

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras**  
**Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS**

**IVANILDO ANTÔNIO DE SOUZA**

**ARGUMENTAÇÃO:**

**uma abordagem a partir da produção escrita de alunos de  
comunidades rurais de Itabira**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte

Fevereiro/2019

**IVANILDO ANTÔNIO DE SOUZA**

**ARGUMENTAÇÃO:**

**uma abordagem a partir da produção escrita de alunos de  
comunidades rurais de Itabira**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte

2019

S729a Souza, Ivanildo Antônio de.  
Argumentação [manuscrito] : uma abordagem a partir da produção escrita de alunos de comunidades rurais de Itabira / Ivanildo Antônio de Souza. – 2019.  
140 f., enc. : il., fots., grafs., color.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual : Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 121-122.

Anexos: f. 123-140.

1. Língua portuguesa – Ensino fundamental – Teses. 2. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 3. Gêneros discursivos – Teses. 4. Ambiente de sala de aula – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

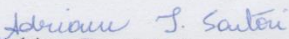
## FOLHA DE APROVAÇÃO

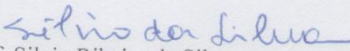
**Argumentação: uma abordagem a partir da produção escrita de alunos de comunidades rurais de Itabira**

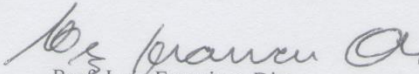
**IVANILDO ANTONIO DE SOUZA**

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 22 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof. Adriane Teresinha Sartori - Orientador  
UFMG

  
Prof. Silvio Ribeiro da Silva  
Universidade Federal de Goiás

  
Prof. Luiz Francisco Dias  
UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2019.

“Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.”

Rubem Alves

## **Agradecimentos**

A Deus, inicialmente, pois não há razões para não agradecê-lo, em primeiro lugar, por todas as bênçãos merecidas e imerecidas que Ele me concede a cada ano. Estou ciente de que muito mais Ele fará em minha vida.

Aos meus pais, pela confiança e pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos, Marilene e Ivair, pelo incentivo e por acreditarem que eu faço o que tem de ser feito.

À professora Dra. Adriane Teresinha Sartori, pelos ensinamentos, pela cordialidade e pela disponibilidade em me ajudar a fazer um bom trabalho.

Às minhas amigas/irmãs, Carol e Izabela, por acreditarem em mim e me colocarem sempre numa posição superior à que eu mereço.

À minha amiga/irmã, Nádia Leão, por acreditar e por dar todo o suporte quando eu precisei em BH.

Aos colegas do Profletras, pela parceria. Em especial, à Aline, por todo o suporte emocional e pela ajuda com minha pesquisa.

Aos professores do Profletras da UFMG, por todos os ensinamentos e trocas de experiência.

À Waldênia dos Anjos e à Sanddy Fonseca, queridas diretoras da EMACA e da Marina Bragança, respectivamente, por entenderem a importância da minha formação para mim e para as nossas escolas.

À minha coordenadora, Neide Colombo, por sempre acreditar em mim e me apoiar em tudo.

Ao Mário Vicente, diretor do Colégio Super Mais, por compreender as minhas necessidades de adaptação e favorecer minha permanência no curso.

Aos meus queridos alunos do 7º C, da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, por aceitarem esse desafio e por se manterem firmes durante todo o processo.

À amiga Mônica Souza, pela revisão do trabalho.

À amiga Tess Fitzpatrick, pela revisão do abstract.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

A partir da percepção de que os alunos dos anos finais do ensino fundamental da escola onde atuo apresentam dificuldades no que diz respeito à argumentação, esta pesquisa apresenta uma proposta de escrita de textos de gêneros variados, cujo trabalho priorizou os textos com conteúdos que, de fato, contribuem para tratar de assuntos referentes às comunidades da zona rural de Itabira onde moram os alunos sujeitos da pesquisa. O objetivo desta pesquisa é contribuir para a ampliação da capacidade argumentativa dos alunos a partir das práticas sociais desse grupo específico e atenuar a dificuldade existente no que concerne à produção escrita. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, em uma turma de 7º ano. A partir da análise de um questionário inicial aplicado aos alunos pelo professor de Língua Portuguesa da turma, executor da pesquisa, das anotações do diário de campo do professor pesquisador e das análises do material produzido a partir da aplicação do projeto de ensino, pretende-se que o resultado sirva para o aprimoramento das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Os textos produzidos foram publicados em um blog criado pela turma e tiveram versão impressa para que toda a comunidade escolar tenha acesso a eles.

**Palavras-chave:** Argumentação, Escrita, Alunos da zona rural, Ensino de Língua Portuguesa, Gêneros do Discurso.

## **Abstract**

Based on the perception that students completing the final years of elementary school at the institution where I work have difficulties with regard to argumentation, this research presents a proposal of writing texts of varied genres. The work prioritized texts with contexts that, in fact, relevantly deal with subjects related to the communities of the rural area of Itabira, where the students in the study live. The objective of this research is to contribute to an increase in students' argumentative capacity based on the social practices of the specific group, and to mitigate the difficulties that exist with regard to written production. The research was developed at the Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, in a class of the 7<sup>th</sup> grade. From the analysis of an initial questionnaire given to the students by their Portuguese teacher (the researcher), the notes of the teacher researcher's logbook, and the analysis of the material produced from the teaching project's application, it is intended that the result will serve to improve pedagogical practices in Portuguese language classes. The texts produced were published in a blog created by the class that would be accessible to the whole school community.

**Keywords:** Argument, Writing, Students in Rural Area, Portuguese Language Teaching, Discursive Genres.



## Lista de figuras

Figura 1 - 1ª versão do texto dos alunos K e T .....	70
Figura 2 – 2ª parte da 1ª versão do texto com as observações das alunas A, B, J .....	72
Figura 3 – Versão final do texto escrita pelos alunos K e T .....	73
Figura 4- Trecho da Primeira versão do texto das alunas A, B, J e O.....	76
Figura 5 - Trecho da versão final do texto das alunas A, B, J e O .....	77
Figura 6 - 1ª versão da biografia escrita pelos alunos D, Q e U.....	80
Figura 7 - Versão final da biografia escrita pelos alunos D, Q e U.....	82
Figura 8 – 1ª versão do texto escrito por B, J e S .....	87
Figura 9 – Desenho da aluna J .....	89
Figura 10 - Foto de uma carvoaria feita pela aluna N .....	91
Figura 11 –1ª versão do texto sobre as principais atividades econômicas.....	94
Figura 12– Versão final do texto sobre as principais atividades econômicas.....	95
Figura 13 - Placa registrada pelo aluno U .....	97
Figura 14 - Placa fotografada pela aluna C .....	98
Figura 15 - Placa copiada pela aluna B após reescrita .....	100
Figura 16 – Primeira versão do editorial das aluna A, B e J (parte 1) .....	103
Figura 17 – Primeira versão do editorial das alunas A, B e J (parte 2) .....	104
Figura 18 - Versão final do editorial das alunas A, B e J.....	105
Figura 19 - Pergunta respondida pela aluna N.....	108
Figura 20- Pergunta respondida pelo aluno E .....	108
Figura 21- Pergunta respondida pela aluna N.....	110
Figura 22- Pergunta respondida pelo aluno F .....	110
Figura 23 - Pergunta respondida pela aluna S .....	111
Figura 24- Pergunta respondida pela aluna A .....	111
Figura 25 - Pergunta respondida pela aluna J.....	112
Figura 26 - Pergunta respondida pela aluna J.....	113
Figura 27 - Pergunta respondida pela aluna N.....	113
Figura 28 - Pergunta respondida pela aluna B .....	114
Figura 29 - Pergunta respondida pela aluna A .....	114
Figura 30- Pergunta respondida pela aluna B .....	115
Figura 31- Pergunta respondida pela aluna K .....	116
Figura 32- Pergunta respondida pela aluna A .....	117
Figura 33 - Pergunta respondida pela aluna J.....	117

## Lista de quadros

Quadro 1 - Textos que os alunos mais gostam de ler (Pergunta 08) .....	52
Quadro 2- Pergunta 05 do questionário inicial .....	54
Quadro 3 - Principais atividades econômicas.....	91

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1- Idade dos alunos (pergunta 01) .....	50
Gráfico 2- Sexo dos alunos (pergunta 02).....	50
Gráfico 3 - Pergunta 03 do questionário inicial.....	53
Gráfico 4 - Pergunta 04 do questionário inicial.....	53
Gráfico 5- Pergunta 06 do questionário inicial.....	56
Gráfico 6 - Pergunta 07 do questionário inicial.....	57
Gráfico 7- Pergunta 08 do questionário inicial.....	57
Gráfico 8- Principais gêneros discursivos que circulam nas comunidades .....	96

## Sumário

1. Introdução.....	11
2. Pressupostos teóricos.....	17
2.1. Gêneros discursivos e escola .....	17
2.2. Multimodalidade .....	24
2.3. Argumentação.....	27
2.3.1 Observações sobre o percurso histórico da argumentação .....	27
2.3.2 Perspectivas contemporâneas da argumentação .....	33
2.4 Produção escrita .....	35
2.4.1 Reescrita.....	40
3. Metodologia .....	43
3.1. Participantes e contexto de pesquisa.....	45
3.2. Etapas da pesquisa.....	46
3.3. Instrumentos .....	48
4. Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	49
4.1 Perfil da turma.....	49
4.2 Práticas de leitura e de escrita .....	51
4.3 Práticas de argumentação .....	55
5. O projeto de ensino.....	59
5.1 A argumentação no contexto escolar .....	59
5.2 Primeira etapa – Contextualização.....	60
5.3 Segunda etapa – Condições de produção e Planejamento do texto .....	63
5.4 Terceira etapa – Levantamento dos principais dados históricos da comunidades..	67
5.5 Quarta etapa – Levantamento das principais manifestações culturais das comunidades .....	74
5.6 Quinta etapa – Produção de biografias: a pessoa mais importante da comunidade .....	77
5.7 Sexta etapa – Socialização e escrita de causos famosos nas comunidades.....	83
5.8 Sétima etapa – Produção sobre as principais atividades econômicas das comunidades .....	90
5.9 Oitava etapa – Escrita do gênero placa comercial .....	95
5.10 Nona etapa – Produção do texto de abertura (editorial) .....	101
5.11 Décima etapa – Momento da revisão dos textos.....	105
5.12 Décima primeira etapa – Definição do formato e do nome do minialmanque e criação do <i>blog</i> .....	106
6. Hora de avaliar .....	108
7. Considerações finais.....	119
Referências .....	123
Anexos .....	125

## Anexos

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em pesquisa da UFMG .....	125
Anexo 2 – Carta de anuência .....	130
Anexo 3– Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	131
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
Anexo 5- Questionário inicial.....	135
Anexo 6 – Questionário final .....	136
Anexo 7– Exemplos de editorial .....	139
Anexo 8 – Exemplos de biografias .....	138
Anexo 9 – Termo de cessão de imagem – Pessoa viva.....	139
Anexo 10 – Termo de cessão de imagem – Pessoa falecida.....	140
Anexo 11 – Almanaque do Batistinha - Texto lido pelos alunos na primeira etapa do projeto de ensino.....	141

## 1. Introdução

Os fatores que motivam a realização deste trabalho e a pergunta que norteia esta pesquisa surgiram da minha formação acadêmica no curso de Letras, pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira. Entretanto eles partem, especialmente, da minha atuação como professor de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de ensino, na cidade de Itabira, interior de Minas Gerais.

Finalizei, em 2008, o curso de Letras. Embora eu já tivesse vivenciado práticas de sala de aula em atividades de estágio, eu ainda não conseguia dimensionar os problemas de aprendizagem dos alunos do ensino público, principalmente em relação à produção escrita. Tão logo terminei o curso, fui aprovado em concurso público e iniciei minha carreira profissional, como professor de língua portuguesa. Em 2011, comecei a lecionar Língua Portuguesa e Oficina de Redação em um curso preparatório para o Enem e, a partir de 2017, passei a lecionar os mesmos conteúdos em turmas do Ensino Médio. Foi a partir daí que minhas inquietações em relação ao ensino de produção escrita começaram a ganhar forças, já que, em comparação aos alunos da rede particular, os do ensino público mostravam-se muito aquém, sobretudo na capacidade de argumentar.

O início dos trabalhos no ensino público não foi nada fácil. Embora eu estivesse, de certa forma, familiarizado com certas teorias que apontavam para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente a dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin, compreendendo que pesquisadores do chamado “Grupo de Genebra” propuseram que se utilizassem os gêneros textuais como instrumento, como estratégia inicial de ensino de língua, não foi fácil definir, desde o início, um caminho para as minhas práticas.

Teoricamente, eu sabia o que ensinar, já que a escola dispunha de uma matriz curricular, a qual servia de norte para o meu trabalho. Além disso, havia um livro didático que era o principal instrumento a ser utilizado nas aulas.

No que tange ao trabalho com produção escrita, nunca tivemos, na escola, uma proposta específica para esse fim, não havia indicação sobre quais habilidades os alunos deveriam aprender durante cada período letivo. Ademais, os textos escritos pelos aprendizes restringiam-se àqueles propostos pelo livro didático. Isso me preocupava e era um grande desafio, já que, nem sempre, os alunos tinham a oportunidade de produzir textos que os levassem ao desenvolvimento de competências comunicativas amplas, dada a diversidade das práticas sócio-discursivas de nossa sociedade.

Diante das minhas percepções ao longo desses anos de trabalho com a escrita, o que mais me preocupava e me angustia até hoje é o fato de os alunos não produzirem textos condizentes com as demandas dos mais variados gêneros. Na maior parte dos casos, eles indagam sobre o fato de “não saberem escrever”, acham difícil começar ou, o que mais ocorre, dizem ter ideias, argumentos, opiniões, mas não sabem expressá-los de forma escrita. Desse modo, sinto a necessidade de rever a minha prática e de pensar em ações muito bem articuladas e que sejam capazes de mudar a forma como os estudantes escrevem.

Nesse contexto, não se pode desconsiderar a necessidade de trabalhos com gêneros discursivos diversos, sobretudo, aliados à multimodalidade no ensino de língua. Sobre isso, o documento de caráter normativo mais recente o qual norteia o ensino no Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), defende que

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2017, p. 63).

Assim, partindo-se do pressuposto de que ampliar os horizontes de leitura dos alunos compete à escola, não se pode desconsiderar as várias modalidades em

que os textos se apresentam. Sobretudo, ao considerar as especificidades do público com o qual trabalho, justifica-se a necessidade de apresentar a eles o número maior possível de gêneros discursivos e, principalmente, levá-los a operar com esses textos numa perspectiva multimodal.

Sobre isso, a BNCC defende que as situações comunicativas contemporâneas se dão a partir de novos gêneros, os quais são multimodais:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 66.).

Ainda concernente ao ensino de gêneros, a BNCC, em relação ao componente curricular Língua Portuguesa, defende que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65).

A BNCC trata especialmente da importância do trabalho na perspectiva dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Segundo o documento, todo o trabalho com os gêneros feito nos anos iniciais deve ser ampliado, já que os jovens nesse período de formação são



mais protagonistas em práticas de linguagem dentro e fora da escola. Sobre o ensino de Língua Portuguesa, o documento postula que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2017, p. 134).

Assim, espera-se que a ampliação das práticas de linguagem favoreça o desenvolvimento da capacidade argumentativa e de escrita dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

É importante considerar que os alunos da escola onde atuo são oriundos de localidades rurais de Itabira e que, embora tenham acesso a informações, esse se dá, primordialmente, na escola. Pela experiência, sabemos que grande parte desses estudantes possui internet, mas o uso nem sempre é para fins educacionais, o que torna maior a restrição desse grupo a informações importantes para o seu desenvolvimento sociocognitivo.

Por outro lado, é certo que esses alunos acessam textos bem específicos nas suas atividades diárias ou têm a necessidade de conhecer gêneros próprios das esferas sociais às quais acessam. Assim, a questão a que pretendi responder com esta pesquisa foi *Como o trabalho com um grupo de gêneros discursivos que tratem de conteúdos relevantes para os alunos da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim pode contribuir para a melhoria da produção escrita desse grupo?* A proposta que apresentei aos alunos teve como foco temáticas relevantes para eles e os gêneros foram definidos a partir da escolha desses temas. Investi na enunciação propriamente dita e, principalmente, na capacidade de argumentação dos discentes. O uso da Internet foi importante para isso, já que sugeri a criação de um blog, em que foram registrados os textos produzidos, os quais ficarão à disposição da comunidade para acesso irrestrito.

Elaborei um Projeto de Ensino que contemplava a produção de um grupo de

gêneros discursivos e analisei o seu desenvolvimento, com vistas a melhorar a capacidade de argumentação e de escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim. É importante ressaltar que o foco deste trabalho, em relação à produção escrita, foi a argumentação e, embora tenhamos, obviamente, discutido aspectos de microestrutura da língua com os alunos durante o processo de escrita, essa questão não foi objeto central de análise.

De maneira específica, pretendi:

- identificar as práticas de leitura e escrita realizadas pelos alunos na sua comunidade;
- identificar os gêneros que mais participam da vida dos alunos;
- descrever os principais passos de desenvolvimento do projeto de ensino de gêneros, visando desenvolver a argumentação e a escrita;
- verificar as estratégias que mais contribuíram para avanços no processo de produção textual, tendo como foco a argumentação.

Em relação à estruturação deste trabalho de pesquisa, ele está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo compõe a introdução do trabalho.

O segundo capítulo constitui os pressupostos teóricos, em que são discutidas as ideias de gêneros discursivos postuladas por Bakhtin (2003); as questões da multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa defendidas por Rojo e Barbosa (2015); as discussões sobre argumentação defendidas Plantin (2008) e Perelman (2005) e Toulmin (2006), as noções de escrita apontadas por Geraldí (1993).

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa. Esta tem caráter qualitativo e será desenvolvida em uma turma de 7º ano numa escola que atende a alunos de várias comunidades rurais da cidade de Itabira, em Minas Gerais.

O quarto capítulo traz o perfil geral dos sujeitos da pesquisa a partir da análise dos dados coletados no questionário inicial.

O quinto capítulo apresenta a análise do desenvolvimento do projeto de ensino o qual foi desenvolvido com a turma selecionada para esta pesquisa. As atividades foram pensadas na perspectiva da argumentação apresentada no capítulo dois. O sexto capítulo traz as análises da avaliação do projeto de ensino.

Por fim o sétimo capítulo apresenta algumas conclusões após a análise dos dados gerados na pesquisa, bem como uma breve reflexão sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para os professores de Língua Portuguesa.

## **2. Pressupostos teóricos**

Este trabalho é respaldado nas concepções de linguagem propostas por Bakhtin (2003), incluindo a sua teoria dos gêneros discursivos, além de destacar alguns aspectos de teorias sobre a multimodalidade constitutiva dos textos postulados por Rojo e Barbosa (2015). Além disso, ancora-se nas noções de argumentação defendidas por Plantin (2008), Perelman (2005) e Toulmin (2006). Conceitos por eles apresentados são muito pertinentes para esta pesquisa, já que é importante perceber concepções como as de linguagem, gênero e texto para que se possa compreender as minhas escolhas no momento da elaboração das aulas e, sobretudo, das intervenções feitas a partir da percepção dos resultados. Em relação às noções de escrita, este trabalho baseia-se nas definições postuladas por Galdi (1993) e Antunes (2003).

Aspectos mais formais da argumentação, como tese, argumento, tipos de argumentos serão discutidos a partir de um dos textos que comporão um almanaque a ser produzido pela turma de 7º ano na qual será desenvolvido o projeto de ensino.

### **2.1. Gêneros discursivos e escola**

Quando se trata de gêneros do discurso, o ambiente escolar se destaca como o principal lugar para a aprendizagem desses. Entretanto, a tradição relativa ao ensino de Língua Portuguesa nem sempre privilegiou a linguagem em uso, na perspectiva dos gêneros, como princípio básico para a aquisição das competências relativas à linguagem.

O ensino de língua baseado em gêneros, no Brasil, passou a ser, de fato, considerado, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Sobre isso, Fiorin (2016) postula o seguinte:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem os gêneros como um conjunto de propriedades

formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2006, p. 60).

A partir de então, a escola começou a considerar os gêneros do discurso como ferramentas fundamentais no ensino da língua, entretanto, ainda se privilegiava o ensino do código linguístico. Contudo, não se pode desconsiderar que esse foi um passo importante para que se começasse a pensar no papel dos gêneros discursivos como peças fundamentais para a organização das sociedades.

Para se tratar de gêneros discursivos, faz-se imprescindível discutir as ideias de Bakhtin sobre o assunto. Para ele, os gêneros são formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, as quais são determinadas sócio-historicamente. Ademais, o autor defende que a comunicação humana só é possível a partir dos gêneros (enunciados orais ou escritos). O repertório de gêneros utilizados pelos indivíduos é infundável, entretanto nem sempre eles se dão conta disso. Da conversa mais formal à mais simples, o discurso se molda pelo gênero utilizado nos atos de fala. Esses gêneros são dados aos indivíduos, segundo Bakhtin (2003), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. (p.282).

Bakhtin (2003) assevera que todas as áreas da atividade humana se ligam ao uso da linguagem e que as formas desse uso são tão diversas quanto os próprios campos da atividade humana (2003, p. 261). Nesse sentido, de acordo com o autor, para que haja uma certa organização relativa à comunicação:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Logo, percebe-se a impossibilidade dos atos de fala se esses não se derem a

partir do uso dos gêneros discursivos, como afirma Bakhtin. São os gêneros que dão conta da mobilidade da linguagem em quaisquer áreas da sociedade.

Nesse contexto, o conceito de enunciado (“unidade da comunicação discursiva”) proposto por Bakhtin (2003, p. 270) é extremamente relevante para que se entenda o conceito de gêneros. Entretanto, antes de chegar a ele, é interessante explanar brevemente a respeito de outros dois conceitos: o de palavra e oração (“unidades da língua”).

É preciso considerar que a palavra, assim como as orações fora de um dado contexto, não requer um ato comunicativo, ou seja, não depende de uma atitude responsiva por parte do outro (BAKHTIN, 2003, p.287). Esta possui uma conclusibilidade abstrata, motivo pelo qual pode não ser precisa, representa o término de um elemento e não de um todo. A oração não possui autoria e só passa a representar a intenção de um falante a partir do momento em que se torna um enunciado numa situação discursiva. Da mesma forma, a palavra também pode constituir um enunciado. Desse modo, quando experimentamos uma comida feita por alguém e dizemos: - Delicioso!, estamos enchendo essa palavra de significado e provocando, nesse alguém, algum tipo de resposta, o que torna a palavra um enunciado concreto.

O autor defende ainda que escolhamos as palavras a partir das demandas específicas de cada gênero discursivo utilizado. Considerando-se que o gênero é uma forma típica de enunciado, a palavra, no gênero, incorpora sua “expressão típica”. Bakhtin apresenta um exemplo capaz de explicar esse pensamento:

Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim, o tom expressivo da palavra "alegria", determinado pelo contexto, evidentemente não é típico dessa palavra. Os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação; o triste pode ser transformado em jocoso-alegre, mas daí resulta alguma coisa nova (por exemplo, o gênero de um epitáfio jocoso). (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Para Bakhtin (2003), a palavra não possui apenas expressão típica, mas também expressão individual, visto que nos comunicamos a partir de enunciações

individuais e que as palavras são inseridas em nosso discurso a partir de enunciados de outros. Para ele, “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (p. 295). A palavra e a oração são impessoais e não se direcionam, não estão endereçadas a alguém e é isso que as difere do enunciado.

O enunciado, por sua vez, é a unidade real do discurso, visto que está ligado a um ato de comunicação social. Nesse jogo enunciativo, ocorre interação entre os falantes. Assim, o receptor, ao ouvir/ler o enunciado e compreendê-lo, adota uma atitude responsiva, que pode ser de concordância ou não, ele pode ampliar, desdobrar, completar etc., ou seja, atua de forma ativa no processo. Na verdade, o locutor, ao enunciar, não espera uma atitude passiva do seu interlocutor, espera uma reação, uma resposta. Ele atua no sentido de influenciar o outro, busca convencê-lo de alguma forma. De acordo com Bakhtin, esse é o principal traço característico do enunciado.

Além disso, o autor postula que o enunciado não pode ser repetido, já que ele é único, apenas pode ser citado, pois se origina de discursos proferidos no exato momento de interação social. Bakhtin considera o enunciado como produto de uma “memória discursiva”, isto é, ele é carregado de enunciados ditos em outros momentos, outros contextos, e o locutor, de forma inconsciente, toma-o como base para a formulação de seu próprio discurso. Dessa forma, a enunciação se dá numa relação dialógica e a alternância que se dá no momento da enunciação (fala/resposta) é uma peculiaridade do enunciado. Outra particularidade do enunciado é a sua conclusibilidade específica, isto é, um falante conclui seu turno de fala e dá a abertura para que o outro inicie o seu, o que possibilita uma resposta, assim, o falante adota uma atitude responsiva.

Ao se compreenderem os enunciados como unidades discursivas estritamente sociais, as quais suscitam uma atitude responsiva por parte dos sujeitos, pode-se afirmar que todo enunciado é produzido para alguém e que traz em si uma intenção comunicativa pré-definida. Para Bakhtin, são essas intenções, as quais são parte das condições de produção dos enunciados, que determinam os usos linguísticos os quais dão origem aos gêneros. Dessa forma, os atos apresentam

formas diversas de acordo com o que o locutor quer dizer. Essas formas são responsáveis pela constituição dos tipos “relativamente estáveis” de enunciados (gêneros discursivos) e essa relatividade à qual o autor se refere se dá em função da marca histórica e social que circunda os contextos interacionais.

Assim, os gêneros sofrem alterações dado o momento histórico no qual se inserem. Além do mais, cada situação comunicativa origina um gênero com todas as especificidades necessárias para dar conta da demanda comunicativa. Logo, ao se pensar na infinidade de situações comunicativas, percebe-se que os gêneros também são inúmeros. Essa diversidade de gêneros discursivos é discutida por Bakhtin (2003). Para ele, a multiformidade das atividades humanas demanda gêneros diversos e o repertório de gêneros se amplia à medida que os campos da atividade humana se tornam mais complexos (p.262). Essa visão do autor é explicada, por exemplo, pelo desenvolvimento tecnológico, o qual faz surgir novas formas de comunicação e propicia o surgimento de novos gêneros e a modificação de muitos já existentes.

Essa heterogeneidade acerca dos gêneros discursivos levou Bakhtin a categorizá-los em “primários” e “secundários”. Os primários são os gêneros relacionados a situações de comunicação cotidianas, menos elaboradas, informais, imediatas. Como exemplos de gêneros dessa categoria, pode-se citar o diálogo cotidiano, a carta, o bilhete. Já os gêneros secundários, normalmente de expressão escrita, inserem-se em situações comunicativas mais complexas, como romances, artigos científicos, leis.

Bakhtin (2003) defende que a diferença entre os gêneros primários e os secundários é grande e essencial. Para ele, é importante que se faça uma análise do gênero para descobrir sua natureza e esses estudos são de grande relevância para as pesquisas em linguagem.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana e de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto - seja de história da língua, de gramática normativa, de



confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. - opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Para Bakhtin, os gêneros secundários são reelaborações de gêneros primários. Desse modo, um diálogo cotidiano relatado em um romance perde seu caráter imediato e incorpora em sua forma características do campo narrativo mais complexo, que o originou. Nesse contexto, o diálogo se transforma em acontecimento literário e perde seu caráter cotidiano.

Na direção dessas ideias, Dolz; Schneuwly (2004) apontam a importância da escola no desenvolvimento de habilidades que levam os alunos a operarem com gêneros mais complexos, os quais Bakhtin (2003) classifica como gêneros secundários. Os autores escrevem que

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permite-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Dessa forma, a escola se apresenta como o local privilegiado do ensino de língua baseado na perspectiva dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin. Dolz; Schneuwly (2004) apontam, ainda, que os gêneros secundários rompem com a ideia de gêneros primários pelo fato de esses não estarem necessariamente ligados de forma imediata a uma situação de comunicação, mas sim a situações mais complexas, o que significa que a aquisição de habilidades de uso dos gêneros chamados secundários se dá de forma gradativa, o que os autores defendem com base no pensamento de Vygotsky:

É, pois, necessário pensarmos, a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz. Se dizemos ruptura, isso significa ainda duas coisas: há ruptura no nível dos princípios de

aprendizagem e de seus objetos, o que é justamente a criação de uma zona de desenvolvimento. Mas essa ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento: tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes. Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.31).

Ainda ao se discutir a noção de gêneros discursivos, é necessário levar em conta os três elementos constitutivos do gênero apresentados por Bakhtin, a saber: o conteúdo temático, a estrutura composicional (estrutura formal) e o estilo (relativo às escolhas que se faz quanto ao uso da linguagem). Esses elementos são o que estrutura os gêneros e se dão a partir da demanda de determinado campo da comunicação. De acordo com Bakhtin, cada esfera da atividade humana demanda tipos específicos de enunciados, o que o autor denomina gêneros do discurso.

O autor defende, ao tratar do estilo, que esse é indissociável ao gênero e que, por ele, a individualidade do locutor pode se refletir, entretanto, para ele, nem sempre é possível que o sujeito expresse sua individualidade estilística no gênero, já que alguns gêneros demandam uma forma padrão de linguagem. Assim, “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.” (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Cabe considerar que a habilidade que temos quanto ao uso dos gêneros está relacionada ao domínio que temos destes. Quanto mais domínio tivermos dos gêneros, maior é a nossa habilidade de operar com eles nas mais diversas esferas da atividade humana. Bakhtin defende que grande parte das pessoas tem um grande domínio da língua, mas se mostram impotentes em determinadas situações por não dominarem os gêneros demandados por determinadas esferas. Para ele, o que exercita a competência linguística é exatamente o contato com os mais diversos gêneros e a vivência em várias situações comunicativas.

Logo, percebe-se que o conhecimento acerca desses enunciados diversos não é, na maioria dos casos, intrínseco, isto é, o indivíduo não aprende a operar com grande parte dos gêneros do discurso por conta própria. Desse modo, é dever da escola oferecer condições para que seus alunos estejam aptos a interagir socialmente, ou seja, a instituição escolar tem o papel de garantir que, por meio da linguagem, seus discentes sejam capazes de se comunicar de forma efetiva em várias áreas da atividade humana, as quais, segundo Bakhtin, organizam a sociedade. Assim, é nas aulas de Língua Portuguesa que se devem oferecer aos alunos experiências capazes de ampliar os letramentos a fim de que a participação deles nos vários campos da sociedade se dê de forma efetiva e crítica, seja por meio de práticas orais, escritas ou por meio de outras linguagens.

Falar em outras linguagens significa mobilizar o conceito de multimodalidade, embora a teoria bakhtiniana não possa ser descartada por não tocar especificamente na configuração dos textos de diversos gêneros.

## **2.2. Multimodalidade**

É fato que a evolução tecnológica e todas as novas configurações sociais demandam textos de naturezas muito diversificadas. Assim, o ensino da língua deve considerar essa variedade de modos comunicativos, sejam os textos verbais, sejam os não verbais; sejam os textos físicos, sejam os textos que circulam em ambientes digitais. Essa perspectiva de ensino aponta para a multimodalidade, a qual faz parte do cotidiano dos alunos e esses precisam saber operar com as estratégias necessárias para ler e produzir tais textos. A esse respeito, Street (2014) postula que:

Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é

necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. (STREET, 2014, p. 229-230).

Assim, destaca-se, mais uma vez, o importante papel da escola no ensino de leitura. Todos os aspectos do texto precisam ser explorados e, sobretudo, ensinados, para que os alunos tenham a capacidade de operar com os gêneros nas suas mais diversas manifestações, caso contrário, esses sujeitos serão prejudicados em relação à capacidade de ler o mundo em situações específicas.

Rojo e Barbosa (2015) destacam a facilidade na busca de informações na *web*. As autoras discutem os mecanismos de indexação de conteúdos virtuais, os quais se dão por meio de procedimentos como taguear (marcar, etiquetar) conteúdos e informações. De acordo com elas, várias ferramentas facilitam a busca na rede, como a criação das *hashtags*, as quais estimulam a postagem de conteúdos sobre os assuntos que estão em voga.

