

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS

Levi Rosa de Campos

Estratégias de leitura na compreensão de artigos de opinião

Belo Horizonte
2019

Levi Rosa de Campos

Estratégias de leitura na compreensão de artigos de opinião

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio dos Prazeres

Belo Horizonte

2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C198e Campos, Levi Rosa de.
Estratégias de leitura na compreensão de artigos de opinião
[manuscrito] / Levi Rosa de Campos. – 2019.
157 f., enc. : il., grafs., tabs., color.

Orientador: Luiz Antônio dos Prazeres.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

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

Bibliografia: f. 135-136.

Anexos: f. 137-153.

Apêndices: f. 157-157.

1. Leitura – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Gêneros textuais – Teses. 4. Retórica – Teses. I. Prazeres, Luiz Antônio dos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título

CDD : 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Estratégias de leitura na compreensão de artigos de opinião

LEVÍ ROSA DE CAMPOS

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

Aprovado em 09 de julho de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Luiz Antônio dos Prazeres - Orientador
UFMG


Profa. Regina Lucia Peret Dell Isola Denardi
UFMG


Prof. Henrique Rodrigues Leroy
UFMG

Belo Horizonte, 9 de julho de 2019.

Agradecimentos

A Deus, por ter me concedido tantas vitórias e oportunidades ao longo da vida.

Aos meus pais, Rubens e Maria, por terem sempre me apoiado e me transmitido os valores essenciais para que eu tomasse as melhores decisões.

Aos meus irmãos, pelo apoio e carinho de sempre.

Aos meus amigos, por acreditarem que eu tinha potencial para ir além.

A Waldson Lúcio, por ser amigo de todas as horas.

A André Lourenço, pela amizade e pelas sugestões sempre esclarecedoras.

A Renatinha Alves, pelas conversas sempre produtivas sobre educação.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luiz Antônio dos Prazeres, pela confiança e por ter dividido comigo seu conhecimento, sua inteligência e praticidade.

À direção e ao corpo docente do Colégio Tiradentes, unidade Gameleira, pelo suporte necessário.

Aos meus queridos alunos, em especial à turma 904, por terem tornado este trabalho possível.

Aos professores do Profletras, por terem ampliado a minha visão sobre as potencialidades e as dificuldades da nossa profissão.

Aos meus colegas do Profletras, pelo carinho e pela linda troca de experiências.

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.

José de Alencar

RESUMO

Este trabalho consiste numa proposta de ensino voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero textual artigo de opinião. Tem como ponto de partida as orientações para o ensino de Língua Portuguesa contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), no Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC, 2006) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os quais, no que tange à leitura, determinam que as atividades pedagógicas devem buscar desenvolver habilidades leitoras que capacitem o discente a compreender as práticas sociais por meio do uso e da reflexão sobre a língua e a linguagem. Segundo esses documentos, a leitura não pode ser vista como mera decodificação de palavras, já que pressupõe uma interação a partir da qual o leitor constrói ativamente os significados veiculados não só por elementos linguísticos, mas também por elementos extralinguísticos. Além das concepções de leitura presentes nos documentos oficiais, o presente trabalho traz algumas reflexões sobre o trabalho com gêneros argumentativos na escola e sobre práticas de leitura na escola e no livro didático. A partir dessas considerações, foi elaborado e aplicado um trabalho de intervenção pedagógica com uma turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, unidade Gameleira, cujo modelo se baseou na sequência didática dos autores DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* (2004). Primeiramente, aplicou-se uma atividade de leitura para diagnosticar as habilidades leitoras já consolidadas pelos participantes da pesquisa, a qual serviu de base para a elaboração e realização das atividades realizadas; por fim, como produção final, os participantes produziram um pequeno vídeo no qual expuseram a sua compreensão e avaliação de um artigo de opinião lido por eles. Por meio de uma avaliação processual, percebemos que as atividades deste trabalho contribuíram para que os alunos compreendessem melhor a finalidade comunicativa inerente aos artigos de opinião, bem como as suas características mais básicas. Os alunos puderam, ainda, praticar a argumentação e desenvolver a empatia por meio da escuta respeitosa aos pontos de vista dos colegas de turma.

Palavras-chave: Leitura. Sequência Didática. Argumentação. Artigo de Opinião.

Abstract

This work is a teaching proposal aimed at the development of reading skills focused on opinion piece genre. Its starting point are the Portuguese teaching guidelines from the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais) (PCN, 1998), from Minas Gerais Common Core Standards (Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais) (CBC, 2006) and from the National Curriculum Standards (Base Nacional Comum Curricular) (BNCC, 2017), which, as long as reading is concerned, regulate that pedagogical activities should promote reading skills development and should also enable students to comprehend social practices through language use and reflection. According to these documents, reading cannot be seen as a mere word decoding, as it implies an interaction from which the reader actively conveys the given message through both linguistic and extralinguistic elements. Besides the reading concepts from the official documents, this work also brings some reflections on the work at schools with argumentative genres and on reading practices from the textbook. From these considerations, a pedagogic intervention was concocted and conducted with a middle school ninth grade group from Colégio Tiradentes da Polícia Militar - Gameleira, based on the didactic sequence by Dolz e Schneuwly et al. (2004). First, a reading activity was proposed in order to diagnose the subjects solidified reading skills, this activity helped elaborating and conducting the following activities; finally, as a final production, the subjects produced a short video presenting their understanding and evaluation of an opinion piece previously read. Through a process evaluation, it was possible to realize that this work activities helped the students better understand the communicative goal of an opinion piece and its basic characteristics. The students could also practice argumentation and empathy development by respectfully listening to their peers opinions.

Keywords: reading; Didactic Sequence; Argumentation, Opinion Piece.

Lista de Quadros

Quadro 1: Eixos norteadores dos conteúdos de Língua Portuguesa	17
Quadro 2: Esquema básico de uma sequência didática	43

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Questão 5. De acordo com o texto, por que as escolas têm regras?	61
Gráfico 2: Questão 6. Segundo o texto, por que os pais devem incentivar os filhos a acatarem as regras escolares?	63
Gráfico 3: Questão 10. A que conclusão a autora chega no texto?	65
Gráfico 4: Questão 10a. Que argumentos ela utiliza para sustentar a opinião que tem sobre o assunto?	66

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1- Concepções de linguagem	21
2.2 - A leitura e o ensino de Língua Portuguesa nos PCN	23
2.3- A leitura e o ensino de Língua Portuguesa no CBC	25
2.4- A leitura e o ensino de Língua Portuguesa na BNCC	26
2.5- Práticas de leitura na escola e no livro didático.....	28
2.6-Breve reflexão sobre o ensino de artigo de opinião em um livro didático	31
2.7- Concepção de gênero	41
2.8- O trabalho didático com gêneros	43
2.9- O trabalho com gêneros argumentativos no ensino fundamental	44
3. METODOLOGIA	51
3.1. Os sujeitos da pesquisa	52
3.2. A avaliação inicial da leitura	54
3.2.1. Análise das respostas às perguntas do primeiro grupo: questões que envolvem a localização de informações no texto	61
3.2.2. Análise das respostas às perguntas do segundo grupo: questões que envolvem a realização de inferências	68
3.2.3. Análise das respostas às perguntas do terceiro grupo: questões que envolvem um posicionamento crítico por parte do leitor	73
3.3. A elaboração das atividades	76
3.4. Algumas percepções do professor durante as aulas	83
4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS	90
4.1. Atividade 1	90
4.2. Atividade 2	93
4.3. Atividade 3	95

4.4. Atividade 4	100
4.5. Atividade 5	104
4.6. Atividade 6	106
4.7. Atividade 7	111
4.8. Atividade 8	113
4.9. Atividade 9	121
4.9.1. Atividade 10	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	137
Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais	137
Anexo 2 – Solicitação de apoio à escola	142
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143
Anexo 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	145
Anexo 5 – Plano de curso do 9º ano do ensino fundamental analisado	147
Anexo 6 – Atividades sobre artigo de opinião presentes no livro didático Português Linguagens, 9º ano, dos autores William Cereja e Tereza Cochar	150
APÊNDICES	154
Apêndice A- Questionário sobre hábitos de leitura dos participantes da pesquisa	154
Apêndice B – Avaliação do momento dedicado à leitura de artigos de opinião	155
Apêndice C – Questionário de avaliação do projeto de ensino com as respostas dos participantes	157

1. Introdução:

Faz parte do senso-comum relacionar o desenvolvimento do cidadão a uma boa educação, iniciada no convívio familiar e, posteriormente, desenvolvida formalmente na escola. Entretanto, por mais que se tenha consciência sobre a importância da escola na construção de atividades que favoreçam o desenvolvimento da cidadania, muitas práticas pedagógicas ainda são centradas na simples transmissão de conteúdos e desconsideram a participação efetiva do estudante na elaboração do próprio conhecimento. Este, muitas vezes, tem sua voz silenciada no processo da própria aprendizagem, e é induzido a aceitar passivamente os conhecimentos transmitidos pelos professores e/ou presentes em materiais pedagógicos. No que se refere ao ensino de leitura, por exemplo, tem prevalecido, como afirma Marcuschi (2010), nos livros didáticos de Língua Portuguesa, exercícios de “cópia”, que se prestam mais ao desenvolvimento da caligrafia do que à reflexão crítica acerca do mundo.

Atividades de leitura que priorizam a cópia e a localização de informações explícitas no texto em determinados níveis de escolarização podem trazer como consequência o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa que, para muitos deles, passam a ser desprovidas de sentido e desconectadas da realidade imediata. Essas práticas escolares de leitura, de acordo com Geraldi (2012), tornam artificiais as práticas linguísticas e, por consequência, o ato de ler. Assim, o ensino da leitura, que deveria conduzir o aluno a uma reflexão sobre o modo como construímos discursos para significar as nossas práticas sociais, passa a ser visto como algo maçante.

Essa visão negativa acerca da leitura, por sua vez, está diretamente relacionada ao uso do livro didático, muitas vezes, o único material ao qual o professor tem acesso para preparar suas aulas, principalmente nas escolas públicas. Para Carvalho e Ferrarezi Jr. (2017), as atividades contidas nos livros didáticos distorcem o significado de leitura, ao proporem, em momentos distintos, a leitura e a compreensão. Segundo os autores, “enunciados do tipo *Vamos ler o texto* seguidos de *Agora vamos compreender o texto* são corriqueiros nos livros didáticos brasileiros”. De acordo com esses autores, ao fazermos uso da leitura em nossas atividades mais corriqueiras, já

estamos ativando mecanismos de compreensão, isto é, “na vida real, lemos entendendo ou não, lemos, pois se não entendemos, paramos de ler.” Dessa forma, o livro didático dissocia atividades que, em sua natureza, são indissociáveis.

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2017), em consonância com Marcuschi (2010), apontam que a maioria dos livros didáticos traz implícita em suas atividades uma ideia de que ler significa “repetir o que está escrito.” Esse tipo de atividade, no entanto, não contribui para a formação de um leitor eficiente, pelo contrário, acaba limitando as capacidades do aluno que, provavelmente, terá dificuldade em atribuir sentidos mais abrangentes aos textos que lê.

Outro ponto negativo relacionado à leitura nos livros didáticos é o que Carvalho e Ferrarezi Jr. chamam de “fragmentação da leitura”, ou seja, um trabalho de leitura centrado em partes de texto o qual serve apenas para a análise de categorias gramaticais, um texto que tem seu significado esvaziado em virtude de servir como pretexto para “demonstrações” do funcionamento da língua.

Além disso, abordagens de leitura centradas na decodificação de informações são muito limitadas, pois desconsideram o caráter sociointerativo inerente ao texto e, por extensão, à leitura. Além disso, pressupõem que o entendimento de um texto se dá de maneira direta e unilateral, como se os significados imanassem do texto, ficando o leitor apenas responsável por identificá-los. Logo, cada texto seria lido da mesma forma por diferentes leitores, bastando a eles somente dominar a decodificação dos significados presentes nas palavras do texto. Entretanto, ler um texto não é tão simples assim. Segundo Marcuschi (2010): “é possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas do mesmo texto. A proposta dos exercícios escolares falha sob esse aspecto porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas e exclusivas.”

Dessa forma, é imprescindível que as práticas de leitura sejam repensadas no âmbito escolar para que se possa ir além da constatação de que os alunos estão lendo mal. Uma alternativa para esse problema seria romper com o modelo tradicional de ensino com o qual muitas escolas ainda trabalham, que interpreta como sinônimas duas

atividades distintas: a memorização e a compreensão. Nas palavras de Carvalho e Ferrarezi Jr. (2010):

o trabalho da escola não se limita a expor os alunos a bons materiais de leitura, mas se completa, de fato, em ações que ensinem os alunos a ler, que ensinem a eles como os textos funcionam socialmente e como os sentidos se constroem no e pelo texto. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 79).

É preciso não apenas detectar os problemas, mas também buscar formas de solucioná-los. Essa solução pode começar através de uma mudança na concepção de leitura com que se trabalha em sala de aula; trata-se, antes de tudo, para o professor, de um questionamento acerca do significado de leitura e de como são produzidos os sentidos. Carvalho e Ferrarezi Jr. (2017), baseados em Adam (2011), Dell'Isola (2005,2013), Koch e Elias (2006, 2009, 2011), Marcuschi (2001) e Smith (1989) afirmam que “o sentido não está no texto; ele é construído pelo leitor, que vai estabelecendo relações entre a informação textual (presente no texto que se lê), o seu conhecimento de mundo e as outras leituras já realizadas.”

No entanto, esses autores alertam para a necessidade de não se confundirem multiplicidades de leituras com possibilidade de se fazer qualquer leitura, ou seja, cada texto possui uma composição própria, está destinado a efetuar uma prática social e se realiza dentro de um determinado contexto e, isso, por si só, já impõe limites à interpretação.

