de nutrientes.

O primeiro transplante nos Estados Unidos.

Eu quero falar sobre o transplante de uma cabeça, de uma pessoa para outra. Eu entendi que um doutor tentou fazer um transplante em um animal para ver se dava certo e terminou que sua pesquisa não deu tão certo, mas agora a ciência está mais avançada e se pode transplantar a cabeça.

Eu acredito que esse transplante que talvez vai dar certo, o médico Sergio Comovero é que esse paciente que vai fazer o transplante e que a cirurgia seja um sucesso que eu não quero mal a ninguém e que a ligação dos vasos sanguíneos e os músculos da cabeça e que acontecer nos Estados Unidos e que os médicos não fiquem com raiva do médico Sergio Comovero.

Eu acredito que o transplante de cabeça é possível porque são médicos profissionais, transplante de coração é possível, o transplante de cabeça será possível, o transplante de rins é possível o de cabeça não vai ser tão difícil assim para os médicos, o transplante de coração é mais complicado e o de cabeça não deve ser tão difícil.

Dessa forma, o primeiro transplante que foi em animal não deu tão certo que o animal morreu, mas no segundo transplante espero que dê certo no paciente que vai realizá-lo, pois o de coração foi possível e o de cabeça não será tão difícil para o médico Sergio Comovero.

O Primeira transplante de cabeça em 2017

Eu quero falar sobre o transplante de cabeça. É uma cirurgia que tentará fazer um animal, caso de ceto, mas a ciência está avançada, pode-se, portanto, transplantar a cabeça de um ser humano.

A polêmica do transplante de cabeça em 2017 vai realizar a possível fazer aumentar o tempo de vida de pessoas que sofrem de doenças debilitantes e. essa operação vai reunir muitos brasileiros diante de tudo vivendo nos dias de transplante no Brasil, é a cirurgia, nos veremos se vai dar certo.

A opinião é que eu acredito que será possível o transplante de cabeça para outro corpo, mas muitas pessoas morreram porque ainda não tinham certeza que será possível, mas ainda não temos certeza que será possível.

Excluindo

O transplante de cabeça na minha opinião não é recomendável, não gostei da ideia do italiano Sergio Lanzetta, pois é muito arriscado, uma vez que a cirurgia tem muitos riscos, além do corpo poder rejeitar e muito cara e não são todos que vão querer contribuir.

A ciência realmente está avançada, mas não ao ponto de fazer um transplante de cabeça, acredito que terá muitas críticas em relação a isso.

O mundo realmente está excluindo, as pessoas são capazes de tudo de fazer o que quiserem, hoje em dia temos muitos dentistas, marceneiros, marceneiros, mas nenhum conseguiu fazer esse tipo de coisa até hoje.

Eu acho que não vai funcionar, primeiro por que para um corpo funcionar precisa de conexão, não é? Não dan para eu arrancar minha cabeça e colocar na sua!

Eu acho que para fazer um transplante você tem cuidado para que seja um órgão que não lida de informação e a cabeça queira ou não queira lidar disso, não dan para eu passar as minhas memórias todas e apaga

-las.

Então eu sou contra esse transplante de cabeça.

A cirurgia do século

Na minha opinião transplante de cabeça não é possível, porque cortar todas as veias, os nervos, os ossos de uma pessoa, para implantar em outra pessoa é impossível, certo que a tecnologia vem se desenvolvendo bastante mais mesmo assim não é uma justificativa.

Antigamente não era possível fazer transplante de coração, rins, fígado entre outros, mas como a ciência e a tecnologia começaram a evoluir, já é possível fazer muitos transplantes, mais de uma cabeça para outro corpo, não dá certo. Sergio Lavauers estudou e está estudando, tenho certeza, para fazer esse transplante mas só em pensar, que a pessoa passará um ano para começar a andar, e seis meses em coma por causa de uma cirurgia, já dá para imaginar que isso não vai dar certo.

O cientista, Sergio Lavauers, quer fazer o transplante em um cadeirante que não tem o movimento do corpo para auxiliá-lo.

Se fosse eu no lugar do cadeirante preferia ficar assim do que correr esse risco e perder minha vida. Sergio Lavauers é um grande cientista mais dessa vez acho que ele quer ir longe demais e deixou uma pergunta para o mundo todo: será que o transplante de cabeça será possível?

APÊNDICES

Seguem os materiais elaborados para a efetivação desta pesquisa.

