

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Educação Básica e Profissional  
Centro Pedagógico  
Especialização em Residência Docente para a Formação de Educadores da  
Educação Básica

Graziela Mendes Rodrigues

**A construção das habilidades em escrita de textos argumentativos dos alunos  
do 6º ano e do 8º ano do ensino fundamental: um estudo dos processos.**

Belo Horizonte  
2020

GRAZIELA MENDES RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES EM ESCRITA DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DO 6º ANO E DO 8º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: um estudo dos processos.**

**Versão final**

Monografia de especialização apresentada à  
Escola de Educação Básica e Profissional,  
Centro Pedagógico, como requisito parcial à  
obtenção de título de Especialista no curso  
Residência Docente.

Orientadora: Professora Dra. Rosane Cassia  
Santos e Campos

Belo Horizonte

2020

CIP – Catalogação na publicação

---

R696c Rodrigues, Graziela Mendes  
Construção das habilidades em escrita de textos argumentativos dos alunos do 6º e do 8º anos do ensino fundamental: um estudo dos processos / Graziela Mendes Rodrigues. - Belo Horizonte, 2020.  
94 f. il. color.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientadora: Rosane Cassia Santos e Campos

Inclui bibliografia.

1. Ensino fundamental. 2. Comunicação escrita. 3. Gêneros textuais. I. Título. II. Campos, Rosane Cassia Santos e. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 372.634

CDU: 372.45



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
CENTRO PEDAGÓGICO

SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA"

### FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Cursista: GRAZIELA MENDES RODRIGUES

Matrícula: 2018751519

Título do Trabalho: "A construção das habilidades em escrita de textos argumentativos dos alunos do 6º e do 8º anos do ensino fundamental: um estudo dos processos."

**BANCA EXAMINADORA:**

Professor(a) orientador(a): Rosane Cassia Santos e Campos

Professor(as) examinador(as): Ivanete Bernardino Soares, Francis Arthuro Paiva, Tania Margarida Lima Costa

Aos 30 dias do mês de setembro de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista GRAZIELA MENDES RODRIGUES. Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer abaixo.

**PARECER: APROVADA      NOTA: 100      CONSIDERAÇÕES:**

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso. E terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.



Documento assinado eletronicamente por Samuel Moreira Marques, Secretário(a), em 29/10/2020, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0338418 e o código CRC C5F070C4.



## Dedicatória

Esse trabalho é dedicado aos meus alunos que, na convivência diária, me mostraram que eu tinha muito mais a aprender que a ensinar... pois o melhor jeito de aprender é ensinando.

## **Agradecimentos**

A Deus, em primeiro lugar, por me guiar em todos os meus passos e me conceder saúde e forças para superar os desafios diários;

Ao meu filho, por compreender a minha ausência, por me auxiliar nas leituras e nas críticas sobre o trabalho que por mim era feito.

Aos meus pais, por me apoiarem e por compreenderem as minhas decisões.

Ao Robson, namorado, amigo e companheiro, que participou ativamente desse meu processo de construção de conhecimentos e conviveu diretamente com todo o meu stress, sempre me acalmando e me incentivando a me dedicar mais e mais. Gratidão e meu amor...

Aos amigos que conquistei durante o percurso de formação: Ailton, Carlos e Livia principalmente, vocês foram excepcionais como parceiros, apoiadores, incentivadores e, por fim, se tornaram amigos. Obrigada pela presença, pela troca de informações e pela divisão de angústias.

Às professoras orientadoras Renata e em especial a Rosane, sem a experiência e o carinho de vocês nada disso seria possível. O brilho nos olhos com que atuam é motivador e me mostrou o quão prazerosa é a construção de conhecimentos.

Ao Centro Pedagógico da UFMG só tenho a agradecer pela oportunidade de fazer dessa grande escola meu laboratório de aprendizagem.

À SMED... que, sempre pensando no bem comum social, oportunizou essa formação contínua.

E, por fim, aos mais importantes, os meus atuais e aos futuros alunos, que são os principais motivadores para que eu me torne melhor a cada dia...

*“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A construção das habilidades em escrita de textos de tipologia argumentativa dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental tem sido um grande desafio para os educadores da rede pública de ensino, da qual faço parte. Esse desafio é motivador da busca contínua por formação, com o objetivo de se encontrarem caminhos a seguir. Este trabalho é o resultado da contínua busca pelo aprendizado e pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos que podem ser implementados no fazer docente. Ele foi elaborado em etapas e é aqui apresentado como requisito para a obtenção do título de especialista. As etapas que compõem esta monografia são: memorial de percurso e projeto de ação. Sendo o memorial a apresentação da trajetória pessoal e profissional que me trouxeram, professora-pesquisadora, até aqui, e o projeto de ação é o resultado do meu fazer pedagógico, realizado junto aos alunos de minha escola na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2019. Para que o estudante possa desenvolver a escrita em suas diversas variações e saiba adequá-la às práticas de linguagem, faz-se necessário o conhecimento da diversidade linguística, a valorização dela em seus contextos de uso e, também, o desenvolvimento efetivo daquilo que é chamado de escrita com uso da norma padrão, a partir do repertório do sujeito e do trabalho com gêneros textuais de circulação social e com efetivas práticas comunicativas. O projeto de ação desta monografia foi elaborado pensando em fomentar ideias e desenvolver a criatividade do aluno, a fim de que se consolide na escrita a argumentação que o aluno já possui na oralidade. Foi desenvolvida uma pesquisa em que se fez o uso de sequências didáticas a partir de textos de diversos gêneros argumentativos que objetivaram a facilitação do processo de construção de habilidades em escrita de textos de tipologia argumentativa. A finalidade desse trabalho é a de promover reflexões, com base em conhecimentos adquiridos no Residência Docente, acerca das práticas escolares que envolvem estudantes e professores. Todas as reflexões partiram de situações reais de comunicação, dentro da perspectiva de que a escrita, apesar de ser um objeto de ensino escolar, é também um instrumento de formação cidadã, sendo utilizada a todo o momento da vida do sujeito.

**Palavras-chave:** escrita, argumentação, ensino fundamental, gêneros textuais.

## **ABSTRACT**

The construction of students' writing skills of argumentative typology in the final years of elementary school has been a great challenge for public school educators, of which I am a part. This challenge motivates the continuous search for training, with the aim of finding ways to follow. This work is the result of the continuous search for learning and the improvement of knowledge that can be implemented in teaching. It was developed in stages and is presented here as a requirement for obtaining the title of specialist. The steps that make up this monograph are: route memorial and action project. The memorial being the presentation of the personal and professional trajectory that they brought me, teacher-researcher, until now, and the action project is the result of my pedagogical work, carried out with the students of my school in the Municipal Education of Belo Horizonte and from the Pedagogical Center of the Federal University of Minas Gerais, in the year 2019. In order for the student to develop writing in its various variations and learn to adapt it to language practices, it is necessary to know the linguistic diversity, to value it in their contexts of use and also the effective development of what is called writing using the standard norm, based on the subject's repertoire and working with textual genres of social circulation and with effective communicative practices. The action project for this monograph was designed with the aim of fostering ideas and developing the student's creativity, in order to consolidate in writing the argumentation that the student already has orally. A research was developed in which didactic sequences were used from texts of different argumentative genres that aimed at facilitating the process of building skills in writing argumentative typology texts. The purpose of this work is to promote reflections, based on knowledge acquired in the Teaching Residence, about school practices involving students and teachers. All reflections started from real situations of communication, within the perspective that writing, despite being an object of school education, is also an instrument of citizen formation, being used at all times in the subject's life.

Keywords: writing, argumentation, elementary school, textual genres.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Acompanhamento das aulas.....	21
Figura 2 - lanche coletivo febrat 2018 .....	22
Figura 3 - oficina de produção de livro artesanal.....	23
Figura 4 - Oficina de Stop Motion.....	24
Figura 5 - Orientações projeto de Ação.....	26
Figura 6 - Aula multimodalidade com ana elisa Ribeiro .....	27
Figura 7 - Inhotim e Orquestra Ouro Preto.....	28
Figura 8 - Apresentação do projeto de ação no ISD .....	29
Figura 9 - A equipe reunida na apresentação dos trabalhos.....	29
Figura 10 - Aula Partilhada qualificação de Tema Nepso .....	30
Figura 11 - Febrat 2019.....	31
Figura 12 - Discussão coletiva residência Docente.....	31
Figura 13 - Visita ao Inhotim – 2019 – Grupo Voos do Proemja .....	33
Figura 14 - Show Alceu Valença e Orquestra Ouro Preto – 2019.....	33
Figura 15 - Aula teórica Pedro Guerra .....	34
Figura 16 - Peça de Teatro Por Que Não Vivemos?.....	35
Figura 17 - Aula conjunta Rosane e Graziela.....	70
Figura 18 - Exposição <i>RAPs</i> .....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desenvolvimento do texto em acordo com os temas solicitados.....	80
Gráfico 2 - Respeito ao gênero e à sua estrutura.....	81
Gráfico 3 - Consideração da tipologia proposta (argumentativa) .....	82
Gráfico 4 - Em sua unidade linguística, a apresentação do texto com coerência e coesão.....	82
Gráfico 5 - O respeito à modalidade de escrita: norma padrão formal da Língua Portuguesa.....	83
Gráfico 6 - Organização do texto no papel.....	84
Gráfico 7 - Respeito à variedade linguística, de acordo com o gênero usado .....	85

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Quadro 1: Desempenho dos alunos por critério.....	79
--	----



## SUMÁRIO

Capítulo 1 – O MEMORIAL .....	12
1.1 Como tudo começou.....	12
1.2 O início do curso.....	19
CAPÍTULO 2 – PROJETO DE AÇÃO .....	37
2.1 Introdução.....	37
2.2 Justificativa: .....	45
2.3 - Objetivos.....	52
2.3.1- Geral .....	52
2.3.2 - Específicos.....	52
2.4 - Pressupostos teóricos .....	53
2.5 - Procedimentos Metodológicos.....	63
2.6 - Cronograma:.....	72
2.7 - Recursos .....	73
2.8 - Possibilidades apresentadas pelo projeto .....	73
2.9 - Relatório e análise das atividades: .....	74
2.9.1 - Aspectos Analisados no texto escrito:.....	76
2.9.2 - Resultado da amostra:.....	79
2.9.3 - Análise Geral .....	80
2.9.4 - Finalização das análises .....	86
Considerações Finais .....	87
Referências bibliográficas: .....	89
Anexo I - Plano de Aula – RAP .....	92
Anexo II - Muleque de Vila e Brasil com P .....	93

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é o resultado do percurso e das atividades que foram desenvolvidas durante o curso de pós graduação *Lato Sensu* no curso Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG. O documento é essencial para a obtenção do título de especialista.

O curso é resultado de uma parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte e a UFMG e tem como objetivo a formação contínua dos professores da Rede Municipal de Ensino.

Este documento é composto essencialmente por 2 partes, sendo elas Memorial de Percurso e Projeto de ação.

No memorial de percurso foram relatadas as experiências pessoais da pesquisadora e como se deu sua entrada no magistério e na pesquisa. Foram narrados momentos que marcaram a trajetória até os dias de hoje, e como foi a caminhada em direção à docência. O texto foi desenvolvido ao longo de um ano e meio e contou com várias versões, tendo sido finalizado em agosto de 2020. A atividade foi fundamental para a reflexão e formação como educadora e trouxe à tona, principalmente, a avaliação das ações que foram empreendidas para seu crescimento pessoal e profissional como professora-pesquisadora.

A segunda parte, que se refere ao projeto de ação, apresenta a pesquisa que foi realizada no Ensino Fundamental e que teve como tema a constituição das habilidades em escrita de textos de tipologia argumentativa. Esse projeto de ação traz elementos sobre as motivações que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, a trajetória percorrida, como professora-pesquisadora, e o trabalho realizado junto aos alunos do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública de ensino de Belo Horizonte (Centro Pedagógico e Escola Municipal Professor Pedro Guerra), apresentando quais foram os resultados obtidos com a metodologia utilizada durante o período da pesquisa.

Espera-se que esse documento possa contribuir para que outros profissionais da educação reflitam sobre a prática de sala de aula, assim como sobre se dão os processos de memória que os levaram a se tornar professores.

## Capítulo 1 – O MEMORIAL

### 1.1 Como tudo começou...

Meu nome é Graziela Mendes Rodrigues, tenho 39 anos, sou divorciada e mãe de um filho de 19 anos, o Matheus. Meu pai, Antônio Marcos Costa, taxista aposentado, e minha mãe, Benedita Mendes Costa, que dedicou sua vida a cuidar da família e bem criar seus filhos: eu e meu irmão Wendell, que é mais velho que eu 3 anos.

A minha relação com a escola começou cedo, ainda no jardim de infância. Minha mãe trabalhava em uma escola infantil de bairro, atuava nos serviços gerais. Como eu ainda era pequena, eu a acompanhava no trabalho. É claro que mesmo não estando matriculada na escola eu vivia no meio dos alunos, e lembro que eu ficava encantada com a escola e com a diversidade de atividades que eram oferecidas. Meus olhos brilhavam ao ver os brinquedos e os objetos que as crianças possuíam, a quantidade de coisas diferentes que eu sequer imaginava existir, e achava a escola o melhor lugar em que eu poderia estar! Naquela época eu ficava admirada com as professoras, todas muito bem arrumadas, falando bem (algo incomum em meu meio), usando óculos (eu achava muito chique usar óculos), bem humoradas e sempre com algo diferente para ensinar. A escola era um espaço muito agradável, sempre muito bem limpo, colorido e enfeitado; era para mim o lugar de ser feliz.

Dentro daquele ambiente fascinante e de pessoas diferentes, convivi por alguns anos, acompanhando a minha mãe, depois como aluna. Quando já havia ido para o “colégio”, eu voltava a ficar lá no turno da tarde, para que não ficasse sozinha em casa. Durante esse tempo em que eu estudava pela manhã e estava na escolinha à tarde, eu me tornei ajudante das professoras, principalmente nas atividades recreativas; período esse em que desenvolvi habilidades para ensinar, ou pelo menos treinava para isso. Sempre tive perfil de liderança, me sentia importante sendo mais velha, e “a responsável” por conduzir as brincadeiras e os jogos.

O tempo passou, e continuei dedicando-me aos estudos. Era uma aluna aplicada e muito compromissada, porém nunca fui a primeira da turma. Naquela época, lembro que as turmas eram homogêneas e, a partir do quinto ano, passei a ser sempre da turma 1: 601, 701 e 801. A mesma turma durante todo o Ensino

Fundamental, o que fez dos colegas amigos próximos e muito cooperativos; isto nos incentivava nos estudos.

Minha família não era muito exigente com relação aos estudos. Não se preocupava com minhas notas, nem tampouco me incentivava a fazer uma universidade. Lembro que, influenciada por alguns colegas, cheguei a fazer prova para o Coltec<sup>1</sup> (na época escolhi fazer o teste para o curso de Patologia Clínica), porém, mesmo tendo me esforçado, não obtive sucesso. Para o meu pai, isso era indiferente. Para ele, um senhor que praticamente não fora alfabetizado, ter o ensino médio já era um grande sucesso, e ainda me lembro do quanto ele criticava a profissão de professor por ter baixos salários.

Diante dessa visão da minha família, e também do quanto sempre quis ser independente, decidi começar a trabalhar logo cedo, e então enveredei para a área comercial (vendedora de loja de bairro), isso aos 15 anos. Não era um emprego, mas era uma forma de ganhar uns trocados e de comprar as minhas coisas sem ter que ficar pedindo para o meu pai ou ter que ver a minha mãe contar o pouco dinheiro que ganhava na escolinha. Segui por esse caminho até chegar no 3º ano do Ensino Médio, e então eu já estudava à noite.

No 3º ano, chegou a cruel dúvida: eu queria cursar uma universidade, mas naquela época era muito difícil um aluno de escola pública entrar em uma universidade federal, a não ser que fizesse um bom cursinho, e meu pai não tinha condição de pagar uma escola particular. Lá fui eu, teimosa, tentar mais uma vez que meu pai pagasse um pré-vestibular para mim. E, para minha surpresa, ele me ofereceu comprar uma máquina de costura para que eu me tornasse costureira e trabalhasse por conta própria. Ô crueldade! ... Vê lá se eu tinha cara de costureira? Nem as roupas que eu vestia sabia combinar (e não sei até hoje) imagina saber sobre moda. Definitivamente não era *a minha praia*. Então me restava batalhar sozinha em busca do meu sonho de cursar uma faculdade.

Naquele mesmo ano, eu comecei a namorar um vizinho da minha rua. Já paquerávamos há um tempo, então decidimos assumir. Ele era 7 anos mais velho: eu com 17 e ele 24. Ele estudava Matemática no UNIBH e tinha como profissão soldado da polícia militar. Tendo de dividir seu tempo entre trabalho e estudos,

---

<sup>1</sup> COLTEC – Colégio Técnico da UFMG – Juntamente com o Centro Pedagógico e com o Teatro Universitário compõe a EBAP - Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

acabava não dando conta de fazer muitas tarefas, e eu sempre o ajudava em suas atividades.

Tomei consciência de que me formaria no ensino médio e trabalharia para pagar a meus estudos. Decidi, afinal, que faria um bom curso preparatório no próximo ano para que pudesse tentar o vestibular.

No entanto, fazemos um plano e Deus faz outro. No começo de 1999, antes de completar um ano de namoro, engravidei e acabei mudando todos esses planos para poder me casar. Sim... aos recém completados 18 anos. Naquele mesmo ano, no mês de novembro, nasceu o Matheus, e eu naquela época trabalhava como secretária em uma clínica de fisioterapia. O sonho da universidade seria adiado.

Nesse período, descobri em minha mãe uma grande guerreira e que me apoiaria em tudo o que eu fizesse. Ela prontamente se dispôs a cuidar de meu filho para que eu pudesse trabalhar e estudar. E, mesmo com essa vida atarefada, eu decidi que não abriria mão de estudar. Fiquei na dúvida entre fazer Psicologia ou Letras (era amante da literatura). Na verdade, o mercado de trabalho para o estudante de um curso de licenciatura tinha abertura imediata, o que foi peso em minha decisão de cursar Letras.

Não consegui ingressar em uma universidade pública, e então fui para o UNIBH. Naquele período, eu já iniciava a minha vida profissional como bancária, atuando na área comercial do Banco Bradesco, emprego em que fiquei por 7 anos. O curso era fascinante, exigia de mim muita dedicação e leitura, e era muito bom estudar junto com meu filho; era eu de um lado estudando, e ele do outro atrás de mim com um livro, querendo que eu lesse para ele. O casamento não deu certo, voltei para a casa dos meus pais, e cada vez mais eu percebia que precisava ter um bom trabalho para que pudesse oferecer uma boa educação e um futuro melhor para meu filho. Sempre contei com o brilhante apoio da minha mãe, que nunca reclamou de minha vida corrida e atarefada, cuidando de mim e do Matheus de forma exemplar, quase que nos mimando.

Enquanto cursava letras, me tornei bancária e continuei nessa carreira durante um bom período. Isso foi o que assegurou que eu tivesse condição financeira de pagar minha faculdade. Depois de 1 ano de curso, eu consegui uma bolsa parcial do Pró-uni. Sempre fui dedicada aos estudos e dava muito valor à educação, acompanhava o Matheus em seus estudos e o incentivava o máximo que

eu podia. Criava rotina de estudos para ele e estávamos sempre juntos fazendo nossas coisas.

Eu me formei em 2007 e, no mesmo mês de minha formatura, fui fazer uma especialização em Língua Inglesa em Dublin, na Irlanda. Tinha muita expectativa de que assim os ganhos como professora fossem melhores que os do banco, e que eu pudesse definitivamente assumir minha profissão. Naquela época, minha mãe, uma grande guerreira, sempre ao meu lado, cuidou de meu filho sem qualquer questionamento com relação a minha decisão. Era mais uma vez o apoio de que eu mais precisava, e o meu pai era quem ajudava o Matheus com suas atividades escolares.

Voltei ao Brasil após 6 meses de curso. Tentei ingressar na carreira como professora, e a dificuldade de ter um salário compatível aos meus ganhos no banco era grande. Acabei voltando para o Bradesco, onde permaneci estudando para os concursos. Em 2011 fiz a prova para a Prefeitura de Belo Horizonte e para o Estado. Passei em ambos os concursos, mas com uma baixa classificação e, praticamente, perdi as expectativas de ser convocada para tomar posse.

E, então, pensava em investir na carreira como bancária, fazer uma pós-graduação, um MBA, alguma coisa que pudesse amparar a minha trajetória dentro do banco, mas sempre me questionava: por que não abrir mão de tudo para me tornar professora?

As escolas particulares não dariam emprego a uma profissional inexperiente. Eu, cada vez mais, me sentia distanciada da sala de aula. Recebi uma boa oferta para sair do Bradesco e ir para a área de financiamento imobiliário do Itaú. Acabei trocando de banco, isso em 2011. Permaneci por 2 anos e meio e acabei pedindo demissão para atuar como Gerente Comercial na Riosoft - uma empresa de médio porte e trabalhei atendendo comercialmente a todos os estados brasileiros. Era uma profissão estressante e me deixava muito tempo fora de casa. E eu sempre com aquela coisa na cabeça de que precisava usar meus conhecimentos adquiridos na universidade.

No entanto, eu não sabia como eu faria isso. Estava em uma área que me garantia um bom salário e, pensando no futuro da minha família, era inviável que eu abrisse mão do meu emprego para ser designada no estado. E então, em 2015, período de crise forte no país, eu fui demitida do cargo de Gerente Comercial. Porém, como no quebra-cabeças, ou providência divina, fui chamada para assumir o

meu cargo do concurso do estado. Mas não é que era a resposta a todas as minhas dúvidas e dificuldades em me tornar professora?

Porém, acreditem, fui reprovada no teste fonoaudiológico. Fiquei extremamente frustrada e já havia decidido entrar com uma liminar judicial. Então, logo em seguida, fui também convocada no concurso da prefeitura. Receosa em não poder assumir, passei 45 dias de ansiedade. Tendo sido aprovada sem qualquer restrição em todos os exames, estava apta a lecionar!