Todavia, esses mecanismos, embora sejam práticos e bastante úteis e, em certa medida, familiares aos usuários da rede, podem levá-los a buscar conteúdos nem sempre importantes do ponto de vista da formação cidadã. Em muitos casos, as *hashtags*, por exemplo, são criadas por celebridades, sites de fofocas, colunas sociais, entre outros que prendem a atenção do usuário/leitor, mas nem sempre propiciam reflexões ou oferecem dados relevantes, especialmente para os estudantes. Além do mais, o fato de ser familiarizado não garante que os usuários da rede deem conta de se portar ética e criticamente diante de tanta informação. Diante disso, é necessário que a escola se ocupe de ensinar seus alunos a lidarem, de forma responsável, com essas tecnologias.

As possibilidades de interação com esse tipo de conteúdo são diversas:

Frente ao que se segue (ou ao que é de alguma forma publicado) na rede, é possível ter diferentes níveis de resposta: algumas acessíveis diretamente a quem publica o conteúdo - **curtir, comentar, redistribuir** (sem comentar), **redistribuir com comentário fundamentado** (redistribuição crítica) etc. - ; outras não tão diretamente acessíveis: publicações em outras redes ou espaços sem referências diretas às origens. Essas publicações/respostas

também podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.). (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123).

Dessa forma, demanda-se maior atenção da escola no que tange ao ensino da leitura de textos multimodais. Sobretudo, deve-se considerar o ensino do uso das ferramentas digitais, ou seja, é importante que os alunos saibam lidar com os textos multimodais que circulam na internet a fim de que as informações ali contidas sejam aliadas ao processo de aprendizagem desses indivíduos.

Nesse viés, Rojo e Barbosa (2015) apontam caminhos para que a escola exerça seu papel de promover e qualificar a participação multiletrada dos seus alunos na hipermodernidade. Para elas, é inegável o fato de que “a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita ‘cultura’, sem levar em conta os multi e novos letramentos [...]” (p.135). Dado o infinito de possibilidades de busca de informações apresentadas, sobretudo pela internet, as autoras sugerem que:

As demandas sociais devem ser refletidas e retratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. (...) para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação dos comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135.).

É importante que esse percurso, embora haja diversos desafios dada a pluralidade de linguagens, mídias e tecnologias que circunda os gêneros da *web*, dê-se com base na teoria de gêneros bakhtiniana. O ideal a se fazer para que esse processo seja feito com sucesso é, durante o estudo desses gêneros, organizá-los por esfera de circulação. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 141).

## **2.3. Argumentação**

### **2.3.1 Observações sobre o percurso histórico da argumentação**

Esta pesquisa não pretende detalhar todos os pontos existentes os quais tratam das teorias da argumentação de Aristóteles à contemporaneidade, tampouco investigar todos os conceitos filosóficos nesse campo. Logo, atemo-nos a alguns pontos e obras relevantes para a contextualização a qual aqui se pretende.

Ao se discutir sobre a argumentação, faz-se necessário considerar que esta é, desde a Antiguidade Clássica, objeto de estudo de vários estudiosos e filósofos. A princípio, os estudos sobre argumentação eram tidos como parte da retórica, da dialética e da lógica. Tais estudos clássicos tiveram modificações importantes no final do século XIX, momento em que desponta um pensamento mais livre a respeito da argumentação.

Plantin (2008) postula que o ato de argumentar ancora-se no seguinte tripé: a retórica (a arte de falar bem); a lógica (arte de se pensar de forma correta) e a dialética (a arte de dialogar bem) (p. 82-83). Dessa forma, tal conjunto compõe a base do sistema em que se pensou a argumentação desde Aristóteles até o final do século XIX. Deve-se considerar que essa concepção diz respeito à fala pública, à capacidade oral e não diretamente à escrita.

Para Plantin (2008), a argumentação retórica é aquela em que há a necessidade de se apresentar a melhor prova no sentido de convencer o outro. Eis a forma como o autor define essa perspectiva da argumentação:

Argumentação retórica é definida de maneira bem específica pelas seguintes características: trata-se de uma retórica referencial, isto é, ela inclui uma teoria dos signos, formula o problema dos objetos, dos fatos, da evidência, mesmo que sua representação linguística adequada só possa ser apreendida no conflito e na negociação das representações. (PLANTIN, 2008, p. 9).

Uma definição antiga a respeito da argumentação retórica e dialética trata ambas como artes do discurso. Os estudos de Aristóteles sobre retórica apresentam a argumentação como sendo análoga à dialética. Nesse viés, Plantin (2008)

defende que “enquanto a dialética é uma técnica de discussão entre dois parceiros, procedendo por (breves) perguntas e respostas, a retórica tem por objeto o discurso longo e contínuo.” (p.11).

Já a argumentação lógica é tida por Plantin (2008) como discurso lógico. Segundo o autor, pode-se defini-la no quadro da “apreensão, o juízo e o raciocínio”. Assim:

No plano da linguagem, essas operações cognitivas correspondem respectivamente: à fixação linguística do conceito por meio de um termo e à questão da referência; à construção do enunciado por imposição de um predicado a esse termo e à questão do verdadeiro e do falso; ao encadeamento das proposições novas a partir de proposições já conhecidas e à questão da transmissão da verdade. (PLANTIN, 2008, p. 12).

Essa forma de conceituar argumentação lógica evidencia que, no plano do discurso, ela faz correspondência ao raciocínio no plano cognitivo. Todavia, ao final do século XIX, houve uma ruptura com a retórica, o que conferiu um novo momento aos estudos sobre a argumentação.

Para Plantin (2008), o que se discute atualmente sobre argumentação é resultado de “uma tendência histórica de longa duração, para a qual o período de fins do século XIX até o início do século XX constitui um momento chave.”. (p. 12).

Plantin (2008) discorre ainda a respeito dessa ruptura em relação à retórica, Segundo ele, na França, entre o final do século XIX e o início do século XX, a retórica perdeu seu status de ciência, pois passou-se a pensar que ela não era válida como método já que não era capaz de produzir o saber positivo, além do mais, estava associada ao clero, o que contribuiu com a sua retirada do currículo universitário. Nessa perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) defendem que a argumentação não deve se fundamentar no racionalismo cartesiano, já que ela é “o lugar do verossímil, do plausível, do provável” (p.1). Os autores sinalizam que há questões dos campos da política, da religião, da filosofia, da cultura e de outras áreas que não podem ser explicadas por esse racionalismo cartesiano.

Segundo Plantin,

Essa virada aconteceu contra o pano de fundo do fim do Segundo Império, da derrota de 1870 e da necessidade de uma “reforma intelectual e moral”. A 3ª República decide, então, redefinir as tarefas fundamentais da universidade, com base em uma visão laica e positivista da ciência, da cultura e da sociedade, e essas transformações eram impulsionadas por uma nova concepção do saber, o saber positivo. A história é a estrela ascendente, o método histórico é o método positivo por excelência, capaz de produzir o saber científico no campo das humanidades. (PLANTIN, 2008, p.13).

Plantin (2008) considera muito simplista afirmar que o desprestígio da retórica causou, de forma automática, o fim dos estudos de argumentação. Para ele, é necessário que se considerem outros elementos concernentes ao novo estudo da lógica. (p.15). Com a eliminação da retórica, a lógica se “torna formal, não se define mais como uma arte de pensar capaz de reger o bom discurso em língua natural, mas como um ramo da matemática.”. A partir desse ponto, os estudos de argumentação voltam-se para o direito e para a teologia. Foi apenas após os anos 1945 que os estudos sobre argumentação começaram a ressurgir. Contudo, foi a partir da década de 1970 que tal contexto sofreu grandes mudanças, momento em que houve retomadas importantes nos estudos da argumentação. (PLANTIN, 2008, p.19-20).

A dialética, segundo Plantin (2008), define-se como “um tipo de diálogo, que obedece a regras e opõe parceiros. [...] tem como característica fundar-se em premissas que não são absolutamente verdadeiras (como no caso do silogismo lógico), mas simples ideias admitidas.” (p. 10). A dialética pressupõe uma fala pública, que envolve interlocutores com pontos de vista diferentes.

A importância da argumentação do ponto de vista dialógico é amplamente defendida por Plantin. De acordo com ele:

[...] o diálogo supõe o face a face, a linguagem oral, presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves. Os conceitos de polifonia e de intertextualidade permitem estender a concepção



dialogada da argumentação ao discurso monolocal.  
(PLANTIN, 2008, p. 65).

Os conceitos de argumentação foram reintroduzidos na Europa a partir do surgimento de algumas obras. A concepção de argumentação desenvolvida nesse período em muito se difere do modelo dos anos de 1950. O modelo monolocal da argumentação passa a dar lugar a uma concepção dialogal. Na década de 1980, “a tendência dialogal passou a ser profundamente influenciada pelas pesquisas sobre a linguagem em contexto, a conversação e o diálogo natural” (PLANTIN, 2008, p. 24.).

Entre as obras que trataram da argumentação nessa concepção, destaca-se o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Tal obra apresenta uma importante base de esquemas que tratam da especificidade da argumentação como prática linguística. Define-se, nesse tratado, a argumentação como o estudo de técnicas que aumentam a adesão dos indivíduos em relação às teses que se defendem (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1970, p.6). Assim, o conceito de argumentação está relacionado ao ato de argumentar e ao ato de se decidir no sentido de aceitar ou refutar a argumentação (PLANTIN, 2008, p. 46).

Se a retórica antiga era tida como a “arte de falar em público”, com vistas a convencer um auditório sobre uma tese pretendida, por meio da linguagem falada, o *Tratado da Argumentação* preocupa-se mais com a estrutura da argumentação e não se restringe à fala pública.

Na obra *Tratado da Argumentação - A nova Retórica*, publicada, em Bruxelas, em 1958, Chaïm Perelman e Lucie Obrechts-Tyteca retomam estudos sobre retórica. Segundo Plantin (2008), “Um dos méritos essenciais do *Tratado da Argumentação - A nova Retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, é o de ter fundado o estudo da argumentação sobre “técnicas argumentativas”. (p.45). Para o autor, na nessa obra, a reflexão se centra na problemática dos esquemas, tipos de argumentos.

Plantin (2008) postula que o *Tratado da Argumentação* preocupa-se, sobretudo,

em apresentar técnicas discursivas as quais possibilitam “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos” às teses propostas a seu assentimento. Segundo o autor, na prática, “o *Tratado da argumentação* preocupa-se pouco com a linguagem e, às vezes, assimila a perspectiva argumentativa à perspectiva psicológica [...]; na busca da *adesão dos espíritos*, a mediação linguística tende a desaparecer.” (p. 46). O autor destaca, ainda, que há um apelo ao diálogo já que o *Tratado* mostra que as técnicas argumentativas são as mesmas em todos os níveis, desde os informais até os mais formais. Entretanto,

[...] rapidamente o encontro argumentativo é reenquadrado como uma entrevista desigual, sem retroação; os outros *espíritos* não têm alternativas além de aderir mais ou menos às teses. A *discussão* é redefinida como o discurso feito a um auditório, na perspectiva da retórica eloquente. (PLANTIN, 2008, p. 46).

Diante disso, Plantin (2008) descarta a noção dialética no *Tratado da Argumentação*. Para ele, essa racionalidade de Perelman não é crítica, mas universal. Uma das consequências disso é que ela privilegia o escrito em detrimento do oral (p. 47).

Assim como defende Plantin (2005), Amossy (2018) destaca que

Numa perspectiva geral, a nova retórica dedica-se ao estudo dos tipos de ligações argumentativas e à sua classificação. Ao fazer um repertório dos universais da comunicação argumentativa, ela não considera propriamente os funcionamentos linguageiros. (AMOSSY, 2018, p. 24).

*As Técnicas Argumentativas* são título da terceira parte da obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 209-574). Nessa parte, os autores apresentam três tipos de argumentos: os argumentos quase-lógicos, argumentos que se baseiam na estrutura do real e argumentos fundantes da estrutura do real.

Os argumentos quase lógicos se dão a partir de princípios lógicos. Esses buscam uma aproximação com os princípios matemáticos para garantir, em certa medida, uma confiabilidade. Os argumentos que se baseiam na estrutura do real

formulam-se a partir daquilo que o auditório pensa ser o real. Já os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que se dão por inferência e fundamentam generalizações e generalidades, dessa forma, possibilitam a formulação de exemplo, modelos, a partir de casos isolados.

Há de se destacar, também, a obra *Os Usos dos Argumentos*, de Toulmin (1958). Alguns autores da filosofia mundial consideram essa obra clássica pelo fato de ela tratar da lógica do raciocínio, de filosofia, e tem sido aplicada em várias áreas do conhecimento, em especial, na Linguística. A preocupação primeira de Toulmin era a de desvincular os estudos da argumentação dos estudos da lógica formal.

Plantin (2008, p. 26) cita o modelo intitulado *Modelo de Toulmin*. Nele, Toulmin “define o discurso argumentativo como uma célula composta por seis elementos”: um Dado (informação); uma Conclusão (posição); uma Lei de passagem (garantia); um Suporte (apoio); um Modalizador (advérbio); e uma Restrição (refutação). O autor apresenta o seguinte exemplo para demonstrar como ele pensa a questão:

(1) Harry nasceu nas bermudas; ora, (2) as pessoas que nascem nas Bermudas são geralmente cidadãs britânicas, em virtude (3) de leis e de decretos sobre a nacionalidade britânica; logo (4) provavelmente (5) Harry é cidadão britânico; a menos que (6) seus pais sejam estrangeiro, ou que ele tenha mudado de nacionalidade. (PLANTIN, 2008, p. 26).

Nessa organização discursiva os elementos se caracterizam da seguinte maneira:

- uma Conclusão (5) é afirmada com base em um Dado (1);  
- esse passo argumentativo é autorizado por uma *Lei de passagem* (2), ela mesma apoiada em um Suporte (3);  
- ele é matizado pela introdução de um *Modalizador* (4), que pode ser desenvolvido em uma Restrição (6). (PLANTIN, 2008, p. 26).

Segundo Plantin (2008),

O modelo de Toulmin aplica-se ao discurso contínuo, ao monólogo. Contudo, podemos considerar que o modalizador representa o vestígio de um possível contradiscurso, correspondente à concessão. Ele introduz um elemento dialogal no modelo (PLANTIN, 2008, p. 28).

Nessa concepção, a atividade argumentativa se amplia, já que se considera a interação entre os interlocutores, de modo a articular pontos de vista distintos, o que muito a difere da concepção monologal, em que não há a argumentação dialogada entre os interlocutores, ou seja, o ato argumentativo se dá por apenas um ponto de vista.

### **2.3.2 Perspectivas contemporâneas da argumentação**

Antes de se discutir a importância do trabalho com vistas a desenvolver a capacidade de argumentar dos alunos, é necessário entender o que os estudos mais recentes apontam nesse sentido. A linguística atual defende que a argumentatividade está imbricada na linguagem humana, ou seja, todos os enunciados proferidos carregam uma importante carga argumentativa. Isso se deve, especialmente, ao fato de o dialogismo ser fundamento básico para a composição de qualquer discurso. Portanto, não há como se dissociar os atos de fala da argumentação, pois esta baseia os eventos sociocomunicativos; a língua, nesse sentido, é uma importante ferramenta capaz de levar um indivíduo a persuadir outro a realizar algo.

A esse respeito, Fiorin (2016) defende que:

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. Se, como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então um discurso será uma voz nesse diálogo discursivo incessante que é a história. Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação (FIORIN, 2016, p.10).

Desse modo, não se deve considerar que os indivíduos argumentam somente quando expõem opiniões acerca de determinado tema, quando defendem uma ideia, o que é o conceito mais difundido entre os professores de língua. Todos os eventos de fala estão carregados de ideologia e isso estabelece o lugar do aluno como sujeito social, fato que deve ser considerado e, sobretudo, respeitado no momento em que se expõem os discentes a situações de produção de texto, sejam elas orais ou escritas. Por outro lado, é fundamental levar os alunos a perceberem que argumentar com vistas a convencer é relevante, pois isso faz deles seres que têm a capacidade de lidar com o divergente e de se fazer ouvir nos mais diversos contextos sociais, incluindo nesses o ambiente escolar.

Na visão de Breton (2003), argumentar é, antes de mais nada, comunicar. Segundo o autor, a argumentação se dá a partir do momento em que o indivíduo se coloca no mundo como sujeito social e busca fazer com que os outros integrantes do seu meio corroborem seus ideais. “Isto é, desde sempre, na medida em que o homem se identifica, ao contrário dos animais, com uma palavra, com um ponto de vista próprio sobre o mundo no qual ele vive.” (BRETON, 2003, p. 23). Nesse viés, assim como defende Fiorin (2016), a argumentação é intrínseca ao ser humano.

Breton (2003) amplia sua visão de argumentação ao dizer que esta pressupõe a integração entre a opinião e os interlocutores. Assim, o que importa na comunicação argumentativa não são as pessoas, mas que suas ideias sejam compartilhadas pelos demais. “Estariamos até tentados a afirmar que o importante é que suas ideias sejam compartilhadas por outras ideias, se essa afirmação não corresse o risco de levar a uma interpretação errônea, muito estruturalista.” (BRETON, 2003, p. 30).

A recepção do argumento também é um importante aspecto a se considerar. As opiniões postas, em qualquer campo, encontram receptores que possuem ideias próximas das que lhes são propostas, “salvo no caso de uma novidade absoluta ou de um campo de conhecimentos especializado (mas vimos que, neste caso, os enunciados estão fora do campo da argumentação)” (BRETON, 2003, p. 33).

O desenvolvimento do projeto de ensino bem como as análises dos dados coletados nesta pesquisa se deram, sobretudo, na perspectiva de argumentação como parte integrante de todo discurso.

## 2.4 Produção escrita

O domínio da palavra é uma ferramenta a qual propicia liberdade ao homem. É por meio desse domínio que os indivíduos são capazes de se inserir no mundo letrado e se colocar na sociedade como sujeitos. A esse respeito, Marcuschi (2001) afirma que

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Antunes (2003) postula a respeito da importância da escrita para a sociedade. Para a autora, a escrita é capaz de cumprir situações de comunicação em contextos específicos. (p. 47). A fim de destacar o importante papel da escrita, Antunes escreve que

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe para *cumprir diferentes situações comunicativas*, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas - no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral - e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer [...] (ANTUNES, 2003, p.47-48).

Nesse contexto, dada a relevância da escrita para a sociedade, a escola é o lugar privilegiado das práticas de leitura e escrita, mas sabe-se que ela ainda está longe de cumprir com seu papel formador. Em tese, há um tempo, o ensino de língua materna nas escolas de ensino fundamental baseia-se numa concepção interacionista de linguagem em que o aluno é considerado sujeito do discurso.

Todavia, na prática, o que se faz nas aulas de Língua Portuguesa nem sempre está em acordo com as teorias que versam sobre o ensino, sobretudo da escrita, o que contribui para um ensino padronizado, em que os alunos não são considerados na sua individualidade e a escrita acaba sendo um produto meramente escolar.

Na contramão dessa perspectiva de ensino, Geraldi (1993) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p.135). Para o autor, o texto é responsável por revelar a língua em sua totalidade. Nesse sentido, a produção textual é uma atividade que valoriza o sujeito como integrante da sociedade, isso porque é por meio dos textos que ele é capaz de interagir em seu meio social.

Geraldi (1993) discorda do modelo de ensino em que o aluno deve apenas repetir o que lhe é ensinado. Para ele, na produção textual, o sujeito articula suas visões de mundo com os conhecimentos adquiridos sobre a escrita. Assim, o sujeito não se torna um reproduzidor de discursos, mas cria os seus a partir de sua própria vivência (p. 136)

A fim de refletir melhor sobre qual deve ser o papel do aluno em relação à produção escrita, Geraldi (1993) propõe a existência de duas concepções distintas de escrita: “produção de texto”, em que o aluno produz um texto “na escola” em que apresenta seu ponto de vista, o que contribui para novas construções e até mesmo favorece a reescrita de textos; e “redação”, que o aluno produz “para a escola”, ou seja, é um texto meramente escolar que se escreve para que o professor corrija, o aluno não apresenta sua visão de mundo na redação.

Segundo Geraldi (1993), há algumas exigências básicas a serem cumpridas para a produção de qualquer texto. O autor conversa com as ideias de Bakhtin (2003) ao dizer que, na produção de um texto, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz pra quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1993, p. 137).

Baseado nessas ideias e no fato de que para o autor a escola exige dos seus alunos “muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p. 137), Geraldi (1993) apresenta dois importantes exemplos que ilustram o que ele chama de “redação” e de “produção de texto” respectivamente. No exemplo a seguir, foi solicitado aos alunos que criassem uma história a partir de uma gravura presente na cartilha:

O macaco e vovô  
vovô é o macaco de boneca.  
A boneca menina:  
- Vovô, menina a boneca.  
O macaco vovô a boneca.  
menina dá boneca a vovô.  
(de um aluno de 1ª série, outubro/89, periferia da cidade de São Paulo)  
(GERALDI, 1993, p. 138).

Nesse exemplo, deve-se considerar, primeiramente, que a proposta de produção, ao atender à exigência “ter o que dizer”, limita o aluno ao instruir que ele precisa escrever a partir da gravura. Nessa perspectiva, para o professor, não interessam as vivências ou visões sobre o mundo que o indivíduo possui. Além disso, considerando que o estudante escreveu exatamente o que o professor solicitou, sem poder se posicionar, tem-se aqui um caso do que Geraldi (1993) chama de “redação”. Outra observação interessante é que no texto exemplo o aluno demonstra bom domínio e até utiliza alguns marcadores da narração, como os dois-pontos e o travessão, o que demonstra sua preocupação em mostrar ao professor que ele aprendeu algo, mas não garante que seu texto deixe de ser um produto “para a escola”.

Além desse exemplo, Geraldi (1993) apresenta outro texto que, para ele, apesar dos desvios de norma culta relativos à ortografia, à pontuação e a outros elementos gramaticais e da própria sequência do texto, apresentados pelo autor, mostra-se, do ponto de vista da produção, um texto não meramente escolar:



A escola

a secola é bonita e lipa e não pede trazechiclete e não pede  
traze ovo naora do lache tem mutascoza no lache e não  
pode repiti e tem mutajeteque repétenoloch e  
trazemateriau na secola e senão aprofesora da chigo.

(de um aluno de 1ª série, outubro/89, periferia da cidade de  
São Paulo) (GERALDI, 1993, p. 140).

Geraldi (1993) aponta os principais aspectos que o fazem considerar esse exemplo um texto de fato, vistas as condições necessárias para a produção de texto por ele discutidas. Ele defende que o autor: tem o que dizer “a sequência de afirmações do aluno articula sua visão da escola e experiências nela vividas (...); tem uma razão para dizer o que diz “é bem provável que a razão primeira do aluno é executar uma tarefa que lhe foi solicitada, mas essa tarefa não é assumida como mero preenchimento de um espaço em branco [...]”; tem para quem dizer, nesse caso, a professora, que não somente será a corretora do texto, mas que representa a melhor pessoa para quem um aluno pode reportar uma denúncia; o locutor se constitui como tal “se levado a sério, o aluno terá que comprovar o que diz.”; escolhe as estratégias “se a leitura que fiz do texto deste aluno tiver algum sentido adequado, o autor foi muito feliz [...]” (p. 140-144).

Outros dois exemplos são dados por Geraldi (1993). Esses são recortes de aulas em que professores conduzem os alunos a uma “produção”, entretanto não dão voz aos estudantes, isto é, muitas das respostas dos alunos não são consideradas. Nesse tipo de estratégia, não cabe nada além das respostas prontas, que estejam bem perto do que o autor considera “clichês”. Para o autor, “[...] a participação em diálogos como estes, na medida em que vivenciados pelos alunos, vai-lhes ensinando: só se responde quando se tem a resposta que a professora quer.” Geraldi garante que outros tipos de diálogos ocorreram, mas defende que “no diálogo de sala de aula invertem-se papéis e funções dos atos linguísticos praticados” (p.156).

Para Geraldi (1993), diante dessa inversão de papéis, os alunos se veem “reféns” da necessidade de se dar a resposta esperada pelo professor, aquela que o professor considera a correta. Mais uma vez, as experiências e as visões de mundo dos alunos são desconsideradas no processo ensino-aprendizagem.

Assim, quem sabe a resposta é quem faz a pergunta. Sobre essa inversão, o autor aponta que:

No discurso de sala de aula, é o inverso o que ocorre: *pergunta quem já sabe a resposta* (é o que podemos verificar em nossos dois exemplos e em muitos outros), ou quem o interlocutor (aluno) imagina que já sabe a resposta. Sua ação linguística de responder é, então, marcada por essa situação: suas respostas serão “candidatas” à resposta *certa*, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada. (GERALDI, 1993, p. 157).

É preciso dar voz ao aluno para que a escola cumpra, de fato, com o seu papel. Caso isso não aconteça, corre-se o risco de anular o aluno como sujeito e esse será um mero reprodutor de discursos e não se interessará pelo que a escola acredita que deva ser ensinado. Para Geraldi (1993), “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (p. 160).

Toda essa visão de escrita defendida por Geraldi é corroborada por Antunes (2003), segundo a qual a escrita é uma atividade a qual implica a interação entre, pelo menos duas pessoas. A autora defende, ainda, que, ao se levar em conta que a escrita pressupõe a “*inter-ação*” entre sujeitos, essa deve ser tida como “tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.” (p. 45). Antunes, de fato, corrobora as ideias de Geraldi ao escrever que

Uma visão interacionista da escrita supões, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p.45).

Logo, a perspectiva abordada neste capítulo deve ser um fundamento básico para o ensino de escrita em sala de aula. Não há lugar para a escrita que não considere os elementos citados, sobretudo, por Geraldi (1993).

### 2.4.1 Reescrita

A prática da reescrita é fundamental para que o aluno tenha uma visão crítica acerca do seu próprio texto. No momento em que reescreve, ele percebe os pontos favoráveis da sua produção e consegue identificar, a partir da mediação do professor, os aspectos que demandam uma melhora.

Entretanto, dada a minha prática em sala de aula e a percepção de como muitos colegas operam com a produção escrita na escola, percebo que nós, os professores, na maioria das vezes, fazemos da reescrita de textos uma mera atividade para correção de aspectos linguísticos, a dimensão textual nem sempre é considerada. Segundo Koch e Elias (2012), “Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado.” (p. 37). Percebe-se, por esse pensamento, que as autoras não descartam, como se pode vir a pensar, a importância de se conhecer e de se utilizar bem o código linguístico nas produções textuais. Todavia, isso não significa que o conhecimento do código deva ser considerado o único ou o principal aspecto no momento de revisão do que se escreve.

A reescrita é muito importante no contexto escolar e em diversos outros. Fiad (2009) chama a atenção para o fato de que a reescrita não é feita apenas em ambiente escolar. A autora cita um manuscrito do poema *XI de Amavisse*, da consagrada autora Hild Hilst, e aponta as mudanças feitas pela escritora durante a reescrita do texto. Fiad, após a leitura do fragmento, destaca que

[...] as modificações efetuadas pela autora são muito frequentes, estão presentes em quase todo o texto, compreendem tanto acréscimos como eliminações. Enfim, esse manuscrito é bastante diferente da obra publicada, à qual temos acesso como leitores. O manuscrito nos mostra o processo da escrita, processo esse que fica oculto no texto finalizado e publicado. (FIAD, 2009, p.148)

Se a reescrita é importante para autores consagrados, não pode ser diferente com aqueles que estão no processo de aquisição das habilidades de escrita.

Bakhtin (2003, p. 332) postula que “a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Assim, o hábito de reescrever o seu texto leva o autor a perceber que toda produção textual pode ser melhorada, que seu texto não está acabado logo na primeira versão.

Antunes (2003) também revela a importância da reescrita no processo de produção de textos diversos. De acordo com a autora, ato de escrever, pela sua natureza interativa, demanda três etapas distintas e interligadas de realização, a saber: o planejamento, a operação e a revisão. (p.54). Sobre a terceira etapa, que se refere à revisão e à reescrita, a autora pondera que este é o momento em que o autor avalia se conseguiu atingir seus objetivos com a escrita realizada, ou seja, é quando ele vai confirmar se seu texto cumpre com todas as exigências para a efetivação do seu propósito comunicativo. A reescrita, desse modo, é o momento do processo de escrita em que o autor refina seu texto, busca as ferramentas para aprimorá-lo e realizar, assim, sua versão definitiva.

A fim de ilustrar a forma como Antunes (2003) considera os momentos da atividade de escrita, segue um excerto de um esquema proposto pela autora.

Figura 1 - Etapas da atividade de escrita defendidas por Antunes (2003)

Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita		
1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
<b>ampliar</b> seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	<b>rever</b> o que foi escrito;
<b>delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	<b>confirmar</b> se os objetivos foram cumpridos;
eleger o <b>objetivo</b> , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a <b>continuidade temática</b> ;
▼	▼	▼

Antunes (2003, p. 57) - excerto

Logo, considerando que a escola é o lugar privilegiado do ensino, a produção de texto merece especial atenção e a reescrita deve ser uma prática pensada na melhoria da qualidade dos textos dos alunos. Mais importante que levá-los a perceber os desvios gramaticais, é mostrá-los as diversas possibilidades de reconstrução do próprio texto, sobretudo no que diz respeito à dimensão textual das produções em sala de aula.

### 3. Metodologia

Toda a metodologia utilizada neste trabalho tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, o que pode ser observado no Parecer Consubstanciado<sup>1</sup>. (Anexo 1)

Com vistas a atingir os objetivos propostos no projeto, esta investigação ancorou-se em abordagem qualitativa. Isso se justifica porque o grupo com o qual será desenvolvida a pesquisa apresenta certa peculiaridade, o fato de ser formado por alunos oriundos de diversas comunidades da zona rural da cidade de Itabira. Além do mais, o trabalho realizado teve enfoque na qualidade das produções de textos apresentadas pela classe.

De fato, esta pesquisa se deu em concomitância com o meu planejamento pedagógico anual, ou seja, foi desenvolvida com os meus próprios alunos, durante minhas aulas. Isso favoreceu uma mudança de perspectiva em relação ao ensino da escrita e da argumentação, que são pontos chave deste trabalho. Em relação a isso, é relevante considerar o que Bortoni-Ricardo (2008) defende. Segundo a autora, a observação do mundo e dos fenômenos que nele ocorrem correlaciona-se às práticas sociais dos indivíduos e à significação que surgem dessas práticas. No que concerne à realidade escolar, a autora defende que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Logo, esta pesquisa vai ao encontro desse pensamento, pois analisei os textos produzidos pelos meus alunos a partir de encaminhamentos feitos pela observação das situações comunicativas nas quais eles se inserem e isso

---

<sup>1</sup> Por sugestão da banca, no momento da qualificação, o título do trabalho foi alterado, por isso há divergências entre o título da pesquisa e o que aparece nos documentos do Comitê de Ética.

apontou importantes caminhos para a revisão da minha prática pedagógica.

Ainda em relação ao tipo de pesquisa adotado, deve-se destacar, mais uma vez, que esta se deu em meu campo de atuação, ou seja, sou um professor que pesquisou a própria prática com o fim de propor ações de melhorias a partir das percepções tidas ao longo de todo o processo. Esse tipo de pesquisa, conhecido como pesquisa-ação, é aquele que exige a participação ativa do pesquisador. Neste caso, como desenvolvi um projeto de ensino com os meus alunos e, ao mesmo tempo, fui um participante da pesquisa, utilizei esse tipo de pesquisa. Sobre esse modelo, Thiollent (1986) discorre:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: 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 um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Em adição a essas ideias, Thiollent (1986) diz que há critérios a serem seguidos para que uma pesquisa seja considerada pesquisa-ação:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 1986, p.15).

Nessa perspectiva, o pesquisador desempenha papel fundamental para a resolução dos problemas investigados, ou seja, a pesquisa não fica só no campo da observação e das análises dos dados obtidos, mas aponta para a mobilização do pesquisador no sentido de resolver ou minimizar os problemas percebidos ao longo do processo investigativo. É esse o viés adotado nesta pesquisa, já que o professor pesquisou e, ao mesmo tempo, pensou em estratégias para equacionar os problemas identificados.

### **3.1. Participantes e contexto de pesquisa**

Para a realização desta pesquisa, pensamos, em primeiro plano, na elaboração de um projeto de ensino com foco na escrita de textos de gêneros diversos (biografias, editoriais, entrevista, placas comerciais, históricos das comunidades, causos) com vistas a contribuir para a ampliação da capacidade de argumentação e de escrita dos alunos. A aplicação do projeto teve a anuência da diretora da escola, conforme Carta de Anuência aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFMG (Anexo 2).