Longe de ser um problema simples a ser resolvido, a leitura em ambientes escolares deve ser estudada, de forma a permitir uma análise das práticas pedagógicas realizadas, bem como o impacto que elas têm no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Além da influência do livro didático, às vezes, essas práticas podem ser direcionadas, também, pelo plano de curso. Há escolas, por exemplo, que possuem um plano de curso único para todos os professores de uma mesma disciplina e série escolar. Em situações como essa, o professor tem pouca autonomia, sendo, na maioria dos casos, obrigado a cumprir o programa de ensino estabelecido pela escola, uma vez que os conteúdos nele presentes serão objetos de avaliação do sistema de ensino como um todo, sem levar em consideração as particularidades de cada sala de aula. Assim, a título de exemplo, nas próximas linhas deste texto,

faremos uma breve reflexão sobre um plano de curso de Língua Portuguesa ¹para turmas do 9º ano do ensino fundamental, de um colégio da rede estadual de Minas Gerais.

Nesse plano de curso, estão os conteúdos que devem ser ensinados, uma ementa, uma bibliografia que lhe serviu de base, além dos objetivos e das habilidades a serem trabalhadas por conteúdo juntamente com o respectivo número de aulas.

Os documentos oficiais que serviram de base para a construção do plano de curso são os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação brasileiro e o CBC (Conteúdo Básico Comum) da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. A ementa do plano de curso destaca que “a disciplina aborda a interpretação de textos de gêneros variados e a compreensão de textos representativos da linguagem de diferentes meios e diversos contextos e o uso da norma padrão/culta na expressão oral e escrita da Língua Portuguesa.”, sendo previstas 4 aulas de Língua Portuguesa por semana, totalizando por ano 160 aulas.

Como a prática docente pode ser direcionada pelo plano de curso, torna-se importante analisá-lo para saber em que medida ele direciona a prática pedagógica do professor. O texto tem um objetivo explícito, em um primeiro momento, ao buscar, nos documentos oficiais, respaldo para o conteúdo a ser ensinado, entretanto, ao analisarmos os objetivos mais gerais, explicitados na ementa, e os conteúdos listados ao longo de sua construção, percebemos que há certa falta de equilíbrio entre aquilo que norteia a prática e o que de fato é pedido para ser trabalhado em sala de aula. Por exemplo, conforme a ementa presente no plano de curso: “a disciplina aborda a interpretação de textos de gêneros variados e a compreensão de textos representativos da linguagem de diferentes meios em diversos contextos e o uso da norma padrão/culta na expressão oral e escrita da Língua Portuguesa.” A falta de equilíbrio citada se encontra na desproporção entre os conteúdos ligados à gramática tradicional e aqueles ligados ao estudo do texto.

¹ O plano de curso base para essa breve análise encontra-se no anexo 5 deste trabalho.

Para cada conteúdo a ser ensinado, há uma quantidade de aulas previstas. Para um total de 160 aulas (anuais) previstas no 9º ano do ensino fundamental, 133 estão destinadas ao ensino de gramática, distribuídas nos seguintes assuntos: orações coordenadas (10); orações subordinadas substantivas (15); orações subordinadas adverbiais (10); orações subordinadas adjetivas (10); figuras de sintaxe (10); pronomes relativos (10); plural dos substantivos e adjetivos compostos (05); adjetivos pátrios simples e compostos (05); formação de palavras (10); concordância nominal e verbal (10); regência nominal e verbal (10); crase (10); colocação pronominal (10) e emprego do pronome demonstrativo (08). Já as aulas destinadas ao trabalho com texto estão assim dispostas: textos relacionados a valores sociais (05); o discurso citado nos textos jornalísticos (05); textos relacionados à vida cotidiana (10) e textos relacionados a práticas investigativas e culturais (07).

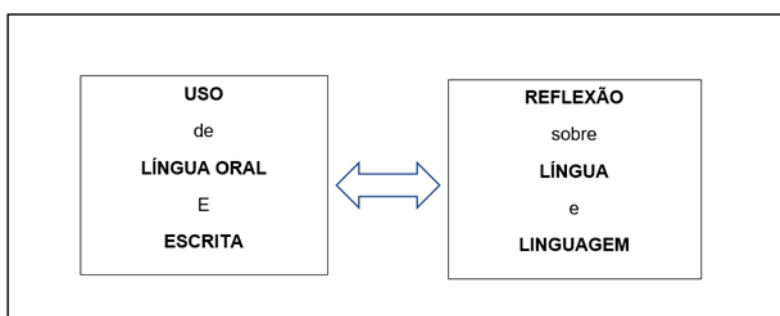
Os números desse plano de curso trazem dados importantes acerca das concepções de linguagem e também do que seria o objeto de estudo da Língua Portuguesa para seus autores. Estabelecendo uma relação de proporção entre os conteúdos a serem ensinados, percebemos que 83,13% deles são destinados a estudos gramaticais, notadamente de nomenclatura e metalinguagem, e apenas 16,87% estão relacionados à compreensão textual. Assim, podemos inferir que, nesse contexto, o trabalho sobre a língua deve priorizar os conceitos gramaticais, bem como sua nomenclatura específica. Além disso, o trabalho com leitura (texto) encontra-se diluído e vago. Não há indicações na redação do plano de curso sobre quais gêneros textuais devem ser trabalhados, nem sobre quais habilidades de leitura devem ser mobilizadas/adquiridas. Sem essas informações, o professor pode deduzir, por exemplo, que o trabalho com os textos deve ser feito sempre da mesma forma ou mesmo ficar sem saber qual gênero textual deverá ser privilegiado em cada etapa.

Há certa vagueza, por exemplo, no tópico “Textos relacionados a valores sociais”, previsto para ser ensinado na primeira etapa. O professor, diante desse tópico, poderia se perguntar: Que textos estão relacionados a valores sociais? Há algum texto que seja destituído de valor social? Quais gêneros devem ser privilegiados em sala de aula? É possível trabalhar as habilidades de leitura em um número tão reduzido de aulas? Que habilidades devem ser construídas com os alunos? Essas e outras perguntas certamente passarão pela cabeça de qualquer docente que tenha contato

com o referido plano de ensino. Assim, sem saber ao certo o que deve ser trabalhado, o professor pode conduzir seus alunos a uma aprendizagem destituída de sentido e sem sistematização.

Portanto, ao analisar o plano de curso citado, percebemos que ele conduz o docente a uma prática que vai de encontro ao que orientam os documentos oficiais, uma vez que prioriza os conteúdos gramaticais em detrimento de atividades de leitura e produção de textos. Sobre o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam que deve ser articulado em “dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.” O documento oficial traz o seguinte esquema para ilustrar os eixos estruturadores do ensino de Língua Portuguesa:

Quadro 1: Eixos norteadores dos conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: PCN (1998, p. 34)

Diante das questões apresentadas, é imprescindível que, no momento de elaboração dos planos de cursos da disciplina, os professores priorizem o texto, trazendo-o para o foco do ensino de Língua Portuguesa, já que, conforme destacam os PCNs,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frase que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (PCN, 1998, p. 23)

Esse trabalho com leitura em sala de aula deve ser orientado de forma que o aluno compreenda a diversidade de usos dos mais diferentes textos que circulam na sociedade. Para que se consiga isso, é necessário rever as bases teóricas que

sustentam as escolhas daquilo que deve ser ensinado para, assim, propor um ensino que, nas palavras de Antunes (2010), veja o texto “para além da gramática”.

Dessa forma, o presente trabalho de pesquisa e de ensino, o qual teve como foco o desenvolvimento de habilidades de leitura de artigos de opinião, surgiu da minha observação em sala de aula a respeito da relação dos meus alunos com a leitura. Esses alunos, em sua maioria, gostam de ler e de escrever textos de opinião e sempre estão dispostos a fazer debates sobre as questões mais polêmicas.

Diante desse quadro, o trabalho com leitura de artigos de opinião se justifica, pois atende aos anseios dos alunos, que veem como importante a leitura e a discussão a respeito dos assuntos contidos nesse gênero textual, ao mesmo tempo em que atende às orientações curriculares dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, que priorizam o trabalho com a compreensão e a produção de textos.

Além disso, o trabalho com a leitura desses textos argumentativos proporcionaria aos alunos desenvolverem a habilidade de argumentar e perceber as diferentes estratégias argumentativas que são utilizadas quando se busca convencer alguém de que um ponto de vista é mais “adequado”. Entretanto, o que deveria ser priorizado nesse tipo de proposta? Como realizá-la de modo que ela contribua efetivamente para o desenvolvimento da competência leitora do aluno?

Diante da complexidade, inerente a qualquer trabalho com leitura, a pergunta básica que procuramos responder é: Como desenvolver a leitura de artigos de opinião, de maneira que os alunos percebam seus usos, contextos, estruturas típicas e, principalmente, estratégias argumentativas nele presentes?

Guiados por essa pergunta norteadora, estabelecemos os seguintes objetivos para este trabalho:

Geral

Elaborar uma proposta de ensino que auxilie o desenvolvimento da competência discursiva argumentativa dos alunos, por meio da leitura de artigos de opinião.

Específicos

- Desenvolver atividades de leitura de gênero textual artigo de opinião, de forma a ampliar a capacidade de análise argumentativa dos alunos;
- Propor atividades de leitura que auxiliem o aluno a identificar, de acordo com o propósito comunicativo do texto, os argumentos usados para a defesa de uma tese;
- Desenvolver atividades que auxiliem o aluno a analisar argumentos e contra-argumentos em um texto;
- Desenvolver parâmetros para a avaliação das estratégias argumentativas em textos dissertativos de acordo com a finalidade comunicativa dos textos.

O presente trabalho, portanto, constitui-se como uma possível contribuição às reflexões sobre a prática pedagógica relacionada ao ensino de leitura de textos argumentativos em sala de aula. Trata-se de uma abordagem que encara a leitura como um processo psicológico e social resultante da interação entre um leitor e um texto. Tal abordagem encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Conteúdo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

Assim, as atividades presentes neste trabalho visaram a oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura que lhes permitam compreender melhor artigos de opinião e desenvolver sua autonomia por meio da reflexão sobre a construção do texto.

Em um primeiro momento, no capítulo 2, discutiremos as concepções de linguagem que norteiam o trabalho pedagógico dos professores de língua materna. Essas noções são extremamente importantes, já que, de posse delas, o profissional pode ter uma visão mais clara acerca da própria prática em sala de aula e, assim, permanecer com as atividades que realiza ou mesmo reconduzi-las de uma forma mais consciente e

eficiente. Em seguida, traremos uma breve reflexão sobre leitura e sobre o modo como os documentos oficiais a compreendem e como orientam o seu trabalho nas escolas.

Ainda no referencial teórico, discutiremos sobre práticas de leitura na escola e no livro didático. Para ilustrar a discussão conceitual sobre essas práticas, escolhemos analisar o modo como o gênero artigo de opinião é trabalhado em um livro didático muito utilizado nas escolas e ver em que medida o ensino de leitura está em conformidade com as reflexões trazidas por estudiosos da linguística aplicada ao ensino. Por fim, o referencial teórico trará uma breve reflexão acerca do conceito de gênero, bem como formas de transposição didática para a sala de aula, a saber: sequência didática, projetos de letramento e projeto didático de gênero.

No capítulo 3, explicaremos a metodologia usada, algumas informações sobre os sujeitos da pesquisa, o modo como foi pensada a avaliação diagnóstica e a análise dos seus resultados, o ponto de partida para a elaboração das atividades de intervenção e algumas percepções do professor-pesquisador acerca do processo.

Já no capítulo 4, traremos a análise das respostas dadas pelos alunos às questões de compreensão e interpretação de textos. Priorizamos uma análise qualitativa das respostas e evitamos recair nas noções de certo e errado por acreditarmos que não existe uma leitura única, considerada como certa, mas uma leitura plural condicionada, a diversos fatores, por exemplo, o leitor e o contexto de comunicação em que se dá a interação.

Por fim, no capítulo 5, faremos as considerações finais acerca deste trabalho, retomando o contexto inicial da pesquisa, os objetivos norteadores, as dificuldades que apareceram e os resultados obtidos. Essas considerações estão baseadas em duas percepções que se complementam: a visão do docente e a visão do discente.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho teve como foco central a leitura de artigos de opinião e sua base teórica ancora-se nos estudos sobre linguagem, texto, leitura, compreensão da leitura, gêneros textuais e argumentação presentes em Antunes (2010); Cafiero; Coscarelli (2013); Dolz; Schneuwly (2004); Fiorin (2015); Guimarães; Kersch (2014); Marcuschi (2008,2010).

Diante da grande diversidade de estudos nas áreas de leitura e de gêneros, foram privilegiadas, na construção deste projeto, as orientações e conceitos contidos nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, a saber os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998), o Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC, 2006) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

2.1. Concepções de linguagem

O termo “linguagem”, essencial também à prática de ensino da língua portuguesa nas escolas, tem recebido diversas significações ao longo da história dos estudos linguísticos. Esses conceitos, produzidos nas academias, ao longo de cada período histórico, podem ser ratificados, refutados ou, ainda, ressignificados conforme o tratamento que recebem de determinada corrente teórica. Como consequência, surgem diferentes visões acerca de um mesmo objeto de estudo que, no caso da linguagem, em maior ou menor grau, vão influenciar as práticas pedagógicas.

Segundo Travaglia (2009, p.22), a linguagem, no percurso histórico dos estudos linguísticos, foi concebida como expressão do pensamento; como instrumento ou ferramenta de comunicação; e como lugar de ação ou de construção da interação. Dessa forma, cada concepção de linguagem implica uma concepção de ensino diferente.

Compreender a linguagem como expressão do pensamento acarretaria, por exemplo, uma prática pedagógica que desconsidera os diferentes usos e contextos do idioma. Para cada pensamento haveria uma forma linguística correspondente. Entender a linguagem como instrumento de comunicação, por sua vez, reduziria a língua a um

sistema passível de codificação e decodificação. Tal concepção implica, ainda, uma visão de leitura restrita aos elementos linguísticos, na qual ler bem significa extrair o significado do texto, através da decodificação das palavras. Por fim, uma concepção de linguagem como lugar de ação ou de construção remete aos usos e contextos socio-históricos em que a língua é utilizada, ou seja, os significados das interações pela linguagem são construídos em situações e esferas sociais diversificadas.