Não só era a realização do que eu buscava como também era mais um dos desafios que eu iria enfrentar em minha profissão. Eu tinha muito medo de não saber dar aulas. O primeiro dia então, meu Deus, que *frio na barriga*, quanta insegurança! Contudo nunca fui de renunciar frente às dificuldades.

Iniciei na prefeitura como reserva técnica, portanto substituiria ausência de professores de diversas áreas, bem como estaria à disposição, caso outra escola tivesse a necessidade de um professor.

Durante o primeiro semestre, fui emprestada para duas escolas e atuei em diversas disciplinas, inclusive educação física; uma experiência que me fez refletir sobre os rumos que a educação vinha tomando e sobre o quanto estamos carentes de profissionais nas diversas disciplinas.

No final do ano de 2015, recebi o convite para, em 2016, atuar com a EJA Juvenil<sup>2</sup>. Eu assumiria as turmas de adolescentes entre 15 e 18 anos que tinham dificuldade de aprendizagem, ou que não se enquadravam no perfil do ensino regular. O trabalho era realizado no formato Unidocência<sup>3</sup>, e de forma acelerada, oportunizando aos alunos a conclusão do Ensino Fundamental. Mal sabia que ali se daria a transformação da minha concepção de educação; as necessidades dos alunos iam muito além da defasagem dos conteúdos disciplinares. Eu, além desse trabalho, atuava com língua portuguesa no turno da manhã, lecionando para o 7º ano.

Para além do desafio de ensiná-los os conteúdos disciplinares, me vi na função de formar essas pessoas como seres humanos, cidadãos. A inclusão social

---

<sup>2</sup> A EJA Juvenil é uma forma de promover a conclusão do ensino fundamental para os alunos que ultrapassaram a idade de finalização dessa etapa e têm idade entre 15 e 18 anos. No geral atende a alunos com dificuldade de aprendizagem.

<sup>3</sup> A Unidocência acontece quando apenas um professor é o responsável por lecionar todos os conteúdos para aquela turma, naquele ano.

desses estudantes era um desafio, pois eles viviam em uma situação de grande vulnerabilidade. Enfrentavam problemas de naturezas diversas, como:

- Ausência familiar (com pais envolvidos com drogas e crimes de diversas naturezas);
- Dificuldades financeiras (muitas vezes indo à escola para ter o que comer);
- Carência afetiva (demonstrando dificuldade em se relacionar com o outro e com alto grau de agressividade);
- Dificuldade de aprendizagem;
- Problemas de saúde desde os mais simples aos mais complexos;
- Sexualidade precoce (tornando-se mães e pais ainda na adolescência);

Então eu percebi o quanto poderia fazer a diferença na vida desses estudantes. Não havia como cobrar o mínimo de civilidade a quem nunca foi ensinado! Como querer que esses alunos aprendessem matemática, português, geografia, história se para eles a escola era vista apenas como um espaço de interação e segurança?

Eram alunos que estavam à margem da sociedade e que nunca se sentiram protagonistas de sua própria realidade. Percebi que minha tarefa iria muito além de mediar conhecimentos conteudistas e, naquele ano, eu me tornaria referência para esses alunos.

Foi um ano muito difícil para mim. Enfrentei muitos problemas disciplinares em sala de aula e, por um momento, quase pensei em desistir, mas sentia que tinha mais um desafio a ser superado naquele período. E assim segui com o trabalho na turma até o final do ano, sempre pensando em que tipos de atividades eu poderia fazer para conseguir facilitar o aprendizado daqueles estudantes. Foi um período em que me desgastei muito emocionalmente e que considero ter sido o maior desafio que enfrentei na educação. Eu tinha pouca, ou nenhuma, experiência; cada dia era para mim um laboratório.

Ainda em 2016, frente aos desafios que encontrei tanto na educação de jovens e adultos quanto no ensino regular, decidi que deveria me especializar no ensino de língua portuguesa, e então iniciei uma pós-graduação na PUC Minas, intitulada “Língua Portuguesa para profissionais: Gramática, Leitura e Escrita”. Essa retomada aos estudos me auxiliou muito na ampliação da visão que eu tinha da sala de aula dos trabalhos cotidianos que eram realizados, pois desde quando finalizei a graduação, em 2007, eu não havia estudado nada da minha área.



Durante o processo acadêmico, me dediquei a estudar leitura e escrita, e realizei um projeto de investigação sobre as habilidades escritas que são avaliadas pelo ENEM. Meu intuito era saber quais seriam as habilidades em que os alunos mais tinham dificuldades, e como eu poderia atuar para contribuir para a escrita com menos problemas, ou no mínimo amenizá-los. Parte desse interesse se deu também pelo fato de estar acompanhando o meu filho em seus estudos para o ENEM; era uma forma de auxiliá-lo em suas dificuldades, principalmente pelo fato de que ele queria cursar Medicina, e dadas as nossas condições financeiras, ele teria que ser aprovado em uma universidade federal.

O curso me ajudou a resolver muitas dificuldades que eu possuía, e posso dizer que me motivou a dar continuidade em minha capacitação. Porém, sentia a necessidade de algo que fosse voltado para a sala de aula, e que me auxiliasse em meus questionamentos diários, e essa não era a proposição do curso. Contudo, aquela visão de educador que contemplasse as necessidades cotidianas dos alunos foi ampliada com esses estudos. Foi quando passei a ter um olhar diferenciado para o ensino da língua portuguesa. Compreendendo a língua como prática social, tive um foco de estudo da língua portuguesa em uso, o que quebrou bastante a minha concepção de ensino de língua materna a partir dos métodos tradicionais.

A conclusão do curso se deu no mês de agosto de 2017. Foi um ano em que atuei com 7º ano, lecionando língua portuguesa, e que também continuava com a Educação de Jovens e Adultos - EJA - juvenil.

A partir dos estudos na PUC Minas, a minha prática diária mudou bastante, apesar de compreender que muitas coisas eu ainda tinha a melhorar. Entretanto, me sentia mais segura em meu trabalho, e tudo isso refletia nos alunos. Comecei a fazer a seleção dos textos a serem utilizados em minhas aulas, de acordo com temáticas que fossem relevantes aos estudantes, passei a valorizar o discurso e as individualidades de cada aluno, bem como percebi que formar cidadãos iria muito além de ensinar as regras gramaticais da língua portuguesa. Essas mudanças tornaram o meu fazer docente mais prazeroso, e estava ficando mais leve lidar com os desafios cotidianos da escola.

Como entre os anos de 2016 e 2017 estive com todos os sábados comprometidos com a pós graduação, decidi, então, que em 2018 ficaria um pouco mais tranquila, e foi justamente quando meu filho foi aprovado no curso de Medicina na Universidade Federal de Ouro Preto. Ele ficou excedente na UFMG. E eu fiquei

“órfã” de filho. Foi exatamente naquele ano que a prefeitura criou o projeto de formação continuada e a possibilidade de ingressar no curso Residência Docente, pós-graduação ofertada pelo Centro Pedagógico da UFMG. A forma de ingresso seria por sorteio, e me inscrevi sem muitas expectativas de ser contemplada. A data de início do curso passou, e meu nome não estava na lista, então segui com o pensamento de que realmente não era para ser.

Para minha surpresa, umas duas semanas depois de iniciado o curso, fui contatada: havia ficado excedente, e algumas pessoas não puderam ingressar. Não consigo descrever como fiquei feliz, pois era a oportunidade de conhecer uma escola que sempre me chamou atenção.

## **1.2 O início do curso**

O Centro Pedagógico da UFMG era, até então, pouco conhecido por mim. Sempre soube que a Universidade tinha uma escola de Ensino Fundamental, que recebia seus alunos em tempo integral, e os encaminhava diretamente ao Coltec-Colégio Técnico da UFMG (Até 2017). Quis muito que meu filho ali estudasse, realizei a inscrição para o sorteio, mas infelizmente não conseguimos a vaga. Conhecia algumas pessoas que elogiavam muito o processo ensino-aprendizagem da escola, porém não sabia como era o espaço e a metodologia de ensino.

Em setembro, ao ter o privilégio de cursar o Residência Docente, conheci o prédio e um pouco da forma de trabalho realizada com os alunos.

Comecei meu trabalho de observação da escola, como atividade primeira do curso de Residência Docente. A primeira impressão que tive foi de uma escola que oportunizava aos seus alunos a liberdade de expressão, tendo em vista os cartazes espalhados pelo prédio, o que possibilitava a eles a construção de pensamento crítico e uma formação cidadã.

Com relação à organização diária da escola, destaco como positivo o tempo de aula. São 80 minutos em cada turma, e com isso podem ser exploradas as atividades propostas de forma a se iniciarem as discussões e ter a possibilidade de concluí-las no mesmo dia. A rotina se torna menos cansativa também, pois os alunos sabem que logo após a aula haverá um tempo, mesmo que curto, 20 minutos, para que possam usar o banheiro, beber água ou fazer um lanche, e ter um breve descanso.

Além disso, esses alunos almoçam na escola e, ao final do dia, é oferecida uma fruta a eles. Os estudantes estão sempre contando com uma alimentação saudável, balanceada e sob orientação de nutricionistas.

Nesse período, atuava com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Belo Horizonte: Zilda Arns. Foi quando conheci também minhas orientadoras no Residência, Renata Amaral e Rosane Campos, e os meus colegas residentes Ailton, Carlos, Cristina e Lívia, pessoas que foram peças fundamentais para o meu aprendizado. Era o início de uma trajetória que fez grandes mudanças em meu percurso. Principalmente, foi um momento em que eu dividia minhas angústias e dificuldades com os meus colegas que juntamente a mim estavam ali se dedicando a aprender.

Durante esse período de residência que se iniciou em 2018, eu refleti sobre muitas questões da minha prática de ensino, principalmente sobre o que se refere à concepção de linguagem que preciso trabalhar em sala de aula. Percebi que, por mais que tenha estudado diversos autores e que tenha analisado variados textos ao longo de minha trajetória, havia ainda uma concepção tradicionalista do ensino de língua portuguesa que era persistente em meu trabalho.

Dentro desse processo de reflexão, destaco a atividade desenvolvida a partir dos vídeos de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Paulo Freire logo no início do curso, momento em que me reconheci como protagonista de uma educação que prepara o indivíduo para o mundo e que valoriza o criar e o fazer. E essas reflexões seguiam mediante a observação e a participação nas aulas ministradas pela Professora Rosane Campos, atividade que fundamentava o Residência Docente.

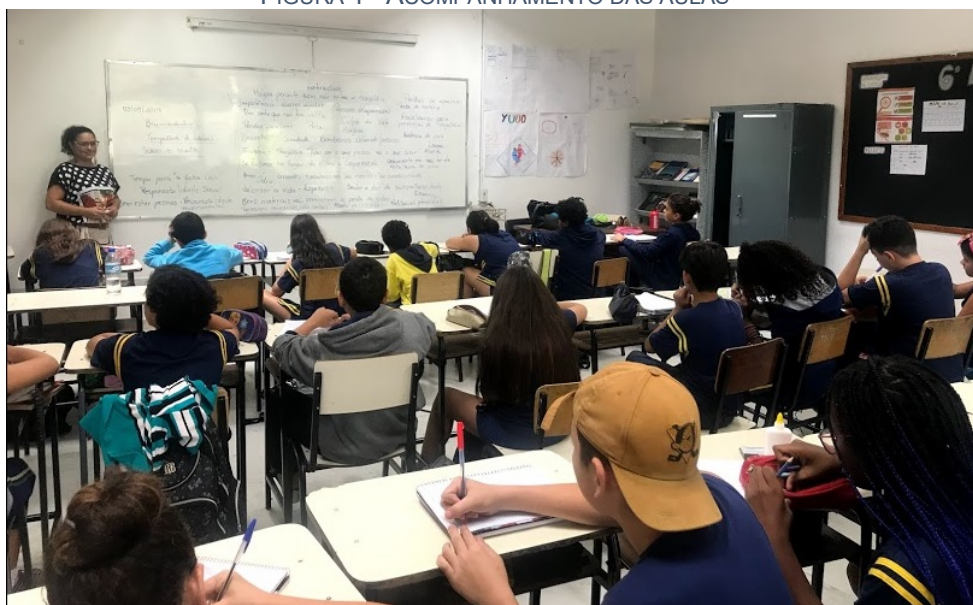
O primeiro aspecto que me surpreendeu nas observações foi o fato de os estudantes do 6º ano aguardarem a aula de língua portuguesa lendo, fato totalmente inusitado e que eu nunca imaginaria que pudesse acontecer. Então percebi que não era só o público/aluno que ali era diferente, como também a prática diária influenciava esse comportamento, e eu poderia transformar isso na minha sala de aula. Cabe ressaltar que as leituras em sala de aula, além das indicadas pela professora em sua maior parte, eram de textos que os próprios alunos buscavam.

A leitura, além de ampliar a visão de mundo do aluno e de se constituir como espaço de aprendizagem da funcionalidade da língua portuguesa, funcionava como motivadora do controle disciplinar da turma.

As atividades programadas para a aula sempre se davam após a finalização desse tempo de leitura, e a disposição dos alunos em sala dependia dos objetivos para a atividade do dia: eles poderiam sentar-se agrupados, em dupla, em formato de “U”, ou de forma individual. Essa quebra de rotina facilitava a troca de informações e a construção do conhecimento pelos estudantes.

E então, ao iniciar as atividades, o aprendiz tinha a oportunidade de além de demandar dúvidas à professora, levantar questionamentos junto aos colegas. Além disso, havia a provocação de reflexões dos alunos sobre a gramática da língua portuguesa, que sempre partia da análise da forma como a construção se dava dentro do texto ou do contexto trabalhado. Esse formato me ajudou a repensar a abordagem descontextualizada em que eu ministrava a gramática junto aos meus alunos; era sempre muito difícil conseguir que eles compreendessem o conceito e o uso da norma da língua. E assim se seguiram os acompanhamentos durante todo o segundo semestre de 2018.

FIGURA 1 - ACOMPANHAMENTO DAS AULAS



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em outubro de 2018, aconteceu a 7ª FEBRAT, a Feira Brasileira de Tecnologia realizada todos os anos pelo Centro Pedagógico. Fomos convidados a trazer os nossos alunos para conhecer a feira e os trabalhos que estavam sendo expostos. Realizamos um lanche coletivo com os meus alunos, os alunos do Ailton (professor residente) e os alunos do 6º ano, da professora Rosane Campos, do Centro Pedagógico. Foi um momento muito marcante de partilha do lanche coletivo,

de interação e de troca de vivências entre os estudantes de três realidades diferentes.

FIGURA 2 - LANCHE COLETIVO FEBRAT 2018



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nessa mesma semana, no CP, foi realizada uma oficina para confecção de livro artesanal, momento em que pude ver que de forma simples poderia fazer algo diferente e atrativo com os estudantes.



FIGURA 3 - OFICINA DE PRODUÇÃO DE LIVRO ARTESANAL



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ainda no mesmo ano, no final de novembro, foi realizada uma oficina de animação com smartphones no Museu de Artes e Ofícios. Aprendemos a criar pequenos vídeos usando um aplicativo chamado *Stop Motion*, o que se tornaria uma grande ferramenta para diversificar as aulas de produção de texto. Tanto é que, nesse mesmo dia, a residente Livia decidiu que faria um trabalho com o material junto aos seus alunos.

FIGURA 4 - OFICINA DE STOP MOTION



Fonte: Enviado do arquivo pessoal da professora Renata Amaral

Enquanto isso, o nosso país enfrentava uma grande crise que se arrastava desde o Impeachment sofrido por Dilma Rousseff. Foi um momento tenso na política, após 14 anos de um governo de esquerda estar à frente do Brasil. Tivemos uma disputa eleitoral muito polarizada, a esquerda lançou Lula como candidato mesmo ele estando detido em Curitiba por condenações que se referiram à operação Lava-Jato. O TSE rejeitou esse pedido de se promover a candidatura de Lula, e a esquerda se viu frente a um desafio: lançar um candidato de força. Então nomeou-se como candidato o Professor Fernando Haddad e, em tempo, o antipetismo impulsionava a candidatura de Jair Messias Bolsonaro, capitão da reserva militar, governo que representava a direita.

Foi um momento marcado por notícias falsas (*Fake News*) e pela divisão dos brasileiros entre esquerda e direita. Bolsonaro foi eleito sem fazer campanha de rua e se comunicando com seus eleitores apenas através de redes sociais. Iniciava-se um período de muita tensão, principalmente para a área da educação, pois o plano de governo apontava caminhos que projetavam o movimento *Escola Sem Partido*<sup>4</sup>, o combate ao que eles denominavam ideologia de gênero, a redução de verbas e investimentos para as universidades públicas, além da criação de um planejamento que trazia como base privatizações na área da educação.

Apesar de toda a insegurança pela qual a educação passava, em 2019, diversas atividades culturais foram propostas pela coordenação de língua portuguesa do Residência Docente: exposições na UFMG, aula/bate-papo com Ana Elisa Ribeiro, atividades que mesclavam conhecimento e shows musicais, a ida a

---

<sup>4</sup> O Escola Sem Partido parte da ideia de uma educação que seja apartidária em que o professor pratique uma metodologia de ensino “neutra”.

museus e teatros, uma grande participação em um Congresso Internacional e a participação na Febrat 2019 marcaram o ano.

Os encontros do grupo de língua portuguesa aconteciam sempre às terças-feiras, e o grupo foi subdividido para o desenvolvimento dos projetos. Sob a orientação da Rosane, ficamos eu e o Ailton; e com a Renata, ficaram Carlos e Lívia.

Era o começo de um ano de muitos desafios e de muito trabalho a ser realizado. Como mais um desafio, fui transferida de escola e passei a atuar na Escola Municipal Professor Pedro Guerra, com 7º e 8º ano, e à noite atuava com a EJA - certificação<sup>5</sup>.

No período da manhã, eu e Ailton acompanhávamos as aulas da Rosane e depois éramos orientados por ela na produção do projeto de ação; no período da tarde aconteciam os encontros com todo o grupo, quando discutíamos textos de vários teóricos relacionando-os a nossa prática. Momento extremamente enriquecedor, pois foi quando pude perceber que minhas angústias não eram só minhas, e que seria muito mais fácil chegar a uma conclusão, ou mudar a didática de trabalho com o auxílio dos colegas residentes e de nossas professoras orientadoras.

Nas terças à noite, uma vez por mês, acontecia o Seminário Temático, a cada mês um assunto diferente; o encontro contava com a presença dos residentes de todos os cursos. Eram abordados temas transversais que iam desde a orientação da preparação do memorial e do trabalho de conclusão de curso à oficina de contação de histórias, atividades interdisciplinares e os espaços de aprendizagem.

---

<sup>5</sup> EJA Certificação – Educação de Jovens e Adultos e tem por finalidade certificar a conclusão do Ensino Fundamental para aquelas pessoas que perderam a oportunidade de estudar no ensino regular.



FIGURA 5 - ORIENTAÇÕES PROJETO DE AÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal da autora- 2019

Durante os encontros coletivos com a Rosane, abordamos temas como: BNCC, gêneros e tipos textuais, multimodalidade, publicidade, além de reconhecer novas metodologias para se trabalhar o ensino de língua portuguesa. A abordagem dos conteúdos acontecia de forma clara e objetiva, todos nós contribuíamos para o momento. Dentro desse trabalho sobre multimodalidade, fomos convidados a participar de uma aula/palestra com a escritora Ana Elisa Ribeiro, momento extremamente enriquecedor e que ilustrou bem o que foi discutido nos encontros coletivos com a Rosane.

FIGURA 6 - AULA MULTIMODALIDADE COM ANA ELISA RIBEIRO



Fonte: Arquivo pessoal da autora- 2019

As atividades de campo que realizamos tinham uma contribuição muito significativa para a construção de nosso arquivo cultural, e para mim funcionavam de modo a enriquecer as possibilidades de trabalho com a linguagem e não estavam diretamente ligadas ao conhecimento escolarizado proposto pelo livro didático. Em junho, juntamente com a equipe do Centro Pedagógico e a EJA, tivemos a oportunidade de visitar Inhotim, que é considerado o maior museu a céu aberto do mundo.

A atividade consistia em, além da visitação do acervo museológico, a participação em um show da Orquestra Ouro Preto. Foi um momento ímpar, era o meu primeiro contato com uma orquestra. Naquele dia eles tocaram “The Beatles”. Fiquei emocionada, pois assistimos ao show sentados na grama, com um solzinho de inverno em fim de tarde. Tudo isso me fez lembrar o tempo em que morei em Dublin e visitávamos os parques irlandeses no fim da tarde de sábado. Indescriível!!!

Segue uma imagem que tenta congelar o momento e traduzir como foi o sábado de muita música e cultura.



FIGURA 7 - INHOTIM E ORQUESTRA OURO PRETO



Fonte: Arquivo pessoal da autora- 2019

A prática continuava sendo desenvolvida tanto na minha escola de origem quanto no Centro Pedagógico, com as atividades culturais, os acompanhamentos em sala e as discussões coletivas entre nós, residentes. Durante o processo de produção diária, a Renata nos convidou a participar do VI Congresso Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo que aconteceria na cidade de Porto Alegre e contaria com a presença do francês fundador da teoria sociointeracionista, Jean-Paul Bronckart. O intuito era o de apresentarmos o projeto de ação desenvolvido em sala de aula e apontar quais os rumos pretendíamos seguir com a atividade.

Os trabalhos então se intensificaram, e todos os estudos realizados durante os encontros contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento do texto. Junto com a Rosane, fiz a leitura de teóricos e em junho o projeto estava preparado para a apresentação. Era uma oportunidade ímpar de dividir com outros professores os meus questionamentos e anseios.