O projeto de ensino vinculado a esta pesquisa, como já dito neste capítulo, foi aplicado em uma turma do 7º ano da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, situada em Itabira, no bairro Barreiro, durante minhas aulas de Língua Portuguesa. A turma escolhida para participar da pesquisa era composta por 22 alunos, com idades entre 12 e 15 anos, entretanto, uma aluna decidiu não participar e essa foi orientada a, durante as aulas destinadas às atividades do projeto, realizar atividades complementares do livro didático, como previsto no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (Anexo 3). A ideia inicial era a de envolver, além dos alunos, os seus pais, a partir de uma entrevista semiestruturada que seria feita por mim em visitas às comunidades nas quais eles vivem. Porém, as chuvas impossibilitaram tais visitas, já que as vias de acesso à maioria dessas comunidades não são pavimentadas e impossibilitam a passagem de veículos leves.

A escola está situada no perímetro urbano da cidade de Itabira, mas atende a alunos de diversas comunidades da zona rural. São oferecidas, anualmente, 540 vagas para alunos desde a educação infantil até o 9º ano de ensino fundamental. No segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, há 10 turmas e as aulas acontecem no período matutino, enquanto as aulas dos demais segmentos ocorrem na parte da tarde. O prédio escolar é antigo, as últimas reformas realizadas têm efeito paliativo e temporário. São 11 salas de aulas, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 quadra de esportes descoberta, 01 pátio pequeno, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 pequena sala onde são dadas aulas de



reforço escolar, 01 sala de coordenação, 01 sala de serviço pedagógico onde também fica a máquina de xerox, 01 sala da direção e da vice-direção, 01 secretaria escolar com 02 salas pequenas, 01 biblioteca, 02 banheiros masculinos e 02 banheiros femininos para os alunos, 01 sala dos professores com 01 banheiro masculino e 01 feminino. Fora esse prédio, existe um “anexo” da escola, o qual funciona em um casa alugada pela prefeitura para atender a alunos da educação infantil. A escola possui internet com rede *wi-fi* para uso de todos os professores, bem como para o uso dos alunos em equipamentos devidamente cadastrados pelo sistema da prefeitura. Há, também, dois projetores, caixas de som e aparelhos de televisão, os quais podem ser usados por qualquer professor.

O bairro Barreiro encontra-se no perímetro urbano da cidade e, embora afastado do Centro, possui posto de saúde, coleta de lixo (inclusive a seletiva), mercearias, padaria, bares, igrejas. O acesso ao bairro é muito fácil, porém alguns professores levam tempo para chegar ao trabalho, sobretudo os que dependem do transporte público, o qual é muito reduzido na região do Barreiro.

21 entre os 22 alunos que compunham o 7º Ano C são os sujeitos desta pesquisa. Esses alunos participaram de discussões orais e produziram textos escritos os quais constituem o *corpus* desta pesquisa.

Após elencar as principais atividades econômicas, os aspectos históricos, culturais e sociais, entre alguns outros elementos importantes acerca de cada uma das comunidades - o que se deu a partir de entrevistas e pesquisas realizadas pelos próprios alunos, foram pensadas aulas que contemplaram a produção de textos voltados para as atividades sociodiscursivas desse grupo de estudantes, bem como outros gêneros a fim de comporem o minialmanaque produzido durante o desenvolvimento do projeto de ensino.

### **3.2. Etapas da pesquisa**

Num primeiro momento, foi aplicado um questionário ao qual os alunos responderam durante uma aula. Esse questionário teve o objetivo de traçar o perfil da classe e, acima de tudo, levantar as atividades realizadas pelos

estudantes fora da escola e quais textos mais acessam quando estão em casa. Logo, pretendeu-se, com esse instrumento, levantar as atividades mais relevantes para esse grupo em ambiente extraescolar a fim de, a partir do diagnóstico, pensar em quais gêneros investir no desenvolvimento desta pesquisa.

A partir desse diagnóstico, foi elaborado o projeto de ensino com vistas a produzir textos dos gêneros mais relevantes para as práticas sociais do grupo de alunos além de outros gêneros que pudessem retratar aspectos importantes das comunidades nas quais esses estudantes moram. Por meio de oficinas, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender sobre os gêneros e, o mais importante, souberam de que forma esses textos podem contribuir para que eles interajam socialmente de forma mais organizada e autônoma.

Com o projeto de ensino bem definido, outras ações foram executadas. Após o levantamento do número exato de alunos que possuem internet em casa, foi avaliada a possibilidade de continuar alguns trabalhos de produção fora da escola. Se houvesse um número interessante de estudantes que dispusessem de internet, durante a execução do projeto, eles poderiam, em algum momento, elaborar textos em duplas e, para tal, seria proposto o uso da ferramenta *Google Docs*, para que pudessem escrever conjuntamente, ainda que em ambientes extraescolares.

Como um dos resultados do trabalho, foi produzido um minialmanaque que contém os textos produzidos ao longo das oficinas. Esses textos estão à disposição de toda a comunidade escolar a partir da criação do blog da turma, o qual foi divulgado na escola e nas reuniões com os pais e com o Conselho Escolar. Esse trabalho foi realizado dentro da própria escola, com o apoio da professora de informática, que auxiliou os alunos na criação e na manutenção do blog utilizando-se do laboratório de informática.

É notória a dificuldade em se conciliar o trabalho do professor com a atividade de pesquisador. Por isso, lancei mão das ideias de Bortoni-Ricardo, a qual sugere que

Uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízos do trabalho docente, como o uso de um diário de pesquisa. Escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46-47).

Esse diário possibilitou uma boa organização dos registros de atividades na classe e me permitiu detalhar melhor os fatos relevantes durante a execução do projeto. “Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47). Nesse sentido, várias das falas dos alunos foram transcritas e comentadas no capítulo destinado à análise dos dados desta pesquisa.

Por fim, a última atividade do projeto de ensino foi a aplicação de um questionário final, o qual teve como objetivo avaliar o trabalho realizado. Nesse questionário, os alunos puderam expor suas opiniões acerca de vários aspectos relativos ao projeto. Para efeito de análise, foram escolhidas e comentadas algumas das respostas dadas pelos alunos, as quais possibilitaram reflexões relevantes.

### **3.3. Instrumentos**

Esta pesquisa contou como os seguintes instrumentos:

- Questionário inicial aos alunos para levantamento de dados;
- Atividades desenvolvidas pelos alunos no projeto de ensino;
- Blog em que foram postados textos produzidos durante o desenvolvimento do projeto de ensino;
- Formulário de avaliação do projeto (questionário final);
- Anotações do diário de campo do professor pesquisador.

## **4. Conhecendo os sujeitos da pesquisa**

Este capítulo destina-se à apresentação dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário inicial (Anexo 5), o qual foi respondido pelos alunos do 7º Ano C, da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, seguido de sua análise. As atividades foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2018.

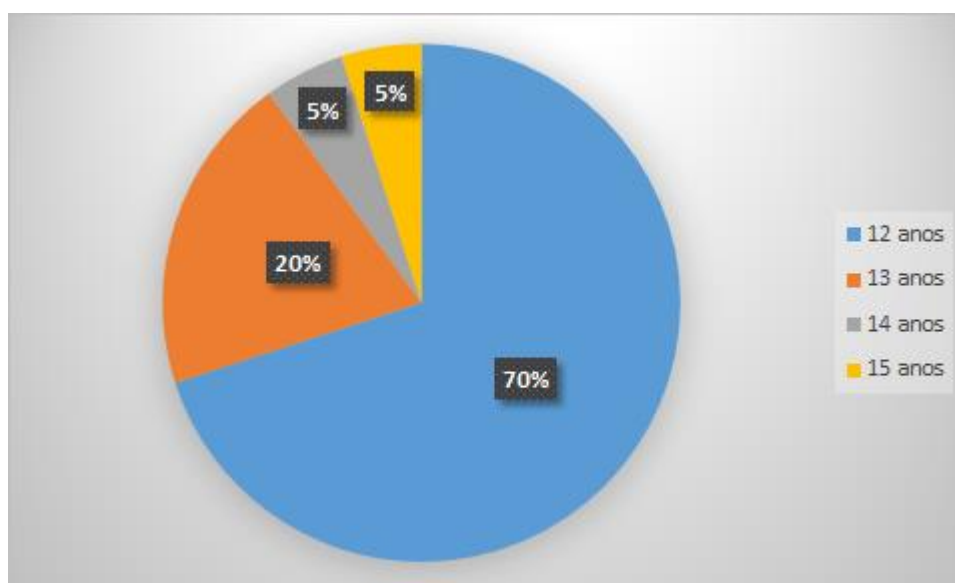
Esse questionário, além de permitir o conhecimento acerca do perfil dos alunos da turma, buscou coletar informações específicas acerca da escrita e da argumentação a partir de indagações como o que os alunos escrevem fora da escola, quais gêneros discursivos mais gostam de ler e de escrever, em quais gêneros apresentam maior dificuldade de escrita, se gostam de participar de discussões orais em sala de aula, entre outras questões importantes para o desenvolvimento das aulas. Muitas perguntas, embora tenham sido relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, não foram selecionadas para esta análise, já que queremos, neste capítulo, expor o perfil da turma e os pontos mais importantes sobre a escrita e a argumentação.

Os gráficos serão utilizados para apresentar o resultado das respostas dadas a algumas perguntas. Em relação às questões que demandavam a escrita por parte dos alunos, essas serão organizadas em quadros para facilitar a visualização de como os alunos percebem alguns aspectos da escrita e da argumentação nos contextos escolar e extraescolar.

### **4.1 Perfil da turma**

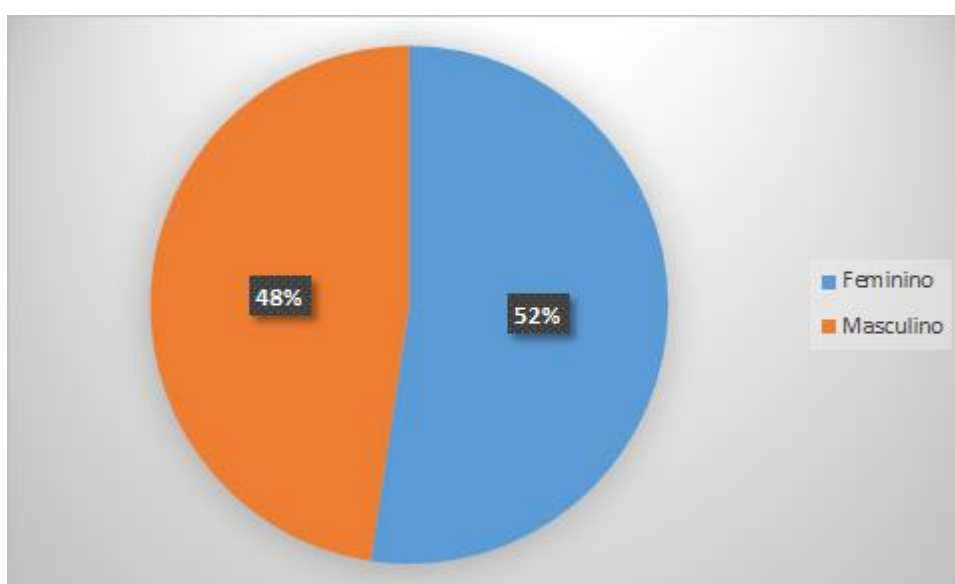
A análise das respostas dadas às questões 01 e 02 permite que observemos a idade e o sexo dos alunos.

Gráfico 1- Idade dos alunos (pergunta 01)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2- Sexo dos alunos (pergunta 02)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A turma 7º C é composta por 22 alunos. Os participantes desta pesquisa, são 21 alunos, sendo 11 meninas e 10 meninos. É importante considerar que a equivalência dos gêneros na turma se deve muito à forma como a escola agrupa os estudantes por classe. Nesse sentido, um dos critérios utilizados é o equilíbrio

entre o número de meninos e o de meninas. Uma das alunas preferiu não participar da pesquisa e sua decisão foi respeitada, atendendo ao disposto nos documentos enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. As idades variam entre 12 e 15 anos, isso se deve ao fato de a escola ter reduzido a distorção idade e série nos últimos anos. Desse modo, a maior parte dos alunos é novata no 7º ano.

## **4.2 Práticas de leitura e de escrita**

A seguir, serão apresentados dados que dizem respeito ao hábito de leitura e de escrita, em ambientes extraescolares, dos alunos investigados. Será levada em conta a afinidade deles em relação a determinados gêneros discursivos e também as dificuldades acerca da escrita de outros. A pergunta não direcionou os alunos para a ideia de gêneros discursivos, razão pela qual as respostas variam entre gêneros discursivos, literários e outros.

O quadro a seguir foi elaborado com base nas respostas à pergunta 08 “*Quais textos você mais gosta de ler?*”.

Essa pergunta é importante porque precisamos entender de que forma os alunos lidam com o ato de ler fora do contexto escolar. A leitura de textos diversos é um dos caminhos para que os estudantes tenham contato e criem familiaridade com gêneros discursivos secundários, por exemplo. De acordo com Bakhtin (2003),

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler relatórios, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Bakhtin aponta, nesse sentido, que o domínio da língua não assegura que o sujeito seja capaz de mobilizar determinados gêneros do discurso. Dessa forma, quanto maior o contato dele com os gêneros, maiores serão suas chances de

dominar o seu uso. Assim, a leitura de gêneros das mais diversas esferas figura-se como uma importante ferramenta de aquisição de saberes relativos os gêneros discursivos.

Quadro 1 - Textos que os alunos mais gostam de ler (Pergunta 08)

<b>Nº</b>	<b>Respostas dadas pelos alunos</b>	<b>Quantidade</b>
01	Comédia/humor	04
02	Nenhum	04
03	Romance	03
04	Ação	02
05	Fábulas	02
06	Ficção científica	02
07	Suspense	02
08	Textos sobre futebol	02
09	História em quadrinhos	01
10	Literatura infanto-juvenil	01
11	Mistério	01
12	Receitas	01
13	Sobrenatural	01

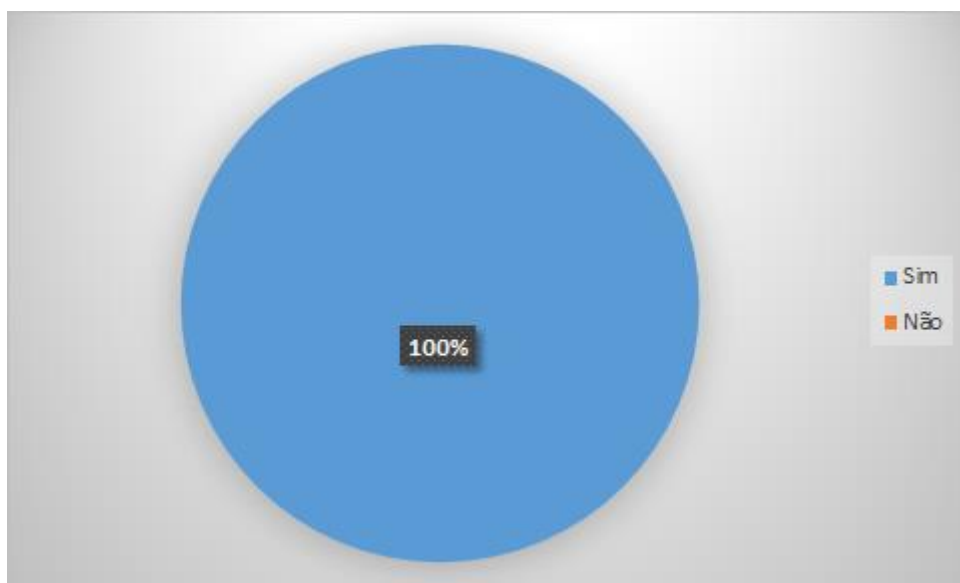
Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise dos dados obtidos a partir das respostas dadas a essa pergunta sinaliza que a maior parte dos alunos prefere ler textos voltados à sua diversão, o que também se confirma no capítulo que trata do projeto de ensino. É válido salientar que os estudantes poderiam indicar mais de uma resposta à pergunta. Outro dado relevante é que 04 alunos disseram não gostar de ler texto algum, o que preocupa, visto que eles representam 19% dos estudantes sujeitos desta pesquisa. É evidente que os alunos acessam apenas textos que tratam diretamente de seus interesses, como se percebe nas respostas de 02 alunos que disseram gostar de textos que tratam de futebol. Entretanto esses resultados

apontam para o fato de que a escola não os tem encaminhado para leituras voltadas, por exemplo, para a informação acerca da atualidade (notícias, reportagens). Isso se percebe nas minhas aulas e em momentos de trocas de experiências com professores de outras áreas.

A pergunta 03 foi “*Você acha importante saber escrever?*”.

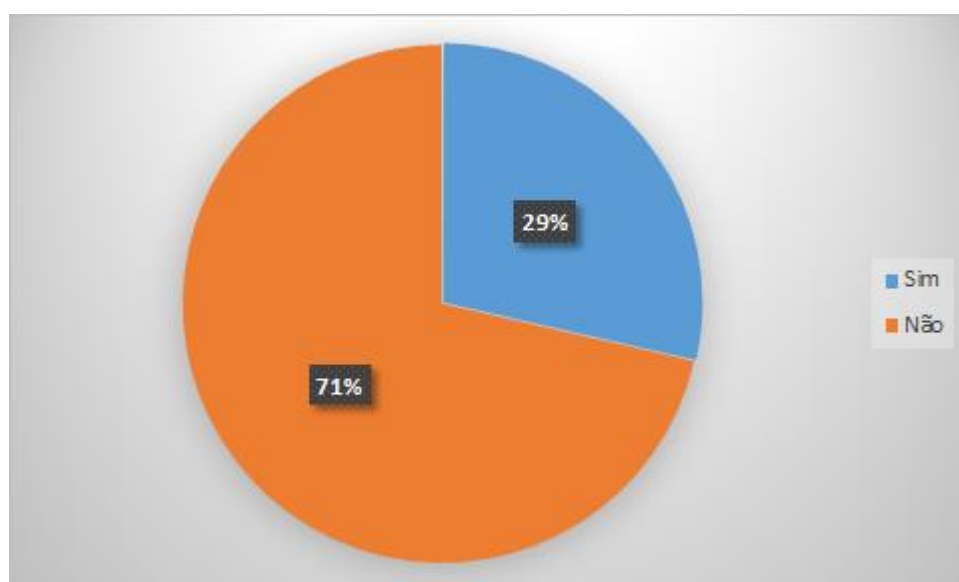
Gráfico 3 - Pergunta 03 do questionário inicial



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico abaixo corresponde aos dados gerados a partir da pergunta 04 “*Você gosta de escrever?*”.

Gráfico 4 - Pergunta 04 do questionário inicial





Fonte: Elaborado pelo autor.

A pergunta 05 “*De quais textos você mais gosta ou quais tem maior facilidade em escrever?*”. O quadro a seguir traz as respostas dadas a tal questão.

Quadro 2- Pergunta 05 do questionário inicial

<b>Nº</b>	<b>Respostas dadas pelos alunos</b>	<b>Quantidade</b>
01	Nenhum	09
02	Redação	03
03	Conto	01
04	Diário	01
05	Fábulas	01
06	Frases	01
07	Poemas	01
08	Produções de texto	01
09	Textos sobre cavalos	01
10	Textos sobre futebol	01
11	Textos sobre jogos	01

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas dadas às perguntas 03, 04 e 05 trazem dados importantes a respeito dos hábitos de escrita dos alunos investigados. Em relação à pergunta 03 “*Você acha importante saber escrever?*”, 100% dessas respostas foram afirmativas, ou seja, os alunos consideram a atividade de escrita como relevante para a sua vida. Por outro lado, a pergunta 04 “*Você gosta de escrever?*” obteve 71% de respostas negativas, dado que contrasta com o fato de os alunos considerarem a importância de se saber escrever. Todavia essa posição negativa muito tem a ver com as práticas de escrita oferecidas pela escola. Nesse viés, fica evidente que as ideias de Geraldini (2003) para o ensino da escrita são fundamentais para a mudança desse quadro. Entretanto, particularmente,

percebo que, em minha prática, nem sempre ocorre o que Geraldi defende, isto é, a escrita não tem sido “*um ponto de partida (e ponto de chegada)*” do processo de ensino/aprendizagem, fator contribuinte para que os alunos tenham respondido unanimemente ‘*Não*’ à pergunta 04.

Os dados obtidos na pergunta 05 confirmam as respostas dos alunos à questão anterior. A maioria dos alunos respondeu que não gosta ou não tem facilidade de escrever “*nenhum*” texto. Tais dados apontam para a necessidade de uma mudança nos modelos de ensino da escrita. Sobre isso, Antunes (2003) escreve que

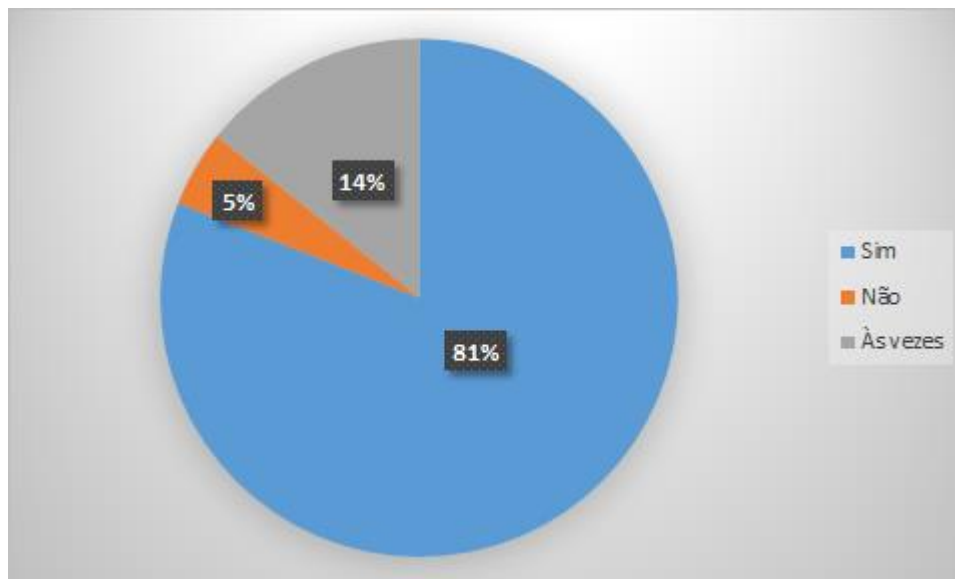
Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar - linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 19).

Para a autora, embora se tenham percebido avanços em relação à mudança dessas práticas, eles ainda são tímidos, estão longe de mitigar os problemas de insucesso escolar e contribuem para a manutenção de um quadro preocupante em relação ao ensino da escrita na escola. (p. 19-20). O que se observa é que os alunos, de uma forma geral, não gostam de escrever o que Geraldi (2003) chama de “*redação*”. Logo, é preciso que as práticas de ensino da escrita estejam voltadas para situações mais próximas possíveis do uso real da língua.

### **4.3 Práticas de argumentação**

Para saber um pouco sobre como os alunos lidam com situações em que precisam participar de debates e discussões, expor seu ponto de vista sobre assuntos diversos, foram formuladas três questões. A questão 06 “*Você gosta de discutir sobre assuntos diversos?*”, possibilitou a geração dos dados apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 5- Pergunta 06 do questionário inicial



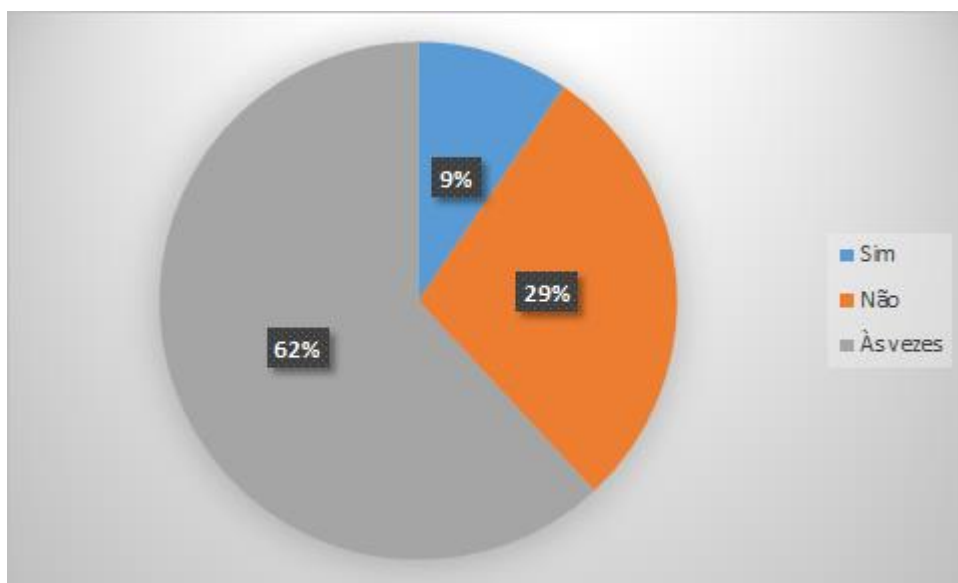
Fonte: Elaborado pelo autor

Quando perguntados se gostam de discutir sobre diversos assuntos, 81% dos alunos responderam que sim. O fato de a maioria ter dado essa resposta reflete a maciça participação de grande parte deles nos momentos de discussão durante todo o desenvolvimento do projeto de ensino aplicado na realização desta pesquisa. Pelos dados gerados a partir das respostas a essa pergunta, pode-se dizer que os estudantes gostam de expor seu ponto de vista e de confrontá-lo com os dos demais. Nesse viés, Amossy (2018) postula que

Globalmente, pode-se dizer que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modelo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar. Assim, não pode haver dimensão argumentativa dos discursos, fora de uma situação em que duas opções, ao menos, sejam previstas. (AMOSSY, 2018, p. 42).

A questão 07 do questionário inicial foi *“Na sua opinião, a escola oferece momentos de discussão e apresentação de pontos de vista?”*. Abaixo, o gráfico demonstra os dados gerados a partir das respostas da classe.

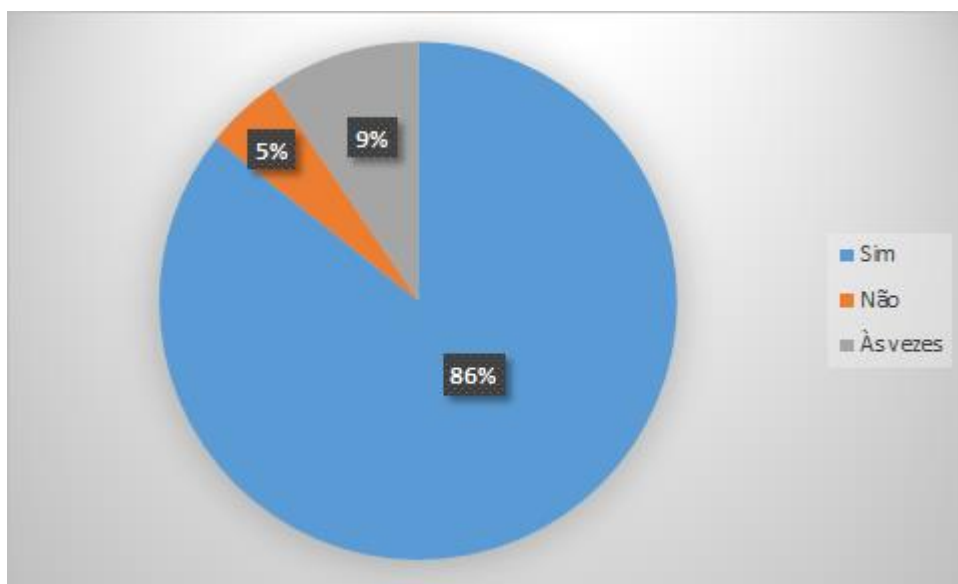
Gráfico 6 - Pergunta 07 do questionário inicial



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico abaixo apresenta o resumo dos dados gerados a partir das respostas à pergunta 08 “*Você acha que a escola deveria oferecer mais momentos de discussão oral?*”.

Gráfico 7- Pergunta 08 do questionário inicial



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise dos dois últimos gráficos, percebe-se que a escola ainda insiste em negligenciar a importância da oralidade no processo de ensino/aprendizagem, embora já se saiba da relevância de se trabalhar essa questão em sala de aula. Marcuschi (2001) apresenta uma explicação para o fato de isso ainda acontecer:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendido e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. (MARCUSCHI, 2001, p. 18).

Essa ideia de superioridade da escrita em relação à fala é um dos aspectos responsáveis pelo insucesso do trabalho com argumentação na escola. As práticas argumentativas podem ter maior êxito se começarem do campo da discussão oral para o texto escrito, como se pode perceber no capítulo destinado à análise dos dados obtidos a partir da aplicação do projeto de ensino desta pesquisa.

## **5. O projeto de ensino**

Este projeto de ensino foi desenvolvido numa turma de 7º ano com, 21 alunos, da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, em Itabira-MG. A classe conta com 22 alunos, mas um deles preferiu não participar das atividades do projeto, já que os nossos documentos enviados ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4) - preveem que a participação dos alunos nesta pesquisa não é obrigatória. Esse grupo é composto por alunos de algumas localidades rurais e, também, da área urbana da cidade. Pela experiência, percebo que o contato principal desses alunos com a leitura e com a escrita se dá, majoritariamente, em ambiente escolar, entretanto, a escola, em certa medida, ainda desprestigia as produções textuais e as leituras feitas pelos alunos em outros contextos, o que pode começar a mudar a partir deste projeto. Ressalta-se, mais uma vez, que, no que se refere à produção escrita, este trabalho teve o principal foco na argumentação. Assim, problemas de microestrutura da língua não foram alvo das análises realizadas.

### **5.1 A argumentação no contexto escolar**

Há uma forte tendência em se tratar a prática argumentativa como atividade puramente escolar voltada para o cumprimento de planejamentos relacionados a determinados assuntos (produção de textos dissertativo-argumentativos, por exemplo). Contudo, é necessário que se amplie a visão de argumentação para uma atividade imprescindível em todas as áreas da atividade humana, no sentido de que esta é responsável por fazer com que o indivíduo seja capaz de mobilizar estratégias a fim de convencer alguém ou até mesmo um grupo sobre determinado ponto de vista. O domínio de estratégias de argumentação é fundamental para a inserção dos alunos nos mais diversos contextos sociais, profissionais e, até mesmo, pessoais, ou seja, propicia a eles a possibilidade de desenvolvimento pleno da cidadania.

Para que isso seja real em nosso projeto, as aulas propostas a seguir levaram em conta o perfil, os saberes, as vivências e as práticas dos alunos do 7º ano da

Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, esses aspectos foram considerados durante todo o desenvolvimento deste projeto. O repertório cultural desses alunos, as características da sua vida em comunidade e a sua visão de mundo foram material indispensável para esta pesquisa.

## 5.2 Primeira etapa – Contextualização

Nesta etapa inicial, solicitei à professora de uso da biblioteca que fizesse a leitura do livro “Almanaque do Batistinha”, da autora Maria Inês Lodi, a fim de que a turma percebesse como se compõe um almanaque, afinal este projeto de ensino culminou na criação do minialmanaque da turma. Essa leitura foi realizada durante as aulas do projeto denominado “Meia-turma”, que consiste em, uma vez por semana, levar metade da turma para realizar atividades de leitura na biblioteca enquanto a outra metade fica em sala realizando atividades específicas de escrita. Entre os meses de agosto e setembro, foram utilizadas 08 horas/aula para que cada grupo completasse a leitura do livro.

O minialmanaque, produto do projeto de ensino, é composto pelas produções de textos dos alunos. Antes de iniciarmos a produção, porém, foi necessário que, nas duas primeiras aulas, projetássemos quem seriam os possíveis leitores desse nosso livro por acreditarmos na importância de uma escrita dialógica. Nesse sentido, para Antunes (2003),

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das interações pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a *um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Desse modo, as diversas etapas deste projeto de ensino foram elaboradas levando-se em consideração o que Geraldini (1993) postula em relação à produção escrita. De acordo com o autor, é necessário que se tenha “para quem dizer o que se tem a dizer”. (p.137), aspecto enfatizado no capítulo destinado ao referencial teórico. Ainda sobre isso, Antunes (2003) diz que “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita sem leitor, sem destinatário;

sem referência, portanto, para se discutir sobre o que vai ser escrito.” (p. 47).