A maioria dos estudos recentes em linguística concebe a linguagem como lugar onde se dá a interação entre os sujeitos. Essa ideia base influencia diretamente a maneira como percebemos o trabalho com a leitura de textos, ou seja, permite uma ampliação de leitura para além do código linguístico, a qual considera o leitor como um ser social que participa ativamente da construção dos sentidos do texto, mobilizando, também, conhecimentos extralinguísticos como aqueles relacionados à situação de comunicação, à finalidade do gênero, ao perfil do interlocutor, entre outros. Através dessas interações, o sujeito pode significar e ressignificar a si mesmo e compreender melhor o mundo que o cerca. Nas palavras de Bakhtin (2014), a linguagem é o lugar onde ocorrem os processos de interação, onde se realizam as práticas sociais e, por conseguinte, onde os falantes se tornam sujeitos.

Neste trabalho, adotaremos a concepção de linguagem como atividade social, guiada por objetivos específicos de cada interação, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao afirmarem que

linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 1998, p. 20)

Destaca-se, na definição do documento, uma assimilação dos estudos linguísticos a qual foi positiva para uma mudança de paradigma no ensino de língua materna, antes fortemente atrelado ao ensino da gramática tradicional e ao da leitura como decodificação. Contudo, é importante ressaltar que as mudanças nas práticas pedagógicas ocorrem de forma lenta e que ainda hoje coexistem nas escolas diferentes concepções da linguagem, as quais determinam o olhar do professor para os tópicos que ele ensina em sala de aula.

2.2. A leitura e o ensino de Língua Portuguesa nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, determinam que o foco das atividades pedagógicas em língua materna seja centrado na leitura e na produção de textos. Essas duas atividades centrais devem ser trabalhadas sistematicamente visando a desenvolver o letramento dos discentes, isto é, devem capacitá-lo para a “participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia.” (PCN, 1998, p.19)

Um trabalho efetivo com vistas a tornar letrados os discentes, conforme orienta o documento, requer mudanças tanto na prática de leitura/escuta de textos, quanto em sua produção oral/escrita. A esse respeito, os PCNs orientam que

- . a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- . a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- . as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCN, 1998, p.19)

Ao explicitar os objetivos da leitura, o documento traz implícita uma crítica às práticas tradicionais, que tinham por base uma concepção de linguagem como espelho do pensamento, como código. Essas práticas de leitura pressupunham um autor que codificava seu pensamento em um código linguístico e um leitor que decodificava o código linguístico, chegando, assim, ao entendimento daquilo que o autor queria dizer no texto. Dessa forma, lia bem quem compreendia o que autor queria dizer; pensava bem quem era capaz de decodificar e extrair o sentido do texto. Nessa concepção, segundo Rojo (2004), a leitura se confunde com alfabetização e esta, por sua vez, estaria ligada à compreensão, entendida como um processo que envolve

discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez alfabetizado, uma vez construídas estas associações, o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. (ROJO, 2004, p. 3)

A linguagem, compreendida dessa maneira, serve para representar o mundo e essa representação é unívoca, resultando em práticas pedagógicas que, segundo os PCNs, conduzem ao silêncio, à ausência de interação e diálogo e, conseqüentemente, à eliminação de interpretações diversas.

O texto do documento ressalta, ainda, que foco da leitura é a “compreensão ativa”. O uso desse termo indica a consonância entre os PCNs e as mais recentes pesquisas no campo da leitura, que veem um leitor engajado na construção do significado que, por sua vez, está relacionado a diversos fatores que envolvem o processo comunicativo. Assim, trabalhar bem a leitura implicaria conhecer bem a sua complexidade, caso contrário, corre-se o risco de simplificá-la e acabar reproduzindo práticas mecânicas sob novas roupagens. O documento oficial define que

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p.69,70)

No que se refere à produção de textos, as orientações destacam a necessidade de haver uma interlocução efetiva. Para tanto, é necessário que se considerem os usos efetivos dos gêneros textuais, com suas finalidades comunicativas específicas; escreve-se um texto para atender a uma demanda social e não para ser corrigido. Práticas de produção de texto focadas na correção têm contribuído para artificializar a prática social inerente a cada gênero, que passa, às vezes, a ser vista como uma prática meramente escolar, sem sentido algum na sociedade.

Dessa forma, um trabalho significativo com língua materna, que cumpra o objetivo de formar bons leitores e produtores de textos, necessita de um claro entendimento do conceito de “gênero” e de como torná-lo didático, já que as práticas sociais mediadas pela linguagem se materializam nos gêneros textuais, “determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura”. Logo, as atividades de leitura e produção de textos, conforme as orientações curriculares, deveriam centrar-se, também, na reflexão sobre aspectos importantes

dos gêneros textuais, como:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (PCN, 1998, p.21)

O trabalho pedagógico, de uma forma geral, deve conduzir o estudante para o desenvolvimento da própria autonomia, permitindo, através da interação e da reflexão, um posicionamento crítico que lhe proporcione avaliar o trabalho realizado e produzir textos de acordo com demandas diversas.

2.3. A leitura e o ensino de Língua Portuguesa no CBC

O Conteúdo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais foi criado em 2006 e tem por objetivo estabelecer as orientações conceituais e as bases curriculares a serem desenvolvidas nas escolas em todas as disciplinas do ensino fundamental e médio. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o documento orienta que

os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações com fins em si mesmos. (CBC, 2006, p.13)

Pode-se deduzir, a partir da leitura da orientação, uma mudança de paradigma no ensino de língua materna. Se numa abordagem tradicional de ensino, priorizava-se a transmissão vertical de conteúdos e classificações de estruturas presentes no idioma, agora, prioriza-se a reflexão sobre os usos da língua nas mais diversas situações de comunicação. Ao centrar o ensino na reflexão, o documento aponta para uma ampliação, despida de preconceitos linguísticos sobre os fenômenos linguageiros presentes no nosso cotidiano. Trata-se, antes de tudo, de desenvolver habilidades para compreensão da diversidade de fenômenos que envolvem a linguagem.

No que se refere ao trabalho com leitura, o CBC aponta que é necessário conduzir o ensino de forma que o aluno:

reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem. (CBC, 2006, p.13)

Importante observar que o CBC traz uma concepção de leitura como processo interativo, no qual os sentidos produzidos dependem de diversos fatores e não exclusivamente do texto propriamente dito. Essa abordagem rompe, portanto, com uma concepção de leitura cujo significado é único e encontra-se materializado nas palavras do texto.

Partindo da ideia de que a leitura e a produção de significados ocorrem na interação, o CBC orienta que as atividades escolares sejam desenvolvidas de modo a permitir aos alunos usarem o idioma, de forma contextualizada, nas diversas práticas sociais em que a linguagem é exigida, ou seja, priorizam-se atividades de letramento, entendido aqui como a capacidade de usar, com autonomia, os diferentes gêneros textuais em situações de comunicação distintas e com motivações diversas.

O estudo do idioma, portanto, deve privilegiar a “compreensão e produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização”. Tal concepção de ensino, portanto, vai além da análise gramatical e do significado das palavras.

2.4. A leitura e o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Curricular Comum para o ensino fundamental, finalizada em 2017, estabelece as orientações a serem seguidas no trabalho pedagógico de todas as disciplinas escolares para que, assim, seja garantido a todos os alunos do país um mesmo currículo escolar. Trata-se, num primeiro momento, de uma tentativa de minimizar as desigualdades de ensino existentes nas diversas regiões do Brasil, tornando o currículo mais homogêneo. Tais orientações permitem que o professor organize de forma mais satisfatória o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os objetivos a serem alcançados em cada disciplina, bem como as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, estão explícitos em seu texto.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC afirma que o texto é o cerne

das práticas de linguagem, ou seja, é ele que deve orientar toda a prática pedagógica da disciplina. Essa afirmação, em consonância com o CBC mineiro, pressupõe uma orientação de trabalho oposta às práticas tradicionais de ensino, nas quais os conteúdos gramaticais eram o foco principal do trabalho escolar. Nessa nova perspectiva, o texto é o objeto de reflexão e todas as atividades escolares de leitura, produção e análise linguística devem tê-lo como referência.

Essas atividades centradas no texto devem permitir aos alunos aprimorar suas habilidades de leitura e de produção de textos, verbais e não verbais, de modo a torná-los aptos a utilizar a linguagem, de forma eficiente, nas diferentes práticas sociais em que ela é exigida. No entanto, as práticas de linguagem são várias e, para facilitar sua didatização, a BNCC organizou os conteúdos essenciais de Língua Portuguesa em cinco eixos: o da **oralidade**, no qual deverão ser enfatizadas a fala e a escuta de textos em contextos formais e informais; o da **leitura**, foco central do ensino de Língua Portuguesa; **escrita**, no qual devem ser desenvolvidas habilidades de produção de textos diversos (verbais, verbo-visuais e visuais); **conhecimentos linguísticos e gramaticais**, no qual devem ser desenvolvidas habilidades de análise e reflexão linguísticas de forma contextualizada e sempre relacionadas às práticas de oralidade, leitura e escrita; **educação literária**, o qual centra-se na formação do leitor literário, ou seja, uma formação que visa ao conhecimento e à apreciação de textos literários orais e escritos.

Cada eixo organizador do ensino de Língua Portuguesa está dividido em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Importante para este projeto de ensino, o qual pretende desenvolver um trabalho significativo com o gênero artigo de opinião, é a orientação contida na BNCC acerca do trabalho com leitura, isto é

A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento

do vocabulário. (BNCC, p. 2)

Dessa forma, para a BNCC, um trabalho eficiente com leitura pressupõe, além da decodificação de palavras e textos, o desenvolvimento de habilidades que permitam ao leitor refletir e compreender significados atrelados às condições de produção e recepção dos textos, bem como refletir sobre o modo como são organizados os textos, seja em seus aspectos temáticos, seja em seus aspectos estruturais. O domínio dessas habilidades permite uma compreensão mais acurada do texto e, ainda, desperta o senso crítico do aluno ao permitir, através de diferentes leituras, uma elaboração e reelaboração dos diversos discursos existentes na sociedade.

2.5. Práticas de leitura na escola e no livro didático

Ainda que faça parte do senso comum a ideia sobre a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, pouco se tem avançado, nas escolas brasileiras, em termos de proficiência leitora dos alunos, como nos mostram a maioria dos instrumentos de avaliação realizados no Brasil. Os resultados da avaliação em leitura do PISA 2015, por exemplo, concluíram que no Brasil um pouco mais da metade dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura. De acordo com a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o nível 2 na escala de proficiência é o mínimo necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Esse resultado é um importante indicador de que mudanças são necessárias nas práticas pedagógicas relacionadas à leitura. Sobre o desempenho dos alunos, o resultado ainda aponta que “os itens que envolveram o aspecto *localizar e recuperar informação* foram mais fáceis para os estudantes brasileiros, enquanto itens que envolveram o aspecto *integrar e interpretar* foram mais difíceis.” (INEP/OCDE, 2015, p. 22).

Tal constatação nos exige uma reflexão acerca do ensino de leitura e de suas consequências na percepção dos alunos a respeito dessa prática social. De maneira empírica, percebem-se, em muitas escolas, práticas mecânicas de leitura, por meio das quais o aluno é convidado a responder questões relativas a um texto específico, indicado pelo professor e que, na maioria das vezes, consta no livro didático adotado pela escola. Essas atividades, repetidas de forma exaustiva, acabam por criar, nos

alunos, a ideia redutora a respeito do ato de ler, entendido como algo maçante, cansativo, destituído de prazer, além de torná-lo sinônimo de resolução de exercícios repetitivos.

Por trás dessas práticas, existe uma concepção de leitura cujo processo consiste em decodificar o significado presente em um texto, ou seja, um trabalho orientado à busca de informações, que devem estar em consonância com aquelas previstas pelo professor ou que constam como resposta nos manuais didáticos. Essas ações acabam por criar, também, um ciclo vicioso em que se descarta a possibilidade de leitura por prazer ou por busca de conhecimento, para dar lugar à leitura para adquirir notas em exames e trabalhos escolares.

Segundo Geraldi (2012, p.89), a prática escolar tem tornado artificial o trabalho com leitura, visto que as atividades a ela relacionadas são destituídas de reflexão sobre o seu caráter social, ou seja, trabalha-se a leitura como uma simulação, não como uma prática social efetiva. Para o autor, “Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análises de textos. E isso é nada mais do que simular leituras”.

Trabalhar a leitura nessa perspectiva gera algumas consequências negativas. Entre elas, podemos citar a simplificação do conceito, que passa a ser reduzido à procura de informações na superfície linguística do texto, desconsiderando as condições de produção e recepção do texto, bem como as finalidades do texto e da leitura em si, além das características sociais dos interlocutores envolvidos na comunicação. Outro ponto a ser destacado é que esses exercícios de interpretação, muito comuns nos livros didáticos, contribuem para a criação de uma visão de que há apenas um sentido para o texto, o qual deve ser decifrado pelo leitor.

Geraldi (2012) compreende a leitura como “um processo de interação entre autor/leitor mediado pelo texto”. Partindo dessa concepção, no ato da leitura “o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.” Essa visão de leitura pressupõe que os significados são construídos no ato da leitura e estão diretamente relacionados aos conhecimentos prévios de cada leitor. Cabe ao professor, portanto, discutir com os alunos as diversas possibilidades de leitura para cada texto trabalhado em sala de

aula, alertando-os para elementos tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Todavia é importante lembrar que, apesar de permitir várias leituras, existem limites para a interpretação de um texto, a qual, na maioria dos casos, está subordinada às características inerentes ao gênero.

