

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**

**FACULDADE DE LETRAS**

**MESTRADO PROFISSIONAL/PROFLETRAS**

Natália Paiva Fernandes

**A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:**

**da leitura crítica à produção autônoma**

Belo Horizonte-MG

2020

Natália Paiva Fernandes

**A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
da leitura crítica à produção autônoma**

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

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

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

Belo Horizonte-MG

2020

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Priscila Oliveira da Mata - CRB/6-2706

Fernandes, Natália Paiva.

F363a A argumentação no ensino fundamental [manuscrito] : da leitura crítica à produção autônoma / Natália Paiva Fernandes Pereira. – 2020.

168 f., enc.: il.,grafs (color)

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

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

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

Bibliografia: f. 141-144.

Apêndices: f. 145-168.

1. Língua portuguesa – Ensino fundamental – Teses. 2. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 3. Produção de textos – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MESTRADO PROFISSIONAL

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A argumentação no ensino fundamental: da leitura crítica à produção autônoma**

**NATALIA PAIVA FERNANDES**

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

Aprovado em 30 de setembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

*Adriane T. Sartori*

Profª. Adriane Teresinha Sartori - Orientadora  
UFMG

Profª. Rivânia Maria Trotta Sant' Ana  
UFOP

Prof. Luciano Magnoni Tocaia  
UFMG

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2020.

*Luiz Francisco Dias*

Prof. Luiz Francisco Dias  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu criador, Deus e Pai, a quem atribuo a autoria deste e de todos os projetos em minha vida.

Aos meus pais, que desde sempre apoiaram e incentivaram minha paixão pelos estudos.

Ao meu marido, Misael, por abraçar junto comigo um sonho que era só meu.

À minha irmã, Nayara, por me amparar, quando faltaram recursos, e por não me deixar desistir, quando pensei que não conseguiria.

À Michele, por me receber em sua casa como uma irmã.

Às nossas primeiras professoras, Leiva e Delaine, por nos receberem com tanto afeto na UFMG.

A todos os demais professores do Profletras, que, em tão pouco tempo, nos ensinaram tanto.

À turma do Profletras 2018: Ernani, Fábio, Gilmar, Girlene, Gisella, Giuliano, Isaura, Janaína, Jéssica, Laura, Lucas, Márcia, Maria Tereza, Michel, Soraia, Valdineia e Valdirene. Vocês, muito mais que colegas, foram amigos, companheiros. De forma especial à Gisella e à Soraia, amigas que, mais de perto, compartilharam comigo tanto saber.

Ao Mirair, diretor da Escola Estadual Dona Canuta Rosa, pelo apoio e incentivo.

À inesquecível turma 901 da Escola Dona Canuta Rosa de Oliveira Barbosa – sem vocês, nada teria sido possível.

À equipe de Língua Portuguesa da escola Dona Canuta Rosa de Oliveira Barbosa, pela parceria. De forma especial, à colega Joana, pela troca de horários que me permitiu as viagens semanais a Belo Horizonte.

À professora e orientadora Adriane Teresinha Sartori, pelo exemplo de humildade, paciência, sabedoria e amor pela missão de ensinar.

Aos professores Sílvio da Silva, Luciano Tocaia e Rivânia Sant'Ana, colaboradores na qualificação e na defesa, pelas ricas considerações.

À Eliane, pela revisão atenta e competente.

À minha menina, Manuela, companheira dentro e fora da barriga nos dias e noites de estudo e reflexão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

*Paulo Freire*

## Resumo

Com base em observações feitas ao longo dos anos em que atuei no ensino de leitura e escrita da língua portuguesa, percebi que meus alunos apresentavam dificuldades no trato com a argumentação, tanto no que se refere à leitura crítica de textos de gêneros diversos, como no emprego de estratégias argumentativas na escrita produzida por eles. Assim, propus uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar a eficácia de um projeto de ensino focado na argumentação para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e produção de textos argumentativos em uma turma de nono ano do ensino fundamental<sup>1</sup>. A partir do material produzido pelos alunos e das anotações feitas no diário de bordo do professor pesquisador ao longo da aplicação do projeto de ensino, pretendi conduzir reflexões que orientassem o aprimoramento das práticas pedagógicas. Tive como referencial teórico, principalmente, a concepção bakhtiniana de linguagem como evento enunciativo e o conceito de Freire (1983) de educação libertadora. Inicialmente foi aplicado um questionário, a fim de investigar os hábitos de leitura dos alunos e a forma como eles percebem (ou não) os aspectos argumentativos dos textos que leem. Em seguida, desenvolveu-se um projeto de ensino de leitura, a fim de conduzir a compreensão crítica de textos de gêneros diversos, buscando levar os alunos à percepção da não neutralidade dos discursos, mesmo em textos pretensamente imparciais. Na sequência, foi proposta aos alunos a produção de anúncios de campanha comunitária a serem veiculados na comunidade escolar, por meio de cartazes impressos, e em ambiente virtual, com a criação de uma página no Instagram. Os resultados confirmaram a importância da interação professor/aluno e aluno/aluno no desenvolvimento da leitura crítica e no fortalecimento da autonomia dos alunos para produzir textos empregando neles estratégias argumentativas.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino fundamental. Leitura crítica. Produção de texto.

---

<sup>1</sup> Em 2018, quando foi elaborado o projeto de ensino, tínhamos a previsão de desenvolvê-lo com uma turma de sétimo ano. Todavia, devido a mudanças ocorridas na escola no início de 2019, foi necessário que eu assumisse turmas de nono ano, diferentemente do que estava previsto. No entanto, faço questão de ressaltar aqui que acredito que a ênfase no trabalho com a argumentação na linguagem deve iniciar-se nos primeiros anos do ensino fundamental e continuar seu aprimoramento nos anos subsequentes.



## **Abstract**

Teaching reading and writing as a Portuguese teacher over the years made me realize that students had difficulties dealing with argumentation both regarding to critical reading of different text genres as using argumentative strategies while writing. Thus, I proposed a research with a qualitative approach, with the aim of analyzing the effectiveness of a teaching project focused on argumentation for the development of critical reading skills and production of argumentative texts in a Brazilian fundamental education school class of the ninth grade. Based on the material produced by the students and the notes made in the researcher professor's logbook during the application of the teaching project, we intend to conduct reflections that guide pedagogical practices improvements. I had as a theoretical reference, mainly, the Bakhtinian conception of language as an enunciative event and the concept of education for critical consciousness from Freire (1983). Initially, a questionnaire was applied in order to investigate students' habits and the way they perceive (or not) the argumentative aspects of the texts they read. Then, a reading teaching project was developed in order to lead the critical understanding of different genre texts, in order to lead students to the perception of the non-neutrality of the speeches, even in supposedly impartial texts. Subsequently, students were asked to produce community campaign ads to be displayed among the school community through printed posters as well as in the virtual environment, with the creation of an Instagram account. The results confirmed the importance of teacher-student and student-student interactions for the development of critical reading and for the strengthening students' autonomy in producing texts using argumentative strategies in them.

Keywords: Argumentation. Brazilian fundamental education. Critical reading. Text production.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos alunos.....	57
Gráfico 2	Composição familiar.....	58
Gráfico 3	Motivação para a escolha da escola.....	58
Gráfico 4	Hábitos de leitura da família.....	59
Gráfico 5	Hábitos de leitura dos alunos.....	60
Gráfico 6	Acesso diário à internet.....	61
Gráfico 7	Dispositivos.....	61
Gráfico 8	Leituras em ambiente virtual.....	62
Gráfico 9	Verifica a fonte dos textos recebidos.....	62
Gráfico 10	Seguem influenciador digital.....	63
Gráfico 11	Mudança de comportamento pós leitura.....	63
Gráfico 12	Crença na veracidade das notícias veiculadas na internet.....	64
Gráfico 13	Crença nos jornais oficiais.....	64
Gráfico 14	Frequência de escrita.....	55
Gráfico 15	Tipos de escrita.....	65
Gráfico 16	Você alguma vez já conseguiu influenciar uma pessoa por meio de um texto escrito por você?.....	66
Gráfico 17	De qual formato das aulas de leitura você gostou mais?.....	128
Gráfico 18	Qual foi para você a leitura mais interessante?.....	129
Gráfico 19	Como você avalia a dinâmica de trabalhar em equipe?.....	131
Gráfico 20	Você gostou de saber a opinião dos seus colegas sobre o texto que você produziu?.....	133
Gráfico 21	Você gostou da experiência de ajudar a revisar os textos dos seus colegas?.....	133

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resposta da aluna L.....	60
Figura 2	Capa do livro <i>O Massacre de Ipatinga</i> .....	72
Figura 3	Publicidade de comércio local.....	84
Figura 4	Texto de campanha comunitária afixado no posto de saúde.....	85
Figura 5	Meme veiculado em grupos de WhatsApp.....	87
Figura 6	Texto produzido pelo aluno B.....	96
Figura 7	Texto produzido pela aluna E.....	97
Figura 8	Texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C.....	101
Figura 9	Segunda versão do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C.....	102
Figura 10	Trecho 1 do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C.....	103
Figura 11	Conversa entre o aluno B e a professora.....	103
Figura 12	Trecho 2 do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C.....	104
Figura 13	Versão final do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C.....	105
Figura 14	Texto produzido pelas alunas I, J, U e L.....	106
Figura 15	Segunda versão do texto produzido pelas alunas I, J, U e L.....	108
Figura 16	Terceira versão do texto produzido pelas alunas I, J, U e L.....	111
Figura 17	Versão final do texto produzido pelas alunas I, J, U e L.....	113
Figura 18	Texto produzido pelos alunos O, D e F.....	114
Figura 19	Convite para um fórum de discussões sobre questões relacionadas ao combate às drogas.....	115
Figura 20	Trecho de um livro autobiográfico de Darléa Zacharias.....	115
Figura 21	Segundo texto produzido pelos alunos O, D e F.....	116
Figura 22	Texto produzido pelo aluno N.....	117
Figura 23	Trecho de conversa entre o aluno N e a professora.....	117
Figura 24	Segundo trecho de conversa entre o aluno N e a professora.....	118
Figura 25	Terceiro trecho de conversa entre o aluno N e a professora.....	119
Figura 26	Texto produzido pelo aluno N.....	119
Figura 27	Texto produzido pelas alunas M e Y.....	121
Figura 28	Texto produzido pelos alunos V, S, R e X.....	122
Figura 29	Segundo texto produzido pelos alunos O, D e F.....	123

Figura 30	Página virtual destinada à publicação dos textos dos alunos.....	124
Figura 31	Resposta da aluna G.....	130
Figura 32	Resposta dos alunos J e R.....	132
Figura 33	Resposta dos alunos E e F.....	132
Figura 34	Resposta dos alunos R e F.....	134
Figura 35	Resposta do aluno R.....	135
Figura 36	Resposta dos alunos A e K.....	136
Figura 37	Resposta dos alunos L e C.....	136
Figura 38	Resposta dos alunos G e T.....	137
Figura 39	Resposta do aluno F.....	137
Figura 40	Resposta do aluno B.....	137
Figura 41	Resposta da aluna C.....	138
Figura 42	Resposta do aluno N.....	138
Figura 43	Resposta da aluna G.....	139

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1	Questão norteadora.....	23
1.2	Objetivos.....	24
1.3	Estruturação.....	25
<b>2.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	27
2.1	O papel do professor de língua materna.....	27
2.2	Concepções de língua e ensino.....	31
2.3	Ensino de língua e argumentação.....	33
2.4	O ensino de língua materna sob a perspectiva dos gêneros discursivos.....	37
2.5	O ensino de leitura.....	39
2.6	O ensino de produção de texto.....	43
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	49
3.1	A escola.....	50
3.2	Os participantes da pesquisa.....	51
3.2.1	<i>Os alunos</i> .....	51
3.2.2	<i>A professora-pesquisadora</i> .....	52
3.3	O processo de geração de dados.....	53
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b> .....	55
4.1	Antes do começo.....	56
4.2	As aulas de leitura.....	67
4.2.1	<i>A escolha dos textos</i> .....	67
4.2.2	<i>A importância da interação e a dinâmica as aulas</i> .....	68
4.2.3	<i>Principais desafios</i> .....	71
4.2.4	<i>Leitura e argumentação</i> .....	81
4.2.5	<i>Avaliações paralelas</i> .....	88
4.3	Produção de textos.....	89
4.3.1	<i>Contratempo e mudança de planos</i> .....	94
4.3.2	<i>Uma questão ética</i> .....	114
4.3.3	<i>Visão geral do resultado das produções</i> .....	120
4.3.4	<i>Estratégias argumentativas empregadas nas produções</i> .....	121
4.3.5	<i>A publicação</i> .....	123
<b>5.</b>	<b>AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO DE ENSINO</b> .....	127

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>149</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos constantemente rodeados por textos argumentativos, alguns em que esse teor se mostra de forma mais explícita, outros em que ele se revela mais sutilmente, sendo talvez até imperceptível ao leitor displicente. O aluno do ensino médio (em geral entre 15 e 18 anos) é constantemente cobrado a produzir textos argumentativos orais e escritos, principalmente gêneros como o artigo de opinião ou a tradicional dissertação argumentativa, a preferência quase unânime de concursos e vestibulares. No entanto, ao longo do ensino fundamental, ainda é insuficiente a ênfase no trabalho com esse aspecto tão relevante do uso da língua.

Essa questão tem sido alvo de diversos trabalhos na área de Linguística Aplicada há alguns anos, conforme apontam Kersch e Oliveira (2014), por meio de uma pesquisa feita com professores de ensino fundamental de Novo Hamburgo-RS. As autoras constataram que os gêneros explicitamente argumentativos estão pouco presentes nessa etapa de ensino, devido à crença dos professores de que falta aos alunos a maturidade necessária a esse tipo de trabalho, além da ausência de propostas de atividades nos livros didáticos. Barroso (2007) também considera esse mesmo problema ao afirmar que

A tradição escolar tem desconhecido a pertinência do discurso argumentativo como objeto de ensino e aprendizagem nas séries iniciais, justificando-se, assim, sua ausência sistemática nas práticas escolares de letramento, em favorecimento do tipo narrativo, ora atualizado em fragmentos de texto literário, ora em adaptações simplificadas. Na justificativa para tal prática, o professor se defende como pode: “Meu aluno tem muita dificuldade pra escrever esse tipo de texto”. (BARROSO, 2007, p. 101)

Guimarães (2007) constata haver uma tendência geral entre professores de adiar para o ensino médio a tarefa de desenvolver a capacidade argumentativa na escrita do aluno. Segundo a autora, há uma falsa crença de que só entre 15 e 18 anos o adolescente tenha atingido um “suposto nível de abstração e reflexão” necessário para lidar com a argumentação. Até lá, ela afirma que é realizado um trabalho enfadonho em torno de gêneros essencialmente narrativos, por se acreditar que eles

sejam mais acessíveis à criança e ao adolescente de até 14 anos. Por fim, Siqueira (2012), após uma análise feita em textos produzidos por alunos de 10 e 11 anos (no 5º ano do ensino fundamental), observou que as produções apresentavam “orientação argumentativa”, provando haver, já nessa idade, a capacidade de articular argumentos por meio da escrita. No entanto, ela ressalva que

para isso tornou-se imprescindível a necessidade de estabelecer um trabalho adequado e produtivo no sentido de proporcionar aos alunos condições de compreender a estrutura dos textos de natureza argumentativa nos níveis de contato, uso e análise. Da mesma forma, provou-se importante trabalhar as particularidades desse tipo de discurso escrito, ao se propor situações didáticas desafiadoras, motivadoras e interativas, através de intervenções eficazes na sala de aula, como as variadas dinâmicas de debates. Pode-se dizer que isso consolidou a construção de um discurso argumentativo elaborado e, gradativamente, aprimorado pelos alunos. (SIQUEIRA, 2012, p. 20)

Conforme foi apontado, a necessidade de se trabalhar a argumentação na escrita de alunos do ensino fundamental é inegável, mas sabemos que ainda há muito que se fazer, tanto em termos de produção teórica quanto de propostas voltadas à prática, para que se possam perceber resultados efetivos. O que não é admissível é o professor omitir-se e continuar a se esconder sob o argumento de que não há caminhos possíveis, como se a deficiência fosse culpa da imaturidade do aluno, devido a sua pouca idade.

É preciso, sim, despertar o aluno para a percepção dos aspectos argumentativos presentes nos textos, e esse tipo de trabalho deve iniciar-se no ensino fundamental, pois publicidades, memes<sup>2</sup>, músicas ou até mesmo notícias jornalísticas – textos pretensamente neutros – lançam sobre o leitor conceitos, valores, crenças. É tarefa do professor fazer com que o adolescente perceba o quanto é bombardeado pela ideia do outro, que busca incansavelmente convencê-lo, influenciá-lo, provocar nele uma ação. É preciso ensinar nosso aluno a dialogar com esses discursos todos

---

<sup>2</sup> “Imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico ou para zoar uma situação ou pessoa.” (<https://www.dicio.com.br/meme/>)



que o cercam, a perceber nessas interações discursivas que os interlocutores (o eu e o outro) exercem e sofrem uma influência contínua e mútua. Não podemos permitir que o adolescente se mantenha do lado mais fraco dessa relação dialógica; é preciso prepará-lo para ler criticamente, compreender o discurso alheio e suas intenções, para então indagar, concordar ou discordar, refletir e defender-se das possíveis manipulações maliciosas disfarçadas em textos aparentemente inofensivos. É urgente que o professor de língua materna, como mediador de leitura, busque sempre formar leitores críticos. Por meio desse tipo de leitura, o aluno poderá também se tornar proficiente em produzir um discurso próprio, coerente e capaz de, da mesma forma, agir sobre o outro. Assim, seremos capazes de exercer nosso papel de interventores na realidade do aluno e, nas palavras de Paulo Freire, mostrar que “somos seres condicionados e não determinados” (FREIRE, 1996, p. 19).

É importante salientar, também, a necessidade de vincular a formação intelectual à formação ética do sujeito educando. É preciso que ele compreenda que pode e deve posicionar-se, tomar decisões e argumentar (oralmente ou por escrito), mas todo esse trabalho precisa andar paralelamente à ética humana, que busca o bem comum.

### **1.1 Questão norteadora**

O despertar para questões relacionadas ao ensino da argumentação ocorreu a partir de uma experiência individual minha. Durante a maior parte da minha carreira docente, atuei na educação pública de Ipatinga, com vínculo na rede municipal e na estadual. Na escola do município, trabalhava com ensino fundamental; na do estado, optava por turmas de ensino médio, quase sempre do segundo ou terceiro ano. Nas aulas de produção de texto para o ensino médio, sentia-me impelida a dar ênfase ao ensino da argumentação, principalmente devido à proximidade do Enem, embora reconheça que saber argumentar é uma necessidade da própria existência humana, o que vai muito além da capacidade de aprovação em concursos. Nesse contexto de preparação para o Enem, duas inquietações moviam-me: o medo dos alunos diante do gênero (redação do Enem) e a minha sensação de que não teria tempo suficiente para prepará-los, principalmente quando se tratava de turmas de terceiro ano. Foi

então que me pus a refletir sobre a minha postura enquanto professora de ensino fundamental: em muitos momentos, considerava meus alunos de 11 a 14 anos ainda imaturos para lidar com a argumentação e acreditava ser perfeitamente possível desenvolver essa capacidade nos três anos do ensino médio. Só então fui capaz de ampliar meu olhar e compreender que a argumentação é inerente à comunicação humana e, por isso, deve ser objeto de ensino desde as séries iniciais.

Considerando a grande importância do domínio do discurso argumentativo nas mais diversas esferas do uso social da língua materna, surgem alguns questionamentos: como favorecer situações de leitura que levem o aluno a perceber a argumentação existente nos textos que lê? Como levar o aluno a ler criticamente? Em que medida o aluno sente-se capaz de ele também produzir argumentação e, com isso, exercer influência sobre o outro? Como favorecer contextos de produção de textos e fazer com que eles circulem no meio social do aluno? Por fim, que práticas pedagógicas favorecem o domínio da leitura crítica de textos e, principalmente, a autonomia da produção argumentativa de textos escritos, ainda no ensino fundamental?

Dessa forma, propus um projeto de pesquisa qualitativa que visou diagnosticar a forma como alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental lidam com a argumentação (como leem e como produzem), para aprimorar o desempenho tanto na leitura crítica como na capacidade de produzir textos argumentativos.

## **1.2 Objetivos**

### **Objetivo geral**

Analisar a eficácia de um projeto de ensino focado na argumentação, para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e produção de textos argumentativos, em uma turma de nono ano do ensino fundamental.

### **Objetivos específicos**

- Identificar a forma como os alunos lidam com a argumentação na leitura dos textos que os cercam socialmente.

- Desenvolver estratégias de leitura que levem o aluno a perceber o teor argumentativo de textos de diversos gêneros.
- Criar um contexto de escrita que leve o aluno a sentir-se sujeito ativo na produção de textos, empregando estratégias argumentativas.
- Avaliar, junto aos alunos, os efeitos do desenvolvimento do projeto.
- Descrever e analisar as potencialidades e as fragilidades do projeto de ensino.

### **1.3 Estruturação**

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico em que se ancorou a pesquisa, sendo dividido em seis seções: o papel do professor de língua materna, concepções de língua e ensino, ensino de língua e argumentação, o conceito de gêneros discursivos, ensino de leitura e, por fim, ensino de produção de texto. O terceiro capítulo expõe a metodologia utilizada na pesquisa e divide-se em cinco seções: a escola, os alunos, a professora pesquisadora, o processo de geração de dados e os instrumentos de pesquisa. O quarto capítulo mostra a análise dos dados gerados. No quinto capítulo estão as reflexões acerca do questionário em que os alunos avaliam o projeto desenvolvido. O sexto e último capítulo traz as considerações finais, com algumas reflexões sobre fragilidades e potencialidades verificadas.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Toda a pesquisa foi realizada com base em pressupostos teóricos relacionados à linguagem, ensino de leitura e de escrita e argumentação. Inicialmente, discutirei, ancorada em Freire (1983) e Geraldi (2013), sobre o lugar devido ao professor de língua materna. Em seguida, farei um breve resumo, com base em Geraldi (1984) e Soares (1998), das concepções de língua que nortearam o ensino de língua materna no Brasil nas últimas décadas, ressaltando o impacto que tais concepções exercem sobre a nossa prática. Na seção seguinte, abordarei o conceito de gêneros discursivos segundo Bakhtin (2006). Na sequência, apresentarei discussões sobre ensino de leitura e escrita conforme Freire (2011), Lemke (2010), Street (2014) e Kleiman (2006). Por fim, apresentarei conceitos relacionados à argumentação ancorados em Bakhtin (1988), Fiorin (2015) e Koch (1993).

### 2.1 O papel do professor de língua materna

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1983) critica a por ele denominada “educação bancária”, em que o aluno é visto como receptor de um conhecimento que seria “generosamente” transferido pelo professor, sendo este o grande detentor da verdade científica a ser transmitida. Na visão do autor, essa concepção educacional é instrumento de opressão, pois mutila a capacidade reflexiva, crítica e criativa do ser humano. Nas palavras de Freire (1983), na educação bancária, o professor

aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1983, p. 65)

Contrariando essa visão, o autor propõe um caminho diferente, em que o papel do professor e do aluno reconfiguram-se em uma nova relação, horizontal, não autoritária, que busca não a mera transferência de um saber já consolidado, mas a troca de experiências que conduzam a uma construção efetiva de aprendizagem, pois, nas palavras do autor, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79). Em outras palavras, seria impossível pensar a aprendizagem efetiva a não ser pelo diálogo verdadeiro entre aluno e professor, por meio dos objetos de ensino.

Geraldi (2013) aponta também para essa necessidade de relativizar as posições entre quem ensina e quem aprende, para que ambos sejam colocados como

sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. Não lhe cabe “esconder” ou “sonegar” informações de que disponha, sob a pena de continuar a se anular como sujeito. Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento, é que muda: as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio. (GERALDI, 2013, p. 160)

Freire (1996) enfatiza a importância de uma educação para a autonomia do educando. Para o autor, o ser humano, ainda que condicionado a fatores genéticos e socioculturais, não está determinado. Ele é capaz de ultrapassar o condicionamento e, por meio da construção de conhecimentos, intervir no mundo e enxergar o seu futuro não como uma fatalidade, mas como possibilidades. O autor critica reiteradamente o olhar fatalista diante da vida e dos problemas, o que ele chama de “discurso da acomodação”. Contudo, Freire faz questão de esclarecer a impossibilidade de a autonomia construir-se fora da heteronomia, uma vez que a capacidade de assumir-se como sujeito autônomo só é possível dentro de um contexto social dialógico, pois “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outridade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade

do meu eu.” (FREIRE, 1996, p. 41). Para ele, autonomia e heteronomia não formam uma dicotomia, mas são elementos interdependentes necessários dentro de uma relação verdadeiramente dialógica. Nesse diálogo, torna-se vital que aquele que fala saiba colocar-se também como ouvinte e, mais que isso, seja capaz de estimular a resposta do outro. Resumidamente, o autor explica o processo de construção da autonomia, que não se faz isoladamente, sem o outro.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p. 134)

Uma questão também relevante abordada por Freire a respeito do papel do professor seria a sua função inerentemente política, uma vez que, para o autor, não existe educação neutra. Essa função política exige dele constantemente a consolidação de valores éticos fundamentais à formação humana. Sobre esse aspecto, Freire enfatiza que

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 1996, p. 32)

Ao longo do trabalho por mim proposto, procurei vincular à formação intelectual a necessária e cada dia mais urgente formação do caráter humano, buscando sempre zelar pelo bem comum, resgatando valores éticos fundamentais à harmonia social. Em um mundo em que correntes de disseminação de ódio, intolerância e violência veiculam-se livremente pelas mídias sociais, torna-se imperativo que o professor assuma seu papel na promoção de valores capazes de combater tais ideias.

Assim, considerando nosso papel, não mais de transmissores de conhecimento, mas de parceiros, participantes em um processo de construção junto ao aluno, de forma humana e politicamente ética, não podemos deixar de nos ater a um aspecto altamente relevante nesse processo dialógico: a instigação da curiosidade

do nosso aluno. Freire (1996) fala sobre a curiosidade ingênua, ligada ao senso comum e à vivência prática, que, para ele, não é oposta à curiosidade crítica, epistemológica, vinculada ao rigor científico. Para o autor, a relação entre esses dois tipos de curiosidade seria de superação, dentro de um processo. No entanto, a essência de ambas seria a mesma, e essa essência é fundamental à criatividade humana. Nas palavras do autor,

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1996, p. 32)

Por fim, outra questão que não poderia ficar de fora da discussão sobre nossa função de professor de língua materna, também apontada por Freire (1983), são os conteúdos abordados na sala de aula. O autor chama de “temas geradores” os conteúdos que de fato seriam necessários a um grupo específico de educandos. Tais conteúdos, para ele, não deveriam ser impostos verticalmente pelo sistema, mas sim resultarem da investigação conjunta entre professor e alunos, considerando fundamental a necessidade de serem temas verdadeiramente significativos e que conduzissem à reflexão. Para ele,

A investigação do “tema gerador”, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 1983, p. 113)

Dessa forma, busquei constantemente, na formulação e na aplicação do projeto, respeitar o lugar devido ao professor, a fim de favorecer a dialogicidade, buscando dar ao aluno a possibilidade de colocar-se como autor e construtor da própria aprendizagem. Também na seleção dos textos para leitura e na eleição de

temas para produção, foi considerada a realidade dos alunos e a relevância dos conteúdos na construção de uma educação libertadora.

## 2.2 Concepções de língua e ensino

Já na década de 80, após o início da democratização da educação básica no Brasil, discutem-se, no meio acadêmico, questões relacionadas ao ensino de língua materna. A concepção de língua, ainda muito influenciada pelas correntes estruturalistas, privilegiava o ensino da norma gramatical, considerando que esse era o melhor caminho na busca de um bom desempenho de leitura e escrita. No entanto, conforme aponta Geraldi (1984), à nova “clientela” que a escola pública então recebia os métodos tradicionais não mais atendiam. O autor discute essa questão destacando o aumento na demanda de professores, resultado da democratização em processo, o que fez com que houvesse a disseminação de cursos rápidos, aos quais faltou consideravelmente a bagagem teórica no campo da linguística. O resultado, segundo ele, foram escolas cheias de alunos que dominavam uma variedade linguística desconsiderada pelo professor, que encarava sua tarefa como mera reprodução da sacralizada norma gramatical, configurando a língua para o aluno, na maioria das vezes, como estrangeira. Geraldi (1984) aponta a emergente necessidade de reflexão sobre o ensino de língua materna, partindo inicialmente do questionamento dos objetivos norteadores do nosso trabalho docente.

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao ‘para que?’ é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões. (GERALDI, 1984, p. 42)

Soares (1998) também aborda essa questão de concepção de linguagem como norteadora do ensino. A autora faz uma retrospectiva histórica das teorias que predominavam em momentos específicos da educação no Brasil, relacionando-as aos respectivos contextos socioculturais de cada época. Ela mostra que, até a primeira



metade do século XX, predominava a concepção de língua como sistema: “ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico” (SOARES, 1998, p. 55). Já no contexto ditatorial, a partir de 64, houve uma mudança de concepção da língua como instrumento de comunicação, que a autora justifica como sendo parte do projeto da expansão industrial capitalista que predominava na época. Foi nesse contexto que a denominação da disciplina Língua Portuguesa passou a ser “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” no ensino fundamental. Essa concepção foi veementemente atacada por pesquisadores da área dos Estudos Linguísticos e da Psicologia da Aprendizagem, o que culminou com o redirecionamento para a concepção de língua como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59).

Essa mudança de concepção, que, nos anos 90, direcionou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e livros didáticos, está em consonância com as ideias de Bakhtin (2006), que, ainda na primeira metade do século XIX, afirmava:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Essa concepção enunciativa a respeito da língua é o pressuposto fundamental que ancorou esta pesquisa, orientando a formulação das atividades, tendo sempre o texto como principal objeto de ensino.

Nesse mesmo alinhamento de ideias, Geraldi (1984) propôs três práticas centrais para o ensino de língua portuguesa: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. A proposta teria como objetivo superar a artificialidade em que se configurava a linguagem na sala de aula e possibilitar o domínio da modalidade padrão oral e escrita.

Mais de trinta anos depois da discussão de Geraldini e de outros inúmeros pesquisadores, reconhecemos que ainda há muito sobre o que refletir e, principalmente, muito o que mudar em nossa prática, tanto no ensino da leitura como no da escrita. O que não podemos ignorar é que, de fato, a concepção de língua e de ensino do próprio professor é que vai determinar sua forma de trabalhar e, conseqüentemente, seus resultados. Infelizmente, o fato de as novas concepções já terem sido consolidadas no meio acadêmico e nos documentos oficiais não garante uma automática transposição para a prática efetiva na sala de aula.

### **2.3 Ensino de língua e argumentação**

Para nortear o presente trabalho, no que se refere a discurso e argumentação, tomaremos como base, mais uma vez, os estudos bakhtinianos. À luz do conceito de dialogismo, entendemos que a língua se realiza unicamente por meio de enunciados concretos, sendo cada enunciado um elo dentro de uma interminável cadeia discursiva. (BAKHTIN, 2006).

Opondo-se às correntes estruturalistas que consideravam o ouvinte como mero receptor/entendedor, Bakhtin enfatiza a atitude responsivamente ativa de todo interlocutor ao qual se dirige um enunciado qualquer. Para o autor, “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 271). Da mesma forma, todo falante é, também, um respondente. Diferentemente da oração, estrutura da língua, um enunciado tem limites definidos entre uma série de enunciados anteriores a ele e os futuros enunciados que a ele responderão. O autor ressalta ainda que o enunciado não é um ato puramente individual, devido à ressonância evidenciada de inúmeros enunciados anteriores; dessa forma, também é impossível que exista um enunciado neutro. Bakhtin enfatiza que o elemento expressivo do enunciado, que carrega juízo de valor, não vem da estrutura da língua, mas sim da constante interação entre sujeitos e enunciados, ou seja, do fluxo discursivo. Nas palavras do autor,

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser

caracterizada como processo de assimilação das palavras do outro e não das palavras da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 294)

O autor enfatiza a vital importância de considerar-se o destinatário quando se elabora um enunciado. Assim como sofremos a influência do outro antes de nós, daquele de quem recebemos discursos vários, igualmente, na visão do autor, aquele a quem nos dirigimos também conduz o nosso discurso. O autor enfatiza a vital importância de considerar-se o destinatário quando se elabora um enunciado, pois ele conduz nosso discurso. Isso ocorre porque toda escolha feita na construção do enunciado leva em conta a potencial atitude responsiva do destinatário. Dessa forma, ancorada nesses conceitos, defendo que a argumentação é elemento inerente a todo discurso produzido, pois as fronteiras do enunciado denunciam as influências que sofre, simultaneamente, dos enunciados anteriores a ele e dos futuros ecos da cadeia discursiva.

Esse entendimento coaduna com as palavras de Fiorin (2015), quando afirma que

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciatário pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. (FIORIN, 2015, p. 9)

Nessa mesma linha, Koch (1993) defende que

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por essas razões que se

pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 1993, p. 19)

Bakhtin, ao tratar da assimilação das palavras do outro no fluxo dialógico discursivo, distingue duas categorias de influência: a palavra autoritária e a palavra interiormente persuasiva. Para ele,

o objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e do nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva. (BAKHTIN, 1988, p. 142)

A palavra autoritária seria, para Bakhtin, o campo dos discursos já revestidos de uma autoridade historicamente estabelecida e inquestionável, como a palavra “religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores” (BAKHTIN, 1988, p. 143).<sup>3</sup> Ao definir a palavra autoritária, o autor destaca uma série de peculiaridades. Para ele, ela não dialoga com outras palavras, é isolada, destacada e carrega um sentido “ao pé da letra, rígido”, independente do contexto, formando um bloco único. Sendo assim, não seria possível dialogar com ela nem a aceitar parcialmente; caberia a nós aceitá-la ou rejeitá-la por completo.