O tema do meu projeto de ação foi a “Escrita de textos argumentativos por alunos do 6° e 8° anos do Ensino Fundamental”. As aulas sugeriam o desenvolvimento de um trabalho com enfoque na interação entre os alunos, considerando o meio em que eles estavam inseridos e, a partir das produções diárias, seriam explorados os conceitos gramaticais e textuais, sempre com o objetivo de que o aluno obtivesse conhecimento e segurança na atividade que estivesse desempenhando.

Era um processo de aprendizagem que acabava acontecendo de forma natural e menos maçante que os métodos tradicionais. E o principal: possibilitou aos alunos a construção de uma visão crítica social, a partir do meio em que eles viviam e de assuntos que eram sugeridos por eles, de acordo com o interesse na aquisição do conhecimento.

FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE AÇÃO NO ISD



Fonte: Arquivo pessoal da autora– 2019

FIGURA 9 - A EQUIPE REUNIDA NA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS



Fonte: Arquivo pessoal da autora– 2019

A pesquisa empreendida a partir dos estudos no Residência Docente me conduziu a reflexões profundas sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula. E o mais importante: me motivou a mudar as estratégias que por mim eram enveredadas até então.

Ao voltarmos do Congresso, o trabalho de pesquisa estava tomando forma e havia dado um salto grande rumo à execução das atividades em sala de aula. Foi então que pelo fato de estar trabalhando no meu projeto de pesquisa com o tema “A Tragédia de Brumadinho”, fui convidada pela Rosane a fazer parte da qualificação do NEPSO<sup>6</sup>, pois esse também foi o tema escolhido pelos alunos do 6º ano do Centro Pedagógico. Por meio da metodologia NEPSO, espera-se que os alunos se tornem pesquisadores. As atividades para a qualificação do tema e para a participação no projeto NEPSO seriam executadas da mesma forma, tanto como residente no Centro Pedagógico quanto como Professora da Escola Municipal Professor Pedro Guerra.

As aulas no Centro Pedagógico eram em conjunto com a Rosane. Tendo em vista o CP ser meu laboratório de pesquisa, eu estava sempre sob a supervisão e orientação dela.

As aulas para qualificação do tema eram planejadas por nós duas e usamos vídeos que foram selecionados a fim de que os alunos refletissem acerca da Tragédia, além do que contaram com pesquisas na internet, suas consequências e pesquisas sobre a empresa Vale do Rio Doce. Após isso, houve produções escritas que contribuíram para a pesquisa na metodologia NEPSO. A culminância da atividade foi a apresentação dos trabalhos desenvolvidos na FEBRAT 2019.

FIGURA 10 - AULA PARTILHADA QUALIFICAÇÃO DE TEMA NEPSO

---

<sup>6</sup> NEPSO – Nossa escola pesquisa sua opinião – é a proposição de uma metodologia de ensino através de projetos interdisciplinares que partem de pesquisas feitas em uma determinada comunidade.





Fonte: Arquivo pessoal da autora- 2019

FIGURA 11 - FEBRAT 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora- 2019

Os encontros coletivos de formação que aconteciam à tarde passaram a ser realizados pela professora Renata no mês de agosto. As discussões tinham como foco principal a linguagem e seus usos eram momentos de aprendizado constante. Ela sempre trazia uma forma diferente de conduzir a troca de experiências. Eram momentos em que construíamos coletivamente conceitos e ideias sobre o nosso objeto de ensino e sobre a ótica em que abordávamos nossas aulas.

FIGURA 12 - DISCUSSÃO COLETIVA RESIDÊNCIA DOCENTE



Fonte: Arquivo pessoal da autora– 2019

Dentro dessa mesma perspectiva de estarmos sempre antenados ao nosso objeto de ensino e ao uso da linguagem em seus diversos ambientes de aprendizagem, tivemos outra ida ao Inhotim, juntamente com os alunos da EJA - CP - UFMG, dentro do projeto *Voos do Proemja*<sup>7</sup>. Foi um dia animado, regado a muito conhecimento cultural e música de qualidade. Tivemos a honra de ser plateia do show de Alceu Valença, que tocou junto da Orquestra Ouro Preto.

---

<sup>7</sup> O Projeto Voos do Proemja se relaciona a atividades culturais que são ofertadas aos estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Centro Pedagógico da UFMG. A EJA - UFMG é destinada aos jovens e adultos, que tenham mais de 18 anos e ainda não concluíram o ensino médio e parte do ensino fundamental. A UFMG oferece novas oportunidades de estudo, por meio de projetos vinculados ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos. O objetivo é propiciar formação a esses grupos, qualificar professores para o ensino nesse segmento e ampliar as pesquisas e as práticas pedagógicas relativas ao aluno jovem e adulto, dentro da linha de responsabilidade social e política da Universidade. <https://ufmg.br/cursos/formas-de-ingresso/ingresso-na-educacao-de-jovens-e-adultos> - Acesso em: 04/08/2020.

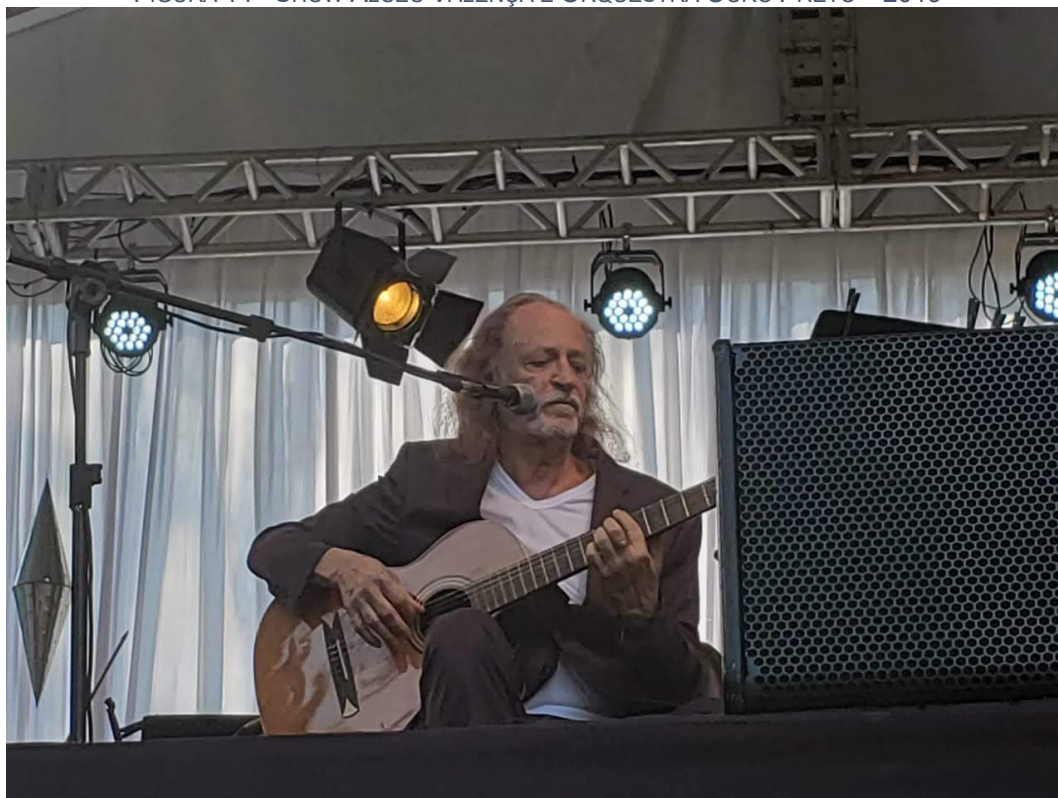


FIGURA 13 - VISITA AO INHOTIM – 2019 – GRUPO VOOS DO PROEMJA



Fonte: Arquivo pessoal da autora

FIGURA 14 - SHOW ALCEU VALENÇA E ORQUESTRA OURO PRETO – 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora



Esses momentos eram ímpares, principalmente pelo fato de que ao acompanhar o grupo da EJA - CP eu ia percebendo o quanto os estudantes careciam de momentos de aprendizado que extrapolavam os muros da escola. Esses eventos me conduziam à reflexão sobre o quanto se poderia aprender em atividades de campo e que trouxessem ao aluno a vivência do que ele estava aprendendo.

Enquanto eu era conduzida a repensar a metodologia de ensino utilizada em sala de aula - minha prática alternava aulas teóricas, vídeos - a participação dos alunos e o interesse pelos temas abordados cresciam.

FIGURA 15 - AULA TEÓRICA PEDRO GUERRA



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Apesar de eu ter a visão de que seria primordial valorizar o espaço em que o aluno vivia, eu não tinha a concepção da importância de utilizar essas vivências na construção do conhecimento de linguagem dos estudantes. Ao presenciar as aulas e as atividades ministradas no Centro Pedagógico, pude perceber o quão valioso é explorar a linguagem dentro de um espaço conhecido do aluno, com aspectos práticos e palpáveis para esse estudante.

Essa metodologia de ensino propiciaria um desenvolvimento natural das opiniões e fundamentaria a argumentação e a visão de mundo dos alunos. Isso se confirmaria a partir das possibilidades de discussões que ocorreriam em minha sala de aula.

No mês de novembro, em uma das últimas atividades de campo, fomos ao teatro do Centro Cultural Banco do Brasil, assistir à peça “Por que não vivemos?”. Um espetáculo emocionante que levantou o questionamento do embate de se realmente fizemos em nossa existência, o que poderíamos ter feito, e o quanto nossas vidas podem ser diferentes conforme as decisões que tomamos. O elenco da peça contava com a atriz famosa Camila Pitanga. É importante dizer que, em muitos desses eventos culturais, o Robson, meu companheiro, esteve presente ao meu lado. O processo reflexivo era sempre compartilhado por nós dois, mesmo ele não sendo professor cursista.

FIGURA 16 - PEÇA DE TEATRO POR QUE NÃO VIVEMOS?



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Cabe ressaltar que todo esse processo de reflexão foi corroborado por essas atividades de campo que realizamos durante o curso. Tivemos muitas oportunidades de construir conhecimentos por meio de atividades culturais, tendo essas contribuído

diretamente para a estruturação de ideias que materializaram a realidade, fazendo com que eu exercitasse a capacidade de pensar, de verbalizar e de criar condições para o desenvolvimento de um trabalho que fosse mais atrativo na sala de aula. Tanto é fato que se baseando em um desses trabalhos de campo surgiu, em uma colega de curso, a ideia da criação de uma pesquisa que avaliasse como seria a utilização da tecnologia do *Stop Motion* em sala de aula.

Para finalizar, acredito ser fundamental ressaltar o quanto foi importante para o meu fazer pedagógico a oportunidade ofertada pela Prefeitura de Belo Horizonte para que eu realizasse o curso. Foi um período de intenso trabalho que, apesar de cansativo, trouxe uma transformação para o meu fazer pedagógico.

O Residência Docente tem como proposta exatamente todo esse trabalho que nos foi proporcionado. De acordo com RICCI (2014, p. 6):

O projeto traz como premissa: o desenvolvimento da cultura científica e de ações que promovam educação não formal de Ciência e Tecnologia estimulando as vocações científicas e técnicas, buscando refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e sua importância educacional e cultural na sociedade.

É sabido o quão importante é a formação contínua dos docentes e, infelizmente, vivemos em um cenário educacional em que nem todos têm essa oportunidade, por diversos fatores, inclusive pela questão tempo de dedicação. Nesse aspecto, a PBH nos possibilitou a oportunidade de, além de fazer da escola um campo de pesquisa, podermos frequentar um espaço diferente do que já era conhecido, percebendo outras realidades e favorecendo, assim, a partilha de ideias, a divisão de anseios e preocupações, a troca de atividades e, principalmente, uma mudança nas concepções de trabalho desenvolvidas até então.

## CAPÍTULO 2 – PROJETO DE AÇÃO

### 2.1 Introdução

Entender a língua e a sua funcionalidade é habilidade fundamental para o desenvolvimento da competência em escrita de textos argumentativos.

Essa reflexão se torna fundamental para a criação e desenvolvimento desse projeto, levando em conta não somente a atuação enquanto professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, mas também como aluna do Residência Docente, curso de pós-graduação do Centro Pedagógico da UFMG. CORREIA (2018, p. 23) diz que:

Considerando que argumentar implica em convencer ou tentar convencer por meio da exposição de razões asseguradas por evidências ou provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente, o produtor de um texto argumentativo deve estar atento a uma organização textual que possibilite a ele atingir seu fim comunicativo.

A pesquisa aqui apresentada buscou entender como se dá a constituição da capacidade de escrever textos de tipologia argumentativa para os alunos do Ensino Fundamental, bem como apresentar a metodologia utilizada nas aulas de língua portuguesa, que teve como finalidade facilitar o processo de construção das habilidades em escrita.

O desenvolvimento da capacidade de escrita, e principalmente de textos argumentativos, se faz relevante ao se levar em conta que os estudantes, possuindo a competência em leitura e em escrita dessa tipologia textual, se apropriam da realidade da qual fazem parte, e desenvolvem opiniões mais profundamente fundamentadas, possibilitando a eles se consolidarem como sujeitos capazes de transformar sua própria realidade, constituindo-se como cidadãos em seu pleno exercício. A respeito disso GOULART (2013, p. 2) traz a seguinte reflexão:

A linguagem possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir, materializando suas experiências, sendo concebida como algo que organiza e tensiona a vida coletiva e individual, dado que organiza aquelas experiências.

A necessidade de se construir uma proposta de trabalho, objetivando a produção de textos do gênero artigo de opinião, dentro de um processo de leitura e escrita que contemple as vivências do estudante, partiu principalmente das

observações de como os alunos possuem grande capacidade de construir argumentos na oralidade.

Segundo Marcuschi (2005, p. 68), a oralidade está presente desde os anos iniciais na vida de todos nós, pois é na relação com os adultos e com outras crianças que desenvolvemos nossa fala: “Todo indivíduo quando chega à escola ou quando passa a se dedicar ao aprendizado da escrita já domina a língua formal na sua forma oral”.

Portanto, nada mais lógico que se apropriar da vivência dos estudantes e da realidade que os circunda para que se possa trabalhar as habilidades de escrita de um texto, o que vai além de se ensinar a gramática normativa da língua. Neves (1997, pág. 2) aponta que “embora (se) analise a estrutura gramatical, deve-se incluir na análise toda a situação comunicativa: o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.”

A consciência para o desenvolvimento deste trabalho advém não somente da atuação em sala de aula, como também das reflexões realizadas nos estudos junto ao Residência Docente, curso que tem como fundamento a formação continuada de professores.

O curso é ofertado aos professores da educação pública, a fim de que eles possam desenvolver competências e habilidades, de acordo com sua área de atuação, aliando conhecimentos teóricos à prática cotidiana do processo de ensino-aprendizagem, segundo RICCI (2014, p.8):

Tendo, como objetivo principal, o aprofundamento teórico e a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer do professor em formação.<sup>8</sup>

A atuação no Centro Pedagógico tornou-se fundamental para a elaboração do plano de ação proposto por este projeto, e a vivência do dia a dia escolar, orientada por docentes do Centro Pedagógico, conduziu a vários questionamentos sobre as estratégias didáticas que até então eram utilizadas na prática profissional escolar.

Nos grupos de discussão que aconteciam semanalmente, junto aos coordenadores da área de língua portuguesa, e que tinham duração de aproximadamente 2 horas, foram levantadas problemáticas do cotidiano escolar dos

---

<sup>8</sup> Informações obtidas no **PROJETO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO RESIDÊNCIA DOCENTE. Elaboração:** Cláudia Sapag Ricci, Tânia Margarida Lima Costa, Selma Moura Braga. **Colaboração:** Fernanda Campos Lima.

cursistas (professores pesquisadores). Uma vez ao mês, foram compartilhadas discussões de temas que atendessem a todas as áreas.

Esse constante diálogo conduziu a um trabalho que permitiu a elaboração de atividades e de projetos que eram efetivamente colocados em exercício na sala de aula, visando ao diálogo constante entre teoria e prática.

Enquanto estudante do Residência Docente, houve o convite para a participação de um trabalho interdisciplinar, voltado à formação dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que é caracterizado como uma pesquisa escolar conduzida por meio da metodologia NEPSO (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião).

O programa NEPSO tem como principal objetivo promover o uso pedagógico da pesquisa de opinião pelos alunos de escolas públicas, possibilitando a construção de habilidades de pesquisa e de reflexão sobre diferentes temas da vida cotidiana e acadêmica. Então, foi eleito pelos alunos do Centro Pedagógico um tema que já vinha sendo discutido pelos alunos do 8º ano da Escola Municipal Professor Pedro Guerra.

A metodologia do NEPSO é utilizada inclusive por estudantes universitários e tem como premissa principal possibilitar o desenvolvimento de habilidades que visam à utilização da informação para a construção do conhecimento. O projeto “Na Escola com Brumadinho”, que fez o uso da metodologia NEPSO, apresentado pelo Centro Pedagógico para os alunos do Ensino Fundamental ressalta que:

Os projetos que envolvem a metodologia NEPSO possibilitam o desenvolvimento de habilidades relativas ao tratamento da informação, instrumentalizando os educandos para a compreensão dos conceitos e procedimentos matemáticos envolvidos na elaboração, execução e análise desse tipo de pesquisa. Além disso, essa metodologia apresenta grande potencial de contextualização dos conhecimentos construídos pelos estudantes e de motivação gerada pela participação ativa dos alunos em todo o processo. Quando eles elegem temas sobre os quais desejam saber a opinião das pessoas, eles o fazem a partir de relações com sua vida e com vivências de suas comunidades, de suas experiências e de seus modos próprios de se relacionarem com o mundo. Partindo dessa escolha, o estudo ultrapassa os limites estabelecidos por cada disciplina, possibilitando uma abordagem pedagógica *inter*, *multi* e/ou *transdisciplinar*, potencializando a construção de novos conhecimentos e o desejo de aprender.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Projeto de Ensino apresentado pelo 2º Ciclo à Coordenação Pedagógica (COPEP) do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 10 de junho de 2019.



Como a temática veio ao encontro do objetivo deste projeto de pesquisa, foi desenvolvido um trabalho junto aos professores do Centro Pedagógico, na qualificação do tema “Tragédia de Brumadinho”.

O projeto intitulado “A construção das habilidades em escrita de textos argumentativos dos alunos do 6º ano e do 8º ano do ensino fundamental: um estudo dos processos” buscou desenvolver processos que funcionassem como facilitadores na aquisição de conhecimentos não somente sobre os temas abordados, como também no desenvolvimento da competência linguística para a construção de textos argumentativos em sua totalidade.

A proposta de trabalho inicialmente apresentada teve a intenção de preparar os estudantes do Ensino Fundamental (6º e 8º anos) para a escrita de textos argumentativos, mais especificamente o artigo de opinião.

O estudo realizado junto aos estudantes do 6º e 8º anos enfatizou, em um primeiro momento, o artigo de opinião, principalmente pelo fato de esse gênero discursivo ser um meio de expressão de ideias e de ponto de vistas pessoais sobre os diversos acontecimentos do mundo, sendo considerado como um importante instrumento democrático, por favorecer o debate aberto de ideias, que é fundamental para a construção da cidadania.

O objetivo era de que o aluno do Ensino Fundamental desenvolvesse a capacidade de escrita de textos argumentativos, visando ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas ao apresentar um ponto de vista sobre determinado assunto, com uma argumentação fundamentada em bons argumentos<sup>10</sup>. Fiorin (2015, p. 9) diz que “não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa”.

E ainda, Correia (2018, p. 25) afirma que: “ao se usar a linguagem, estabelece-se um ato argumentativo, ou seja, ao se comunicar, o sujeito direciona a sua linguagem para se obter conclusões até mesmo previstas ou previsíveis.”

---

<sup>10</sup> Entende-se por uma argumentação bem fundamentada um texto em que o estudante saiba usar a língua, a linguagem, de forma consciente; um texto que possibilite ao seu interlocutor estabelecer uma comunicação com os efeitos de sentido pretendidos, a partir de uma seleção lexical adequada e de argumentos que amparem seu ponto de vista acerca da ideia defendida, ou seja, que haja interação a fim de que a comunicação seja estabelecida e que se atinja o objetivo pretendido.

Outo fator relevante, ainda, é que se espera que, a partir de suas produções, o estudante compreenda que a escrita de um texto eficiente vai além do conhecimento da estrutura gramatical da língua.

Como o uso da linguagem é mediado pelas relações sociais, torna-se essencial que a língua seja analisada a partir de seu uso e das práticas cotidianas vivenciadas pelos alunos. KOCH (2018, pág. 240) afirma que:

Argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais sociais, num quadro espacial e Temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Em síntese, cabe definir que o trabalho com os textos de tipologia argumentativa no projeto proposto partiu da perspectiva da língua em uso, ou seja, teve como base o funcionalismo linguístico, levando em conta processos e não o produto.

O uso dessa teoria, segundo Correia (2018, p. 5) “possibilita um estudo do texto com foco na seleção do produtor para a exposição de suas ideias, sempre visando seu fim comunicativo e os possíveis leitores.” A ideia era a formação da base argumentativa para a construção do artigo de opinião proveniente da interação social dos alunos e a partir de suas vivências.

O Funcionalismo pesquisa essa relação existente entre a estrutura gramatical, discursiva e semântica das línguas e os distintos contextos comunicativos do seu uso, visando estabelecer a comunicação entre os falantes, a partir de sua perspectiva linguística. Ainda em CORREIA (2018, p. 28) lê se que:

O funcionalismo linguístico é uma teoria que busca discutir a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diversos contextos em que elas são usadas, com vistas na interação entre os falantes. Dessa forma, o funcionalismo prioriza dados reais da fala ou da escrita, o que nos encoraja a afirmar que a teoria funcionalista se edifica por duas características básicas: primeiro por defender que a língua desempenha funções que vão além do sistema linguístico, demarcado pelas estruturas da língua; segundo, porque as funções externas, como o propósito comunicativo dos falantes, interferem na organização externa do sistema linguístico.

Pensando em uma qualificação de textos que partisse de um processo de interação social é que se acreditou que uma perspectiva de base funcionalista-sociointeracionista seria a forma mais adequada de desenvolver as habilidades argumentativas escrita dos estudantes.