Ao observar uma notícia de jornal, por exemplo, que tem por finalidade básica informar sobre um fato ocorrido na sociedade usando linguagem predominantemente denotativa, podemos inferir que há um limite para a interpretação, visto que, nesse caso, todos devem fazer a “mesma” leitura. Já um poema, por estar associado a um tratamento estético da linguagem, está mais suscetível a interpretações variadas, uma vez que não tem como finalidade básica representar fielmente o que ocorre com as pessoas e com o mundo. Sobre essa questão, Possenti (2014) afirma que o ato de ler deve levar em conta pelo menos dois movimentos: um relacionado à compreensão mais literal do texto, envolvendo conteúdos e estruturas; e outro relacionado à interpretação, menos literal e mais sujeita à subjetividade do leitor, ou seja, um movimento em que o leitor após compreender o texto, posiciona-se sobre o conteúdo nele abordado. Para o autor, a prática pedagógica com leitura deve considerar esses dois aspectos a fim de evitar que, por um lado, os textos sejam trabalhados da mesma forma em sala de aula, em detrimento de suas particularidades e, por outro lado, sejam trabalhos de forma de totalmente subjetiva, por meio de atividades de atividades que não levam em consideração o texto propriamente dito.

Considerar a leitura como interação é, também, reconhecer a diversidade de situações comunicativas em que ela é usada; situações que se materializam numa grande quantidade de textos diferentes. Nesse ponto, há uma tendência muito comum nas atividades escolares envolvendo a leitura: trabalhar todos os textos da mesma forma, negligenciando, por vezes, a finalidade comunicativa inerente a cada um deles. Sobre as atividades de compreensão nos livros didáticos, Marcuschi (2010, p.267), afirma que se baseiam, majoritariamente, em perguntas cujos significados estão na superfície textual. Conforme o autor, esses “exercícios raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem a expansão ou construção do sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.”

Assim, é preciso que o professor amplie o seu olhar para a diversidade de textos que

circulam nas mais diferentes esferas sociais e conduza suas aulas de modo a propiciar aos discentes uma reflexão crítica sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos relacionados a cada gênero textual. No que se refere ao trabalho com leitura, Cafiero e Coscarelli pontuam que

é importante que o professor perceba e trate os textos como diferentes. Ou seja, os textos são diferentes em seu formato, na linguagem que utilizam, nos objetivos que pretendem alcançar, e, porque eles são diferentes, permitem (ou exigem) abordagens diferentes por parte do leitor. (CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p.30)

Nessa perspectiva, o professor deve estar atento aos objetivos que pretende alcançar para, assim, selecionar as habilidades de leitura que pretende desenvolver com seus alunos. Abordagens diferentes de ensino permitem que os alunos se conscientizem a respeito da diversidade de textos em nossa sociedade e na forma como devemos lê-los para melhor aproveitá-los. Dessa forma, a leitura deixa de ser artificial e torna-se prática social, já que o aluno passa a compreender por que está lendo. Nesse sentido, as autoras destacam a importância de se elaborar um trabalho com leitura de acordo com objetivos bem definidos, uma vez que eles

são muito importantes para ajudar o leitor a levantar e testar suas hipóteses de leitura; sendo assim, é preciso que o professor se preocupe, nas tarefas de leitura, em ensinar o leitor a criar seus próprios objetivos. (CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p.28)

Os objetivos de leitura, portanto, permitem uma melhor apreensão do texto, possibilitando ao professor selecionar os aspectos textuais que serão trabalhados em cada aula evitando, assim, uma análise voltada para perguntas de localização, como afirma Marcuschi (2008); ou ainda, que o texto seja usado como pretexto para exercícios de metalinguagem gramatical, como apontam Antunes (2010) e Carvalho; Ferrarezi Jr. (2017). Na próxima seção, faremos uma breve análise de como o gênero artigo de opinião é trabalhado em um livro didático.

2.6. Breve reflexão sobre o ensino de artigo de opinião em um livro didático

O ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de estudo de inúmeras publicações na área de linguística aplicada. Grande parte desses estudos analisa práticas pedagógicas realizadas no âmbito do ensino da língua materna em seus principais eixos: leitura, produção de textos, reflexão linguística e formação do leitor literário.

Ainda que tenham ocorrido alguns avanços em relação à reflexão sobre a língua e a linguagem, o ensino da língua enfrenta desafios em quase todos os seus segmentos: ainda há uma visão de leitura como processo de decodificação, no qual o leitor busca informações na superfície do texto; ainda há uma prática de produção de textos artificial, que desconsidera a maneira como os textos circulam na sociedade; ainda há uma visão reducionista de gramática, compreendida apenas como sistema de regras a serem seguidas e obedecidas; e, por fim, ainda há um ensino em que a história da literatura se sobrepõe à formação do leitor literário.

Diante de tantos desafios ao professor em sua prática cotidiana, é extremamente importante que haja políticas públicas que permitam aos docentes uma formação continuada que lhes dê subsídios para ampliar a reflexão sobre o próprio trabalho. Essa formação permitiria, entre outros fatores, uma análise mais acurada acerca do seu principal instrumento de trabalho na maioria das escolas da Educação Básica brasileiras: o livro didático.

O livro didático é uma ferramenta de trabalho importante para o professor; entretanto, não pode ser visto como a única opção de trabalho, nem como o orientador de todo o plano de ensino. Seu uso requer do professor um conhecimento aprofundado sobre as questões envolvendo a língua e a linguagem; um conhecimento que permita reconhecer boas possibilidades de trabalho, além de reconhecer possíveis limitações conceituais. Tal tomada de consciência é necessária, para que o professor busque materiais e metodologias que fujam um pouco da simples exposição teórica seguida de exercícios.

Tal reflexão se justifica, pois permite ao professor tomar consciência das concepções de gênero, leitura e produção textual subjacentes às exposições teóricas e aos exercícios propostos nos livros didáticos, auxiliando-o, assim, a perceber de forma mais clara os limites da abordagem didática trazida pelo livro. Assim, a título de exemplo, vamos analisar como o livro didático Português – Linguagens – 9º ano,² dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar, aborda a leitura e a produção de textos do

² As atividades aqui analisadas encontram-se no anexo 5 deste trabalho.

gênero artigo de opinião. Esse livro compõe coleção mais adotada dentro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático brasileiro (PNLD)³.

Optamos por essa obra, por ela ser muito conhecida pela maioria dos professores e ser muito utilizada nas escolas públicas e privadas. A escolha de analisar leitura e produção de textos, por sua vez, se deve ao fato de elas constituírem os eixos principais do ensino de Língua Portuguesa.

Buscou-se com a análise verificar se a exposição teórica e os exercícios apresentados no livro didático conduzem para uma visão redutora de leitura e produção de textos, centradas em práticas de decodificação e artificialização do gênero, ou se conduzem para uma visão mais ampliada de leitura e produção de textos, centrada nos usos sociais do gênero.

Escolheu-se, como foco da análise, textos relacionados a artigo de opinião, por se acreditar que é importante para o professor ter clareza sobre como tal gênero é abordado pelo livro didático, tanto em sua recepção quanto em sua produção. Por meio desse estudo, buscou-se, também, levantar as potencialidades da obra, bem como suas limitações, para que o professor tenha em mente quais aspectos do gênero poderiam ser complementados para um trabalho mais efetivo.

No livro didático supracitado, o trabalho de leitura e produção de texto, feito com o gênero artigo de opinião, encontra-se em um único capítulo que contém a seguinte organização: algumas questões sobre as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes na passagem para a vida adulta, seguidas de uma crônica; a interpretação da crônica se faz presente em dois subtítulos “Estudo do texto” e “A linguagem do texto”; posteriormente, o trabalho com produção de texto se desenvolve no subtítulo “Produção de texto”; e, por fim, há uma seção intitulada “A linguagem em foco”, na qual se propõem atividades de reflexão linguística. O foco desta análise, no entanto, recai sobre a seção “Produção de texto”, na qual são propostas atividades com o gênero artigo de opinião.

³ <https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>. Acesso em 10 mai. 2019.

Logo no início desta seção, os autores, em diálogo com os leitores/alunos, afirmam que será trabalhado um gênero já estudado na sexta série (volume 6 da mesma coleção). Apoiados nessa afirmação, poderíamos inferir que, para os autores, não há problema didático-metodológico em se trabalhar com um gênero aprendido há tanto tempo, já que do volume 6 ao volume 9 da coleção teriam se passado quatro anos. Fica implícito no texto que os alunos já dominam o gênero e que a simples menção a algo já estudado é suficiente para a contextualização. Todavia, a experiência em sala de aula nos aponta o contrário, pois é bem comum os alunos se aterem apenas ao que está sendo estudado no ano letivo corrente, lembrando-se, às vezes, de forma muito vaga sobre os conteúdos trabalhados em anos anteriores.

Em seguida, faz-se uma explicação sobre as características do gênero artigo de opinião. Destaca-se que o artigo de opinião geralmente é apresentado em jornais e revistas, assinado por um articulista que, ao discutir temas polêmicos, busca a adesão do leitor por meio de uma argumentação persuasiva. Nessa breve explanação, os autores afirmam que, nesse gênero, é permitido o uso da primeira pessoa. Tal afirmação nos permite deduzir que os autores adotam uma metodologia que prioriza a forma, que foca na prescrição: no gênero “X” é permitido o uso da primeira pessoa; no gênero “Y”, não. Não se trata, porém, de um problema, mas se perde uma oportunidade de levar os alunos a uma discussão sobre por que determinada forma é mais ou menos aconselhada, ou ainda, quais efeitos de sentido são gerados a partir do uso da primeira ou da terceira pessoas; quando escolher cada uma delas, tendo em vista a finalidade comunicativa do gênero que está sendo estudado.

Após a explanação teórica sobre o gênero, apresenta-se, para leitura, um artigo de opinião cuja discussão gira em torno da exposição exagerada das pessoas nas redes sociais. Para compreensão do artigo, são propostas quatro questões para serem respondidas pelos alunos.

Na questão 1, desdobrada em A e B, há um enunciado o qual informa onde estão o tema e o ponto de vista do autor. Nos itens A e B, pede-se que os alunos localizem o fato (no primeiro parágrafo) e a opinião do autor acerca desse fato (3º, 4º e 5º parágrafos). Embora seja uma habilidade importante a ser trabalhada com os alunos (a distinção entre fato e opinião relativa a esse fato), a forma de construção do

enunciado pressupõe um leitor passivo que, guiado pela pergunta, tem o trabalho apenas de localizar aquilo que já foi afirmado pelos autores do livro didático. Seria interessante, nesse caso, reelaborar a pergunta, de modo que o leitor se engaje na procura do fato que está sendo discutido, bem como na opinião do articulista sobre esse mesmo fato. Assim, ao “corrigir” a atividade com os alunos, o professor teria melhores chances de perceber como eles estão compreendendo o texto, assim como “negociar” e “validar” diferentes interpretações, ou seja, discutir a coerência das respostas de acordo com os elementos usados na construção do texto. Tal como foram elaboradas, pelos autores, as questões pressupõem uma única resposta e, por consequência, uma única forma de entender o texto.

Por sua vez, a questão 2 traz novamente uma pergunta de localização de informações na superfície do texto. Os autores dizem que o articulista argumentou em defesa de um ponto de vista e, posteriormente, solicitam que os alunos localizem “fatos do cotidiano”, “vozes de autoridade” e “comparações com situações reais” nos parágrafos de 5 a 8. Poupa-se, dessa forma, o engajamento do aluno na leitura; ele apenas recebe o fato, já interpretado pelos autores, o qual não pode ser questionado, visto que está em um livro didático, portador de um saber inquestionável por uma boa parcela de alunos e professores.

Uma alternativa para as perguntas contidas na questão 2 seria reelaborá-las da seguinte forma: a) Por que o autor faz menção a fatos do cotidiano?; b) O que são vozes de autoridade? Por que o autor as utiliza em seu texto?; c) Com qual intenção se fez comparações no texto lido? Por que se fizeram comparações reais, em vez de ficcionais ou hipotéticas? Perguntar dessa forma deslocaria o aluno da simples localização para a inferência, isto é, o mobilizaria a buscar os porquês dessas estratégias argumentativas e a perceber que elas fazem parte de um projeto maior do texto: convencer o leitor de que a opinião debatida é a melhor dentre outras.

Semelhante à questão 2, a questão 3, em seu enunciado, informa onde estão os últimos argumentos utilizados e a conclusão do artigo (nos três últimos parágrafos). No item A, pede-se que o aluno identifique uma constatação feita pelo autor do artigo de opinião; entretanto, não se questiona se essa constatação é válida ou não; se ela está coerente com o restante do texto ou não. Assim sendo, vale somente o que foi

afirmado pelos autores do livro didático; aos alunos não é dada a possibilidade de contra-argumentar, por exemplo. Já o item B interpela o aluno a explicar se o articulista é pró, contra ou mantém uma posição intermediária sobre o uso das redes sociais. Ainda que seja mobilizada a escolha e justificativa do aluno dentro de um determinado escopo, cremos que seria mais interessante se o aluno chegasse a essa conclusão por si só, que lhe fosse permitido pensar sobre o assunto, procurar no texto ou no contexto imediato uma justificativa plausível para a sua resposta, tornando-se ativo no processo da leitura. A resposta oficial contida no livro do professor diz que o articulista assume uma posição intermediária em relação ao uso das redes sociais, mas será que todos os alunos que lerão esse texto pensarão da mesma forma? Perde-se novamente uma rica possibilidade de discussão.

A questão 4 pretende ser uma sistematização das anteriores e deixa implícitas as orientações de como escrever um artigo de opinião. Os itens A e B exigem como resposta apenas um “sim” ou um “não”, descartando, outra vez, uma possibilidade de discussão. Por sua vez, o item C exige uma reflexão sobre a importância de se fazerem ponderações sobre diferentes pontos de vista ao longo de um artigo de opinião.

De forma geral, as perguntas propostas focam na estrutura do gênero e levam o aluno a localizar ponto de vista, argumentos e conclusão, induzindo-o a reconhecer a estrutura prototípica de textos dissertativos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Não há um momento para trabalhar a pré-leitura, de modo a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e sobre o tema; não há, ainda, um momento de pós-leitura que permita a eles expor suas opiniões acerca do tema, o que limita bastante a construção dos significados presentes no texto.