Diferentemente, a palavra interiormente persuasiva é que seria determinante para a formação da consciência ideológica do sujeito. Ela não se destacaria, como a palavra autoritária, e, misturando-se às nossas próprias palavras e a outras palavras

---

<sup>3</sup> Com tantas transformações sociais após a escrita de Bakhtin, com a reconfiguração das famílias e das escolas, além da popularização dos veículos de comunicação, talvez seja possível pensar que hoje a palavra autoritária esteja muito mais ligada à mídia, em suas inúmeras facetas, ou a instituições religiosas do que a pais e professores.

alheias, num processo dialógico, seria responsável por nossa formação ideológica. Nas palavras do autor,

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso do nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é determinada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados. (BAKHTIN, 1988, p. 146)

Dessa forma, seria a palavra interiormente persuasiva a responsável por estimular o pensamento e a formação autônoma da palavra do sujeito, pois ela é inacabada, recriável, recontextualizável.

Trazendo a discussão para o campo pedagógico, reitero a importância de as aulas de leitura orientarem-se para a desmitificação da falsa neutralidade dos textos, principalmente daqueles que, conforme Fiorin (2015), não se pretendem explicitamente argumentativos, como é o caso das notícias jornalísticas.

Também se mostra necessário ir além da leitura da palavra autoritária, tão arraigada na tradição escolar, leitura cujo objetivo é a mera apreensão, memorização, revozeamento, em abordagens que isolam um único e indiscutível sentido para o texto e mutilam no aluno a capacidade reflexiva. É preciso que a leitura na escola seja ponto de encontro e de diálogo com a palavra alheia, interiormente persuasiva, num exercício de busca da palavra autônoma, amadurecida no diálogo e nas reflexões. Nesse encontro com o discurso do outro, entrariam a leitura crítica, as inferências, a busca da intencionalidade de quem produziu o texto. A esse respeito, Koch defende que

no momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento. (KOCH, 1993, p. 162)

Creio que a diferença entre esses dois tipos de leitura (da palavra autoritária ou da palavra persuasiva) dependa menos do tipo de texto do que da abordagem que o professor queira dar à aula. Está nas nossas mãos deixar que o aluno continue a acreditar na existência de uma única leitura legitimada – caminho mais cômodo – ou despertá-lo para o encontro dialógico com o discurso do outro.

Esse diálogo é que será o germe da formação de uma contrapalavra autônoma, intencional e responsável, o que refletirá na produção de textos legítimos, futuras palavras interiormente persuasivas nessa interminável cadeia de discursos humanos.

## **2.4 O ensino de língua materna sob a perspectiva dos gêneros discursivos**

Guardo ainda na memória algumas aulas de português que tive no início dos anos 90. O trabalho com leitura e escrita na escola era limitado a poucos gêneros discursivos, mais precisamente aos escolares; na escrita, de maneira muito privilegiada, praticávamos as tradicionais redações, ou composições. Essa abordagem, no entanto, mostra-se insuficiente quando se pretende leitura e escrita contextualizada e significativa. Visando a uma mudança de concepção e, conseqüentemente, da prática do professor, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) propuseram uma ampliação na forma de se apresentarem os textos aos alunos, sob a perspectiva dos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2006),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 262)

Conforme é explicado pelo filósofo, o que determina o gênero são as condições específicas e as finalidades impostas pelos campos de atividade humana, ou seja, o gênero só existe em função de uma necessidade comunicativa real dos usuários da língua, os quais se organizam socialmente em campos de atividade. Bakhtin define o enunciado, elemento constituinte do gênero, como unidade real da comunicação discursiva. Para o autor, três peculiaridades especificam-no: primeiro, a possibilidade de gerar uma ação no interlocutor, a atitude responsiva, ou seja, a capacidade do interlocutor de dialogar com o enunciado, concordando com ele ou dele discordando. Bakhtin considera essa ação, a responsividade ativa, como elemento inerente da interlocução discursiva; a segunda peculiaridade seria a conclusibilidade, a finalização do enunciado, que permite a atitude responsiva; a terceira peculiaridade do enunciado seria a autoria, ou seja, um sujeito que responde pela sua elaboração. Bakhtin, dessa forma, diferencia a estrutura linguística, a oração, do enunciado. Diferentemente do enunciado, a oração é abstrata, não tem autor nem destinatário e, por isso, é vazia de sentido e só o adquire no enunciado.

A partir das necessidades impostas pelas condições de produção, o sujeito produtor faz, de acordo com Bakhtin, as escolhas temáticas e linguísticas que definem o enunciado como determinado gênero.

Um aspecto relevante na discussão de Bakhtin sobre os gêneros é o conceito de dialogismo. Para ele, todo enunciado é um elo na cadeia discursiva, pois ele carrega inúmeros ecos de outros enunciados anteriores a ele, da mesma forma como, no processo de produção, é levada em conta a ação responsiva do interlocutor e os futuros enunciados que responderão a ele.

Em se tratando da “relativa” estabilidade dos gêneros, Bakhtin explica que ela se deve às mudanças históricas na sociedade, uma vez que são as relações sociais que determinam a criação, a eliminação ou a reelaboração de determinado gênero.

O autor ainda diferencia os gêneros primários, mais simples, construídos em situações discursivas imediatas, dos gêneros secundários, mais complexos, formados pela reelaboração de gêneros primários. Sobre a habilidade no uso dos gêneros,

Bakhtin ressalta “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2006, p. 284).

Considerando que os conceitos de Bakhtin aqui resumidos serão referência para o trabalho que propomos, são necessárias algumas considerações importantes. Primeiramente, se os gêneros nascem de uma necessidade real dos usuários da língua, dentro de um contexto social específico, todo trabalho de leitura e produção de texto em sala de aula deve, como ponto de partida, contextualizar a produção. Segundo, sendo o discurso um processo dialógico, é importante que as atividades propostas pelo professor reflitam essa concepção, fazendo com que o aluno, seja na posição de leitor ou de produtor de um texto, sinta-se um agente participante de uma interlocução real. Por fim, considerando a infindável diversidade possível dos gêneros, será necessário o trabalho com o uso efetivo de exemplares reais e diversificados, a fim de que o aluno conquiste a autonomia e a liberdade no uso social desses gêneros, principalmente dos mais complexos.

Embora Bakhtin não tenha como foco específico o ensino, seus estudos foram e continuam sendo de um enorme valor na condução de reflexões sobre como a escola pode, de fato, formar leitores e produtores autônomos de textos e não apenas de redações escolares.

## **2.5 O ensino de leitura**

Este trabalho ancora-se em uma concepção de língua como evento enunciativo, que só existe em função de sujeitos que, em situação de interação social, praticam ações por meio da língua na oralidade e na escrita (BAKHTIN, 2006). Sendo assim, só se pode pensar no ensino de uma língua partindo dos contextos sociais em que ela se realiza. Nossos alunos, fora da escola, envolvem-se em inúmeros contextos de interação social, nos quais se utilizam da língua para realizarem ações – e isso não poderia jamais ser ignorado pela escola.

Freire (2011), ao revisitar suas memórias de leitor aprendiz, enfatiza a importância do seu “mundo particular” de então, aquele mundo de menino que servia a ele como textos a serem lidos antes mesmo que ele conhecesse as primeiras letras. Foi esse mundo, em que ele vivia e interagiu com pessoas, realizando diversas ações, o elemento fundamental para que ele fosse iniciado, com a ajuda dos pais, no mundo das letras. Da mesma forma, o mundo particular de nossos alunos, altamente



significativo para eles, precisa ser levado mais a sério por nós. É nesse mundo que inúmeras práticas de letramento, que são “legiões de letramentos” (LEMKE, 2010), não apenas aqueles privilegiados pela escola, acontecem efetivamente todos os dias. De acordo com Lemke (2010), as sociedades constituem-se de indivíduos altamente interligados, o que torna impossível pensar que exista um letramento de mentes individuais; por isso, o autor defende que

Letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborados por outros. (LEMKE, 2010 p. 458)

Street (2014) também defende essa multiplicidade de letramentos e denuncia abordagens equivocadas do conceito (letramento) disseminadas pelas mídias por meio de programas de alfabetização, o que muitas vezes leva erroneamente o estigma de analfabetismo a pessoas altamente envolvidas em práticas letradas. Causa disso seria o desprezo aos letramentos locais, principalmente por parte das instituições de ensino. O autor argumenta que toda e qualquer pessoa, por mais escolarizada que seja, em muitos momentos da vida encontrará dificuldade em algum tipo específico de letramento, o que não deve ser sinônimo de incapacidade ou inferioridade cognitiva, mas simplesmente falta de familiaridade com um contexto específico em que se situa tal prática.

Ao abordar a leitura, Lemke (2010) destaca que letramentos não são atos passivos, pois “compreender um texto impresso é um processo complexo e ativo de construção de significado que não difere tanto do processo de escrita do texto original” (LEMKE, 2010, p. 458). Freire (2011) vê o aprendiz da leitura como um sujeito ativo, cuja criatividade jamais poderia ser anulada pelo educador.

Outro aspecto relevante da leitura que merece também ser discutido é a multimodalidade. A esse respeito, Lemke (2010) afirma que, mesmo antes da imprensa, os letramentos quase sempre envolviam outras semioses além do código escrito. Nas palavras do autor,

Todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático. (LEMKE, 2010, p. 456)

O autor menciona o “logocentrismo” moderno, que supervaloriza o código escrito em detrimento de outros modos de significação, como se apenas a palavra fosse um meio confiável, digno da autoridade do conhecimento. Daí a tradicional ausência, nas aulas de leitura e escrita, das habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática. Para ele, o que a escola tem oferecido ao aluno em relação a esses aspectos tem estado muito aquém do que lhes é necessário.

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE, 2010 p. 462)

O autor destaca ainda que tais habilidades multimidiáticas não seriam mais avançadas e que não deveriam ser ensinadas isoladamente. Ele argumenta que as crianças adquirem a oralidade de forma multimodal, pois, vinculados às palavras, inúmeros recursos multissemióticos são também adquiridos simultaneamente; por isso, não haveria da parte delas qualquer dificuldade em aprender letramentos multimidiáticos desde sempre. De forma semelhante, Freire (2011) defende que, embora a leitura de mundo preceda a leitura da palavra, após a aquisição desta, aquela jamais existirá sozinha, isolada. É por isso que ele propõe um novo conceito de leitura, mais amplo, que ele chama leitura da “palavramundo”. O que se observa muitas vezes na prática escolar, no entanto, é a existência de uma tradição de vincular o termo “leitura” ao código escrito estritamente, o que Lemke (2010) chama de logocentrismo e que nos faz pensar que, de alguma forma, com a aprendizagem da leitura da palavra, os alunos muitas vezes “desaprendem” a ler o mundo.

Um dos aspectos mais marcantes da abordagem de Freire (2011) a respeito da leitura é o caráter de criticidade que ela proporciona ao ser humano. A seu ver, inútil seria ensinar a aquisição do código escrito a uma criança ou adulto, se isso não significasse uma mudança de percepção da realidade e sua possibilidade de transformação. A leitura crítica e ativa por parte do sujeito aprendiz, segundo o autor, é que conduz à contrapalavra, também crítica. Tal processo só é possível se a postura do educador for de parceria, em vez de depositário de conhecimento. De acordo com Freire (2011), o ponto-chave do ensino da leitura seria estimular a curiosidade do aluno diante do objeto a ser conhecido, pois essa seria a postura responsável por levá-lo a, de fato, dizer a sua palavra.

Geraldi (1996) vê como empecilho ao desenvolvimento dessa criticidade o caráter de “reconhecimento” dado às atividades de leitura na escola; assim, essa instituição

em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contrapalavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. (GERALDI, 1996, p. 104)

Rajo (2007), ao analisar uma sequência didática impressa, que se destinava ao estudo de gêneros de divulgação científica, identificou nela uma forte tendência em conduzir as leituras para uma abordagem de revozeamento, que em nada favorecia o letramento crítico e a formação da contrapalavra. Segundo a autora, o material buscava criar um leitor disciplinado, sem voz ativa.

Barbosa e Simões (2017), ao tratarem do letramento midiático, consideraram fundamental, para além do trabalho formal com gêneros jornalísticos, o desenvolvimento da compreensão crítica e a formação da réplica ativa.

O desenvolvimento dos letramentos midiáticos de nossos alunos, nesse sentido, significa formá-los para a leitura reflexiva, para a elaboração da contrapalavra crítica, da réplica consciente, de modo que não seja persuadido e manipulado sempre para o consenso, mas que saiba polemizar com os discursos do jornal, comparar pontos de vista, assumir posicionamentos em

torno das questões éticas, estéticas e políticas sobre as quais esses discursos tematizam, desmitificando o imaginário alimentado pelo discurso midiático hegemônico de que é possível se fazer jornalismo neutro e transparente. (BARBOSA & SIMÕES, 2017, p. 84-85)

Geraldi (1996), considerando a leitura como um processo interativo entre sujeitos, sugere que o professor, como mediador de leituras, construa caminhos de produção de sentido coerente em parceria com o aluno, “perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (GERALDI, 1996, p. 126).

Kleiman (2006) aponta a pedagogia de projetos interdisciplinares como forma de integrar as práticas escolares de letramentos às práticas não escolares. A autora destaca que “a verdadeira pedagogia de projetos se pauta pela capacidade básica do homem de analisar e se adequar às situações e de criar contextos e respostas contextualizadas”. Além disso, afirma que

os grandes projetos interdisciplinares da escola, os que atendem interesses identitários específicos da turma, aqueles que atendem necessidades de inserção dos alunos nas práticas de pré-requisito do currículo, são estratégias pedagógicas centradas na prática social. (KLEIMAN, 2006, p. 33)

Com base em tais pressupostos, cabe-nos refletir sobre como conduzir a nossa prática de ensino de leitura na busca de valorizar o contexto sociocultural dos nossos alunos e os diversos letramentos dos quais eles participam cotidianamente, de forma a também favorecer a percepção e a compreensão dos aspectos multimodais dos textos. Isso sem nos esquecermos da importância da incitação da curiosidade crítica e do estímulo à formação da réplica ativa.

## **2.6 O ensino de produção de texto**

Assim como no trabalho com a leitura, acreditamos que, também em relação à escrita, a concepção linguística do professor tem papel primordial. Consideramos a

escrita uma atividade dialógica, a resposta a um emaranhado de discursos e a previsão de outros tantos, nas palavras de Bakhtin (2006), um “elo” na cadeia interminável de enunciados. Por isso, escrita e leitura devem ser, na sala de aula, atividades interdependentes. Antunes (2003) destaca o equívoco de acreditar que ensinar a escrever seria o mesmo que ensinar nomenclatura gramatical. Esse equívoco certamente é reflexo de uma concepção ultrapassada de língua como um sistema de normas e não como processo interativo. Embora inúmeros estudos linguísticos tenham apontado para a ineficiência desse tipo de metodologia, sabemos que ainda há resquícios dela na sala de aula, como já foi demonstrado por trabalhos como os de Bunzen (2006) e Ruiz (2010).

Reconhecemos a dificuldade, mas não a impossibilidade, de romper com a artificialidade que se impõe no ambiente de sala de aula diante das atividades de produção de texto, conforme já apontava Geraldi (1984):

na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. (GERALDI, 1984, p. 121)

Também Bunzen (2006) denuncia que

o esquema mecânico e autônomo priorizado nas escolas em relação às práticas de leitura e produção de texto não faz com que os alunos se insiram nesse jogo complexo de produção de construção de sentidos. (BUNZEN, 2006, p. 151)

De fato, se partimos do pressuposto já consolidado em nosso meio de que a escrita é uma atividade social e interativa, nosso ponto de partida na sala de aula deve ser a criação de situações que favoreçam a interatividade discursiva necessária à produção de textos e não a escrita mecânica de redações escolares que, como lembra Bunzen (2006), também já foi chamada de “composição”. Para isso, é necessário, por meio de projetos de ensino, colocar o aluno diante de problemas que suscitem nele a

necessidade de escrever, pois, como fica claro em Bakhtin (2006), são as práticas sociais que criam os tipos de enunciados relativamente estáveis, os gêneros discursivos. Bunzen (2006) discorre também sobre essa necessidade ao afirmar que

Para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações [...]. (BUNZEN, 2006, p. 157)

No entanto, para que esse processo de produção seja realmente eficaz, ele precisa ser, de fato, entendido como processo. Isso significa considerar a necessidade de se delimitarem etapas específicas de planejamento, execução e revisão dos textos produzidos antes da versão final que se pretende publicar. É o que defende Antunes (2003), quando afirma que a escrita supõe

várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão da escrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Para a autora, a etapa do planejamento é o momento de contextualização, definição de objetivos, escolha do gênero, projeção do leitor pretendido, definição do tema e organização das ideias. Antunes (2003) destaca a importância, mesmo antes da etapa do planejamento, de que o aluno tenha o que dizer, pois essa é a “condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2003, p. 45). Desse pressuposto reconhecemos a importância da integração essencial entre as atividades de leitura e escrita. Muito mais do que o estudo de formas gramaticais e sua nomenclatura, é o contato com textos que pode levar o aluno a, além de conhecer o gênero, dialogar com o discurso alheio e formar suas próprias ideias.

A etapa da escrita, de acordo com a autora, é o momento da execução daquilo que é proposto no planejamento, é a hora de se fazerem escolhas, linguísticas e discursivas, o que exige constante “reflexão, para garantir sentido, coerência e

relevância” (ANTUNES, 2003, p. 55). A autora destaca que em geral as escolas têm o foco exclusivo nessa etapa, como se ela fosse a única necessária à conclusão de um texto, além de tratar quase que exclusivamente de questões gramaticais como exigência para um bom desempenho.

Por fim, a autora fala sobre a importância da revisão e reescrita do texto como momento de avaliação e adequação dos elementos textuais, discursivos e linguísticos à finalidade pretendida inicialmente. Em outro trabalho, em que aborda especificamente a avaliação da escrita do aluno, Antunes (2006) ressalta que esse processo vai muito além da marcação de erros ortográficos e gramaticais, mas deve ser para o aluno uma

oportunidade a mais de ele aprender, de ele descobrir outras opções ou outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer o que se quer dizer, do modo como deve ser dito, para os fins que se tem em mente. (ANTUNES, 2006, p. 170)

Ainda nesse trabalho, ela destaca a importância da autoavaliação por parte do aluno/autor e também da avaliação entre os colegas dos textos por eles produzidos.

Quanto à intervenção do professor no texto do aluno na etapa da revisão, Antunes (2003) alerta sobre o risco da ênfase demasiada nos aspectos superficiais da estrutura textual (ligados à gramática) e a negligência de questões importantes relacionadas aos aspectos textuais e discursivos. A mesma observação é feita por Ruiz (2010) a partir de uma pesquisa sobre as intervenções feitas por professores em produções escritas dos alunos. Ela percebeu uma preocupação demasiada da maioria dos professores na correção dos aspectos linguísticos de trechos isolados do texto, embora a maioria dos problemas de tais textos estivessem relacionados a aspectos textuais e discursivos.

Com base nas discussões trazidas até aqui, reiteramos nossa proposta da adoção de uma concepção de língua e linguagem como processo dialógico, situado em um contexto social, cultural e histórico determinado. Isso implica a busca de uma metodologia de ensino que integre leitura e escrita significativas como objeto central da disciplina, por meio de atividades verdadeiramente interativas, que visem à

autonomia do aluno como leitor participativo na construção de sentido da leitura e produtor autônomo de textos significativos. Muitas vezes pode parecer que o tempo de que dispomos em sala de aula seja insuficiente para um processo tão complexo, mas acreditamos que a realização desse propósito seja possível se considerarmos a interação sociodiscursiva, isto é, leitura e escrita como nossa prioridade.



### 3. METODOLOGIA

É lugar comum entre nós professores reconhecer o quanto muitas vezes somos atropelados por burocracias documentais, acúmulo de responsabilidades entre duas ou mais escolas, sobrecarga emocional de causas diversas, o que nos leva a trabalhar no “modo automático”, como quem apenas executa um trabalho, mas não pensa sobre ele. No entanto, no fundo reconhecemos também que, na maioria das vezes, o que fazemos é andar em círculos, sem sair do lugar, justamente por não conseguirmos encaixar, ao longo da prática, os necessários momentos de reflexão.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que

O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Freire (1996) é ainda mais radical ao constatar que

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Foi considerando essa necessidade constante que nós, professores, temos de analisar nosso contexto, diagnosticar problemas e buscar soluções que propus o desenvolvimento deste projeto. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista, desenvolvida em uma turma de 9º ano de ensino fundamental, em uma escola estadual localizada no município de Ipatinga-MG.

Bortoni-Ricardo (2008) aponta a dificuldade encontrada pelos professores em conciliar a prática pedagógica com as atividades de pesquisa. Ela apresenta como alternativa a prática de manutenção de um diário de pesquisa, sugerindo que as

anotações sejam feitas entre as atividades diárias, de forma que não exija do professor horas extras de trabalho. Contudo, ela propõe releituras para possíveis acréscimos que auxiliem na metodologia e no desenvolvimento do trabalho.

Um dos instrumentos desta pesquisa ancora-se nas palavras da autora: o diário do professor, que foi realizado periodicamente por mim, na medida da realização das aulas, lido e relido posteriormente na busca de reflexões sobre o trabalho então desenvolvido.

Outros instrumentos de pesquisa utilizados foram:

- questionário inicial, aplicado a todos os alunos;
- atividades de leitura e produção de textos;
- questionário final para verificação de resultados.

### **3.1 A escola**

A escola em que se deu o trabalho – Escola Estadual Dona Canuta Rosa de Oliveira Barbosa – localiza-se na Rua Graciliano Ramos, no bairro Cidade Nobre, município de Ipatinga-MG. Foi fundada em 1972 – naquele momento, Escola Polivalente – e é a maior escola da superintendência regional. Embora esteja localizada em um bairro de classe média, atende a alunos dos bairros da periferia da cidade. Funciona em três turnos, com ensino fundamental 2, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA, cursos técnicos e atendimento no contraturno pelo projeto “Educação em tempo integral”, destinado a alunos do 6º ao 9º ano. Na grade curricular do ensino fundamental e do médio, são destinadas semanalmente quatro aulas de 50 minutos para a disciplina de Língua Portuguesa. As turmas de ensino fundamental têm uma média de 35 alunos. A escola possui uma biblioteca com acervo literário, mas não conta com assinatura de periódicos. No laboratório de informática, há 40 computadores com acesso à internet.

## **3.2 Os participantes da pesquisa**

### *3.2.1 Os alunos*

A turma-alvo da pesquisa (9º ano do ensino fundamental) consta de 29 alunos, com idade entre 14 e 16 anos, em sua maioria residentes em bairros periféricos ao qual a escola se situa e são integrantes de famílias de baixa renda.

A turma era considerada pela equipe pedagógica como a que apresentava menos problemas, entre as turmas de ensino fundamental. Infelizmente, ao longo dos anos pudemos notar uma espécie de filtragem dos alunos, do início ao final dessa etapa de escolarização. Nas turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental, concentram-se os principais problemas de ordem social, familiar e as dificuldades de aprendizagem que tanto desafiam a equipe pedagógica da escola todos os anos. O que parece acontecer é que os alunos com mais problemas, de ordens diversas, evadem, são reprovados ou desistem antes de chegar à série final. Alguns, após sucessivas reprovações, encaminham-se para a modalidade EJA (após os 15 anos), principalmente devido à necessidade de trabalhar e participar do orçamento familiar. Outros simplesmente deixam de estudar por causas diversas (dificuldades de aprendizagem, gravidez precoce, negligência da família, envolvimento com drogas). O fato é que temos no nono ano, em sua maioria, alunos frequentes e participativos. Apesar das dificuldades de muitos deles, são amáveis, educados, em sua maioria acompanhados pela família. Em especial na turma 901, havia um bom índice de frequência, participação em atividades propostas e, em geral, poucos eram os problemas disciplinares.

Todos os alunos, com o consentimento dos pais/responsáveis, concordaram em participar da pesquisa. A autorização foi documentada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

### 3.2.2 *A professora-pesquisadora*

Tenho 38 anos de idade e 14 de exercício no ensino de Língua Portuguesa na educação básica da rede pública.

Escolhi o magistério ainda na adolescência, influenciada pelo prazer que sentia durante as aulas de uma professora que tive na sétima série, em 1995. Diferentemente dos professores anteriores, que nos faziam decorar regras e listas, além de solicitar de nós escrita de redações que ninguém lia, essa professora agia de uma forma diferente: lia conosco, discutia sobre os textos e nos permitia falar sobre essas leituras. Ela nos incentivava a frequentar a biblioteca, sugeria livros interessantes e sempre lia os textos que escrevíamos. Meu pai, quando percebeu meus planos, tentou de todas as formas me dissuadir, falando sobre salário baixo, greve, desvalorização. Contudo, percebendo que eu não pretendia mudar de ideia, romântica que era, tornou-se ele meu maior apoiador, trabalhando pelas madrugadas como operário da Usiminas para custear minha permanência (aluguel, alimentação, transporte) na Universidade Federal de Ouro Preto.

Formei-me em 2006 e iniciei a carreira docente no mesmo ano, após aprovação em concurso público, realizado ainda antes de me formar, em 2005. Enquanto a maior parte dos meus colegas tinham o foco em “emendar” graduação, mestrado e doutorado, eu queria, antes de ser pesquisadora, pisar no chão da vida real chamado sala de aula de escola pública. Até mesmo porque era de lá que eu vinha e era para onde eu queria voltar, a fim de oferecer minha colaboração e, quem sabe, influenciar positivamente as novas gerações, assim como a professora da sétima série havia feito comigo.

A primeira experiência como docente deu-se na Escola Dona Reparata Dias de Oliveira, localizada no distrito marianense de Cachoeira do Brumado. Em 2007, de volta a Ipatinga, continuei atuando no ensino fundamental da educação pública, nas redes estadual e municipal, o que me fez deixar o possível sonho do mestrado para o futuro. De 2007 a 2012, minha atuação deu-se apenas em turmas de ensino fundamental. Em 2013, após aprovação em outro concurso, comecei a trabalhar na escola atual, onde realizei esta pesquisa.

A partir daí, a experiência expandiu-se para ensino médio e EJA. Essa expansão – importantíssima – foi o que ampliou minha visão e despertou em mim o interesse pelo tema aqui tratado. Nesse processo de experiência profissional, foram-se doze anos até eu ter conhecimento da proposta do Profletras e aventurar-me a acreditar que talvez não seria impossível dar aulas, estudar e pesquisar sobre a própria prática docente.

A motivação para a pesquisa deu-se pela observação de problemas resultantes da transição entre o ensino fundamental e o médio, no que se refere ao ensino de leitura, escrita e argumentação.

### **3.3 O processo de geração de dados**

A primeira etapa do trabalho consta do levantamento de dados, por meio de um questionário, a fim de diagnosticar o tipo de relação que os alunos mantêm com textos argumentativos:

- se leem criticamente;
- se argumentam conscientemente por meio da escrita;
- se se sentem capazes de também influenciar o outro por meio da argumentação.

Posteriormente, com base nos dados gerados, foi desenvolvido um projeto de ensino com o fito de levar o aluno a ler com criticidade diversos gêneros de textos, refletindo sobre a não neutralidade dos discursos. Objetivamos também aprimorar a escrita, levando o aluno a perceber a própria capacidade de argumentar e atingir os objetivos propostos pelos gêneros.

Após a consolidação do projeto, um novo questionário foi aplicado com a finalidade de avaliar, pela percepção dos alunos, os avanços obtidos, assim como as possíveis fragilidades do projeto de ensino proposto.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Embora tenha sido planejado para aplicação em, no máximo, três meses, o projeto estendeu-se entre os meses de agosto e dezembro de 2019. A seguir apresento um breve resumo do trabalho.

##### *Leitura*

Com duração prevista para cerca de um mês de aulas, essa etapa do projeto teve como objetivo desenvolver atividades de leitura de textos de gêneros diversos, a fim de promover discussões e reflexões acerca da argumentação que se faz presente nos mais variados textos que nos cercam. A diversidade de gêneros deve-se ao objetivo de direcionar os alunos ao entendimento de que a argumentação é elemento inerente à linguagem humana e está presente muitas vezes em textos pretensamente neutros e objetivos, como é o caso da notícia jornalística. Foram selecionados para o trabalho com as leituras uma capa de livro, uma notícia de jornal, duas campanhas publicitárias, uma crônica argumentativa, um texto de campanha comunitária e um meme.

##### *Produção de texto*

Na sequência, foi proposto aos alunos um projeto de produção de anúncios de campanha comunitária a serem veiculados na comunidade escolar. O gênero escolhido para a produção recebe entre pesquisadores nomenclaturas diversas: anúncio de campanha comunitária (SOUZA, 2017; SILVA, LEMOS & LUCENA, 2019), anúncio institucional de campanha comunitária (DECÂNDIO & NASCIMENTO, 2006), propaganda social (FERNANDES, 2012). Machado (2006) o denomina propaganda e o diferencia da publicidade:

propaganda é algo ligado a uma campanha que tenta influenciar comportamentos no seio de uma coletividade ou de um grupo social; ela não visa especificamente vender ou fazer conhecer um determinado produto de uma determinada marca, como é o caso da publicidade; a propaganda visa

alertar, chamar a atenção para uma ação a ser empreendida no âmbito social.  
(MACHADO, 2006, p. 80)

Optei pelo termo “anúncio de campanha comunitária” por considerá-lo mais esclarecedor para os alunos, a fim de que compreendessem sua funcionalidade, evitando confusão com as tradicionais propagandas comerciais.

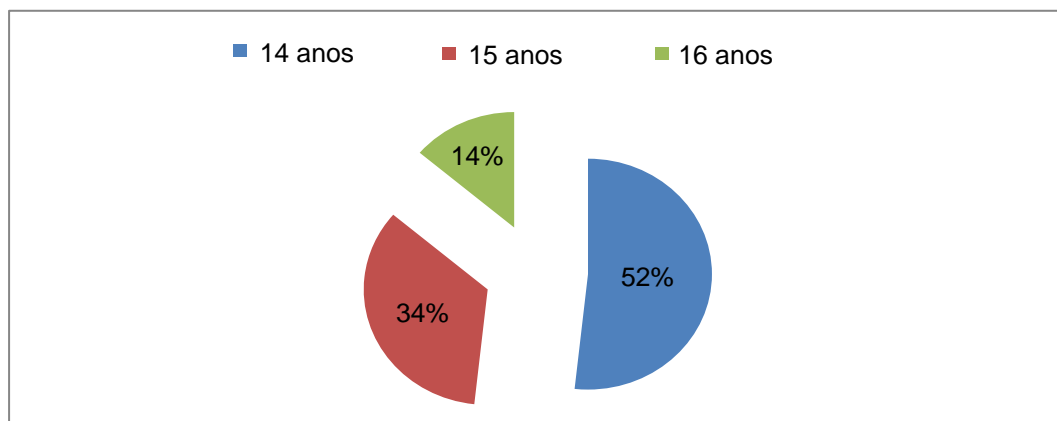
Os alunos trabalharam em grupos (de dois a quatro integrantes), escolheram os temas que julgaram relevantes e produziram os textos, que foram divulgados em uma página do Instagram e também em meio impresso (cartazes fixados dentro da escola). Parte do trabalho seria desenvolvido na sala de aula (organização dos grupos, seleção dos temas, levantamento das ideias iniciais) e parte no laboratório de informática (produção do texto com auxílio de programa de edição gráfica, o Canva). No entanto, problemas técnicos inviabilizaram a utilização do laboratório da escola, desafiando-nos a trabalhar de forma diferente. Posteriormente à primeira produção, os textos foram lidos e avaliados por toda a turma, com o propósito de serem aprimorados para revisão, reescrita e publicação.

#### **4.1 Antes do começo**

Assim que foi apresentado aos alunos o projeto que se iniciaria, mas ainda antes das atividades, fiz a aplicação de um questionário inicial, conforme era proposto pela metodologia escolhida por mim. Esse questionário visava conhecer a origem social e familiar dos alunos, bem como os hábitos de leitura deles e da família, além de investigar o grau de consciência que já possuíam sobre o poder argumentativo da linguagem.

A primeira pergunta do questionário (Gráfico 1) pôde confirmar que a maior parte da turma se encontra na faixa regular de idade prevista para a série de 9º ano (14 e 15 anos), tendo apenas quatro dos 29 alunos com 16 anos.

Gráfico 1: Idade dos alunos



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Isso provavelmente se deve à diferença nos índices de reprovação nas séries de ensino fundamental 2, já mencionada anteriormente.

Outro dado interessante sobre o perfil da turma, evidenciado no gráfico 2, foi o apontamento de que apenas dois deles não vivem com o pai e a mãe, o que pode indicar que tenha havido uma participação mais efetiva dos pais no acompanhamento da vida escolar do filho, fator decisivo quando se busca o sucesso escolar.

É possível supor que isso esteja ligado ao fato de que se trata de uma cidade do interior, que tende ainda a manter uma composição familiar mais tradicional. Obviamente não serei categórica julgando que exista apenas uma estrutura convencional de família (pai, mãe, filhos) capaz de realizar com eficiência o acompanhamento pedagógico da criança ou adolescente, mas é possível levantar a hipótese de que essa parceria com a escola, no sentido de participar de reuniões, acompanhar atividades, trabalhos e avaliações e dar maior apoio no processo de ensino-aprendizagem seja mais fácil quando pai e mãe podem compartilhar tais tarefas, em comparação, por exemplo, a um avô ou avó, já idosos, que assumem a tutoria de um neto. Creio que esse possa ter sido um fator altamente relevante para que tivéssemos nessa turma um grupo de alunos frequentes, participativos e com poucos problemas de disciplina.