Essa perspectiva foi a base do trabalho realizado. Este estudo compartilha também das ideias de NEVES (1997, p. 2), segundo a qual

Qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente.

Torna-se fundamental ressaltar também que este trabalho se pautou nos estudos sobre gêneros apresentados por Bakhtin e Marcuschi. Para Bakhtin (2000, p. 279): “os gêneros materializam a língua, e a língua por sua vez, está vinculada à vida. Os gêneros portam-se, então, como elo entre a língua e a vida.” E Marcuschi (2002, p. 19) aponta os gêneros como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

Dentro da perspectiva de se trabalharem os gêneros textuais destacou-se neste trabalho a proposta com tipologia argumentativa. Segundo Koch e Elias (2018, p. 23) “o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus querer e saberes, então argumentar é humano.” Portanto, cabe dizer que argumentar é interagir, é ter a capacidade de convencimento das pessoas sobre a sua ideia a respeito dos mais diversos temas, é falar e ser entendido.

A esse respeito, CHARAUDEAU (2008) apud KOCK (2018, pág. 24):

Nos ensina que argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. Cabe dizer que a argumentação insere o ser humano como sujeito de sua própria realidade.

Sabendo-se que sujeitos em interação, seja no ambiente escolar ou fora dele, argumentam a todo o momento e tendo certeza da necessidade de sistematização desse discurso oral, surgiu a idealização do desenvolvimento de um trabalho que conduzisse o estudante a uma produção escrita que exercitasse a capacidade de argumentar com o intuito não somente de convencer o interlocutor de determinado ponto de vista, como também que o aluno escritor atentasse para a necessidade da articulação dos argumentos que objetivassem a realização de inferências e de processamentos cognitivos para o entendimento do texto que por ele foi escrito.

A opção por trabalhar com a tipologia argumentativa se apoiou, também, numa exigência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular<sup>11</sup>), aprovada em 2017. Na página 176, lê-se que para a competência escrita deve-se ensinar, como

---

<sup>11</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017

estratégia de produção, o planejamento e a textualização de textos argumentativos e apreciativos. Na página 179 há a seguinte recomendação:

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.

Então, ler, entender e produzir textos, orais e escritos, se constituem atividades riquíssimas para a ampliação do conhecimento de uma língua. Isso porque os textos não desvendam exclusivamente a língua que se fala ou que se escreve, mas em todo o contexto histórico, social e cultural em que as práticas de linguagem têm origem ou se dão.

Nessa perspectiva, em que a escrita materializa a oralidade, e que o estudo da língua se pauta nas vivências do aluno, a metodologia ensino/aprendizagem da escrita levará em conta o processo de aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades e não o produto. A habilidade de uso da língua é desenvolvida principalmente durante a etapa de ensino-aprendizagem que ocorre no cotidiano das aulas de língua portuguesa, no momento em que são objeto de debate diversos temas, buscando novas informações que até então eram desconhecidas, ou mesmo ouvindo opiniões e argumentações divergentes.

A proficiência da escrita é vinculada, portanto, ao processo de aprendizagem das habilidades textuais no qual o professor de língua portuguesa promove e motiva ao aluno-escritor a refletir sobre as informações socioculturais pertinentes ao tema e que possuam relação com as vivências do aluno e com os acontecimentos do mundo a sua volta.

Assim sendo, ensinar estratégias argumentativas a partir de uma perspectiva funcionalista é entender que a comunicação se fundamenta nas relações e interações comunicativas. E, sobre isso, NEVES (1997, p. 19) afirma que:

Num paradigma funcional, a língua é concebida, em primeiro lugar, como um instrumento de interação social entre os seres humanos, usado com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários.

Essa interação social se torna, então, o momento motivador que conduz à formação de opiniões e de concepções dos alunos acerca dos temas abordados nos textos escritos por eles.

Em contraposição aos ideais formalistas, que se preocupam mais com as características internas seus constituintes e suas relações, o funcionalismo se fundamenta nas relações que envolvem a linguagem e no essencial à construção de sentidos do texto. Assim, “é no uso que os diferentes itens [lexicais] assumem seu significado e definem sua função” (NEVES, 2000, p. 13). Sendo assim, espera-se que tais habilidades sejam consolidadas em uma produção textual.

Dessa forma, o objeto de estudo inicial, proposto por este trabalho, seria o gênero artigo de opinião, que partiria de situações reais da vivência dos estudantes se tornando componente de ensino de língua portuguesa. E, sobre isso, SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p 76) deixam claro que “há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.”

No entanto, durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto, percebeu-se um desinteresse dos alunos no desenvolvimento de textos do gênero eleito, mesmo sabendo que a produção tinha um caráter de transformação social. Em síntese, entendeu-se que os estudantes estavam enxergando as produções tão somente como uma prática escolar com finalidade avaliativa, apesar de ser um trabalho contextualizado e que partia de uma sequência didática previamente planejada.

Então, pensando no ensino de língua portuguesa como um processo, e na efetividade das atividades propostas, surgiu a ideia de se trabalhar com o gênero textual música, principalmente por perceber a música funciona não somente como uma expressão espontânea e interativa, como também é uma possibilidade de desenvolvimento da linguagem em seus diversos ambientes. Para Brécia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

E ainda, a BNCC (2017, p. 185) reforça a música como instrumento de desenvolvimento a ser trabalhado em um dos seus objetivos:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os

textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

Enxergou-se, portanto, a possibilidade de se trabalhar de forma intertextual e lúdica os diversos temas que faziam parte do cotidiano dos alunos, facilitando a formação do pensamento crítico e o protagonismo do aluno na relação com o meio em que ele vive.

## **2.2 Justificativa:**

Este trabalho se propõe a ter, como intento principal, a aprimoração da capacidade argumentativa dos alunos do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental para a construção de textos de tipologia argumentativa. A ideia surgiu da observação pedagógica na ministração das aulas de Língua Portuguesa aos alunos do Ensino Fundamental e também das reflexões realizadas junto ao Residência Docente.

O estudo visou disponibilizar ao estudante o desenvolvimento de habilidades para a compreensão da realidade na qual ele estava inserido, e também teve como intenção possibilitar o entendimento do uso da língua de maneira contextualizada, por meio de gêneros textuais argumentativos.

Na atuação diária em sala de aula, foi observado que um grupo considerável de alunos não apresentava domínio satisfatório das competências linguísticas necessárias para a produção de textos argumentativos escritos.

Houve o interesse, portanto, de se trabalhar as habilidades de escrita, com o intuito de capacitar aluno-escritor para exigências específicas da tipologia argumentativa, considerando o gênero trabalhado, visando ao amplo domínio delas e, conseqüentemente, à produção de textos com maior qualidade e com profundidade no conteúdo. É fundamental que se diga que o uso do padrão formal ou da linguagem informal da língua está diretamente ligado ao gênero textual o qual se trabalha e o ano escolar em que o aluno se enquadra.

O que se observa é que os alunos demonstram habilidades argumentativas na oralidade, porém eles têm dificuldades em textualizar a escrita de forma estruturada, lógica e coesa, suas ideias e seus argumentos na distribuição dos parágrafos.

Argumentar, seja de forma oral ou escrita, é algo que faz parte do cotidiano das pessoas, e não é diferente entre os adolescentes. Aliás, desde pequeno, o ser humano faz isso muito bem na oralidade, nas brincadeiras em que está envolvido, quando quer convencer os pais de algo que deseja, ao emitir opinião sobre um assunto, ao tomar decisões, e por aí vai. Como afirma VYGOTSKY (2001, p.63):

O comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento e a argumentação insere o ser humano como sujeito de sua própria realidade.

Porém, quando se trata da sistematização da escrita de um texto argumentativo, é notória a dificuldade dos estudantes. Essa parece ser uma realidade comum no contexto escolar brasileiro e demonstra, de forma prática, que muitos alunos do Ensino Fundamental não dominam as competências e as habilidades linguísticas necessárias para a produção de um texto satisfatório, de acordo com o gênero textual estudado.

O texto satisfatório nesse caso seria aquele que atendesse aos critérios de uso da linguagem e das normas adequadas aos objetivos do gênero textual proposto, de acordo com o ano escolar cursado, e que fizesse o uso de uma argumentação fundamentada dentro dos preceitos lógicos, entendendo que a língua está a serviço da comunicação em relação ao gênero ora escolhido

A observação dessa dificuldade de escrita de textos argumentativos e a importância de analisá-la e de trabalhá-la em sala de aula são compartilhadas por SANTOS (2003, p. 241), que afirma:

O domínio linguístico, sobretudo da leitura e da escrita padrão, tem sido motivo de preocupação para os educadores. O final dessa etapa de estudos remete para o encaminhamento profissional, seja ingressando na universidade ou não. A falta desse domínio tem-se constituído em uma das barreiras que impede melhores conquistas profissionais e sociais para muitas pessoas.

Partindo dessas observações, e pensando na responsabilidade de educadora, foi indispensável atuar no intuito de preparar os alunos para um processo de aprendizagem que propiciasse o desenvolvimento de competências em escrita e a qualificação das produções realizadas pelos estudantes. Buscou-se tornar possível descobrir e trabalhar as habilidades textuais, já que estas precisam ser aprendidas.

Diante de todos esses pontos apresentados, e com o intuito de diagnosticar as habilidades e as competências em escrita dos alunos do 6º ano e do 8º ano, foi

apresentada uma proposta de produção de um texto de tipologia argumentativa e, como critérios para a leitura do texto, o professor considerou se o aluno:

- Considera o tema e o leitor?
- Considera a tipologia argumentativa?
- Atende a estrutura do gênero artigo de opinião?
- Produz texto coerente/coeso?
- Usa adequadamente a pontuação?
- Organiza o texto no papel?
- Usa a variedade linguística apropriada ao gênero?

As produções obtidas com essa proposta reforçaram a necessidade de haver um trabalho focado na produção de textos que usassem a argumentação como finalidade de convencer, de discutir, de expor ideias e, principalmente, com a perspectiva de inserção do aluno em seu ambiente como ser reflexivo e transformador, demonstrando e analisando a realidade social em que estava inserido.

A percepção do pesquisador foi a de que, além da resistência em produzir textos escritos, existiam muitas outras dificuldades a serem superadas pelos estudantes, principalmente no aspecto da organização das ideias e da relação que estes faziam de um conhecimento que já possuíam com a argumentação necessária à fundamentação de seus textos.

Optar pelo estudo do gênero música, em vez do artigo de opinião seria possibilitar aos alunos a descoberta de novas possibilidades de aprendizagem da língua, oportunizando o desenvolvimento de habilidades que estariam ligadas à concentração, à memória, e ao convívio no ambiente sociocultural, focando em um formato mais leve e que partisse da realidade do aprendiz, já que o artigo de opinião era visto apenas como uma obrigatória tarefa escolar.

Para além disso, entendeu-se ainda que havia a necessidade de se trabalhar visando possivelmente sanar as dificuldades dos estudantes em atenderem à estrutura dissertativa-argumentativa, para que assim eles pudessem produzir textos coesos e bem fundamentados. Ou seja, fazer o uso das problemáticas sociais enfrentadas pela comunidade que os alunos integravam, partindo de um gênero textual com o qual eles tinham intimidade.

No entanto, cabe ressaltar aqui que uma produção escrita qualificada se realiza através dos princípios e limites das regras e normas de um idioma específico;

por isso a importância de se desenvolver um trabalho que qualificasse a produção de diversos gêneros textuais, lembrando que a falta de domínio das normas morfosintáticas e fonológicas do idioma-suporte na comunicação escrita, por parte do escritor, acarreta em falta de compreensão do conteúdo a ser lido e interpretado.

Dentro dessa perspectiva de análise, em uma produção inicial, observou-se que, na atividade escrita havia uma grande dificuldade dos alunos em atenderem aos critérios que conferiam ao texto um caráter argumentativo, principalmente na seleção dos argumentos que deveriam ser utilizados e que se relacionavam ao tema discutido.

O que se notou é que os estudantes sabiam descrever/narrar determinada situação, mas tinham pouca habilidade para se posicionar como sujeitos atuantes e críticos de seu discurso, com opiniões bem fundamentadas.

Essa opinião se estabeleceria por meio dos diversos conhecimentos que o aluno deveria possuir acerca do tema/assunto discutido. Porém, para que essa comunicação se tornasse eficaz, o aluno-escritor precisaria fazer o uso de estratégias de convencimento do leitor. E, para isso, deveria utilizar-se de estratégias como: a exemplificação com a apresentação de fatos e dados, opiniões de outras pessoas sobre o tema abordado, uso de legislação e princípios éticos e outras formas que tenham a finalidade de convencer o leitor do ponto de vista por ele apresentado.

A tipologia argumentativa está muito próxima ao cotidiano dos alunos. Uma vez que argumentar já é feito pelo ser humano desde sua infância, a escolha pelo uso de textos argumentativos se deu principalmente pelo fato de se poder utilizar questões sociais que por eles são enfrentadas diariamente, e então esse conhecimento prévio seria o agente facilitador do processo de elaboração das ideias.

Em suma, o que se percebia na observação cotidiana de sala de aula é que, diferentemente da oralidade, os alunos tinham dificuldades de textualização escrita de suas ideias, e essas dificuldades eram desde o uso de argumentos consistentes, e por vezes não contraditórios, até a inabilidade do uso da norma exigida para o gênero textual, de acordo com a sua função social.

O aluno possuía dificuldades no desenvolvimento de habilidades necessárias para fazer as relações entre o tema abordado e os conhecimentos prévios de seu

arquivo cultural (tanto os conhecimentos adquiridos na escola, quanto seu conhecimento de mundo).

Portanto, entendeu-se que precisava haver, em sala de aula e também nos contextos extraescolares<sup>12</sup>, um movimento de preparação dos alunos, para que eles fossem estimulados a textualizarem suas opiniões e buscassem fundamentação para elas. OLIVEIRA (2017, p. 206) diz que:

O trabalho pedagógico com os gêneros textuais confirma a integração entre sujeito, língua e realidade, promovendo a construção da cidadania, justamente por possibilitar ao educando expandir o leque de instrumentos interativos que lhe garantam uma participação ativa em sociedade.

Tornou-se fundamental portanto que, na etapa de qualificação da argumentação, o estudante fosse submetido à leitura e à escrita de diversos textos.

O que se observou é que a escola oferecia, mesmo que de forma não aprofundada, o contato dos alunos com uma amplitude de gêneros textuais, porém sem que fossem exploradas as competências e as habilidades da constituição argumentativa na produção textual. E ainda, na atuação docente no que se refere à produção textual no Ensino Fundamental, talvez por se acreditar que o contato com os textos deve se dar de forma gradativa, pouca importância é dada à escrita de textos de tipologia argumentativa.

O que é, possivelmente, um erro, pois a aprendizagem da argumentação se dá de forma rotineira, então por que não priorizar o trabalho com gêneros de tipologia argumentativa?

Rojo (2009, p 33) avalia as propostas metodológicas, aplicadas na maior parte das instituições escolares brasileiras, nas aulas de produção escrita, tradicionalistas e ineficientes para a realidade atual. A autora afirma que tais propostas se baseiam em letramentos dominantes, institucionalizados, formalizados e padronizados.

Sendo assim, tornou-se fundamental que houvesse um projeto de ação que qualificasse a escrita de textos desse gênero textual.

As práticas de linguagem determinadas pela BNCC definem que os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental estejam capacitados a realizar a textualização de textos argumentativos e apreciativos. A BNCC (2018, p.145) traz como habilidade:

---

<sup>12</sup> Considerou-se aqui como extraescolares os textos que os alunos se deparam em seu cotidiano.



Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

Portanto, a intenção foi a de que houvesse um movimento para mudar a concepção do senso comum tradicionalista de que não se deve aprofundar no ensino da sistematização de textos argumentativos no Ensino Fundamental, pois se acreditava em um processo gradativo de constituição de habilidades. Segundo Bortoni (2012, pág. 53):

É preciso que as escolas considerem que um trabalho eficiente em escrita, dentro dos anos finais do Ensino Fundamental, requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas.

E também, a BNCC (2017, pág. 9, item 7) traz como competência geral da educação básica:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

No entanto, o que se observa é que na prática ocorre a priorização no Ensino Fundamental do trabalho com gêneros do tipo narrativo e descritivo. Segundo SIQUEIRA (2009, pág. 17):

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas aulas de português, predominam a leitura e a produção de narrativas e descrições, pois se considera um critério de estrutural dos textos, com graus de dificuldade a serem vencidos gradativamente. Acredita-se também que as narrativas e descrições sejam mais acessíveis e atraentes as crianças do que os textos expositivos e argumentativos, mais freqüentes nas séries finais. O certo é que, de um modo geral, é no ensino médio que se desenvolve o ensino sistematizado da argumentação.

Muito provavelmente, pelo fato de serem os primeiros textos com que os estudantes tenham contato, eles se habituem aos estudos voltados a essa tipologia.

Tal metodologia de trabalho, em não se considerar o enfoque em argumentação, parecia ser satisfatória diante das perspectivas educacionais primárias, ou seja, numa sociedade antiga e repressiva dos pensamentos e das ideias de crianças e adolescentes.

Entretanto, há de se entender que, com o passar dos anos, várias mudanças vêm acontecendo no perfil dos estudantes, e a necessidade de se ensinar a lógica de um texto de tipologia argumentativa advém dessa posição questionadora que as crianças e os adolescentes têm assumido na sociedade atual.

Levando em conta que em todo momento de nossas vidas nosso discurso é baseado na argumentação, para que se desenvolvessem as competências e as habilidades na escrita de textos argumentativos, é que foi proposto um trabalho em que se qualificasse o processo de escrita, principalmente de textos produzidos na escola<sup>13</sup>, tendo em vista que tal trabalho culminará, possivelmente, por conseguinte, na capacitação da produção de textos não-escolares, possibilitando ao estudante a ampliação da consciência dos processos que envolvem a produção textual, facilitando, assim, a aquisição de conhecimentos que o acompanharão para a vida e não somente dentro do ambiente escolar. A esse respeito OLIVEIRA (2017, p. 202/203) diz que:

Passou-se a perceber os gêneros como ferramentas do e pelo discurso, capazes de aprimorar a competência comunicativa dos alunos, uma vez que o estudo sistematizado dessas unidades comunicativas promove a reflexão acerca dos fatos da língua, vista sob uma perspectiva social e intrinsecamente atrelada a aspectos culturais, históricos e ideológicos. Em outros termos, os gêneros funcionam como evidências e como sinalizadores das intenções comunicativas de seus produtores, estando a serviço da manifestação dos discursos e dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, tanto na aquisição e desenvolvimento da leitura como também nas práticas de análise linguística e de produção textual (oral e escrita).

Sabendo que a competência escrita não é adquirida de modo natural e espontâneo como a oralidade, faz-se necessária a definição de um trabalho focado no aprendizado da sistematização da escrita do aluno, com metodologias bem definidas, a fim de que se desenvolvam habilidades de uso da linguagem na escrita. VYGOTSKY (1995, pág. 23), afirma que:

Escrever exige dominar um sistema simbólico complexo que, por um lado, cria um conjunto de neoformações no cérebro que possibilitam um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e, por outro lado, permite o acesso ao conhecimento elaborado pertencente à esfera mais complexa da atividade humana.

---

<sup>13</sup> A produção de texto na escola é uma forma de exercício da escrita, que prepara os para a produção de textos qualificados dentro e fora da escola.

A atuação do docente nesse sentido é fundamental e, para tanto, ele precisa estar capacitado a exercer essa função, aprofundando-se em métodos de ensino da leitura e da escrita. Segundo PEREIRA (2001, pág. 35):

O campo da formação contínua de professores vem sendo objecto de questionação, não deixa de ser verdade que poucas reflexões existem sobre a problemática da formação inicial de professores em geral e ainda menos sobre a problemática da formação para o ensino da (língua) escrita. (p. 35)

Porém, não se pode desconsiderar os interlocutores de tal processo, para que o professor lance mão de ferramentas que direcionem os alunos no melhor caminho para a aprendizagem. É fundamental que se defina uma metodologia de ensino focada nas perspectivas sociointeracionistas dos estudantes. Para tanto, é indispensável conhecer a realidade da comunidade estudantil, a fim de que se possa compartilhar com os alunos textos com temas que sejam adequados à idade e com assuntos interessantes, que despertem a curiosidade das turmas.

## **2.3 - Objetivos**

### **2.3.1- Geral**

Possibilitar o desenvolvimento da capacidade da escrita de textos de tipologia argumentativa dos alunos do Ensino Fundamental.

### **2.3.2 - Específicos**

- a. Atuar na capacitação do uso da linguagem pelos estudantes em seus diversos contextos comunicativos, fazendo o uso da argumentação.
- b. Despertar a criatividade e a criticidade dos alunos, tornando-os sujeitos de sua realidade e de sua identidade;
- c. Possibilitar ao aluno o contato com textos que o levem a pensar de maneira autônoma, em relação às informações com as quais ele lida acerca da realidade em que se insere;
- d. Propiciar aos alunos o aprofundamento do conhecimento linguístico adquirido ao longo de sua trajetória estudantil;

- e. Trabalhar a reescrita de diversas tipologias textuais, com a finalidade de se reconhecer as diferenças estruturais entre elas;
- f. Estimular o processo de valorização da escrita do próprio estudante no que tange à apropriação de sua identidade enquanto sujeito de sua realidade;
- g. Possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade argumentativa escrita, para que ele possa usá-la nos diversos contextos sociais;
- h. Aprimorar os conhecimentos linguísticos do aluno em situações de uso que exijam o conhecimento do padrão formal da língua escrita;
- i. Possibilitar a inserção social dos alunos nos ambientes que exijam domínio da língua portuguesa, padrão formal.
- j. Qualificar o processo de produção escrita dos textos escolares e não-escolares;
- k. Trabalhar a escrita em uma perspectiva sociointerativa;
- l. Desenvolver a prática de uma escrita fluida e criativa;
- m. Desenvolver a prática escrita de textos de tipologia argumentativa.