Percebe-se, também, que o gênero é trabalhado, sobretudo, no aspecto composicional, em detrimento do estilo e do tema, aspectos constitutivos importantes de todo gênero. Além disso, a dimensão discursiva do gênero não recebe atenção nas questões referentes à leitura. Em nenhum momento, nas questões de compreensão de texto, chama-se a atenção para crenças e ideologias presentes em textos da esfera jornalística; não há uma contextualização sobre o produtor do texto, nem sobre o público-alvo idealizado, nem sobre o suporte onde o texto foi divulgado; privilegia-se,

nas questões, a localização de informações, o “onde” em detrimento do “como” e “por que”; não se questiona a relevância da discussão sobre o assunto; não se questiona a seleção dos argumentos, nem os efeitos de sentidos gerados por determinadas escolhas lexicais; e não se questiona acerca da intertextualidade/interdiscursividade como estratégias argumentativas, entre outros temas possíveis.

Subsequentemente ao trabalho com a leitura, inicia-se o trabalho com a produção de texto. Cabe aqui uma breve reflexão sobre o seu subtítulo “Agora é a sua vez”. Fica subentendido, para o leitor, que o que foi trabalhado anteriormente no livro didático (leitura e quatro questões de compreensão) foi suficiente para a assimilação das características do gênero artigo de opinião, sejam elas textuais ou discursivas, habilitando, assim, o aluno a escrever artigos de opinião, ao mesmo tempo em que se reforça o caráter passivo característico das atividades anteriores. Contudo, uma observação a ser feita é que dificilmente a leitura de um único texto tornará uma pessoa apta a produzir um texto do mesmo gênero; além disso, para escrever um texto, é necessário que se saiba o que vai se dizer e como dizer, em outras palavras, é necessária uma pesquisa sobre o tema, e também sobre o gênero, para se dizer de forma mais eficaz a mensagem. O livro didático falha ao propor um tema que não foi discutido previamente com os alunos. Mais coerente seria se fosse pedido uma produção envolvendo algum aspecto da exposição nas redes sociais, dando a palavra aos alunos.

No enunciado da proposta, chama-nos a atenção a utilização da expressão “imagine que ...”. Tal expressão aponta para uma proposta de produção de texto que se mantém no campo da suposição, o que artificializa o gênero, pois não pressupõe uma demanda real de escrita, nem um objetivo específico e claro para ela. Fala-se que o texto terá o ponto de vista de um adolescente e será divulgado em um blog no qual constarão outros textos do mesmo gênero com opiniões de médicos, pais e professores sobre o tema “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”. Trata-se de uma interessante proposta de produção, já que através dela seria permitida, em um único espaço, a divulgação de diferentes opiniões, de públicos distintos, com papéis sociais distintos, sobre o mesmo tema; todavia, na prática, é difícil articular essa proposta de forma a torná-la real.

Em linhas gerais, falta clareza quanto ao objetivo da produção textual proposta. É extremamente importante, para a produção de qualquer texto, saber qual será seu destinatário e onde o texto será publicado. Essas informações são essenciais para que se saiba não só o tom da linguagem a ser usado, mas também quais argumentos serão mais eficazes como estratégia de persuasão.

Após a apresentação do enunciado da proposta, é apresentado um tópico chamado “Planejamento do texto”, no qual são dadas orientações para a produção do texto. Há falta de sequência nas atividades, pois se pede ao aluno que ele relembre as discussões feitas no capítulo anterior, o que faz surgir o questionamento: Não seria mais conveniente solicitar a produção de texto no capítulo anterior logo após as discussões?

As observações gerais para o planejamento do texto recaem na preocupação com o destinatário do texto (adultos e adolescentes) e na finalidade do texto (expressar o ponto de vista do adolescente), bem como na modalidade padrão da língua. Como ponto importante a ser ampliado está a orientação de se construir um “título interessante”. O que seria um título interessante? Como é a sua constituição? Há uma padronização ou depende do público-alvo?

Outro fator importante a ser observado é a forma de divulgação. Os autores escrevem: “Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente [...]”. Não seria melhor definir a forma de divulgação do texto antes do início da escrita, já que ela é importante para a forma como o texto será desenvolvido?

A proposta de produção finaliza-se em um tópico chamado “Revisão e reescrita”, no qual há um *check-list* para que o aluno faça a revisão do próprio texto. O texto estará adequado, se as respostas para as perguntas feitas forem “sim”. No entanto, algumas delas são vagas, como a que se refere ao objetivo do texto: expressar o ponto de vista de um adolescente. Fica implícita a pergunta: todos os adolescentes têm a mesma opinião sobre a gravidez na adolescência? Pergunta-se, ainda, se o texto produzido tem um tom persuasivo, mas não há anteriormente no capítulo uma discussão suficiente sobre técnicas de persuasão, já que as perguntas feitas na parte dedicada à leitura limitaram-se à localização, e não à discussão dessas técnicas. Outras

questões decorrentes que o aluno poderia fazer: Devo persuadir quem? Como? Usam-se as mesmas estratégias para todos? O que convence um público necessariamente convence o outro?

A avaliação atenta do livro didático por parte do docente que irá utilizar esse material, uma das principais ferramentas de trabalho dos professores em sala de aula, torna-se essencial para o desenvolvimento de um trabalho significativo, na medida em que lhes propicia identificar as concepções teóricas subjacentes nele presentes, bem como avaliar o alcance dessas bases.

O livro didático analisado propõe um trabalho de leitura e produção de texto calcado no gênero; entretanto a maioria das atividades propostas está centrada na estrutura textual. Sem trabalhar pré-leitura e pós-leitura, são privilegiadas, na compreensão do texto, questões de localização de informações na superfície textual, em detrimento de questões que envolvam inferências e conhecimentos extralinguísticos, como os relacionados às condições de produção do texto, suporte, perfil dos interlocutores, por exemplo. Já na escrita, o livro didático trabalha com situações de produção hipotéticas, “ficcionalizando”, dessa forma, o gênero, já que o texto a ser produzido não atenderá a uma demanda real.

Perceber essa limitação do material didático não invalida o trabalho de seus autores, já que o conhecimento sobre a linguagem está sempre se renovando e contribuindo, de alguma forma, para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. O professor precisa, assim, complementar o que está no livro com outras atividades que promovam uma discussão, para fazer, observando o uso, uma reflexão sobre a construção dos significados na leitura e na escrita.

O trabalho com leitura nos livros didáticos vem sendo melhorado, segundo Antunes (2010), a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual passou a servir como um parâmetro de qualidade para a elaboração dessas obras. Começam, então, a aparecer nos livros didáticos questões que exigem diferentes “estratégias e habilidades para a construção de sentidos”. No entanto, muitos professores, ao elaborarem as próprias atividades, ainda se prendem muito a modelos de exercícios tradicionais.

Nesse sentido, a análise feita por Marcuschi (2010) sobre o modo como a compreensão de textos era, e ainda o é, trabalhada nos livros didáticos, serve-nos como um importante instrumento de reflexão ao preparamos nossas aulas. Segundo esse pesquisador, as atividades de compreensão textual presentes na maioria dos livros didáticos supõem

uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como conduto; supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis; supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas." (MARCUSCHI, 2008, p. 269)

Em sua análise sobre o modo como a compreensão textual é abordada nos livros didáticos, o pesquisador cria uma tipologia das perguntas encontradas. O levantamento feito por ele traz a seguinte constatação:

Uma análise, mesmo que sumária, destes dados revela que há um predomínio interessante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas é pura cópia e mais da metade só precisa de uma olhada em informações textuais para a resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de se ter somente um décimo das questões situadas na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para responder, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, sendo que elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber todo tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale-tudo, aceita-se qualquer resposta, sem critérios mais refinados para a sua produção. (MARCUSCHI, 2008, p.272,273)

A análise feita por esse linguista revela as concepções de linguagem e de leitura que norteiam a maioria dos livros didáticos. Ao privilegiarem questões cujas respostas se encontram na materialidade linguística do texto, os livros didáticos, que se constituem em muitos casos, como a única ferramenta de trabalho dos professores, perpetuam uma visão de linguagem como sistema e expressão do pensamento, ao mesmo tempo em que difundem a ideia de que leitura é decodificação de palavras e de que o significado, único, está na superfície do texto, bastando ao leitor decodificá-lo.

As observações do autor auxiliam-nos a compreender, ainda, alguns resultados das avaliações sistêmicas de leitura, como o PISA e o SAEB. Nessas avaliações, é comum os alunos acertarem mais as questões que envolvem localização de informações explícitas em um texto, ao contrário do que acontece com questões que envolvem um raciocínio mais abstrato, como as inferências.

Sobre os resultados das avaliações sistêmicas, Coscarelli; Prazeres (2013) afirmam que “os alunos aprendem o que os professores ensinam”. Portanto, se os alunos vêm alcançando ótimos desempenhos, nos exames, em questões que envolvem o reconhecimento de informações explícitas no texto, é sinal de que essas habilidades vêm sendo constantemente trabalhadas em sala de aula; contudo, o baixo índice de desempenho em questões que envolvem operações mais complexas de leitura, como a realização de inferências, por exemplo, é um sinal de que essa habilidade tem sido pouco trabalhada nas escolas. Portanto, para que haja uma melhora nesse quadro, segundo esses autores, é necessário que ocorra uma mudança nas concepções de língua e linguagem subjacentes às práticas de leitura realizadas no interior das escolas.

Logo, é necessário que se mude o foco das atividades de leitura, trabalhando mais no nível das inferências, como orienta Marcuschi (2008) no seguinte excerto:

Ler e compreender são equivalentes. [...] No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. (MARCUSCHI, 2008, p.239)

Para tal mudança de foco no ensino da leitura, é preciso, ainda, que se tenha uma clara noção acerca das especificidades do gênero textual que está sendo abordado em sala de aula. É esse conhecimento do gênero textual que permitirá ao professor elaborar questões inferenciais e questões de interpretação que exijam um engajamento maior do leitor diante do texto lido.

2.7. Concepção de gênero

É quase unanimidade, entre os estudiosos da área de linguística aplicada e os documentos oficiais, que o ensino de Língua Portuguesa deve se basear, prioritariamente, na leitura e produção de gêneros textuais mais recorrentes nas práticas de linguagem existentes na sociedade. Esse ensino, realizado com objetivos precisos, serviria como uma ferramenta para que os alunos desenvolvessem habilidades de leitura e raciocínio crítico diante das práticas sociais, tornando-os,

assim, cidadãos. Entretanto, como vimos, muitas vezes, as especificidades inerentes a cada gênero textual não são trabalhadas nas escolas, já que, orientadas pelos livros didáticos, as atividades de leitura tendem a tratar da mesma forma qualquer gênero textual, criando, por sua vez, uma noção estanque de texto.

Em outros casos, a noção de gênero textual é comumente confundida com a noção de tipologia textual. Por isso, saber distinguir essas duas noções é importante para o professor de Língua Portuguesa, uma vez que essa distinção lhe ajuda a ter mais clareza sobre a percepção do objeto de ensino com o qual trabalha.

Em termos de quantidade, por exemplo, as tipologias textuais são poucas (descrição, narração, argumentação, injunção ...), ao passo que os gêneros textuais são, para muitos autores, ilimitados e surgem para suprir determinadas demandas sociais. Outro ponto importante é que uma mesma tipologia textual pode estar presente em vários gêneros textuais, por exemplo, a tipologia argumentativa está presente nos gêneros cartas do leitor, nos artigos de opinião, nos editoriais, nas cartas abertas, nos manifestos, entre outros. Cabe ressaltar que, de acordo com Marcuschi (2010), para fins de classificação de gêneros textuais, a função comunicativa prevalece sobre a estrutura formal.

Vários são os autores que contribuíram para a discussão teórica referente aos gêneros; alguns deles chegam a sugerir a troca do termo “gênero textual” para “gênero discursivo”. No presente trabalho, adotaremos o termo “gêneros textuais” os quais, segundo Marcuschi (2010),

caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010)

Dessa forma, compreender um gênero textual, primeiramente, é reconhecê-lo como “maleável”, ligado a uma prática social específica, que surge de acordo com as demandas de cada tempo histórico. De acordo com o pesquisador, os gêneros permitem ao ser humano “agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. É por essa razão que as atividades de leitura e produção de textos são

melhor desenvolvidas se forem pautadas na noção de gênero textual, pois têm o potencial de desenvolver nos alunos habilidades e competências para que possam refletir e agir sobre o mundo que os cerca.

2.8. O trabalho didático com os gêneros

Para que o trabalho com os gêneros na sala de aula seja eficiente, é necessário que se adote uma metodologia que busque abarcar as especificidades de cada um deles. Entre as metodologias mais conhecidas estão as sequências didáticas, os projetos de letramento e os projetos didáticos de gênero.

O termo sequência didática foi desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores, trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Essas atividades escolares, por sua vez, são organizadas com a finalidade de propiciar ao aluno uma melhor compreensão e domínio do gênero, capacitando-o a usá-lo de maneira produtiva numa dada situação de comunicação. Abaixo, segue o esquema básico de uma sequência didática:

Quadro 2: Esquema básico de uma sequência didática

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO ► PRODUÇÃO INICIAL ► MÓDULO 1 ► MÓDULO 2 ► MÓDULO N ... PRODUTO FINAL (RELATO, RESENHA, CARTA DO LEITOR, RESUMO ...).
--

De forma resumida, o trabalho com a sequência didática se inicia com o professor explicando aos alunos a tarefa de expressão oral ou escrita que irão realizar; logo após, pede-se a eles a realização de uma produção inicial, sem maiores explicações; tal produção inicial servirá como objeto de avaliação pelo professor das habilidades já alcançadas pelos discentes e as que ainda precisam ser desenvolvidas; as habilidades ainda não desenvolvidas serão trabalhadas em módulos didáticos; por fim, pede-se aos alunos uma produção final, com o intuito de verificar o que foi aprendido pelos alunos durante os módulos.