APÊNDICE A – Questionário de contextualização da turma

QUESTIONÁRIO - CONTEXTUALIZAÇÃO DA TURMA

Nome: _____

Sexo: () masculino () feminino

1. De forma sincera, responda os questionamentos abaixo:

a) Em qual cidade/ estado você nasceu? _____

b) Qual a sua idade? _____

c) Você exerce alguma profissão (trabalho remunerado)? Em caso afirmativo, qual?

d) Você já pai ou mãe? _____

e) Você ajuda na renda familiar? De que forma? _____

f) Você possui algum curso profissionalizante? Em caso afirmativo, qual? _____

g) Qual motivo o levou a escolher a modalidade de ensino EJA? _____

h) Você considera importante a conclusão dos estudos? Por quê? _____

i) Qual é a sua fonte de renda familiar? _____

j) Você mora com os seus pais? Quantas pessoas vivem com você? _____

k) Seus pais trabalham? Qual a profissão deles? _____

l) Você e sua família pertencem a qual classe social?

() miserável

() pobre

() classe média baixa

() classe média alta

m) Qual a importância que a escola cumpre na sua vida? _____

APÊNDICE B – Lista ortográfica – primeira produção

ORTOGRAFIA - PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE “TRANSPLANTE DE CABEÇA”

Professor: Ivan Vale

estar _____

imprecinando _____

prosedimento _____

entanto _____

secuelas _____

na quela _____

figado _____

tem (plural) _____

talves _____

toce _____

der _____

proplemas _____

corajioso _____

ultimas _____

principios _____

vitima _____

sorir _____

torna _____

fosce _____

capas _____

familia _____

possivel _____

figado _____

avos _____

incrivel _____

cientístico _____

de _____

más _____

esta _____

país _____

noticias _____

destruir _____

muda _____

sêres _____

séra _____

totau _____

unica _____

trais _____

lador _____

ves _____

ja mais _____

sóciidade _____

extre midade _____

axo _____

ver _____

inteção _____

convecer _____

facieis _____

brasil _____

por risso _____

almentol _____

facio _____

tidar _____

pesquisar _____

duvida _____

inteligencia _____

certezar _____

quer _____

avansando _____

pederam _____

profissionais _____

APÊNDICE C – Lista de concordância – segunda produção

CONCORDÂNCIA – SEGUNDA PRODUÇÃO TEXTUAL “TRANSPLANTE DE CABEÇA”

Professor: Ivan Vale

Eu quero falar sobre o transplante de cabeça é uma cirurgia que tentara fazer um animal vê sê dava certo mas agora a ciências é mais avançada e ser pode transplanta a cabeça de um seres humano.

Na minha cabeça digo que isso e de outro mundo isso não existe, porque como sobrevivemos com outra cabeça isso não tem como, minha opinião eu não concordo isso não tem lógica.

Antigamente não era possível realizar o transplante de coração, fígado, rins ou até mesmo de cabelo etc, hoje em dia a ciência e a tecnologia teve uma transformação, grandes projetos estão se desenvolvendo.

E isso irá evitar muitas doenças como (câncer e degeneração).

Mas nada ainda é certeza, só saberemos quando esse projeto científico estiver totalmente pronto, pra podermos confirmar até lá so nos resta pesquisar e esperar.

APÊNDICE D – Lista de concordância – terceira produção

CONCORDÂNCIA – TERCEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL “TRANSPLANTE DE CABEÇA”

Professor: Ivan Vale

Eu acredito que é possível transferir uma cabeça para corpo, mas muitos riscos pode acontecer porque ainda não é certeza a realização desse magnifico projeto científico , em breve será realizado.

Mas existe a possibilidade desse transplante ter um grande sucesso na cabeça, e poderá ajuda muitas pessoas que tem algum tipo de doenças na cabeça.

Sergio Canavero é realmente um grande cientista deve ter estudado vários anos esse trabalho incrível.

Esse ano vários transformações está por vim.

No tempo dos meus avós não existia a possibilidade de transplantar um órgão do seu corpo para abitar em outro corpo.

Mesmo se isso fosse capaz acredito que nem uma família seria capaz de aceitar isso.

O desenvolvimento da ciência está cada vez mais impressionando a todos. O transplante de cabeça é uma delas.

Teve alguns procedimentos que terminou com a morte de um macaco depois de oito dias.