Assim, a primeira atividade teve como foco central discutir com os alunos quais seriam os destinatários dos seus textos, ou seja, os leitores do minialmanaque que eles viriam a produzir. Projetar os receptores dos textos a serem produzidos é um dos princípios a serem considerados quando se pensa em uma escrita significativa, o que Geraldi (1993) define como “*ter para quem dizer o que se tem a dizer*”. Esse foi um momento de grande empolgação e os alunos externaram a importância que esse minialmanaque teria para eles. No diário de campo do professor pesquisador, registrei falas interessantes deles a esse respeito, como “*Gente, nós vamos escrever um livro e todo o mundo vai poder ler!*” (Aluna B)<sup>2</sup>; “*Que legal um livro com nosso nome na biblioteca da escola!*” (Aluna B). Eles ficaram ainda mais entusiasmados quando souberam da possibilidade de realizarmos uma manhã de autógrafos para as pessoas que receberiam os exemplares dos livros, caso conseguíssemos realizar a impressão do minialmanaque. Entre as falas registradas, a que mais me chamou a atenção foi “*Meu Deus! A gente tá chique demais!*” (Aluna S), fala que revela a importância de um trabalho como esse para os alunos. Houve também alunos que disseram “*Ah não, detesto escrever!*” (Aluno E), “*Espero que a gente não tenha que escrever ‘textão!’*” (Aluno T).

Assim, nesta aula, apresentei à turma a proposta de produção de um minialmanaque que iria retratar as principais manifestações culturais e econômicas das comunidades entre outros aspectos fundamentais para a formação da identidade do bairro de cada um deles. Enfatizei que, dessa forma, seria possível fazermos um “retrato” da turma e todos poderiam conhecer as particularidades de cada localidade.

Fizemos uma retomada da leitura já realizada pelos alunos, com o auxílio da professora de uso da biblioteca, do livro *Almanaque do Batistinha*, de Maria Inês Lodi (há vários exemplares na biblioteca da escola). Esse almanaque retrata um

---

<sup>2</sup> Todas as falas citadas nesta atividade foram retiradas das anotações feitas no diário de campo do pesquisador em 06/09/2018.



pouco da história de Itabira de uma maneira bem inusitada a partir de diversos gêneros. A proposta dessa leitura era que os alunos se familiarizassem com o almanaque e que tivessem uma noção de como montar o seu.

Após a retomada da leitura, conversei com a turma sobre o conteúdo do almanaque. As seguintes perguntas nortearam a discussão:

- Antes de ler o almanaque, vocês já tinham ouvido falar do Batistinha?
- Qual aspecto da vida do personagem vocês julgam ser mais interessante?
- Que informação nova sobre a nossa cidade é mais relevante sob seu ponto de vista?
- Das facetas do Batistinha narradas no livro, qual vocês consideram mais engraçada?
- Vocês acham que esse livro contribui para entendermos melhor a história de Itabira? Por quê?
- Se vocês fossem escrever um livro com as histórias da sua comunidade, o que achariam interessante falar?
- Na comunidade de vocês, existe alguma pessoa “importante” que mereça ser retratada num livro como esse?

A essas perguntas, foram dadas respostas muito interessantes as quais revelaram aspectos importantes acerca da opinião dos alunos sobre o que consideram relevante para a composição do *Almanaque do Batistinha* e, sobretudo, do que eles acham mais significativo em relação à comunidade onde cada um vive. Vários deles elencaram o que gostariam de que os leitores tivessem conhecimento quando se trata do lugar onde vivem.

Sobre o livro lido pela turma, os alunos destacaram como mais interessantes textos de gêneros ligados ao humor e ao imaginário, como piadas, charadas e lendas. A leitura desse almanaque inspirou os alunos a escolherem os assuntos que, segundo eles, não poderiam faltar no minialmanaque da turma. Entre as suas escolhas, o livro da classe deveria trazer “Os nossos modos de vida”, “A parte física das nossas comunidades”, “Os eventos”, “A cultura”, “O que faltava e o que tem hoje”. Isso demonstra muito do que eles querem mostrar aos seus

leitores e evidencia a importância desses elementos para a sua região.

### **5.3 Segunda etapa – Condições de produção e Planejamento do texto**

As condições de produção são um importante aspecto a se considerar no momento da construção de textos diversos. Tal pensamento encontra-se ancorado em Geraldini (1993), o qual postula sobre os elementos necessários para a produção de qualquer texto.

Assim, o objetivo da primeira aula desta etapa foi conversar com os alunos a respeito da constituição do minialmanaque da turma. A partir de perguntas, eles foram levados a refletir sobre a importância desse trabalho para eles e para as suas comunidades.

Brevemente, retomamos a aula anterior para que a ideia do minialmanaque não se perdesse. A partir daí, os alunos foram comunicados de que, ao longo do projeto, escreveríamos textos os quais resultariam na montagem do almanaque da turma ao final de todas as etapas do trabalho. Para que os estudantes se colocassem na posição de autores do seu próprio texto, alguns questionamentos foram feitos e as respostas dadas por eles foram registradas na lousa e no caderno de aula para que fossem o norte da produção ao longo do projeto. A seguir, registro essas perguntas acompanhadas de algumas das respostas dadas a elas pelos alunos:

1- Para quem vocês acham que devemos escrever nosso minialmanaque? Isto é, quem pode ser um leitor interessado no que temos a dizer?

- “Para as nossas famílias”;
- “Para os funcionários da escola”;
- “Para as pessoas mais novas de várias comunidades”;
- “Para as pessoas que não conhecem a nossa história”.

Nesse momento, considerei relevante discutir com a turma o fato de vários terem dito que o minialmanaque deveria ter como público principal as pessoas mais

velhas. Sobre isso, uma aluna comentou que “A maioria das crianças não gosta de ler, fica a maior parte do tempo no celular com coisas que não levam a nada.” (Aluna S, anotação do dia 10/09/2018, diário de pesquisa). Diante de tal comentário, outra aluna sugeriu “Por que então a gente não faz vários vídeos dos nossos textos e coloca no *Youtube*?. Assim gente da nossa idade também vai se interessar.” (Aluna J, anotação do dia 10/09/2018, diário de pesquisa). Ressaltei com eles que a ideia era muito interessante, mas que deveríamos considerá-la para outro momento em razão do nosso tempo curto para o desenvolvimento deste projeto de ensino. Além disso, sugeri que eles começassem a pensar em formas de tornarmos o nosso livro atrativo a todas as idades para que essas crianças das quais eles falam também fossem nossas leitoras.

2- Na opinião de vocês, onde esse minialmanaque deverá circular?

- “Na internet”;
- “Em locais públicos”;
- “Na biblioteca da escola”.

Aqui, conversei muito com a classe sobre a pertinência do texto digital, já que ele possibilita um alcance maior em relação à versão impressa. Os próprios alunos comentaram sobre a praticidade de se ter um livro no celular para ler quando quiserem, mas não deixaram de destacar o desejo de terem a versão impressa para “mostrar *pras* pessoas”.

3- Qual é a ideia que formamos sobre as pessoas que lerão nossos textos?

- “Pessoas que querem interagir com outros públicos.”
- “Todas as pessoas, independente da idade, podem se interessar.”
- “As pessoas mais novas têm maior interesse em saber das coisas que aconteceram no passado, os mais velhos já conhecem muitas histórias.”.

4- Para que vocês pensam que será importante criarmos esses textos?

- “Para mostrar o que sabemos.”;

- “Mostrar a realidade de antigamente.”;
- “Conhecer melhor as histórias dos bairros.”;
- “Para mostrar a cultural atual e a antiga de cada comunidade.”;
- “Acho que será educativo e vai permitir a interação entre a comunidade e os autores.”

Essas respostas, em especial a última, mostram que os alunos perceberam o papel sociocomunicativo de um material como o que estavam prestes a produzir e que já se colocavam como autores do próprio texto. A turma demonstrou saber a importância de se projetarem os leitores e de manter com eles uma relação dialógica.

Outro aspecto importante nessa atividade foi a minha percepção de que os alunos se importam muito que outras pessoas saibam que eles também têm algo a dizer ou, em certa medida, a ensinar.

A sequência das atividades se deu com o objetivo de ensinar os alunos a planejar o seu texto. Inicialmente, eu disse a eles que algumas das tarefas seriam realizadas em grupos e outras, em duplas.

Os alunos foram orientados sobre quais seções deveriam compor o minialmanaque. Dei algumas sugestões, mas solicitei que eles também sugerissem o que achavam importante na constituição do material.

Sugestões de seções como apresentadas à turma:

**1- Breve histórico das localidades.** (Aqui, além de dizer como sua localidade foi formada, você deverá escrever um breve comentário sobre como você percebe a sua comunidade hoje em relação às origens, o que mudou para melhor, o que piorou, o que você faria para melhorar o lugar onde vive.). Os alunos serão orientados a conversar com pessoas mais velhas a fim de coletar essas informações, pois é muito provável que a maioria das comunidades não possua registro escrito sobre sua formação.

**2- Principais manifestações culturais.** (Aqui você irá listar e descrever as principais festas e eventos religiosos que acontecem na sua comunidade. Após falar sobre cada evento, comente sobre a importância dele para as pessoas que moram nessa localidade, aponte o que você mais gosta nesses eventos e por que as pessoas de outros lugares deveriam participar dele.)

**3- Pessoas importantes.** (Esta seção é voltada para o destaque de pessoas “importantes” na sua localidade. Escolha uma pessoa que se destaque no seu meio e escreva um pouco sobre a sua vida. Deixe claro por que você considera essa pessoa tão importante para você e para sua comunidade.)

**4- Causos interessantes.** (Sabemos que todas as comunidades possuem causos muito legais de se ouvir: engraçados, assustadores, trágicos. Qual história você gostaria de destacar? Conte um pouco sobre ela.)

**5- Principais atividades econômicas.** (Nesta seção, você irá descrever as principais atividades geradoras de renda na sua comunidade. O que as famílias fazem para ganhar dinheiro? Você acha que essas atividades são bem exploradas? Se sim, diga por quê. Caso contrário, dê sugestões para que essas atividades sejam mais bem exploradas.)

A turma concordou em definirmos as seções que comporiam o minialmanaque como sugerido por mim, não houve sugestões de outras seções. Fizemos esse registro no caderno.

Durante a conversa sobre a estruturação do livro, alguns alunos já esboçaram ideias do que eles gostariam de escrever em cada seção, inclusive já queriam sugerir o título do minialmanaque. Pedi que guardassem as ideias e que definíssemos isso em outro momento.

A partir desta atividade, passou a me inquietar o fato de que a turma se mostrava ansiosa e grande parte dos alunos não conseguia respeitar o momento de fala dos colegas, todos queriam dar sua opinião e sua sugestão, mas não conseguiam

ouvir os demais. Isso me preocupou, pois, embora as discussões orais fossem indispensáveis para o nosso trabalho, a classe se perdia e isso dificultava o fechamento da proposta da aula. Tal situação também revelou uma deficiência das minhas aulas fora do projeto e sinalizou a necessidade de trabalhar mais e melhor a oralidade com esses estudantes. Nessa direção, Antunes (2003) defende que, em relação ao trabalho com a oralidade, ainda é possível constatar “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (p. 24), realidade que, para ser alterada, demanda uma mudança de postura por parte dos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa.

#### **5.4 Terceira etapa – Levantamento dos principais dados históricos da comunidades**

Esta etapa teve o objetivo de preparar os alunos para o levantamento de informações sobre a história da sua comunidade a fim de produzirem um texto com o histórico das comunidades para a primeira seção do almanaque.

Fizemos, oralmente, um roteiro de entrevistas que foi registrado na lousa e, em seguida, no caderno de aula. Além disso, os alunos foram orientados a consultar, caso houvesse, algum material escrito que contivesse a história da sua localidade. Fotos também poderiam ser coletadas.

Para a realização desta atividade, foi necessária uma discussão sobre o gênero entrevista. Dessa forma, evitamos perguntas inadequadas para a situação comunicativa em questão.

Dolz; Schneuwly (2004) discutem o caráter jornalístico das entrevistas. Segundo os autores, “Seu lugar social de produção é a imprensa escrita, o rádio ou a televisão. A exigência de mediatização preside todas as atividades que se depreendem daí”. (p. 73). Tal pensamento revela a forte relação entre o gênero entrevista e a mídia. Já para Fávero (1998, 2000)

A entrevista é uma atividade em que, não somente pessoas ligadas à área de comunicação, como os jornalistas, mas

todos nós, de uma forma ou de outra estamos envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano [...] (FÁVERO, 2000, p.79-80).

Animou-me muito o fato de os alunos demonstrarem um bom conhecimento sobre a função sociocomunicativa da entrevista bem como de sua estrutura, o que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das atividades propostas nesta aula.

Os alunos apresentaram, entretanto, um bom conhecimento do gênero em seus aspectos práticos e teóricos, razão pela qual lidaram mais tranquilamente com a atividade.

A fim de que os estudantes pensassem, coletivamente, em perguntas pertinentes, eles foram levados a discutir questões como:

- Qual é o objetivo comunicativo de uma entrevista?
- Quem é o nosso entrevistado?
- Qual é o nível de informação que queremos conseguir a partir desta entrevista?
- Que tipos de perguntas não trarão constrangimentos aos entrevistados?
- Quais perguntas são relevantes e evitarão que os entrevistados respondam apenas “sim” ou “não”?
- É adequado discordar do entrevistado no momento da entrevista?

Ademais, foi discutido com os alunos o fato de a entrevista ser um gênero misto, em que as perguntas podem ser lidas ou surgem a partir de falas espontâneas, ou seja, formuladas no momento da entrevista sem o apoio de material escrito. Ainda conversamos sobre o fato de que as respostas à entrevista, geralmente, são orais e que passam pelo processo de retextualização ao serem escritas para que a entrevista possa ser publicada. Nessa perspectiva, Marcuschi (2001) define a transformação de um texto do oral para o escrito com uma das formas de se realizar a retextualização. (p.46).

No roteiro construído e registrado nos cadernos, os alunos formularam perguntas diversas baseadas na sua curiosidade sobre como eram as suas localidades em épocas mais remotas. Discutimos a pertinência das perguntas, pois a entrevista serviria de base para o texto a ser produzido na aula seguinte. Chamou-me a atenção que eles pensaram em questões muito importantes e que revelam sua preocupação com sua comunidade, como “*Naquela época os políticos faziam algo pela comunidade?*”. Perguntei a eles qual foi a motivação para a criação de tal pergunta e uma aluna respondeu “*Uai, porque, pelo menos na minha opinião, os políticos de hoje não fazem nada pela gente, nem asfalto tem na estrada pra trazer a gente pra rua.*” (Forma como costumam se referir à parte urbana da cidade). (Aluna S, anotação do dia 12/09/2018, diário de pesquisa)

Após a realização da entrevista, chegou o momento da produção de um texto que comporia a sessão “Histórico das comunidades”. Assim, os alunos foram orientados a, em duplas ou em grupos, produzirem um texto com as principais informações coletadas acerca da história da sua localidade seguidas de comentários sobre como veem a situação atual do lugar onde vivem.

Fizemos a leitura dos textos para a turma e realizamos as trocas dessas produções entre os grupos a fim de que propusessem maneiras de reescrevê-los.

A correção dos textos produzidos ao longo do projeto de ensino não foi feita exclusivamente por mim. Os alunos foram os protagonistas em relação aos apontamentos feitos com vistas à melhoria de cada uma das produções. Para nortear todas as atividades de reescrita, eles foram orientados a valorizar os pontos positivos no que eles escreveram e a buscarem formas de melhorar sua escrita. A respeito da importância dessa autoavaliação, Antunes (2005) assevera que

Não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo. (ANTUNES, 2005, p. 164).

Além de se autoavaliar, é fundamental que o aluno se posicione em relação ao

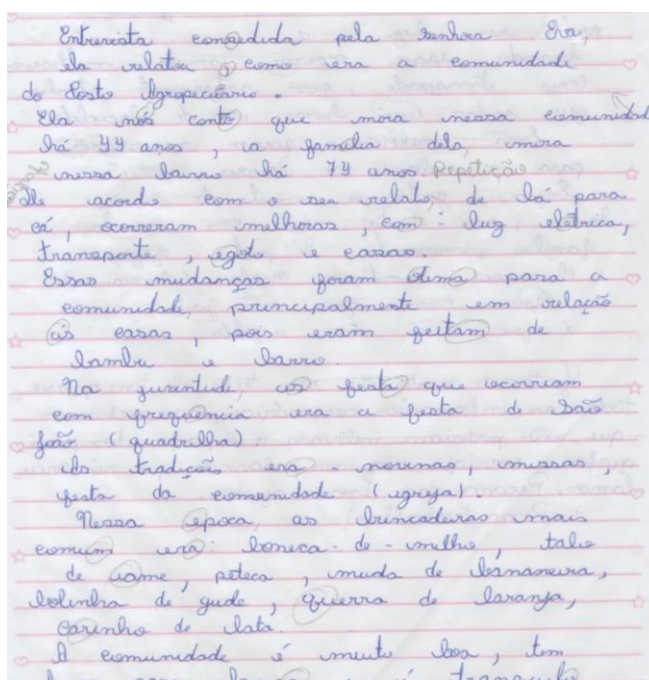


texto dos colegas. Desse modo, eu os orientei a observar, nos textos dos outros, os aspectos que poderiam ser melhorados sem, necessariamente, se fixarem em “erros”, sobretudo os de natureza linguística, mas naquilo que poderia ser escrito de maneira diferente, de modo a tornar a qualidade do texto melhor. Sobre essa perspectiva de avaliação, Antunes (2005) afirma que

Paralelamente à autoavaliação, há outra da qual, naturalmente, ninguém pode fugir: a avaliação que fazem de nós os do nosso grupo, os que trabalham conosco, os que aprendem conosco. Isso implica que, na escola, também se poderia dar uma maior atenção às avaliações que uns alunos podem fazer de outros; ou seja, a **avaliação horizontal**, de um colega por outro, a qual tem implicações positivas de muitas naturezas diferentes. (ANTUNES, 2005, p. 164).

A seguir, encontra-se a reprodução do texto escrito por uma dupla de alunos com informações sobre a história da comunidade do Posto Agropecuário. As informações registradas nesse texto foram obtidas unicamente na entrevista concedida por uma das moradoras do bairro, já que, segundo os alunos, não há registros escritos sobre a história dessa localidade.

Figura 1 - 1ª versão do texto dos alunos K e T



Entrevista concedida pela senhora Ira,  
ela relata como era a comunidade  
do Posto Agropecuário.  
Ela nos conta que nessa comunidade  
há 44 anos, a família dela mora  
nessa bairro há 74 anos. Repetição  
de acordo com o seu relato, de lá para  
aí, ocorreram melhoras, com luz elétrica,  
transporte, água e casas.  
Essas mudanças foram dadas para a  
comunidade, principalmente em relação  
às casas, pois eram feitas de  
lamba e barro.  
Na juventude, as festas que ocorriam  
com frequência era a festa de São  
João (quadrilha).  
Os tradições era - novenas, missas,  
festa da comunidade (igreja).  
Nessa época as brincadeiras mais  
comuns era: boneca de milho, talco  
de carne, piteca, mudo de banana-seca,  
bolinha de gude, guerra de laranja,  
Carenho de lata.  
A comunidade é muito boa, tem  
muito amor e é tranqüilo.

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

As sugestões para a reescrita do texto dessa dupla foram feitas pelas alunas A, B e J. Eu orientei a turma a considerar, principalmente, se o texto contemplava as ideias necessárias para compor a seção “Histórico das comunidades” seguidas de um comentário do grupo sobre como seus integrantes veem a situação atual do bairro. Além disso, eles deveriam considerar as questões de ortografia e pontuação e deixar um comentário sobre o texto dos colegas.

Assim como no texto a seguir, percebi em vários outros que houve a prevalência do destaque aos problemas de microestrutura da língua por parte dos “revisores”, ou seja, os alunos se ativeram muito aos desvios ortográficos, principalmente. Isso é reflexo do modelo de ensino ao qual estão habituados, em que o professor sinaliza os problemas com ortografia em detrimento de outros mais importantes na construção do texto e ainda revela a prevalência da noção de certo e errado quando se trata do uso da língua escrita.

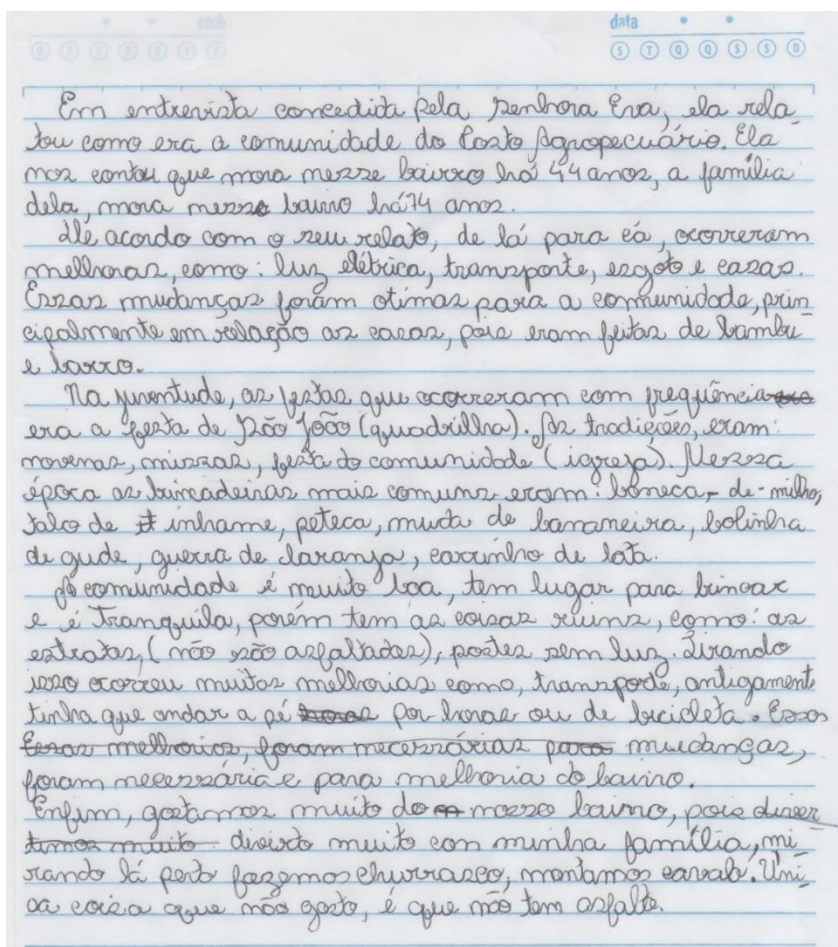
Figura 2 – 2ª parte da 1ª versão do texto com as observações das alunas A, B, J

pois tem as coisas ruins, como:  
as estradas (não são asfaltadas)  
poste sem luz;  
grande seca, ocorreu muitas melhorias  
como transporte, que antigamente tinha  
que andar aqui horas em de bicicleta.  
Essas melhorias foram necessárias  
para a melhoria do bairro. Repetição  
Enfim... gostamos muito do meu  
bairro, pois existe muito com minha  
família, morando lá parte fazemos  
churrasco, montamos cavalo (deixamos).  
Única coisa que não gosto  
é que não tem asfalto.  
Gostamos muito do seu texto ele tem quase  
todas as informações necessárias, mas achamos  
que você poderia melhorar o espaço dos pará-  
grafos e corrigir algumas palavras que não liam-  
os. Pegam pra Ivon ajudar.  
Bom trabalho!

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Com base nas observações e sugestões feitas, os alunos redigiram a versão final do texto.

Figura 3 – Versão final do texto escrita pelos alunos K e T



Em entrevista concedida pela Senhora Eva, ela relatou como era a comunidade do Posto Agropecuário. Ela mora com o meu pai há 44 anos, a família dela, mora nesse bairro há 74 anos.

De acordo com o meu relato, de lá para cá, ocorreram melhorias, como: luz elétrica, transporte, esgoto e casas. Essas mudanças foram ótimas para a comunidade, principalmente em relação às casas, pois eram feitas de barro e barro.

Na juventude, as festas que ocorriam com frequência era a festa de São João (quadrilha). As tradições, eram: novenas, missas, festa de comunidade (igreja). Nessa época as brincadeiras mais comuns eram: boneca, de milho, jogo de inhame, peteca, mudo de lamameira, bolinha de gude, queixo de laranja, cacimbo de lata.

A comunidade é muito boa, tem lugar para brincar e é tranquila, porém tem as ruas ruins, como: as estradas, (não são asfaltadas), postes sem luz. Durante isso ocorreu muitas melhorias, como, transporte, antigamente tinha que andar a pé ~~para~~ por andar ou de bicicleta. Essas melhorias, foram necessárias para mudanças, foram necessárias e para melhoria do bairro.

Enfim, gostamos muito do meu bairro, pois tivemos muitos amigos muito bons com minha família, quando lá perto fazemos churrascos, montamos churras. Uma coisa que nós gostamos, é que não tem asfalto.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Durante esta atividade, o aspecto mais relevante, a meu ver, foi o fato de os alunos demonstrarem orgulho de contar para a classe a história de suas comunidades. Isso significa que os alunos têm muito a dizer, o que está relacionado àquilo que vivem, suas experiências e toda a sua vivência. Tudo isso deve ser considerado quando se pensa em produção escrita, logo, é necessário que os professores ouçam o discurso dos alunos. Geraldi (1993) diz que na escola produzem-se muitas redações e poucas produções textuais, ou seja, há muita escrita e pouco texto (discurso), situação que pode ser alterada ao se considerar que o que os estudantes têm a dizer é muito importante para a sua formação.

Durante as leituras, todos ficaram interessados em ouvir o que os outros tinham a dizer, foi muito interessante. Outro momento importante, foi quando expuseram

sua opinião acerca da situação atual de cada localidade. Embora tenham elencado os pontos que carecem de melhoria, poucos dos alunos disseram não gostar do lugar onde vivem. Entre as razões para não gostarem de algum aspecto relativo ao seu bairro, um dos grupos destacou, por exemplo, que, no bairro Barreiro, *“falta um pouco de atividades que tornem o bairro mais movimentado.”*. Rapidamente, enfatizei com a turma a importância de valorizarmos nossas comunidades, mas que isso não nos impede de reconhecer que há questões que necessitam de melhorias.

### **5.5 Quarta etapa – Levantamento das principais manifestações culturais das comunidades**

Nesta fase do projeto de ensino, os alunos foram preparados para fazerem o levantamento das principais manifestações culturais das suas comunidades. Cada um deles preencheu um formulário, seguindo o seguinte comando:

Preencha o formulário abaixo de acordo com as informações da sua comunidade.

- 1- Principal(is) festa(s) popular(es) e quando ocorre(m).
- 2- Principais eventos religiosos e quando ocorrem.
- 3- O evento/festa de que você mais gosta.
- 4- Justificativa de por que escolheu esse evento/festa.

Nesta primeira parte da atividade, os alunos perceberam que as festas nas comunidades são muito semelhantes e que a maioria está relacionada a questões religiosas. A turma trouxe à tona conhecimentos muito importantes sobre sua realidade. Geraldi (1993) trata disso ao dizer que “[...] ter o que dizer (a), não se trata mais [...] de devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem).” (GERALDI, 1993, p. 163).

Esta parte você preencherá em casa:

5- Pergunte aos seus pais se já existiu algum evento/festa tradicional da sua comunidade que você não chegou a conhecer e por que esse evento/festa não existe mais.

6- Procure por fotos desses eventos/festas. Caso não tenha, tente ilustrá-los.

Durante essa atividade foi apresentada uma noção de argumento. Para Breton (2003), “Argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião. (p. 64), para que os alunos dessem respostas que realmente atendessem ao objetivo da atividade. Discutimos a importância da justificativa como forma de persuadir o outro, levar o leitor a “comprar a nossa ideia”. Tal ação corrobora as ideias de Koch (2002), segundo a qual “O ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas. [...]” (KOCH, 2002, p. 10).

Na sequência desta etapa do trabalho, os alunos tiveram de produzir dois textos com as informações culturais das comunidades. Acessamos a primeira parte dos formulários preenchidos na aula anterior além da segunda parte, preenchida em casa com o auxílio dos pais. Os alunos foram orientados a escrever, em dois grupos, um texto com a síntese das informações colhidas até então, além de comentarem sobre a importância desses eventos para sua comunidade e de fazerem justificativas sobre por que gostam ou não de tais eventos. Cada grupo escreveu um texto com informações de um conjunto de comunidades. Após a leitura dos textos para a classe e das observações feitas por mim e pelos colegas, os grupos reescreveram seu texto.

Durante a realização desta atividade, percebi, mais uma vez, como os alunos têm dificuldade em organizar suas ideias no texto escrito. Identifiquei problemas em relação aos parágrafos, eles não sabiam ao certo quando se deveria abrir um novo parágrafo. Foi necessário que eu interviesse várias vezes até que a produção chegasse a um estado razoável. Por outro lado, cada um dos grupos contava com dez componentes, o que contribuiu para a dificuldade de se pensar na organização do texto.

A reprodução do texto de um dos grupos a seguir mostra como os alunos se preocuparam em argumentar sobre a importância de cada uma das festas que acontecem em diversas localidades. A estratégia utilizada por eles foi a de apresentar as festas de cada região e, na sequência, tecer um breve comentário sobre sua representatividade para a comunidade.

Figura 4- Trecho da Primeira versão do texto das alunas A, B, J e O

Anualmente acontecem festas em diferentes comunidades, como a festa do Barreiro, Santa Ruth, Barro Preto, Festa Alegre, Morro do Chapéu, Calmital, e etc.

No Barreiro acontece a festa de Santa Rita de Cássia, que é realizada no dia 15/03, nesta festa acontece apresentação de marujada, queima de fogos, sorteamento de lambreta e shows. Essa festa representa a união das pessoas da comunidade.

No Santa Ruth acontecem várias comemorações, como festa de São João, festa das crianças, festa da Nossa Senhora da Aparecida, essas festas são religiosas e representam a união.

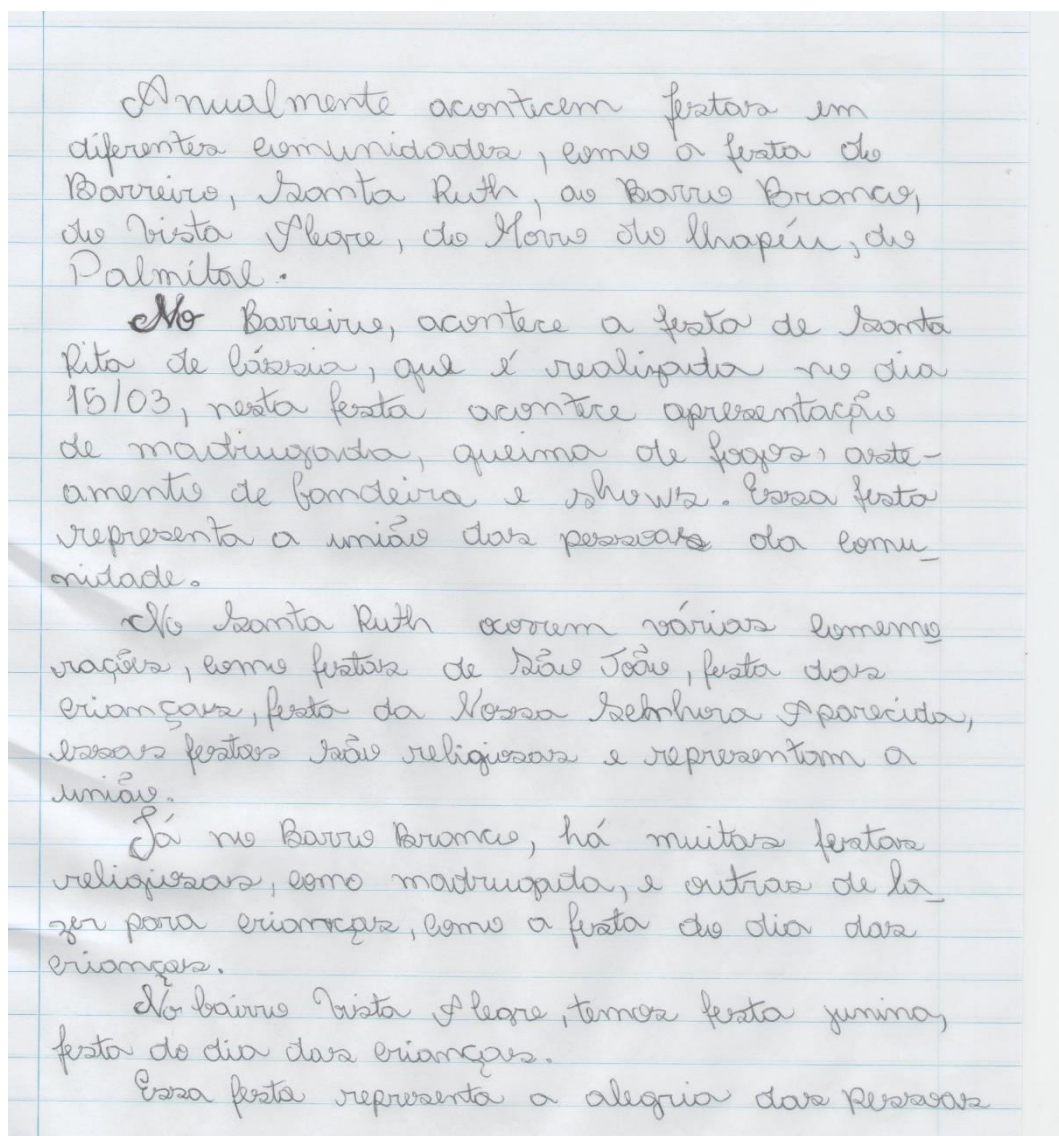
Na no Barro Preto acontecem muitas festas religiosas, como Marujada, e outras de lazer para crianças, como a festa do dia das crianças e etc.