Guimarães e Kersch (2014) fizeram uma síntese das principais metodologias de trabalho com os gêneros. Além das sequências didáticas citadas, explicam os projetos de letramento, termo desenvolvido por Kleiman (2000), que se constituem em

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade. (GUIMARÃES; KERSCH; 2014, p.28)

As autoras fazem uma releitura das sequências didáticas e dos projetos de letramento e desenvolvem o conceito de projeto didático de gênero (PDG); um modelo de ensino que seria uma mescla dos dois anteriores. Ainda segundo essas pesquisadoras, o projeto didático de gênero forma um

conjunto de atividades organizadas em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula. (GUIMARÃES; KERSCH; 2014, p.28)

Importante ressaltar que, embora parecidas, essas propostas têm suas diferenças. O PDG, por exemplo, parte de uma temática que pode ser trazida pelos próprios alunos e pode trabalhar, no mesmo projeto, mais de um gênero, sempre com o objetivo de fazer circular o gênero para além dos muros da escola, evidenciando, assim, uma finalidade social, qual seja o objetivo do produtor do texto; na sequência didática, por outro lado, o ensino ocorre através de um modelo didático que prevê uma didatização das principais características do gênero a serem compreendidas pelos alunos, não tendo, portanto, o trabalho com uma temática específica; os projetos de letramento, por sua vez, focam também a prática social ao preverem a circulação do gênero, entretanto, não focam em um gênero específico e têm como premissa básica atender a uma demanda real dos alunos e de uma comunidade escolar específica.

2.9. O trabalho com gêneros argumentativos no ensino fundamental

Baseada em sua experiência com análise de livros didáticos e formação de professores, Kersch (2014) afirma que os livros didáticos tradicionalmente deixam de trabalhar gêneros do domínio do argumentar no ensino fundamental, privilegiando gêneros do narrar em suas atividades. Essa constatação, feita pela autora, permite-

nos inferir que o discurso acerca da maior complexidade dos gêneros do argumentar, propagado de forma implícita nos livros didáticos, que deixam de trabalhá-los no ensino fundamental, acaba por direcionar, também, a opinião dos professores acerca do trabalho com os gêneros argumentativos. Muitos professores que usam muito o livro didático podem ser levados a pensar que realmente esses gêneros devem ser trabalhados com mais ênfase no ensino médio, devido a sua inerente complexidade. Além disso, em seus estudos, a pesquisadora colheu depoimentos de professores e a maioria deles julgam complexos os textos argumentativos, e optam, por isso, em trabalhá-los apenas no ensino médio, como é comum nos livros didáticos.

Entretanto, a autora lembra-nos de que a argumentação é inerente à linguagem e ao ser humano, estando presente em nossas vidas desde que somos muitos pequenos. Tentar convencer nossos interlocutores acerca da validade dos nossos pontos de vista faz parte do jogo discursivo presente em quase todas as atividades de linguagem. Portanto, se a argumentação é usada continuamente durante toda a nossa vida, torna-se primordial que seja objeto de estudo nas escolas desde muito cedo.

Para estudá-la, é necessário conhecer os mecanismos pelos quais ela opera, de modo a compreender como se estrutura, em diferentes formas, para a defesa de pontos de vista. De acordo com essa autora,

a argumentação tem sempre, pois, uma finalidade comunicativa explícita: ao tomar uma posição, o locutor se coloca contra ou a favor dessa posição e tem a tarefa de conseguir a adesão de seu interlocutor. Essa justificação é feita por meio de argumentos socialmente aceitos (fatos, exemplos, dados da realidade). (KERSH, 2014, p. 60)

Um bom trabalho de leitura de gêneros argumentativos, portanto, pressupõe desenvolver estratégias que permitam aos alunos reconhecerem não só o ponto de vista do autor do texto, mas também o modo como ele o defende, buscando a adesão do interlocutor. Para isso, é necessário que se conheçam as suas sequências mais básicas.

Fiorin (2015), ao discorrer sobre os modos de organização do discurso, faz referência aos estudos de Aristóteles e Bakhtin. Segundo o pesquisador, uma das partes da retórica é a *disposição*, na qual se estuda como os argumentos são organizados para formar o discurso. Essa organização segue um plano, uma estrutura, a qual Bakhtin

(1992:279) chamaria de construção composicional. Ainda que a ideia de estrutura possa remeter a categorias estanques ou a esquemas a serem seguidos rigorosamente, é necessário lembrar que o falante possui certa liberdade ao construir o próprio discurso.

De acordo com Aristóteles (XIII-XIX, 1414b -1420b, *apud* FIORIN, 2015, p.233),

o discurso deve ter obrigatoriamente duas partes: a exposição do assunto e a prova, pois é preciso expor o tema de que se trata e, em seguida, fazer a demonstração da tese envolvida. No entanto, o plano padrão apresenta cinco partes: o exórdio, a narração, a confirmação, a digressão e a peroração. (FIORIN, 2015, p. 233)

Em linhas gerais, o exórdio é uma introdução na qual busca-se conquistar o interlocutor; a narração trata de uma exposição detalhada dos fatos importantes sobre a questão a ser debatida; a confirmação é o momento no qual se apresenta a proposição, a argumentação e a refutação de argumentos contrários; a digressão é uma narrativa cujo objetivo é sensibilizar o interlocutor e despertar nele sentimentos diversos, como piedade, indignação entre outros; e, por fim, a peroração consiste numa recapitulação do discurso em que se busca elevar os próprios argumentos e diminuir o adversário (por extensão os contra-argumentos).

De certa forma, o esquema básico dos textos dissertativos, os quais devem conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, muito ensinado nas escolas, é uma herança da retórica antiga. Resume-se à organização de um discurso que veicula uma tese implícita ou explícita. Na introdução, enuncia-se um problema ou questionamento; no desenvolvimento, discute-se o problema apresentado e busca-se uma solução; e, na conclusão, faz-se um balanço sobre o que foi discutido.

No entanto, Emediato (2008) alerta para que não se confundam os conceitos de texto dissertativo e de texto argumentativo. Segundo o autor, é comum que nas escolas se ensine que as palavras dissertativo e argumentativo são sinônimas; entretanto há diferença entre elas, uma vez que o texto dissertativo visa a uma explicação ou exploração de um assunto sem posicionamento de seu autor, ao passo que o texto argumentativo tem claramente o objetivo de persuadir, convencer um auditório em relação à validade de uma tese.

Parafraseando Charaudeau (1992), Emediato (2008) diz que, para haver argumentação é preciso:

- A) uma afirmação (proposição ou tese) sobre o mundo que seja importante para alguém e cuja legitimidade possa ser sujeita a controvérsia;
- B) um quadro de problematização, introduzido pelo sujeito que argumenta e que orienta a perspectiva na qual ele insere o problema levantado em sua afirmação, tese ou proposição;
- C) um sujeito que se engaja em relação a um questionamento (uma convicção) e desenvolve um raciocínio problematizador para tentar estabelecer uma verdade sobre a sua afirmação (seja esta verdade própria ou de caráter universal); e
- D) um outro sujeito que, interessado pela mesma afirmação, questionamento e verdade, constitua o alvo da argumentação. (EMEDIATO, 2008, p. 160)

Assim, o discurso argumentativo se configura a partir de uma afirmação sobre o mundo (tese), com a qual o enunciador pode ou não concordar, seguida de uma análise baseada num enquadramento ideológico, econômico, social entre outros, que direcionará a seleção dos melhores argumentos (provas, raciocínios, justificativas, causas e consequências) para convencimento do leitor, o qual, por meio de inferências, chegará à conclusão prevista pelo enunciador, ou seja, à validade da tese enunciada no início do discurso.

Ainda segundo o autor, é necessário distinguir argumentação demonstrativa de argumentação retórica; na última, busca-se persuadir o interlocutor através de estratégias de sedução e persuasão que podem ser desenvolvidas por meio do apelo aos valores e crenças das pessoas, já aquela segue princípios lógicos, os quais determinam o caráter verdadeiro ou verossímil de um fato ou explicação. Dessa forma, numa argumentação demonstrativa, o conceito de verdade é importante, ao passo que na argumentação retórica, a opinião é importante. Portanto, há uma tendência de a argumentação demonstrativa estar mais presente em gêneros nos quais fatos e verdades são mais importantes, como os pertencentes ao meio acadêmico; a argumentação retórica, por sua vez, estará mais presente em artigos de opinião, anúncios publicitários, entre outros.

Logo, é importante, para a formação de um leitor crítico, que se desconstrua junto aos alunos a ideia de que há uma verdade inquestionável. É igualmente importante que ele entenda que, no campo da argumentação, devemos considerar as teses como

plausíveis, visto que elas se organizam a partir de uma interpretação sobre o mundo, sempre limitada.

Ramage *et al.* (2018), em suas reflexões sobre o ensino da argumentação, consideram que sua aprendizagem deve partir de uma abordagem indutiva, uma vez que ela se baseia numa participação mais ativa do estudante. Para tanto, é necessário que o professor crie situações que permitam aos discentes reconhecerem e analisarem regularidades nos textos, por exemplo, que lhes permitam chegar em algumas generalizações. Segundo os autores, o método expositivo, largamente utilizado no ensino, é menos eficaz, pois pressupõe um estudante passivo que apenas recebe as informações passadas pelo professor. Além disso, como é comum haver ruídos na comunicação, não há como saber como esse conhecimento veiculado pelo professor chega ao aluno. O método indutivo, portanto, é preferível, já que propicia um engajamento maior dos discentes acerca do próprio aprendizado, sendo o professor um mediador do conhecimento.

A posição desses autores nos suscita interessante reflexão sobre o modo como nós professores conduzimos nossas aulas de leitura. Quantas vezes, baseados em respostas previamente elaboradas por autores de livros didáticos, ou por nós mesmos, não conduzimos nossas atividades impondo a nossa leitura sobre a leitura feita pelos alunos? Proceder dessa forma reduz a complexidade inerente ao ato de ler, o qual está sujeito ao leitor e a suas vivências e conhecimento prévio sobre um determinado assunto, além de contribuir para que se crie no aluno a ideia de que existe uma única leitura considerada correta, aquela transmitida pelo professor. Perde-se, assim, a oportunidade de se discutirem múltiplas leituras e de problematizar com eles os caminhos e pistas textuais que lhes permitiram chegar a um raciocínio e/ou resposta para um problema, por exemplo.

Os autores ainda ressaltam a importância da retórica e da argumentação, considerando-as atividades essenciais aos seres humanos, pois lhes permitem agir sobre o mundo, tomar decisões que proporcionam a solução de problemas, sem, no entanto, serem absolutas, já que estão atreladas às visões de mundo de determinado grupo social e a determinadas circunstâncias históricas e/ou contextuais. De acordo

com eles “cada grupo em todas as circunstâncias imagina que está em busca da justiça e da verdade” (RAMAGE *et al.*, 2018, p.33).

De forma análoga à ideia de que todo texto é produzido visando a atingir um objetivo específico e de que cada autor projeta um leitor ideal para seu texto, podemos, ao elaborar nossas aulas sobre argumentação, projetar dois tipos de alunos, segundo os autores: os que estão em dualidade e os que estão em multiplicidade. Os primeiros seriam aqueles cuja visão de mundo é dicotômica; e os segundos, aqueles que reconhecem a pluralidade de pontos de vista. Tanto um quanto o outro subvertem o processo dialético, inerente a toda argumentação. Os alunos em dualidade tendem a considerar uma única tese como verdade e a descartar todas as outras possíveis, já os alunos em multiplicidade tendem a encarar todas as alternativas como válidas e a veem como ideias independentes. Em nenhum dos casos é possível produzir uma antítese para se chegar a uma síntese. Assim, no que tange ao ensino de argumentação, os autores, em consonância com Perry (1999), lançam mão do termo “compromisso no relativismo”, o qual se baseia no reconhecimento da existência de pontos de vista distintos para uma tomada de decisão equilibrada, a qual, por sua vez, não é nem infalível, nem indiscutível.

Tomar consciência dessas questões nos permite trabalhar de forma a desencorajar competições desnecessárias e, por vezes, violentas. Dessa forma, discussões suscitadas por textos argumentativos, por exemplo, podem ser conduzidas de modo a explorar visões de mundo distintas, bem como a consciência dos alunos acerca da limitação de cada uma delas. Essa reflexão pode propiciar, também, o desenvolvimento da empatia dos alunos, uma vez que eles, por meio de uma autorreflexão, reconheceriam a própria limitação, além da limitação do outro, e pensariam, assim, em possibilidades de ampliação do próprio conhecimento. É necessário, portanto, um trabalho sistemático que sempre ponha em evidência a importância do respeito ao próximo e às opiniões divergentes.

No próximo capítulo, explicaremos de forma mais detalhada a nossa proposta de intervenção para um trabalho com leitura de artigos de opinião. Faremos uma exposição geral sobre o conceito de sequência didática, sobre as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa a um questionário sobre hábitos de leitura, sobre a

construção da avaliação diagnóstica e sua análise baseada nas respostas dos alunos, as quais serviram de base para a elaboração de atividades visando o desenvolvimento da competência leitora dos discentes.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho é uma pesquisa de caráter interpretativo e teve como participantes alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – Unidade Gameleira, no ano de 2018. Teve como norte a noção de sequência didática ⁴proposta pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Embora essa metodologia esteja direcionada para a produção de textos, pode ser adaptada para o trabalho com leitura. Para isso, é necessário lançar mão do termo modelo didático de gênero, o qual

serve como um instrumento que permite ao professor observar as características recorrentes de determinado gênero e, assim, torná-las ensináveis aos alunos. Através dele, o professor pode elaborar atividades de leitura e escrita que permitam a apropriação do gênero por parte do aluno. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)

Esse modelo didático de gênero baseou-se nas concepções de leitura presentes nos documentos oficiais, estadual e nacional, que orientam o ensino de Língua Portuguesa e focou, de forma prioritária, em habilidades de leitura importantes para a compreensão de estratégias argumentativas mais comuns no gênero *Artigo de Opinião*.