## **2.4 - Pressupostos teóricos**

Este trabalho foi desenvolvido, observando os estudos sobre gêneros apresentados por Bakhtin (2000) e Marcuschi (2005) e, ainda, se pautou nas recomendações da BNCC para a produção escrita de diversos gêneros textuais.

Bakhtin é uma das referências nos estudos sobre gênero e mostra em seus trabalhos uma teoria que evidencia a “natureza linguística do enunciado” (Bakhtin, 2000, p. 280). Já Marcuschi (2005, p. 19) aponta os gêneros como “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

Inferir-se, portanto, que a definição dos gêneros se dá a partir da intenção comunicativa, e que o uso parte da necessidade da expressão humana. Ou seja, um gênero é criado para atender às particularidades de determinado meio ou grupo social e sofre influência de contexto histórico das diversas esferas da comunicação humana.

Pode-se dizer, então, que os gêneros são componentes da língua viva, se alterando de acordo com o passar do tempo e com os usos que a sociedade lhes atribui. O que se percebe é que, para atender às necessidades sociais, poderão

surgir novos gêneros, bem como desaparecer ou até mesmo sofrer mudanças de acordo com a região, com a cultura de cada indivíduo ou com os interesses da sociedade a que esse indivíduo pertence.

Marcuschi (2005, p.19), afirma que os gêneros se compõem a partir de “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”.

E, ainda, para Bakhtin (2000, p. 277), “os gêneros materializam a língua, e a língua por sua vez, está vinculada à vida. Os gêneros portam-se, então, como elo entre a língua e a vida.”

Há, portanto, uma variedade imensa de gêneros, tantos quantos forem necessários à comunicação, sendo eles variáveis de acordo com a condição de produção socialmente determinada. Vemos em Marcuschi (2008, p. 77) que não há comunicação que não seja feita por meio de algum gênero. Bakhtin (2000, p. 281) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero.

Sobre o trabalho com gêneros em sala de aula a BNCC (2017, p. 74) diz que:

As habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado (...), serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

Este estudo se baseará também na perspectiva funcionalista da língua que parte do contexto discursivo do estudante. CORREIA (2018, p. 28) concebe:

O Funcionalismo Linguístico é uma teoria que busca discutir a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diversos contextos em que elas são usadas, com vistas na interação entre os falantes. Dessa forma, o funcionalismo prioriza dados reais da fala ou da escrita, o que nos encoraja a afirmar que a teoria funcionalista se edifica por duas características básicas: primeiro, por defender que a língua desempenha funções que vão além do sistema linguístico, demarcado pelas estruturas da língua; segundo, porque as funções externas, como o propósito comunicativo dos falantes, interferem na organização externa do sistema linguístico.

HALLIDAY (1989, p15) define função inicialmente, da seguinte forma:

No seu sentido mais simples, o termo ‘função’ pode ser entendido como um sinônimo para a palavra uso. (...) As pessoas fazem diferentes coisas com a linguagem; ou seja, elas esperam atingir, através da fala e da escrita, do ato de ouvir e da leitura, um grande número de diferentes objetivos e propósitos.

Em NEVES (2000, p 92) é possível saber que:

A linguagem é concebida então, como aquele componente da competência comunicativa do homem que o habilita a estabelecer relações comunicativas por meio das expressões linguísticas. Uma teoria da gramática não deve contentar-se em expor as regras da língua como uma finalidade em si, mas deve tentar, o quanto possível, explicar essas regras em termos de sua funcionalidade em relação aos modos como são usadas e em relação aos propósitos desses usos.

Portanto, se o fundamento maior do ensino de língua portuguesa é a comunicação em seus diversos espaços de interação; não há como pensar o ensino de língua portuguesa desconsiderando a vivência e os conhecimentos do aluno.

O referencial teórico deste trabalho tem como base as noções ligadas à comunicação humana, pois é nessa circunstância que surgem os gêneros e a linguagem atua em função das intenções comunicativas de cada texto. Em OLIVEIRA (2017, p. 144) lê-se que:

Tal percepção sobre a linguagem evidencia o caráter flexível dos gêneros textuais, uma vez que eles se apresentam sob a correlação às formas pelas quais o agir humano se revela, influenciando diretamente o processo de cognição do indivíduo como ser consciente.

Cabe, portanto, esclarecer que a teoria sociointeracionista traz à tona a valorização do meio do qual o aprendiz faz parte, e assim, partindo desse princípio, constituem-se os conhecimentos que ele utilizará no desenvolvimento de sua capacidade de compreensão do mundo.

Quando se leva em conta o contexto de produção dos interlocutores, Marcuschi (2005, p.22) afirma que “é nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” Outrossim, a BNCC (pág. 6) afirma que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Ao se falar em ensinar a escrever textos argumentativos na Educação Básica, surgem vários questionamentos então: os alunos dão conta de produzir uma argumentação fundamentada? Eles têm conhecimentos prévios que os conduzirão à formação de opiniões? Eles demonstram domínio da linguagem e de suas adequações às diversas situações de uso?

Ao se aplicar uma metodologia de trabalho em que o aluno é o centro do aprendizado, em que os temas trabalhados partem de sua vivência, pensa-se, principalmente, em dois benefícios educacionais: primeiramente, chegar a reais conclusões sobre o processo de ensino-aprendizagem da produção de textos argumentativos, e em segundo lugar, ser possível alcançar o desenvolvimento de um trabalho em que o próprio aluno construa sua trajetória enquanto sujeito atuante de seu meio.

Além disso, o fato de o estudante iniciar sua prática de escrita de textos argumentativos no Ensino Fundamental proporcionará a ele a construção de habilidades e competências de forma gradativa e contínua, principalmente, para que o discente entenda que argumentar é fundamental para exercer seu papel de cidadão, pois a partir da argumentação é que se constitui o posicionamento crítico sobre os diversos temas que fazem parte da realidade da sociedade.

A competência no uso da língua<sup>14</sup> oral e escrita, seja em situações formais ou informais, é imprescindível para a participação social efetiva e para a formação do sujeito enquanto cidadão, pois é por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, enfim produz conhecimentos.

Sobre esse aspecto, a BNCC (2018, p 65) esclarece:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

---

<sup>14</sup>Neste trabalho compartilho com Maria Helena de Moura Neves (1997, p. 19) a ideia de língua como um instrumento de interação social entre seres humanos, usado com o objetivo principal de estabelecer relações comunicativas entre os usuários e com KOCH (2000, pág. 9) que entende a linguagem : a) como representação “espelho” do mundo e do pensamento; b) como instrumento “ferramenta” de comunicação e; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação.

Então, desenvolver a destreza para produzir um texto escrito é, principalmente, habilidade que deve ser desenvolvida durante o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e de Redação na escola.

Problemas nesse processo de desenvolvimento da capacidade escrita prejudicam o estudante na aquisição de suas competências textuais e no desenvolvimento de suas habilidades de comunicação escrita. Podem-se apontar como situações-problema: quando o aprendiz não consegue argumentar em favor de sua ideia, ou quando em muitos casos os alunos leem e não compreendem o que leram, ou ainda episódios em que eles escrevem, mas cometem erros de ortografia e de estrutura, e/ou constroem textos incoerentes com a faixa etária e com o nível de escolaridade a que pertencem.

Parte da responsabilidade pela ineficiência no processo de ensino pode ser direcionada aos métodos pedagógicos e às propostas didáticas antiquadas ou, talvez, à pouca dedicação à leitura. A esse respeito, Vigner (1982, p. 12) propõe uma distinção teórica e prática entre aulas de redação e aulas de produção de texto.

Segundo esse autor, o termo redação diz respeito ao produto final (texto escrito) produzido pelo aprendiz a partir de um método tradicionalista: o professor propõe um tema para a redação, oferecendo praticamente nenhuma discussão prévia do contexto do tema e desprezando o fato de o escritor ter ou não conhecimento pessoal sobre o assunto. O professor torna-se, portanto, o interlocutor único e julgador do texto; o critério de avaliação será apenas a adequação gramatical à norma padrão do idioma.

O termo produção de texto, por sua vez, refere-se ao método didático e a uma nova postura pedagógica. O professor, ao propor um tema para a atividade de redação, em primeiro lugar, promove uma discussão sobre o contexto social e outros aspectos do objeto de estudo. Dessa forma, oportuniza-se aos alunos interagirem cognitivamente com o tema da redação, ao se acionar sua memória afetiva e seu conhecimento social do mundo. Para VIGNER (1982, p. 23), “O enunciador torna-se sujeito do assunto e cria sua linha argumentativa a partir de uma reflexão mais informada.”

Geraldi (1997, p. 188) compartilha do pensamento de Vigner (1992) ao afirmar que no processo de produção de texto o locutor interage seu ponto de vista com discursos sociais anteriormente conhecidos. A escrita, portanto, não é mera



atividade de reprodução gráfica, independentemente de qual ideologia a norteia ou para qual público se escreve.

A proficiência da escrita é vinculada, portanto, ao processo de aprendizagem das habilidades textuais em que o professor de língua portuguesa pode se tornar o mediador responsável por promover e por motivar ao aluno-escritor à reflexão sobre as informações socioculturais pertinentes ao tema. França (2010 p. 158) sintetiza três capacidades de processamento da linguagem que são fundamentais para a produção de textos qualificados:

*Capacidade de ação* – possibilita ao agente adaptar sua produção de linguagem ao contexto, ou seja, de contextualização, de adaptar-se à situação de interação onde emerge essa prática.

*Capacidade discursiva* – possibilita selecionar o gênero adequado à situação, selecionar uma “arquitetura” para o texto, o que significa escolher um plano global do texto de acordo com o modelo que circula na sociedade; escolher os tipos de discurso e os tipos de sequência que vão integrar o texto.

*Capacidade linguístico-discursiva* – significa ter capacidade para selecionar o modo de realizar a coesão do texto, selecionar a coesão verbal (tempos verbais), a sintaxe, a seleção lexical, a variante a ser adotada. (FRANÇA, 2010, p. 158).

Outra causa pode ser apontada como prejudicial à tarefa de se produzir textos escritos qualificados: a falta da prática de leitura de textos sociais e críticos, por parte dos alunos. A prática de leitura constitui-se como a matéria-prima para que o leitor assimile formas sintáticas e morfológicas (aumentando as possibilidades de o enunciador expressar verbalmente suas ideias), além da ampliação de conteúdos semânticos (dando ao escritor informações sobre assuntos para sua reflexão).

No ponto de vista de Bordini e Aguiar (1993, p. 25), o abandono gradual de leituras sociais e críticas aconteceu por causa, principalmente, da influência que ideologias econômicas exercem sobre as propostas de ensino das instituições escolares brasileiras (inclusive a escolha pedagógica dos temas de literatura propostos no ambiente escolar). Ou seja, há uma perspectiva de linguagem dominante que está diretamente ligada aos interesses econômicos, não privilegiando a leitura do tema social e a criticidade.

Apesar de o discurso oficial ser de que a escola precise também atender as demandas das classes sociais mais baixas, o que se nota é que, ao adentrarem na escola, alunos de uma condição social diferente das que tradicionalmente eram conhecidas, e de arquivo sociocultural menos vinculado ao mundo escolar, encontram padrões culturais que são diferentes dos seus. E, enquanto isso, o

padrão cultural que até então por ele era conhecido passa a ser desconsiderado ou tido como errado. SOARES (2017, pág 3) diz que:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada.

Esses padrões fazem parte de uma proposta capitalista que tem como foco principal a produtividade e o mercado de trabalho. Isto é, tende-se a valorizar como prática pedagógica apenas atividades que futuramente proporcionariam acúmulo direto e imediato de capital econômico (a atividade crítica da leitura não estaria entre elas). Prioriza-se, assim, a proposta de conteúdo valorizado pelas classes sociais dominantes. E a linguagem surge de forma a evidenciar essas diferenças culturais.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a leitura é a porta de acesso pela busca de conhecimentos que legitimam a produção de textos escritos argumentativos, pois a partir da constituição do arquivo cultural do estudante é que se dará a qualificação do processo de constituição de habilidades para a produção de textos escritos argumentativos.

Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem da escrita no Ensino Fundamental pode, e deve, ser facilitado com o trabalho a partir das leituras e das vivências dos alunos, e esse tem sido um dos grandes desafios para a educação. Revela-se uma etapa complexa e que exige a necessidade do desenvolvimento de um trabalho tanto do professor, ao selecionar metodologias que venham atender/suprir as necessidades dos estudantes e criar um ambiente propício à aprendizagem; quanto do aluno, em sua preparação como leitor e sujeito crítico, transformador de sua realidade, a fim de que possa desenvolver competências que sistematizem seus conhecimentos e a sua formação como cidadão. Para OLIVEIRA (2017, p.125):

Enquanto a demonstração é elaborada a partir da noção de cálculo, não permitindo a existência de mais de uma conclusão, a argumentação possibilita o arrolamento de uma série de argumentos e de fundamentações contrários ou favoráveis a uma única tese. Nessa perspectiva, na argumentação não há o lugar da certeza, antes, ela dá abertura ao diálogo, ao debate, ao arrazoamento. Para a ocorrência da argumentação, é fundamental que haja pessoas interessadas na discussão, que queiram convencer e que estejam dispostas a ouvir.

Portanto, qualificar a produção de textos escritos argumentativos surge como alternativa altamente contributiva para o processo de ensino-aprendizagem da língua e suas intenções comunicativas, sendo a relação professor-aluno uma ferramenta essencial para a construção desse saber. Ensinar a argumentar, portanto, é ensinar o aluno a pensar, refletir, é ensinar a usar a linguagem a em prol do que o escritor acredita. CORREIA (2018, p. 39) postula que:

Argumentar implica em convencer ou tentar convencer por meio da exposição de razões asseguradas por evidências ou provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente, o produtor de um texto argumentativo deve estar atento a uma organização textual que possibilite a ele atingir seu fim comunicativo.

Então, equivale a dizer que o escritor de textos argumentativos necessita, antes do processo de escrita, criar ambientes de aprendizagem e de estudos sobre o tema a ser abordado em seu texto, buscando adquirir conhecimento por meio de leituras e de pesquisas diversas.

E, nesse aspecto, o professor representa um elo entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente e, enquanto mediador da aprendizagem no processo de leitura e escrita, é seu dever preparar os aprendizes para que eles possam fazer o uso da linguagem em seus diversos contextos interacionais. E, no que tange ao ensino da escrita de textos argumentativos, é preciso que sejam revistas as metodologias de trabalho em sala, a fim de que as avaliações contemplem todo o processo e não somente o produto.

Durante os anos iniciais do ensino, torna-se fundamental que se apresentem aos alunos os diversos gêneros textuais, e que eles saibam reconhecer suas funcionalidades. Porém, é preciso que já nesse início os alunos compreendam que para o texto escrito, em cada gênero, há normas a serem seguidas cada qual de acordo com seu objetivo e com seu público alvo, sendo fundamental, portanto, trabalhar a sistematização da escrita adequada às diversas situações comunicativas. A esse respeito Costa Val (2002 pág. 110) afirma que a

Gramática do texto e no texto diz respeito ao conjunto de conhecimentos e habilidades dos falantes que lhes possibilita interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida; noutros termos, diz respeito ao saber internalizado dos falantes que os habilita a lidar com os recursos linguísticos – gramaticais – na produção e na compreensão dos textos que circulam nas práticas sociais de linguagem. É a gramática que “funciona” nesses textos.

Portanto, o que define as “normas” é o gênero, e o uso dessa diversidade de gêneros na sala de aula conduz o aprendiz ao domínio da habilidade de reconhecer a língua como veículo para o conhecimento, uma vez que ela está presente a todo momento na vida dos falantes. Nesse aspecto, SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 80) apresentam que “Trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela.”

E, ainda, para o eixo da produção de textos, a BNCC (2017, p 76) apresenta que

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Os textos de tipologia argumentativa, portanto, se mostram eficazes em situações em que se tenha a intenção que o estudante adquira a capacidade de produção escrita sobre as diversas áreas do conhecimento, utilizando a linguagem em favor da defesa de seu ponto de vista ou sua crença.

Portanto, argumentar, consiste na ideia de que o autor emite sua opinião, usando fatos e dados, discutindo assuntos controversos, com o objetivo de convencer o interlocutor da posição defendida. Os argumentos devem ser usados de forma a negar ou confirmar determinado ponto de vista. Para KOCH (2018, p 24),

Argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais sociais, num quadro espacial e Temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

É fato que saber argumentar está ligado ao exercício da cidadania, criando sujeitos conscientes de sua realidade e em condição de se posicionar em favor de seus ideais.

Para que o aluno possa avançar em sua aprendizagem, ele precisa passar por uma etapa de qualificação, que se dá a partir do contato com as diversas informações sobre o tema, a análise de posições de outras pessoas sobre o assunto, a interpretação da realidade que o circunda e a análise de suas perspectivas sociais.

Acredita-se que essa etapa de constituição de argumentos, ou seja, a qualificação dos argumentos, seja facilitada a partir do contato com diversos tipos de

leituras, sejam elas escolares ou não. É o momento em que o estudante constitui seu arquivo cultural, pesquisa dados, fatos, constitui suas opiniões sobre variados temas.

Sobre a etapa de argumentação podemos compartilhar das ideias de KOCH (2018, p 34):

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem sucedidos em nosso intento.

Argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro, aquele que é alvo desse processo; toda argumentação é diálogo;

E ainda, sob a perspectiva de ensino da argumentação, este projeto dialoga com as ideias de SIQUEIRA (2009, p. 18) o qual afirma que:

Nos dias de hoje, parece-nos inevitável que, já no Ensino Fundamental, os alunos entendam o funcionamento dos mecanismos de persuasão para assim desenvolverem o senso crítico que lhes permita participar de qualquer situação em que haja confronto de ideias, com dignidade.

Siqueira (2009, p 18, apud GARCIA, 2007, p. 383) também defende que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, pois ao nos comunicarmos estamos necessariamente colocando nossos pontos de vista.

Para Correia (2018, p 21), “argumentar pressupõe confronto de pontos de vista, controvérsia, debate, discussão.” Portanto, a atividade argumentativa pode ser caracterizada pela capacidade em expor opinião acerca de determinado tema, baseada em uma fundamentação ancorada em fatos, dados e razões lógicas com a finalidade de persuadir/convencer o interlocutor.

De acordo com Koch (2018, p 182), “argumentar significa apresentar dados, explicações, razões etc. que fundamentem uma afirmação, uma tomada de posição, um ponto de vista, uma tese.” Argumentar não pressupõe, portanto, domínio tão somente do assunto a ser abordado em um texto, como também conhecimento da língua, e por isso é fundamental a leitura, processo de constituição e qualificação de temas. KOCH (2018, p 32-33) ainda acrescenta que:

É preciso, pois, muito cuidado na escolha do vocábulo que deve ser adequado, tanto com relação ao tema que se vai desenvolver, como quanto ao destinatário, aos propósitos do enunciador e a toda a situação comunicativa. Uma boa seleção lexical é indispensável para tornar o texto mais atraente, mais produtivo, mais apto a produzir os efeitos desejados.

Por isso, ensinar estratégias argumentativas e a sistematização da escrita aos estudantes do Ensino Fundamental é ensinar língua portuguesa, em toda a sua amplitude, uma vez que a qualificação do processo de escrita perpassa por todas as áreas de conhecimento em que o estudante precisa se tornar competente.

É preciso, ainda, que se leve em conta a variedade linguística conhecida pelos estudantes, porque isso interferirá no processo de aquisição da escrita. Não se pode anular o aprendiz enquanto sujeito, desconsiderando totalmente a forma de falar e escrever que esses estudantes possuem. No entanto, é preciso que o aluno saiba reconhecer qual a forma adequada de se usar a linguagem de acordo com o gênero textual, com o objetivo e com o público-alvo de sua produção, para que ele saiba que há diferentes modos de se expressar sobre determinado assunto, o que é definido de acordo com as diversas situações de comunicação.

Este trabalho teve objetivos qualitativos, pois o foco foi a análise do processo, e não do produto. Esse processo de produção de textos implica que o aluno seja sujeito atuante em sua construção de conhecimentos, explorando suas habilidades de leitura e escrita.

## **2.5 - Procedimentos Metodológicos**

O desenvolvimento do trabalho aconteceu com duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico, e duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Pedro Guerra.

O projeto contou com três etapas principais, sendo elas: o diagnóstico das habilidades em escrita, com a aplicação de atividades de sondagem dos conhecimentos dos alunos; o embasamento, que é o processo de qualificação dos temas a serem trabalhados para a futura produção textual; e a culminância que é a produção escrita final.

O diagnóstico teve como objetivo identificar quais as habilidades em escrita de textos argumentativos os alunos possuíam, ou seja, buscou evidenciar os aspectos que necessitavam ser desenvolvidos com os estudantes.

A proposta inicial foi a solicitação da escrita de um texto argumentativo no gênero artigo de opinião, a partir do tema “tecnologia” que, além de ser atual, é um tema de total interesse dos adolescentes, e foi apontado por eles como algo sobre o

qual teriam conhecimentos que facilitariam a argumentação e exposição de ideias, devendo ser trabalhadas as habilidades em desenvolver essas ideias.

Essa atividade foi aplicada nos alunos do 8º ano da Escola Municipal Professor Pedro Guerra, a fim de que os estudantes avaliassem, juntamente com a professora, quais as habilidades em escrita de um texto argumentativo eles possuíam, para que, a partir de então, pudessem ser exploradas atividades que procurassem sanar suas dificuldades e também possibilitassem a eles o desenvolvimento de competências para a escrita de diversos textos. A análise dessa produção auxiliaria no planejamento das intervenções necessárias em cada uma das turmas, para que assim se pudesse adaptar o trabalho às reais necessidades de aprendizagem.