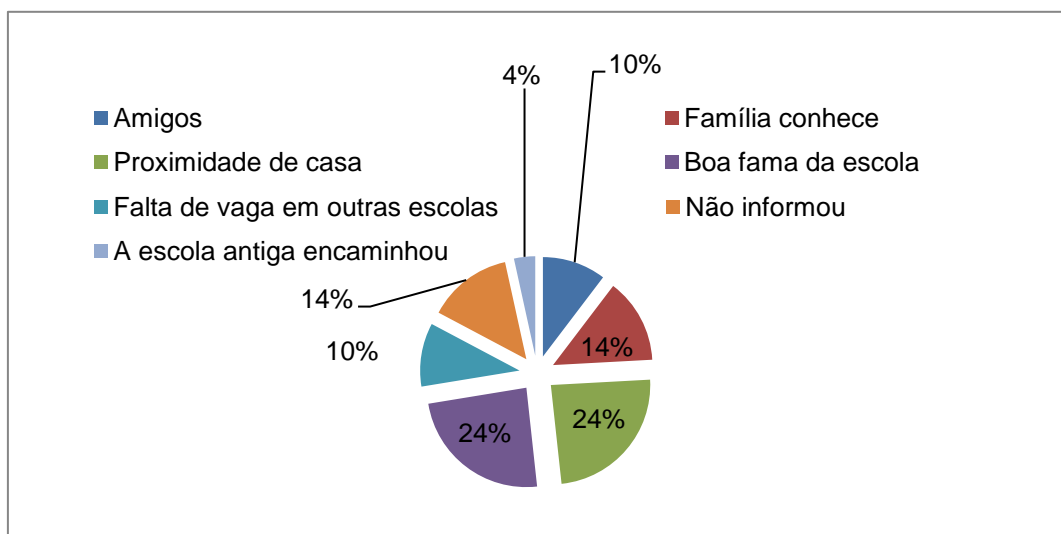
Gráfico 2: Composição familiar



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Julguei necessário averiguar se havia da parte dos alunos satisfação em estudar na escola Canuta Rosa, pois acredito que esse fato pode ser decisivo no interesse e envolvimento nos projetos. Uma pergunta respondida no questionário (Gráfico 3) leva-nos a acreditar que sim, os nossos alunos gostam de estudar ali, pois, embora na maior parte dos casos a escolha da escola seja decisão dos pais, já que são adolescentes com pouco poder de decisão em casa, os motivos mais frequentes para ela foram a localização, a presença de amigos, o conhecimento da família (muitos pais são também ex-alunos) e a imagem pública positiva da escola.

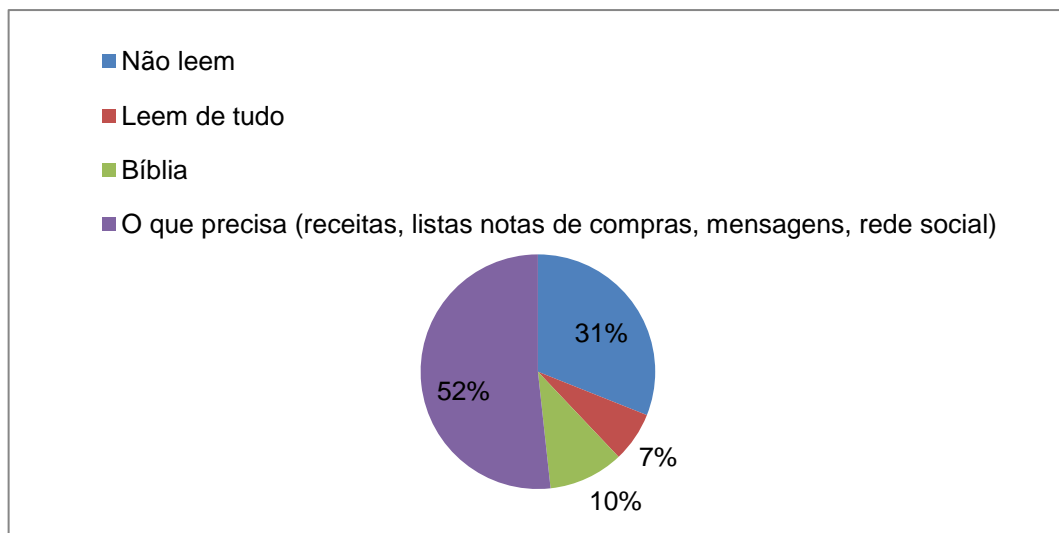
Gráfico 3: Motivação para a escolha da escola



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Sobre os hábitos de leitura da família (Gráfico 4), 31% da turma foi categórica em afirmar que a família não lê. Cabe aqui questionar a concepção de leitura de tais alunos: acredito que, para eles, a leitura “verdadeira” seja a literária ou acadêmica. Mais da metade deles declarou que a família lê com frequência, mas apenas leituras funcionais, necessárias, como receitas culinárias, listas de compra, rótulos, notas de supermercado ou as leituras rápidas em redes sociais. Um percentual baixo da turma declarou que a família lê a Bíblia e dois alunos apenas disseram que leem de tudo, sem especificar os tipos de leitura.

Gráfico 4: Hábitos de leitura da família

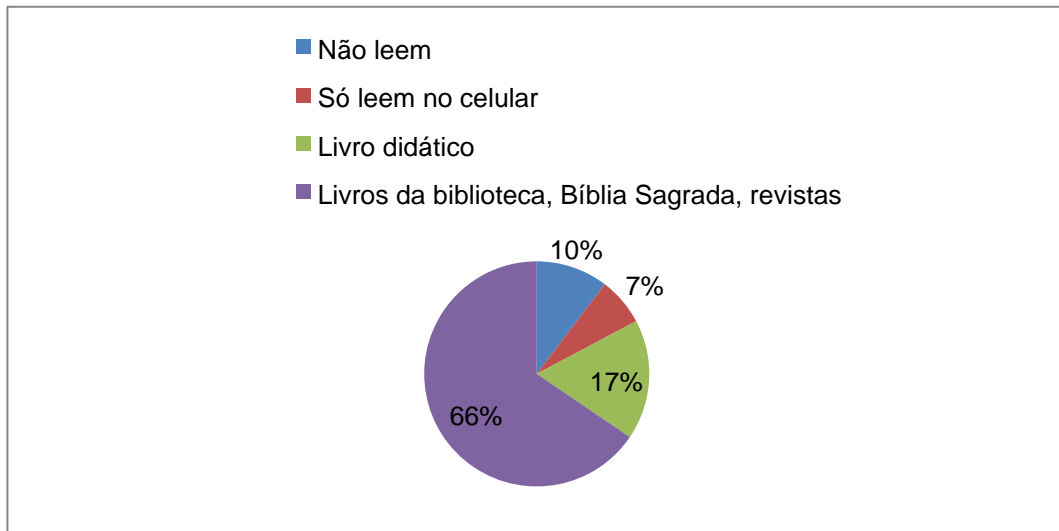


Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao serem questionados sobre os próprios hábitos de leitura em material impresso, mais da metade declarou ler os livros que toma emprestados na biblioteca escolar, a Bíblia Sagrada ou revistas. Um grupo menor declarou que lê no livro didático e o restante afirmou não ler em material impresso. Se considerarmos que todos os dias os professores utilizam o livro didático para ministrarem suas aulas, o que leva esses alunos, embora um número pequeno deles, a desconsiderar essa atividade como leitura? Para alguns, a utilização do livro didático destina-se apenas à cópia, ou ao estudo, o que, para eles, não é leitura. O que posso perceber com essas respostas é que a maioria deles considera como “atividade de leitura” apenas a leitura de livros de biblioteca, literários. As demais atividades, para esses, deveriam receber outro

nome. Essa concepção dos alunos evidencia a tendência tradicional da escola em subestimar os letramentos locais, questão abordada por Street (2014).

Gráfico 5: Hábitos de leitura dos alunos



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Observando as duas respostas de uma aluna (figura abaixo), percebemos que o contato com material escrito em suporte impresso, para ela, não é atividade de leitura e sim de cópia. Ao que ela indica, se há alguma atividade de leitura, essa se dá por meio de frases isoladas.

Figura 1: Resposta da aluna L

7. Em que tipos de materiais impressos você lê textos diariamente?	<u>Eu não leio no papel</u>
8. Que tipos de textos você lê nesses suportes impressos?	<u>Não leio textos no papel</u>
9. Você tem acesso à internet diariamente? Sim ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )	

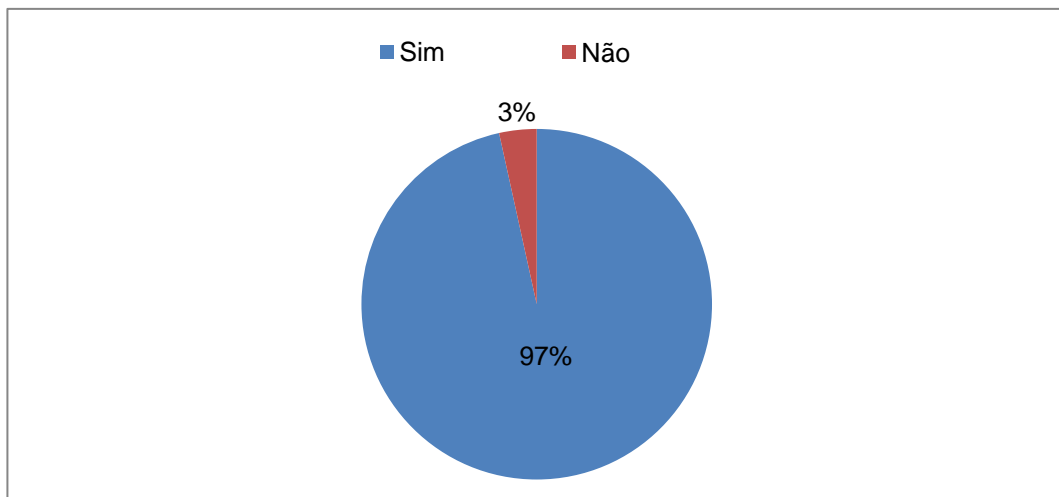
Fonte: Dados gerados na pesquisa

Seria interessante refletir sobre nossa responsabilidade no contínuo processo de letramento, pois o contato com material impresso de leitura da maioria dos alunos ocorre na escola. Daí a importância de se pensar em projetos que potencializem favoravelmente a função da biblioteca escolar e que, de fato, insiram os alunos no

mundo da leitura, para muito além do exercício de “copiação” e decodificação de frases isoladas.

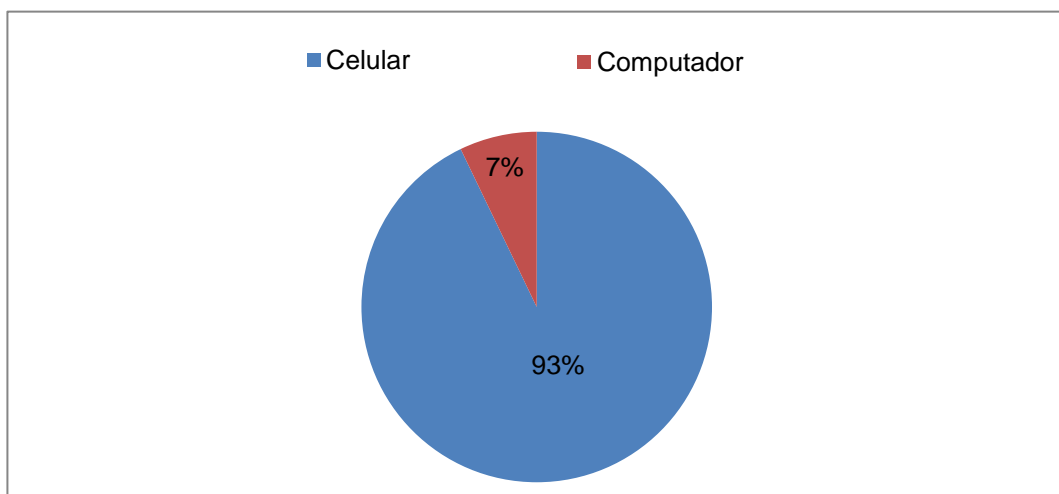
Em relação ao contato com textos provenientes do ambiente virtual, não há dúvidas, no nosso caso, de que se trata de uma realidade para a quase totalidade dos alunos: apenas um declarou não ter possibilidade de acesso diário à internet. A maioria deles o faz pelo celular; apenas dois alunos disseram acessar a internet pelo computador ou *notebook*.

Gráfico 6: Acesso diário à internet



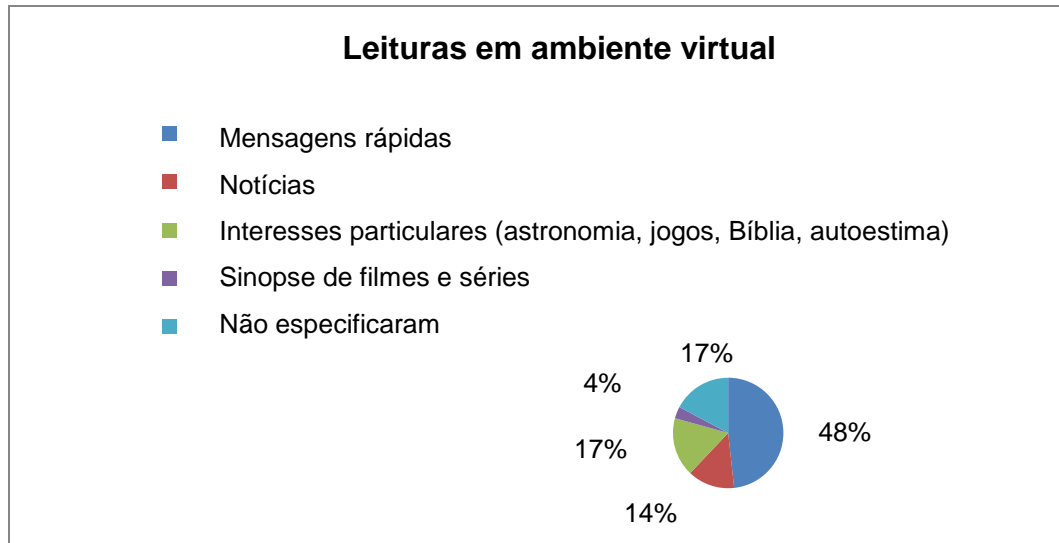
Fonte: Elaboração da pesquisadora

Gráfico 7: Dispositivos



Fonte: Elaboração da pesquisadora

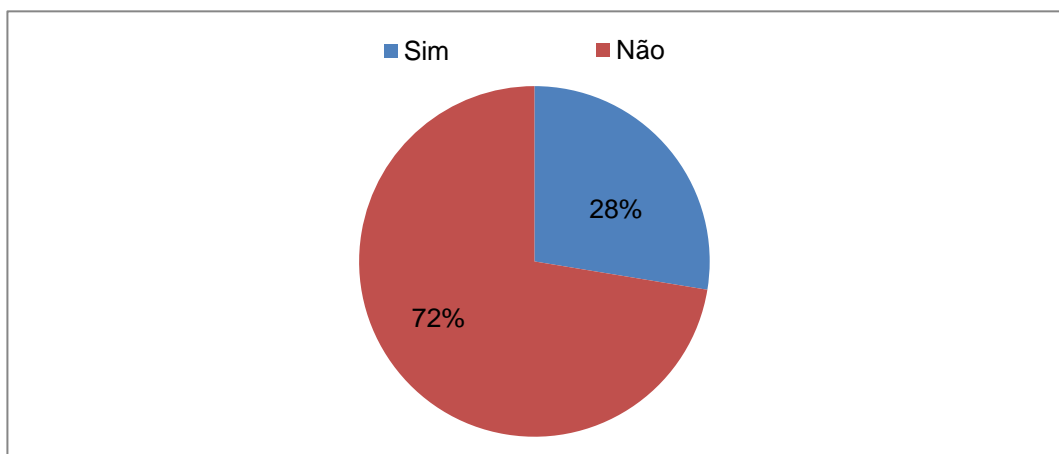
Gráfico 8: Leituras em ambiente virtual



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao questionar os alunos sobre a verificação da fonte dos textos recebidos pelas redes sociais, percebi pelas respostas que há pouca reflexão e muita superficialidade, pois apenas 28% deles afirmam ter essa preocupação. O texto, nesses casos, é recebido como um objeto fechado em si mesmo, pois se desconsidera completamente o contexto de produção e a autoria.

Gráfico 9: Verifica a fonte dos textos recebidos

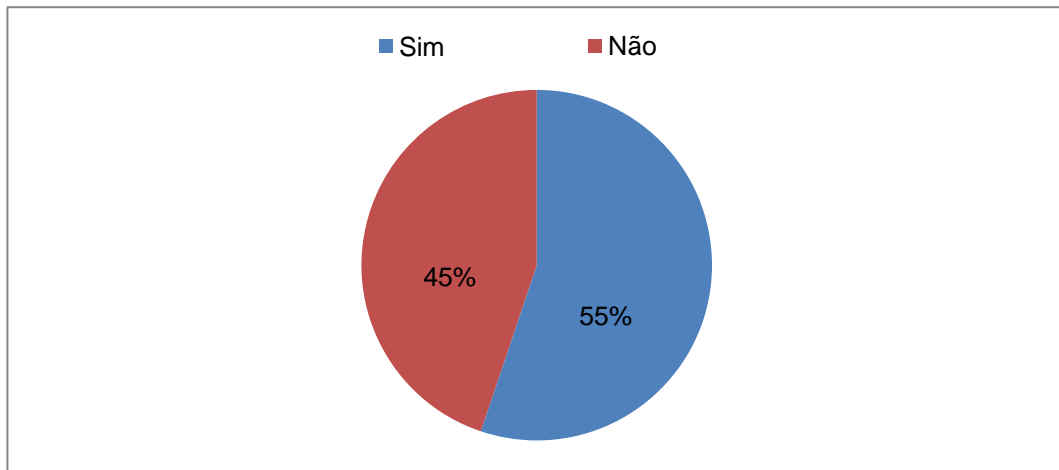


Fonte: Elaboração da pesquisadora

Algumas perguntas do questionário tinham como objetivo investigar a forma como os alunos lidam com o aspecto argumentativo da linguagem e o grau de

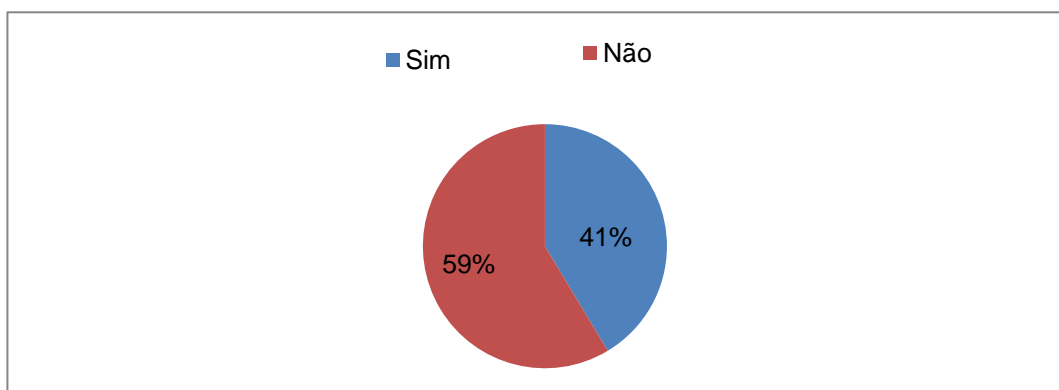
consciência que teriam disso. O gráfico 10 revela que mais da metade segue algum dos famosos influenciadores digitais, mas menos da metade deles assumem serem influenciados por quaisquer tipos de leituras. Estariam de fato imunes ao poder de influência dessas leituras ou faltaria da parte deles essa percepção?

Gráfico 10: Seguem influenciador digital



Fonte: Elaboração da pesquisadora

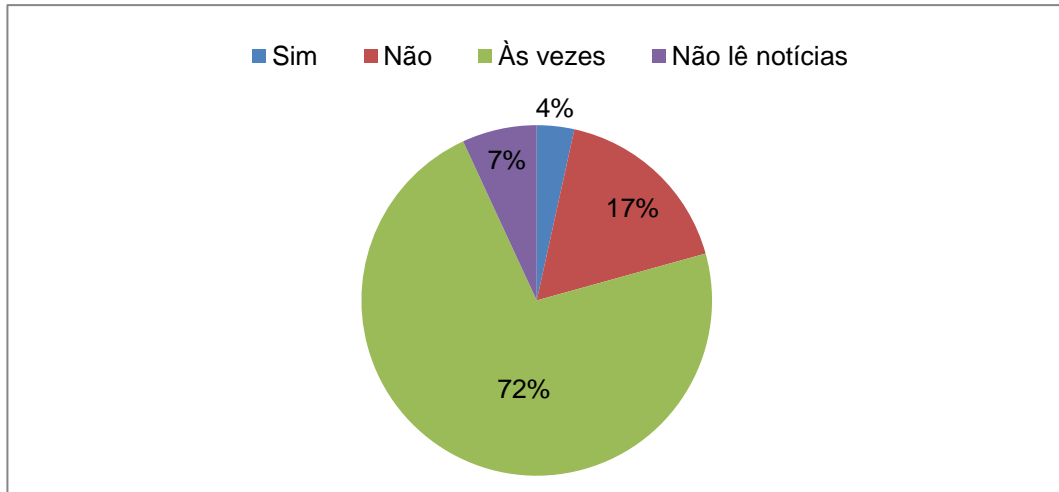
Gráfico 11: Mudança de comportamento pós leitura



Fonte: Elaboração da pesquisadora

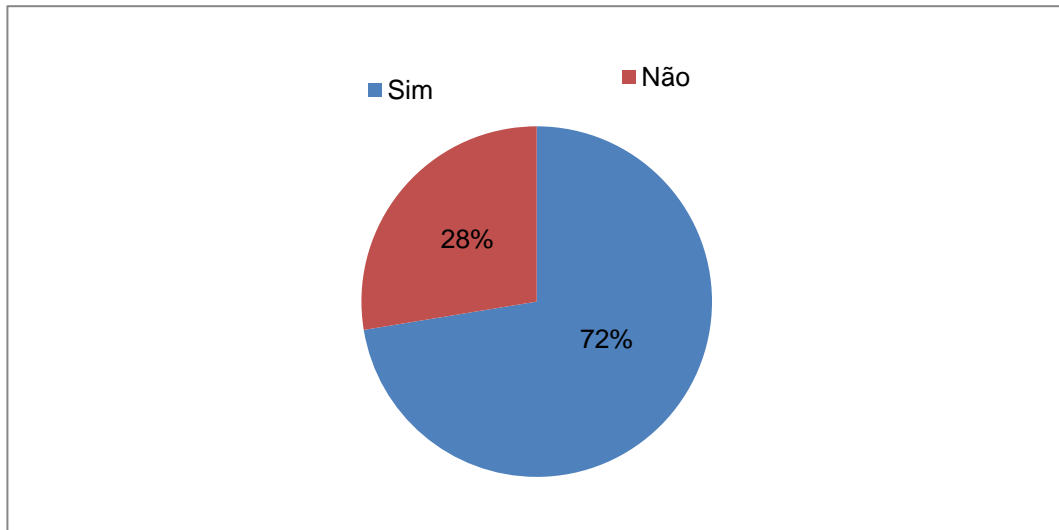
Quanto à recepção de notícias por meio das redes sociais, mais de 70% reconheceram que não há garantia de veracidade; em se tratando da fonte, no caso dos jornais oficiais, a mesma porcentagem de alunos atribui credibilidade.

Gráfico 12: Crença na veracidade das notícias veiculadas na internet



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Gráfico 13: Crença nos jornais oficiais



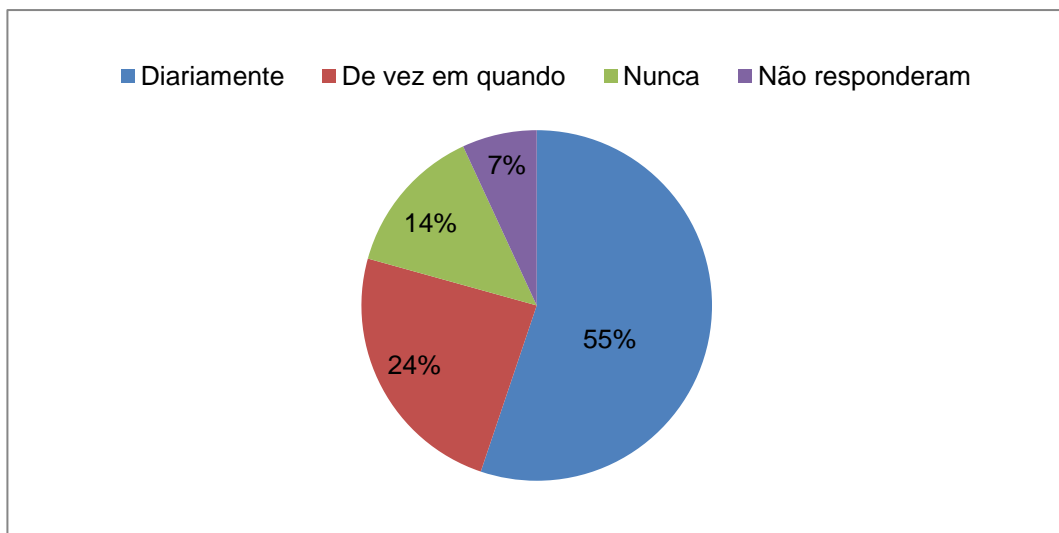
Fonte: Elaboração da pesquisadora

Tal evidência por parte dos alunos quanto à confiabilidade nos jornais oficiais aponta para a necessidade de um trabalho de leitura crítica dos textos jornalísticos, que desperte para as sutilezas das estratégias argumentativas usadas muitas vezes nas notícias dos jornais renomados, nos quais a maioria dos leitores têm tanta confiança.

A última parte do questionário pretendeu avaliar o envolvimento dos alunos com as atividades de escrita. Os gráficos 14 e 15 revelam que mais da metade dos alunos afirma escrever todos os dias, mas a maioria deles escreve mais por aplicativos

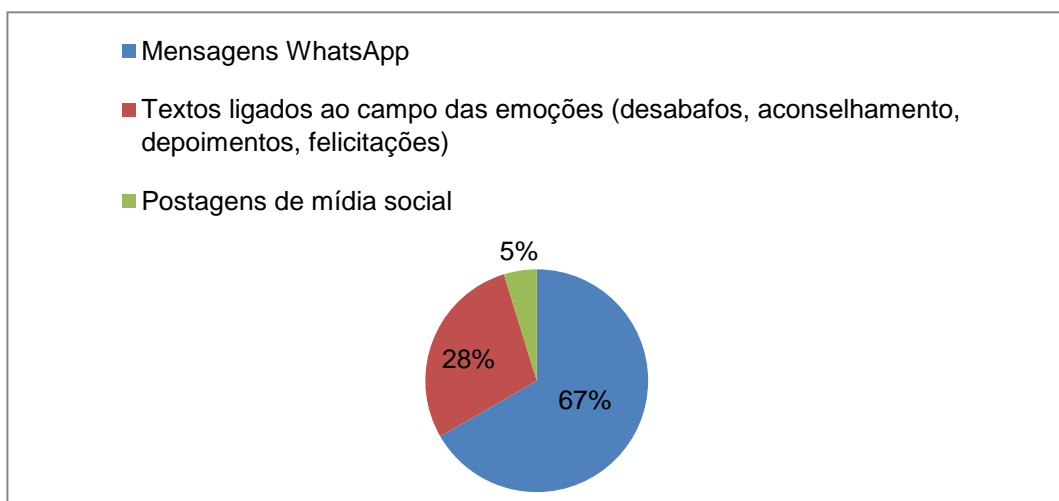
de mensagens instantâneas. Surpreende-nos o fato de nenhum aluno ter mencionado como prática de escrita as atividades escolares, como as tradicionais redações. Estaria a concepção de escrita dos alunos equivocada ou nós, professores, temos falhado na tarefa de tornar a escola um ambiente propício à escrita? Outro dado relevante aqui é a porcentagem de alunos que escreve, por iniciativa própria, textos resultantes de experiências íntimas, para eles tão significativas. Essa prática de escrita, na maioria das vezes, é ignorada pelos professores, quando julgam que os alunos não escrevem.

Gráfico 14: Frequência de escrita



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Gráfico 15: Tipos de escrita

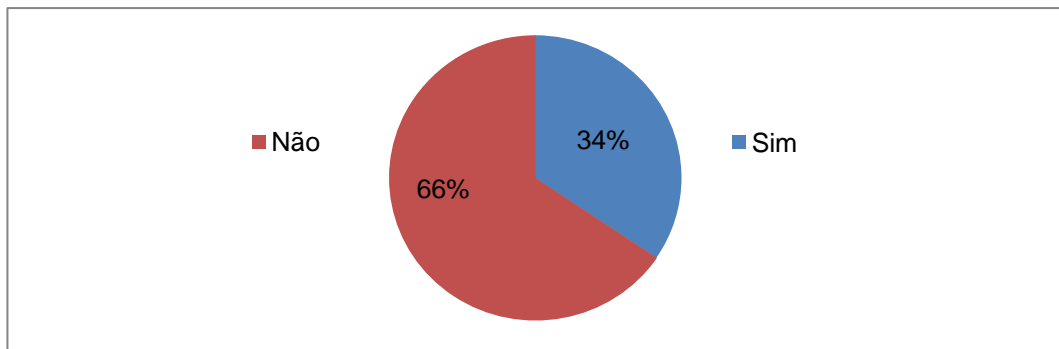


Fonte: Elaboração da pesquisadora



Sobre a capacidade argumentativa, perguntei aos alunos se eles alguma vez já haviam conseguido influenciar alguém a fazer ou a deixar de fazer algo por meio de um texto escrito<sup>4</sup>; mais da metade disse que não. Sabemos que o tempo todo os usuários da língua escrevem movidos por objetivos específicos que geralmente estão ligados a algum tipo de influência e ação sobre o outro. O que se percebe pelas respostas da maioria dos alunos da nossa pesquisa, no entanto, é que eles têm pouca consciência da própria capacidade argumentativa e provavelmente nunca foram convidados a pensar sobre isso.

Gráfico 16: Você alguma vez já conseguiu influenciar uma pessoa por meio de um texto escrito por você?



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Com base nas observações feitas a partir das respostas dadas no questionário inicial, buscamos desenvolver o projeto de forma a constantemente despertar nos alunos a capacidade de reflexão sobre a argumentação inerente nos textos lidos e produzidos por eles. Esperamos com isso desenvolver as habilidades de leitura crítica e produção autônoma proposta no título do nosso trabalho.

---

<sup>4</sup> No questionário, optei por não tratar da argumentação no uso da modalidade oral da língua, já que a proposta de produção se daria de forma escrita.

## 4.2 As aulas de leitura

### 4.2.1 A escolha dos textos

O entusiasmo dos alunos ao saber que trabalharíamos por um tempo sem usar o livro didático levou-me a pensar em formas de tornar nossas aulas mais interessantes do que geralmente parecia a eles até então. Sabemos da importância desse recurso na rotina do professor, principalmente se considerarmos a nossa falta de tempo para planejamentos, seleção de textos e elaboração de projetos; precisamos, todavia, reconhecer também o quanto muitas vezes o conteúdo que recebemos pronto dos elaboradores das coleções de livros didáticos mostra-se aos alunos artificial e distante da realidade local, causando conseqüentemente o desinteresse pelas atividades propostas.

Sendo assim, decidi buscar na nossa localidade textos que eu julgasse serem mais próximos da realidade dos alunos, para que essa identificação despertasse neles o interesse inicial na participação da atividade. Antunes (2003) destaca a importância desse aspecto no planejamento de atividades de leitura pelo professor, uma vez que “Tudo que fazemos está preso a um interesse qualquer. Não pode ser diferente quando se trata de leitura, sobretudo quando se trata da leitura feita na escola” (ANTUNES, 2003, p. 80-81). Na mesma linha, Solé (1998) defende a importância de se pensar nessa motivação inicial do aluno, que, segundo a autora, está ligada à seleção do material e à busca de situações reais de leitura. Busquei diversificar os gêneros a serem lidos, pois um dos meus objetivos era despertar o aluno leitor para o fato de que a argumentação é inerente à linguagem e está presente em gêneros diversos, mais ou menos explicitamente. Selecionei então para a leitura:

- a capa de um livro;
- uma postagem da página do Facebook intitulada “Eu amo Ipatinga”;
- dois textos publicitários de lojas da cidade;
- uma notícia do jornal local;
- um texto de campanha comunitária veiculado nos postos de saúde da cidade;

- uma crônica argumentativa;
- um meme.

Como se vê, a maior parte dos textos provém de contextos de produção próximos à realidade local. Dos textos selecionados para as aulas de leitura, dei destaque especial ao anúncio de campanha comunitária, pois foi esse o gênero proposto para a produção.

#### 4.2.2 A importância da interação e a dinâmica as aulas

Caminhando em paralelo com a concepção freireana, acredito com veemência na importância da interação humana para a efetivação da aprendizagem escolar. Evidência disso são os equívocos que muitas vezes cometemos quando, isoladamente, preparamos uma atividade julgando o domínio de certo repertório de conhecimentos prévios por parte dos alunos, o que muitas vezes não condiz com a realidade. Foi o que vivenciei ao problematizar em uma das atividades a questão da relevância do suporte textual *outdoor*.<sup>5</sup> Para minha surpresa, percebi que grande parte da turma não estava conseguindo responder à questão por desconhecer o significado da palavra *outdoor*, ainda que no caminho entre a escola e a casa da maioria deles existam vários, ou seja, o suporte faz parte da vida deles, mas isso não garante que eles pensem sobre tal suporte ou reconheçam o nome dele. Por mais que eu tenha tentado elaborar uma atividade partindo da realidade próxima aos alunos, não consegui prever a reação de cada um e todas as possíveis dificuldades, o que fez necessária a minha participação no processo junto a eles. Foi nesse momento que precisei intervir e explicar o sentido da palavra, o que, a partir de então, permitiu que a atividade fluísse. Sem meu acompanhamento e observação ao longo da execução da atividade, eu poderia julgar erroneamente a dificuldade revelada por eles, e eles, por sua vez, poderiam ser desmotivados por um detalhe tão simples, mas que, naquele momento, mostrou-se desafiador.

---

<sup>5</sup> Costa (2009) apresenta o *outdoor* não como suporte textual, mas como gênero.

As aulas de leitura foram então pensadas de forma que houvesse diversificação de atividades (leitura individual, rodas de conversa, troca de ideias em duplas), mas que elas favorecessem, sempre que possível, a interação.

A primeira aula foi conduzida em forma de roda de conversa: os alunos foram organizados em círculo, e a aula foi mediada por mim, orientada por um roteiro de questões elaboradas previamente e que levassem às mais diversas manifestações por parte dos alunos. Confesso ter mantido, durante muito tempo, certa resistência em trabalhar com esse tipo de dinâmica, mesmo reconhecendo tratar-se de um formato que favorece muito a interação entre os alunos e entre eles e o professor. Contudo, em se tratando de adolescentes, sabemos que o controle dos turnos de fala e a dificuldade de muitos deles em respeitar a fala do outro trazem ansiedade ao professor, que teme perder o controle e deixar que a aula se perca em meio ao tumulto. Se para o professor essa aula pode ser mais cansativa, é preciso reconhecer o quanto ela é produtiva, além de se revelar, muitas vezes, o único momento em que aquele aluno mais apático vê-se impelido a manifestar-se, em vez de tentar copiar as respostas do colega ao lado.