Partindo das orientações básicas para a implantação de uma sequência didática, desenvolvemos nosso trabalho a partir das etapas a seguir:

- Aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura dos participantes da pesquisa;
- Aplicação de uma avaliação diagnóstica de leitura, composta por questões discursivas;
- Análise da avaliação diagnóstica de leitura;
- Planejamento das atividades cujo objetivo foi desenvolver habilidades de leitura com as quais os participantes mais tiveram dificuldade;
- Execução das atividades;

⁴ Os pesquisadores de Genebra utilizam o termo sequência didática para uma série de atividades em sala de aula com foco no desenvolvimento de habilidades para a produção escrita dos alunos. Neste trabalho, fizemos uma adaptação desse modelo para trabalhar algumas habilidades de leitura.

- Produção de um vídeo cujo objetivo foi avaliar a compreensão leitora ao final da sequência de atividades;
- Análise das atividades realizadas e da produção final.

3.1. Os sujeitos da pesquisa

A turma participante desta pesquisa tinha 34 alunos no início do ano letivo de 2018. No momento em que foram explicados os passos a serem seguidos para a realização dos trabalhos, havia 30 alunos, dos quais 26 apresentaram interesse em participar das atividades e trouxeram os termos de consentimento assinados pelos pais e os termos de assentimento livre e esclarecido assinados por eles próprios.

Inicialmente, os alunos responderam a um questionário⁵, contendo 9 perguntas, com intuito de sabermos quais eram os seus hábitos de leitura. Esse questionário foi compartilhado via plataforma Google Drive e, mesmo depois de várias explicações sobre sua importância, dos 26 alunos, apenas 20 responderam. A seguir algumas observações sobre as respostas dadas pelos sujeitos.

As respostas dos alunos nos trouxeram dados interessantes e nos fizeram lembrar como é importante ter cautela diante de generalizações. Por exemplo, é comum nas escolas, sobretudo as públicas, o discurso de que os alunos são preguiçosos e de que não gostam de ler; contudo, ao responderem à pergunta “Você gosta de ler?”, 60% dos participantes afirmaram que o gostar de ler depende muito do tipo de leitura; 30% afirmaram que gostam de ler e apenas 10% afirmaram que não gostam de ler. Dessa forma, as respostas dos alunos nos indicam que é possível realizar um trabalho produtivo com leitura a partir dos gostos dos alunos; além disso, apontam-nos o equívoco de se pensar a leitura como algo simplificado, sujeito a uma dicotomia gosta/não gosta de ler, ou seja, é necessário reconhecê-la em sua complexidade e em sua diversidade. Os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade são mais ou menos apreciados em virtude do contexto histórico e do perfil dos leitores.

⁵ O questionário em questão, juntamente com as respostas dadas pelos alunos, encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

Para a segunda questão, “Por que você gosta (ou não gosta) de ler?”, houve uma diversidade de respostas. Muitos associaram o gostar de ler ao aspecto pragmático da leitura, ou seja, leem para adquirir conhecimento, informação; outros disseram que a leitura é uma espécie de lazer; e alguns responderam que é entediante. A resposta de um participante ilustra muito bem essa discussão: “Depende muito do assunto”. Isto é, a leitura será boa ou ruim, se o texto fizer sentido, der prazer para o leitor. É claro que o leitor deve ser estimulado a leituras diferentes, entretanto é necessário, na prática pedagógica, respeitar as escolhas feitas pelos alunos sem juízos de valor.

Sessenta por cento dos participantes não costumam ler jornais ou revistas, em mídia impressa ou mídia digital. Destaca-se o alto número de alunos que não leem gêneros jornalísticos, o que reforça a necessidade de se criar espaços na sala de aula para que seja desenvolvido esse hábito. Dentre os textos mais lidos, estão as mensagens de WhatsApp (95%) e *memes* (90%), seguidos de notícias (60%), charges (45%) e reportagens (45%). Chamou-nos a atenção o baixo índice de alunos que responderam ler artigos de opinião no cotidiano. Logo, o trabalho com artigos de opinião se justifica para que os alunos reconheçam as características principais e as várias formas de apresentação desse gênero textual.

A motivação para a leitura, segundo as respostas dadas, está relacionada ao tema ou ao assunto (75%). Diante dessa constatação, a escolha dos textos a serem trabalhados em sala mesclou os interesses dos alunos e os interesses do professor. Buscou-se nas primeiras atividades, por exemplo, trabalhar com temáticas demandadas pelos próprios alunos.

Ao selecionar os textos e desenvolver as atividades, é preciso verificar, além do tema ou assunto, os fatos que geram dificuldades ao aluno no momento da leitura, como o desconhecimento do vocabulário, desconhecimento total ou parcial do tema a ser discutido ou, ainda, a falta de paciência para a leitura derivada dos dois primeiros e somada ao tamanho dos textos. A prática diária em sala nos indica que trabalhar com textos muito grandes e com muitas palavras desconhecidas é extremamente difícil, o que aponta para a necessidade de partir daqueles textos mais familiares ao aluno para aqueles com os quais possuem menos contato e afinidade.

As questões 7 e 8 do questionário sobre hábitos de leitura nos revelam um aparente paradoxo, uma vez que a grande maioria dos alunos (95%) acha importante ler artigos de opinião; ao passo que 75% dizem que não os leem. Talvez a baixa procura por esse gênero se deva à concorrência com outros gêneros mais agradáveis aos alunos do ensino fundamental, como os *memes*, as charges e as mensagens de WhatsApp. Outra possibilidade seria a de terem dado essa resposta, pois sabiam que o foco do trabalho seria a leitura de artigos de opinião, o que os fez deduzir, assim, a importância do gênero; em outras palavras, podem ter pensado que o fato de a escola estar investindo tempo nesse gênero texto é indício de sua importância na sociedade.

Embora muitos não estivessem habituados com a leitura de artigos de opinião, muitos justificaram a sua importância, baseados na possibilidade de ler várias opiniões distintas sobre um mesmo tema, o que colaboraria para uma ampliação dos próprios conhecimentos. Em uma das respostas, um participante diz que “Lendo os artigos de opinião vc consegue formular argumentos melhores com um vocabulário melhor e isso é muito importante”. Esse aluno já tem uma consciência sobre a importância da leitura na aquisição de habilidades argumentativas, uma vez que a exposição a elas pode servir de modelo para a argumentação do leitor quando este estiver produzindo textos orais ou escritos.

Em linhas gerais, os participantes da pesquisa gostam de ler aquilo que mais lhes interessa, ou seja, textos que tragam temáticas interessantes para adolescentes em geral; consideram importante a leitura, já que ela permite, além de construção de conhecimento, acesso a opiniões diferentes e servem como modelo para uma aprendizagem sobre argumentação, apesar de muitos a acharem cansativa e, por vezes, entediante. Portanto, um trabalho com leitura de artigos de opinião, para esse grupo, deve partir de temas sugeridos por eles.

3.2. A avaliação inicial da leitura

A avaliação da leitura, nesse primeiro momento do projeto, serviu como um instrumento para avaliar como os alunos leem os artigos de opinião e quais as dificuldades apresentadas na leitura desse gênero. Ela é composta por dez questões discursivas, elaboradas com o intuito de avaliar três tipos de leitura, conforme

classificação feita por Carvalho; Ferrarezi Jr. (2017): a leitura de superfície, a leitura inferencial e a leitura interpretativa.

Para os autores, a leitura de superfície refere-se a um nível básico de leitura, relacionado à compreensão do que está expresso no material linguístico do texto, sem ir além disso. Já a leitura inferencial “trata de uma compreensão mais consistente”, na qual o leitor deve ir além daquilo que está explícito, relacionando informações presentes no texto a conhecimentos de mundo ou à situação comunicativa, por exemplo. A leitura interpretativa, por sua vez, “transcende os limites do texto”; nela, o leitor associa a compreensão do que é dito no texto as próprias vivências pessoais, usufruindo dele “de forma mais madura, complexa, produtiva”.

Em relação à leitura interpretativa, os autores pontuam que deve haver uma coerência entre aquilo que se interpreta e o conteúdo do texto, ou seja, não se trata de simples opinião, trata-se de uma apropriação dos significados contidos no texto “para uma aplicação coerente da nossa existência cotidiana.”

Além de focalizarem esses três aspectos da leitura, a avaliação inicial teve como base, também, a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a qual contém 21 descritores relacionados a habilidades essenciais de leitura. No entanto, uma vez que se trata de apenas um diagnóstico, não tivemos a pretensão de trabalhar com todas as habilidades nela presentes. As questões pretenderam trabalhar aspectos da compreensão mais evidentes nos artigos de opinião.

A atividade diagnóstica, como dito anteriormente, foi desenvolvida para nos auxiliar a avaliar as habilidades de leitura já consolidadas pelos alunos participantes da pesquisa. Pensamos em questões que envolvessem habilidades mais gerais, inerentes a qualquer texto, como o reconhecimento da finalidade comunicativa, e questões específicas do gênero artigo de opinião, como o reconhecimento da tese/ponto de vista presente no texto.

Para a análise, as questões foram divididas em três grupos: o primeiro, com perguntas que ativam habilidades de localização de informações explícitas no texto; o segundo, com perguntas que ativam habilidades que requerem inferências; e o terceiro grupo,

com perguntas que requerem um posicionamento do leitor diante do texto lido. Por se tratar de questões discursivas, priorizou-se na análise uma abordagem qualitativa, já que a possibilidade de inúmeras respostas por parte dos alunos inviabilizaria a quantificação dos resultados. No entanto, resolvemos quantificar os acertos e os erros dos alunos em relação às perguntas do primeiro grupo a fim de verificar se realmente as habilidades de localização de informações explícitas são as que os alunos mais dominam, como já apontado por vários estudos na área de linguística aplicada. A análise das respostas do primeiro grupo, portanto, terá um enfoque quantitativo/qualitativo, ao passo que a dos outros grupos terá um enfoque predominantemente qualitativo.

Como parâmetro para a nossa análise, elaboramos um padrão de resposta para as perguntas. Esse padrão de resposta serve apenas como uma base, visto que a forma de organizar as respostas é ilimitada e é possível e previsto que os alunos elaborem inúmeras paráfrases das sequências linguísticas presentes no texto para tentarem justificar suas respostas.

Seguem abaixo o texto utilizado na avaliação diagnóstica seguido, respectivamente, das perguntas, habilidade de leitura testada e padrão de resposta esperado.

São Paulo, quinta-feira, 18 de março de 2010

FOLHA DE S.PAULO **equilíbrio**

ROSELY SAYÃO

Regras coletivas

A mãe de um garoto de nove anos escreveu reclamando de uma regra que a escola que seu filho frequenta adota. Ela marcou uma visita do menino ao pediatra e queria buscá-lo antes do fim das aulas. Só que a escola não permite essa prática e, mesmo com a insistência dela, não cedeu. Resultado: o garoto precisou faltar nesse dia.

Nossa leitora tem dois argumentos para contestar a posição da escola: considera melhor o aluno assistir a uma parte da aula do que faltar o dia todo e acha que a rigidez e o apego às regras não contempla a diversidade da necessidade dos alunos. Creio que essa questão merece uma boa reflexão.

Antes de tudo, vamos lembrar que à escola cabe a transmissão do conhecimento em uma situação específica: no coletivo. Os alunos devem aprender com seus colegas, e isso leva a uma série de outros aprendizados. Um deles é o respeito às leis da instituição escolar, um espaço de convívio público.

Muitas das leis que existem na escola são resultantes de princípios que servem de base ao bom convívio. Está certo que muitas escolas se importam mais com as regras do que com os princípios por trás delas e, por isso, exageram nas medidas que tomam. É o caso do uso do uniforme, por exemplo. Sei de alunos que foram impedidos de entrar na escola porque usavam meias brancas com pequenos enfeites coloridos.

Mas, à parte esses equívocos, os pais deveriam acatar as leis escolares e incentivar os filhos a respeitá-las porque, assim, ensinam também o que significa ser cidadão, viver em comunidade. Imagine, leitor, uma escola com centenas de alunos tendo de administrar entradas e saídas fora do horário. As aulas ficam confusas, os alunos, dispersos, e o espaço, desorganizado. E isso influencia o aprendizado de todos.

É por isso que o trânsito, por exemplo, tem suas leis: para proteger a todos os que caminham ou dirigem seus carros nas ruas. As transgressões a essas leis colocam em risco muita coisa, inclusive a segurança de todos nós. E, como o trânsito é caótico porque cada um pensa apenas em suas necessidades, sabemos que o resultado não é bom para ninguém.

Lembro-me de uma época em que o ator Antônio Fagundes decidiu ser rigoroso no horário de uma peça que encenava. Quem chegasse após o início era impedido de entrar. Isso gerou polêmica. Por quê? Porque, no modo de vida individualista que adotamos, pouco nos importa o outro, já que tudo o que interessa é o que "eu quero agora" ou de que "eu preciso".

Pois é, estamos mais para a televisão do que para o cinema ou o teatro. Enquanto assistimos à TV, comemos, conversamos, atendemos ao telefone, "zapeamos" etc. Não há ritual necessário. Já no cinema ou no teatro, devemos seguir alguns rituais, e isso tem incomodado muito. Mas uma sociedade desritualizada leva a dificuldades de convívio.

Por isso, senhores pais, é bom ensinar aos filhos o respeito às leis escolares. Quando a escola demonstrar rigidez, e não rigor, aí é hora de dialogar em busca dos princípios de base das leis que aplicam.

ROSELY SAYÃO é psicóloga e autora de "Como Educar Meu Filho?" (ed. Publifolha)
roselysayao@uol.com.br
blogdaroselysayao.blog.uol.com.br

1. O texto foi escrito com qual objetivo?

Habilidade: identificar a finalidade comunicativa de um texto.