No bairro Festa Alegre temos festa junina, festa do dia das crianças e etc. Essa festa representa a alegria das pessoas.

Na comunidade do Morro do Chapéu, não há muitas

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Figura 5 - Trecho da versão final do texto das alunas A, B, J e O



Fonte: Dados gerados na pesquisa

## 5.6 Quinta etapa – Produção de biografias: a pessoa mais importante da comunidade

A nossa próxima produção foi a biografia da pessoa considerada como a personalidade mais importante da comunidade pelos alunos. Inicialmente, eles escolheram a sombra da árvore localizada no pátio central da escola onde conversamos, em círculo, sobre a pessoa mais “importante” de cada comunidade. Os alunos contaram para a classe por que determinada pessoa é importante e as justificativas se baseavam, principalmente, nas ações positivas desse morador as quais beneficiavam toda a comunidade.



Para a realização dar seguimento a essa atividade, disse aos alunos que, na aula seguinte, escreveríamos um texto falando dessas pessoas. Para isso, retomei com eles os aspectos estruturais do gênero biografia, o qual eles já conheciam, a partir da leitura de duas biografias de artistas dos quais eles gostam muito (Anexo 8) e solicitei que realizassem a entrevista com o morador escolhido por eles para ser biografado e que trouxessem as respostas na próxima aula. Um aluno de cada localidade ficou responsável por liderar o grupo nessa tarefa. Foi necessário elaboramos, coletivamente, outro roteiro de entrevista, o qual foi registrado nos cadernos dos alunos, já que era fundamental conhecer detalhes dos futuros biografados para a composição da sua biografia. Isso foi feito a partir da observação dos elementos constitutivos dos dois textos lidos nesta aula. Assim, o roteiro buscava apurar informações pessoais e profissionais dos entrevistados.

De uma forma geral, a turma demonstrou bom conhecimento do gênero biografia e o comentário do aluno E foi muito pertinente para a nossa discussão: “*Professor, as coisas no texto são faladas em ordem cronológica, né?!*” (Aluno E, anotação do dia 03/10/2018, diário de pesquisa). Pedi a ele que explicasse para os colegas o que ele havia comentado e sua fala contribui muito para o desenvolvimento da atividade na aula seguinte.

Para darmos sequência à produção do texto biográfico, na aula seguinte, os alunos trouxeram as entrevistas realizadas com os moradores a serem biografados a fim de escreverem um texto sobre tal pessoa, com a apresentação dos principais dados da sua vida pessoal e profissional além dos motivos pelos quais ela é considerada importante na comunidade. Os dados coletados na entrevista foram lidos para a classe e alguns alunos se espantaram com as idades e com a quantidade de filhos de certos entrevistados. Tais informações, na visão deles, contribuem muito para o *status* de pessoa mais importante do bairro.

Os alunos que moram na mesma localidade puderam escrever um único texto, em grupo ou em dupla. Propus a troca dos textos entre eles para que fizessem observações e propusessem alterações para a sua reescrita.

Até o momento, esta foi a produção que os alunos realizaram com mais facilidade. Perguntei a eles por que encontraram essa facilidade em escrever uma biografia e alguns responderam que o fato de conhecerem o gênero e de quererem muito falar das pessoas escolhidas para serem biografadas contribuiu para tornar a escrita mais “prazerosa”. Esse posicionamento dos alunos reflete o pensamento de Bakhtin (2003), segundo o qual

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Para a aula seguinte, os alunos foram orientados a trazer uma foto da pessoa biografada, juntamente com sua autorização - ou da família, caso essa pessoa já houvesse falecido - para ter sua imagem publicada no minialmanaque da turma. Para nos resguardarmos, produzimos, coletivamente, um termo de cessão de imagem para pessoa viva e um outro, caso o indivíduo a ser biografado fosse falecido. Nesse caso, algum parente deveria assinar. (Anexos 09 e 10)

Nesta atividade, os alunos precisaram justificar a sua escolha em relação à pessoa mais “importante” de sua comunidade. Há um aspecto interessante da argumentação aqui. Eles sabem que essa pessoa é conhecida por todos da sua localidade e por pessoas de outros lugares as quais lerão o seu texto e que, talvez, nem todos compartilhem da mesma opinião em relação ao seu escolhido como “pessoa mais importante”, ou seja, pode ser que alguém não considere tal pessoa tão importante. Os alunos foram orientados sobre a recepção do seu argumento por leitores diversos.

Nesse aspecto da argumentação, Breton (2003) afirma que

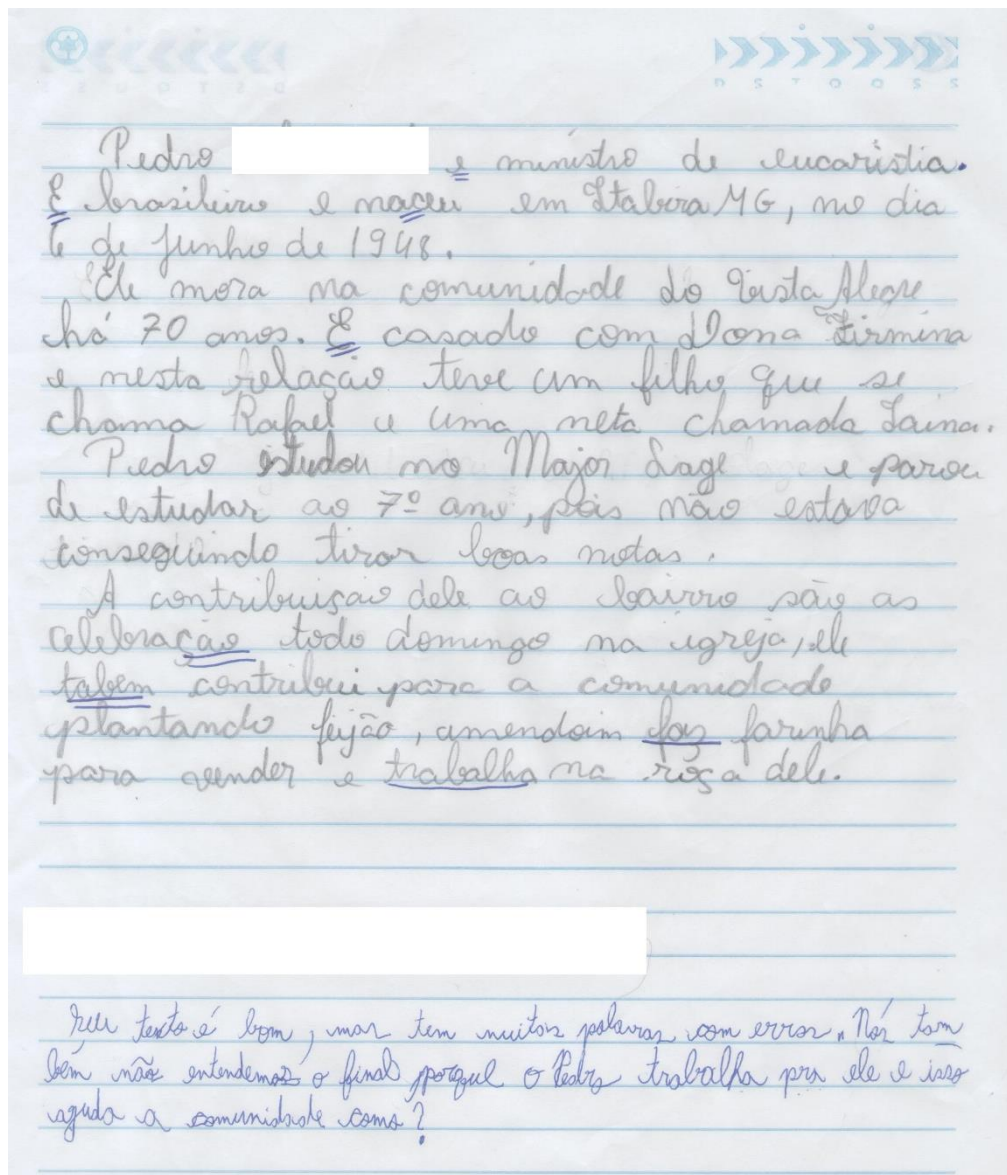
Falar de argumentação em termos de comunicação implica em levar em conta as modalidades de recepção do argumento. Nenhuma opinião proposta intervém em um terreno virgem. Cada indivíduo tem previamente um ponto de vista próximo da opinião que lhe é proposta [...]

(BRETON, 2003, p. 33).

É importante destacar que dois alunos de uma mesma localidade divergiram na escolha da pessoa mais importante, razão pela qual há mais de um biografado para a comunidade à qual pertencem. Quando solicitei que explicassem o motivo da divergência, um deles afirmou que o fato de uma pessoa ser muito conhecida não a torna a mais importante, *“temos que ver o que ela faz pela gente.”*. (Aluna S, anotação do dia 04/10/2018, diário de pesquisa).

Após esta atividade, percebi o quão importante é incentivar os alunos a escreverem sobre assuntos de seu interesse. Falar da pessoa mais importante de seu bairro foi um aspecto fundamental para o sucesso da produção textual. Em consonância com essas ideias, é preciso citar Geraldini (1993), já que o autor defende que, no momento da produção de qualquer texto, é necessário que “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” (p.137), o que está em pleno acordo com o fato de os alunos dizerem que gostariam muito de falar sobre as pessoas mais importantes de suas comunidades, ou seja, houve uma motivação importante para a escrita da biografia.

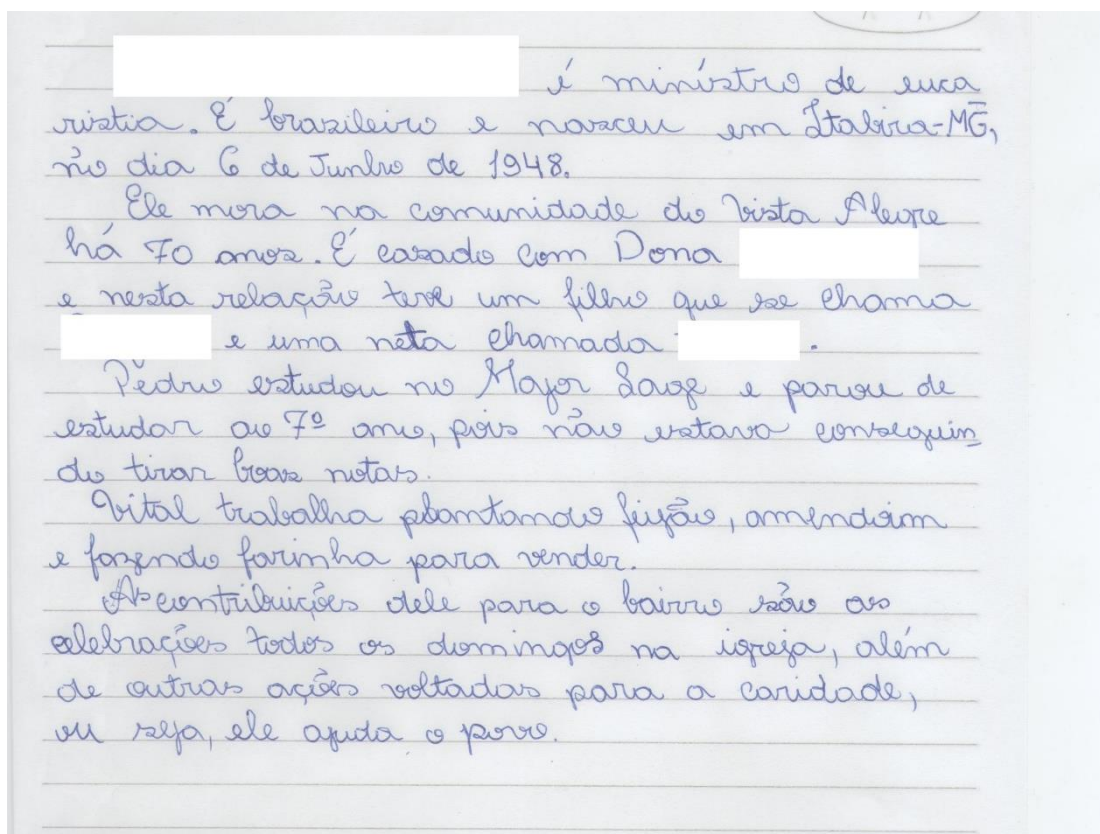
Figura 6 - 1ª versão da biografia escrita pelos alunos D, Q e U.



Fonte: Dados gerados na pesquisa

A biografia escrita por esse grupo atende ao propósito comunicativo e apresenta as principais informações coletadas sobre a vida do biografado. Embora haja alguns desvios da norma culta, os quais foram bem indicados pelos alunos “revisores”, a proposta foi cumprida. Um aspecto interessante da revisão foi que aqueles que leram o texto propuseram uma mudança ao final por não compreenderem como o trabalho do biografado, que produz e vende as mercadorias, pode ser considerado uma contribuição relevante para a comunidade em geral.

Figura 7 - Versão final da biografia escrita pelos alunos D, Q e U.



Fonte: Dados gerados na pesquisa.

Para finalizar esta atividade, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais alguns dos personagens biografados na aula anterior. Os alunos que conseguiram a foto da pessoa sobre a qual escreveram uma biografia apresentaram essa imagem para a turma. Brevemente, eles tiveram a oportunidade de falar sobre tal pessoa. As fotos me foram entregues via rede social e eu as armazenei para utilizá-las no minialmanaque. Muitos dos estudantes disseram não ter conseguido a imagem, pois as pessoas tiveram vergonha de serem fotografadas ou apenas não queriam que sua foto fosse exposta no livro da classe. Conversamos sobre essa decisão e concordamos que esse direito de se reservar deve ser respeitado e, como alguns alunos disseram algo como “Que bobeira!” ou “Nossa, nada a ver!”, enfatizei a importância de considerarmos que algo irrelevante para nós pode ser muito importante para outras pessoas, daí a razão de acatarmos a decisão dos nossos biografados, mesmo porque são mais velhos e têm uma visão de mundo diferente da nossa.

## 5.7 Sexta etapa – Socialização e escrita de causos famosos nas comunidades

Para iniciarmos esta etapa do projeto, assistimos a um curto vídeo do ator, cantor e compositor Rolando Boldrin, disponível no canal Sr. Brasil no Youtube, em que ele conta dois causos muito engraçados. Conversei com a turma sobre o gênero causo, disse que ele é muito comum em várias regiões do Brasil, especialmente em Minas Gerais e que faz parte da tradição oral. Para aprofundarmos um pouco nas características do gênero, fiz algumas perguntas sobre os dois causos contados no vídeo ao qual assistimos:

- O que vocês acharam dos causos?
- O que vocês perceberam em relação à linguagem utilizada? Ela é mais formal ou mais informal?
- Por que vocês acham que foi utilizado esse tipo de linguagem?
- Vocês acham possível escrever uma história contada oralmente?

Conversamos sobre as respostas. Os alunos consideraram os causos divertidos e engraçados, então, aproveitei a oportunidade para dizer-lhes que os causos também podem ser assustadores, o que os animou ainda mais. Eles também conseguiram identificar grande parte dos traços de oralidade presentes na fala de Geraldo Boldrin. Entretanto, tiveram dificuldade em explicar o porquê do uso dessa modalidade linguística e eu esclareci para eles que esses registros linguísticos representavam a fala de moradores do interior além de os contos serem de tradição oral, o que justifica sua informalidade. Os alunos disseram ser possível escrever “*qualquer texto, mas fica diferente*”. Sinalizei a eles que faríamos esse exercício de reescrita na aula seguinte e que verificaríamos se isso realmente acontecia.

Em sequência à atividade anterior, na primeira das duas aulas do dia, sentamos novamente em círculo sob a sombra da árvore do pátio central da escola para ouvirmos causos que geralmente são contados pelos moradores das comunidades, pois são comuns as histórias criadas e compartilhadas, sobretudo, por pessoas mais idosas nesses lugares. Solicitei àqueles que se lembravam de

algum causo interessante da sua região que o compartilhassem com a turma, o que foi feito pela maioria deles. Esse momento foi de grande descontração e os alunos se encantaram pelas histórias dos colegas, principalmente por aquelas que apresentavam algum traço de suspense ou mesmo de terror.

A outra fase desta atividade se deu com base no que Marcuschi (2001) considera como uma das formas de retextualização: a passagem ou a transformação de um texto falado para um texto escrito. (p. 46).

Assim, depois de ouvirmos alguns causos, retornamos à sala para realizarmos a escrita dos textos contados. Os alunos foram agrupados de acordo com a sua localidade, já que muitos conheciam as mesmas histórias. Esclareci que os textos produzidos nesta aula comporiam a seção “Causos Interessantes” do nosso minialmanaque. Após a conclusão da escrita, pedi a alguns alunos que lessem seu texto para a turma e, coletivamente, discutimos em que medida a versão oral dos causos se aproximava da versão escrita. Alguns deles comentaram que “o jeito de escrever” era muito diferente “do jeito de contar”. *“Nossa, quando a gente conta a história, toda hora a gente fala ‘aí, né’. Aí a coisa fica até cansativa.”* (Aluna N)<sup>3</sup>. Outros perceberam que o texto escrito *“é mais ‘certinho que quando só falamos a história.”* (Aluna K). Aproveitei o momento para ratificar que o causo é um gênero de natureza oral e que, após a retextualização, ele tende a perder algumas marcas que podem, inclusive, descaracterizá-lo. Além disso, enfatizei que o texto escrito tem o mesmo valor que o oral e que não podemos taxá-lo como melhor ou pior, mais certo ou mais errado.

Na mesma direção dessas discussões, Antunes (2003) defende que

[...] embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. (ANTUNES, 2003, p. 99).

Com base no que defende Antunes (2003), segundo a qual “Há momentos, de

---

<sup>3</sup> Todas as falas foram retiradas das anotações registradas no diário de campo do pesquisador em 24/10/2018.

fala ou de escrita, em que tudo o que vai ser dito pode ser dito sem muita ou sem nenhuma formalidade, como há momentos em que tudo precisa ser cuidadosamente, planejado e controlado.” (p.52), conversei com a classe sobre a importância de sabermos identificar os momentos e os gêneros os quais requerem um registro mais formal ou mais informal da língua.

A seguir, outros comentários dos discentes sobre a retextualização dos causos:

- “A história está com mais detalhes, pois, na hora de falar, a gente esquece algumas coisas.” (Aluna J).
- “As histórias estão muito parecidas com o que contamos.” (Aluno H).
- “Assim as pessoas vão entender melhor as histórias.” (Aluno R).

Para finalizar a atividade, um aspecto interessante da argumentação foi discutido nesta aula. Os alunos foram questionados sobre em que medida os causos contados pelas pessoas da comunidade não trazem em si algum tipo de ensinamento, de lição. A maioria respondeu que não há essa preocupação nos causos, apenas uma aluna disse que, no texto do “Porquizomem”, fica um ensinamento de que “Devemos sempre ter cuidado com quem recebemos em casa, pois nem todas as pessoas são o que a gente imagina.” (Aluno S). É certo que o texto não se propunha a ensinar isso, mas essa foi a conclusão à qual a aluna chegou.

No sentido dessa discussão, Amossy (2018) defende que

[...] a simples transmissão de um ponto de vista sobre as coisas, que não pretende expressamente modificar as posições do alocutário, não se confunde com uma empreitada de persuasão sustentada por uma intenção consciente e que oferece estratégias programadas para esse objetivo. (AMOSSY, 2018, p. 44).

Nessa perspectiva, um texto como o caso pode ter uma dimensão argumentativa, ou seja, pode não necessariamente intencionar convencer alguém sobre algo ou tentar fazer com que esse mude seu comportamento em relação a alguma situação. Como exemplos de gêneros dessa natureza, Amossy (2018) cita



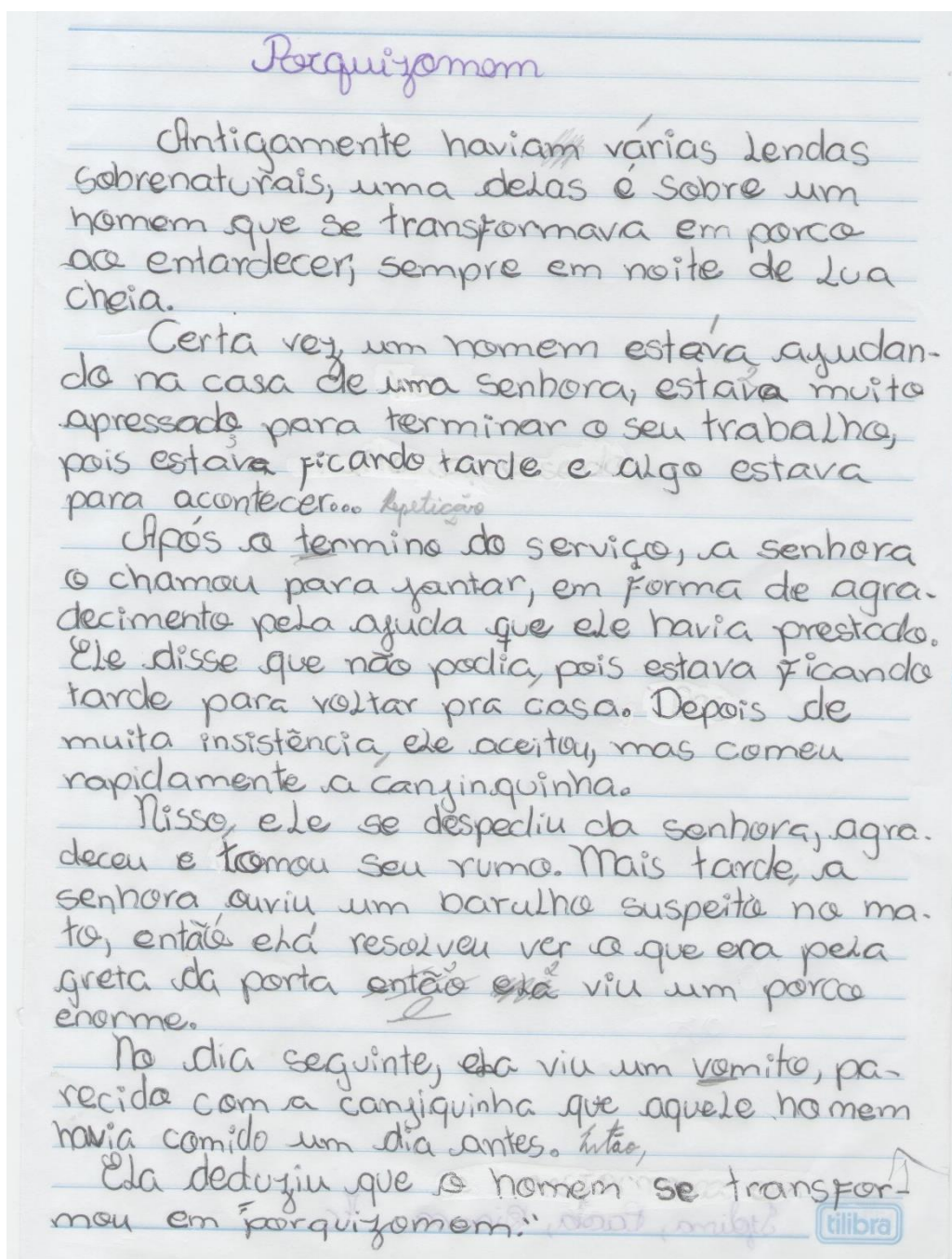
“o artigo científico, a reportagem, as informações televisivas, algumas formas de testemunho e autobiografia, a narrativa de ficção, a carta ao amigo, a conversação cotidiana. (p. 44).

Nesta atividade, evidenciou-se, também, a importância da fala e da escrita. Sobre isso, Marcuschi (2001) afirma que

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para concretizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...] (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

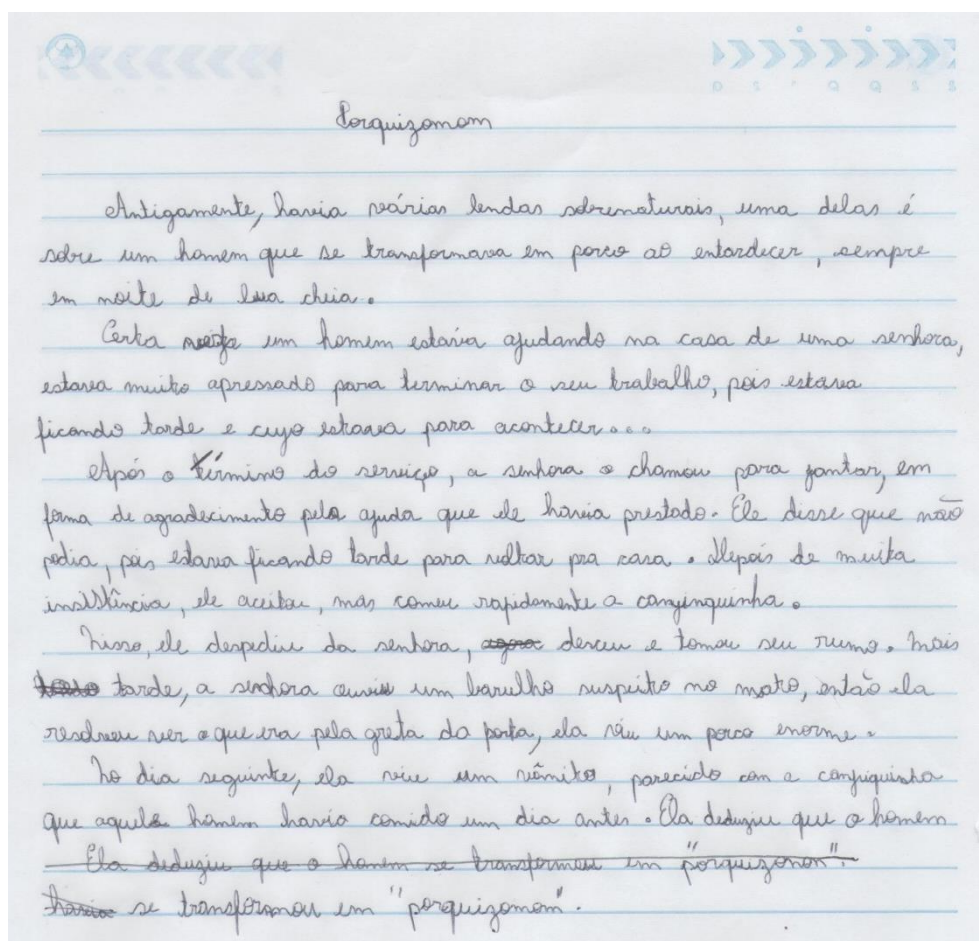
Desse modo, os alunos foram levados a pensar que a oralidade não é inferior à escrita, como se costuma conceber ao longo do processo de escolarização, já que tende-se a valorizar mais a escrita em detrimento das manifestações orais.

Figura 8 – 1ª versão do texto escrito por B, J e S



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Figura 9 – Reescrita do texto produzido por B, J e S



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Durante essas atividades, pude perceber uma grande debilidade do meu trabalho em relação às discussões sobre linguagem informal e oralidade. Sobre essa falha no ensino da oralidade, Dolz; Schneuwly postulam que

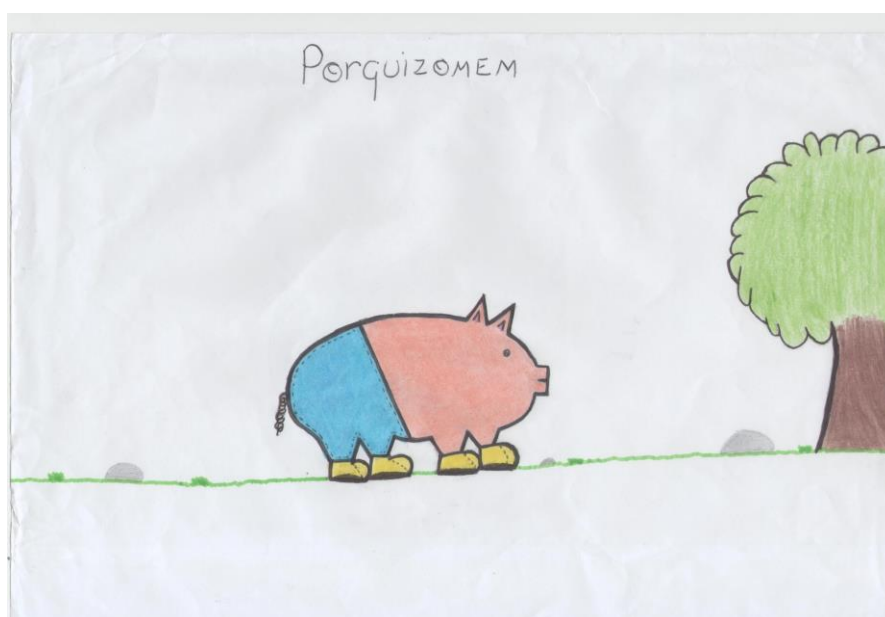
Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores (Wirthner, Martin e Perrernoud 1991; De Pietro e Wirthner 1996), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125).

Mesmo que os alunos tenham conseguido perceber que os causos têm essa

característica menos formal, concluí que isso precisa ser melhor trabalhado para que eles consigam, de fato, perceber o que é traço de linguagem informal e o que não é. Outro aspecto relevante a se considerar é a grande dificuldade dos alunos em registrar aquilo que eles contaram muito bem de forma oral, ou seja, esse trabalho de reescrita precisa ser uma das minhas maiores preocupações no trabalho com eles. Além disso, na direção do que defende Antunes (2003), é preciso que se deixe mais claro para os alunos a importância da dimensão interacional da oralidade.

Após as correções feitas pelos estudantes, propus a troca dos textos entre eles para que sugerissem mudanças. Depois, eu os orientei a ilustrar, da forma como achassem mais pertinente, os causos relatados pelos colegas.

Figura 9 – Desenho da aluna J



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Sobre esse desenho, perguntei aos autores o porquê de ele ser tão “simples” diante da história interessante que contaram. Um deles respondeu que o Porquizomem era um “*personagem meio desconhecido*” e que “*as pessoas imaginavam que ele existia, mas ninguém nunca viu de verdade, por isso colocamos só sapatos e calça no porco para representar que o Porquizomem era metade porco e metade homem*”. (Aluno O, anotação do dia 25/10/2018, diário de

pesquisa).

### **5.8 Sétima etapa – Produção sobre as principais atividades econômicas das comunidades**

A fim de produzirmos a próxima seção do minialmanaque, discutimos, em círculo, sobre as principais atividades econômicas de cada comunidade. É muito importante que os alunos reflitam sobre como sua comunidade se sustenta.

Questões que nortearam a discussão:

- 1- Quais são os principais trabalhos realizados pelas pessoas na sua comunidade?
- 2- Vocês acham que alguma atividade econômica da sua comunidade prejudica o meio ambiente de alguma forma?
- 3- Como vocês pensam que essas atividades poderiam ser feitas de forma mais sustentável? Que ideias vocês sugerem para que isso aconteça?
- 4- Existe alguma cooperativa na sua comunidade?
- 5- Na sua comunidade, apenas os pais trabalham ou os filhos ajudam?
- 6- Nesses tipos de trabalho, existe a necessidade de se escrever algo? Que textos são necessários para organizar as atividades?
- 7- Vocês costumam ajudar quando há a necessidade de escrever algo? Como vocês contribuem?
- 8- De que forma o que vocês aprendem na escola contribui para facilitar sua vida e da sua comunidade?
- 9- Em sua casa, procurem verificar se há outras atividades econômicas na sua comunidade e anote-as.
- 10- Se possível, fotografem as áreas em que ocorrem essas atividades.