Da parte dos alunos, a aceitação desse tipo de formato é variável. Ao questioná-los a esse respeito, ouvi de um deles: “é bom que não preciso copiar” (registro do diário de campo, de 19/08/2019). O curioso é que, ao referir-se ao ato de fazer registro gráfico, ouço dos alunos com muito mais frequência o verbo “copiar” do que “escrever”. Alguns acham interessante não precisar copiar/escrever, principalmente aqueles que têm prazer em falar publicamente tudo o que pensam, mais ainda aqueles que têm facilidade de leitura e expressão oral e vão poder mostrar essa competência. Aqueles que geralmente apresentam mais desinteresse se instigados a pensar e refletir, ou que sentem vergonha de tentar responder a uma pergunta cuja resposta temem não saber, esses, sim, preferem “copiar”. Na maioria das vezes, esse segundo grupo busca as respostas dos colegas.

Outra proposta para as atividades de leitura foi o trabalho em duplas: os alunos fizeram a leitura do texto proposto e discutiram em pares para construírem por escrito as respostas ao roteiro de estudo.

Devo confessar que também essa prática foi muitas vezes por mim evitada. Primeiramente porque, assim como na roda de conversa, ela pressupõe um ambiente mais agitado, o que muitas vezes pode transmitir aos de fora da sala a impressão de

indisciplina, como se silêncio absoluto fosse garantia de aprendizagem. Freire (1996), ao abordar a questão da autoridade do professor e da disciplina no ambiente de ensino-aprendizagem, salienta a importância da liberdade e a impossibilidade do silêncio, pois “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 1996, p. 93). O segundo motivo que muitas vezes me fez evitar a dinâmica do trabalho em duplas foi a observação da dificuldade de muitos alunos em entender a proposta de trabalho grupal. Algumas duplas organizam-se por troca de interesses: o aluno menos proficiente procura o colega considerado mais inteligente, assim ele consegue “respostas corretas”. O mais proficiente sente-se orgulhoso por saber que muitas vezes é até disputado como parceiro. Nesse jogo, acaba fazendo a atividade sozinho e deixando o outro apenas “copiar”. Outras duplas formam-se por afinidade emocional, duplas de amigos juntam-se para conversar e deixam a seriedade com a atividade de lado. Outros, seja por timidez ou por dificuldade de relacionamento, optam por ficarem sozinhos ou acabam não sendo convidados para compor nenhuma dupla, o que me causa um tremendo mal-estar. O fato é que, para obtermos bom resultado, é necessária nossa constante intervenção, com circulação por meio das duplas, observando, perguntando, sugerindo em muitos momentos. Ou seja, seria muito mais confortável propor a atividade individual e exigir silêncio de todos.

Por fim, na terceira atividade de leitura, propus aos alunos que dessa vez trabalhassem individualmente e sem a minha intervenção. Seria uma espécie de avaliação, não no sentido convencional da palavra, para atribuição de notas, mas para que eu tivesse condição de avaliar a proficiência de leitura de cada um naquele momento. Expliquei que várias vezes na vida nós precisamos ler sozinhos e ser capazes de saber utilizar aquela leitura com eficiência. Disse também que essa seria uma forma de avaliar se eu estava trabalhando bem na formulação das atividades, pois muitas vezes a dificuldade dos alunos pode ser culpa de uma pergunta malfeita do professor. Isso os deixou um pouco mais à vontade, mas observei certa ansiedade quando eles se deparavam com um desafio e manifestavam o ímpeto de perguntar ao colega ou de me pedir ajuda.

Não contradizendo a ideia defendida inicialmente, da crucial importância da interação com o outro para a efetiva aprendizagem, não podemos negar também a

necessidade de autonomia do sujeito educando em usar essa aprendizagem, adquirida no encontro com o outro, para seu processo individual de construção. É nesse momento, interagindo dialogicamente com as próprias leituras e as memórias construídas (conhecimento prévio do leitor), que ele deverá aplicar as diversas estratégias cognitivas (levantamento e checagem de hipóteses, inferências, analogias) para construir um sentido coerente para o texto a ser lido. A esse respeito, Solé (1998) defende que

Quando os alunos leem sozinhos, em classe, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler, devem poder utilizar as estratégias que estão aprendendo. De fato, este tipo de leitura, em que o próprio leitor impõe seu ritmo e 'trata' o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas. Como este é o tipo mais verdadeiro de leitura, as situações e leitura independente devem ser incentivadas na escola. (SOLÉ, 1998, p. 121)

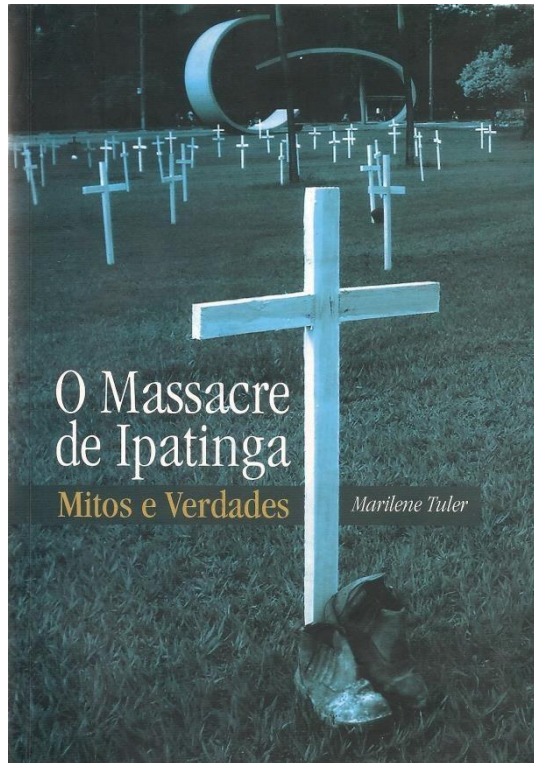
A autora defende que as estratégias de leitura devem ser ensinadas na escola, mas que o objetivo principal é formar leitores autônomos, capazes de aplicar tais estratégias em situações reais de uso social da leitura. Assim, ela sugere que se articulem diferentes situações de leitura, "oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada" (SOLÉ, 1998, p. 90).

#### *4.2.3 Principais desafios*

A primeira dificuldade evidenciada na atividade inicial foi a compreensão, da parte dos alunos, da multimodalidade dos textos. Não obstante vivam cercados por textos multimodais, como no caso das publicidades tão frequentes no cotidiano, eles geralmente consideram como atividade de leitura a decodificação do texto verbal e revelam muita dificuldade na integração dos elementos verbais aos não verbais. Foi muito comum ouvir dos alunos, ao propor a leitura de um texto que integra verbal e não verbal, ou mesmo um texto em que o não verbal se sobressai, o questionamento: "Mas é pra ler qual texto? Aqui não tem texto, só figura."

Para exemplificar, farei um breve relato de uma das aulas de leitura, a aula inicial do projeto, que teve como texto base a capa do livro.

Figura 2: Capa do livro O Massacre de Ipatinga



Fonte: Acervo da pesquisadora

Trata-se da publicação dos resultados de uma pesquisa de mestrado da área de História, desenvolvida por uma ex-professora de Ipatinga. O motivo principal da escolha do texto foi a tentativa de buscar identificação e familiaridade com a realidade mais imediata dos alunos.

Inicialmente, expliquei à turma que nossa aula seria baseada no roteiro de perguntas que seguem o texto proposto para a leitura. Logo ouvi de alguns deles: “Professora, onde está o texto?” Foi então que constatei o quanto a concepção de leitura deles está vinculada ao código verbal. Muitos ainda não têm consciência da prática de leitura de mundo, de acordo com Freire (2011), que fazem intuitivamente desde sempre, antes mesmo de conhecerem as primeiras letras. Para esses, leitura é, sempre e apenas, a da palavra. A capa de um livro, dessa forma, não seria texto.

Essa atitude comum por parte dos alunos evidencia a constatação feita por Lemke (2010) do logocentrismo criado culturalmente pela escola, que supervaloriza o modo verbal em detrimento dos demais. É provável que esteja faltando ainda trabalho de nós, professores, na exploração dessas habilidades nas aulas de leitura, pois, conforme a argumentação do autor, o ser humano, desde sempre, adquire a linguagem de forma multimodal.

Santaella (2012) também chama a atenção para esse aspecto.

Desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo –, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas várias interfaces – computadores, *desktops*, iPhones, iPads –, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano [...] Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem. (SANTAELLA, 2012, p. 95)

É possível que essa tradição da cultura escolar seja o motivo de tamanho espanto de parte dos meus alunos ao receberem como proposta de leitura a capa de um livro, em que há mais imagem que palavras.

A aula desenvolveu-se em forma de roda de conversa. As questões formuladas para a dinâmica tinham como objetivo trabalhar com habilidades de levantamento de hipóteses baseadas nos elementos verbais e não verbais do texto e no conhecimento de mundo de cada um, a fim de construir, processualmente, a compreensão, a interpretação, a dialogicidade, a apreciação crítica do texto, para finalmente conduzir à percepção dos aspectos argumentativos presentes nele.

Solé (1998) considera que toda leitura envolve o levantamento e a checagem de hipóteses, antes e durante o processo de construção de sentido. Segundo a autora, as previsões são feitas com base nos elementos linguísticos do texto, além do conhecimento de mundo e de leitura do sujeito leitor. Ela ressalta que, sem esse processo contínuo de elaboração de previsões, a leitura torna-se ineficaz, pois impede que o leitor assuma o controle dela.



Quando levantam as hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 27)

Segue a atividade proposta para discussão.

- 1- Você reconhece algo nessa imagem?
- 2- De onde você acha que essa foto foi retirada?
- 3- Ao olhar a fotografia, qual foi o primeiro elemento que chamou sua atenção?
- 4- Explique que significado têm para você os seguintes elementos:
  - a) as cruzes;
  - b) o jogo de luz e sombra (observe que o fundo é escuro e a iluminação recai sobre as cruzes e o monumento ao fundo);
  - c) a botina ao pé da cruz;
  - d) a palavra massacre;
  - e) o monumento ao fundo.
- 5- Você sabe a diferença entre mito e verdade? Se necessário, consulte o dicionário e tente explicar o subtítulo da parte verbal do texto.
- 6- Essa imagem é a capa de um livro. Considerando apenas as informações contidas nela e a leitura que você fez dos elementos analisados, o que provavelmente você esperaria do conteúdo desse livro?
- 7- Leia alguns trechos do capítulo de introdução do livro.

Este livro é o resultado da pesquisa de Mestrado cujo tema é “O massacre de Ipatinga: o contexto sócio-político do Golpe Militar de 1964 através de um estudo de caso.”

O massacre de Ipatinga foi um episódio ocorrido em 7 de outubro de 1963 envolvendo a Polícia Militar de Minas Gerais e os operários da Usiminas, do qual resultaram oito mortes, segundo dados oficiais.

Nesse momento da atividade, apresentei aos alunos um exemplar físico do livro e mostrei onde se localizava o trecho transcrito. Posteriormente, permiti que eles manuseassem o exemplar e disponibilizei-o para empréstimo.

Esses trechos confirmam suas hipóteses feitas na questão 6? Comente.

8- Para você, qual deve ser a função da capa de um livro? Você acha que a capa do livro de Marilene Tuler cumpre essa função? Por quê?

9- A que tipo de pessoas você acha que esse livro interessaria mais?

Pude observar, em muitos momentos da aula, certa impaciência de alguns alunos ao serem instigados a refletir sobre os elementos não verbais do texto. Na ânsia de responder – e de acertar –, eles cobravam da professora a resposta correta, sendo que, na maior parte das questões, o que eu pretendia era que eles expusessem o seu olhar, sua própria percepção sobre os elementos do texto. Nesse momento, esclareci aos alunos que, embora houvesse várias respostas diferentes para as mesmas perguntas, elas poderiam ser igualmente válidas, pois refletiam um raciocínio particular, ligado à vivência de cada um. Tal abordagem está em consonância com o que defende Marcuschi (2008), ao afirmar que “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Em situações como essa, Geraldi (1996) destaca a importância do professor como mediador, a fim de, com o aluno, construir caminhos de possíveis leituras coerentes, levando-os a entender que o sentido não está pronto, mas é construído processualmente.

Mesmo com esse esclarecimento da minha parte aos alunos, eles continuavam resistentes diante da ideia de ler imagens e tirar conclusões a partir delas. Percebi o quanto ainda precisamos trabalhar para mudar essa ilusão de que só se podem ler textos verbais, o que faria das demais semioses meras ilustrações. No caso da capa de um livro, as estratégias argumentativas estão altamente ligadas ao imbricamento entre os elementos verbais e não verbais.

Como resposta às possíveis inferências quanto ao seu conteúdo, houve a hipótese de ser um livro histórico (talvez por aqueles que já sabiam tratar-se de um fato histórico, embora pouco comentado na cidade).

A aula mostrou-se consideravelmente produtiva e despertou o interesse dos alunos em conhecer mais sobre o conteúdo do livro. Deixei claro para eles que esse despertar era resultado da argumentação presente nos elementos da capa, que tem como objetivo atrair o olhar e o interesse do leitor para a obra. Aproveitei a ocasião para discutirmos o fato de que somos constantemente influenciados por elementos verbais e não verbais que nos cercam e que são, de alguma forma, lidos por nós, ainda que não tenhamos consciência disso.

Após a atividade, os alunos mostraram-se muito curiosos a respeito do evento histórico e do conteúdo do próprio livro. Sugeri a eles que assistissem ao documentário *Silêncio 63*, que aborda o tema, e disponibilizei meu livro para empréstimo. Achei também que seria válida uma palestra com a autora do livro. Os alunos mostraram-se entusiasmados por conhecer e ouvir de perto uma escritora cujo livro havia sido publicado. Na palestra, ela falou da motivação para tal pesquisa e da decisão de publicar um livro baseado no mestrado. Além disso, detalhou como foi o processo de escolha do título, que não é o mesmo da dissertação, com o objetivo de atrair leitores. Foi gratificante ver o interesse dos alunos em conhecer mais sobre a história da própria cidade, principalmente quando se trata de um evento (o massacre ocorrido em 1963) que, ao longo do tempo, confunde-se com um mito na nossa cidade.

Uma aluna, que normalmente se mostra dispersa e pouco interessada, permaneceu na sala após o término da palestra e o sinal do recreio para perguntar à professora convidada onde seria possível encontrar o livro para comprar, fato que motivou a autora a presentear-lá com um exemplar. Recebemos ainda um exemplar para ficar disponível para empréstimo na biblioteca. Soubemos posteriormente que se formou uma fila de espera para pegar o livro emprestado.

É interessante refletir aqui sobre nossa responsabilidade na formação de alunos leitores. Muitas vezes, mesmo sem argumentar com palavras sobre a importância da leitura, nossas atitudes têm um considerável poder de persuasão. Antes de apresentar aos alunos a aula em questão, alguns deles já haviam observado que eu carregava comigo um livro diferente. Houve quem se sentisse curioso e

perguntasse sobre tal livro e se havia exemplar disponível na biblioteca. Creio que há muitos fatores envolvidos na questão motivacional: além do fato de representarmos para nossos alunos um modelo exemplar de leitor, por sermos profissionais das letras, o conteúdo envolvido (um fato histórico da nossa cidade) fez toda a diferença. A esse respeito, Solé defende que

uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares. Entretanto, todas as escolas contam com atividades de biblioteca ou de leitura “livre”, em que é possível que os interesses do leitor tenham primazia sobre outros parâmetros. (SOLÉ, 1998, p. 43)

Seria interessante, na elaboração do nosso plano de ensino, propor projetos de leitura capazes de vincular o acervo da biblioteca da escola aos interesses pessoais dos alunos. Investigar a realidade local e mapear os temas relevantes e interessantes para nossos meninos e meninas – está aí uma forma de fazer com que eles enxerguem as aulas de leitura como um momento mais prazeroso, prazer que pode ser combustível para a busca voluntária de mais leituras.

Ademais, a palestra posteriormente rendeu uma boa discussão entre nós sobre as estratégias argumentativas usadas pela professora em sua exposição oral, com o intuito de provocar assentimento em seus ouvintes. Por meio dessa discussão, os alunos perceberam que o gênero “capa de livro”, muito além de rotular seu conteúdo, é uma forma de provocação do olhar do leitor na busca de sua atenção e interesse, o que envolve inúmeros recursos argumentativos, verbais e não verbais.

Outra dificuldade frequente foi a falta de compreensão de parte dos alunos de que a leitura é um processo coletivo e individual ao mesmo tempo. Coletivo no sentido de que ele se constrói na interação com o outro, individual porque está vinculado à vivência particular de cada leitor. Dessa forma, no processo de construção de sentido de um texto, não existe uma única leitura possível, entendimento que se mostrou para

nós desafiador. A respeito da leitura, Marcuschi (2008) defende que a compreensão de um texto

não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. (MARCUSCHI, 2008, p. 256)

Em uma linha semelhante de compreensão do processo de leitura, Brandão (2005) enfatiza o aspecto de multiplicidade, heterogeneidade envolvida no movimento de construção de sentido de um texto por parte do leitor. Para a autora, a leitura é definida como

uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.

Essa concepção de produção de escrita e leitura se insere numa concepção de linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico; linguagem concebida enquanto signo e não sinal. Para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto signo é dialético e vivo; portanto, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. (BRANDÃO, 2005, p. 272)

Em diversos momentos, os alunos mostravam-se inseguros quando instigados a pensar ou mesmo a manifestar sua opinião. Os mais aplicados ficavam ansiosos por encontrar a resposta certa, os mais apáticos, muitas vezes julgando-se incapazes, tentavam copiar ou preenchiam aleatoriamente o espaço de resposta, esperando o posterior momento de apagar e preencher com a resposta que a professora daria após a correção. Chamou-me a atenção um aluno que apagou de antemão todas as respostas que havia dado e respondeu, ao ser questionado por mim devido àquela atitude: “ah, fessora, já sei que tá tudo errado” (registro do diário de campo, de 25/09/2019). Tal postura revela reflexos de uma cultura escolar limitante no sentido

de estabelecer como verdade absoluta uma única leitura possível, o que acaba afetando até mesmo a capacidade autônoma de opinar com coerência. É como se o aluno acreditasse que a própria opinião devesse obrigatoriamente ser moldada conforme um padrão de pensamento previamente estabelecido, como a palavra autoritária, segundo Bakhtin. Isso nos leva a constatar o quanto ainda é preciso atuar na busca de uma educação libertadora, conforme Freire (1983), em que o aluno se reconheça de fato como sujeito – e não receptor – do conhecimento. No entanto, ainda é possível perceber que a raiz da educação bancária perdura e manifesta-se nas atitudes de jovens de 14 anos.

O olhar de professora pesquisadora fez-me atentar para os resquícios dessa educação bancária tradicional, ainda tão presentes no meio escolar atual, não só na prática de professores mais antigos, mas também dos jovens professores e dos próprios alunos. Tenho 38 anos e, ao longo da minha trajetória na educação básica (entre 1988 e 1999), vivenciei, na maior parte do tempo, essa forma de ensinar, que considera o aluno um receptor de conhecimentos estabelecidos e transferidos pelo professor. Em muitos momentos, eu, aluna adolescente, cheguei a questionar tal sistema por sentir falta de um ambiente de maior liberdade para nós, alunos daquele tempo, algo que eu, na minha imaturidade, não sabia explicar e sequer teria coragem de expressar. Mesmo naquela época, com as mudanças trazidas pelos PCNs e também pelas produções acadêmicas, essa prática educacional conteudista era vista como ineficiente para a formação do sujeito crítico e autônomo, mas sabe-se que a implementação de uma nova concepção de ensino demanda tempo e paciência.

Hoje meus alunos de 14 anos mostram-me, em muitos momentos, que a educação bancária está mais viva do que eu poderia imaginar e, para minha surpresa, na minha prática também. Em muitos momentos, ao serem instigados a pensar, levantar hipóteses, opinar e avaliar, os alunos mostravam-se ora desanimados pelo trabalho mental que teriam, ora ansiosos por não errar, o que os levava a, de alguma forma, pedir a mim ou a colegas “a resposta certa”. Foram muitas as situações em que me foi necessário fazer uma pausa no andamento da aula para conversar com eles e explicar que nem sempre há uma única resposta correta, que o correto é estar sempre trabalhando na busca de uma resposta possível. Contudo, houve também momentos em que eu, ansiosa, antecipava raciocínios por eles, na tentativa de induzi-los à minha própria leitura prévia, sendo constante da minha parte o exercício de

autovigilância, para evitar que eu repetisse a conduta docente que, há algumas décadas, eu criticava em meus professores. O fato é que se trata de um trabalho árduo esse de ensinar a pensar para a criticidade e a liberdade de pensamento e de expressão. Árduo para o aluno, que, muitas vezes, acha mais fácil copiar e decorar; árduo para nós, que, em meio à rotina agitada e intensa do ano letivo, carecemos da paciência necessária ao processo.

Infelizmente, esse momento de parar para refletir sobre a própria prática dificilmente cabe em nossa agenda atribulada, mas precisamos reconhecer que, sem ele, nossa caminhada torna-se circular e pouco avanço nos permite. Freire (1996) insiste em que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Quanto à adesão e ao engajamento, muito embora os alunos tenham se mostrado curiosos e entusiasmados antes e no início da aplicação do projeto, não se pode esquecer de que se trata de uma turma adolescente, em muitos momentos ainda imatura, sujeita a oscilações de humor e de ânimo. Submetidos e adaptados à cultura escolar tradicional, em que se é avaliado por provas e trabalhos, muitas vezes, em dias de “aula normal”, nos quais, para eles, não é feito “nada de importante” (provas ou trabalhos), os alunos simplesmente faltavam, por vontade de faltar. Com isso, era comum nas primeiras aulas de leitura que houvesse um revezamento de alunos faltosos, apesar de se tratar de uma turma normalmente frequente. Acontece que a preocupação deles em estar presente geralmente vinculava-se à “matéria nova, que vai cair na prova”. Começou a surgir entre esses faltosos a pergunta: “fessora, posso copiar as respostas do colega?”, à qual certa vez respondi, também perguntando: “Copiar pra quê? O que você vai ganhar com isso? Infelizmente, no dia em que você falta, perde a leitura, nossas discussões e uma grande oportunidade. Depois que você apresentar a justificativa da falta, vamos conversar sobre uma forma de recuperar o que foi perdido.” Ninguém apresentou justificativa plausível para as faltas e,

coincidência ou não, elas parecem terem-se reduzido nas aulas seguintes. Lamentavelmente, nossos recursos são, muitas vezes, insuficientes para mudar certas concepções cristalizadas na cultura escolar. Fazer com que um projeto de ensino seja encarado pelos alunos com seriedade e engajamento não é tarefa das mais fáceis para nós, pois muito dificilmente eles se desvinculam da ideia de abraçá-lo em troca de uma nota para passar de ano, independentemente do produto final que almejamos ao desenvolvê-lo.

Houve momentos também em que, apesar da frequência de 100% da turma, por motivos diversos, conhecidos ou não por mim, reinava uma apatia incomum, um clima de desânimo, que sugava minha própria energia, fazendo com que uma aula tão minuciosamente preparada e idealizada parecesse, aos meus olhos, inútil e improdutiva. Analisando atenta e criticamente as atividades por mim elaboradas, percebi que, embora eu tenha tentado diversificar a dinâmica de organização das aulas (com rodas de conversa, trabalho em dupla ou individual), talvez tenha faltado também uma diversificação maior no tipo de questões elaboradas. Observei o predomínio de questões discursivas, o que pode, em alguns momentos, ter gerado desânimo da parte dos alunos. Certamente esse será um ponto importante a ser levado em consideração por mim nas futuras elaborações de atividades.

De toda forma, por mais que haja da nossa parte essa atenção em tornar a aula mais atraente ao aluno, nem sempre atingiremos todos os objetivos. É preciso lembrar que estamos lidando com seres humanos, constantemente propensos a crises e oscilações emocionais e não deve ser esse o motivo a nos fazer desistir do empenho em oferecer a eles uma aula realmente de qualidade.

#### *4.2.4 Leitura e argumentação*

Como já apontava o questionário inicial, a maioria dos alunos não refletia muito sobre os aspectos argumentativos dos textos que liam. Ao longo do desenvolvimento das atividades de leitura, essa falta de reflexão foi ficando ainda mais evidente. Ressalta-se aqui a importância de o educador instigar o aluno a pensar um pouco mais sobre aquilo que faz intuitivamente, despertando nele a tão necessária curiosidade quando se trata de ensinar e aprender, ideia enfaticamente defendida por



Freire (1996). Muitos dos meus alunos revelaram dificuldade mesmo na compreensão do conceito de argumentação, tendo sido necessário inúmeras vezes retornarmos a ele. Exemplo disso aconteceu em uma das aulas, ao compararmos uma notícia de jornal a um texto publicitário. Um dos objetivos era que os alunos percebessem a diferença entre a argumentação explícita e outra mais sutil, para assim levá-los a compreender que, em muitos momentos, será necessária uma maior perspicácia do leitor para perceber essa intenção. No entanto, quando fiz a pergunta sobre a argumentação presente em determinado texto, percebi que muitos não conseguiam responder, simplesmente por ainda não terem compreendido o conceito (o que significa argumentar).

Ao analisar esse impasse, depois de muito refletir, percebi que talvez aquela terminologia, ainda tão nova para eles, pudesse estar dificultando a compreensão. Provavelmente, se eu tivesse trabalhado com um termo mais simples, mais próximo deles, como “convencimento”, os alunos teriam mais facilidade em compreender e refletir sobre esse aspecto da linguagem. Gebara, Romualdo e Alkmin (1984) apontavam para esse equívoco cometido por professores, ainda que muito bem intencionados, que acabavam ministrando “aulas de linguística para alunos do secundário” (GEBARA, ROMUALDO & ALKMIN, 1984, p. 26).

Dentro de uma gama infinita de possibilidades, selecionei algumas estratégias argumentativas a serem trabalhadas a partir da leitura dos textos:

- elementos visuais diversos – simbologias de cores, ícones culturais, representações diversas;
- metáforas;
- uso do senso comum;
- argumento de autoridade;
- seleção vocabular;
- escolha de determinado tempo verbal;
- perguntas retóricas.

Tais estratégias eram as mais evidentes nos textos que lemos, mas enfatizei para os alunos que não se tratava de uma lista fechada a ser memorizada por eles e que cada autor se vale dos recursos que julga necessários e eficientes na escrita do texto, a depender do gênero, do público leitor e dos objetivos pretendidos.

Seguem alguns exemplos das estratégias argumentativas trabalhadas nas aulas de leitura e com as quais observei grande dificuldade dos alunos.

### *Seleção vocabular*

Um exemplo que pode ser citado é a seleção de um vocábulo usado em uma notícia de jornal, que tratava dos estragos causados por uma forte chuva na região.

Apesar dos estragos causados pela chuva nas duas cidades, ninguém ficou ferido e só foram registrados pelos bombeiros danos materiais.

Propus aos alunos a seguinte reflexão: “ao afirmar que só foram registrados danos materiais, o jornal está retomando um discurso amplamente aceito na sociedade. Você consegue identificar esse discurso?”

Minha intenção com a reflexão proposta era levar os alunos a perceberem a estratégia do uso do senso comum implícito no discurso de que a vida vale mais que as coisas materiais. Nesse caso, o emprego da palavra “só” minimizaria a importância dos danos materiais, levando o leitor a concordar com a tese de que não foi de grande gravidade o evento ocorrido. Constatei, ao avaliar as respostas dos alunos, que, naquele momento, eles ainda não conseguiam perceber intenção alguma no uso da palavra em questão. Foi necessário um trabalho de discussão conjunta e muita paciência para que eles compreendessem o que eu pretendia mostrar. Para eles, não havia nenhuma intenção argumentativa na escolha da palavra analisada. Pude perceber com isso o quanto ainda é necessário trabalhar em nossas aulas de leitura com as sutilezas argumentativas da linguagem, para assim estimular nos alunos esse preparo para uma leitura mais crítica.

Koch (1993) defende a importância de, nas atividades de leitura, levar o aluno a tentar identificar as marcas linguísticas que revelam determinada intenção

argumentativa por parte do autor: “é preciso compreender-se um querer dizer como um querer fazer” (KOCH, 1993, p. 161).

### *Elementos visuais*

O texto a seguir foi lido e discutido com a turma. Trata-se de uma publicidade feita na fachada de um estabelecimento comercial da cidade.

Figura 3: Publicidade de comércio local



Fonte: Acervo da pesquisadora

Ao selecionar esse texto, supus que a maior parte da turma o reconheceria, pois ele se localiza em uma área da cidade pela qual muitos dos alunos circulam. No entanto, visualizei o texto com meu olhar de motorista, parada em um semáforo, enquanto eles por ali passavam a pé ou de bicicleta. O campo de visão era outro. Primeiramente expliquei aos alunos que o suporte original do texto era a fachada lateral da farmácia, de ampla visibilidade, bem ao lado de um semáforo. Estimulei-os a pensar sobre a intencionalidade estratégica desse suporte e da localização do texto,

pretendendo mostrar com esse questionamento como esses elementos podem ser uma eficiente estratégia argumentativa.

Outra questão solicitava que os alunos avaliassem na imagem: as formas do corpo da mulher, a expressão facial aparentemente feliz, o jogo de cores (tons claros, luminosidade). Tentei despertá-los para a simbologia cultural da cor branca e do corpo magro e até mesmo da presença do cachorro (também branco, forte, cheio de energia). Foi necessário muito estímulo para que eles identificassem a argumentatividade presente nessa simbologia e para que percebessem uma tentativa de vinculação entre a imagem e a ideia de saúde que se pretendia vender. Questionei-os ainda sobre as ideias implícitas por trás daquelas imagens e simbologias e percebi muita dificuldade da parte deles em realizar esses exercícios.

Outra atividade que também revelou essa dificuldade de leitura de elementos visuais foi a discussão do texto a seguir, uma campanha comunitária exposta em um cartaz, fotografado por mim, num dos postos de saúde da cidade.

Figura 4: Texto de campanha comunitária afixado no posto de saúde



Fonte: Acervo da pesquisadora

Uma das questões trazia os seguintes questionamentos.

- Observe atentamente os elementos visuais do texto e responda:
  - a) Quem são as personagens e o que elas representam?

- b) O que a expressão facial das personagens comunica?
- c) Por que você acha que o *smartphone* é usado no texto?

Embora quase todos os alunos reconhecessem o personagem Zé Gotinha, poucos foram capazes de compreender que ele era a representação do SUS, assim como a menina era a representação da doença tratada na campanha. Outro elemento visual que para eles não tinha significação era o *smartphone* como estratégia argumentativa.

Tais dificuldades, tão frequentes na maior parte dos alunos, fizeram-me rever o planejamento inicial. Os alunos realmente percebiam muito pouco os implícitos e as vozes discursivas subjacentes aos elementos verbais e não verbais e que eram usados como estratégias argumentativas. Pareceu-me que, de alguma forma, eles sentiam-se mais confortáveis buscando apenas as informações explícitas na superfície textual. Reitero aqui que, muito provavelmente, isso se deve à forma como a escola vem trabalhando, muitas vezes enfatizando demasiadamente o modo verbal e negligenciando atividades que estimulem esse tipo de leitura entre os alunos.

Senti então uma grande necessidade de conversar com a turma sobre discursos e as ideias (crenças, juízos de valor, preconceitos) implícitas nos textos e a forma como elas conduzem nossa leitura. Para facilitar a compreensão, preparei uma aula com a leitura de um meme, com o objetivo de mostrar aos alunos como essas ideologias aparecem por trás de um simples texto de humor, comum na linha do tempo de nossas redes sociais. Procurei deixar claro para eles a necessidade de exercitarem essa capacidade de percepção, a fim de serem capazes de ler criticamente.

Meu objetivo com a atividade era trabalhar com:

- discursos e ideologias por trás das palavras;
- senso comum (discursos amplamente aceitos);
- intencionalidade argumentativa por trás dos enunciados.

Selecionei um meme que circulava na época em alguns grupos de WhatsApp. Embora se tratasse de um texto de origem portuguesa, acreditei que, apesar das

diferenças sintáticas e ortográficas, os alunos não teriam dificuldade de compreensão, pois o conteúdo trata de uma situação também comum em nossa cultura.

Figura 5: Meme veiculado em grupos de WhatsApp



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após a leitura, fizemos uma discussão sobre a forma de conduzir o humor no texto. Expliquei aos alunos que o humor só é possível se o produtor do texto considera o contexto histórico e cultural dos seus leitores. A partir daí, tentei conduzir à percepção dos discursos subentendidos por trás dos elementos verbo-visuais empregados no meme.

Que ideias se mostram pela leitura desse texto?

- As mulheres não querem parecer gordas.
- As mulheres preocupam-se com a forma como os homens as veem.
- Embora as mulheres reclamem da própria aparência, elas não querem a concordância dos homens.
- Homens, ao contrário das mulheres, são insensíveis e racionais.
- Homens têm mais facilidade em aceitar os próprios defeitos físicos.
- Insinuar que uma mulher é gorda é uma ofensa gravíssima.

Apresentei a eles as primeiras constatações que eu havia feito sobre o texto e instiguei-os a perceberem outras.

A atividade foi produtiva, os alunos conseguiram compreender melhor o que são na verdade as ideias camufladas por trás das palavras e das imagens, o que me fez ver o quanto eles são capazes de ler criticamente. Se isso muitas vezes não acontece, é provavelmente devido à falta de familiaridade com atividades desse tipo, que geralmente se mostram tão trabalhosas para eles e para nós, professores e condutores de leituras.

#### *4.2.5 Avaliações paralelas*

Senti em alguns momentos do desenvolvimento do projeto a necessidade de interromper as atividades e solicitar dos alunos uma pequena avaliação da parte deles sobre o processo do nosso trabalho, antes de partirmos para a produção dos textos.

Um desses momentos foi após observar a falta de adesão deles em uma atividade aos meus olhos muito simples: solicitei que trouxessem para mim um exemplar de um texto que verdadeiramente fizesse parte da rotina de leitura deles (sinopse de um livro ou filme, um rótulo, uma propaganda ou mesmo uma postagem de rede social ou uma conversa de WhatsApp que pudesse ser compartilhada). Combinamos um prazo para que eles pudessem providenciar a cópia e, então, socializarmos as experiências de leitura. Meu objetivo era selecionar alguns desses textos para lermos juntos e tentar identificar neles estratégias argumentativas. No entanto, houve uma demora muito grande no cumprimento da tarefa e pouquíssima adesão a ela: um grupo demorou a realizar a entrega, outro simplesmente entregou e alguns deles evidentemente “copiaram” de outro colega um mesmo texto.