Dentro da etapa de qualificação, após escolhido o tema, foram aplicadas atividades de leitura e de interpretação de texto (artigos de opinião), com o objetivo de que os alunos compreendessem a estrutura de um texto argumentativo, foram feitas pesquisas sobre os temas, houve exibição de vídeos, foram ministradas aulas expositivas sobre o tema e aconteceram debates, com o objetivo de se apresentar a habilidade de uso da linguagem em seus diversos aspectos de comunicação. Foram explorados os conhecimentos de mundo, de linguagem nas diversas formas de se expressar, e a habilidade argumentativa oral, a fim de que os estudantes pudessem atingir um nível de conhecimento que os auxiliasse na competência da escrita de textos argumentativos. Foram trabalhados vídeos, artigos de opinião e atividades que tinham como foco principal a exploração do tema a ser desenvolvido, para que houvesse conhecimento diverso sobre o assunto abordado.

No Centro Pedagógico desenvolveu-se a qualificação de temas escolhidos pelos alunos para a aplicação de uma metodologia de ensino denominada NEPSO (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião), que é um trabalho interdisciplinar, o qual visa à promoção do uso pedagógico da pesquisa de opinião pelos alunos de escolas públicas na construção de habilidades de pesquisa e de reflexão sobre diferentes temas da vida cotidiana. Veio, então, o convite para que fosse realizada a qualificação do tema “Barragem de Brumadinho”, assunto escolhido pelos alunos do 6º ano A.

No 8º ano da Escola Municipal Professor Pedro Guerra, esse foi também um tema escolhido pelos alunos para ser desenvolvido, quando a eles foi proposta a análise de um problema social da atualidade.

O desenvolvimento dessas atividades permitiu que fosse posto em exercício, o projeto de ação tanto no Centro Pedagógico, como no Pedro Guerra, quando foi colocada em prática a etapa 2 do trabalho que conduziu à qualificação do tema.

Ao mesmo tempo em que, no Centro Pedagógico, o tema do NEPSO era qualificado, foram escolhidos, junto aos estudantes da Escola Municipal Professor Pedro Guerra, assuntos que eram atuais e estavam próximos a sua realidade, problemáticas sociais que induziam à formação de opiniões. Esses temas foram trabalhados em diversos gêneros, como charges, contos e crônicas com questões sociais, e principalmente artigos de opinião, notícias e informações coletadas em sites de notícias e sites que produzem conteúdos escolares. O objetivo era que os alunos tivessem insumo, ideias para a produção de seus textos.

Além da leitura dos diversos gêneros textuais, foi trabalhada, ainda, a escrita de um mesmo tema, ou o mesmo texto em diferentes gêneros, o que é chamado de retextualização. Segundo BENFICA (2013 pág. 14),

Denomina-se retextualização o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de retextualização é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e / ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. Embora esse processo aconteça naturalmente, não é mecânico, pois envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

A intenção era a de que o aluno percebesse que o texto de tipologia argumentativa poderia ser escrito em diferentes gêneros, de acordo com a intenção do autor de seu texto e de quem seria o seu público alvo para aquele texto especificamente.

Sobre a retextualização (DELL'ISOLA, 2013, p. 80) explicita que:

Interlocutor que se encontra em interação com um discurso escrito, reconstrói o sentido do texto, ou seja, compreende o que lê levando em conta seu conhecimento prévio ou informações não visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou ideias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito; ou criticar um texto.

Além da atuação com as metodologias acima descritas, junto aos estudantes foram trabalhados textos motivadores, a fim de auxiliar na construção de sua base



argumentativa, instigando ao uso dos diversos conhecimentos adquiridos em sua trajetória, para que, assim, eles estivessem qualificados a argumentar em qualquer situação que lhes fosse proposta.

O trabalho com a produção de textos que fizessem parte do cotidiano dos alunos, a música, os filmes, os quadrinhos, ou seja, gêneros com os quais eles já tenham familiaridade, motivou a utilização de uma linguagem simples e espontânea, porém sem que se perdesse a essência discursiva do texto. Com isso, o aprendiz teve a possibilidade de perceber a linguagem como algo próximo a ele, e não a viiu como inalcançável.

Então, após essa etapa de apresentação de variados textos de tipologia argumentativa, da realização de atividades que abordavam distintos temas e em diversos gêneros textuais, da exploração na oralidade do tema a ser desenvolvido, da qualificação do tema (com auxílio de vídeos e aulas expositivas) é que se partiu para a escrita de textos do gênero artigo de opinião, que era a intenção inicial de gênero textual a ser produzido pelos alunos.

Porém, nessa etapa final houve a opção por trabalhar com o gênero letra de música, pois percebeu-se que a motivação para esse tipo de produção fazia parte do universo cultural dos estudantes, o que tornaria mais prazerosa a produção do texto argumentativo, o que contribuiu positivamente para a execução do trabalho.

O gênero letra de música é uma excelente possibilidade pedagógica, pois propõe o trabalho das habilidades sensoriais de forma lúdica, possibilitando a estimulação do cérebro de forma lúdica e prazerosa. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular aponta o gênero música como instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de textualização dos alunos do 8º e 9º anos. A BNCC (2017, p. 187) traz que:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

Além do mais, a música enriquece o arquivo cultural do aluno, uma vez que fazendo parte do dia a dia dos estudantes, ela traz temas com questões relevantes e que despertam o interesse deles. Foi fácil perceber que a todo o momento os

adolescentes estavam, inclusive no ambiente escolar, de posse de um fone de ouvido, cantarolando diversas melodias, dentre elas estilos como o *RAP* e o *FUNK*.

Portanto, com o intuito de fundamentar a escrita dos textos argumentativos e de despertar o interesse dos alunos, foi feita a proposta de que os alunos escolhessem, através de votação, um estilo musical para ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Surgiram diversos ritmos como: Rock, MPB, *RAP*, *TRAP*, Funk e sertanejo. Dentre as sugestões, o eleito foi o *RAP*.

Foi importante avaliar a linguagem ou a mistura de palavras que envolvem o estilo *RAP*, podendo muitas vezes fazer o uso de um vocabulário peculiar que surge a partir de determinada comunidade falante, bem como ser palavras que fazem parte do universo jovem. Utilizar o *RAP* como ferramenta de ensino equivaleu dizer que foi uma quebra de paradigmas, foi fugir à formalidade, apresentou-se como uma alternativa que poderia despertar maior interesse dos alunos nas produções.

Quanto ao *RAP*, sabe-se que é um estilo musical que possui rimas e poesias e que surgiu no final do século XX entre as comunidades negras dos Estados Unidos. Pode-se dizer que é um tipo de som que dá voz ao grito de socorro das comunidades, pois é caracterizado pelo seu tom de denúncia de problemas sociais enfrentados pela sociedade. O *TRAP*, que também foi um estilo musical sugerido pelos estudantes como objeto de estudo, é um sub gênero do *RAP* e se originou na década de 2000 também nos Estados Unidos. É um estilo que combina ritmos de diferentes músicas, sons e onomatopeias e que inclui temas como uso de droga, criminalidade, religião, violência, armas, etc. No entanto, esse trabalho não se dedicou a aprofundar os estudos desse gênero musical, apesar *TRAP* e *RAP* serem muito próximos.

No Brasil, o *RAP* surgiu na década de 80, na cidade de São Paulo, porém o que se verificou é que muitas pessoas não aceitavam o ritmo, por se tratar de um gênero que estaria ligado à periferia. No entanto, nos anos 90, esse estilo musical ganhou força e passou a ser utilizado como ferramenta de denúncia das problemáticas sociais. RAMOS (2016, p. 7) aponta que:

No *RAP*, os conteúdos das canções são complexos, carregados de significações diversas que abrangem reflexões sobre o ser humano e suas múltiplas facetas. Além de ter como personagem o “ser humano”, o *RAP* coloca em discussão temas que são inerentes a ele, como a cultura, o trabalho, a política, a economia, a segurança pública, a violência, a

criminalidade, os direitos e deveres civis, enfim, todo e qualquer tema que diz respeito ao homem.

No entanto, dentre as músicas selecionadas e trazidas para a aula pelos alunos, foi possível identificar que havia muitas letras que faziam apologia à violência, ao sexo, ao uso de armas e à objetificação da mulher.

Apesar de entender que esses assuntos eram parte da realidade dos estudantes, tornou-se necessário conversar com os alunos sobre as letras escolhidas e demonstrar que nosso objetivo com a produção dos textos argumentativos era outro.

Portanto, após ouvir algumas músicas sugeridas pelos próprios alunos do 8º ano e fazer a análise dos estilos, com o pensamento da não abordagem de temas que fizessem apologia à ilicitude, foi criado um plano de aula que objetivava a exercitação da capacidade argumentativa a partir da música, fazendo o uso do estilo *RAP*. A aula contou com a seleção de duas músicas que pelos alunos foram sugeridas: “Muleque de Vila” e “Brasil com P”. Em consenso, e por sugestão dos estudantes, decidiu-se utilizar uma letra que abordava a vivência de um adolescente numa vila (“Muleque de Vila”) e outra que abordava os preconceitos sociais rotineiros em nossa sociedade (“Brasil com P”)<sup>15</sup>.

O trabalho enfatizou o *RAP*, principalmente pelo fato de esse estilo musical apontado pelos alunos ser um meio de expressão de ideias e ponto de vistas pessoais sobre os acontecimentos e problemas sociais do mundo e do meio social dos estudantes. As letras de diversas músicas desse gênero musical podem ser consideradas como um importante instrumento democrático, favorecendo o debate aberto de ideias, a condução à reflexão e à constituição de argumentos fundamentais para a construção da cidadania.

Em um primeiro momento, foi proposto em sala de aula que se trabalhasse uma questão que fosse do interesse de todos e que fizesse parte do cotidiano dos estudantes. A ideia era atuar a partir de uma teoria sociointeracionista, sobretudo, por acreditar que se poderia criar uma metodologia mais atrativa aos alunos e, conseqüentemente, isso facilitaria o processo de aprofundamento na escrita. Então

---

<sup>15</sup> Ambas as letras constam dos anexos deste trabalho

os próprios alunos decidiram que abordariam as seguintes temáticas: racismo, violência policial, exclusão social, machismo e violência contra a mulher.

A expectativa era a de que os estudantes pudessem aprimorar seus conhecimentos linguísticos, escrevendo textos que abordassem assuntos que fizessem parte de sua realidade.

A esse respeito VEÇOSI (2014, P. 8) assim como Bakhtin (2004, p. 124), afirma que: “o ISD toma, para a análise dos textos, uma perspectiva descendente, indo das atividades (de linguagem) aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que o constituem”.

É importante ressaltar que a mesma metodologia foi utilizada tanto no Centro Pedagógico, nas aulas do 6º ano, como também na Escola Municipal Professor Pedro Guerra, unidade em que a pesquisadora atua como professora de língua portuguesa do 8º ano.

Além da abordagem do tema, “Tragédia de Brumadinho”, o qual inicialmente havia sido apontado pelos próprios alunos para o desenvolvimento dos textos e que perdurou um bom tempo de estudos, já haviam sido abordados também, paralelamente, para o desenvolvimento das noções de gênero e reconhecimento de textos argumentativos, temas que envolviam questões sobre os avanços da tecnologia e seus malefícios, a violência praticada por jovens e a redução da maioria penal, o estudo das culturas de origem africana x racismo. Todos esses temas serviram para constantes retomadas de produção textual.

A pesquisa que seria desenvolvida a partir da leitura e escrita de artigos de opinião sobre o tema “Tragédia de Brumadinho” teve sua culminância com a produção de *RAPs* que foram expostos na feira de cultura da Escola Municipal Professor Pedro Guerra.

Ainda assim, cabe ressaltar que o trabalho envolveu também a interpretação de charges e tiras, a leitura semanal de livros, de contos, de crônicas e de poemas que abordavam as mais diversas temáticas sociais.

O processo de produção desses *RAPs* demandou quatro aulas, sendo a primeira delas, no dia em que se sugeriram letras de músicas e temas a serem abordados. Cada aluno trouxe a sua sugestão e a apresentou para a turma, e em votação foram eleitos os ritmos e as músicas que seriam exploradas para que se reconhecessem a estrutura da tipologia argumentativa dentro do gênero música.

Em um segundo momento, foi realizada uma aula em parceria com a Rosane, orientadora no Residência Docente, na Escola Municipal Professor Pedro Guerra. Projetou-se o clipe das músicas “Muleque de Vila” e “Brasil com P” e suas letras foram exploradas verso a verso.

Esse momento, que contou com a projeção em Datashow e um posterior convite à reflexão individual e coletiva, trouxe os alunos para o lugar de fala. Eles foram instigados a expressar a leitura que faziam dos versos, o entendimento que tinham da letra da música e qual a relação com a realidade em que viviam. E ainda, se deu com as intervenções das professoras que conduziam a discussão de forma conjunta enriquecedora.

FIGURA 17 - AULA CONJUNTA ROSANE E GRAZIELA



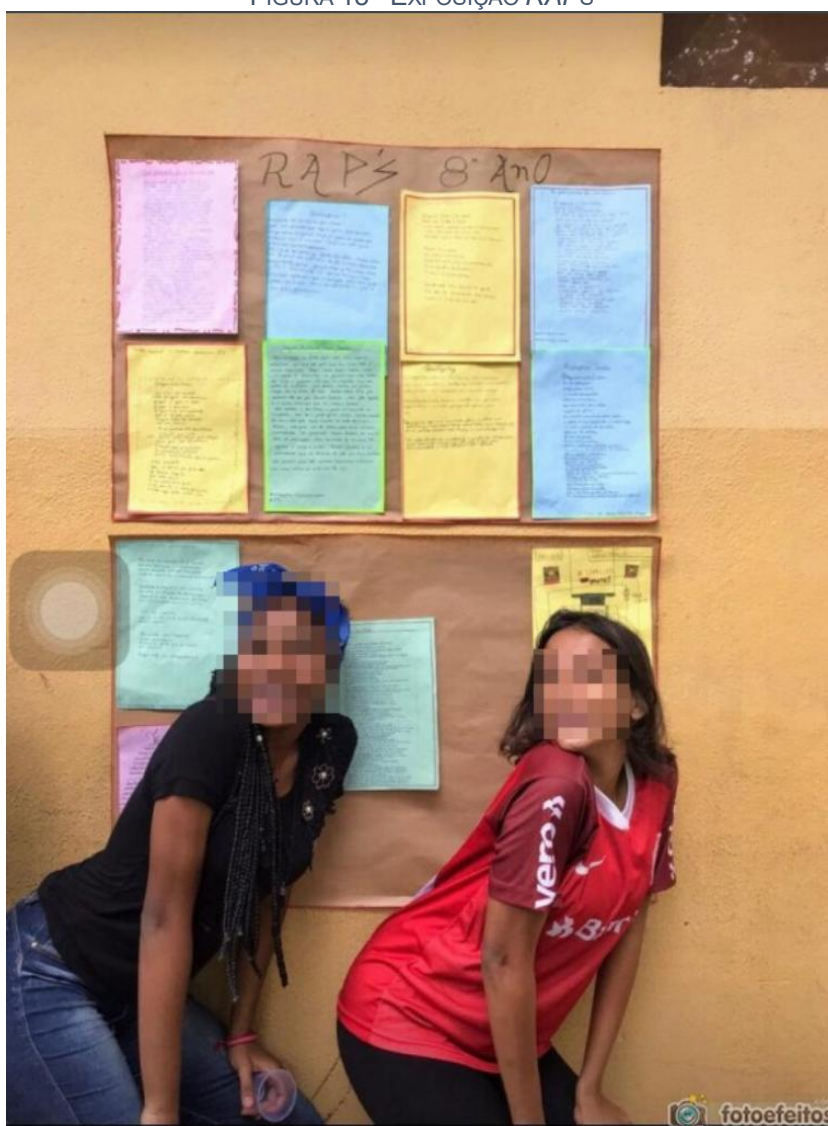
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em um terceiro momento, que aconteceu em sala de aula, os alunos foram separados por duplas escolhidas por eles e iniciaram a produção de seus *RAPs*. Havia a preocupação de que além de o texto escrito ressaltar os problemas sociais por eles elencados, a escolha das palavras devesse atender a um critério de rimas para que houvesse, no texto, uma das características do *RAP*. Era perceptível o empenho dos participantes, e o quanto estavam motivados a produzirem. Alguns

alunos inclusive sugeriram que se fizesse uma batalha de *RAPs* durante a feira de cultura da escola.

As versões apresentadas pelos alunos foram lidas e foram apontadas sugestões para mudanças, no entanto havia a preocupação de não se alterarem os efeitos de sentido que os estudantes tinham a intenção de criar. Os textos após revistos foram passados a limpo para que se criasse um mural para a exposição das letras, porém o que não aconteceu foi a batalha musical. Os alunos se sentiam envergonhados em se apresentarem.

FIGURA 18 - EXPOSIÇÃO *RAPs*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

## 2.6 - Cronograma:

Períodos Atividades	2018		2019				2020		
	3° Trim	4° Trim	1° Trim	2° Trim	3° Trim	4° Trim	1° Trim	2° Trim	3° Trim
Etapa de estudos e leitura para construção do referencial teórico	X	X	X						
Etapa de elaboração e estudo do problema para desenvolvimento do projeto de ação		X	X						
Elaboração das etapas do projeto de ação			X	X					
Escolha do tema a ser trabalhado em sala junto aos alunos			X						
Coleta e síntese das informações sobre o tema das atividades do projeto de ação			X	X					
Qualificação do tema (apresentação de vídeos, aulas expositivas, debates e pesquisas na sala de informática)				X	X				
Apresentação de textos do tipo argumentativo e do gênero artigo de opinião em atividades de leitura, interpretação e produção de texto. Análise da estrutura do Artigo de Opinião				X	X				
Trabalho com leitura, interpretação e discussão de artigos com temas atuais e polêmicos como: Maioridade penal; Violência contra a mulher; Saúde pública; Aumento da violência entre os jovens				X	X	X			
Produção do gênero textual, considerando os mecanismos de produção e a regularidade desses mecanismos no gênero				X	X	X			
Trabalho com os elementos constitutivos do gênero, estudo dos modalizadores				X	X	X			
Produção final dos alunos do Artigo de Opinião sobre o tema escolhido						X			
Leitura e revisão dos textos						X			
Produção do relatório parcial e final						X			

## 2.7 - Recursos

Material de consumo:

- Cartolinas;
- Revistas e jornais;
- Material de uso diário (lápis, caneta, borracha, tesoura, lápis de cor);
- Xerox.

Material permanente:

- Equipamentos eletrônicos,
- Datashow
- Computador;
- Projetor;
- Gastos com alimentação e deslocamento a Brumadinho.

## 2.8 - Possibilidades apresentadas pelo projeto

Esse trabalho, que foi desenvolvido ao longo do ano de 2019, possibilitou aos alunos aprimorarem seus conhecimentos linguísticos para produzirem textos dos diversos gêneros textuais que a eles fossem propostos. Eles deveriam, ao final das atividades, ser capazes de escrever textos argumentativos, formando-se como sujeitos de sua própria realidade, com opiniões próprias e conhecimentos de diversos temas, utilizando as práticas escritas dentro de uma perspectiva sociointerativa.

Pretendeu-se que esses alunos se sentissem motivados, por meio do trabalho desenvolvido ao longo do ano, a produzirem textos para concorrerem, em 2020, à Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa. O Portal Escrevendo o Futuro<sup>16</sup> descreve este evento desta forma:

---

<sup>16</sup> O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da [Fundação Itaú Social](#), com coordenação técnica do [Cenpec](#) - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o [Ministério da Educação](#). Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>, acesso em 02/10/2019.



A olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, e que tem como tema das produções “O lugar onde vivo”, que propicia aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua cidadania.

A utilização da música como objeto de ensino proporcionou um momento de aprendizagem prazeroso e que trouxe muitas reflexões para os estudantes. Houve a compreensão de que cada situação que ocorria no entorno da comunidade poderia de alguma forma dar a ela voz e vez. Essa voz estaria ali materializada nos trabalhos deles.

Houve momentos de entretenimento e de grandes discussões, aulas que extrapolavam o contexto tradicionalista de ensino, criando um espaço de diálogo não só entre os estudantes, como também com as famílias da comunidade. As produções trouxeram aos alunos a compreensão de que eles poderiam ser diferentes e se tornarem sujeitos de sua própria realidade com a capacidade de transformar o mundo que os cercava, pois a partir de suas produções houve a possibilidade de mostrar aos outros o meio em que viviam e um pouco de suas vivências e conhecimento de mundo.

Este trabalho foi desenvolvido também com vistas à contribuição para reflexões e para capacitação de professores de língua portuguesa que se preocupam com as condições de escrita de seus discentes. Sendo assim, a proposta deste estudo de qualificar a escrita de textos argumentativos dentro de uma perspectiva sociointeracionista pôde conduzir ao entendimento de quais competências e habilidades os estudantes estão mais carentes.

Por fim, acredita-se, ainda que as atividades empreendidas neste projeto de pesquisa poderão contribuir para estudos outros, por interessados no mesmo objeto, com fins no aprimoramento do ensino e da aprendizagem da língua materna em seus usos.

## **2.9 - Relatório e análise das atividades:**

A pesquisa empreendida teve como objetivo principal preparar os alunos para a produção de textos argumentativos, que inicialmente seria o artigo de opinião e posteriormente foi alterado para o gênero música. A principal meta era que, a partir da realização das atividades, pudesse ser aprimorada a capacidade argumentativa e

escrita dos alunos do Ensino Fundamental. A esse respeito, KOCH E ELIAS (2016 p.9) nos dizem que “Argumentar é humano. Oralmente ou por escrito”.

A ideia deste trabalho - que surgiu a partir das observações cotidianas de que na oralidade os estudantes argumentavam muito bem, com opiniões e ideais que eram fortemente defendidos, mas que quando se tratava de passar essas ideias para o papel, eles apresentavam dificuldades em textualizar de forma estruturada, lógica e coesa - foi desenvolvida e colocada em prática.

O que se percebeu, ao empreender este projeto, é que havia uma inabilidade para o desenvolvimento do texto escrito argumentativo, e isso ocorria mesmo em atividades em que o tema abordado era conhecido pelo aluno. Foram observadas inaptidões na progressão de ideias e na sustentação dos argumentos ao se construir o texto escrito. E surgiam nos estudantes questionamentos como: Como devo iniciar o texto? Quantas linhas preciso escrever? Por que escrever sobre esse assunto? Como expor o que eu penso?