Conversamos sobre como cada localidade se sustenta economicamente e os alunos registraram essas informações no caderno. O quadro a seguir traz as principais atividades econômicas por comunidade:

Quadro 3 - Principais atividades econômicas

<b>Comunidades</b>	<b>Principais atividades econômicas</b>
Barreiro	Vendas de verduras, mudas de frutas e flores, indústrias e comércio
Bateias	Vendas de derivados do leite, banana, galinhas, ovos, carvão esterco e artesanato
Candidópolis	Vendas de doces, animais, leite e seus derivados, além de bares e pequenas quitandas
Capoeirão	Carvoaria, vendas de animais, leite e seus derivados
Morro do Chapéu	Venda de carvão, animais, farinha, leite e seus derivados
Palmital	Venda de pastéis feita por uma das moradoras
Posto Agropecuário	Vendas de derivados do leite, esterco, animais, mudas de árvores e plantas
Vista Alegre	Vendas de ovos, queijo, animais, além de alguns bares que vendem bebidas e produtos alimentícios

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 10 - Foto de uma carvoaria feita pela aluna N



Fonte: Acervo do autor.

Foi interessante e, em certa medida, surpreendeu-me o fato de que, ao longo das discussões sobre essas atividades econômicas, constatamos que grande parte dos moradores das comunidades trabalha fora da sua localidade, muitos são funcionários registrados em empresas do meio urbano. Segundo os alunos, as vendas das mercadorias produzidas nessas regiões não são suficientes para manter o sustento das famílias e que *“nem todo mundo tem alguma coisa para vender”*, (Aluno F, anotação do dia 29/10/2018, diário de pesquisa) motivo que justifica a busca por trabalhos formais fora desses locais. Além disso, os alunos perceberam que o Barreiro é a localidade mais urbanizada de todas e destacaram a presença do Distrito Industrial (CDI), que emprega grande parte dos moradores do bairro, além da existência de vários estabelecimentos comerciais, como padaria, mercearias, motel e bares.

Quando perguntei aos alunos se alguma das atividades econômicas elencadas pela turma prejudicava o meio ambiente em certa medida, muitos responderam que as carvoarias e as indústrias prejudicam sim. Para eles, seria necessário que os donos de carvoarias pensassem em formas de filtrar a fumaça produzida durante a queima de madeira *“Tipo a professora explicou na aula de ciências”*. (Aluno Q)<sup>4</sup>. Sobre as fábricas do Barreiro, os alunos disseram que elas trabalham com filtros sim, mas que poderiam melhorar os sistemas e também deveriam criar áreas *“verdes”* para *“equilibrar a situação”*, *“mas eles só pensam em ganhar dinheiro e a gente é que dança.”*, (Aluna S) *“mas também eles dão emprego, né!”*. (Aluna B).

Considero pertinente os alunos perceberem que as atividades econômicas são fundamentais para o bairro, mas que há a necessidade de maior cuidado em sua exploração. Perceber que eles associam o conhecimento adquirido na escola para tratar desse assunto revela a utilização de elementos importantes para construir a sua argumentação. A posição adotada pelos alunos nesta atividade vai ao encontro do que defende Plantin (2008). Para o autor, é necessário que haja uma situação de confronto sobre determinado ponto para que haja interação argumentativa. Plantin postula que

---

<sup>4</sup> Todas as falas foram retiradas das anotações registradas no diário de campo do pesquisador em 29/10/2018.

Uma situação linguística dada começa assim a se tornar argumentativa quando nela se manifesta uma oposição de discurso. Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. (PLANTIN, 2008, p. 76).

Outro fator relevante em relação a esta atividade foi que, ao questionar a turma sobre em que medida a escrita é importante nas atividades econômicas das comunidades, alguns disseram que “*não é tanto*”. (Aluno E, anotação do dia 29/10/2018, diário de pesquisa). Isso porque, segundo eles, as pessoas trabalham por conta própria e não precisam “*escrever tão bem*” (Aluna N, anotação do dia 29/10/2018, diário de pesquisa) para manter seus registros. Aproveitei esses comentários para enfatizar com eles que a escrita pode colaborar muito para que os registros de compras, vendas e até mesmo as “propagandas” dos produtos comercializados obtenham mais sucesso.

Para a sequência da atividade, os alunos não trouxeram nada diferente do que haviam apresentado na aula anterior em relação às atividades econômicas de suas comunidades. Então, eu os orientei a produzirem, em dois grupos, um texto com a síntese das informações levantadas na aula anterior. Cada grupo sintetizou as informações relativas a um conjunto de comunidades. Os textos foram trocados entre os dois grupos, que fizeram algumas observações e sugestões com vistas à reescrita. Por fim, um membro de cada grupo leu a versão final do seu texto para a classe.



Figura 11 – 1ª versão do texto sobre as principais atividades econômicas

Nos vários bairros da cidade as pessoas possuem da renda adquirida através de diferentes atividades econômicas. Descrevemos a seguir as características econômicas das comunidades: Vista Alegre, Caporão, Palmital, Candidópolis, Bateias e Santa Ruth.

X No Vista Alegre as atividades econômicas são: Bar da Marcelina (focando do, amarelo), Bar do Pato, Bar do Zélio, tem feijão que vende queijo, leite e farinha, leite que vende fôrça, Becaio que vende requijão de leite, Pequimha, que vende leite e queijo e por último a Serralheria que vende tábuas e Maderos. <sup>marcenaria</sup>

X No Caporão, tem Bares, alambique, forno de coação, quitanda, vendedores de bois e cavalo, que são Geraldo Bicudo, Ronaldo Deteco, Ronaldo Gibson, Linzi e tem <sup>armazenagem</sup> armazém. Ronaldo Deteco também vende queijo e leite e por último, magela vende mussarela.

X No Palmital, tem Camila que vende pastel e a uzeja.

credeal - - - - -

Fonte: Dados gerados na pesquisa

As observações dos colegas a respeito do texto desse grupo levam em conta apenas a questão da microestrutura da língua. Aspectos importantes da produção, como os comentários sobre a importância das atividades econômicas não foram contemplados e poderiam ter indicado essa ausência para a reescrita.

Figura 12– Versão final do texto sobre as principais atividades econômicas

Nos vários bairros da cidade, as pessoas sobrevivem da renda adquirida a partir de diferentes atividades econômicas. Devam, portanto, a seguir as características econômicas das comunidades: Vista Alegre, Capoeiras, Palmital, Condadopeleis, Bateias e Santa Ruth.

No Vista Alegre, as atividades econômicas são: Bar da Marcelene (Recanto dos amigos), Bar do Lotó, Bar do Júlio, tem Pedro que vende queijo, leite e farinha, Dilite que vende pinga, Bécio que vende requeijão e leite, Bequinha que vende leite e queijo e por último a servalheira que vende taboas e madeiras.

No Capoeiras, tem bares, alambique, fomes de carneão, quitanda, vendedores de bois e cavalos, que são Geraldo Bicudo, Ronaldo Tetece, Ronaldo dezin, Dinei e tem amoncadores. Ronaldo Tetece também vende queijo e leite e, por último, maqrela vende mussarela.

No Palmital, tem lomila que vende pastéis.

No Condadopeleis, tem bares, tem fomes, tem Bileu, que vende leite, queijo e requeijão e o Senhor Oliveira que vende: Requeijão e ele tem uma loja de utilidades.

No Bateias tem bar e alambique.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

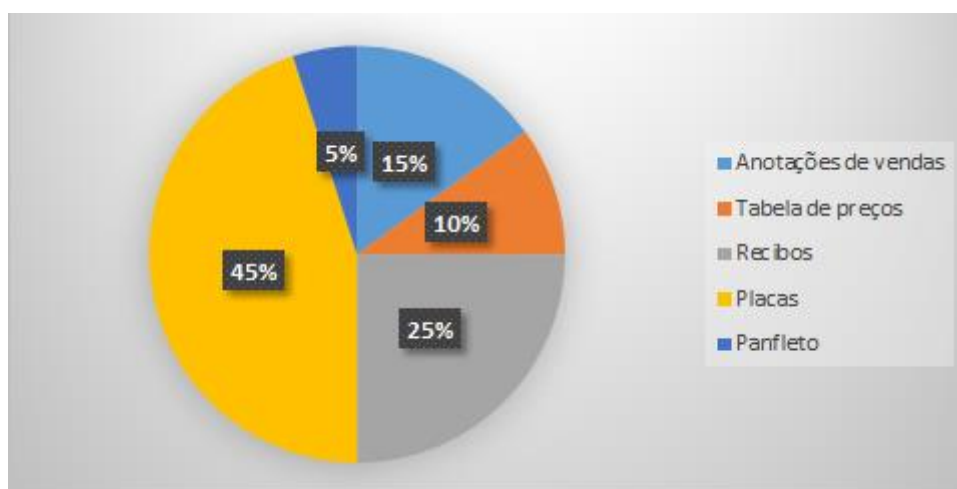
### 5.9 Oitava etapa – Escrita do gênero placa comercial

Após a escrita dos textos que comporiam o minialmanaque da turma até aqui, passei a discutir com os alunos sobre as possibilidades de melhorar a forma como operam com gêneros discursivos escritos em suas comunidades. Como defende Bakhtin (2003), “Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso [...]” (p.283), logo, é importante que um texto de um gênero discursivo seja bem construído e apresente os elementos necessários para que cumpra o seu propósito

comunicativo.

Solicitei que elencassem os gêneros que mais circulam nas localidades e que deveriam ser mais bem construídos para o sucesso da comunicação. Na lousa, registrei os gêneros citados pelos 20 alunos presentes a esta aula. O gráfico a seguir representa a síntese dos dados coletados na atividade:

Gráfico 8- Principais gêneros discursivos que circulam nas comunidades



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o levantamento desses dados, conversei com os alunos sobre os resultados, pois observei que a maioria citou o gênero placa (comercial) como o mais necessário para que o comércio das comunidades obtivesse mais sucesso. Entre os diversos comentários da classe, o aluno E ponderou que *“Muita gente lá vende as coisas, mas só quem é da comunidade sabe disso, pois quase não tem placa.”* (Aluno E, anotação do dia 05/11/2018, diário de pesquisa). Já a aluna S disse que *“Gente, aqui no Barreiro até que tem placa, mas é cada uma pior que a outra.”* (Aluna S, anotação do dia 05/11/2018, diário de pesquisa). Eu disse aos alunos que, de fato, as placas são fundamentais para determinadas atividades comerciais e que deveríamos sugerir formas de torná-las um instrumento eficaz para os moradores do bairro.

Em seguida sugeri à turma que escrevêssemos, na próxima aula, alguns textos do gênero placa, o mais recorrente em nossa atividade, com 45% das indicações dos alunos. Solicitei a eles que fotografassem algumas placas em seus bairros

para que pudéssemos discutir sobre a forma como estavam escritas e como poderíamos escrevê-las melhor caso julgássemos necessário.

Conversei com os estudantes sobre a relevância do gênero placa para as suas comunidades. Entre os comentários, chamou-me a atenção o do aluno U, o qual disse que *“As placas ajudam a vender os produtos, mas a forma como o povo escreve deixa muito a desejar e eu acho que vende menos com uma placa feia.”* (Aluno U, anotação do dia 05/11/2018, diário de pesquisa). Destaquei a pertinência do comentário e discuti, brevemente, a função sociocomunicativa da placa e sua importância para o sucesso das vendas e de outras atividades.

Na aula seguinte, os alunos conseguiram registrar algumas imagens das placas como eu havia solicitado anteriormente. De fato, eles levaram poucas imagens e, entre elas, a maior parte era relativa à venda de imóveis.

Figura 13 - Placa registrada pelo aluno U



Fonte: Acervo do autor

Por se tratar de um gênero curto, tivemos a oportunidade de analisar e de reescrever alguns nesta aula. Para nortear as discussões, anotei na lousa as seguintes perguntas que deveriam ser respondidas ao se analisar cada uma das placas:

- Este texto cumpre sua função sociocomunicativa?;

- As informações necessárias para o leitor estão claras?;
- O que é preciso mudar neste texto em relação à sua estrutura?;
- Há algum desvio da norma gramatical?;
- Você se interessaria por comprar o produto ofertado a partir da leitura desta placa?

Fizemos a análise dos textos coletivamente, com registro na lousa e, ao longo da construção, discuti com os estudantes os aspectos a serem melhorados nessa escrita a fim de realizarmos a reescrita. Dei ênfase ao uso do sujeito indeterminado na construção desse gênero (esse conteúdo já havia sido trabalhado em momentos anteriores ao projeto) e fizemos uma breve retomada oral. Expliquei sobre a intenção discursiva desse tipo de sujeito nos textos do gênero placa.

A placa a seguir é um exemplo de texto que foi analisado com a turma.

Figura 14 - Placa fotografada pela aluna C



Fonte: Acervo do autor

Ao analisarmos esse texto, o primeiro aspecto que chamou a atenção dos alunos foi a qualidade visual da placa. Os alunos comentaram que as pessoas deveriam chegar muito perto se quisessem saber o que o vendedor estava oferecendo e

que *“Ninguém vai atravessar a estrada pra ler isso, tem que dar pra ler de longe.”* (Aluno H)<sup>5</sup>. A aluna S achou interessante o fato de que o produto cachaça está em maior evidência em relação aos demais produtos e que *“Isso não tá legal não!”* (Aluna S). O aluno E questionou *“Mas eles estão vendendo cachaça ou pet? Tá separado, o preço tá só no pet.”* (Aluno E). Outro aluno enfatizou que é muito estranho colocar o preço apenas de um dos produtos: *“Será que o preço do ganso e do queijo é muito caro e ele não pôs pra não espantar o freguês?”* (Aluno I). Essa pergunta gerou uma boa discussão e vários dos discentes levantaram hipóteses sobre a decisão do autor da placa por omitir o valor de algumas das suas mercadorias. *“Acho que é porque é mais caro.”* (Aluna O), *“Acho que é só porque não ia caber, né gente!”* (Aluna S), *“Pra mim foi preguiça mesmo!”* (Aluna A).

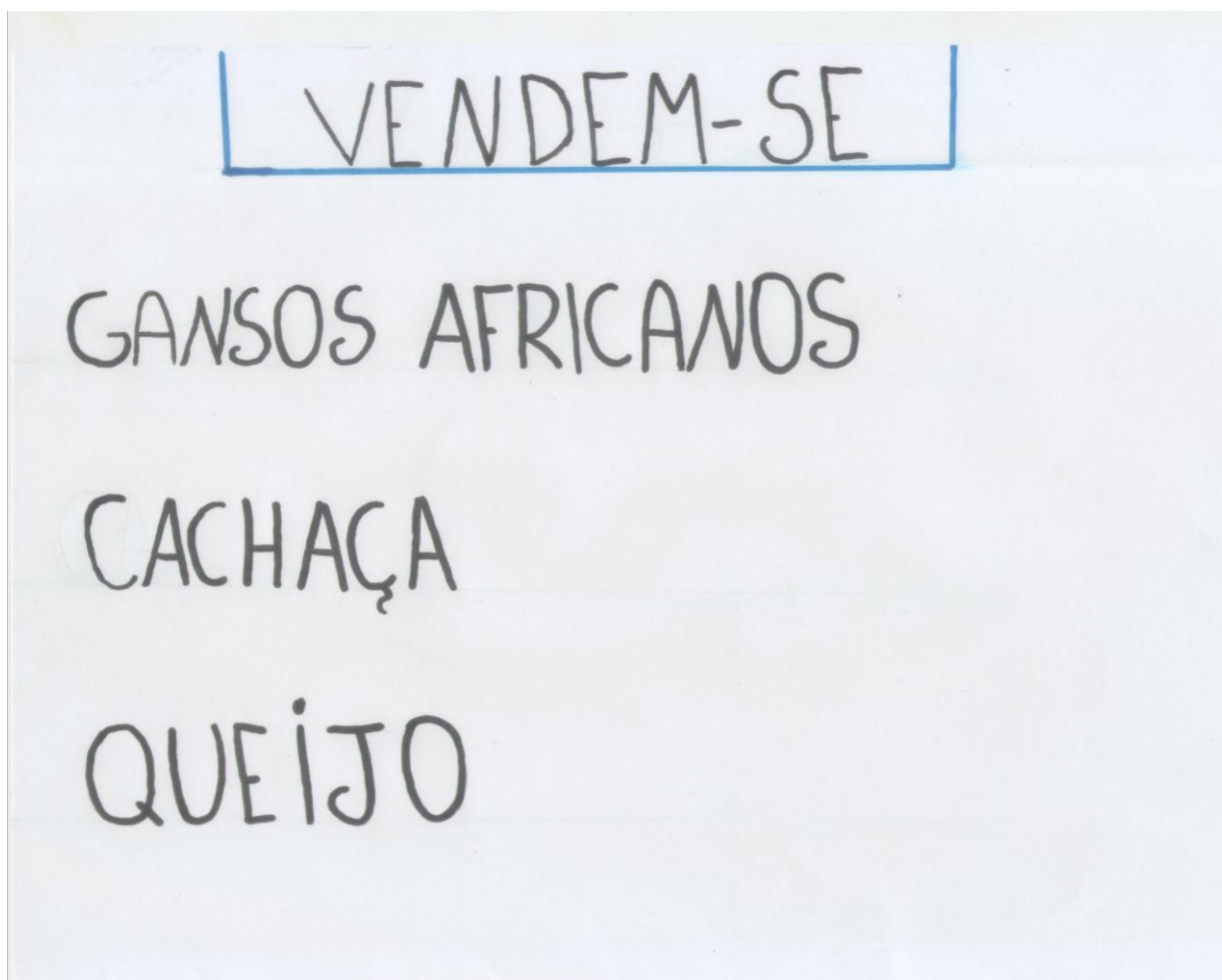
Esse levantamento de hipóteses conversa com as ideias defendidas por Breton (2008), segundo o qual *“Argumentar é mais que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente, comunicar-se, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião.”* (p. 64). Destaquei com a classe que todas as hipóteses eram válidas e que não havia como termos essa certeza e que o mais importante era sabermos se a placa cumpria ou não sua função sociocomunicativa. Os alunos perceberam que, embora o texto não seja bom do ponto de vista estético, caso o leitor consiga se aproximar dele para ler, esse saberá que tipos de produtos são comercializados naquele sítio e poderá se interessar pela sua compra.

Após as observações feitas, escrevi a placa na lousa seguindo as sugestões da turma. Então, solicitei à aluna B que a copiasse em formato adequado em papel ofício.

---

<sup>5</sup> Todas as falas foram extraídas das anotações registradas no diário de campo do pesquisador em 07/11/2018.

Figura 15 - Placa copiada pela aluna B após reescrita



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Na segunda aula, a classe foi dividida em dois grupos e propus que cada grupo confeccionasse duas placas para a venda de produtos comercializados em suas localidades. Os textos foram trocados nos grupos, que fizeram observações com vistas à reescrita.

Ao final dessa atividade, foi proposta por mim a abertura de mais uma seção no minialmanaque onde seriam inseridos tais textos. Solicitei à classe sugestões de nomes para essa seção e ficou decidido que seria "Olha a placa!".

A realização desta atividade permitiu refletir com a classe sobre a função das placas e o que os leitores esperam de um gênero como esse. Os alunos se

ativeram muito às questões ortográficas e estéticas das placas fotografadas ao considerarem que elas não estavam adequadas. Um aluno comentou que as placas precisam ser mais objetivas, com textos mais curtos “*porque as pessoas podem passar de carro e nem ter tempo de ler*” (Aluno H, anotação do dia 07/11/2018, diário de pesquisa); outro aluno disse que “*ninguém tá a fim de ler um ‘textão’, só quer saber o que você tá vendendo*”. (Aluno F, anotação do dia 07/11/2018, diário de pesquisa). Essas falas demonstraram que os discentes conseguiram perceber a função social do gênero placa, demonstraram seu ponto de vista em relação à forma como ele costuma se apresentar em seus bairros e propuseram formas de torná-lo mais eficaz no contexto do lugar onde vivem.

### **5.10 Nona etapa – Produção do texto de abertura (editorial)**

A fim de produzirmos o texto de abertura do minialmanaque, conversei com a turma sobre o gênero editorial. Fizemos a leitura de alguns textos desse gênero (Anexo 7), discutimos a respeito da sua função, do público ao qual se destinam, do seu conteúdo, da sua estrutura composicional e do estilo de linguagem empregada, assim como define Bakhtin (2003) quando trata dos enunciados (gêneros discursivos) (p. 261). Além disso, conversei com a classe sobre a noção de tese e argumento (inclusive tipos de argumentos) e solicitei aos alunos que localizassem, nos dois editoriais lidos anteriormente, esses elementos. Houve uma grande dificuldade na realização dessa tarefa, mas eu os auxiliei e eles fizeram destaques nos textos impressos para demarcar tese e argumentos. Para finalizar, pedi que me dissessem que outros argumentos poderiam ter sido utilizados pelos autores para sustentar as teses defendidas nesses textos e discuti com eles a pertinência ou não de tais argumentos para as situações.

Para finalizar a aula, solicitei que os alunos pensassem, em casa, em como deveria ser o texto de abertura do nosso minialmanaque e que era importante que ele trouxesse para os leitores aspectos relativos à importância de valorizarmos o lugar onde vivemos.

Depois de os alunos pensarem, em casa, em como deveria ser o editorial do



nosso livro, conversamos, em círculo, sobre suas ideias para esse texto. As sugestões foram várias e, em dois grupos, pedi a eles que escrevessem, sob minha orientação, o texto de abertura do nosso minialmanaque, um editorial em que eles deveriam falar da importância de se valorizar o lugar onde vivemos. Após a conclusão da escrita, realizamos a troca dos textos entre os dois grupos e procedemos à reescrita desses. Em seguida, apontamos os pontos positivos de cada produção e selecionamos a melhor delas. A aluna I.N. se encarregou de digitar o texto, em casa, para que ele pudesse compor o minialmanaque da classe.

Nesta atividade, percebem-se alguns dos elementos propostos por Toulmin (2006) a respeito do discurso argumentativo ao se trabalhar o tema e o ponto de vista dos autores sobre ele, a argumentação a partir de elementos que justificam essa tese, além de uma conclusão sobre o que se afirma acerca do tema. Para cumprir a proposta, foi necessário que os alunos defendessem uma tese, utilizando para isso argumentos capazes de convencer o leitor sobre as ideias por eles defendidas. Segundo Amossy (2018), “Globalmente, a argumentação se confunde com o esforço utilizado para justificar uma proposição. Quando fazemos uma asserção, devemos ser capazes de sustentá-la com boas razões se quisermos que seja aceita por nosso interlocutor.” (p. 25). Com base nessas ideias, conversei com a turma sobre algumas das diversas possibilidades de recursos argumentativos os quais poderiam ser empregados em seu texto com vistas a sustentar sua tese.

Ao discutir os aspectos relacionados ao gênero editorial, esta aula corroborou as ideias de Amossy (2018), já que a autora define a argumentação como

[...] os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema. (AMOSSY, 2018, p. 47).

Figura 16 – Primeira versão do editorial das aluna A, B e J (parte 1)

Orde moramos não é simplesmente um lugar, é mais do que isso, é o nosso lar, onde passamos geralmente os nossos dias, nossos momentos, onde vivemos experiências diárias. E por isso é mais do que importante lembrar da importância de conserva-lo, cuida-lo e preservar-lo.

*Não saltar linha.*

Nossa comunidade faz parte da nossa identidade, pois nela está grande parte da nossa cultura, da nossa culinária e da nossa história, e por essas e outras razões que é importante preservá-lo, conservá-lo e cuidá-lo. *Aplicação*

Infelizmente, há pessoas que não sabem valorizar suas comunidades, pessoas que poluem e sujam os rios, pessoas que não estam nem aí ~~pro~~ coletivo, pessoas que não fazem a sua parte e ainda criticam sua comunidade.

Quando falamos <sup>da nossa</sup> a terra, geralmente queremos dizer o planeta ~~em~~ uma forma geral, mas para que a mudança aconteça na terra primeiro ela tem que acontecer dentro de nós, ~~temos~~ temos que unir nossas forças para fazer do mundo um lugar melhor, isso ~~se~~ depende de nós. *lider*

~~Então, a mudança não depende de as-~~  
~~ministração pública, mas uma pessoa.~~

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Figura 17 – Primeira versão do editorial das alunas A, B e J (parte 2)

~~pode fazer a mudança. Como exemplo, se uma  
pessoa tomar iniciativa e mudar seus hábitos  
ela se torna exemplo para que as outras pes-  
soas também possam mudar e, assim, o  
exemplo se espalha de pessoa a pessoa, co-  
munidade a comunidade, cidade a cidade, esta-  
do a estado, e até de país a país.~~  
não saltar linha

Nesta linha as nossas comunidades <sup>são</sup> ~~seem~~  
orçadas a partir de causas, relações, histórias,  
gatos, descrição das atividades econômicas,  
biografias. Dessa forma, seria possível que  
os leitores constroam uma visão mais ampla  
do lugar onde vivem.

Você leitor construa.

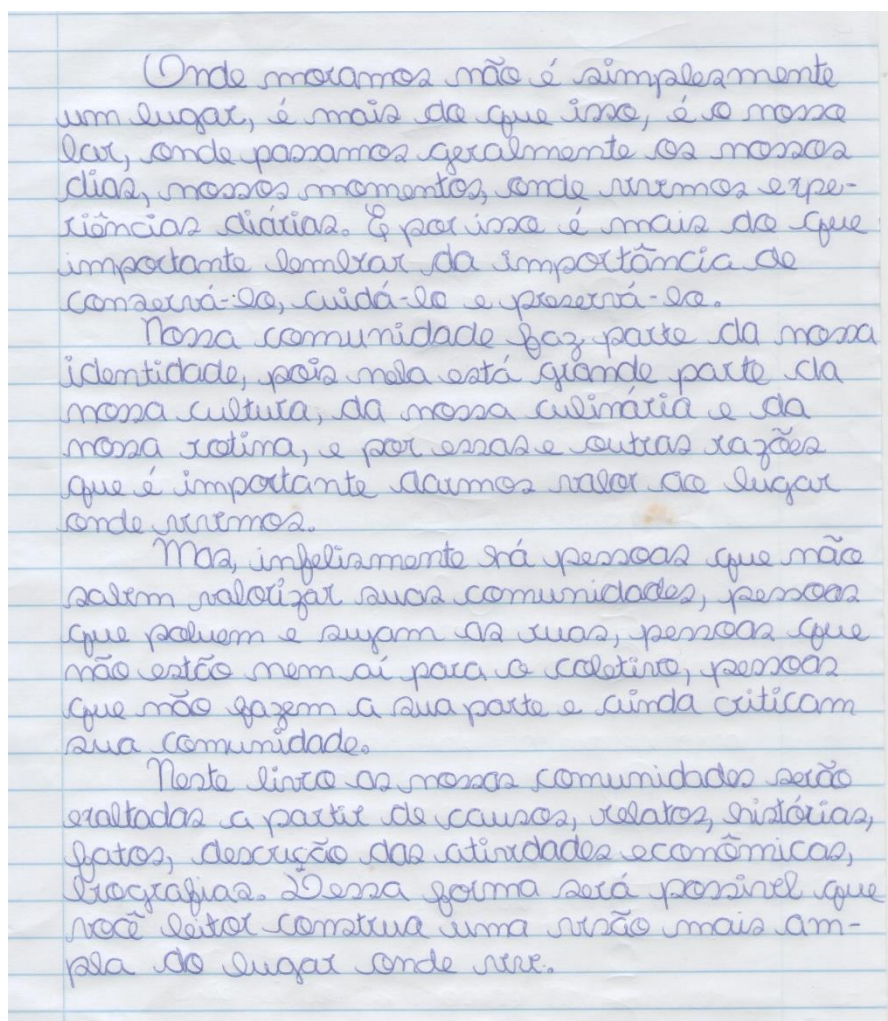
Nós adoramos o texto, parabeniz! Corrijam as  
palavras que marcamos e tentem tirar o clichê  
que não é um bom argumento. Todo mundo  
fala em lançar de salvar o planeta terra.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Nesta atividade, foi possível se perceber aspectos ligados ao modelo mais formal da argumentação. Aqui, os alunos disseram ser importante valorizar o lugar onde vivem e essa afirmação (tese) foi seguida de elementos que a comprovaram, ou seja, o exercício da argumentação em seu nível formal foi devidamente aplicado na produção do editorial.

As revisões feitas pelos colegas de outro grupo mostram, principalmente, a necessidade de que os autores evitem repetições e que escrevam uma conclusão menos clichê.

Figura 18 - Versão final do editorial das alunas A, B e J



Onde moramos não é simplesmente um lugar, é mais do que isso, é o momento, onde passamos geralmente os nossos dias, nossos momentos, onde vivemos experiências diárias. E por isso é mais do que importante lembrar da importância de conservá-lo, cuidá-lo e preservá-lo.

Nossa comunidade faz parte da nossa identidade, pois nela está grande parte da nossa cultura, da nossa culinária e da nossa rotina, e por essas e outras razões que é importante darmos valor ao lugar onde vivemos.

Mas, infelizmente há pessoas que não sabem valorizar suas comunidades, pessoas que roubam e suprimem as suas, pessoas que não estão nem aí para o coletivo, pessoas que não fazem a sua parte e ainda criticam sua comunidade.

Neste livro as nossas comunidades serão retratadas a partir de causas, relatos, histórias, fatos, descrição das atividades econômicas, geografias. Dessa forma será possível que você leitor construa uma visão mais ampla do lugar onde vive.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Esta atividade gerou um bom resultado, entretanto várias percepções apontaram-me o fato de que os textos que apresentam a estrutura mais formal da argumentação - a exemplo do editorial e do artigo de opinião - precisam ser trabalhados com uma ênfase importante para que os alunos consigam produzi-los com maior facilidade, mesmo entendendo que, formalmente, a nossa coleção atual do livro didático passa a tratar disso no 8º ano do ensino fundamental.

### 5.11 Décima etapa – Momento da revisão dos textos

Após a produção de todos os textos, destinamos duas aulas para fazermos um trabalho de revisão em todos os textos já digitados durante a execução do projeto de ensino. Em duplas e com o meu auxílio, os alunos fizeram revisões em todos

os textos digitados e a revisão geral ficou a meu cargo em momento posterior. Nenhum aluno demonstrou habilidade para realizar a montagem do minialmanque com os textos produzidos durante a realização do projeto de ensino e, em razão disso, assumi o compromisso de realizar essa tarefa, já que não teríamos tempo hábil para que eles aprendessem a fazer esse trabalho.

#### **5.12 Décima primeira etapa – Definição do formato e do nome do minialmanque e criação do *blog***

Em seguida, definimos a melhor forma de publicação do almanaque: se em mídia virtual, se impressa. Inicialmente, sugeri a versão digital em razão do tempo e das condições financeiras para adquirimos as versões impressas. Prontamente, os alunos disseram que seria muito interessante que tivéssemos a versão impressa e sugeriram que vendêssemos os livros para os professores, demais funcionários da escola e para os pais, a fim de que tivéssemos recursos para custear os gastos com a gráfica. Uma aluna comentou que *“Nossa, não é possível que depois de tanto trabalho a gente não vai ter nosso livro na mão. Ainda mais que ficou tão legal, né!”* (Aluna S, anotação do dia 14/11/2018, diário de pesquisa), outro colega argumentou que *“Nem todo mundo tem celular ou computador em casa. Como algumas pessoas vão ler o nosso livro desse jeito?”* (Aluno R, anotação do dia 14/11/2018, diário de pesquisa). Essas falas demonstram a preocupação da classe com o que Geraldi (2003) defende em relação à produção escrita, ou seja, deve-se *“ter para quem dizer o que se tem a dizer”*. A circulação do texto é fundamental para a concretização do processo de produção textual.

Avaliei com eles a possibilidade, mas não quis frustrá-los depois de um trabalho tão significativo, decidimos, então, fazer a impressão dos livros, o que deixou a turma muito feliz. Desse modo, propus a realização de uma manhã de autógrafos com a presença da família e de toda a comunidade escolar. A realização desse evento estava prevista para o início do mês de dezembro, mas teve de ser reagendada para o início de fevereiro em função de os livros não terem ficado prontos a tempo.