Foi nesse momento que os convidei para uma conversa e os questionei sobre os motivos da falta de envolvimento da maioria deles em uma tarefa tão simples. Alguns reclamaram da dificuldade de entregar o texto impresso, outros confessaram que foi distração e esquecimento e houve mesmo quem dissesse que não entendeu a tarefa. Questionei ainda aos que cumpriram a tarefa o porquê de terem escolhido determinado texto. Muitos confessaram que fizeram uma escolha aleatória e que não foram sinceros, mas queriam cumprir o “dever”.

Percebi que faltou certamente, além da compreensão de muitos, a valorização de algo que talvez, por parecer simples demais, tenha sido considerado de pouca importância. Outro motivo pode ter sido o fato de se tratar de um trabalho que “não valia nota”. Percebi com isso que muitas vezes uma tarefa extraclasse é encarada apenas como uma tarefa escolarizada, sem objetivo, sem razão de ser, o que leva o aluno a realizá-la sem muita reflexão, só para “mostrar que fez” e garantir uma valorização em nota.

Infelizmente, devido à demora, não foi possível realizar as atividades então previstas a partir desse repertório de textos e segui com a segunda parte do trabalho: o projeto de produção de textos.

De toda forma, apesar das dificuldades já abordadas ao longo das atividades de leitura, é preciso apontar os pontos fortes também verificados. Os alunos revelaram entusiasmo diante da oportunidade de trocarem ideias sobre os textos lidos, alguns começaram a superar a timidez e o medo de errar, quando, muitas vezes percebiam que respostas diferentes podem ter coerência equivalente e serem igualmente válidas. Após a primeira aula desenvolvida com esse tipo de organização, vários alunos começaram a perguntar: “que dia vai ter roda de conversa de novo?”.

Outro ponto positivo foi o interesse e o envolvimento com relação ao livro cuja capa foi alvo de uma das aulas. Os alunos sentiram-se instigados e vários deles pediram para levar o livro para casa. Considero que esse envolvimento tenha sido resultado da seleção dos materiais, tendo como meta a busca de temas relacionados à realidade local.

Além do mais, foi visível a percepção de que, nas últimas atividades, os alunos mostraram-se mais perspicazes na identificação dos elementos argumentativos presentes nos textos.

### **4.3 Produção de textos**

Iniciei essa etapa do trabalho explicando aos alunos como seria o projeto. Entreguei a eles por escrito o resumo do que faríamos.



Chegou a hora de aplicar o que aprendemos com as nossas aulas de leitura. Vocês, alunos, serão agora produtores de textos de campanha comunitária e vão empregar neles as estratégias que observamos nos textos lidos. Outras estratégias criadas por vocês também poderão ser usadas.

Primeiramente, vamos definir:

- nosso objetivo – promover uma campanha de conscientização dentro da escola, de forma a atingir todos os alunos e profissionais. A campanha visa resolver ou amenizar algum problema relevante que atinja todos que fazem parte da escola;
- nosso público – alunos e profissionais da escola;
- em nome de quem vamos escrever – em nome dos alunos do 9º ano da escola;
- como os textos serão divulgados – cartazes impressos e fixados dentro da escola e em ambiente virtual (página que será criada no Instagram);
- gênero com o qual trabalharemos – texto de campanha comunitária.

Nosso trabalho será dividido em etapas:

- passo 1 – discutir quais problemas vivenciamos na escola e escolher um deles como o alvo da nossa campanha;
- passo 2: em grupos, planejar o texto (elementos verbais e não verbais, leiaute);
- passo 3: no laboratório de informática, produzir o texto com o auxílio de programa de edição gráfica;
- passo 4: fazer revisão colaborativa (na sala de aula);
- passo 5: elaborar a arte final após a revisão;
- passo 6: divulgar a campanha e publicar os textos.

Após ouvirem e lerem as explicações dadas, houve boa adesão por parte dos alunos, que se mostraram curiosos e entusiasmados por saberem que produziriam textos que seriam divulgados e lidos fora da sala de aula e que, para isso, usariam também recursos tecnológicos, o que não é comum para eles. Apesar de todos demonstrarem ter compreendido a proposta, ao longo do processo, pude perceber o

quanto eles ainda precisariam de acompanhamento para sentirem-se em situação real de produção de texto.

Na aula seguinte, trabalhamos com o estudo das especificidades do gênero proposto para produção (o texto de campanha comunitária). Tivemos como referência um dos textos usados nas aulas de leitura (uma campanha de incentivo à vacinação contra o sarampo, divulgada nos postos de saúde). Fiz junto à turma o levantamento das principais características do gênero, considerando o objetivo, a situação de produção, a linguagem, a estrutura. Deixei claro para eles que teriam liberdade na escolha dos elementos que comporiam o texto, mas que deveriam sempre se ater aos elementos essenciais de constituição do gênero; enfatizei a importância de pensarem sobre os aspectos explicitamente argumentativos, ou seja, aquilo que fariam para atingir o público pretendido. Ao tratarmos do aspecto multimodal do texto, os alunos revelaram muita dificuldade em perceber que nele imagem e palavras devem formar um todo coeso. Lembrei-me do quanto eles também haviam demonstrado dificuldade com esse aspecto da linguagem nas aulas de leitura. Era então natural e esperado que também tivessem dificuldade na produção de um texto que conjugasse verbal e não verbal na formação de um todo semântico.

Propus que o trabalho fosse feito em equipes e estipulei um número máximo de quatro integrantes por grupo. Dei aos alunos algumas sugestões de organização do trabalho:

- cada integrante faz uma sugestão de texto e posteriormente a equipe decide por um, que será revisado e aperfeiçoado por todos;
- cada integrante responsabiliza-se por uma etapa do processo (seleção de imagem, formulação dos enunciados verbais, formatação do leiaute e revisão final).

Fiz muita questão de deixar claro que a única coisa que não deveria acontecer seria um integrante trabalhar sozinho, julgando ser o mais capaz, ou deixarem de fora algum integrante que, por qualquer motivo, não participasse do trabalho.

Um aluno fez muita questão de ter o direito de trabalhar sozinho. Conversei com ele, tentando persuadi-lo a integrar-se em equipe, até porque se tratava de um aluno que aparentemente mantinha bom relacionamento com os colegas, sendo, inclusive, em alguns momentos, advertido por mim durante as aulas, por conversa

excessiva com os amigos da sala. Trata-se de um aluno conhecido pelos professores por sua responsabilidade, pontualidade e boa participação. Foi justamente esse o motivo que ele me apresentou: “Eu gosto de fazer o trabalho bem feito, por isso eu acabo fazendo tudo sozinho, porque eles ficam com preguiça. Então é melhor ficar sozinho de uma vez.” (registro do diário de campo, de 02/10/2019).

Decidi considerar os argumentos do aluno, mas alertei-o de que ele não poderia fugir de situações de trabalho em equipe ao longo da vida, pois, uma vez que somos seres sociais, é impossível vivermos e trabalharmos isoladamente o tempo todo. Expliquei que ele precisava trabalhar mais em si o espírito de liderança e tentar influenciar os colegas a também buscarem a excelência nos trabalhos realizados.

Houve ainda, na organização dos grupos, situações envolvendo alguns alunos em geral menos participativos nas atividades, aqueles que tinham o hábito de tentar “copiar” respostas dos colegas. Esses, não tendo sido convidados para integrar grupo algum, acabaram sentindo-se obrigados a formar grupos entre si. Com esses eu conversei particularmente sobre a importância do engajamento e da responsabilidade para a conclusão de projetos, não só os escolares, mas de tantos projetos de vida fora da escola. Percebi essa como uma excelente oportunidade para desenvolver nesses alunos a autonomia e até mesmo a autoestima, pois observo que o fato de buscarem apoio nos outros nem sempre é sinal de preguiça apenas, sendo, em muitos casos, a própria crença de incapacidade, situação que exige intervenção do professor para tentar reconstruir no aluno a autoconfiança.

Por mais que eu tenha tentado orientar o processo, fatalmente percebi que não é tão simples ensinar o trabalho em equipe.

Sobre o tema dos textos, conversamos para decidir se elegeríamos um tema único para a campanha ou se teríamos liberdade de promover várias campanhas simultâneas com temas livres. A segunda possibilidade foi eleita pela turma e foi dada a eles a liberdade de escolher o tema com o qual trabalhariam. Pedi aos alunos que se organizassem com as equipes, a fim de, juntos e com calma, definirem o tema dos textos, além de pensarem nas especificidades do leitor alvo de cada campanha.

Houve propostas de produção de campanhas sobre a memória do massacre de Ipatinga, por dois grupos, prevenção da depressão e do suicídio, por três, além de gravidez na adolescência, combate às drogas e combate ao racismo nos demais.

Fiquei bastante satisfeita nessa etapa do trabalho, pois percebi que, de fato, os alunos refletiram sobre a relevância dos temas escolhidos e o quanto era necessário um trabalho de conscientização a respeito deles dentro e até mesmo fora da escola, na qual não têm sido raros os casos de depressão, tentativas de automutilação, envolvimento com drogas, adolescentes grávidas e todos os demais temas escolhidos por eles. Quanto à escolha por abordar a memória do massacre de Ipatinga por dois grupos, o principal motivo foi a novidade que tal evento trouxe para os alunos na forma como eles enxergam a própria localidade e a história de formação da cidade. Antes de terem contato com o livro, cuja capa foi alvo da primeira atividade de leitura do projeto, praticamente ninguém tinha conhecimento do evento histórico ali tratado, o que trouxe curiosidade e o desejo de conhecer a autora do livro e, por meio do encontro com ela, um pouco mais sobre a história de Ipatinga. Dessa forma, dois grupos acharam importante abordar o tema em forma de uma campanha de conscientização, despertando outros olhares para a busca da própria história.

Senti que estávamos nos aproximando de vivenciar um contexto real de produção de textos, em que os alunos sentissem que verdadeiramente tinham algo a dizer a alguém por algum motivo e com algum objetivo. No entanto, ao longo do processo, fui percebendo que não seria fácil manter neles esse foco e esse entendimento de que se tratava de uma produção de texto de verdade e não de uma tarefa de redação escolar, tão criticada por Geraldi (1984).

Com todos os esclarecimentos dados, a etapa seguinte foi o planejamento. Propus aos grupos que, na sala de aula, se reunissem para planejar o texto. De acordo com Antunes (2003), nessa etapa é importante

prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde se vai começar, que sequência se vai adotar, como se vão dividir os tópicos em subtópicos e em que ordem eles vão aparecer. É o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir. (ANTUNES, 2003, p. 55)

Ao longo de minha experiência no ensino de produção de texto, percebo que os alunos valorizam muito pouco essa etapa crucial da escrita. Provavelmente por isso, para a maioria deles, a tarefa de escrever pareça tão inacessível. Para alguns, escrever é um talento inato com o qual poucas pessoas são premiadas pela natureza.

O que precisa ser mostrado a eles é que iniciar uma tarefa “do nada”, sem objetivo, sem um norte definido pode mesmo inviabilizar sua execução, o que só se resolve planejando antes de começar a escrever.

Propus aos alunos que pensassem no tipo de mensagem que gostariam de transmitir, nas cores que usariam, no tipo de imagem, no layout, em como dividiriam as tarefas. Sugeri que fizessem um roteiro escrito, de forma a orientar a produção efetiva, que se daria na semana seguinte no laboratório de informática.

#### 4.3.1 *Contratempo e mudança de planos*

Desde 2018, quando comecei a escrever o projeto de ensino, havia em mim a preocupação com os recursos tecnológicos necessários à produção do texto, visto que se tratava de um gênero multimodal, que conjugava signos verbais e não verbais. Conversei com a direção da escola sobre a possibilidade de uso do laboratório de informática da escola, que estava desativado havia algum tempo. Um dos principais motivos da desativação, além do número reduzido de máquinas, era a falta de um espaço adequado, uma sala que comportasse uma turma inteira, possibilitando uma máquina para cada aluno, já que há turmas na escola com mais de 45 alunos.

Segundo o diretor, a escola estava finalizando a construção de uma nova sala, ampla e climatizada, capaz de comportar 40 máquinas (a escola havia recebido mais computadores), todas conectadas à internet. Na expectativa de trabalhar com os alunos na nova sala, mantive no planejamento o desenvolvimento das atividades de produção de texto com o auxílio do Canva, programa de edição gráfica destinado a não profissionais que queiram produzir *designer* gráfico de forma simples e gratuita.

A previsão do diretor concretizou-se e o laboratório ficou pronto. No entanto, um pouco antes do dia planejado para iniciarmos nossos trabalhos na sala, houve problema com o equipamento que garante o funcionamento da internet nos computadores. A sala estava lá, pronta, disponível, climatizada, mas sem internet nos computadores. Adiei o início da produção dos textos por uma semana, mas a solução do problema da internet não tinha sequer previsão.

Na busca de uma solução viável, ainda que provisória, refiz meu planejamento e orientei os alunos para que o trabalho fosse iniciado em casa. Fiz primeiramente um levantamento sobre os recursos de que eles dispunham para cumprir a proposta e descobri que mais da metade da turma tinha em casa computador conectado à internet. Em cada grupo organizado, havia pelo menos um aluno dispo do recurso. Quanto ao celular, a totalidade da turma declarou possuir o dispositivo com conexão à internet. Criamos então um grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação e meu acompanhamento durante a realização do trabalho extraclasse. Enviei aos alunos, por meio desse grupo, um vídeo com tutorial de uso do Canva e combinamos um prazo para que eles fizessem uma primeira versão do texto, que deveria ser enviada a mim por *e-mail*.

Foi aí que, para minha surpresa, descobri que a quase totalidade dos alunos não sabia usar esse recurso. Praticamente todos eles possuem uma conta, necessária para conectar-se a redes sociais, mas confessaram sem constrangimento que não sabem usar e por isso não poderiam enviar-me o trabalho por *e-mail*, mas, sim, pelo WhatsApp. Isso me fez pensar no quanto esse gênero – o *e-mail* – mudou completamente de função nos últimos anos. Há uma década, antes da popularização dos *smartphones* e mesmo de aplicativos de mensagens instantâneas, o *e-mail* era o tipo de correspondência eletrônica mais usado pelas pessoas com acesso à internet. Tanto era usado para relações formais, em âmbito profissional ou acadêmico, como nas relações mais íntimas, familiares ou até mesmo amorosas. Era muito comum trocarmos *e-mails* para compartilhar fotos, vídeos, músicas, poesias, ou mesmo para longas conversas com um parente distante. Com o passar do tempo, porém, observa-se que o *e-mail* tem se tornado um gênero cada vez mais formal e, talvez por isso mesmo, também mais adulto, de modo que as gerações mais jovens praticamente desconhecem seu uso. Creio ser necessário estudar melhor o gênero e buscar uma forma de trazê-lo para as aulas de língua portuguesa, pois, apesar da mudança social no uso, ele continua necessário na vida acadêmica e nas relações profissionais e comerciais do futuro próximo desses jovens. Pensemos no nosso aluno de 14 anos que poderá começar a trabalhar como jovem aprendiz em alguma empresa no ano seguinte ou ingressar em um curso técnico ou ainda fazer uma compra *on-line*. Em todas essas situações reais de uso da língua certamente será exigido dele que saiba comunicar-se por *e-mail*.

De toda forma, na falta de disponibilidade de tempo para inserir no planejamento uma aula sobre o uso do *e-mail*, combinei com os alunos que poderiam, sim, encaminhar-me o arquivo pelo WhatsApp. Continuei ainda na expectativa de que o problema no laboratório de informática fosse resolvido a tempo de revisarmos os textos e de eu poder orientá-los mais de perto. Contudo, não foi assim que aconteceu.

O primeiro grupo encaminhou-me o trabalho dentro do prazo combinado, mas estranhei por ter recebido dele duas produções diferentes, embora tratando do mesmo tema.

Figura 6: Texto produzido pelo aluno B



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Figura 7: Texto produzido pela aluna E

massacre de  
Ipatinga memórias



Em 1963 aconteceu o episódio do massacre por causa dos salários baixos dos trabalhadores Insatisfeitos Fizeram um manifesto perto do shopping do Vale do Aço .Para acabar com o tumulto militares começou a atirar e morreram 8pessoa

Pessoas que moravam na sua cidade não sabiam a história da sua cidade.

campanha escola  
canuta Rosa rosa de  
Oliveira Barbosa

901

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Inicialmente pensei ter havido alguma divisão no grupo, mas, ao reunir-me com os alunos, compreendi que um deles fez um texto, outra integrante fez um segundo texto e os demais dois integrantes simplesmente não participaram de nada. Achei muito estranho, pois, desses dois que se omitiram, um deles nunca deixou de apresentar atividade ou tarefa de casa, tendo sido sempre um aluno muito comprometido e responsável. No entanto, trata-se de um adolescente muitíssimo tímido, desses que praticamente só se manifestam verbalmente na sala para responder à chamada. Percebi que, nesse caso, o problema não era falta de interesse ou irresponsabilidade, mas sim dificuldade de interação. Expliquei a eles que o grupo deveria reunir-se mais uma vez, conversar e refletir sobre as duas produções feitas, inclusive dando voz ao integrante até então omissos. Combinamos uma nova data para a entrega de uma versão única para todo o grupo, que selecionou um dos dois textos produzidos para que fosse levado à revisão nas aulas seguintes.



Logo que recebi a confirmação do grupo, partimos para a etapa seguinte do processo de produção: a revisão coletiva. Expliquei aos alunos que cada um deles teria a oportunidade de ler, apreciar, avaliar e sugerir alterações no primeiro texto produzido pela turma. Propus que fizéssemos uma lista de verificação para nortear o trabalho de revisão. Trabalhamos juntos, ouvi a opinião dos alunos, fiz intervenções quando julguei necessário e chegamos à seguinte lista.

<b>Item avaliado</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Em parte</b>	<b>Comentário</b>
<b>Texto não verbal</b> A imagem é chamativa. A imagem “casa” com o texto verbal.				
<b>Enunciado principal</b> O texto é criativo, original. A linguagem é clara e objetiva.				
<b>Detalhamento verbal</b> O texto é claro, objetivo, argumentativo. O texto apela diretamente ao leitor.				
<b>Identificação do emissor</b> É possível identificar com clareza o emissor do texto.				
<b>Estratégias argumentativas</b> O texto utiliza estratégias que convencem o leitor do ponto de vista defendido.				
Comentário geral:				

Chamamos de “texto não verbal”, no primeiro item, os recursos visuais do texto, que, além de serem atraentes, “chamativos”, deveriam também formar um todo coeso com a parte verbal. O “enunciado principal” deveria ser curto, mas expressivo, tendo a função de atrair, em coesão com a imagem, o primeiro olhar do leitor. O “detalhamento verbal” foi o nome que demos à segunda parte do texto escrito, um pouco maior e mais detalhada que o enunciado principal; a função dessa segunda parte escrita seria apresentar argumentos de forma mais detalhada, para alcançar a adesão do leitor. A “identificação do emissor” deveria estar explícita no texto, de forma que o leitor pudesse identificar claramente quem estava falando por meio daquele texto. O último item da lista avaliaria de forma global o uso de estratégias argumentativas em todo o texto. Destinamos ainda um espaço extra para comentários gerais que pudessem ajudar os autores a reescreverem e melhorarem o texto.

A primeira experiência na prática de revisão coletiva causou curiosidade à turma e apreensão ao grupo autor do texto que seria analisado. Foi a primeira vez no ano que fiz esse tipo de trabalho, por isso eu também estava um pouco apreensiva quanto ao desenrolar da tarefa, principalmente no que se refere à ética dos avaliadores e à maturidade dos autores para receberem críticas dos colegas. Propus que os alunos se organizassem em duplas para, juntos, lerem e trocarem ideias, visando avaliar o texto dos colegas. Como é de costume, a maioria deles apresenta dificuldade em trabalhar em equipe e acaba sempre dividindo a tarefa proposta em duas partes independentes e trabalhando de forma individual. Foi necessário que eu circulasse constantemente entre eles para lembrá-los de que deveria haver discussões e negociações sobre as decisões a serem tomadas. Pude observar que, em algumas duplas, este era o grande desafio: negociar ideias divergentes, argumentando um com o outro, a fim de se chegar a um consenso. Em alguns casos, isso chegou mesmo a gerar conflitos e ofensas, requerendo de mim constante intervenção para que a dupla não fosse desfeita.

Outra dificuldade observada, que já era esperada, foi a falta de senso ético. Alguns às vezes lançavam críticas por provocação pessoal ao colega e não sabiam justificá-las. Novamente identifiquei a necessidade da minha intervenção, ao observar essas situações. Percebi que uma dupla havia escrito na avaliação que o texto estava “mal feito”. Expliquei que há formas menos agressivas de posicionar-se, e que eles

deveriam explicar com clareza o que estavam julgando ser o problema. Devolvi a ficha avaliativa e eles refizeram a observação.

Recolhi as avaliações e, antes de entregá-las ao grupo autor do texto, fiz uma leitura prévia. Algumas duplas julgaram a imagem inadequada e deslocada do texto verbal, houve crítica também ao tipo de letra usada e às cores – para alguns, pouco chamativas. Em geral, os grupos avaliaram que ainda falta ao texto originalidade e objetividade. No entanto, embora conseguissem apontar alguns problemas, os colegas avaliadores não conseguiram propor sugestões concretas de como melhorar o texto.

No dia seguinte, reunimo-nos eu e os autores do texto para conversarmos sobre a sua escrita. Expliquei aos alunos que eles não eram obrigados a acatar todas as sugestões dadas, mas deveriam ler cada uma delas com atenção e decidir coletivamente o que deveria ser alterado. Apresentei a eles também a minha avaliação e fiz algumas sugestões, não me atendo, nesse momento, aos aspectos microestruturais do texto.

Orientei que pesquisassem sobre o significado cultural das cores em nossa sociedade e a mensagem que elas podem transmitir, para que assim o grupo avaliasse se o azul seria ali a cor mais adequada. Como se trata de uma espécie de “mito” que eles querem fazer conhecido (o evento do massacre), sugeri que falassem na parte verbal algo que remetesse à imagem do soldado na fotografia, que era para a maior parte dos leitores completamente desconhecida. Sugeri também mais objetividade no texto verbal. Propus ao grupo que falasse diretamente ao leitor, pois o texto escrito por ele tendia mais para o relato, o que o deixava pouco argumentativo. Pedi ainda que tentassem identificar problemas ortográficos e de pontuação, pois o texto seria publicado e carecia desse cuidado com a norma padrão.

Essa reunião foi feita entre mim e o grupo em horário extraturno, pois a dinâmica de sala de aula não estava permitindo esse tipo de conversa para orientação. Infelizmente, esta é uma das falhas na organização da rotina escolar: não existe espaço para uma conversa particular entre professor e aluno para orientações específicas sobre determinado trabalho individual ou grupal, e é fato que continuar na escola alguns minutos após a aula nem sempre é possível para aluno ou professor. Essa nossa conversa particular fez uma grande diferença para o processo de reescrita do texto. Antunes (2003) destaca a necessidade de se criarem momentos propícios

também para a revisão reflexiva do próprio texto por parte do aluno; no entendimento da autora, a tradição escolar o tem colocado em situações de escrita improvisada, sem oportunidade de planejamento e revisão, o que contribui para a qualidade “pouco desejável” de um autor que escreve às pressas, fugindo das rasuras, para meramente cumprir uma tarefa escolar. A autora considera “preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita” (ANTUNES, 2003, p. 65).

Alguns dias depois, o grupo encaminhou-me a segunda versão.

Figura 8: Texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C

ACONTECEU NO DIA 7 DE OUTUBRO DE 1963, QUANDO OS FUNCIONÁRIOS DA USIMINAS ESTAVAM PROTESTANDO CONTRA OS BAIXOS SALÁRIOS E AS PÉSSIMAS CONDIÇÕES DE VIDA E DE TRABALHO. OS MILITARES ENTRARAM NA HORA PARA PARAR COM A MANIFESTAÇÃO SÓ QUE COMEÇOU UM TIROTEIO E 8 PESSOAS FORAM MORTAS.

O MASSACRE FICOU ESCONDIDO POR MUITOS ANOS, POR ISSO, MUITAS PESSOAS MORADORAS E NASCIDAS EM IPATINGA NÃO FAZEM IDEIA DO PASSADO DA CIDADE.

VOCÊ CONHECE O MASSACRE DE IPATINGA? FORAM 8 MORTES

PARA SABER MAIS LEIA O LIVRO "O MASSACRE DE IPATINGA" DE MARILENE TULLER

CAMPANHA PELA ESCOLA ESTADUAL DONA CANUTA ROSA DE OLIVEIRA BARBOSA TURMA 901

901

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Já no enunciado principal, centralizado no leiaute, percebe-se uma mudança significativa. O texto fala diretamente ao leitor, diferentemente de sua primeira versão, em que o enunciado era apenas um título nominal; os autores, agora, fazem uma pergunta instigante ao leitor. Creio que eles conseguiram retomar uma estratégia das que foram observadas nas leituras que fizemos: as perguntas retóricas, como forma

de induzir o leitor a refletir e de também chamá-lo para próximo do texto. No restante do texto verbal, houve pouca alteração, mas se percebe como novidade, também, o uso do imperativo em “leia o livro”, estratégia que havia sido estudada por eles. A mudança brusca na seleção da cor de fundo mostrou que o grupo havia acatado minha sugestão de buscar significação também nesse elemento semiótico. Antes que eu avaliasse essa segunda versão, o grupo enviou-me uma versão nova.

Figura 9: Segunda versão do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C

**VOCÊ SABE SOBRE O  
MASSACRE DE IPATINGA?  
FORAM 8 MORTES**



Esta foto foi tirada momentos antes de acontecer o massacre.

Tudo aconteceu no dia 7 de outubro de 1963 quando os funcionários da Usiminas estavam protestando. Os militares para tentar conter a manifestação começaram a atirar mas acabaram resultando em 8 mortes. O massacre foi esquecido e silenciado por anos, com isso, quase ninguém que mora ou nasceu em Ipatinga tem conhecimento sobre a história.

Não podemos deixar o nosso passado no esquecimento.

Campanha feita pela Escola Dona Canuta Rosa 901

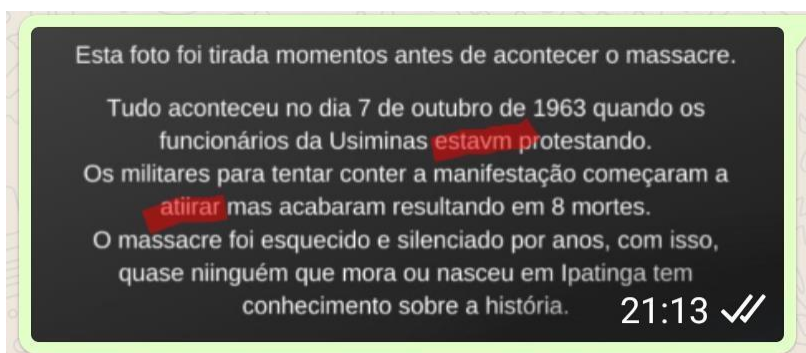
Fonte: Dados gerados na pesquisa

Nova mudança na cor de fundo revelou que eles não haviam ficado satisfeitos com o vermelho, alegando que “tava muito agressivo”. Decidiram jogar com o preto e branco (explicaram que era uma tentativa de remeter à época, anos 60, ou relacionar o preto ao luto ou à gravidade da situação). Percebi aqui que eles estavam compreendendo o processo, refletindo sobre as próprias escolhas e esforçando-se para expressar melhor o que tinham a dizer, não só pelas palavras, mas também pelos recursos visuais empregados.

O enunciado principal também foi alterado de “Você conhece o massacre de Ipatinga?” para “Você sabe sobre o massacre de Ipatinga?”. Percebi que o grupo trabalhava para encontrar a melhor forma de dizer o que pretendiam. Embora eu, particularmente, preferisse a versão anterior, decidi não interferir nesse momento e respeitar a opção deles, visto que havia ainda muitas revisões a serem feitas no restante do texto.

Partimos para as revisões da microestrutura. Essa parte do trabalho foi feita extraturno, por meio de conversa instantânea pelo WhatsApp. Conversei diretamente com o aluno líder do grupo.

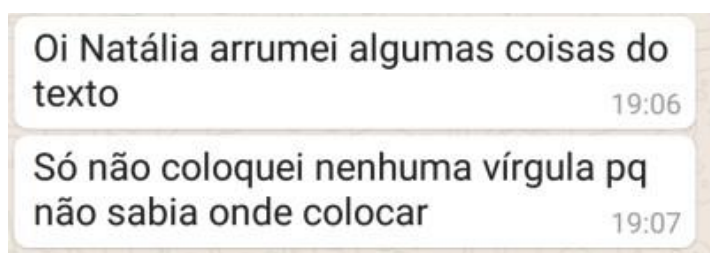
Figura 10: Trecho 1 do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Inicialmente marquei duas palavras que apresentaram problemas provavelmente ligados a lapsos na digitação e pedi que revisassem. Solicitei ainda que eles revissem a pontuação do texto, ao que responderam depois:

Figura 11: Conversa entre o aluno B e a professora



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Diante da confissão do aluno, via WhatsApp, expliquei os contextos que exigiam as vírgulas. Fiz ainda algumas sugestões pontuais:

- na frase: “os militares [...] acabaram resultando em oito mortes”, sugeri a troca do verbo resultar por causar;
- propus o isolamento da frase “O massacre foi esquecido e silenciado por anos” por ponto final, em vez de vírgulas, explicando que a informação merecia ser enfatizada devido à sua importância quanto ao efeito que os autores pretendiam causar no leitor, ao mostrar que houve omissão de um fato importante da história;
- pedi que revissem ainda a concordância do verbo “ter”.

Na etapa seguinte da revisão, percebi a dificuldade do grupo no emprego da conjunção “mas” em:

Figura 12: Trecho 2 do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C

Os militares para tentar conter a manifestação começaram a atirar mas acabaram resultando em 8 mortes.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Em nova conversa, expliquei que as duas ideias relacionadas, “começar a atirar” e “resultar em mortes” não são opostas, havendo, sim, uma relação de causa e consequência, o que tornava o emprego da conjunção “mas”, naquele caso, inadequada. Percebi aqui que havíamos trabalhado muito pouco com os efeitos de sentido dos operadores argumentativos, devido ao recorte feito dentro das inúmeras possibilidades de estratégias, considerando o tempo de que dispúnhamos.

Por fim, solicitei que se atentassem à repetição desnecessária dos verbos “acontecer” e “aconteceu”.

Procurei fazer esse trabalho de revisão de forma processual, para dar ao grupo tempo de refletir quanto às mudanças necessárias no texto. Vinte dias depois do envio da primeira versão do texto desse grupo, recebi deles a versão final.

Figura 13: Versão final do texto produzido e revisado pelos alunos B, A, E e C

**VOCÊ SABE SOBRE O  
MASSACRE DE IPATINGA?  
FORAM 8 MORTES**



Esta foto foi tirada momentos antes do massacre.

Tudo aconteceu no dia 7 de outubro de 1963, quando os funcionários da Usiminas estavam protestando. Os militares, para tentar conter a manifestação, começaram a atirar e causaram oito mortes.

O massacre foi esquecido e silenciado por anos. Com isso, poucos moradores e nativos têm conhecimento da história.

**Não podemos deixar o nosso passado no esquecimento.**

Campanha feita pela Escola Dona Canuta Rosa 901

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Nessa etapa projeto, baseei-me na proposta de Geraldi (1984), quando ele sugere um trabalho de análise de aspectos linguísticos provenientes dos textos produzidos pelos alunos. O autor propõe a “substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos” (GERALDI, 1984, p. 68).

Esse mesmo trabalho foi feito com os outros grupos paralelamente, grande parte sendo feita via WhatsApp, devido principalmente à falta do computador na escola.

Outro grupo também foi pontual na entrega da primeira versão do texto, embora tenha confessado: “foi muito difícil fazer esse trabalho em casa, sem sua ajuda”



(registro do diário de campo, de 21/10/2019). Recebi a primeira versão e percebi que o grupo não havia usado o programa de edição gráfica sugerido por mim, mesmo tendo computador em casa; o trabalho havia sido feito no editor de textos. Mesmo assim, seguimos com o combinado e levamos o texto para ser apreciado pelos colegas.

Figura 14: Texto produzido pelas alunas I, J, U e L



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Vários alunos avaliadores lançaram críticas à imagem, afirmando que ela seria pouco atraente e que estava desconectada do texto verbal. Alguns afirmaram que o olho representado na imagem não era expressivo, não remetia à ideia da dor de que o texto falava verbalmente. Houve também a observação de que o enunciado principal estava isolado do corpo do texto, pois não era feita nenhuma referência sobre “acabar

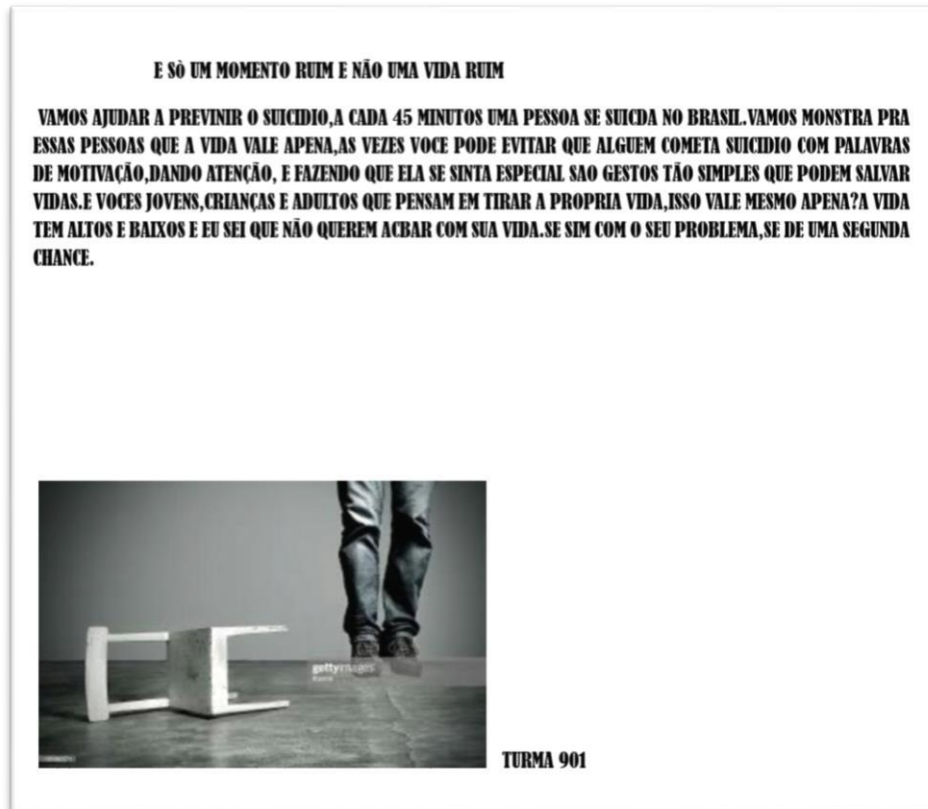
com a dor” no restante do texto verbal. Observei nessa atividade de revisão coletiva uma melhora significativa na capacidade de opinar e avaliar. Não só houve apontamentos de problemas no texto, como foi dada a devida explicação. Porém, ainda não ocorreram sugestões concretas de “como fazer melhor”. Novamente, observei problemas de postura ética de uma das duplas de avaliadores, que registraram na ficha que “o texto estava muito ruim”. Trabalhei com esses alunos em particular e solicitei que buscassem uma forma mais polida de apresentar a crítica e que esclarecessem qual seria de fato o problema.