E ainda, apontamentos tais quais: “Eu não sei escrever...; Eu não sei o que falar sobre isso...; Eu não dou conta...; Aula de escrita é chata...”. E isso gera incômodo no docente.

Então, foi percebido que para que se pudesse atingir níveis satisfatórios no desenvolvimento da escrita seria necessário um trabalho diferenciado, que se pautasse em uma sequência de atividades que propiciassem não somente conhecimento dos temas a serem estudados, como também conduzisse à reflexão e à formação de opiniões que fossem fundamentadas em fatos. SIQUEIRA (2009, p. 18) defende que

Nos dias de hoje, parece-nos inevitável que, já no Ensino Fundamental, os alunos entendam o funcionamento dos mecanismos de persuasão para assim desenvolverem o senso crítico que lhes permita participar de qualquer situação em que haja confronto de ideias, com dignidade.

Dessa maneira, houve a necessidade de se desenvolver um trabalho que não somente despertasse o interesse dos alunos pela escrita, com atividades para que o próprio aluno construísse sua trajetória enquanto sujeito atuante de seu meio, mas também atividades que assegurassem a eles um arquivo cultural suficiente para a construção de argumentos sólidos e bem ancorados.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foram abordados:

- A noção de gêneros (tais como tiras, charges, poemas e etc.) e a apresentação de diversos temas usando esses diversos gêneros;
- O estudo e a distinção sobre o que são fatos e o que são opiniões;
- A apresentação de opiniões diversas sobre um mesmo tema por meio de vídeo-aulas, aulas expositivas e debates;
- A leitura interpretativa e o reconhecimento da forma como cada autor apresentava seus argumentos;
- O reconhecimento da sequência lógica de ideias que eram dispostas em artigos de opinião sobre vários temas (tudo isso sem deixar de observar o contexto social dos alunos, e os assuntos que eram relevantes para eles terem conhecimento);
- O assunto do texto das músicas trabalhadas;
- O uso de videoclipes de músicas sugeridas pelos alunos.

Com relação à escrita, além da produção da atividade diagnóstica, que foi a proposta da elaboração de um artigo de opinião, foram trabalhados os gêneros quadrinhos, cartazes e ao final a letra de música.

Assim, foi pensando na responsabilidade de educadores e na formação de sujeitos que fomentassem o pensamento crítico e conhecessem a realidade à sua volta, que esse trabalho foi desenvolvido, e apesar ter sido decidido em um primeiro momento atuar com o artigo de opinião, essa ideia foi refutada ao perceber o desinteresse dos alunos pelo gênero abordado. Sendo assim, houve a proposta de se desenvolverem atividades com o gênero música, momento em que aconteceu o apontamento da preferência, por parte dos alunos, pelos estilos *RAP/TRAP*.

### **2.9.1 - Aspectos Analisados no texto escrito:**

O corpus que nesta pesquisa foi considerado, para fins de resultado, é composto por uma amostra das redações que foram redigidas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Pedro Guerra.<sup>17</sup>

Essas produções foram avaliadas de acordo com os critérios abaixo apresentados:

- a) Desenvolvimento do texto em acordo com os temas solicitados;

---

<sup>17</sup> Os textos produzidos pelos alunos do CP fazem parte do portfólio construído para a FEBRAT.

- b) Respeito ao gênero e à sua estrutura;
- c) Consideração da tipologia proposta (argumentativa);
- d) Em sua unidade linguística, a apresentação do texto com coerência e coesão;
- e) Respeito à variedade linguística, de acordo com o gênero usado;
- f) Organização do texto no papel

A avaliação apresentada leva em consideração, portanto, os aspectos acima descritos dentro de 3 possíveis níveis de classificação:

- a) S = Sim – O texto atende ao critério elencado.
- b) P = Parcialmente – O texto atende parcialmente ao critério.
- c) N = Não – O texto não atende ao solicitado.

No quadro que se seguirá, para a melhor visualização dos resultados apresentados, optou-se por classificar as habilidades diferenciando-as por cores, onde “S” está na cor verde, “P” indicado em amarelo e “N” na cor vermelha.

As análises realizadas consideraram que durante o ano letivo foram empreendidas diversas atividades que objetivavam a qualificação da escrita desses alunos, tais como a qualificação dos temas, o estudo dos gêneros, a retextualização o desenvolvimento de cartazes entre outros aspectos. A intenção de tais análises era de se avaliar quais foram os reais impactos do trabalho empreendido durante o ano com essas tarefas. Ou seja, a qualificação do tema, o trabalho com o reconhecimento dos gêneros e o reconhecimento de fatos e opiniões acerca do assunto em questão funcionariam como uma mola propulsora para a construção do texto escrito. Importante ressaltar que os aspectos linguísticos-gramaticais eram avaliados nas atividades de escrita que foram sendo solicitadas ao longo do ano, que de acordo com as necessidades eram discutidas de forma individual ou coletiva.

Antes de se apresentar o resultado obtido, cabe aqui ressaltar que a maior parte dos trabalhos foram analisados em somente uma versão e de forma individualizada, visto que, ao serem entregues, os textos corrigidos e solicitada a redação de 2ª. versão, muitos alunos não refizeram a atividade, mesmo que essa oportunidade de se refazer fosse dada em dupla e na sala de aula. Esse tipo de comportamento não é incomum em sala de aula, sendo um dos desafios enfrentados rotineiramente na Rede Municipal de Belo Horizonte, segundo relato de vários professores. Uma das estratégias utilizadas na tentativa de sanar esse problema foi a mudança do gênero solicitado em primeiro momento, quando a produção do artigo de opinião foi modificada para a produção do gênero textual letra

de música, pois percebeu-se que a escolha do artigo de opinião não despertou o interesse dos alunos. O *RAP*, portanto, traria o mesmo efeito de produção de opinião, já que as letras dos *RAPs* são, em sua maioria, em sua essência, um texto de opinião. Apesar de ser um gênero muito ligado à oralidade, pode-se entender que a produção escrita da letra da música contribuiria de forma positiva para o desenvolvimento das habilidades ligadas à formação da base argumentativa.

Após a aula em que foram apresentados dois *RAPS* conhecidos pelos alunos, *Muleque de Vila* e *Brasil com P*, que foram citados acima, utilizando o recurso audiovisual, foi feita uma exploração oral do texto, levantando as opiniões de cada estudante e fomentando discussões sobre o tema abordado pelas canções. Na sequência, foi proposto que eles desenvolvessem um *RAP*, com o mínimo 15 linhas, que abordasse problemáticas sociais como: juventude e violência, racismo, preconceito social, exclusão e políticas públicas para as comunidades pobres.

O corpus que compôs a análise contou com 25 textos, que foram produzidos em novembro de 2019. Antes dessa atividade que foi considerada como “final”, já haviam sido escritos diversos outros textos, e os alunos já tinham noção dos tópicos que deveriam ser analisados na versão final. Segue um quadro que apresenta qual foi o desempenho dos estudantes nas produções avaliadas.

## 2.9.2 - Resultado da amostra:

Quadro 1: Desempenho dos alunos por critério

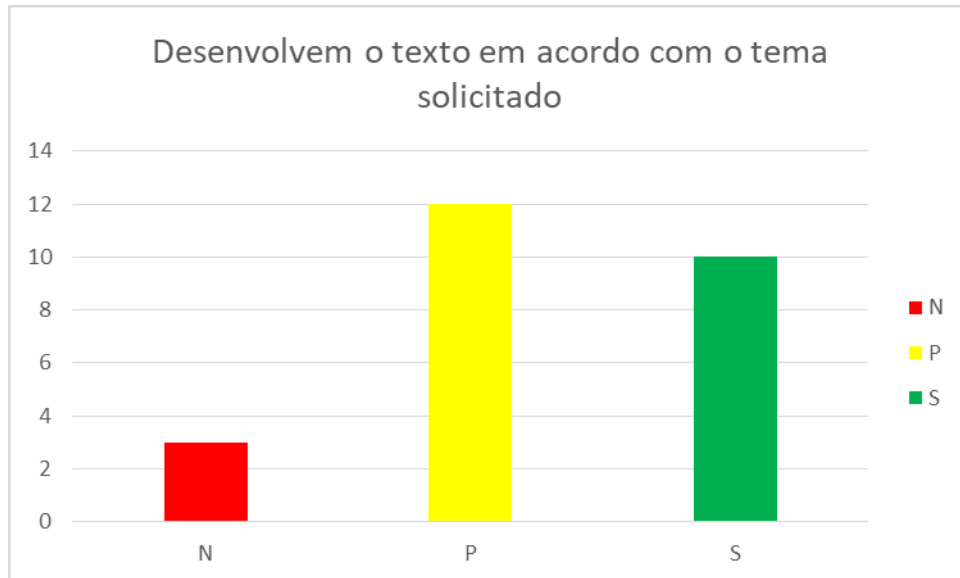
Aluno	Desenvolvem o texto em acordo com o tema solicitado;	Respeitam o gênero e sua estrutura;	A estrutura atende à tipologia proposta (argumentativa);	Em sua unidade linguística, o texto se apresenta com coerência e coesão;	A modalidade de escrita: norma culta ou formal da Língua Portuguesa, é respeitada;	Há uma organização do texto no papel;	Fazem uso de variedade linguística adequada ao gênero;
A	P	S	S	P	P	N	P
B	P	N	N	N	P	N	N
C	S	S	S	P	S	S	S
D	N	N	N	N	N	N	P
E	S	P	S	P	P	N	N
F	S	P	S	P	S	N	P
G	S	P	S	P	P	P	S
H	P	N	P	P	P	N	P
I	P	P	P	N	N	N	P
J	S	P	S	N	P	P	N
K	S	S	S	P	P	S	P
L	S	S	S	P	P	P	P
M	P	P	P	N	P	N	P
N	P	N	P	N	N	N	N
O	P	P	P	N	N	N	P
P	P	P	P	N	P	N	P
Q	N	P	P	N	P	N	N
R	P	P	S	P	P	P	P
S	S	P	P	P	P	N	P
T	N	N	N	N	N	N	N
U	P	P	P	P	P	N	S
V	P	P	P	N	P	N	P
W	S	S	S	P	S	N	P
X	P	P	P	N	N	N	N
Y	S	S	S	P	P	N	P
<b>Resultados</b>	<b>S=10 P=12 N=3</b>	<b>S=6 P=14 N=5</b>	<b>S=11 P=11 N=3</b>	<b>S=0 P=13 N=12</b>	<b>S=3 P=16 N=6</b>	<b>S=2 P=4 N=19</b>	<b>S=3 P=15 N=7</b>

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo.

### 2.9.3 - Análise Geral

Ao se analisarem as habilidades que foram apresentadas no quadro, obtiveram-se os gráficos que se seguem, em que é possível avaliar quantitativamente os resultados obtidos com a pesquisa empreendida.

GRÁFICO 1 - DESENVOLVIMENTO DO TEXTO EM ACORDO COM OS TEMAS SOLICITADOS

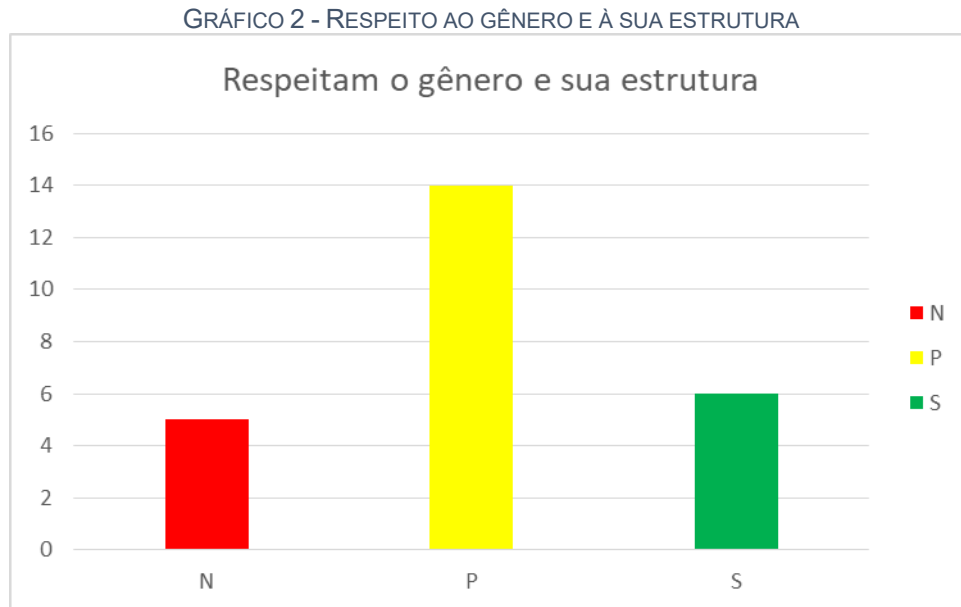


Elaborado pela autora do artigo

Na habilidade acima avaliada, percebe-se que, em sua grande maioria, os alunos atendem ao tema solicitado para o desenvolvimento do texto.

Observa-se que quando não atendem completamente e, sim, parcialmente, foi considerado que dentro do tema solicitado, apesar de o aluno compreender a proposta de produção, uma vez que os argumentos e opiniões referem-se ao tema proposto, o estudante demonstrou apenas conhecimento de conceitos básicos, não estabelecendo relações entre as frases e as ideias apresentadas. Isso fez com que se produzisse uma argumentação sem fundamentação sólida.

No caso dos alunos que apresentaram o conceito “N” (3 alunos), a produção não atendeu em nada a solicitação em relação ao tema, não usou argumentos que se relacionavam ao assunto proposto e não demonstrou qualquer argumentação válida que classificasse o texto como de tipologia argumentativa.



Elaborado pela autora do artigo

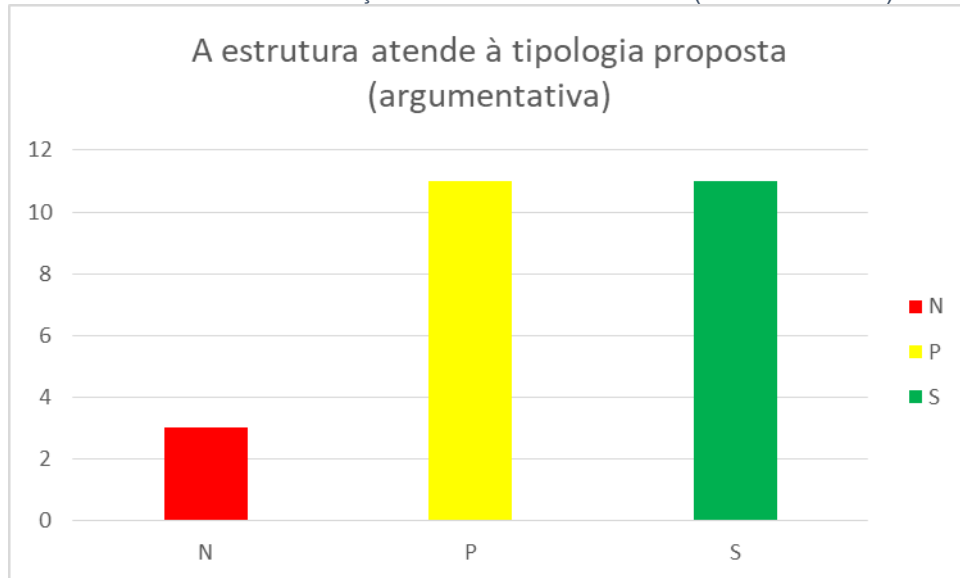
No quesito “**Respeito ao gênero e à sua estrutura**” percebe-se uma elevação na quantidade de alunos que atendem parcialmente ao solicitado, o que provavelmente ocorreu pelo fato de que apesar de os alunos conhecerem o estilo *RAP* e que eram textos com que os estudantes estavam plenamente habituados, havia uma estrutura mínima que necessitava ser atendida: as rimas, um estilo rítmico, bem como um jogo de palavras que fizesse sentido e fosse bem distribuído entre os versos da canção.

Como o trabalho com a música não era uma constante nas aulas de língua portuguesa, foi fundamental para os estudantes conhecerem a relação, em todos os níveis gramaticais, entre as palavras, sabendo utilizá-las de acordo com o contexto e com os objetivos de produção. Assim, tornou-se necessário demonstrar que os significados e as interpretações estariam diretamente ligados à situação comunicativa. Após esse trabalho, a escrita fluiu com um pouco mais de facilidade, pois os alunos passaram a perceber que a escolha vocabular seria fundamental para que o texto atingisse seu objetivo.

Além disso, foi sugerido aos aprendizes-escritores que usassem como modelo a estrutura de outros *RAPs* que por eles já eram conhecidos.



GRÁFICO 3 - CONSIDERAÇÃO DA TIPOLOGIA PROPOSTA (ARGUMENTATIVA)

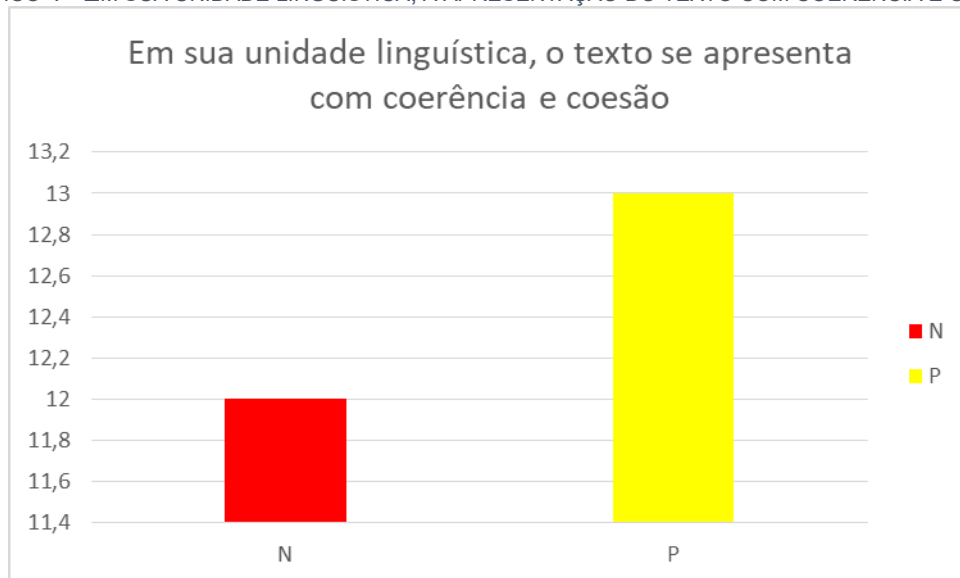


Elaborado pela autora do artigo

Em relação à tipologia proposta, foram obtidos resultados satisfatórios em relação ao uso de argumentos e de fatos que sustentassem a tipologia proposta. Os alunos recorreram a fatos da realidade em sociedade e expressaram de maneira contundente suas opiniões, tentando a todo momento convencer o leitor das ideias que por eles eram defendidas.

Os textos, em sua maioria, propuseram diálogos com o interlocutor, o convidando a conhecer uma realidade que pelos estudantes é conhecida.

GRÁFICO 4 - EM SUA UNIDADE LINGÜÍSTICA, A APRESENTAÇÃO DO TEXTO COM COERÊNCIA E COESÃO



Elaborado pela autora do artigo

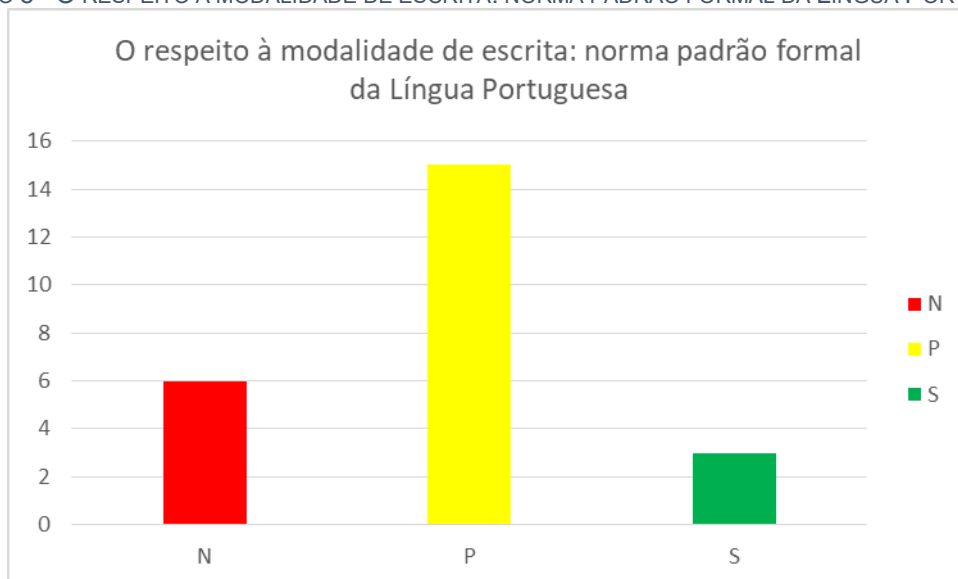
Ao considerar o critério “Em sua unidade linguística, a apresentação do texto com coerência e coesão”, surgiu, então, uma situação que precisou ser avaliada com cautela, pois, como pode se observar, nenhuma das construções feitas pelos alunos atendeu satisfatoriamente a este quesito, que é a apresentação de um *Rap* coerente e coeso.

Quando se avalia uma redação em relação a sua coerência, intenta-se verificar se os argumentos apresentados transmitem, de forma clara e objetiva, a mensagem que o escritor precisa transmitir, e nesse quesito a maioria o faz de forma parcial. Percebe-se uma desatenção na escolha vocabular e na articulação entre o que se quer dizer dentro do texto. Os alunos usam pouco os mecanismos linguísticos que criam uma sequência lógica, provavelmente por não entenderem a música como um gênero que exija formalidade.