Uma aluna já havia sugerido um nome para o livro em outra ocasião. A turma acatou sua ideia e ficou decidido que o título seria “*Nosso povo, nossas histórias*”. Ficou decidido, ainda, que esse também seria o título do blog que hospedaria o minialmanaque.

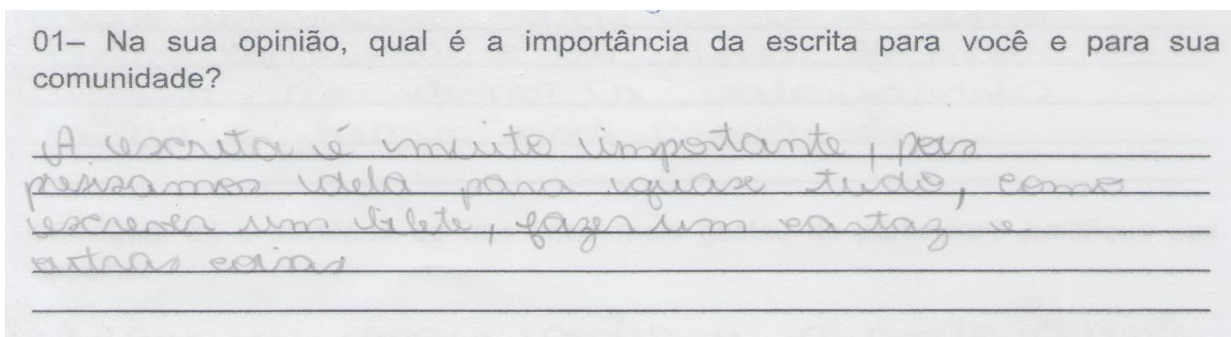
Para prosseguirmos com as atividades do projeto, os alunos foram encaminhados ao laboratório de informática para, com o meu auxílio e com o da professora de informática, criarem um blog para a postagem do minialmanaque. Um grupo de três alunos ficou responsável pela criação da página.

Nesse momento, os alunos puderam perceber que um texto pode se apresentar de várias formas e por meio de várias linguagens. Esse é o princípio da multimodalidade defendido por Rojo (2015). A autora destaca que “As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula.” No caso do blog, conversei com os alunos sobre como podemos dividir as seções do minialmanaque e discuti com eles, de forma breve, a função dos *hyperlinks*.

## 6. Hora de avaliar

Depois de todo o processo, chegou o momento de avaliarmos o trabalho feito ao longo do projeto. Em círculo, discutimos os pontos positivos, os negativos, as sugestões de aprimoramento para uma nova experiência. Após essa conversa, pedi aos alunos que preenchessem um formulário para que registrássemos nossas impressões acerca do projeto realizado. Algumas das respostas dadas às perguntas do questionário merecem destaque e seguem em recortes.

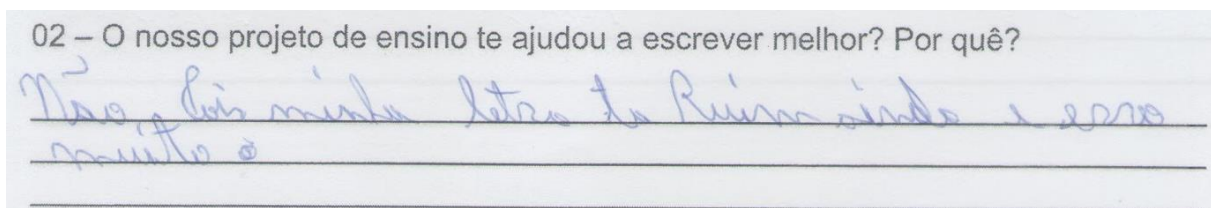
Figura 19 - Pergunta respondida pela aluna N



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Essa aluna avalia a escrita como importante ao levar em consideração a necessidade do seu uso na construção dos diversos gêneros discursivos que organizam a sociedade. Isso revela um conhecimento do que é a escrita de fato e é, também, um reflexo das discussões que tivemos ao longo do desenvolvimento deste projeto de ensino. Por outro lado, a aluna consegue sustentar sua opinião com exemplos de gêneros que ela conhece.

Figura 20- Pergunta respondida pelo aluno E



Fonte: Dados gerados na pesquisa

A resposta desse aluno indica que a sua concepção de escrita ainda está voltada apenas para o registro formal da língua. Ele demonstra preocupação com sua caligrafia e com as normas gramaticais ao afirmar que “*ainda erro muito.*”. É realmente necessário que ele desenvolva melhor as habilidades de registro, mas também é muito importante que sua visão de escrita seja ampliada, pois, como se percebe em sua resposta, ele consegue atender a um comando e expressa sua opinião. Convém, então, que as aulas de Língua Portuguesa sejam reformuladas de forma a garantir a melhora da escrita desse aluno em todos os aspectos.

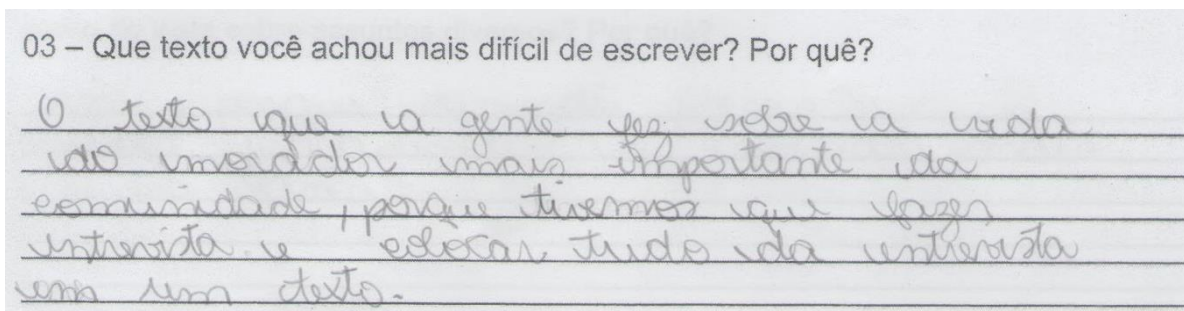
Nessa perspectiva, Koch e Elias (2012) defendem que é difícil definir o que é escrever “porque atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).” (p.31). Assim, não se pode conceber que o ato de escrever esteja relacionado apenas a um desses aspectos. As autoras afirmam, ainda, que a escrita

[...] se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos. (KOCH e ELIAS, 2012, p. 35).

A questão 3 da avaliação dizia respeito à dificuldade que os alunos encontraram na escrita. Pedi que dissessem qual dos textos produzidos foi mais difícil de escrever e, para minha surpresa, vários deles disseram que a biografia, a qual, na minha percepção, havia sido a atividade realizada com maior facilidade, foi o texto mais complexo. A aluna L.R., cuja resposta segue a seguir, justifica por que considerou esse gênero o mais difícil de produzir.



Figura 21- Pergunta respondida pela aluna N

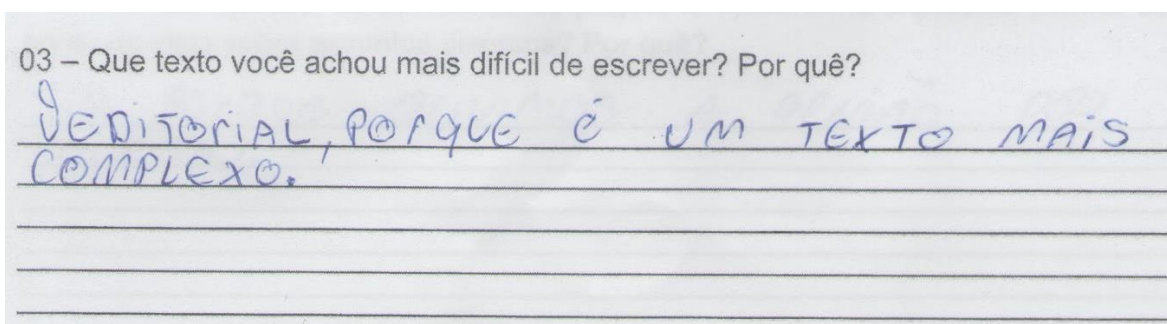


Fonte: Dados gerados na pesquisa

O gênero biografia é um dos mais conhecidos dos alunos, razão pela qual eles o escreveram, de acordo com minha análise, com maior facilidade e com certa agilidade. Entretanto a aluna L.R. apresenta como dificultadores a realização da entrevista e a síntese dessas informações no texto biográfico. A resposta da aluna é muito pertinente e indica a necessidade de que eu realize um trabalho mais efetivo ligado à retextualização de gêneros discursivos.

Por outro lado, alguns dos alunos consideraram, como era minha maior expectativa para essa pergunta, o editorial como o gênero mais difícil de escrever. Essa visão é percebida na resposta do aluno F.F. a seguir.

Figura 22- Pergunta respondida pelo aluno F



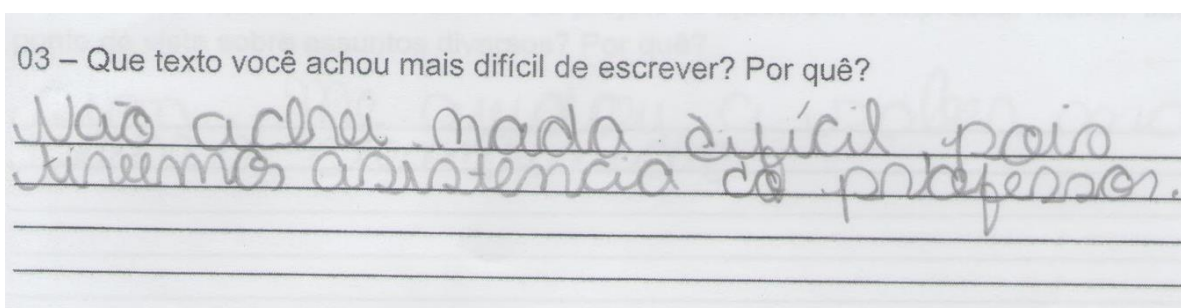
Fonte: Dados gerados na pesquisa

Dos gêneros produzidos ao longo do projeto, de fato, o editorial foi o de maior complexidade, pois nele trabalhamos aspectos mais formais da argumentação, como tese e argumento. Foi necessário, inclusive, estender o número de aulas

previsto para a produção desse texto.

A resposta de outra aluna, a S, evidencia outro aspecto do meu trabalho que necessita ser aprimorado, o acompanhamento individual durante as atividades de produção escrita. Percebo que minha preocupação está mais focada na revisão dos textos que no processo de escrita, que é quando o aluno mais precisa de apoio. Essa aluna percebeu que minha atenção durante o desenvolvimento do projeto estava maior se comparada às atividades cotidianas da nossa classe. O fato de a maioria das atividades ter sido realizada em grupos facilitou esse meu cuidado mais individual, todavia fica muito evidente que preciso ampliar essa postura para as demais aulas.

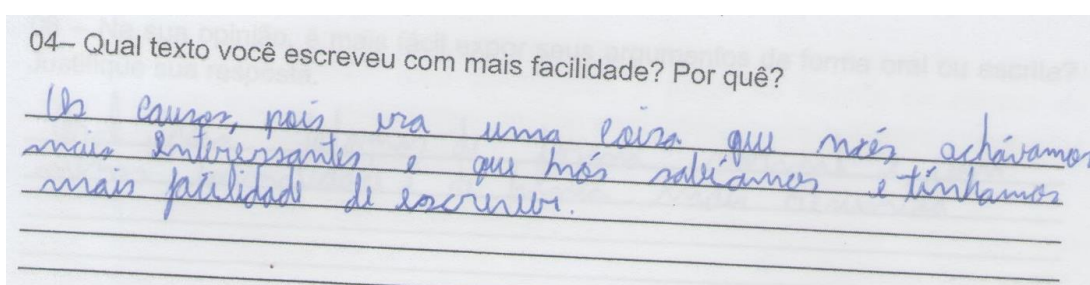
Figura 23 - Pergunta respondida pela aluna S



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Sobre o texto mais fácil de escrever, a maior parte dos alunos considerou o caso. A resposta da aluna A.C. traz uma justificativa para o fato de ela ter considerado a produção desse gênero a mais fácil.

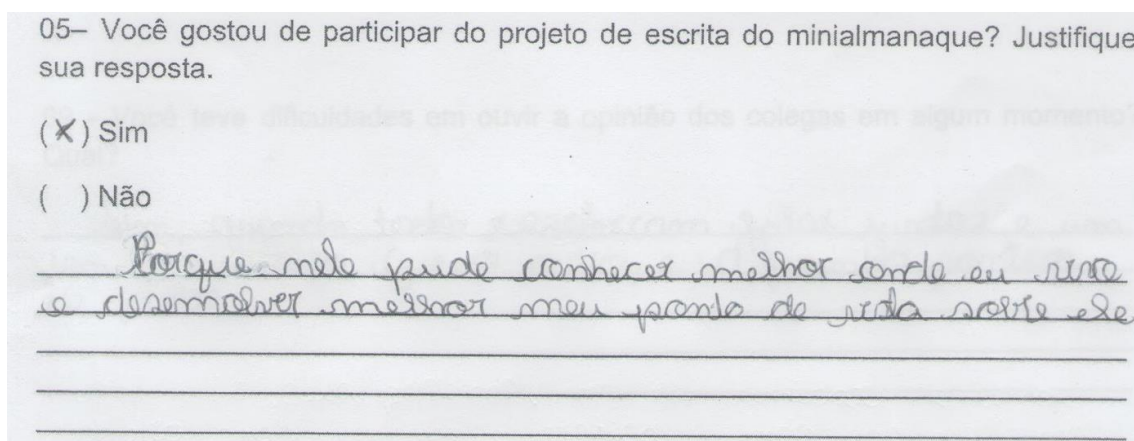
Figura 24- Pergunta respondida pela aluna A



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Para essa aluna, o fato de achar o conto um gênero interessante e de conhecer essas histórias foi fundamental para que ela apresentasse mais facilidade na escrita desse gênero. Essa resposta faz sentido se for considerada a massiva participação e a boa interação dos alunos no momento de contar os causos. Mais uma vez, as ideias de Geraldi (1993) se confirmam, pois, quando se tem o que dizer, a escrita se torna mais significativa.

Figura 25 - Pergunta respondida pela aluna J



05- Você gostou de participar do projeto de escrita do minialmanaque? Justifique sua resposta.

Sim

Não

Porque nele pude conhecer melhor como eu vivo e desenvolver melhor meu ponto de vida sobre ele.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Para essa pergunta, o número de respostas “Sim” foi de 94%. Chamou-me a atenção que essa aluna, assim como outros, levou em consideração que conhecer mais sobre sua comunidade e ampliar sua forma de ver o lugar onde vive foram as principais contribuições deste projeto de ensino.

À pergunta 06, foram dadas respostas diversas, cada aluno considerou uma atividade como sua preferida. Duas dessas respostas foram selecionadas por apresentarem aspectos importantes relacionados à argumentação.

Figura 26 - Pergunta respondida pela aluna J

06- Qual foi a atividade de que você mais gostou de participar? Justifique sua escolha.

Da editorial, pois nele pude "tentar" argumentar e expressar minha opinião.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Figura 27 - Pergunta respondida pela aluna N

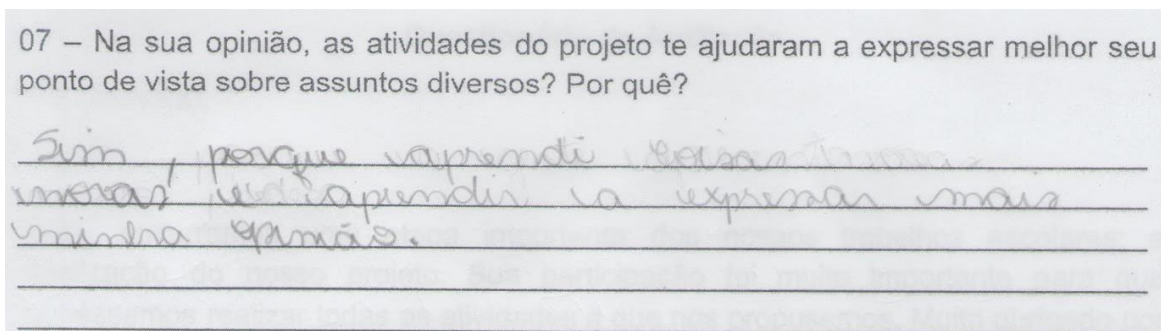
06- Qual foi a atividade de que você mais gostou de participar? Justifique sua escolha.

A que eu mais gostei e quando a gente apresentamos o que fizemos para sala, porque tivemos várias maneiras de falar de um só tema e também as primeiras atividades que a gente tentou de baixo de uma câmera e falamos sobre o projeto.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Para avaliar as contribuições das atividades realizadas ao longo deste projeto, a pergunta 7 permitiu que os alunos expusessem sua opinião sobre elas. Todos os alunos avaliaram como positivo o trabalho com vistas a desenvolver sua capacidade de expor seu ponto de vista sobre assuntos diversos. A resposta da aluna B.O. revela essa ideia positiva que a turma desenvolveu a partir de sua participação no projeto de ensino.

Figura 28 - Pergunta respondida pela aluna B

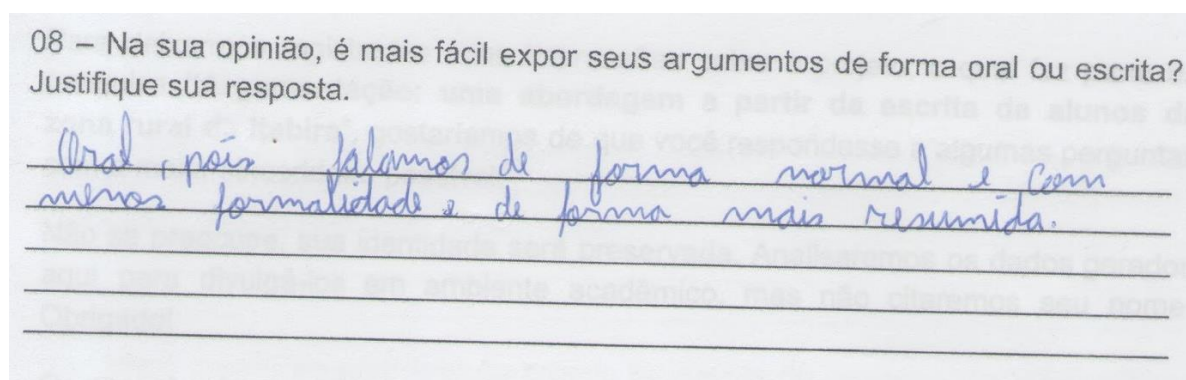


Fonte: Dados gerados na pesquisa

Um dos desafios desse projeto foi contribuir para que os alunos do 7º ano conseguissem expor sua opinião de forma mais clara e mais objetiva. Essa resposta evidencia que houve uma evolução da aluna em relação a essa habilidade.

Há, na introdução desta pesquisa, há a afirmação de que os alunos conseguem se expressar oralmente e que, quando precisam registrar suas ideias de forma escrita, esses apresentam extrema dificuldade. Na direção dessa ideia, as respostas dadas à pergunta 8 demonstram que os alunos consideram mais fácil se expressar de forma oral. A aluna A.C. destaca a possibilidade de se fazer isso de maneira mais informal em comparação ao texto escrito e demonstra conhecimento de que situações comunicativas distintas exigem registros distintos.

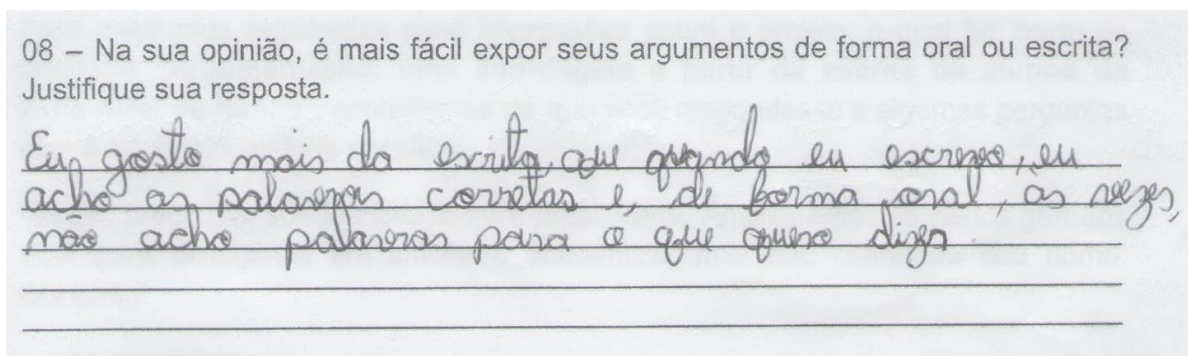
Figura 29 - Pergunta respondida pela aluna A



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Fatores como a timidez surgiram como justificativa por parte daqueles que disseram considerar mais fácil se expressar de forma escrita, entretanto outros argumentos, como os da aluna B, merecem especial atenção.

Figura 30- Pergunta respondida pela aluna B



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Essa aluna demonstra preocupação em tentar encontrar as palavras “corretas” no momento de expor seus argumentos. Isso revela uma concepção de língua que precisa ser mais bem trabalhada, já que ela desconsidera o fato de que determinadas situações comunicativas não exigem o registro linguístico formal. Essa concepção é baseada naquilo que o professor concebe como língua, já que tende a multiplicar essa visão entre os alunos. Nesse viés, Antunes (2003) considera que

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p.39).

Dessa forma, é necessária uma reavaliação da maneira como planejo e executo minhas aulas com vistas a contribuir para a ampliação do conceito de língua apresentado pelos meus alunos. Eles trazem consigo essa visão ao longo do seu

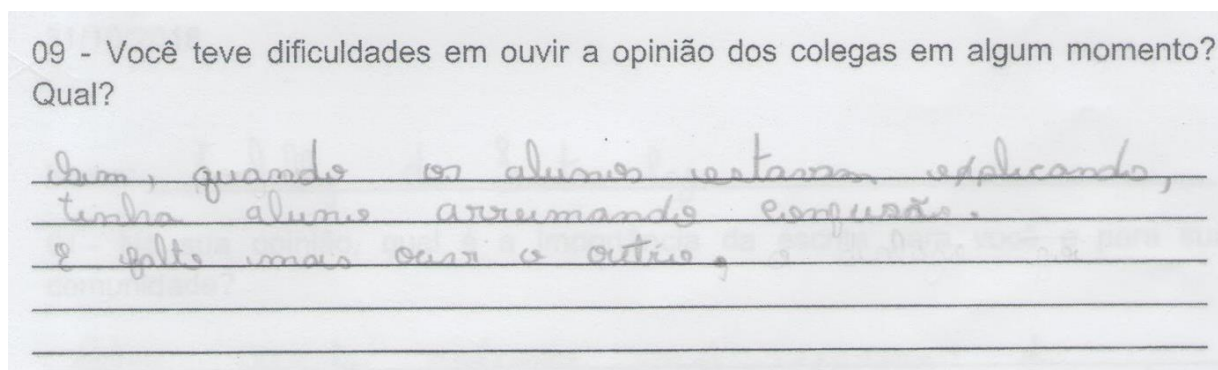
processo de escolarização e cabe a mim, como seu professor de Língua Portuguesa, mostrar-lhes que a língua é muito mais do que a norma padrão.

Um dos meus maiores desafios na realização deste projeto de ensino, como já destaquei anteriormente, foi fazer com que os alunos conseguissem aguardar o seu momento de falar e de ouvir os colegas. Após algumas aulas, concluí que essa agitação, em parte, reflete o que Plantin (2008) define como desacordo conversacional ou desacordo argumentativo. Consoante o autor,

A oposição a uma intervenção pode ser verbal (“Não concordo”) ou paraverbal. Neste último caso, ela se manifesta por fenômenos bem definidos: tentativas de um dos interlocutores de tomar a palavra e recusa do outro a cedê-la; surgimento de sobreposições entre turnos de fala, aceleração e elocução, elevação do tom de voz; recusa a emitir reguladores, ou excesso irônico [...] (PLANTIN, 2008, p. 67).

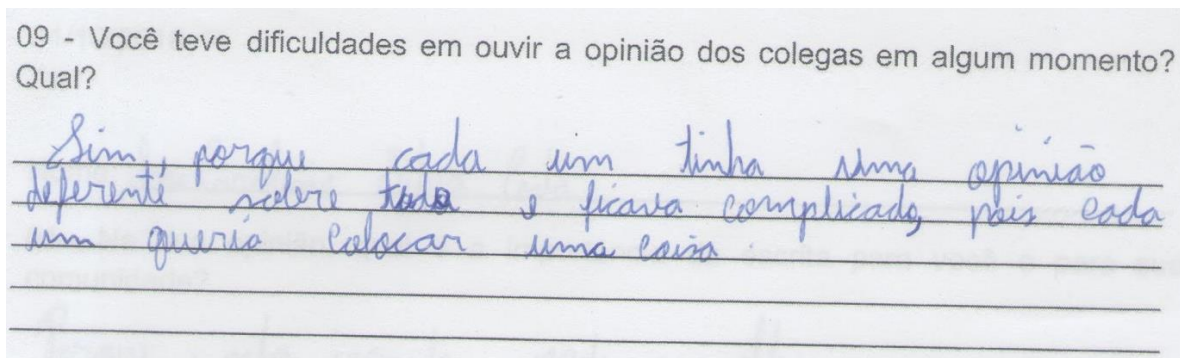
Todavia, em vários momentos, eles se perderam por não esperarem a finalização das ideias dos outros, o que também revela debilidade na prática da oralidade em sala de aula. A resposta da aluna K à pergunta 9 mostra como essa ansiedade da turma dificultou o sucesso de algumas atividades.

Figura 31- Pergunta respondida pela aluna K



Fonte: Fragmento do questionário de avaliação - Aula 25

Figura 32- Pergunta respondida pela aluna A

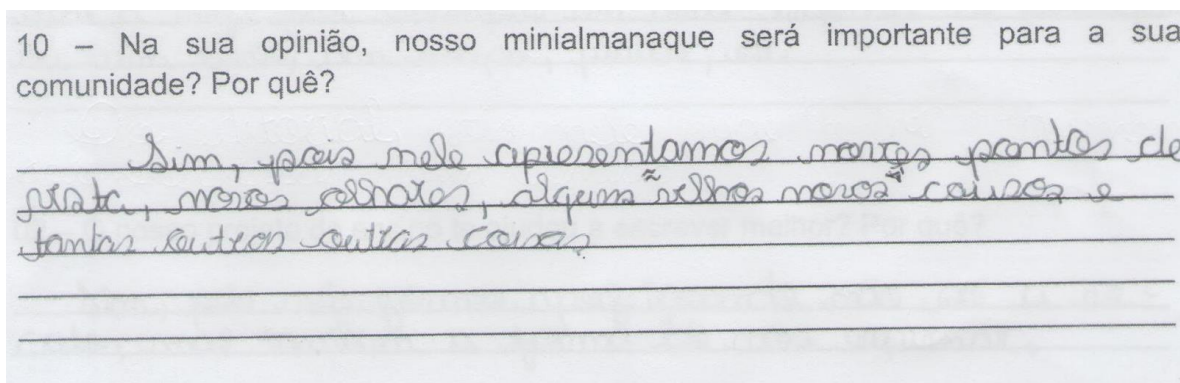


Fonte: Dados gerados na pesquisa

Já a aluna A.C. considera a divergência de opiniões como o fator complicador para que ela pudesse aceitar os argumentos dos colegas.

A última pergunta da avaliação objetivou saber a opinião dos alunos acerca da pertinência do minialmanaque da turma para a comunidade. Eles enfatizaram, principalmente, que o livro contribuirá para que as pessoas conheçam melhor a história de cada uma das localidades retratadas. Por outro lado, a resposta da aluna I.N., registrada abaixo, revela sua preocupação em levar aos leitores os diferentes pontos de vista dos alunos no que diz respeito a diversas características das comunidades nas quais estão inseridos além de apresentá-lhes as histórias que circulam nesses lugares, sendo essas conhecidas ou não dos leitores projetados pelos autores do minialmanaque.

Figura 33 - Pergunta respondida pela aluna J





Fonte: Dados gerados na pesquisa

## **7. Considerações finais**

Esta pesquisa apresenta um projeto voltado para o ensino da argumentação a partir da escrita de alunos que vivem num contexto rural. Para sua realização, foram escritos textos de gêneros diversos (biografias, históricos das comunidades, entrevistas, placas comerciais, editoriais, causos) os quais culminaram na produção de uma minialmanaque.

O primeiro capítulo apresentou as minhas percepções sobre as dificuldades dos alunos no que diz respeito à produção escrita e discutiu a necessidade de se pensar em formas de mudar a maneira como trabalho com essa questão, com vistas a contribuir para a melhoria da escrita da classe. O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho e o terceiro trata da metodologia aplicada na pesquisa. O quarto capítulo trouxe o perfil dos alunos sujeitos da pesquisa, o quinto capítulo mostrou as análises dos dados gerados e o sétimo capítulo tratou da análise da avaliação do projeto de ensino. Por fim, este último capítulo apresenta as considerações finais sobre como os alunos do 7º ano C da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim lidaram com a produção escrita durante o desenvolvimento do projeto de ensino, seus avanços em relação à escrita, além de algumas ponderações sobre as possíveis contribuições desta pesquisa.

Para Antunes (2003), o ensino de Língua Portuguesa ainda tem se pautado em práticas pedagógicas ultrapassadas. Segundo a autora, essas pouco contribuem para que os alunos façam o uso efetivo da linguagem a fim de que essa cumpra o seu papel de torná-los capazes de agir de forma crítica e ativa em relação a tudo o que acontece nos diversos contextos nos quais estão inseridos. Dessa forma, embora também se reconheçam os avanços já obtidos no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, muito ainda deve mudar para que o insucesso escolar seja equacionado e para que, principalmente, as aulas de Língua Portuguesa cumpram o seu objetivo de levar os discentes a operarem com os mais diversos gêneros discursivos os quais, de acordo com Bakhtin (2003),

são responsáveis por organizar as situações sociocomunicativas. Na direção dessas ideias, durante todo o desenvolvimento do projeto, os alunos foram levados a operar com uma certa variedade de gêneros.

A opção pela montagem de um minialmanaque durante o processo se deveu ao fato de considerarmos o que Geraldi (1993) defende a respeito da produção escrita na escola. Nesse sentido, era preciso elegermos quais seriam os leitores dos textos produzidos e a ideia do minialmanaque nos pareceu muito pertinente, já que ele pode englobar uma série de gêneros discursivos, pode ter uma ampla circulação, a exemplo do Almanaque do Batistinha, obra lida pelos alunos como primeira etapa das atividades do projeto de ensino.

A intenção ao escolher um grupo de gêneros discursivos a serem trabalhados não foi a de apresentar aos alunos uma maneira padrão de produzi-los, mas se intentou levá-los a operar com esses em determinadas situações discursivas. Tanto a leitura quanto a escrita de tais textos sempre privilegiaram o seu contexto de uso, as formas como eles podem se apresentar em dados contextos, as contribuições que podem ser dadas quando sabemos operar com cada um deles.

Durante as atividades, os alunos demonstraram uma ligeira progressão em relação à escrita. Como exemplo, a sua queixa sobre escrever textos mais extensos deu lugar a um certo entusiasmo na hora de produzir. Claro que tal progresso tem uma ligação importante com minha mudança de postura quanto às propostas de produção de texto, as quais passaram a se respaldar, sobretudo, no que postula Geraldi (1993) quando trata de escrita.

Ainda é importante considerar que ouvir o que os alunos têm a dizer, como também defende Geraldi, com efeito propiciou um significado maior sobre tudo o que foi produzido durante a realização do projeto de ensino. A turma tem muito o que dizer e isso, de forma alguma, deve ser desconsiderado.

Outro fator de destaque a se considerar foram os momentos de discussão e de trocas de opiniões entre os alunos. A riqueza do que esses discentes expuseram durante as etapas que precediam as produções escritas foi um elemento que

contribuiu muito para o seu crescimento. Acerca desses momentos de discussão em grupo, esses precisam de melhor condução por parte do professor, pois houve momentos em que nos perdemos nos debates/conversas por falta de organização e respeito ao momento do outro. É certo que esse problema não é exclusivo de sala de aula, a dificuldade de se ouvir as outras pessoas se encontra nas mais diversas áreas da nossa atividade, por isso é mister que pensemos melhor a forma como lidamos com isso na escola.