Na aula seguinte, entreguei ao grupo as avaliações dos colegas e pedi que fizessem as revisões necessárias, enfatizando mais uma vez a importância de usar o programa de edição. Junto das avaliações, entreguei por escrito também a minha, na qual eu sugeria:

- tornar o texto escrito mais objetivo;
- trabalhar com verbos no imperativo, lembrando da força argumentativa desse modo verbal;
- explicitar a identificação do emissor;
- buscar estratégias para aproximar-se mais do leitor e convencê-lo de forma eficiente;
- integrar o elemento visual ao verbal e formar um todo significativo.

Poucos dias depois, recebi do grupo a segunda versão.

Figura 15: Segunda versão do texto produzido pelas alunas I, J, U e L



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Percebi que as alunas ainda não haviam feito uso do Canva, mas houve um esforço para atender a algumas críticas que haviam sido feitas na primeira revisão. Comparando a primeira com a segunda versão, observamos que:

- o grupo refletiu sobre as críticas recebidas dos colegas quanto ao enunciado principal da primeira versão: “Não querem acabar com a vida e sim com a dor”, que foi mantido no segundo texto, não mais em destaque e sim como argumento no corpo do texto. O novo enunciado principal – “É só um momento ruim e não uma vida ruim” – encontra-se conectado ao corpo do texto no trecho “a vida tem altos e baixos”, o que mostra que elas também tentaram corrigir o problema apontado de que o enunciado principal estaria deslocado, solto, sem conexão com o restante do texto verbal;
- o grupo manteve a informação estatística de casos de suicídio no Brasil, argumento usado para apontar a relevância do tema abordado;

- foi mantido também o apelo ao leitor pela responsabilidade de ajudar a prevenir o suicídio por meio do cuidado, afeto e atenção às pessoas propensas a ele;
- aparece como novidade nessa segunda versão o uso de uma pergunta retórica: “Isso vale mesmo a pena?”;
- outra novidade foi a especificação do público alvo (“jovens, crianças e adultos” que estejam propensos a pensar em suicídio e o apelo direto a eles: “Se dê uma segunda chance”);
- houve mudança também na escolha da imagem, que traz uma pessoa de pé ao lado de uma cadeira caída, mostrando alguém que teria desistido da ideia do suicídio por enforcamento. No entanto, ficamos em dúvida se a pessoa na imagem não estaria com os pés no ar, sugerindo a consumação do ato suicida.

Com esse grupo, senti que seria necessária uma estratégia diferente para auxiliar na reescrita do texto. De fato, em casa, sem orientação do professor, seus integrantes não conseguiram sequer conhecer o programa de edição que eu havia proposto. Combinei com o grupo um horário extraclasse, após a aula, para trabalharmos juntas. Em poucos minutos de conversa, constatei o que eu temia: ao perguntar a uma das integrantes qual havia sido a participação dela na produção, ela confessou que apenas uma delas havia trabalhado na elaboração do texto. Novamente tive de retomar as orientações sobre o trabalho em equipe e a importância da participação de cada um. Em muitos momentos da nossa tarefa docente, a paciência e a persistência, que parecem levar à exaustão, são o ponto chave que fará diferença no resultado.


Propus então que partíssemos daquele primeiro texto, feito individualmente, para transformá-lo em um texto melhor, feito com a participação de todo o grupo. Perguntei às meninas qual era o objetivo do texto, ao que uma delas respondeu-me: “prevenir suicídio, convencer as pessoas a lutar pela vida” (registro do diário de campo, de 31/10/2019); as demais concordaram. Eu precisava certificar-me de que o contexto de produção e o objetivo delas com aquele texto estavam realmente claros para todas. A partir daí, comecei a questioná-las sobre como deveria ser feita a

abordagem de um potencial leitor que precisasse ser alertado para uma questão tão delicada.

Partimos então para o manuseio do computador (eu havia levado o meu *notebook* e conectei a ele minha internet móvel) e a familiarização com o programa Canva. Nesse momento, pude entender o porquê de tanta dificuldade em relação ao uso de um programa que para outros era tão simples: embora tivessem um computador disponível em casa, com exceção de apenas uma das integrantes, elas simplesmente não o usavam. Observei dificuldade com o manuseio do mouse e o uso do teclado. Perguntei novamente se elas tinham mesmo um computador em casa e responderam que sim, mas que preferem usar o celular. Mais uma vez, a falta de um trabalho efetivo feito com auxílio de um laboratório de informática fez-se sentir. Tive de ensinar àquelas alunas o manuseio elementar de um *notebook* para então apresentar o programa. O lado positivo foi que, ali, naquele momento, houve participação efetiva de todo o grupo, ainda que tivessem de compartilhar a mesma máquina. Ao conhecerem o programa, elas decidiram buscar uma imagem que pudesse substituir a anterior, além de trabalhar na reescrita da parte verbal do texto. Sob minha supervisão e com meu incentivo, as integrantes até então omissas começaram a manifestar-se, sugerindo alterações na escrita. Creio que elas puderam ali naquela atividade aprender um pouco mais sobre parceria, negociação de ideias e construção coletiva. No mesmo dia, elas me entregaram a segunda versão do texto.

Figura 16: Terceira versão do texto produzido pelas alunas I, J, U e L

**NÃO TIRE A VIDA POR  
CAUSA DE UM MOMENTO**



A cada 45 minutos uma pessoa se suicida no Brasil. Vamos mostrar pra elas que a vida vale a pena. Você pode evitar que alguém cometa suicídio: com palavras de motivação, dando atenção e fazendo com que ela se sinta especial. São gestos tão simples que podem salvar vidas. E você jovem, criança e adulto, que pensa em colocar fim em tudo, isso vale mesmo a pena? A vida tem altos e baixos. Eu sei que você não quer deixar de viver mas quer acabar com a dor. Se dê uma segunda chance..

**Uma campanha realizada pela turma  
901 da E. E. D. Canuta Rosa**

Fonte: Dados gerados na pesquisa

A mudança mais evidente foi do visual e do leiaute. Alteraram a cor do fundo (do branco para o cinza), “pra lembrar de um dia triste, cinzento”, de acordo com a explicação do grupo. As letras brancas e o amarelo no enunciado principal eram uma tentativa de “lembrar a campanha setembro amarelo”. Optaram também por usar no texto não verbal a imagem de uma pessoa jovem que aparenta viver um momento de desânimo e tristeza, com um cenário que também remetia a tal ideia. Essa mudança refletiu uma preocupação com a crítica recebida ainda na primeira versão revisada pelos colegas, de que a imagem deveria representar a tristeza que leva ao suicídio.

Quanto à mudança verbal no enunciado principal, observei a tentativa de responder a uma pergunta que fiz: “será que não poderíamos ser um pouco mais autênticos na escolha das palavras?” Meu questionamento deveu-se ao fato de, por meio de uma pesquisa rápida na internet, termos identificado vários outros textos com enunciados quase idênticos. Sugeri a elas que buscassem outras formas de dizer, usando estruturas linguísticas que expressassem o sentido do que elas queriam transmitir. Elas decidiram então fazer um apelo direto ao leitor, sugerindo que a vida vale mais do que um breve momento de dor.

Outro questionamento meu foi quanto ao uso das letras em caixa alta; de acordo com a resposta da aluna que havia feito o trabalho até então, não havia qualquer intenção nisso, tendo sido apenas a forma “mais fácil” que ela havia encontrado para digitar. Expliquei a elas os possíveis efeitos de sentido que o uso daquele tipo de letra poderia provocar no leitor; elas então concordaram que não seria adequado.


Na etapa seguinte da reescrita, pedi que pensassem na forma como organizariam as frases e pontuariam o texto, explicando também que deveria haver espaçamento após a finalização de uma frase e o início de uma nova (algo que eu jamais esperava precisar ensinar). Nesse processo de pontuação, várias vezes elas trocaram ideias, entraram em desacordo e solicitaram minha ajuda.

Como havia muitos problemas ortográficos, alguns certamente por dificuldade de digitação, dividi os trechos a serem reescritos entre elas, que fizeram as correções, buscando meu auxílio quando necessário.

Após cerca de uma hora de trabalho, elas chegaram à terceira versão do texto. Dessa para a versão final, o grupo ainda alterou a formatação centralizada do enunciado principal e a organização do corpo do texto em dois parágrafos, além de corrigir mais dois problemas ortográficos.

Figura 17: Versão final do texto produzido pelas alunas I, J, U e L

**NÃO TIRE A VIDA POR CAUSA DE UM MOMENTO**



A cada 45 minutos uma pessoa se suicida no Brasil. Vamos mostrar pra elas que a vida vale a pena. Você pode evitar que alguém cometa suicídio: com palavras de motivação, dando atenção e fazendo com que ela se sinta especial. São gestos tão simples que podem salvar vidas.

E você jovem, criança e adulto, que pensa em colocar fim em tudo, isso vale mesmo a pena? A vida tem altos e baixos. Eu sei que você não quer deixar de viver mas quer acabar com a dor. Se dê uma segunda chance.

Uma campanha realizada pela turma 901 da E. E. D. Canuta Rosa

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Pedi que comparassem a primeira versão, feita no Word por uma única integrante do grupo, à quarta versão, feita com auxílio de um programa com um pouco mais de recursos gráficos e a colaboração das outras três integrantes. Imediatamente elas me perguntaram: “quando é que a gente vai publicar?”, o que deixou claro que haviam ficado satisfeitas com o resultado e não perderam de vista o fato de que estavam escrevendo para serem lidas e apreciadas.



### 4.3.2 Uma questão ética

Uma questão que não pode ficar de fora das nossas discussões aqui é a ética ligada à autoria, aspecto em que muitos grupos tiveram dificuldade.

Na fase de planejamento do texto, orientei os alunos a pesquisarem o máximo de informações a respeito do tema que abordariam. Prevendo que a pesquisa seria feita pela internet, alertei-os a tomarem cuidado com as fontes, verificando a procedência e a confiabilidade do *site* e a autoria de quem se responsabilizava pelas informações.

No caminho entre a pesquisa/leitura/levantamento de informações e a elaboração do próprio texto, muitos não souberam compreender a diferença entre escrever a partir de uma base de dados informativos e simplesmente copiar/plagiar um texto já existente. Observando essa tendência, destinei parte de uma aula para discussões a esse respeito, na tentativa de esclarecer o que seria uma citação, um plágio e um texto próprio.

Um exemplo dessa dificuldade pode ser observado no texto a seguir, que não pôde ser publicado devido à falta de reescrita por parte do grupo.

Figura 18: Texto produzido pelos alunos O, D e F



Fonte: Dados gerados na pesquisa

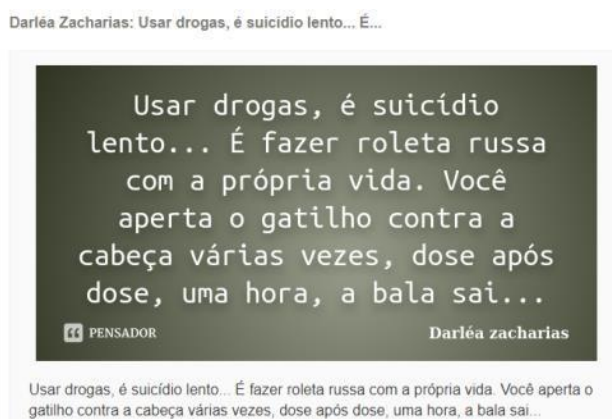
Convoquei o grupo para uma conversa em que mostrei que não havia sido produzido um texto autoral, mas uma colagem de dois textos já existentes. A primeira parte da colagem foi cópia do convite para um fórum de discussões sobre questões relacionadas ao combate às drogas, promovido pela prefeitura da cidade de Lorena. O texto foi publicado em um *blog* administrado por uma jornalista da cidade, em agosto de 2012. A segunda parte do texto é o trecho de um livro autobiográfico de uma ex-dependente química, Darléa Zacharias.

Figura 19: Convite para um fórum de discussões sobre questões relacionadas ao combate às drogas



Fonte: <https://veracidadeveracidade.wordpress.com/2012/08/07/comad-promove-ii-forum-regional-i-e-iv-forum-municipal-de-politicas-sobre-drogas/>

Figura 20: Trecho de um livro autobiográfico de Darléa Zacharias



Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjE5MDg5Ng/>

Mostrei aos alunos o significado de plágio e suas implicações legais e o quanto é fácil verificar e comprovar que alguém o fez. Expliquei ainda que a citação é um

recurso válido e pode mesmo ser uma estratégia argumentativa que atribui autoridade ao texto, mas que, nesse caso, é necessário atribuir o crédito ao autor original da citação. Convidei-os a refletir sobre o que havia de original e autoral naquele texto que me encaminharam como sendo uma produção de alunos meus. Após a conversa, combinei um prazo para que me enviassem uma nova versão; duas semanas depois, recebi a versão seguinte.

Figura 21: Segundo texto produzido pelos alunos O, D e F



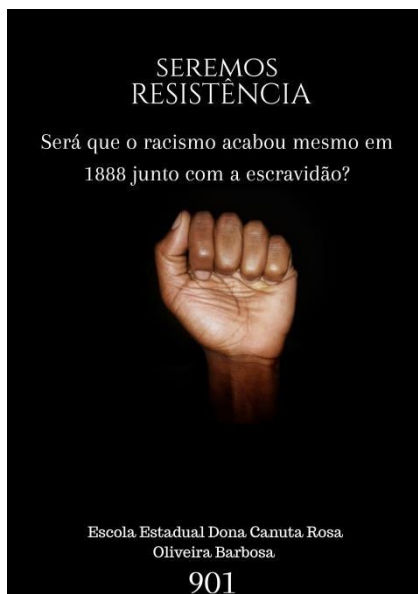
Fonte: Dados gerados na pesquisa

O texto, feito no Word, era composto de uma imagem, retirada do *site* <https://br.depositphotos.com/>, uma citação, dessa vez com as devidas aspas e a atribuição da autoria, e um trecho verbal escrito por eles próprios. Embora houvesse ainda problemas a serem corrigidos, o grupo avançou no entendimento quanto ao respeito à autoria.

Era já final do mês de novembro, por isso não foi possível realizar a revisão coletiva, como estávamos fazendo. Enviei ao grupo, via WhatsApp, minha avaliação e algumas sugestões para que reescrevessem o texto antes de o publicarmos. No entanto, essa foi a última versão desse grupo, que se recusou a fazer as revisões propostas.

Situação semelhante ocorreu com o aluno que, por se considerar perfeccionista demais, solicitou autorização para trabalhar sozinho. Foi responsável e pontual na entrega da primeira produção.

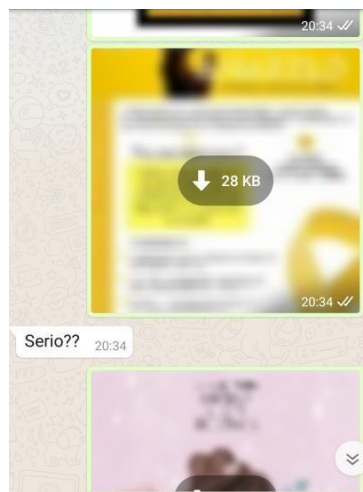
Figura 22: Texto produzido pelo aluno N



Fonte: Dados gerados na pesquisa

No entanto, percebi que o enunciado principal do texto, “seremos resistência”, era a réplica de inúmeros outros textos já existentes. Logo que fiz a constatação, enviei a ele uma mensagem com tal observação, ao que ele reagiu com surpresa, conforme mostram as imagens abaixo.

Figura 23: Trecho de conversa entre o aluno N e a professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 24: Segundo trecho de conversa entre o aluno N e a professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

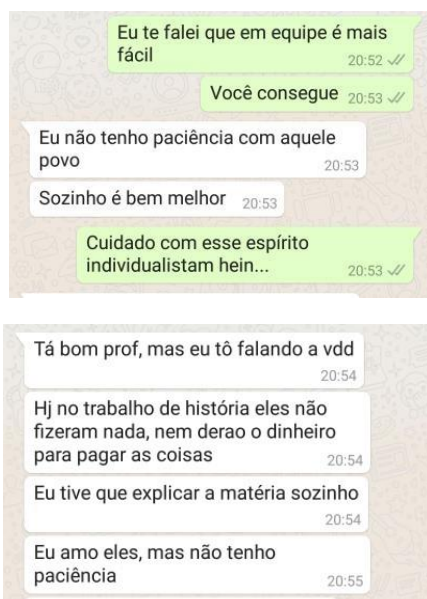
Acreditei na sinceridade do aluno ao dar a entender que não agiu de má-fé. Certamente, em muitos momentos ele já havia lido campanhas desse tipo e, de certa forma, assimilado aqueles dizeres; não creio que tenha realizado um plágio de forma maliciosa. No entanto, julguei a oportunidade adequada para abordar a questão.

Supus que não era claro também para ele, ainda que por todos considerado excelente aluno, os limites entre autoria e cópia. Conversamos posteriormente a respeito de tais limites e o orientei, caso fizesse alguma citação, a deixar claro tratar-se de retomada, com uso das aspas, indicando adequadamente a autoria original.

A segunda versão enviada trazia um enunciado diferente, mas se tratava novamente de uma frase já utilizada em outras campanhas sobre o mesmo tema: “vidas negras importam”. A imagem inicial foi mantida e apareceu no novo texto uma citação, sem indicação da autoria. Ao ser questionado sobre quem seria autor do trecho citado, ele respondeu: “é de uma mulher lá”. Ficou claro também que o aluno não havia se apropriado devidamente do recurso argumentativo de citação de autoria. Ele optou por fazer um recorte, sem sequer se prestar a conhecer o autor. Em segunda reunião com ele, orientei que procurasse conhecer a tal “mulher lá” para ter propriedade do argumento que pretendia usar. Caso decidisse por manter o trecho, seria obrigação dele informar o nome da autora. Sugeri ainda que reescrevesse o enunciado principal, visto que também se tratava de cópia de outros textos. Incentivei-o a acreditar na própria capacidade de criação e buscar uma forma diferente de expressar-se para obter o efeito pretendido com o texto.

O aluno continuou a mostrar-se inseguro. Queria apresentar um bom trabalho, mas não se sentia capaz de, sozinho, conseguir produzir um texto original. Em certo momento da nossa conversa, perguntei a ele se não havia se arrependido de optar por trabalhar individualmente, mas ele mostrou-se irredutível.

Figura 25: Terceiro trecho de conversa entre o aluno N e a professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Enfim, mesmo após nossa conversa e meu incentivo, o aluno preferiu manter o enunciado plagiado e apresentou como trabalho final o seguinte texto.

Figura 26: Texto produzido pelo aluno N



Fonte: Dados gerados na pesquisa

### 4.3.3 *Visão geral do resultado das produções*

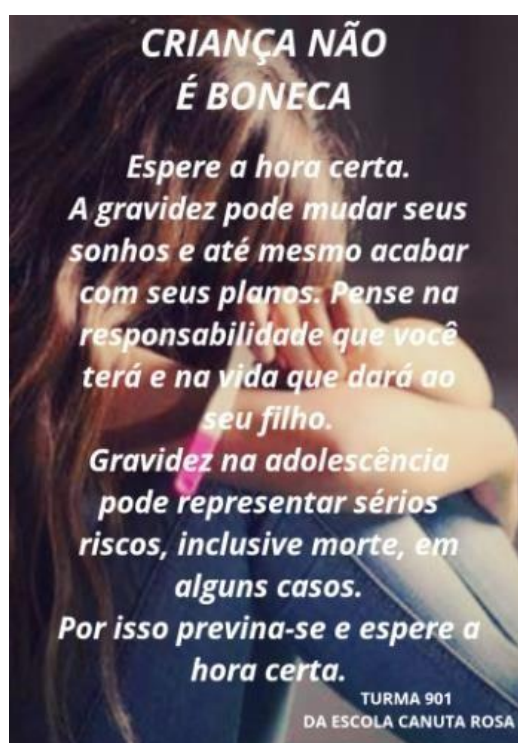
Tivemos inicialmente a organização de oito grupos, de três ou quatro integrantes, e um aluno que foi autorizado a trabalhar sozinho. Ao longo do processo, dois grupos sofreram divisão: em um trio de meninas, por desentendimento, uma aluna pediu autorização para trabalhar sozinha; um trio masculino teve também um integrante desistente, mas que não se manifestou sobre realizar sozinho o trabalho, não se justificou e simplesmente não quis fazer. Devido ao atraso de alguns grupos, principalmente aqueles que se desfizeram, combinei com a turma que só publicaríamos os textos que pudessem ser revisados; dessa forma, caso o atraso impossibilitasse o trabalho de revisão, não poderíamos publicar os textos não aprimorados. Sendo assim, ao final tivemos o seguinte resultado:

- cinco grupos conseguiram realizar as revisões e escreveram pelo menos três versões, até conquistar segurança para a publicação;
- um grupo entregou o texto com muito atraso, impossibilitando sua revisão coletiva. Não conseguimos também agendar um horário para atendimento no extraturno, o que impediu a publicação;
- um grupo entregou a primeira versão com atraso, mas ainda conseguimos fazer a revisão; contudo, seus integrantes não reescreveram o texto, motivo pelo qual ele também não pôde ser publicado;
- um grupo teve um integrante desistente e sofreu também um problema com afastamento (por motivo de saúde) de outro integrante. Esse aluno afastado – líder do grupo e o mais proativo e responsável dos três – sofre de uma doença grave e precisou ficar hospitalizado por vários dias. Tentei acompanhar a dupla que ficou, mas não conquistei o envolvimento deles. No final do ano, recebi uma versão desse grupo, que desconfio ter sido feita individualmente pelo líder, após receber alta do hospital. Infelizmente também não pudemos publicar o texto sem revisão;
- a aluna que optou por trabalhar sozinha conseguiu elaborar a primeira versão e fez comigo, no extraturno, uma revisão. Contudo, ela não enviou a segunda versão com os ajustes propostos.

#### 4.3.4 Estratégias argumentativas empregadas nas produções

Analisando as produções dos alunos, mesmo aquelas não finalizadas e não publicadas, foi possível observar que eles souberam compreender o objetivo pretendido com as campanhas e lançaram mão de várias das estratégias argumentativas por nós observadas nas leituras. Seguem alguns exemplos.

Figura 27: Texto produzido pelas alunas M e Y

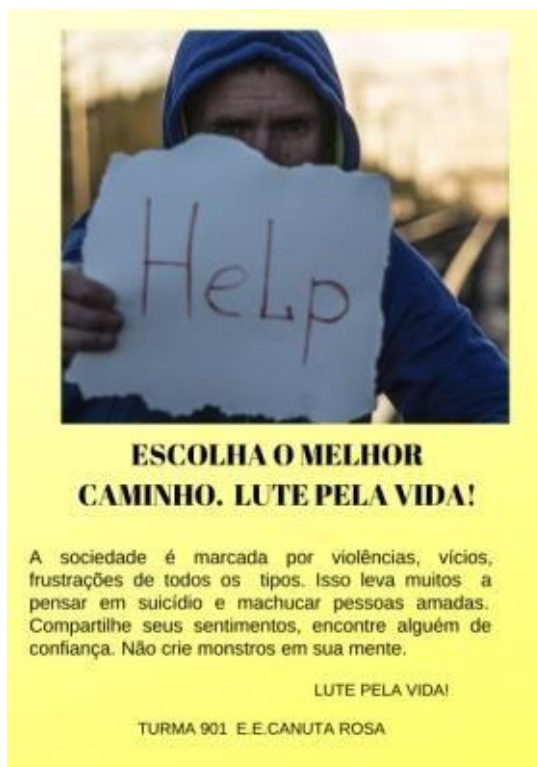


Fonte: Dados gerados na pesquisa

A imagem de fundo – uma adolescente segurando um teste de gravidez – vinculada ao enunciado principal remete à gravidez da questão abordada. A comparação entre um bebê (criança) e um brinquedo, de forma apelativa, é usada como estratégia para despertar a atenção do leitor. O grupo usou ainda verbos no imperativo e argumentação por justificativas (mudanças de planos, responsabilidades, riscos à saúde) como estratégia de convencimento de que a adolescência não é o momento adequado para uma gestação. Observamos também o emprego de alguns operadores argumentativos: até mesmo, inclusive, por isso.



Figura 28: Texto produzido pelos alunos V, S, R e X



Fonte: Dados gerados na pesquisa

No texto da figura 28, a cor amarela foi usada intencionalmente, de acordo com o grupo, “pra chamar a atenção”, uma espécie de sinal de alerta, como acontece no semáforo ou no jogo de futebol. Além disso, os alunos explicaram ter buscado vinculação ao “setembro amarelo”, período dedicado a campanhas de incentivo à vida.

A imagem de um homem pedindo socorro, vinculada ao trecho “compartilhe seus sentimentos”, forma um todo significativo de orientação sobre como encontrar um caminho para enfrentar a depressão. Outra estratégia empregada foi o estabelecimento de relações de causa e consequência (a violência, os vícios e frustrações como causa da depressão e do suicídio). Ainda que o grupo não tenha empregado um operador argumentativo explícito, eles conseguiram mudar a direção do sentido do texto, apontando para a solução do problema: a busca de ajuda, o cuidado com a mente e a luta pela vida.

Figura 29: Segundo texto produzido pelos alunos O, D e F



Marcio Jr.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Apesar de não termos conseguido publicar o texto por falta de revisão, observamos que houve emprego de estratégias argumentativas: o apelo, com o uso do modo imperativo, a justificativa pela explicitação das consequências do uso de drogas e a citação como argumento de autoridade.

#### 4.3.5 A publicação

Desde o início, a proposta lançada – criar uma página no Instagram para divulgar as campanhas – foi aprovada por todos. Expliquei a eles que a intenção seria criar um espaço capaz de dar visibilidade às produções de textos dos alunos e à circulação de ideias entre eles. A proposta era iniciar um projeto que não tivesse fim com o encerramento do ano letivo de 2019, mas que servisse de inspiração para os demais professores e alunos da escola também trabalharem pela circulação de ideias por meio de textos escritos em gêneros diversos. Optamos pela plataforma do Instagram por julgar que hoje ela seria mais dinâmica e popular entre a comunidade escolar. Prevemos também a criação de um *blog*, a fim de possibilitar a publicação de uma diversidade maior de gêneros discursivos escritos. Isso porque o espaço no Instagram possivelmente não comportaria alguns gêneros, como contos ou artigos de

opinião. Como a maioria dos alunos permaneceria na escola em 2020, todos mostraram entusiasmo em continuar trabalhando pela manutenção da página.

Para a escolha do nome da página, solicitei que cada aluno desse uma sugestão, considerando o objetivo proposto: criar um espaço virtual de divulgação de ideias por meio de textos escritos produzidos principalmente pelos alunos. Após a coleta de sugestões, fizemos uma eleição em que se escolheu “Livre expressão”. A página seria administrada por mim, e os textos seriam publicados após as devidas revisões. Nesse momento, expliquei que não publicaríamos textos em que houvesse desrespeito, violação de ética, veiculação de preconceitos, além do desvio de norma padrão, com exceção de casos em que o gênero permitisse o desvio. Um dos alunos fez a logomarca da página.

Figura 30: Página virtual destinada à publicação dos textos dos alunos



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Além da divulgação das campanhas dos alunos na plataforma virtual, combinamos também que os textos seriam impressos em cartazes e fixados dentro da escola. Devido aos nossos atrasos no andamento do projeto, a publicação ocorreu nos últimos dias do ano letivo. Provavelmente por isso tenhamos observado uma repercussão muito maior na divulgação impressa do que no ambiente virtual, no qual a construção de um público leitor demanda um tempo maior.

## 5. AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO DE ENSINO

Ao final da aplicação do projeto com a publicação dos textos, realizei uma avaliação conjunta com os alunos. Pedi a eles que respondessem a um questionário em que teriam a liberdade de avaliar, opinar e mesmo sugerir alterações para o trabalho desenvolvido por nós. Optei por dar a eles a liberdade de escolha quanto à identificação pessoal, a fim de interferir o mínimo na sinceridade das respostas. A seguir, faremos alguns comentários acerca de pontos interessantes da avaliação feita por eles.

A primeira pergunta do questionário solicitava dos alunos uma avaliação geral da experiência vivenciada por eles ao longo de todo o projeto de ensino. Foram dadas as opções ótima, boa, regular e ruim. Metade da turma avaliou a experiência como ótima e metade a avaliou como boa. Considerando que a identificação do aluno no questionário não era obrigatória, acredito que a experiência tenha sido, de fato, válida e bem recebida por todos eles, mesmo os que não conseguiram finalizar a publicação dos textos. Ao justificarem a resposta, os alunos disseram que o projeto:

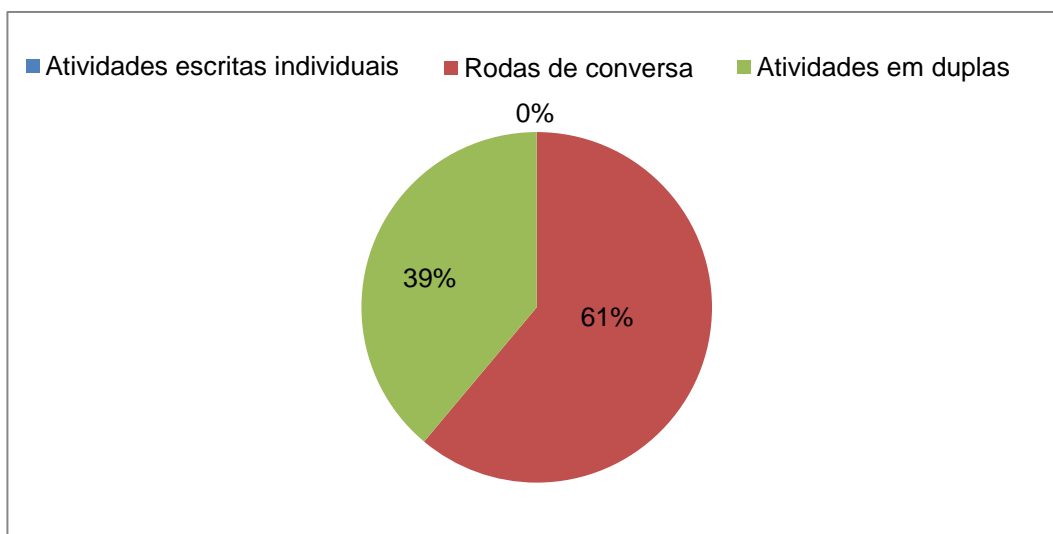
- permitiu sair da rotina (alguns mencionaram aqui que não gostam do uso do livro didático) – mais uma vez houve menção quanto à monotonia gerada pelo trabalho com o livro didático, quando ele é o único material usado nas aulas;
- motivou o trabalho em equipe – apesar das dificuldades que observei em muitos momentos quanto à interação e ao espírito colaborativo, para alguns alunos esse tipo de organização pareceu um ponto forte;
- ajudou a melhorar a escrita; mudou o olhar sobre o processo de escrita – na reescrita da parte verbal dos textos, embora curtos, houve muito trabalho, muita reflexão na escolha das palavras, na organização das frases, na escolha das estratégias, algo que não era usual para eles;
- estimulou os alunos a expressarem sua opinião – vemos aqui a percepção da importância do exercício da argumentação por parte dos alunos;
- permitiu que outras pessoas lessem os textos – fica claro o quanto a visibilidade do trabalho do aluno, tão defendida por Geraldi (1984), é

significativa para a motivação e a participação efetiva do aluno em atividades escritas;

- incentivou a autoria em vez da cópia e reprodução – essa foi uma questão não prevista por mim e que se revelou importante ao longo do processo. Acostumados ao ambiente de redes sociais, em que, na maioria das vezes, mais se compartilha do que se produz, muitos alunos tiveram dificuldade em produzir autonomamente e careceram de muito acompanhamento meu para o esclarecimento desses limites e a orientação sobre como fazer.

Ao opinarem sobre a dinâmica das aulas de leitura, 61% disse ter preferido as rodas de conversa e 39% gostaram mais das atividades em duplas. Ninguém apresentou preferência pelas atividades escritas individuais.

Gráfico 17: De qual formato das aulas de leitura você gostou mais?