É importante ressaltar que, anteriormente às produções, houve aulas em que se trabalhou a importância do uso de conectores. No entanto, acredita-se que o trabalho empreendido nesse sentido não tenha sido esgotado, uma vez que o tempo dedicado ao assunto foi de apenas algumas aulas.

Foram observadas dificuldades como a repetição de palavras, ideias que eram contraditórias dentro de um mesmo texto e proposições e fatos que não faziam sentido diante da ideia que estava sendo defendida.

GRÁFICO 5 - O RESPEITO À MODALIDADE DE ESCRITA: NORMA PADRÃO FORMAL DA LÍNGUA PORTUGUESA



Elaborado pela autora do artigo

Ao se analisar o critério “O respeito à modalidade de escrita: norma padrão formal da Língua Portuguesa” foram consideradas as diversas produções que os alunos empreenderam ao longo da pesquisa. Porém, em se tratando do gênero *RAP*, passou a ser considerado o coloquialismo como adequado às produções, uma vez que se tratava de um ritmo musical que surgiu em pequenas comunidades como forma de comunicação e de protesto acerca de problemas de ordem social.

Portanto, em sua maior parte, os alunos fizeram uso de linguagem própria e conhecida pelos interlocutores, que nesse caso eram os alunos.

Dentro desse critério, foram analisados o uso de pontuação e de acentuação gráfica adequadas, escrita em acordo com as normas gramaticais. Aconteceram casos de desvios não aceitáveis para o ano escolar em questão, como por exemplo na utilização de termos como “menos”, “próprio”, “meio”, etc. No entanto, a maior ocorrência de “desvios” gramaticais foi com relação à pontuação e à acentuação gráfica.<sup>18</sup>



Elaborado pela autora do artigo

“Organização do texto no papel”. Com relação a esse critério, houve um problema grave de organização do texto, não somente no que tange aos aspectos que se referem ao espaço em que se inicia e de se finaliza o texto na folha

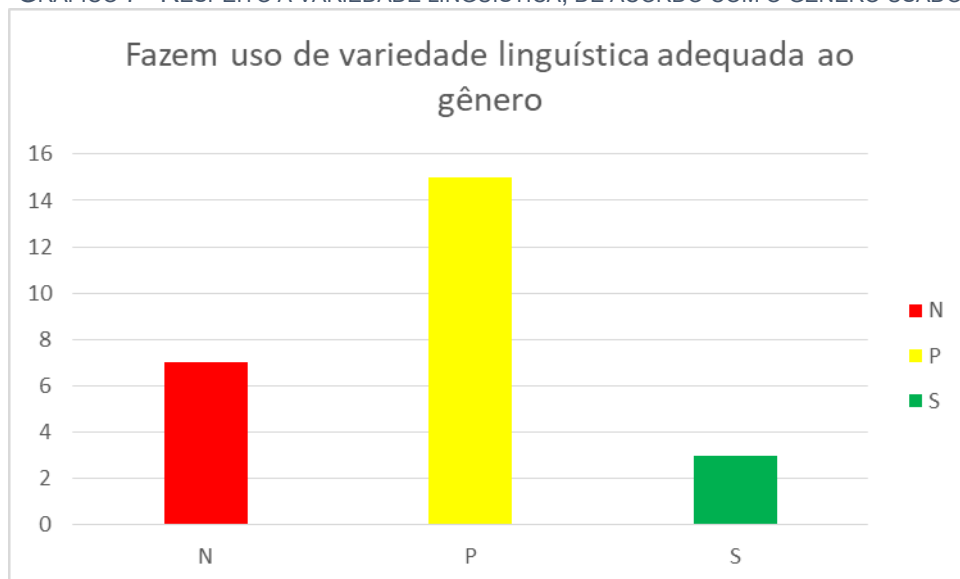
<sup>18</sup> Em um primeiro momento como a opção da produção era pelo gênero artigo de opinião o critério elencado acima era fundamental, porém após a alteração para o gênero letra de música e a escolha pelo Rap, entendeu-se que as gírias, o coloquialismo, e a linguagem informal era uma das marcas linguísticas que caracterizavam o gênero. Isso caracterizava como uma resistência (quase política) à norma padrão da língua portuguesa e outras à outras normas sociais.

de papel, como também à distribuição do enunciador e das ideias ao longo da construção.

O desenvolvimento desses conceitos deveria ser estruturado em versos e estrofes. Percebeu-se uma dificuldade no estabelecimento de um limite de palavras que criassem não somente uma estrutura visual do gênero música, como também uma dificuldade na seleção léxica e na formação de frases, o que de uma certa forma acabou influenciando no ritmo e na sonorização do *RAP*. Ou seja, o estudante precisava se ater à estrutura composicional da música e à relação estrutural em que os elementos teriam entre si, combinando a escolha de palavras ao som e ao ritmo. E, ainda as frases que eram escritas deveriam expressar ideias a partir dos argumentos que por eles eram expostos.

A dificuldade apresentada, portanto, acarretou problemas na coesão e na coerência dos textos produzidos pelos estudantes.

GRÁFICO 7 - RESPEITO À VARIEDADE LINGUÍSTICA, DE ACORDO COM O GÊNERO USADO



Elaborado pela autora do artigo

Com relação à variedade linguística utilizada, em sua maioria, os textos atenderam parcialmente ao esperado, pois os alunos acabaram por misturar linguagem informal com desvios de norma gramatical. O ponto positivo foi que eles reconheceram em seus textos o direito ao uso de gírias e marcas linguísticas do linguajar jovem.

Os estudantes fizeram uso de palavras novas, porém empregaram termos repetitivos e demonstraram pouca variedade vocabular para dissertar sobre as situações que elencaram como tema.

No entanto, a preocupação era a de que eles não sobrecarregassem o texto com gírias e coloquialismo em detrimento à norma padrão. Nesse momento chegou-se à conclusão de que se deve haver um movimento de reconhecimento das diversas formas de expressão em língua portuguesa.

Após as discussões sobre a seleção dos termos e a compreensão de que os alunos deviam ampliar seus conhecimentos sobre palavras sinônimas e antônimas produzindo, assim, textos com riqueza vocabular, tornou-se necessário também o esclarecimento para que tivessem atenção, sendo cautelosos, não fazendo apologia à violência, ao uso de drogas, à objetificação das relações afetivas e ao desrespeito ao outro, bem como houve orientação para que não utilizassem palavras de baixo calão (palavrões), mesmo sabendo ser comum a ocorrência desse vocabulário no meio em que eles conviviam e em muitas letras de *RAP*.

#### **2.9.4 - Finalização das análises**

Ao concluir a análise dos textos selecionados, pôde-se perceber que o objetivo de desenvolver a capacidade da escrita de textos de tipologia argumentativa foi atendido parcialmente, pois há ainda muito a se estudar e melhorar com relação aos textos escritos. No entanto, ao se considerar o processo, tivemos uma evolução no entendimento do que seria a tipologia argumentativa e na construção da certeza de que ela faz parte do dia a dia de todos. Além disso, ficou clara a posição de que se pode aprender também fazendo o uso de atividades lúdicas e prazerosas, como a música.

Entende-se, também, que o fato de diversos temas sociais terem sido abordados na sala de aula tenha contribuído de forma significativa para o reconhecimento desses alunos enquanto sujeitos de sua própria realidade. Nas aulas expositivas, em que havia discussões sobre os mais diferentes temas apontados pelos textos lidos, notava-se mais segurança na exposição dos pensamentos e que os estudantes se preocupavam em fundamentar, com argumentos válidos, as ideias que tinham.

Percebeu-se ainda o quanto eles se tornaram mais preocupados em aprenderem sobre os temas abordados, e a forma de buscarem essas informações foram diversas, desde uma conversa com os familiares sobre os assuntos em questão, até a pesquisa de outros textos na internet.

Esse processo é considerado como fundamental para a construção de conhecimentos, tendo se tornado peça chave para o entendimento dos estudantes de que a opinião que por eles formada era importante e tinha um grande valor social.

Por fim, entende-se que o aprofundamento do trabalho com os conhecimentos linguísticos e normativos da língua portuguesa, por meio do estudo com gêneros textuais, precisa ter uma atenção desde os anos iniciais do Ensino Básico, pois a aquisição do domínio da língua portuguesa advém exatamente desse processo que acontece ao longo dos anos de ensino escolar.

### **Considerações Finais**

Ao longo do período de dois anos, foi possível perceber o quanto o trabalho desempenhado pelo professor é importante para a construção do conhecimento dos estudantes. Durante esse tempo, foi possível refletir acerca da prática cotidiana docente e de como se dá o processo de aquisição da linguagem em seus diversos meios.

Na busca pela melhoria das práticas do professor, o trabalho apresentado teve dois intentos principais: primeiro, o de demonstrar como se deu a qualificação das metodologias aplicadas na escola junto aos alunos e, segundo, de que essas metodologias fossem efetivamente aplicadas em sala, a fim de que se avaliassem os reais impactos de novos formatos do processo ensino-aprendizagem.

A primeira intenção foi demonstrada pelo memorial de percurso, período em que se buscou qualificar de forma teórica e prática o trabalho docente. A segunda intenção, como já dito anteriormente, partiu das observações pedagógicas de que novas metodologias teriam de ser praticadas para que o processo ensino-aprendizagem cumprisse sua função, e isso se daria entendendo as dificuldades dos alunos e, posteriormente, atuando com novos formatos.

Essa reflexão proposta pelo Residência Docente, acerca do trabalho docente e da formação do professor, possibilitou o desenvolvimento de habilidades que conduziram a metodologias que propiciavam ao aluno-escritor competências linguísticas, afim de que houvesse a produção de textos argumentativos qualificados.

Sendo assim, a aplicação do projeto de ação em sala de aula pôde contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da competência linguística na produção de textos argumentativos; o aluno reconheceu a língua como objeto de comunicação e soubesse utilizá-la em seus diversos contextos sociais; e a escola reafirmou o seu papel de se tornar fonte inesgotável de aquisição de conhecimentos. De alguma forma, este projeto contribuiu para estudos que visaram ao desenvolvimento de processos cognitivos de leitura, de escrita e de aquisição da linguagem.

E ainda, ao empreender esse projeto de ação, atingiu-se o objetivo que os alunos se reconhecessem como cidadãos atuantes de seu meio, com uma formação crítica, possibilitando se reconhecerem como capazes de transformar sua realidade social.

De acordo com a experiência adquirida em ensino, a hipótese a ser comprovada era a de que a metodologia empreendida, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, facilitasse esse processo de aprendizagem e de reconhecimento dos alunos como seres sociais. O que foi parcialmente confirmado, pois pode-se dizer que o trabalho foi apenas o pontapé inicial de um processo que demandará maior tempo de atividades.

Essa análise dos textos poderá contribuir para o ensino e para a aprendizagem da produção de textos escritos, mas uma ressalva importante seria a consciência de que o grupo de produções analisados compõe apenas uma amostragem que poderá contribuir para outros estudos interessados em maior aprofundamento.

Enfim, este estudo contribuiu para a preparação do professor pesquisador proporcionando o enfrentamento dos desafios de se ensinar a língua portuguesa e de se criar novas formas didáticas para o processo ensino-aprendizagem.

**Referências bibliográficas:**

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENFICA, M. F. B. Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos lingüísticos-discursivos dos gêneros implicados. Tese de doutorado. FALE/UFMG – Belo Horizonte, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p.1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.CDU: 371.214

BORDINI, M.; AGUIAR, V. Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CASTANHEIRA, Salete Flores; MACHADO, Veruska Ribeiro. A formação do professor como agente letrador. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CORREIA, Maria Risolina de Fátima Ribeiro. A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA E DA TEORIA DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

COSTA VAL, Maria da Graça. A Gramática do texto no texto. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. Aula de Português: parâmetros e perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p. : il. (Coleção Proleitura; v.6).

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo. 2015.

FRANÇA, J. M. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. In: Interdisciplinar, ano 5, v. 12, p. 151-166, jul./dez. de 2010.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org).O texto na sala de aula – leitura & produção. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1990. cap.5, p.41-48.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.  
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrever e Argumentar.1. Ed., 2ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.



MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais e ensino. In: MACHADO, Ângela Paiva et al. (org.) 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36

MARCUSCHI, L.A. & DIONÍSIO A.P. (Orgs.) Fala e Escrita . Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEVES, M. H. M. N. A gramática funcional. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1997.

NEVES, M. H. M. N. Gramática de usos do português. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

NEVES, M. H. M. N. UMA VISÃO GERAL DA GRAMÁTICA FUNCIONAL. Alfa, São Paulo, 38: 109-127,1994.

OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. A Perspectiva Textual Discursiva da linguagem no estudo de artigos jornalísticos de opinião: abordagens na mídia e no ensino. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

PEREIRA, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. Cadernos de Formação de Professores, pp. 35-49. Universidade de Aveiro: Porto Editora.

RAMOS, Cristina Santos da Conceição. O *RAP* na sala de aula. UFMG. 2016

SANTOS, Maria do Carmo. Depois dos PCNs: como anda nossa língua portuguesa no Ensino Médio. In: Acta Scientiarum, Maringá, v. 25, n. 2, p. 241-249, 2003.

SOARES, Magda: O fracasso da/na escola: uma escola para o povo ou contra o povo?, Blog da Editora Contexto, 2017. Disponível em: <http://blog.editoracontexto.com.br/magda-soares-o-fracasso-da-escola/>. Acesso em 11/08/2020.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2000.

RICCI, Cláudia Sapag, COSTA, Tânia Margarida Lima, BRAGA Selma Moura. Projeto de curso de aperfeiçoamento Residência Docente. 2014.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIQUEIRA, Cláudia. Escrever e Argumentar não é só começar. Belo Horizonte: Editora Balão Vermelho, 2009.

SCHNEWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim & NOVERRAZ, Michelle. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [2001].

VIGNER, Gerard. Elementos para uma pedagogia da produção escrita. São Paulo: Editora Martins Internacional, 1982.

VYGOTSKY, Lev S. (1995). La Prehistoria del Desarrollo del Lenguaje Escrito. Em Vygotsky, Lev S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor (Original Publicado em 1960).

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### Anexo I - Plano de Aula – RAP

Série: 8º ano	Disciplina: língua portuguesa	Prof: Graziela Mendes
Escola Municipal Professor Pedro Guerra	Data: 12/11/2019	Conteúdo: Música
Tema: Problemas sociais diversos		
<b>Objetivo</b>		
Exercitar a capacidade argumentativa à partir da música.		
<b>Procedimentos</b>		
<p>1 – Apresentar o gênero musical Rap;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem; (História)</li> <li>- Características</li> <li>- Trap x Rap</li> <li>- Trap e Rap no mundo;</li> <li>- Principais artistas brasileiros e estrangeiros;</li> <li>- Músicas que fizeram sucesso;</li> </ul> <p>2 – Ouvir as músicas <b>Muleque de Vila e Brasil com P</b>;</p> <p>3 – Apresentar a letra das músicas e explorar o texto escrito e a melodia;</p> <p>4 – Propor a criação de um Rap (letra e música), abordando problemas sociais, para que o aluno possa participar de um desafio que será realizado na feira de cultura no dia 30/11;</p> <p>5 – Desenvolvimento do texto escrito;</p> <p>6 – Criação de vídeo com o uso do celular da professora;</p>		
<b>Duração</b>		
3 aulas de 60 min.		
<b>Recursos necessários</b>		
<p>Retroprojeter;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Telefone celular;</p>		
<b>Avaliação</b>		
A avaliação ocorrerá de acordo com o envolvimento e participação dos alunos, os textos serão apreciados pelos colegas e serão escolhidos aqueles que tiverem maior representatividade dos problemas enfrentados pela comunidade estudantil.		

## Anexo II - Muleque de Vila e Brasil com P

<p><b>Muleque de vila - Projota</b></p> <p>Eu falei que era uma questão de tempo E tudo ia mudar, e eu lutei Vários me disseram que eu nunca ia chegar, duvidei Lembra da ladeira, meu? Toda sexta-feira meu melhor amigo é Deus e o segundo melhor sou eu</p> <p>Eu tanto quis, tanto fiz, tanto fui feliz Eu canto Xis, canto Péricles, canto Elis Torcedor do Santos, desse pão e circo eu também quis Não sei feliz, mas geral merece não ser infeliz</p> <p>Prosperei com suor do meu trabalho Me guardei, lutei sem buscar atalho E sem pisar em ninguém Sem roubar também, então sei Que hoje o meu nome é Foda e meu sobrenome é Pra Caralho</p> <p>Deus olhou pra mim, disse assim: Escuta, neguin Pegue esse caderno e escreve em cada folha até o fim Eu disse: Senhor, sou tão tímido, sinto mó pavor Só no subir no palco a perna congelou</p> <p>Mas rodei o Brasil, CD na mochila foi 50 mil Mão em mão, na rodoviária passando mó frio Quem viu, viu, Curitiba, meu tesouro, foi estouro 25 mil, tio, DVD de ouro</p> <p>Triunfo bombou, Leandro estourou, Michel prosperou Dei valor, só trabalhador, homens de valor Minha cor não me atRAPalhou, só me abençoou Quem falou que era moda, hoje felizmente se calou</p> <p>Vai, vai lá, não tenha medo do pior Eu sei que tudo vai mudar Você vai transformar o mundo ao seu redor Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila</p> <p>Já fui vaiado, já fui humilhado, já fui atacado Fui xingado, ameaçado, nunca amedrontado Aplaudido, reverenciado, homenageado Premiado pelos homens, por Deus abençoado</p> <p>Avisa o Rony que hoje é nós, não tem show, tô sem voz Se o Danilo não colar, vou buscar de Cross</p>	<p><b>Brasil Com P - Gog</b></p> <p>Pesquisa publicada prova Preferencialmente preto Pobre prostituta pra polícia prender Pare pense por quê? Prossigo Pelas periferias praticam perversidades parceiros PM's Pelos palanques políticos prometem prometem Pura palhaçada Proveito próprio Praias programas piscinas palmas Pra periferia Pânico pólvora pa pa pa Primeira página Preço pago Pescoço peitos pulmões perfurados Parece pouco Pedro Paulo Profissão pedreiro Passatempo predileto, pandeiro Pandeiro parceiro Preso portando pó passou pelos piores pesadelos Presídio porões problemas pessoais Psicológicos perdeu parceiros passado presente Pais parentes principais pertences Pc Político privilegiado preso Parecia piada Pagou propina pro plantão policial Passou pelo porta principal Posso parecer psicopata Pivô pra perseguição Prevejo populares portando pistolas Pronunciando palavrões Promotores públicos pedindo prisões Pecado! Pena prisão perpétua Palavras pronunciadas Pelo poeta periferia Pelo presente pronunciamento pedimos punição para peixes pequenos poderosos Pesos pesados Pedimos principalmente paixão pela pátria prostituída pelos portugueses Prevenimos! Posição parcial poderá provocar Protesto paralisações piquetes Pressão popular Preocupados? Promovemos passeatas pacíficas Palestra panfletamos Passamos perseguições Perigos por praças palcos Protestávamos por que privatizaram portos pedágios Proibido! Policiais petulantes pressionavam Pancadas pauladas pontapés Pangarés pisoteando postulavam prêmios Pura pilantragem! Padres pastores promoveram procissões pedindo piedade paciência pra população Parábolas profecias prometiam pétalas paraíso</p>
--	--

<p>Se o Marques chegar, grita o Magrão, liga, mó função Tem churrasco, sem fiasco, tira espinha do salão</p> <p>Já cantei com Mano Brown, com Edi Rock, com Helião Com D2, com MV, dei um abraço no Chorão Aprendi fazer freestyle no busão Hoje é o mesmo freestyle, só que a gente faz no fundo do avião</p> <p>E hoje eu acordei chorando porque eu me peguei pensando Será que lá de cima a minha véia segue me olhando? Será que se me olhando, ela ainda tá me escutando? Será que me escutando, ela ainda tá se orgulhando?</p> <p>Hoje tanto faz, putaria tá demais Mais ninguém se liga mais, mais ninguém respeita os pais Mas pra mim tanto faz porque ainda tem Racionais Pra quem quer um diferente, tem Oriente e Haikass</p> <p><i>RAPs</i> nacionais, rostos diferentes, mesmos ideais Salve, Sabota, e todo <i>RAP</i> sem lorota Os mano gosta de ir no Twitter xingar o Projota Mas trai a mulher e não abraça a mãe, faz uma cota</p> <p>Desde os 16 tô aqui, outra vez, vou sorrir Vou cantar, vou seguir Vou tentar, conseguir Se quer falar mal, fala daí Mas meu público grita tão alto que já nem consigo te ouvir</p> <p>Olha lá o outdoor com o meu nome Me emocionar não me faz ser menos homem Se o diabo amassa o pão, você morre ou você come? Eu não morri e nem comi, eu fiz amizade com a fome</p> <p>Vai, vai lá, não tenha medo do pior Eu sei que tudo vai mudar Você vai transformar o mundo ao seu redor Mas não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila Não vacila, muleque de vila, muleque de vila, muleque de vila</p>	<p>Predominou o predador Paramos pensamos profundamente Por que pobre pesa plástico papel papelão pelo pingado pela passagem pelo pão? Por que proliferam pragas pelo país? Por que presidente por que? Predominou o predador Por que?</p> <p>Pra princesinha, patricinha: Prestígio, patrocínio, progresso, patrimônios, propriedade, palacetes, porcelana, pérolas, perfumes, plásticas, plumas, paetês Porque prossegue? Pro plebeu predestinado: Pranto, perfurações, pêsames, pulseira pro pulso, pinga, poeira, pedradas, pagar prestação por prestação, parceiros paráliticos, pa<i>RAP</i>légicos, prostituição. Personalidades publicas podiam pressionar, permanecem paralisadas Procedimento padrão, parabéns! Peco permissão pra perguntar: Porque pele preta, postura parda? Po pensador, pisou, pior, posou pros playboy, pra plateia Peço postura, personalidade Pros parceiros, pras parceiras Presidente, palmares proclama: Primeiro, presença popular permanente. Proposta: Pente por pente</p>
---	--