Há uma relevância, também, nas oportunidades que esses alunos tiveram de falar mais sobre o lugar onde vivem. Conseguimos perceber que eles valorizam suas comunidades e se orgulham de falar sobre o que os outros desconhecem. A questão da cultura, da economia, do estilo de vida em geral, foi muito discutida e percebemos o quão importante é, para eles, que os outros saibam que eles vivem num bom lugar.

O maior êxito deste trabalho, entretanto, foi o fato de termos apresentado aos alunos a Língua Portuguesa em seu real funcionamento. A escrita de gêneros discursivos diversos, com reais propósitos sociocomunicativos, numa perspectiva dialógica da linguagem, configurou-se como um fator contribuinte para a formação desses discentes como os sujeitos sociais que são.

Sobre a prática do professor, deve-se considerar que a produção escrita, em que se produzem verdadeiros textos (discursos) e não apenas redações, deve ser o norte de todo o processo de ensino de Língua Portuguesa. Esse pensamento de Geraldi (1993) precisa ser posto em prática nas escolas para que haja a possibilidade de se formarem alunos que, de fato, estejam preparados para lidar com os mais variados gêneros discursivos no mais diversos campos da atividade humana.

O que se espera, a partir dos resultados aqui obtidos, é que esta pesquisa inspire professores da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim e de quaisquer outras escolas do Brasil a lidarem com a escrita de forma significativa. Assim, a escrita deve ser pensada na perspectiva dialógica da linguagem e os alunos precisam ser ouvidos, já que seu discurso é fundamental para o sucesso do processo de

ensino-aprendizagem. Não há mais lugar para as aulas de redação, as produções de textos são a chave para um ensino que realmente faça sentido, o texto precisa ser pensado numa perspectiva real de uso. Esta proposta deu ênfase a gêneros discursivos que circulam nas comunidades rurais de Itabira, mas outros gêneros podem e devem ser considerados quando se pensa em ensinar a escrever. O que mais importa é que as aulas de Língua Portuguesa primem pelo ensino a partir da produção escrita e que isso jamais fique em segundo plano.

## Referências

- AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Trad. Angela M. S. Corrêa [et al]. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANTUNES,, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- FIAD, R, S. *Reescrita de textos: uma prática social e escolar*. *Organon*. Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun., 2009.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- KOCH. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

PLANTIN, C. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERELMAN, C & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*; Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; (2. ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, L. *As proezas das crianças em textos de opinião*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

STREET, B. Multimodalidade. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. *Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 229-231. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidad>e. Acesso em: 20 jun. 2017.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

## Anexos

### Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em pesquisa da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Argumentação: uma abordagem a partir da vivência de alunos de comunidades rurais de Itabira

**Pesquisador:** Adriane Teresinha Sartori

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 81365617.8.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.556.476

##### Apresentação do Projeto:

Orientado pela hipótese de que “Um projeto de ensino voltado para as práticas sócio-comunicativas de alunos oriundos de comunidades rurais pode contribuir para um aprendizado mais significativo e para que os estudantes desenvolvam melhor a capacidade de argumentar, sobretudo, na modalidade escrita”, a proposta em exame investigará os diversos aspectos do desenvolvimento da competência argumentativa junto a 25 estudantes do 9º do ensino fundamental. A ser realizada na Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, localizada no município de Itabira, em sua zona rural, a pesquisa, caracterizada como de abordagem qualitativa, constará de aplicação de questionário aos estudantes, bem como de entrevistas semiestruturadas a 25 pais dos referidos estudantes. Além disso, prevê-se a elaboração de um diário de bordo do pesquisador, bem como análise de material elaborado em projeto de ensino, que envolve a redação de textos pelos estudantes participantes. Também se prevê a publicação dos supracitados escritos num blog a ser mantido pelos alunos participantes da pesquisa. Deste modo, “Todo o material escrito e reescrito pelos alunos servirá de insumo para que se teorize sobre a pertinência do ensino da argumentação no 9º ano do ensino fundamental. Ademais, os dados constantes do diário de bordo passarão por análise qualitativa a fim de que o conjunto de instrumentos viabilize a investigação acerca das vantagens do ensino da argumentação no ano escolar pesquisado”. Esclarece-se por fim que o pesquisador realizará a coleta de material, textual e de entrevistas/questionários junto ao público das turmas para as quais leciona.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



Continuação do Parecer: 2.556.476

**Objetivo da Pesquisa:**

Como objetivos a serem alcançados, o pesquisador os apresenta na forma de primários e secundários.

Na primeira categoria se explicita o de caráter mais geral: “objetivo geral deste trabalho é elaborar um Projeto de Ensino que contemple a produção de um grupo de gêneros discursivos, com vistas a melhorar a capacidade de argumentação dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim”.]

Os objetivos secundários são:

“- Ensinar gêneros que fazem, de fato, parte do cotidiano dos alunos da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim;

- Apresentar gêneros que são, até certo ponto, desconhecidos dos alunos a fim de ampliar a sua visão de mundo;

- Analisar como as estratégias de ensino aplicadas contribuem ou não para o desenvolvimento da argumentação dos alunos;

- Levar os alunos a desenvolverem a capacidade de argumentar a partir de textos escritos a destinatários específicos e reais;

- Avaliar o resultado das análises a fim de aprimorar a prática pedagógica no que tange à produção textual dos discentes”.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a apresentação do projeto, os riscos possíveis para os participantes envolvem aspectos relacionados ao uso do tempo, bem como o constrangimento por participar de entrevistas gravadas. Com o fito de minimizar os inconvenientes citados, o pesquisador declara que lançará mão de diversos recursos, sem no entanto, descrevê-los. Do texto do TALE consta a seguinte observação: “Sua imagem também não será divulgada na escola ou em outro meio de comunicação. Da mesma forma, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e ninguém saberá de sua participação, não falaremos a outras pessoas. Também não haverá nenhum problema se desistir em qualquer momento da pesquisa”. A do TCLE a ser encaminhado aos pais dos participantes consta a mesma informação, devidamente reelaborada. No que respeita aos pais que participarão das entrevistas se esclarece que: “pode ser necessário gravar suas respostas para facilitar o registro. Ressaltamos que essa gravação ficará guardada na Faculdade de Letras da UFMG, sob os cuidados da professora Adriane Teresinha Sartori por um prazo de 5 a 10 anos e, logo em seguida, será destruída. Pode ser, ainda, que se

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.556.476

apague a gravação assim que for feita a sua transcrição. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa”.

No que respeita os benefícios potenciais, o proponente afirma que: “O projeto intenciona oferecer aos alunos do 9º ano (principais sujeitos da pesquisa) uma possibilidade de ampliação da sua capacidade argumentativa. Desse modo, eles serão capazes de interagir melhor socialmente e de se posicionar frente a situações de conflito. Ademais, a pesquisa realizada me auxiliará, no papel de professor, e possibilitará o aprimoramento de minhas práticas durante as aulas de língua portuguesa”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa proposta se reveste de importância acadêmica, educacional e social, na medida em que se apresenta como investigação do desenvolvimento de competências argumentativas na forma escrita, junto a estudantes do ensino fundamental. É de fato evidente como tendência dominante a crescente dificuldade enfrentada por estudos de períodos de consolidação de sua formação quanto à organização do pensamento e elaboração de formas de apresentação apropriada de ideias. O desenvolvimento deste projeto pode auxiliar na proposição de novas modalidades de intervenção a fim de melhorar o processo de formação de competências linguísticas qualificadas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A proposta foi apresentada com todos os documentos requeridos à tramitação. O TALE assim como os TCLEs estão devidamente elaborados na forma de convite, neles se informando de maneira clara a natureza voluntária da participação das atividades da pesquisa, bem como o tempo, local e a responsabilidade de guarda de todos materiais delas originados, incluso as gravações das entrevistas. Entretanto, notam-se ainda dois pontos problemáticos que necessitam de ser sanados. Primeiramente, um aspecto formal, facilmente corrigível, que não necessariamente geraria pendência: a inclusão da observação de que segundo a Res.466/12 não existe pesquisa sem riscos, mesmo que mínimos.

O segundo ponto é mais sensível e requer aditamento de informações. Porquanto seja a participação na pesquisa seja voluntária, é necessário que o projeto preveja para aqueles estudantes que não tomarão parte a proposta de atividades alternativas.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.556.476

**Recomendações:**

TCLE:

1. A inclusão nos termos constantes da proposta atinentes ao público participante, responsáveis inclusos, o disposto na Resolução 466/12;
2. O acréscimo de previsão de atividades alternativas àquelas que perfarão a pesquisa, voltadas aos estudantes que escolheram não participar.
3. Incluir data, lugar e hora que os pais vão responder o questionário e quanto tempo levará, etc.
4. Atualizar o cronograma, para que a data da aplicação do questionário seja posterior à aprovação do COEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista os elementos levantados na presente análise, s.m.j. se houve por bem, em função do ponto "2" supramencionado, colocar o projeto como pendente com relação aos seus aspectos éticos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

De acordo com a Norma Operacional 01/2013, de 30 de setembro de 2013, o COEP aguarda a resposta até 30 (trinta) dias a partir da entrega deste parecer via Plataforma Brasil, para que o pesquisador atenda às pendências. Ao final deste prazo o projeto será arquivado. Solicita-se, ainda, que uma carta resposta seja enviada, via Plataforma Brasil, de forma ordenada, conforme os itens das considerações deste parecer, indicando-se também a localização das possíveis alterações no protocolo, inclusive no TCLE.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1036757.pdf	30/11/2017 17:42:54		Aceito
Brochura Pesquisa	Coep.docx	24/11/2017 10:58:04	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Questionario.docx	24/11/2017 10:56:45	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Carta.pdf	24/11/2017 10:53:10	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tale.docx	24/11/2017 10:50:38	Adriane Teresinha Sartori	Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.556.476

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pai_participante_da_pesquisa.docx	24/11/2017 10:50:11	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pai_de_aluno.docx	24/11/2017 10:49:35	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Outros	Entrevista_pais.docx	24/11/2017 10:38:38	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	24/11/2017 10:35:19	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_coep_lvanildo.jpg	24/11/2017 10:26:26	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	24/11/2017 10:24:26	Adriane Teresinha Sartori	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	24/11/2017 10:23:28	Adriane Teresinha Sartori	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Março de 2018

---

**Assinado por:**  
**Vivian Resende**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005


**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## Anexo 2 – Carta de anuência

 **PREFETURA MUNICIPAL DE ITABIRA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Escola Municipal Antônio Camilo Alvim  
Ensino Fundamental

**ESCOLA MUNICIPAL "ANTÔNIO CAMILO ALVIM"**  
ENSINO FUNDAMENTAL – PORTARIA 570/2000  
RUA CINCO – 150 – BARREIRO – 5839-2656  
em.antonio.c.alvim@hotmail.com

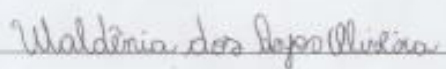
**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Waldênia dos Anjos Oliveira, diretora da ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO CAMILO ALVIM, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: "Argumentação: uma abordagem a partir da vivência de alunos de comunidades rurais de Itabira", sob responsabilidade da pesquisadora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pelo professor Ivanildo Antônio de Souza.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para o seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Itabira, 16 de novembro de 2017.

  
Waldênia dos Anjos Oliveira

Waldênia dos Anjos Oliveira  
Diretora  
Autorização: 470910

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Caro(a) Aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *“Argumentação: uma abordagem a partir da vivência de alunos de comunidades rurais de Itabira”*, sob a responsabilidade da professora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pelo professor Ivanildo Antônio de Souza.

A pesquisa, que será desenvolvida na Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, pretende investigar de que forma podemos contribuir para que você amplie sua capacidade de argumentar de forma escrita. Pretendemos analisar se um trabalho específico com os textos que você e sua comunidade mais acessam pode colaborar para que se escreva cada vez melhor. Para isso, você produzirá alguns textos que serão lidos e analisados por mim. Os riscos que você corre durante a participação nesta pesquisa estão relacionados ao tempo que gastará respondendo a um questionário e ainda ao desconforto de digitar e publicar alguns de seus textos em um blog público, criado por você e por sua turma sob minha orientação. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa. Além de contribuir para a melhoria do trabalho de vários professores de todo o Brasil, essa pesquisa fará com que você e sua comunidade sejam beneficiados, pois poderão usar, de maneira mais adequada, vários gêneros textuais para melhorar a forma como lidam com o seu cotidiano. Sua imagem também não será divulgada na escola ou em outro meio de comunicação. Da mesma forma, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e ninguém saberá de sua participação, não falaremos a outras pessoas. Também não haverá nenhum problema se desistir em qualquer momento da pesquisa.

Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

Se você tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido, procure orientações com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori, no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone 3409-6027. O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de **dúvidas éticas**.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma cópia deste documento com você.

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Belo Horizonte, ..... de ..... de 2018.

.....  
Assinatura do aluno

.....  
Adriane Teresinha Sartori (Pesquisadora responsável)

.....  
Ivanildo Antônio de Souza (Assistente da pesquisa)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Telefax: (31) 3409-4592
--

Rubricas
_____
Aluno
_____
Pesquisador

## Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa *“Argumentação: uma abordagem a partir da vivência de alunos de comunidades rurais de Itabira”*, sob responsabilidade da professora Adriane Teresinha Sartori, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pelo professor Ivanildo Antônio de Souza.

A pesquisa, que será desenvolvida na Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, pretende investigar de que forma podemos contribuir para que seu filho amplie sua capacidade de argumentar de forma escrita. Pretendemos analisar se um trabalho específico com os textos que ele e sua comunidade mais acessam pode colaborar para que se escreva cada vez melhor. Para isso, ele produzirá alguns textos que serão lidos e analisados por mim. Os riscos que seu filho corre durante a participação nesta pesquisa estão relacionados ao tempo que ele gastará respondendo a um questionário e ainda ao desconforto de digitar e publicar alguns de seus textos em um blog público, criado por ele e pela sua turma sob minha orientação. Além disso, pode ser necessário gravar suas respostas para facilitar o registro. Ressaltamos que essa gravação ficará guardada na Faculdade de Letras da UFMG, sob os cuidados da professora Adriane Teresinha Sartori por um prazo de 5 a 10 anos e, logo em seguida, será destruída. Pode ser, ainda, que se apague a gravação assim que for feita a sua transcrição. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa. Além de contribuir para a melhoria do trabalho de vários professores de todo o Brasil, essa pesquisa fará com que seu filho e sua comunidade sejam beneficiados, pois poderão usar, de maneira mais adequada, vários textos para melhorar a forma como lidam com o seu cotidiano. A imagem do seu filho também não será divulgada na escola ou em outro meio de comunicação. Da mesma forma, a participação dele é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, ele não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele, e ninguém saberá de sua participação, não falaremos a outras pessoas. Também não haverá nenhum problema se seu filho desistir em qualquer momento da pesquisa.

O seu filho não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que será desenvolvido, procure orientações com a pesquisadora responsável, professora Adriane Teresinha Sartori,



no seu local de trabalho (Rua Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte), ou pelo telefone 3409-6027, e-mail: [adriane.sartori@gmail.com](mailto:adriane.sartori@gmail.com). O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de **dúvidas éticas**.

Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado a rubricas (a sua e a do pesquisador).

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, (seu nome) ....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com a participação do meu filho (nome dele) .....

Belo Horizonte, ..... de ..... de 2018.

.....  
Assinatura do pai/mãe ou responsável

.....  
Adriane Teresinha Sartori (Pesquisadora responsável)

.....  
Ivanildo Antônio de Souza (Assistente da pesquisa)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP) Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil - 31270-901 E-mail: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> Telefax: (31) 3409-4592
--

Rubricas
_____
Pai/mãe/responsável
_____
Pesquisador

Anexo 5- Questionário inicial

Escola Municipal Antônio Camilo Alvim  
Disciplina: Língua Portuguesa - Turma: 7º C

Pesquisa: Argumentação: uma abordagem a partir da escrita de alunos de comunidades rurais de Itabira

- 1 – Qual é a sua idade?
- 2 – Sexo  
( ) Feminino      ( ) Masculino
- 3 - Você acha importante saber escrever?
- 4 - Você gosta de escrever?
- 5 - Você gosta de discutir sobre assuntos diversos?
- 6 - Na sua opinião, a escola oferece momentos de discussão e apresentação de pontos de vista?
- 7 - Você acha que a escola deveria oferecer mais momentos de discussão oral?
- 8 - Quais textos você mais gosta de ler?
- 9 - De quais textos você mais gosta ou tem maior facilidade em escrever?
- 10 - Qual é o dispositivo que você mais utiliza para acessar a internet?
- 10 - Em que lugar você mais acessa a internet?
- 11 - Por quanto tempo você acessa a internet durante o dia?
- 12 – Cite três sites que você mais acessa.
- 13 - Quais aplicativos você mais utiliza?
- 14 - Você acessa a internet para estudar?
- 15 - Você acessa sites de notícias?
- 16 - Se você respondeu sim à pergunta anterior, quais sites de notícias você acessa?
- 17 - Além da internet, em quais outras fontes você busca informações?

### Questionário de Avaliação

Olá, aluno(a),

Hoje, encerramos uma etapa importante dos nossos trabalhos escolares: a finalização do nosso projeto. Sua participação foi muito importante para que pudéssemos realizar todas as atividades a que nos propusemos. Muito obrigado por ter participado desse desafio conosco!

Para deixarmos registradas suas impressões sobre o projeto, o qual faz parte da pesquisa “**Argumentação: uma abordagem a partir da escrita de alunos da zona rural de Itabira**”, gostaríamos de que você respondesse a algumas perguntas com a maior sinceridade possível.

Não se preocupe, sua identidade será preservada. Analisaremos os dados gerados aqui para divulgá-los em ambiente acadêmico, mas não citaremos seu nome. Obrigado!

Os pesquisadores.

31/10/2018

Nome: \_\_\_\_\_

01– Na sua opinião, qual é a importância da escrita para você e para sua comunidade?

---

---

---

---

02 – O nosso projeto de ensino te ajudou a escrever melhor? Por quê?

---

---

---

---

03 – Que texto você achou mais difícil de escrever? Por quê?

---

---

---

---

04– Qual texto você escreveu com mais facilidade? Por quê?

---

---

---

---

05– Você gostou de participar do projeto de escrita do minialmanaque? Justifique sua resposta.

( ) Sim

( ) Não

---

---

---

---

06– Qual foi a atividade de que você mais gostou de participar? Justifique sua escolha.

---

---

---

---

07 – Na sua opinião, as atividades do projeto te ajudaram a expressar melhor seu ponto de vista sobre assuntos diversos? Por quê?

---

---

---

---

08 – Na sua opinião, é mais fácil expor seus argumentos de forma oral ou escrita? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

09 - Você teve dificuldades em ouvir a opinião dos colegas em algum momento? Qual?

---

---

---

10 – Na sua opinião, nosso minialmanaque será importante para a sua comunidade? Por quê?

---

---

---

---

## Anexo 7– Exemplos de editorial

### Editorial de jornal

#### Protestos no Brasil e a Crise Econômica

Desde o ano passado nos deparamos com as diversas manifestações que se espalham pelas capitais e cidades do país. Todas elas demonstram a insatisfação dos brasileiros com a política, economia e os problemas sociais no geral.

O que mais ouvimos no café, no supermercado, nas paragens de ônibus ou mesmo no trânsito são frases do tipo: “Aonde vamos parar”, “Isso é culpa do PT”, “Estamos afundando” “O preço das coisas aumentam e nosso salário nunca”.

Essas frases proferidas pelos mais diversos tipos de brasileiros nos indicam que a insatisfação e a crise econômica cresce cada vez mais no país, e os que tem possibilidades (mínima parcela) estão deixando o Brasil para terem vidas melhores longe da nação verde e amarelo.

Mas será que essa é a solução? Vale ressaltar que muitos dos que deixam o país tem conhecimentos superficiais sobre a política e a economia e, na maioria das vezes, são os mais preconceituosos com os nordestinos.

Sabemos que a chave para a solução dos problemas instaurados no país, de ordem social, política e econômica tem somente uma alternativa: o investimento em políticas públicas voltadas para o desenvolvimento educativo no país, sobretudo da implementação de disciplinas que abordem as questões sobre diversidade, pluralidade e gênero.

Mas isso é somente a ponta do iceberg. Ou seja, a solução não é deixar o país, mas lutar para a melhoria do nosso Brasil, que se deparou com o iceberg e quer mudar o curso. A frase “salve-se quem puder” deve

ser mudada para “salvemos o nosso país todos juntos”.

Equipe Folhetim de Minas

### Editorial de revista

Neste mês de natal, celebramos o nascimento do menino Jesus. Nada melhor que reunir a família e curtir esse momento tão especial de encontro, amor, compreensão e tolerância.

Por conta disso, a revista feminina nesse mês apresenta um artigo sobre a “Origem e História do Natal”, além de oferecer dicas de presentes natalinos para toda a família.

Ademais, você não deve perder as novidades sobre a moda nesse verão e, ainda, ficar alerta no artigo sobre os “Melhores Conselhos para Economizar”.

Para além disso, apresentamos diversas dicas de viagem para esse final de ano em todas as regiões do Brasil e muitas receitas natalinas práticas, rápidas e fáceis de preparar.

Aproveite o final do ano para se divertir com toda a família e amigos e não se esqueça que o espírito de natal deverá ser aproveitado para nos tornar pessoas cada vez melhores.

Encha seu coração de tudo que há de melhor: amor, alegria, compreensão, harmonia e tolerância.

Desejamos-lhes boa leitura e um feliz natal!

Equipe Revista Feminina

Disponível em:  
<<https://www.todamateria.com.br/texto-editorial/>>. Acesso em 12 nov. 2018.

### Biografia

Simone Mendes Rocha Diniz é uma cantora brasileira, conhecida por integrar a dupla Simone & Simaria. Nasceu em 24 de maio de 1984, no município de Ubaú, na Bahia.

A cantora faz dupla com a irmã, Simaria. Elas começaram a cantar ainda na infância. A chance de se destacarem na carreira veio quando Simaria integrou a banda do cantor Frank Aguiar como back vocal, com apenas 14 anos. Pouco tempo depois, Simone se juntou à banda, na qual ficaram por sete anos, e foram conquistando seu público.

No início de 2012, elas decidiram apostar na carreira independente e ganharam notoriedade ao gravar o DVD "Bar das Coleguinhas", com participação de músicos como Wesley Safadão e Tânia Mara. Entre as músicas de maior sucesso da dupla estão os hits "Meu Violão e o Nosso Cachorro", "Eu Te Esperarei" e "Quando o Mel é Bom".

Em 2016, a dupla lança seu segundo DVD, Live, gravado em Goiânia, que conta com as participações da dupla Bruno & Marrone e Jorge & Mateus.

Simone é casada desde 2014 com o advogado Kaká Diniz, com quem tem um filho, Henry. Em 2016, durante uma viagem a Las Vegas, Estados Unidos, os dois renovaram os votos.



Simaria Mendes Rocha Escrig é uma cantora brasileira que nasceu em Uibaí, na Bahia, no dia 16 de junho de 1982. É casada com o espanhol Vicente, que conheceu através do Orkut. Da relação nasceram os filhos Giovanna e Pawel.

Dupla de sucesso com a irmã Simone, elas começaram a cantar quando eram ainda crianças. A oportunidade de se destacarem veio quando Simaria entrou como back vocal do cantor Frank Aguiar, com apenas 14 anos. Um tempo depois, Simone se juntou à banda, na qual ficaram por sete anos, conquistando seu público. No início de 2012, elas decidiram apostar na carreira independente.

Ganharam notoriedade após a gravação do DVD "Bar das Coleguinhas", que contou com participação de músicos famosos, como Wesley Safadão e Tânia Mara. Entre suas músicas de mais sucesso estão os hits "Meu Violão e o Nosso Cachorro", "Eu Te Esperarei" e "Quando o Mel é Bom".

Em 2016, a dupla lança seu segundo DVD, "Live", gravado em Goiânia, que conta com as participações da dupla Bruno & Marrone e Jorge & Mateus.



Disponível em:  
[http://www.purepeople.com.br/famosos/simaria-simone-simaria\\_p547482](http://www.purepeople.com.br/famosos/simaria-simone-simaria_p547482). Acesso em 04 out. 2018.

### TERMO DE CESSÃO DA IMAGEM

Eu \_\_\_\_\_, inscrito no CPF nº \_\_\_\_\_, nascido (a) no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, autorizo a publicação da minha imagem no Almanaque da turma 7º Ano C (Projeto de Ensino realizado pela Faculdade de Letras, da UFMG), da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, localizada no Bairro Barreiro, em Itabira - MG. Estou consciente de que minha imagem será vista por diversas pessoas que vierem a ler o livro.

Itabira, \_\_\_\_\_ de outubro de 2018.

---

Assinatura



Anexo 10 – Termo de cessão de imagem – Pessoa falecida

TERMO DE CESSÃO DA IMAGEM

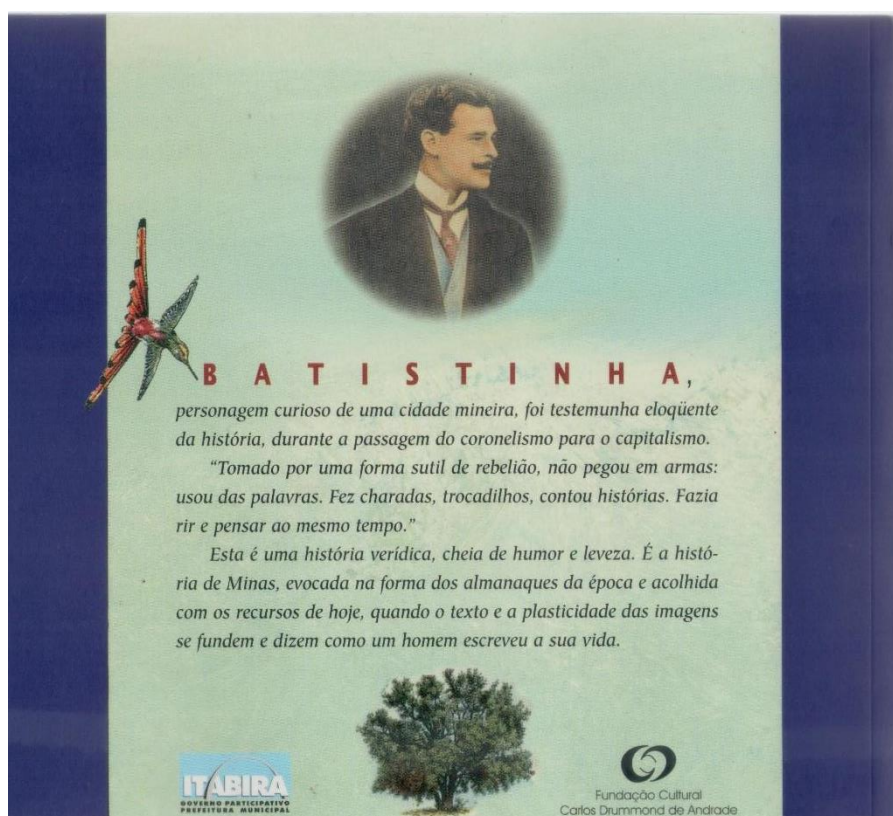
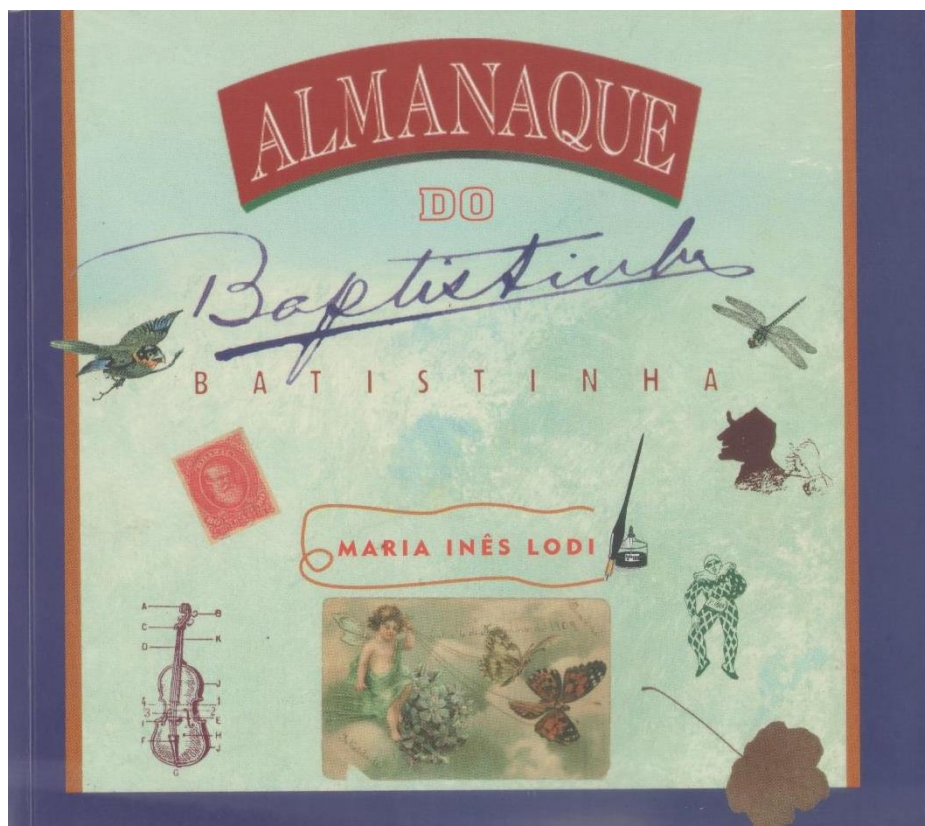
Eu \_\_\_\_\_, inscrito no  
CPF nº \_\_\_\_\_, nascido (a) no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, autorizo  
a publicação da imagem de  
\_\_\_\_\_ no Almanaque da turma  
7º Ano C (Projeto de Ensino realizado pela Faculdade de Letras, da UFMG), da  
Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, localizada no Bairro Barreiro, em Itabira -  
MG. Estou consciente de que minha imagem será vista por diversas pessoas que  
vierem a ler o livro.

Itabira, \_\_\_\_\_ de outubro de 2018.

---

Assinatura

Anexo 11 – Almanaque do Batistinha - Texto lido pelos alunos na primeira etapa do projeto de ensino



Choque maior para ela. Outra entrava na corrente. E outra, e outra. Ninguém queria ficar para o final, porque o choque seria pior. Enfim, a corrente humana chegava à porta da rua. Passava um transeunte. A última filha encostava-lhe no braço. Um choque terrível. Entre sustos e saltos, iam aprendendo a desmitificar a eletricidade. Afinal, ao tornar cômico o saber científico, Batistinha apropriava-se dele e dava um jeito de destituí-lo de seu poder de subjugação.

#### Registros do caderno

Combinações de letras e iniciais  
qui em français complétem frases.  
Appareceu em Paris logo depois da  
guerra franco-Prussiana:  
La nation française ABC (abaissement des  
Son armée DPC (Dépêche espacée)  
La gloire FMC (efface-afacada)  
Les places QQP (recupées-ocupadas)  
Deux provinces CD (cadées-cedidas)  
Le peuple EBT (ébaté-embateado)  
Les lois LUD (aludés-baralhados)  
La justice DCD (de cadés-acabados)  
Les juges HT (achetés-comprados)  
La liberté FMR (éphémère-efemera)  
Le crédit BC (baisse-baixo)  
Les dévotions LV (élevées-elevadas)  
La ruine HV (achevée-completa)  
La honte seule RST (est restée-ficou)

## As noites

*Senhores meus, eu mesmo sou um guarda-noturno,  
não de profissão, mas diletante.*

Lichtenberg

À noite, Batistinha filosofava e tramava as artimanhas do dia seguinte. Procurava um parceiro para o xadrez, ele que era exímio jogador. Enquanto jogava, assobiava baixinho. O escritor João Camillo de Oliveira Torres muitas vezes se candidatava. Outro aficionado era Trajano Procópio, fundador do Ginásio Sul-Americano e presidente da Câmara ou prefeito. Montou uma escola de xadrez para criar os seus futuros adversários. Vinha gente de longe, campeões do xadrez dispostos a desafiar Batistinha, que era tido como profundo conhecedor do jogo. Ele os derrotava quase sempre e, se isso não acontecesse, sua esposa Dorinha que se preocupasse, porque certamente era caso para um mau humor.

Um notívago. Enquanto houvesse o alvoroço da rapaziada dentro da loja, no escritório de Batistinha ou na cal-