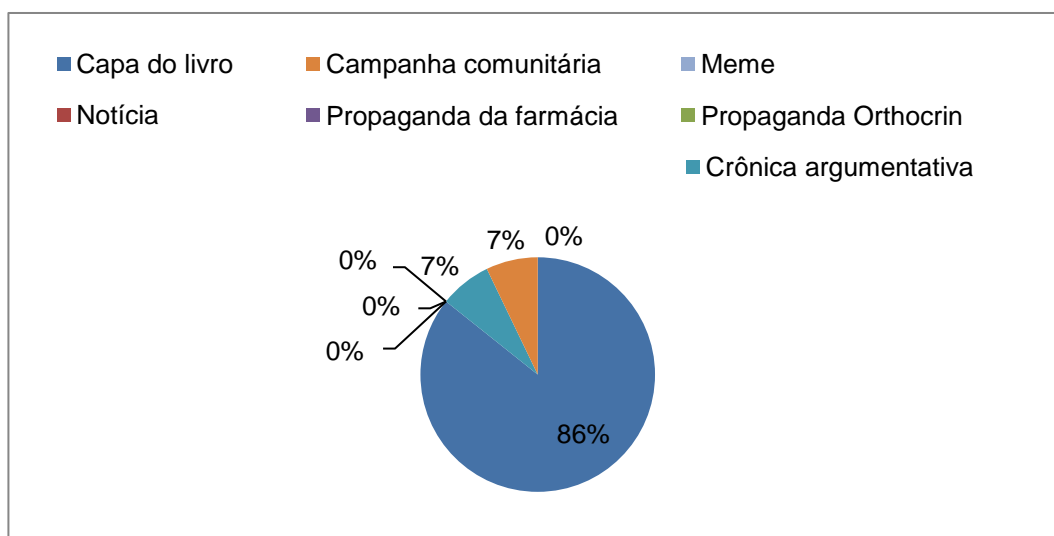


Fonte: Elaboração da pesquisadora

Isso aponta para o fato de que aulas mais interativas, em que se trocam ideias e opiniões, verdadeiramente despertam maior motivação nos alunos e os envolvem mais nas leituras. Sabemos, sim, da importância dos momentos de atividades individuais, principalmente para desenvolvimento da autonomia de cada um, mas é evidente também o quanto a interação é necessária para a construção da aprendizagem e até mesmo para a motivação dos alunos.

Ao opinarem sobre os textos lidos na primeira parte do projeto, a quase totalidade dos participantes disse ter achado o primeiro texto (a capa do livro) o mais interessante.

Gráfico 18: Qual foi para você a leitura mais interessante?



Fonte: Elaboração da pesquisadora

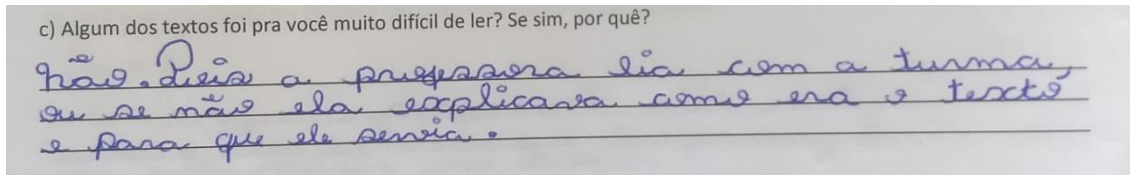
Como justificativa pela resposta, a maioria deles afirmou ter se sentido atraída pelo tema devido à identificação com a realidade local e por ter conhecido um fato tão importante e tão desconhecido a respeito da própria história. Vemos aqui o quanto a vivência do aluno interfere na sua motivação para o envolvimento nas atividades e o quanto é importante que o professor procure vincular as leituras ao universo particular de uma comunidade discente. Talvez aqui possamos entender melhor a resistência de tantos alunos ao livro didático: o distanciamento, em tantos momentos, entre aquilo que se lê e aquilo que se vive. Embora outros textos dos que lemos também tenham sido buscados na localidade (a notícia local e a propaganda de um comércio da área, por exemplo), ver o nome da cidade natal na capa de um livro e poder conhecer de perto a autora fizeram com que a turma percebesse mais sentido em ler e estudar aquele texto. Possivelmente essa motivação repercutiu também na escolha do tema para a produção de textos por dois dos grupos, que mais tarde decidiram que outras pessoas também deveriam saber mais sobre o massacre de Ipatinga.

Foram feitas as seguintes perguntas, a fim de que os alunos opinassem sobre as aulas de leitura.

- Algum dos textos foi muito difícil de ler?
- Você acha que as aulas de leitura ajudaram a melhorar suas habilidades como leitor?
- O que você acha que deveria ser mudado nas aulas de leitura?
- Você considera que o projeto o ajudou a ser mais crítico em relação ao que lê?

Pelas respostas, houve boa aceitação da dinâmica de leitura. Apenas quatro alunos disseram ter encontrado dificuldade. Um dos alunos apresentou a seguinte justificativa.

Figura 31: Resposta da aluna G



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Mais uma vez observa-se a manifestação de um aluno quanto à importância da interação no processo de ensino de leitura.

Quanto aos efeitos do trabalho, todos consideraram que as atividades foram favoráveis ao desenvolvimento das habilidades de leitor e 86% afirmaram ter-se tornado mais críticos em relação aos textos.

Sobre a parte específica de produção de texto, a primeira pergunta pretendia avaliar se havia ficado claro para os alunos o objetivo da produção. Um dado preocupante para mim foi 25% da turma não saber responder a essa questão.

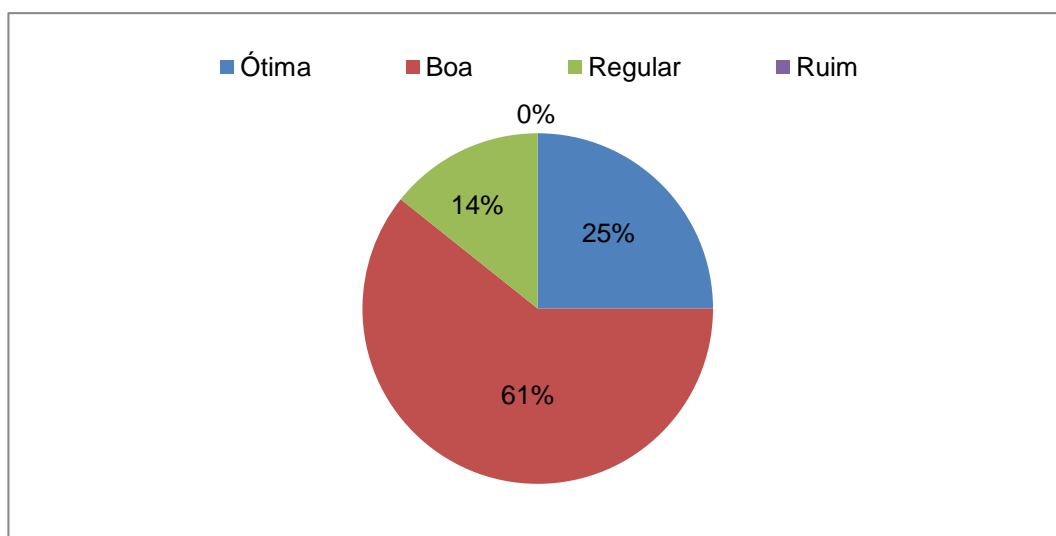
Considerando que um dos pontos de partida para produzir qualquer texto é ter “por que” dizer algo, fica aqui a sinalização de que esse aspecto ainda precisa ser muito enfatizado nas aulas de escrita. No entanto, a metade da turma afirma que o



objetivo com o texto produzido tinha sido “agir sobre o outro, o leitor”, ou seja, alertar, provocar, estimular o outro a mudar a concepção e a atitude. Percebi aqui que esses alunos não só sabiam o motivo da própria produção, como também percebiam a intenção argumentativa que estavam exercendo. Os 25% restantes apresentaram respostas ainda voltadas ao aspecto meramente escolar da escrita (três alunos disseram ter escrito para ganhar ponto, dois disseram que escreveram para aprender produzir texto e outros dois que seu objetivo era produzir texto apenas, ou seja escrever por escrever). Vemos aqui que nem sempre um esforço grande do professor para mudar determinada concepção dos alunos tem efeito imediato. Não é nada fácil a tarefa de ensinar ao aluno que sua escrita não deve restringir-se ao cumprimento de tarefas escolares.

O gráfico a seguir apresenta a avaliação dos alunos quanto à proposta de produzir um texto em grupo.

Gráfico19: Como você avalia a dinâmica de trabalhar em equipe?



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Apesar dos problemas que observei e discuti anteriormente, da parte dos alunos houve boa aceitação. Entre os 14% que avaliaram a experiência como regular, houve as seguintes justificativas.

Figura 32: Resposta dos alunos J e R

a) Como você avalia a dinâmica de escrever em equipe?

( ) ótima ( ) boa (X) regular ( ) ruim

Justificativa:  
 Porque não são todos que agem ou tem interesse em grupo.

a) Como você avalia a dinâmica de escrever em equipe?

( ) ótima ( ) boa (X) regular ( ) ruim

Justificativa:  
 Regular pois eu escrevo sozinho.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

As duas respostas corroboram minhas observações anteriores de que o espírito colaborativo precisa ser ensinado com paciência e isso só é possível com o constante acompanhamento do professor junto aos grupos.

Figura 33: Resposta dos alunos E e F

a) Como você avalia a dinâmica de escrever em equipe?

( ) ótima ( ) boa (X) regular ( ) ruim

Justificativa:  
 Regular. Pois tem que chegar em uma conclusão com o seu colega, ou seja 2 pessoas com opiniões diferentes.

a) Como você avalia a dinâmica de escrever em equipe?

( ) ótima ( ) boa (X) regular ( ) ruim

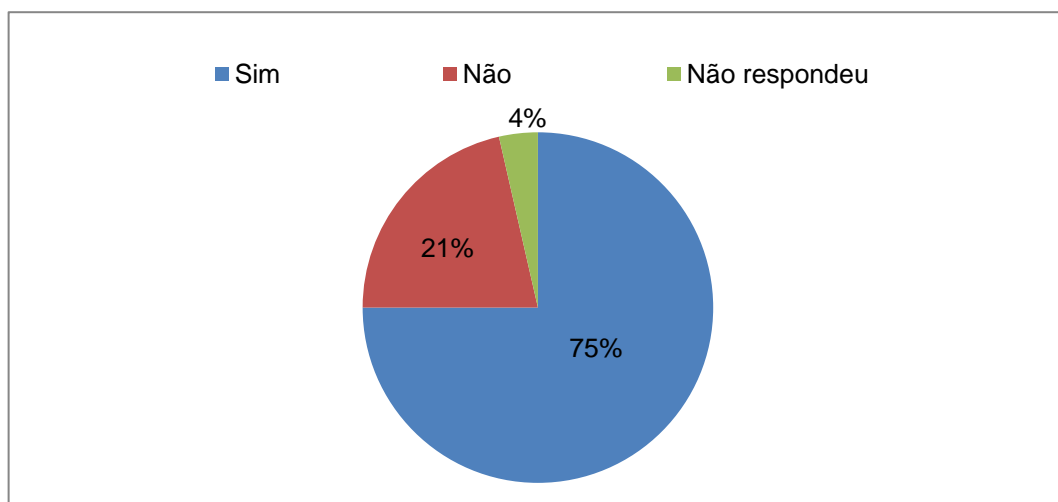
Justificativa:  
 A mania das vezes acabava deixando o texto de lado e começando outro assunto.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Essas respostas apontam para outros problemas que também merecem nossa atenção: a capacidade de negociação de ideias, que está diretamente ligada à argumentação, e a questão disciplinar, aqui ligada ao foco das conversas em grupo, o que é um desafio constante em qualquer atividade em sala de aula ministrada para adolescentes.

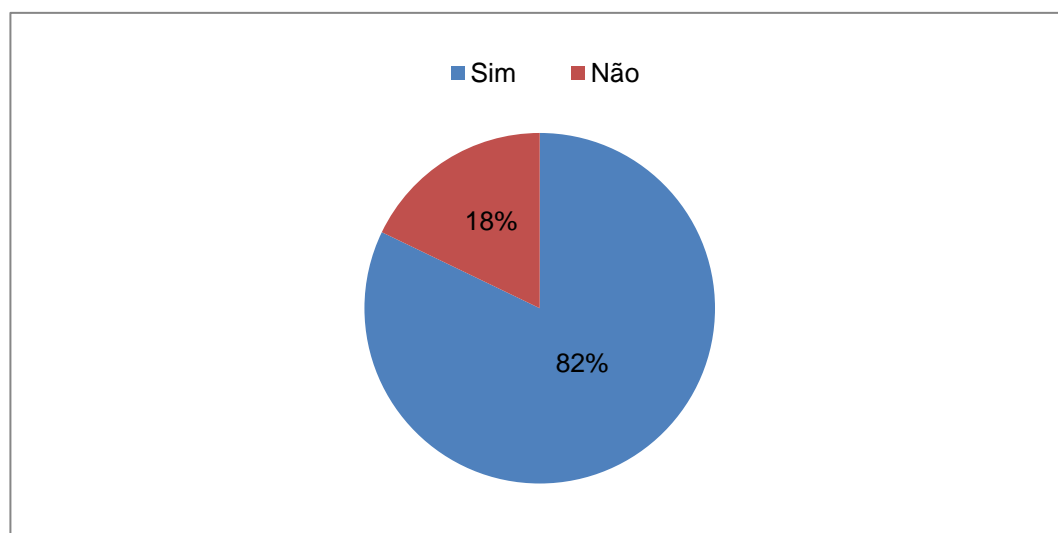
Sobre as atividades de revisão de texto coletivas, os gráficos a seguir revelam que houve boa aceitação, o que leva a considerar a importância de manter o desenvolvimento desse tipo de dinâmica ao longo dos projetos de produção de textos.

Gráfico 20: Você gostou de saber a opinião dos seus colegas sobre o texto que você produziu?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Gráfico 21: Você gostou da experiência de ajudar a revisar os textos dos seus colegas?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos que se mostraram insatisfeitos, entre as justificativas, aparece principalmente a questão ética e interpessoal, como se observa nas respostas a seguir.

Figura 34: Resposta dos alunos R e F

b) Você gostou da experiência de ajudar a revisar os textos dos seus colegas?  
 Sim  Não  
 Justificativa: Pois tem gente que não sabe receber algumas críticas.

c) Você gostou de saber a opinião dos seus colegas sobre o texto que você produziu?  
 Sim  Não  
 Justificativa: Alguns usam o computador

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Ainda que tenham sido poucas as situações, a questão do respeito e da polidez deve ser trabalhada constantemente ao se realizarem atividades coletivas.

Sobre as dificuldades que os alunos encontraram no processo de produção de texto, deixei as seguintes perguntas.

- Você teve dificuldade em produzir um texto com auxílio do computador?
- Qual parte do trabalho de produção de textos você achou mais difícil?

Quanto ao uso do computador, 39% reconheceram alguma dificuldade, o que me faz acreditar que, embora a maioria deles tenha computador em casa, eles habituaram-se, por praticidade, a manusear muito mais o celular, sempre acessível à palma da mão. No entanto, sabemos que nem todos os recursos tecnológicos disponíveis no computador estão disponíveis nos dispositivos móveis, o que confirma a importância de se desenvolverem projetos na escola com o uso do laboratório de informática e o acompanhamento do professor.

Em relação às dificuldades encontradas, tivemos um número considerável de alunos que não se manifestou: 32%. Sinto que algo impediu nesse grupo a capacidade de reflexão sobre os próprios desafios, pois todos os outros revelaram, ao longo do

processo, algum tipo de dificuldade: 22% disseram ter encontrado mais dificuldade na formulação do texto verbal e outros 22% com a parte visual. Outras dificuldades citadas foram o trabalho em equipe (8%) e a originalidade (11%).

Sobre a capacidade de desenvolver textos argumentativos, foram feitas duas perguntas.

- Você considera que depois da experiência de produção de texto de campanha comunitária vai conseguir ter mais facilidade de argumentar por meio de textos escritos?
- Você acredita que o texto que escreveu vai influenciar as pessoas que os lerem?

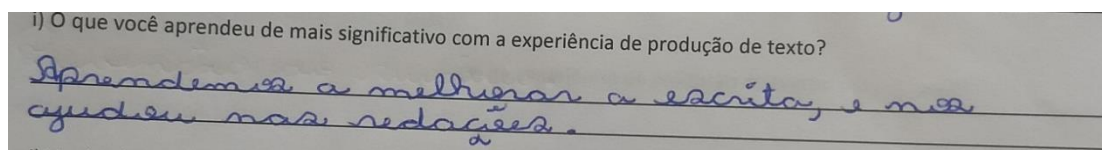
Aqui, 96% dos alunos afirmaram sentir-se agora mais capazes de escrever textos argumentativos e 100% deles acreditaram que os textos produzidos irão exercer influência sobre seus leitores.

Quanto ao meio de divulgação virtual dos textos, a aprovação foi unânime. Todos consideraram boa a ideia de criar uma página virtual para dar visibilidade aos textos por eles produzidos, o que nos leva a acreditar que valerá a pena ampliar a ideia dentro da escola, junto aos demais professores.

Por fim, pedi aos alunos que apontassem o que foi para eles mais significativo como aprendizagem no processo de produção de textos.

Dois alunos foram categóricos e afirmaram não ter aprendido “nada”. Cinco disseram ter aprendido “muita coisa”, mas não especificaram. Entre os demais, houve respostas bem diversificadas.

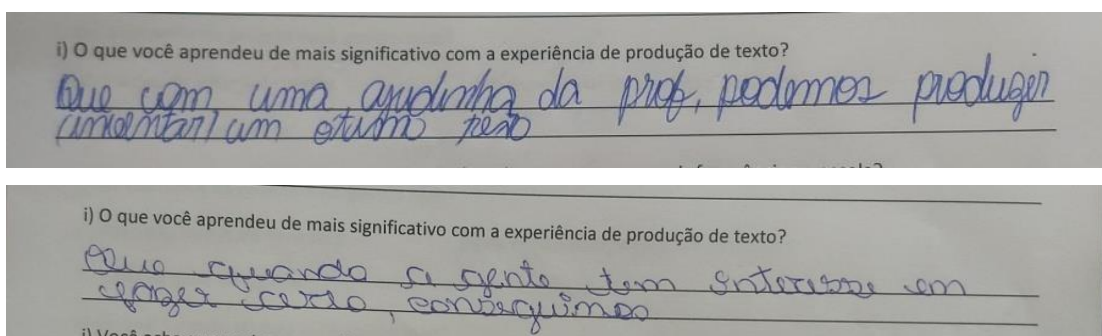
Figura 35: Resposta do aluno R



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Aqui a palavra redação aparece, mas entendo que o aluno se referiu ao processo de criação do texto verbal e não à tarefa escolar tradicionalmente chamada de “redação”, de que Geraldi (1984) trata, em oposição ao termo “produção de texto”.

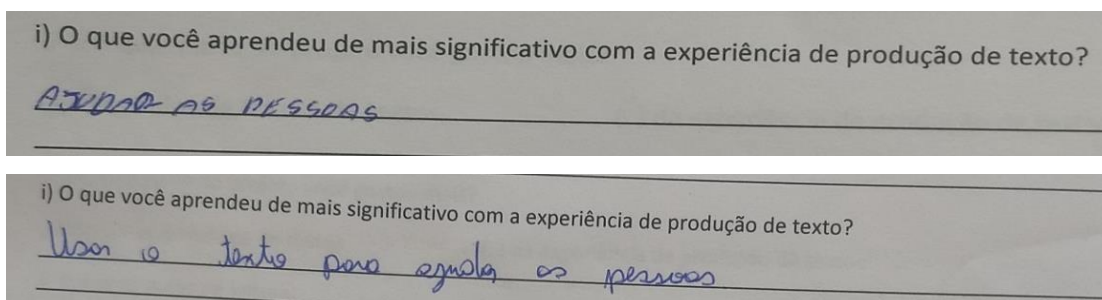
Figura 36: Resposta dos alunos A e K



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Essas duas respostas revelam a percepção do processo de reescrita, que demanda persistência do aluno e acompanhamento do professor. Creio que seja possível compreender que o termo “inventar” refere-se à questão da autoria, tratada anteriormente.

Figura 37: Resposta dos alunos L e C



Fonte: Dados gerados na pesquisa

Observa-se que houve aqui a percepção do texto em sua função social (ajudar o outro) e não mais como uma mera tarefa escolar.

Figura 38: Resposta dos alunos G e T

i) O que você aprendeu de mais significativo com a experiência de produção de texto?  
 aprendemos trabalhar em grupos juntos.

i) O que você aprendeu de mais significativo com a experiência de produção de texto?  
 A compartilhar ideias.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Nessas respostas, observa-se que os alunos consideraram importante a interação e o compartilhamento de ideias.

Figura 39: Resposta do aluno F

uma ideia muito boa que outras pessoas também podem ter.  
 i) O que você aprendeu de mais significativo com a experiência de produção de texto?  
 (Que você pode sim produzir um texto seu)

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Acredito que nessa resposta o aluno referiu-se à questão da autoria e da originalidade, que, em muitos momentos, foi um grande desafio: o aluno sentir-se capaz de ir além da reprodução repetitiva e formular um texto próprio.

Figura 40: Resposta do aluno B

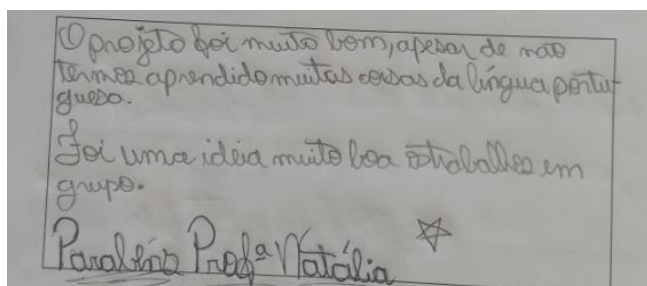
i) O que você aprendeu de mais significativo com a experiência de produção de texto?  
 argumentar.

Fonte: Dados gerados na pesquisa

Vemos aqui uma resposta que revela a capacidade de pensar sobre a argumentação ao se tratar de um texto escrito, algo que, antes do início do trabalho, estava ainda tão ausente da prática de leitura e escrita da maioria deles.

Após as perguntas, deixei um espaço livre, caso os alunos quisessem fazer qualquer comentário. Poucos o usaram, mas alguns merecem destaque.

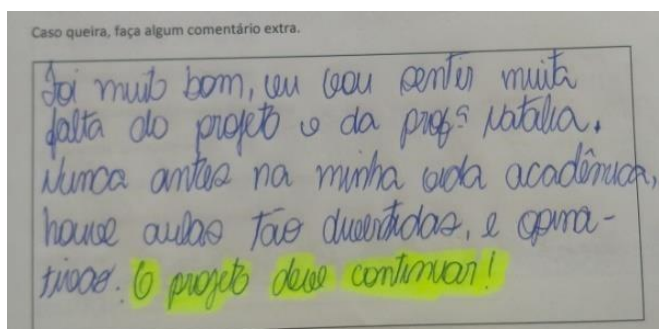
Figura 41: Resposta da aluna C



Fonte: Dados gerados na pesquisa

A ressalva feita aqui (apesar de não termos aprendido muitas coisas sobre a língua portuguesa) faz-nos pensar na concepção que a escola tem construído sobre “aprender língua portuguesa”. Esse aluno foi um dos mais envolvidos no projeto e dedicou-se muito à reformulação do texto, principalmente reescrita das frases, escolha de operadores argumentativos, reformulação da pontuação, adequação à norma padrão ortográfica e escolha das palavras; entretanto, no entendimento dele, não houve estudo de língua portuguesa, ainda que tenha produzido e publicado um texto. Vemos aqui o quanto ainda é necessário trabalharmos na ampliação do entendimento dos alunos de que aprender uma língua é colocá-la em uso em situações sociais concretas de interação e não memorizar nomes de termos e regras.

Figura 42: Resposta do aluno N

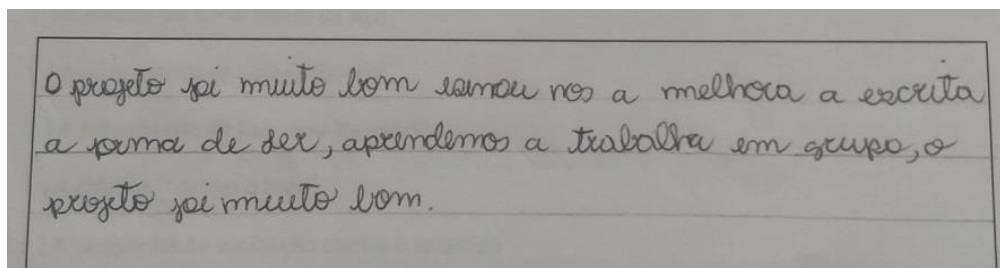


Fonte: Dados gerados na pesquisa



Acredito que aqui o aluno quis enfatizar a liberdade de opinião e troca de ideias que tentei estimular entre eles, principalmente nas rodas de conversa, o que, na avaliação dele, teria deixado as aulas “divertidas”, prazerosas.

Figura 43: Resposta da aluna G



Fonte: Dados gerados na pesquisa

A aluna destacou o aprimoramento da leitura, da escrita e das habilidades de se trabalhar em grupo. Ela foi uma das que, no início, reagiu agressivamente quando o grupo discordou de sua opinião.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos meus 14 anos de vivência no ensino de língua portuguesa na rede pública, tive o privilégio de viver experiências muito diversificadas: desde o ensino de literatura infantil e infanto-juvenil para meninos e meninas de 6 a 15 anos, em um projeto chamado “Biblioteca em Ação”, até a gratificante finalização do ensino médio com alunos da idade dos meus avós, na Educação de Jovens e Adultos.

Foi essa ampla visão resultante da diversidade de oportunidades a que tive acesso que me levou a refletir sobre minha própria prática e a enxergar a questão que gerou a pergunta fundamental desta pesquisa: como, por meio de um projeto de ensino, seria possível levar os alunos ao domínio da leitura crítica de textos e, principalmente, desenvolver a autonomia da produção argumentativa em textos escritos, ainda no ensino fundamental? Depois de um longo tempo trabalhando apenas com adolescentes de 11 a 14 anos e negligenciando a ênfase na argumentação como objeto de ensino, pude perceber o quão relevante é essa questão desde os primeiros anos de escolaridade, já que argumentar faz parte da essência da linguagem humana, pois antes mesmo de conhecer as letras, uma criança sofre influência e pratica argumentação. Nada mais justo que, nas aulas de português, esse tema tenha destaque.

Propus, então, um projeto que me permitisse trabalhar a percepção crítica dos elementos argumentativos dos textos lidos pelos alunos e o emprego consciente de estratégias argumentativas em textos produzidos por eles. O projeto foi realizado com uma turma de nono ano, entre agosto e novembro de 2019. A primeira parte do trabalho foi o desenvolvimento de aulas de leitura, cujo principal objetivo foi despertar a percepção para as estratégias argumentativas presentes nos textos, explicitamente ou não. A segunda parte do trabalho foi a proposta de produção de anúncios de campanha comunitária a serem veiculados na comunidade escolar, em meio impresso e digital.

A análise dos dados gerados permitiu muitas reflexões, apontando pontos fortes e fragilidades do projeto e abrindo possibilidades para futuras investigações.

Primeiramente, chamou-me a atenção a forma explícita como os alunos mostraram-se desanimados com o uso do livro didático, o que favoreceu inicialmente

o interesse deles pelo projeto que propus. Nas aulas de leitura, percebi que eles se sentiam muito mais motivados quando, de alguma forma, conseguiam reconhecer-se nos textos trazidos para leitura: um livro histórico sobre a própria cidade, um cartaz que já viram no posto de saúde, um anúncio publicitário de uma loja que conheciam. Essa constatação coaduna com a visão de Freire (1983), quando ele defende que o ensino deve ter como base a realidade local do aluno. Por mais que tenha havido uma evolução considerável na qualidade dos livros didáticos disponíveis para a escola pública, eles não podem tornar-se instrumento exclusivo e norteador do trabalho do professor. É necessário conhecer nossos alunos e a comunidade de que fazem parte, para então desenvolvermos projetos de ensino mais significativos para eles.

Minha opção em diversificar os gêneros de textos a serem lidos está ligada ao pressuposto teórico adotado em relação à argumentação como elemento inerente à linguagem. Assim, pretendi mostrar aos alunos que, sempre que lemos, somos de alguma forma conduzidos, seduzidos, persuadidos a fazer algo ou a pensar de uma determinada forma.

Durante as aulas propostas para leitura, houve desafios que merecem ser mais minuciosamente investigados em futuras pesquisas. Primeiro, a resistência diante da leitura de elementos não verbais, o que mostra que talvez a escola ainda valorize demasiadamente o código verbal em detrimento de outras semioses. Segundo, a dificuldade em compreender a heterogeneidade dos textos, que permitem leituras diversas, mas igualmente coerentes, o que aponta para o fato de que a educação bancária ainda está arraigada na cultura escolar. Uma hipótese minha seria a influência das respostas prontas dos livros didáticos, que podem levar à ilusão, por parte dos professores, de que, para cada pergunta, equivaleria uma única resposta. Ingenuamente, isso pode estar sendo transmitido aos alunos.

Por outro lado, pude observar também pontos fortes nessa etapa do trabalho. Percebi que os alunos se sentiram motivados a participar das aulas mais interativas, do tipo roda de conversa. Nessas ocasiões, houve diversos momentos em que aqueles mais apáticos ousaram manifestar-se e foi possível também confrontar opiniões e percepções diferentes sobre um mesmo texto. Por mais que, para o professor, possa parecer que falta ordem ou disciplina, considero que tal prática deve ser incentivada e aprimorada nas nossas aulas. Acredito que foi nesse momento que

alguns alunos puderam perceber que nem sempre uma leitura diferente é uma leitura errada.

Em relação ao projeto de produção de texto, como já apontava Geraldini (2013), ficou evidente o quanto o contexto de produção e o meio de divulgação tornaram a atividade significativa. O fato de saberem que seriam lidos, apreciados ou criticados fez toda a diferença no envolvimento dos alunos na escrita, reescrita e aperfeiçoamento do texto na busca do objetivo maior do gênero: atingir o outro por meio da argumentação. A escolha de temas relevantes, todos ligados a problemas reais vivenciados pelo público da escola, como depressão, suicídio e gravidez na adolescência, evidenciou que os alunos se sentiram sujeitos reais em situação de produção de um texto e, mesmo sendo ainda alunos do ensino fundamental, eles mostraram-se capazes de operar conscientemente com os aspectos argumentativos da linguagem, a fim de solucionar problemas reais. Chamou a atenção ainda a sugestão de dois grupos de fazer uma campanha para despertar o interesse dos cidadãos ipatinguenses, para conhecerem melhor a história da própria cidade. O massacre de Ipatinga, fato histórico abordado no livro cuja capa foi lida por nós e na palestra ministrada pela autora, é, ainda hoje, uma espécie de mito: para muitos não passa de uma lenda, para outros é uma história completamente desconhecida. Campanhas desse tipo mostram-se urgentes em tempos em que a História e outras ciências humanas têm sido tão questionadas e muitas vezes injustamente acusadas.

Relativamente ao processo de produção, vale ressaltar o quanto ainda é necessário ensinar aos alunos que escrever envolve etapas distintas e inevitáveis, conforme Antunes (2003) sugere. Embora reconheçamos que a rotina escolar propicie poucos momentos e limitadas condições para a realização principalmente da etapa de revisão, concordo com a autora em que

entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco, com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem com esses cuidados de planificação e revisão, acabando-se assim com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revisada. (ANTUNES, 2003, p. 116)

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de se trabalhar mais com os alunos os limites entre intertextualidade e plágio, apontando para o dever ético de se atribuir o crédito devido ao autor de um texto do qual se apropriam.

A proposta de trabalhar em equipe também trouxe desafios: houve quem preferisse ficar só, houve grupo que se desfez e grupo que deixou de finalizar o trabalho por falta de entendimento. No entanto, no questionário final, a proposta do trabalho em equipe foi avaliada como boa experiência para a maioria da turma. Fica a ressalva, porém, de que a escrita efetivamente colaborativa carece do acompanhamento de perto da parte do professor para que os alunos compreendam o verdadeiro funcionamento desse processo de escrita.

Uma questão pertinente a ser abordada é a falta de estrutura adequada da rede pública de educação na disposição de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de projetos. Mesmo em uma escola grande, bem localizada, em área de grande urbanização, embora no interior, no momento exato em que precisávamos do laboratório de informática, ele não pôde estar disponível e nós tivemos de criar estratégias com recursos próprios, o que em muito atrasou o andamento do projeto.

Por fim, destaco mais uma vez a emergência de se trabalhar com alunos do ensino fundamental os aspectos argumentativos da língua. Apesar da pouca idade, nossos meninos e meninas não poderiam jamais ser privados do direito que têm de serem educados para a criticidade em suas leituras, como forma de libertação das manipulações e opressões a que podem estar expostos diariamente (FREIRE, 1983). Da mesma forma, eles são perfeitamente capazes de fazer uso consciente de estratégias argumentativas para produzir textos de gêneros diversos – não só anúncios de campanhas – em seu meio social e, com isso, colaborar com a resolução de problemas. Para isso, é nossa responsabilidade, como professores de língua materna, propiciar a eles as situações significativas em que tenham o que dizer a alguém, por algum motivo relevante (GERALDI, 2013).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro Henrique de Oliveira. Letramento midiático no ensino de Português: a formação da contrapalavra crítica. *Linha d'Água: revista da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 71-91, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v30i2p71-914242.v30i2p71-91>. Acesso em: nov. 2019.

BARROSO, Terezinha. O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de seqüências argumentativas no texto de opinião. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos da UFJF, Juiz de Fora*, v. 11, n. 2, p. 101-117, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo071.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2005. p. 263-273.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DECÂNDIO, Fabrício Roberto; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O gênero anúncio institucional de campanha comunitária como objeto de ensino de língua portuguesa e instrumento de socialização dos alunos do ensino médio público. In: V Encontro Científico do Curso de Letras – O Desafio das Letras, 2007, Rolândia-PR. *Anais [...]*. Rolândia-PR: FACCAR, 2007. Disponível em: [http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007\\_g/index.html](http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/index.html). Acesso em: mai. 2020.

FERNANDES, Jacqueline Ribeiro. Propaganda social: instrumento didático de ações docentes. In: I Jornada de Didática: O ensino como foco e I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, 2012, Londrina – UEL. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/PROPAGANDA%20SOCIAL.pdf>. Acesso em: mai. 2020.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEBARA, Ester; ROMUALDO, Jonas A.; ALKMIN, Tânia M. A Linguística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel-PR: Assoeste, 1984. p. 25-29.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel-PR: Assoeste, 1984. p. 49-69.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, Nilma. *A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-113721/pt-br.php113721/pt-br.php>. Acesso em: 18 set. 2018.

KERSCH, Dorotea Frank; OLIVEIRA, Ariadne Machado de. “Argumentar é bem a fase deles...”: crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada* da UnB, Brasília, v. 13, n. 2, p. 115-138, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 2-36.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Unicamp, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: jun. 2020.

MACHADO, Ida Lúcia. Análise do discurso e texto paródico: um encontro marcado. In: LARA, Glaucia M. P. (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, vol. 1, 2006. p. 71-85 (pdf).

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

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em linguística aplicada*, Unicamp, Campinas, v. 46, n. 1, p.63-78, 2007.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILÊNCIO 63. Direção de Fábio Nascimento. Minas Gerais: Prod. Flávia Vilela, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kb9EslqhbXo/>>. Acesso em: jul. 2019.

SILVA, Silvio Profirio da; LEMOS, Francisco José Tavares de; LUCENA, Josete Marinho de. A multimodalidade discursiva no gênero anúncio de campanha comunitária. *Educação Pública*, v. 19, n. 33, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/33/a-multimodalidade-discursiva><https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/33/a-multimodalidade-discursiva-no-genero-anuncio-de-campanha-comunitaria-alguns-apontamentos-no-genero-anuncio-de-campanha-comunitaria-alguns-apontamentos>. Acesso em: nov. 2019.

SIQUEIRA, Cláudia Barbosa. A habilidade de argumentar de crianças do ensino fundamental. In: *Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, Belo Horizonte, v. 4, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/3948>. Acesso em: ago. 2018.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Francisco Ernandes Braga de. *O ensino de língua portuguesa e os projetos de letramento: uma proposta de atividades com foco na questão alimentar a partir do gênero anúncio de campanha comunitária*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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



## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A argumentação no ensino fundamental: da leitura crítica à produção autônoma

**Pesquisador:** Adriane Teresinha Sartori

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 06129519.6.0000.5149

**Instituição Proponente:** PRO REITORIA DE PESQUISA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.224.901

##### Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "A argumentação no ensino fundamental: da leitura crítica à produção autônoma" visa investigar a argumentação como objeto de ensino no ensino fundamental. Parte-se da ideia que essa dimensão é relevante para o uso da linguagem por parte de qualquer cidadão. Para isso, propõe-se um estudo de caso com estudantes do sétimo ano do ensino fundamental a fim de observar como eles se relacionam com as manifestações argumentativas nos textos em que lêem e produzem.

A realização de um diagnóstico inicial através de questionário será o primeiro passo do trabalho. Em seguida, será "aplicado um projeto de ensino" com a finalidade de desenvolver habilidades de leitura crítica que possibilite inferências de "ideologias subjacentes nos discursos, mesmo em textos pretensamente imparciais" (PROJETO DE PESQUISA). Também a escrita de textos argumentativos será exercitada a fim de propiciar autonomia ao manifestar ideias próprias defendendo pontos de vista por meio de estratégias discursivas argumentativas. Após a realização das atividades, uma avaliação buscará aferir resultados, potencialidades e fragilidades da proposta e da pesquisa.

Trata-se aqui de uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista, que será desenvolvida em uma turma de 7º ano de ensino fundamental, em uma escola estadual localizada no município de Ipatinga, MG. Serão utilizados como instrumentos de pesquisa: 1- Questionário inicial, aplicado a todos os alunos; 2- Atividades de leitura e produção de textos; 3- Questionário final para

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

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

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

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.224.901

verificação de resultados; 4- O diário do professor pesquisador; 5- Por fim, análise dos dados coletados. Os proponentes argumentam, para justificar a proposta, que "dados do Inep revelam que o desempenho dos participantes do ENEM na prova de redação continua ainda muito abaixo do desejado. Nos últimos três anos, vem caindo o número de candidatos que alcançaram a nota máxima (das 4,72 milhões de redações corrigidas em 2017, apenas 53 alcançaram nota 1000). Além disso, a média geral, tanto dos treineiros quanto dos concluintes do ensino médio, continua abaixo de 60%. Considerando o ENEM como um dos principais indicativos do nível de proficiência escrita do concluinte do ensino médio, visto que as principais avaliações externas (Prova Brasil, SIMAVE, por exemplo) avaliam apenas desempenho em leitura, ele (o ENEM) pode representar para nós, professores de língua portuguesa, um valioso instrumento de reflexão e um possível norteador para uma avaliação crítica do nosso papel, tanto no ensino médio como no fundamental. A escolha do gênero "dissertação argumentativa", não só pelo ENEM mas pela maior parte dos vestibulares e concursos, revela a importância do domínio das capacidades de defender ideias e posicionamentos através de estratégias argumentativas. Esse direcionamento segue a mesma linha proposta pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira". (PROJETO DE PESQUISA)

**Objetivo da Pesquisa:**

- Analisar o desenvolvimento de um projeto de ensino que vise o (ao) aprimoramento das habilidades de leitura e produção autônoma de textos argumentativos em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental.
- Fazer um levantamento sobre o contato dos alunos com gêneros argumentativos fora do ambiente escolar.
- Identificar a forma como os alunos operam a leitura desses textos.
- Identificar as habilidades de escrita argumentativa que os alunos já dominam antes da aplicação do projeto.
- Comparar o desempenho dos alunos antes e depois da aplicação do projeto.
- Descrever e analisar as potencialidades e as fragilidades do projeto de ensino após a execução e a coleta de dados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo com as normas éticas.

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.224.901

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa significativa e relevante.

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

De acordo e conferidos.

**Recomendações:**

Recomendações e pendências atendidas.

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

Como as recomendações e pendências do parecer de número 3.175.639 foram atendidas, aprova-se o projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1250276.pdf	12/03/2019 23:17:32		Aceito
Outros	carta_resposta_nat.pdf	05/03/2019 13:11:51	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talev6.pdf	05/03/2019 13:09:24	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_cor.pdf	05/03/2019 13:08:54	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	13/01/2019 15:03:14	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
Outros	questionario2.pdf	13/01/2019 14:58:31	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
Outros	questionario1.pdf	13/01/2019	NATALIA PAIVA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.224.901

Outros	questionario1.pdf	14:57:46	FERNANDES	Aceito
Outros	parecerfale.pdf	13/01/2019 14:53:38	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocoep.pdf	13/01/2019 14:44:53	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	13/01/2019 12:37:34	NATALIA PAIVA FERNANDES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 26 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
Eliane Cristina de Freitas Rocha  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592

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

## ANEXO B – Projeto de ensino aplicado



**ESCOLA ESTADUAL DONA CANUTA ROSA**  
"Uma escola a serviço da vida."

Linguagem, ação e argumentação



Projeto de ensino aplicado aos alunos do 9º ano de 2019.

Professora Natália Paiva Fernandes – Língua Portuguesa.

Caro aluno,

Este projeto tem o objetivo de ajudar você a melhorar as suas habilidades de leitura e escrita. Foram preparadas atividades que serão feitas em sala e algumas também em casa. Trabalharemos em alguns momentos individualmente, outras vezes em duplas, em grupos maiores, oralmente e por escrito. Por meio das atividades, você irá aprender o que é argumentação e como usar as estratégias argumentativas para ler e escrever melhor.

Ao final do projeto, você e seus colegas irão produzir textos que serão compartilhados por toda a comunidade escolar; por isso faça o seu melhor, pois o texto que você produzir será lido e comentado por muitas pessoas.

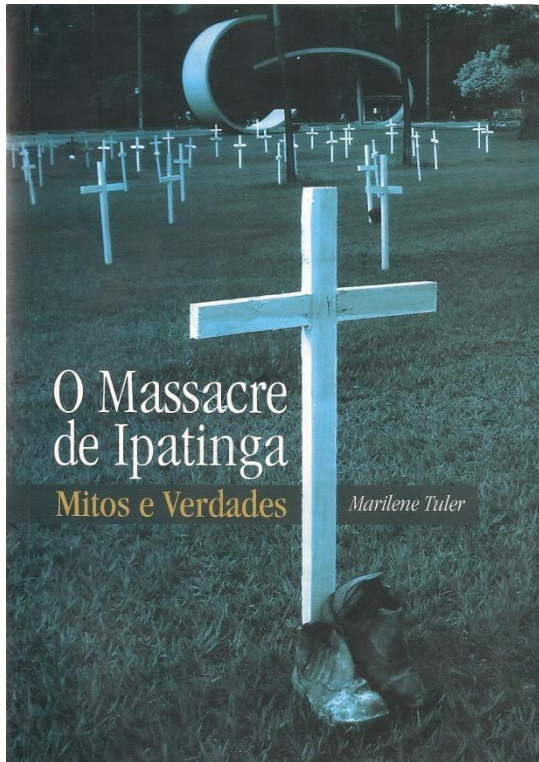
Bom trabalho!

Professora Natália Paiva Fernandes.

Agosto de 2019.

## Aula 1

Leia com atenção a imagem abaixo e em seguida discuta com os colegas e a professora as questões propostas.



- 1- Você reconhece algo nessa imagem?
- 2- De onde você acha que essa foto foi retirada?
- 3- Ao olhar a foto, qual foi o primeiro elemento que chamou sua atenção?
- 4- Explique que significado têm para você os seguintes elementos da imagem:
  - a) as cruzes;
  - b) o jogo de luz e sombra (observe que o fundo é escuro e a iluminação recai sobre as cruzes e o monumento ao fundo);
  - c) a botina ao pé da cruz;
  - d) a palavra massacre;
  - e) o monumento ao fundo.
- 5- Você sabe a diferença entre mito e verdade? Se necessário, consulte o dicionário e tente explicar o subtítulo da parte verbal do texto.
- 6- Essa imagem é a capa de um livro. Considerando apenas as informações contidas nela e a leitura que você fez dos elementos analisados, o que você provavelmente esperaria do conteúdo desse livro?
- 7- Leia alguns trechos do capítulo de introdução do livro.

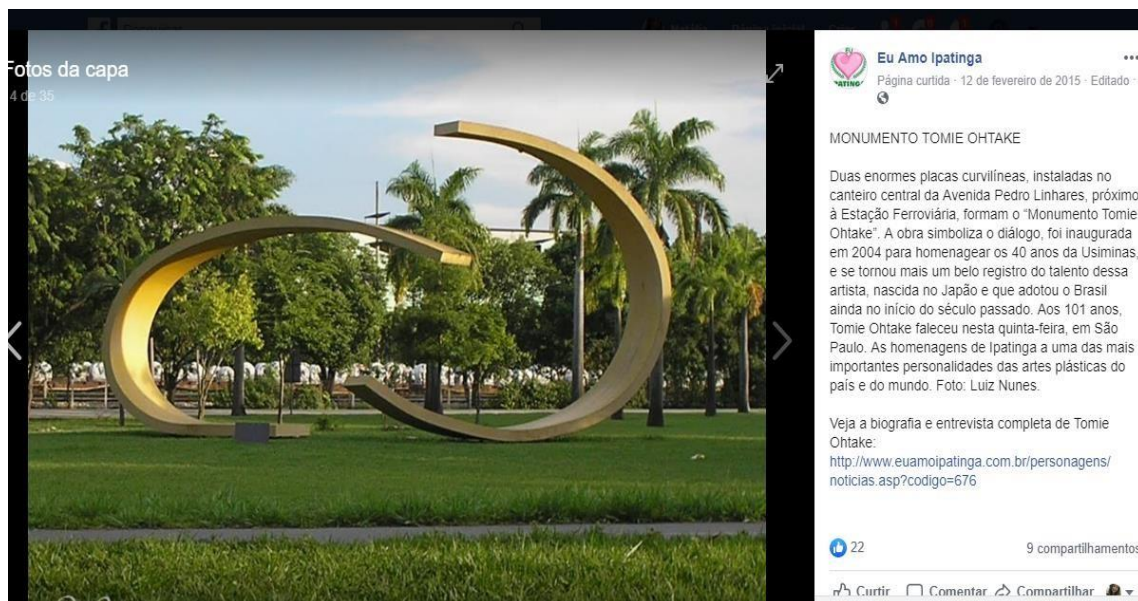
Este livro é o resultado da pesquisa de Mestrado cujo tema é “O massacre de Ipatinga: o contexto sócio-político do Golpe Militar de 1964 através de um estudo de caso.”

O massacre de Ipatinga foi um episódio ocorrido em 7 de outubro de 1963 envolvendo a Polícia Militar de Minas Gerais e os operários da Usiminas, do qual resultaram oito mortes, segundo dados oficiais.

Esses trechos confirmam suas hipóteses feitas na questão 6? Comente.

- 8- Para você, qual deve ser a função da capa de um livro? Você acha que a capa do livro de Marilene Tuler cumpre essa função? Por quê?
- 9- A que tipo de pessoas você acha que esse livro interessaria mais?

10-Ao fundo da fotografia há um monumento da cidade de Ipatinga, que se localiza hoje exatamente no local onde em 1963 aconteceu o massacre de que trata o livro. Leia abaixo um texto com informações sobre esse monumento.



Agora vamos responder:

- Sabendo que a escultura simboliza o diálogo e que ela foi feita em homenagem aos 40 anos da USIMINAS, que referência essa obra tenta fazer à empresa?
- Que imagem você, morador de Ipatinga, tem hoje a respeito da USIMINAS?
- Você acha possível a ocorrência de um massacre durante uma greve de operários de uma empresa onde existe liberdade de diálogo?
- Pela leitura da capa, você se sentiu interessado em conhecer mais sobre essa parte da história da sua cidade? Sentiu-se interessado pela leitura do livro? Por quê?



## Aula 2

Para a próxima aula, vamos ler dois textos diferentes.

### Texto 1

#### **Chuva no Vale do Aço causa estragos em bairros de Ipatinga e Santana do Paraíso**

Na manhã deste sábado (5), Corpo de Bombeiros confirmou três chamados de quedas de árvores; apesar dos estragos, ninguém ficou ferido.



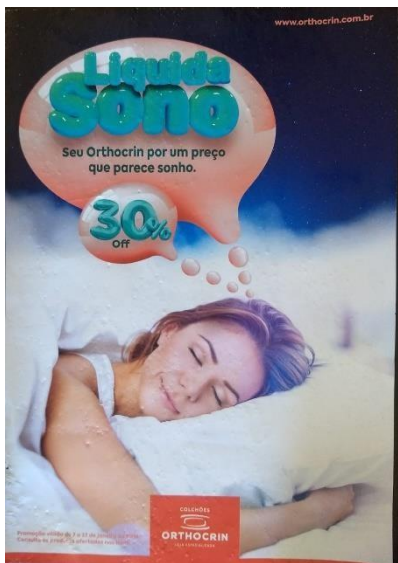
A chuva da noite dessa sexta-feira (4), que atingiu a região do Vale do Aço, causou alguns estragos em bairros de Ipatinga e Santana do Paraíso. O Corpo de Bombeiros confirmou três chamados de quedas de árvores na manhã deste sábado (5).

Em Ipatinga, no Bairro Veneza, a árvore que caiu atingiu um veículo e uma bicicleta que estava na rua. O telhado de um bar também ficou danificado. Já na Rua Alfa, no Bairro Castelo, a via está com trânsito interrompido neste sábado.

Em Santana do Paraíso, no Bairro Cidade Nova, um das árvores que caiu foi retirada pelos próprios moradores, mas ainda há troncos espalhados na Rua Castro Alves. No início da manhã, o Corpo de Bombeiros compareceu ao local para cortar e retirar as outras árvores que caíram na cidade.

Apesar dos estragos causados pela chuva nas duas cidades, ninguém ficou ferido e só foram registrados pelos bombeiros danos materiais.

Texto 2



Troque ideias com os colegas e a professora a respeito das seguintes questões.

- 1- Não há nenhuma referência sobre onde esses textos foram publicados. Seria possível inferir a fonte deles? Se sim, como?
- 2- Qual teria sido o principal objetivo de cada um dos textos?
- 3- Você sabe o que é argumentação?

Após discutir com a turma e a professora, registre abaixo o significado de argumentar.

Tarefa escrita: Qual dos dois textos lidos você chamaria de texto argumentativo? Explique sua resposta.

---



---



---



---

Tarefa para casa

Releia o texto 1, da aula de hoje, localizado no seguinte endereço eletrônico [https://www.diariodoaco.com.br/ler\\_noticia.php?id=64773&t=chuva-derruba-arvoreshttps://www.diariodoaco.com.br/ler\\_noticia.php?id=64773&t=chuva-derruba-arvores-em-ipatinga-e-santana-do-paraiso-em-ipatinga-e-santana-do-paraiso](https://www.diariodoaco.com.br/ler_noticia.php?id=64773&t=chuva-derruba-arvoreshttps://www.diariodoaco.com.br/ler_noticia.php?id=64773&t=chuva-derruba-arvores-em-ipatinga-e-santana-do-paraiso-em-ipatinga-e-santana-do-paraiso) (acesso em 08/01/2018) e, em seguida, responda no caderno as atividades seguintes.

1- Antes mesmo de ler o texto, o que você esperaria dele, considerando apenas a foto?

---

---

---

2- Quem se responsabiliza pela publicação do texto?

( ) a pessoa que o escreveu ( ) o corpo de bombeiros ( ) o jornal que publicou o texto

3- Você acha que o jornal *Diário do Aço* tem um público-alvo específico? Se sim, qual?

---

---

4- O que as pessoas normalmente esperam encontrar em um jornal?

---

---

5- Qual deveria ser, na sua opinião, a principal preocupação de quem escreve uma notícia de jornal?

---

---

6- No corpo da notícia ocorrem verbos no pretérito perfeito (atingiu, causou, confirmou), no imperfeito (estava) e também no presente (está, há). Você saberia explicar a função de cada uma dessas formas verbais? Relacione as duas colunas abaixo referentes aos verbos e encontre a resposta.

(1) atingiu, causou, confirmou

(2) estava

(3) está, há

( ) Refere-se aos resultados do fato relatado na notícia.

( ) Refere-se ao cenário que antecedeu ao fato relatado.

( ) Refere-se a acontecimentos iniciados e finalizados em um passado recente.

7- Na sua opinião, se a notícia conta algo que já aconteceu, por que foi empregado o presente do indicativo na manchete (título) da notícia?

---

---

8- Para você, foram muitos ou poucos os estragos causados pela chuva? Qual deve ser, nesse caso, a opinião do dono do carro que foi atingido?

---

---

9- Que opinião é transmitida pelo redator da notícia quando ele emprega o pronome grifado em “alguns estragos”?

---

---

10-Considerando a forma como a notícia foi escrita, você acha que a ação dos bombeiros foi ágil e eficaz? Por quê?

---

---

11-Vamos analisar o último parágrafo do texto.

Apesar dos estragos causados pela chuva nas duas cidades, ninguém ficou ferido e só foram registrados pelos bombeiros danos materiais.

Ao afirmar que só foram registrados danos materiais, o jornal está retomando um discurso amplamente aceito na sociedade. Você consegue identificar esse discurso?

---

---

### Aula 3

- Apreciação da atividade feita em casa.
- Discussões sobre ética jornalística.
- Vídeo sobre *fake news*.

**Aula 4**

Releia o texto 2, da segunda aula, e resolva por escrito a atividade a seguir.

1) Onde você acha que esse texto foi publicado?

---

---

2) Quem é o responsável pelo texto?

---

---

3) Que público o autor do texto pretende atingir? Explique sua resposta.

---

---

4) Se o anunciante decidisse divulgar o produto em um *outdoor*, que alterações deveriam ser feitas?

---

---

5) Qual o objetivo principal do texto?

---

---

6) Nesse gênero discursivo, o anúncio publicitário, é muito comum a conjugação de linguagens: a verbal, por meio de palavras, e a não verbal, formada por imagens, símbolos, cores e outros sinais.

a) Considere a parte verbal da primeira página. Há nessa parte uma palavra empregada no sentido figurado. Identifique-a.

---

---

b) De que forma o duplo sentido dessa palavra contribui para a argumentação no texto?

---

---

c) Descreva os elementos visuais usados no anúncio e explique a forma como eles se relacionam ao texto verbal, formando o sentido global do texto.

---

---

## Aula 5

### Gaiolas e asas

Rubem Alves

Os pensamentos me chegam de forma inesperada, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que Lichtenberg, William Blake e Nietzsche frequentemente eram também atacados por eles. Digo "atacados" porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, esse aforismo me atacou: "Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas".

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri conversando com professoras de segundo grau, em escolas de periferia. O que elas contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E elas, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações... Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra -e a domadoras com seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que as fecha com os tigres.

Nos tempos de minha infância, eu tinha um prazer cruel: pegar passarinhos. Fazia minhas próprias arapucas, punha fubá dentro e ficava escondido, esperando... O pobre passarinho vinha, atraído pelo fubá. Ia comendo, entrava na arapuca e pisava no poleiro. E era uma vez um passarinho voante. Cuidadosamente eu enfiava a mão na arapuca, pegava o passarinho e o colocava dentro de uma gaiola. O pássaro se lançava furiosamente contra os arames, batia as asas, crispava as garras e enfiava o bico entre os vãos. Na inútil tentativa de ganhar de novo o espaço, ficava ensanguentado... Sempre me lembro com tristeza da minha crueldade infantil.

Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes de periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas? Vão me falar sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, que todos, tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma

vida melhor. Mas eu pergunto: nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação?

O que os burocratas pressupõe sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Você sabe o que é "dígrafo"? E os usos da partícula "se"? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase "Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heróico o brado retumbante"? Qual a utilidade da palavra "mesóclise"? Pobres professoras, também engaioladas... São obrigadas a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata sua experiência com as escolas: "Fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam decidido que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira".

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era "ferramenta" e "brinquedo" do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender "ferramentas", aprender "brinquedos". "Ferramentas" são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. "Brinquedos" são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo.

Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescer... Assim todo professor, ao ensinar, teria de se perguntar: "Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?" Se não for, é melhor deixar de lado.

As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o vôo dos seus alunos.

Há esperança...

(Antes de entregar aos alunos o texto impresso, registrei no quadro apenas o título e provoqueei-os a tentar inferir qual seria o assunto tratado. Depois disso falei um pouco sobre o autor e comentei sobre o quanto eu, particularmente, gostava de ler seus textos e expliquei o porquê de eu ter escolhido aquela crônica para a aula.)

## Roteiro de estudo do texto

- 1- Você já conhecia a palavra aforismo? Acha que é possível inferir seu significado pela leitura do texto?

---

---

- 2- No primeiro parágrafo, o autor começa a deixar clara uma opinião que pretende defender. Ele inicia, escrevendo em primeira pessoa, relatando um acontecimento banal vivenciado por ele e que teria motivado a ideia que conduziu à tese.

- a) Qual foi esse acontecimento?

---

---

- b) Quem você acha que seriam as pessoas citadas na segunda linha do primeiro parágrafo? Pesquise um pouco sobre elas para comentarmos depois.

---

---

- c) Por que você acha que essas pessoas foram citadas e comparadas ao narrador?

---

---

- 3- Na maior parte do texto, o autor trabalha com imagens figurativas que chamamos de metáforas. A metáfora é a substituição de um termo (uma palavra ou expressão) por outro por se considerar haver entre eles algum tipo de semelhança. A metáfora ajuda o locutor a dar concretude a uma ideia comumente abstrata e muitas vezes revela-se um eficiente instrumento de construção da argumentação no texto. Identifique o significado das seguintes metáforas criadas por Rubem Alves em seu texto.

- a) Gaiolas \_\_\_\_\_

- b) Asas \_\_\_\_\_

- c) Pássaros \_\_\_\_\_



4- Identifique alguma outra metáfora usada no texto.

---

---

5- A escolha das palavras a serem usadas em um texto nunca é aleatória, sempre existe uma intenção de conduzir o leitor e nisso há também propósito argumentativo. É o que acontece com a escolha do verbo “atacar”, quando o autor se refere aos pensamentos que lhe surgiram. Nesse caso, o próprio autor nos explica por que escolheu exatamente essa palavra e não outra. No terceiro parágrafo do texto, ao explicar a origem do seu aforismo, o autor descreve uma situação de sofrimento vivenciada por ele. Que substantivos ele escolheu para demonstrar essa situação de sofrimento?

---

---

6- Na situação descrita no quinto parágrafo, o autor afirma que as professoras faziam aos alunos “ameaças fracas demais”. Que tipo de ameaças possivelmente eram feitas?

---

---

7- No sexto parágrafo, o autor narra uma memória de infância.

a) Que fato ele relembra? \_\_\_\_\_

b) Como ele avalia a própria atitude na situação narrada?

---

---

8- Observe o seguinte trecho.

“Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos?”

a) Por que você acha que o autor utiliza perguntas no texto?

---

---

b) Ele responde às perguntas que faz? \_\_\_\_\_

9- Observe o seguinte trecho: “Vão me falar sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorarem de vida.”

a) A quem o autor atribui essa “fala”? \_\_\_\_\_

b) O autor concorda ou discorda dessa ideia? \_\_\_\_\_

10-Sobre a ideia defendida no texto e os argumentos usados para defendê-la, responda:

a) Qual a ideia central defendida no texto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) A que conclusão final o autor chega? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Você concorda com essa opinião? Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Aula 6

Leia com atenção o texto a seguir e discuta com a professora e os colegas as questões propostas.

The advertisement features a woman in white athletic wear running on a paved path with a white dog. The background is a bright, sunny outdoor setting with green grass and trees. The text is overlaid on the right side of the image.

**HARMONIZE**  
MANIPULAÇÃO COM SEGURANÇA  
*nutri*

A sua fórmula  
de confiança  
agora mais forte  
do que nunca!

FÓRMULAS NUTRICIONAIS  
**PERSONALIZADAS**

(31) 9.8910-4700 | [www.harmonize.com.br](http://www.harmonize.com.br)

Vocês reconhecem esse gênero de texto? Qual é o gênero discursivo?

Qual a finalidade desse texto?

Em que suporte você acha que esse texto está sendo veiculado?

Que ideia essa imagem nos transmite?

Que discursos sociais estão por trás dessa imagem?

De onde vêm essas vozes? Você concorda com elas?

Analise o nome da empresa. Por trás desse nome está subentendida a expressão de uma ordem. Você sabe o que significa “harmonizar”? O que você acha que esse nome sugere?

Você sabe o que são fórmulas personalizadas?

Que elemento é colocado como diferencial da empresa?

Agora leia o texto seguinte.

The image shows a smartphone screen displaying a social media post. The post features a white cartoon character on the left and a photograph of a young child with a measles rash on the right. The text on the screen reads: "#FALAGOTINHA", "ACOMPANHE OS CONTEÚDOS DO ZÉ GOTINHA NOS CANAIS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE.", "SOU O SARAMPO", "MAS PODE ME CHAMAR DE ARREPENDIMENTO.", "Dor, sofrimento, sequelas, morte.", and a paragraph of text explaining the dangers of measles. Below the phone, there is a banner for the National Immunization Program with contact information and social media links.

#FALAGOTINHA  
ACOMPANHE OS CONTEÚDOS DO ZÉ GOTINHA NOS CANAIS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE.

SOU O SARAMPO  
MAS PODE ME CHAMAR DE ARREPENDIMENTO.

Dor, sofrimento, sequelas, morte.

Quando uma doença aparece, traz todos os males que ela pode deixar na sua vida. Por isso, eu, você, pais e responsáveis, profissionais de saúde, professores, agentes de saúde, precisamos registrar a importância das vacinas. Não podemos permitir que doenças como o sarampo que não existe mais no Brasil, voltem a circular no país, trazendo muito sofrimento para a vida das nossas crianças e de suas famílias. Porque, contra o arrependimento, não existe vacina.

Programa Nacional de Imunizações  
Procure uma unidade de saúde e atualize a caderneta.

(61) 99289.4640  
Na dúvida se é verdade? Mande uma mensagem no Canal Saúde sem Fala News.

Saiba mais: [saude.gov.br/vacao](http://saude.gov.br/vacao)

#Falagotinha  
ACOMPANHE OS CONTEÚDOS DO ZÉ GOTINHA NOS CANAIS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE.

WhatsApp  
Facebook  
Twitter  
YouTube  
Instagram

FIQUE EM DIA COM A VACINAÇÃO  
Programa Nacional de Imunizações  
Procure uma unidade de saúde e atualize a caderneta.

(61) 99289.4640  
Na dúvida se é verdade? Mande uma mensagem no Canal Saúde sem Fala News.

Saiba mais: [saude.gov.br/vacao](http://saude.gov.br/vacao)

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Escolha um colega para trocarem ideias a respeito das questões a seguir.

1. Em que lugar você acha que esse texto é veiculado? Por quê?
2. Observe atentamente os elementos visuais do texto e responda:
  - a) Quem são as personagens e o que elas representam?
  - b) O que a expressão facial das personagens comunica?
  - c) Por que você acha que o *smartphone* é usado no texto?
3. Analise agora o texto verbal centralizado em letras maiores: “Sou sarampo mas pode me chamar de arrependimento”. O que haveria de comum entre as palavras destacadas?

No canto inferior direito do texto, pode-se ler o seguinte texto verbal.

### **Dor, sofrimento, sequelas, morte.**

Quando uma doença aparece, traz todas as marcas que ela pode deixar na sua vida. Por isso, eu, você, pais e responsáveis, profissionais de saúde, professores, agentes de saúde, precisamos resgatar a importância das vacinas. Não podemos permitir que doenças como o sarampo, que não existia mais no Brasil, voltem a circular e até matar, trazendo muito sofrimento para a vida das nossas crianças e de suas famílias.

**Porque, contra o arrependimento,  
não existe vacina.**

4. A frase inicial do texto, que poderia ser considerada como título, é formada exclusivamente por substantivos. Que sentido essas palavras adquirem no contexto?
5. A palavra “marcas”, na segunda linha do texto, apresenta ambiguidade. Que dois sentidos possíveis ela pode adquirir?
6. O termo “por isso” relaciona duas ideias a fim de conduzir a argumentação. Nesse caso, a relação estabelecida entre as ideias é de
  - ( ) causa      ( ) conclusão
  - ( ) oposição    ( ) explicação
7. Esse texto tem um público-alvo específico? Por quê?
8. Identifique no texto palavras que revelam opinião da parte do locutor.
9. Que vozes sociais são identificadas no discurso desse texto?
10. Que opinião você tem sobre as campanhas de vacinação? Acha realmente necessárias? Por quê?

## Aula 7

Vamos conversar sobre discursos e as ideias presentes nos textos.

Todo texto, escrito ou falado, é resultado de vários outros textos anteriores a ele. Nós aprendemos a falar ouvindo, aprendemos a escrever lendo, ou seja, tudo o que produzimos por meio da língua está ligado a algo que recebemos por meio da língua.

Todos esses textos, os que recebemos e os que produzimos, formaram-se a partir de crenças, opiniões passadas entre as pessoas ao longo da história da nossa formação cultural. Vamos chamar de vozes discursivas essas crenças que todos nós temos e espalhamos por meio dos nossos textos. Essas ideias podem estar mais explícitas, mais evidentes, ou mais disfarçadas entre as palavras. Por isso, é preciso ficarmos muito atentos para fazermos uma leitura crítica e não correremos o risco de sermos manipulados.

Vamos ver um exemplo com este meme.



Que discursos estão por trás desse texto?

- As mulheres não querem parecer gordas.
- As mulheres preocupam-se com a forma como os homens as veem.
- Embora as mulheres reclamem da própria aparência, elas não querem a concordância dos homens.

De onde vêm essas vozes discursivas?

## Aula 8

### Atividade

Ao produzir um texto, temos sempre em mente um destinatário e um objetivo pretendido. Quando temos a intenção de provocar o nosso destinatário por meio das palavras, dizemos que houve uma intenção argumentativa em nosso texto. Para isso, utilizam-se diferentes estratégias, algumas mais aparentes, outras mais disfarçadas.

Ao longo do desenvolvimento do nosso projeto, lemos e estudamos vários textos: a capa de um livro, uma notícia de jornal, duas propagandas, um texto de campanha comunitária e uma crônica argumentativa.

- Dos gêneros trabalhados, qual foi para você o menos familiar?
  
- Qual deles está mais presente na sua vida?

Vamos agora refletir um pouco sobre as estratégias argumentativas utilizadas nestes textos.

1. Capa do livro *O massacre de Ipatinga*.
2. Notícia sobre chuvas no Vale do Aço.
3. Propaganda da Orthocrim.
4. Crônica argumentativa “Gaiolas e asas”.
5. Propaganda da farmácia Harmonize.
6. Campanha sobre vacinação.

No texto 1, vimos que as estratégias argumentativas estavam muito ligadas aos elementos não verbais empregados (as cores, as cruzes, o monumento), que despertam o interesse do leitor pela leitura do livro. Juntamente, a escolha das palavras “massacre”, “mitos” e “verdades” também foi feita intencionalmente. Muitos alunos disseram ter sentido curiosidade e interesse em conhecer o livro devido a essas estratégias.

Vamos agora fazer um exercício. Identifique em qual dos textos foram empregadas as seguintes estratégias.

- a) Uso de metáforas para a explicação de raciocínios mais complexos.

- b) Emprego de verbos no presente para se referir a acontecimentos passados.
- c) Uso de imagens impactantes.
- d) Uso de discursos do senso comum e da área da ciência.
- e) Citação de pessoas famosas e respeitáveis.
- f) Emprego de perguntas que induzem reflexão.
- g) Escolha de determinada palavra para conduzir uma opinião.
- h) Promessa de benefícios.
- i) Uso de imagem agradável.



## Aula 10

Chegou a hora de aplicar o que aprendemos com as nossas aulas de leitura. Vocês, alunos, serão agora produtores de textos argumentativos e vão empregar em seus textos as estratégias que observamos nos textos lidos. Outras estratégias criadas por vocês também poderão ser usadas.

Primeiramente, vamos definir:

- nosso objetivo => promover uma campanha de conscientização dentro da escola, de forma a atingir todos os alunos e profissionais. A campanha visa resolver ou amenizar algum problema relevante que atinge a todos que fazem parte da escola;
- nosso público => alunos e profissionais da escola;
- de onde vamos escrever => em nome dos alunos do 9º ano da escola;
- como os textos serão divulgados => *banners* dentro da escola e ambiente virtual (*blog* e página no Instagram);
- gênero com o qual trabalharemos => texto de campanha comunitária.

Nosso trabalho será dividido em etapas.

- Passo 1: discutir quais problemas nós vivenciamos na escola para escolher um deles como o alvo da nossa campanha.
- Passo 2: em grupos, planejar o *layout* e o texto verbal.
- Passo 3: no laboratório de informática, produzir a arte do texto, com auxílio de programa de edição gráfica.
- Passo 4: revisar colaborativamente (na sala de aula).
- Passo 5: fazer a arte final após a revisão.
- Passo 6: divulgar a campanha e publicar os textos.