Resposta padrão: espera-se que o aluno identifique que o objetivo do texto *Regras Coletivas* é convencer, persuadir, por meio de argumentos, o leitor sobre a importância de se obedecer às regras, já que elas permitem a boa organização e funcionamento da sociedade e, por consequência, o bom convívio entre as pessoas.

2. Qual é o público principal para quem este texto foi escrito?

Habilidade: identificar o leitor preferencial de um texto.

Resposta padrão: essa pergunta permite duas respostas. O aluno pode simplesmente falar que o público previsto são os leitores do jornal, pois o texto foi veiculado no jornal *Folha de São Paulo*, ou pode dizer que o público previsto são os pais que, via de regra, preocupam-se com a educação dos filhos.

2a. Por que você acha que este texto foi escrito para esse público?

Habilidade: justificar uma resposta, baseando-se em elementos textuais ou extratextuais.

Resposta padrão: se o aluno optar por uma resposta mais ampla na questão anterior (leitores do jornal como público), poderá justificar sua resposta dizendo que o texto circulou no jornal *Folha de São Paulo*. Todavia, se optar por uma resposta mais específica (pais dos alunos como público), poderá justificar sua resposta, baseando-se no tema discutido no texto, as regras escolares, as quais, possivelmente, são tema de interesse da maioria dos pais; pode, ainda, justificar sua escolha, baseando-se em expressões linguísticas presentes no texto, como o vocativo “senhores, pais”, usado pela autora ao final da discussão a que ela se propõe no texto.

3. Qual é o ponto de vista defendido pela autora do texto?

Habilidade: identificar a tese presente em um texto.

Resposta padrão: a autora defende que as regras escolares, assim como outras regras, são importantes e devem ser seguidas, já que garantem o bom convívio em sociedade.

4. Qual é o objetivo dos dois primeiros parágrafos?

Habilidade: identificar as relações de sentido decorrentes de uma parte do texto em relação ao conteúdo global do texto.

Resposta padrão: dentre as possibilidades de resposta, o aluno poderá responder que os dois primeiros parágrafos servem para contextualizar o assunto que será discutido ao longo do texto; poderá dizer que servem para apresentar o fato que motivou a discussão presente no texto ou que apresentam a questão polêmica a ser discutida; ou ainda, que mostram um fato real que serviu de base para a reflexão de todo o texto.

5. De acordo com o texto, por que as escolas têm regras?

Habilidade: localizar informações e realizar inferência baseado em um trecho do texto.

Resposta padrão: a escola possui regras, pois é um espaço coletivo, que deve ensinar os alunos a serem cidadãos que tenham consciência da importância das regras para o bem-estar coletivo, em detrimento do individual.

6. Segundo o texto, por que os pais devem incentivar os filhos a acatarem as regras escolares?

Habilidade: localizar informações explícitas em um texto.

Resposta padrão: os pais devem ensinar os filhos a acatarem as regras escolares, porque estarão, ao mesmo tempo, ensinando-os a serem cidadãos que respeitam regras que servem para o bem comum do coletivo, que facilitam a convivência em sociedade.

6a. Qual a sua opinião acerca dessa ideia da autora?

Habilidade: posicionar-se diante de um ponto de vista apresentado em um texto.

Resposta padrão: trata-se de uma resposta pessoal. Espera-se que o aluno se posicione a favor ou contra, ou mesmo relativize a opinião da autora, fundamentando a sua opinião de forma argumentativa.

7. Que tipo de argumento é utilizado no 6º parágrafo?

Habilidade: reconhecer/identificar a natureza de um determinado argumento.

Resposta padrão: espera-se que o aluno responda que foi utilizado um argumento por exemplificação ou mesmo que o argumento consiste numa comparação.

7a. Com qual objetivo esse tipo de argumento foi utilizado?

Habilidade: relacionar estratégias argumentativas ao propósito comunicativo do texto.

Resposta padrão: a autora utiliza o exemplo das regras de trânsito para mostrar ao leitor a importância das regras e os prejuízos que decorrem do desrespeito a elas. Esse argumento reforça o ponto de vista da autora, ao mesmo tempo em que amplia a discussão sobre a importância das regras para além do espaço escolar.

8. Por que a autora utiliza, no 6º parágrafo, o verbo “saber” na terceira pessoa do plural?

Habilidade: reconhecer efeitos de sentido decorrentes de uma escolha linguística.

Resposta padrão: espera-se com essa pergunta que o aluno perceba a diferença entre a utilização da primeira pessoa do plural e a terceira pessoa do singular. Usa-se a primeira pessoa do plural quando se tem a intenção de incluir o leitor e todas as pessoas em uma discussão, criando, assim, a impressão de que o argumento discutido é consenso, ou seja, algo defendido por todos, portanto, inquestionável.

9. Que sentido a palavra “ritual” possui no contexto do texto?

Habilidade: inferir o sentido de uma palavra, baseando-se no contexto a que se refere o texto.

Resposta padrão: a palavra “ritual” pode significar, no contexto do texto, as regras que organizam as situações que envolvem o coletivo ou, ainda, uma série de ações/comportamentos que, em situações específicas, devem ser seguidos por todos.

9a. Qual a importância do ritual para a sociedade?

Habilidade: inferir uma informação presente em um texto.

Resposta padrão: segundo o texto, o ritual é necessário para manter a organização da sociedade e para impedir que cada cidadão aja conforme as próprias vontades; ele é necessário, também, na medida em que nos torna mais solidários e menos individualistas, visto que nos faz pensar e agir de forma a buscar o bem coletivo.

10. A que conclusão a autora chega no texto?

Habilidade: localizar informações explícitas em um texto.

Resposta padrão: a autora, no último parágrafo do texto, dirige-se aos pais e afirma que eles devem ensinar os filhos a respeitarem as regras escolares.

10a. Que argumentos ela utiliza para sustentar a opinião que tem sobre o assunto?

Habilidade: reconhecer estratégias argumentativas em defesa de um ponto de vista.

Resposta padrão: a autora utiliza como principal estratégia argumentativa a exemplificação, ou seja, apoia-se em exemplos de situações cotidianas reais com o objetivo de sustentar o seu ponto de vista. Além da exemplificação, ela recorre à comparação, à analogia e ao argumento por causa e consequência.

10b. Você se convenceu com os argumentos usados pela autora? Por quê?

Habilidade: posicionar-se sobre a forma como um tema é apresentado em um texto.

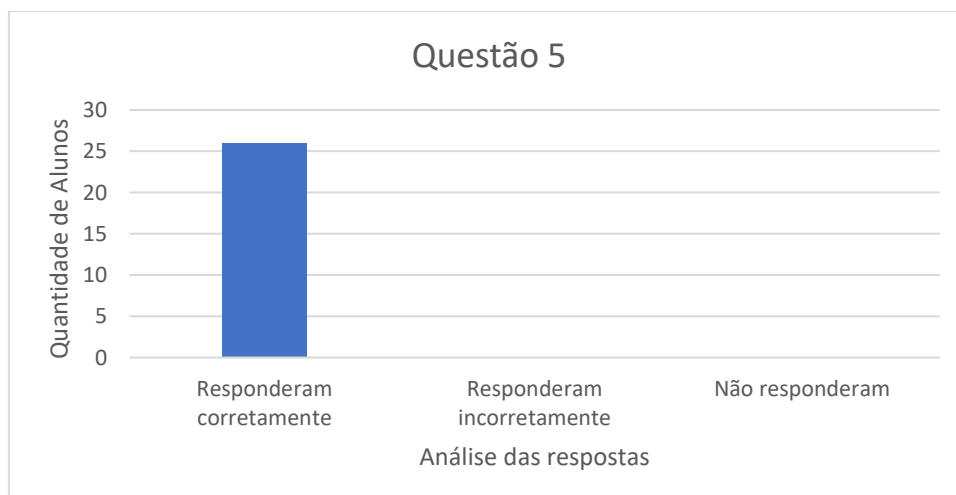
Resposta padrão: resposta pessoal. Espera-se, nesta questão, que o aluno se posicione de forma crítica, a favor ou contra, sobre a argumentação presente no texto. Para isso, ele precisará recorrer a argumentos para justificar a própria opinião.

3.2.1. Análise das respostas às perguntas do primeiro grupo: questões que envolvem a localização de informações no texto

Como as perguntas de localização de informações são muito trabalhadas na escola, principalmente por meio dos livros didáticos, prevíamos para elas um alto índice de acertos, ao contrário das perguntas dos outros dois grupos. Baseando-nos no padrão de resposta, iniciamos a tarefa de quantificar as respostas corretas, as incorretas e as que foram deixadas em branco.

Resolvemos quantificar as respostas a essas questões, pois pensamos que a análise delas seria mais objetiva dada a natureza das habilidades de leitura que elas focavam. Entretanto, por se tratar de questões discursivas, deparamo-nos com uma diversidade grande de respostas, as quais, a nosso ver, tornam superficial uma análise meramente quantitativa. Por isso, resolvemos completá-la com uma análise qualitativa que, a despeito de ser mais subjetiva, proporcionou-nos uma ampliação do nosso olhar sobre as respostas produzidas pelos alunos. Tal abordagem nos permitiu uma reflexão, uma interpretação, possível e não absoluta, dos fatores que condicionaram a leitura do aluno, além de nos revelar alguns indícios daquilo que precisa ser mais discutido/ensinado na sala de aula. Essa análise qualitativa está baseada em inferências que fizemos quando lemos as respostas dos alunos, as quais aparecerão, nas próximas páginas, tal como foram escritas por eles. Feitas essas observações, começemos nossa análise, observando o gráfico a seguir, relativo à questão 5.

Gráfico 1: Questão 5. De acordo com o texto, por que as escolas têm regras?



Os dados relativos ao gráfico acima nos mostram que todos os integrantes da pesquisa responderam corretamente à questão 5. Se tais dados estivessem relacionados a uma questão que avaliasse a mesma habilidade, porém em forma de múltipla escolha, seríamos induzidos a pensar que essa habilidade já está consolidada entre os alunos, que ela poderia ser relegada a um segundo plano. No entanto, algumas respostas dos alunos nos suscitaram algumas indagações que escapam aos dados numéricos, que às vezes nos parecem inquestionáveis, tamanhas são as sutilezas da interpretação de textos.

Um aluno, por exemplo, respondeu que “as regras existem para que o ensino não fique prejudicado”. Apesar de não corresponder totalmente ao que está previsto como padrão de resposta, não podemos dizer que o aluno errou, uma vez que essa informação está contida no texto. O que provavelmente ocorreu é que esse aluno focou a compreensão em um aspecto local do texto em detrimento do aspecto global. No texto da atividade, mesmo ampliando a discussão para as regras de convívio em sociedade, a autora, em muitos momentos, relaciona-a com a realidade nas escolas, por isso, talvez, a resposta do menino tenha se limitado ao funcionamento da regra no espaço escolar.

O foco da resposta anterior está no aluno, que não deveria ser prejudicado. Um outro aluno, por sua vez, disse que as regras existem “para manter que os alunos tenham respeito quando não estiverem lá”. Apesar da estrutura da frase que gera dificuldades de leitura num primeiro momento, é possível dizer que ele focalizou em sua interpretação o “respeito”, a “ordem” instaurada pela existência da regra, não o ensino, como o aluno anterior.

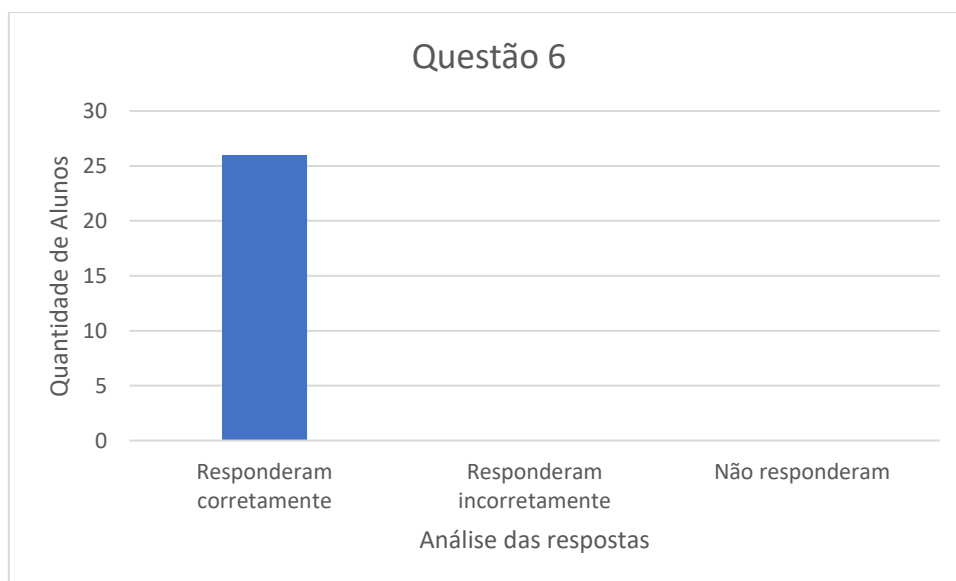
Em outras três respostas, foram encontradas as seguintes expressões “[...] para disciplinar o aluno.”; “regras que geram punidade”; “[...] não iriam de uniforme, sairiam mais cedo.” Todas essas expressões contidas nas respostas indicam que o aluno compreendeu o porquê da existência das regras na escola, entretanto focalizaram as consequências advindas da não obediência a elas.

Cada resposta possui sua singularidade e nos mostra que a construção do significado se dá através da interação do leitor com o texto e que é inviável exigir uma única

resposta possível para uma questão, assim como é inviável admitir qualquer resposta. Antes de tudo, essa construção de significados e essas possibilidades de leitura devem ser discutidas em sala de aula para que os alunos aos poucos tomem consciência da complexidade que envolve a leitura.

Analisando de uma forma geral as respostas da pergunta número 5, verificamos que os alunos compreenderam bem o porquê de as escolas terem regras, contudo não associaram essas regras à boa convivência em sociedade. Essa “limitação” na interpretação pode estar associada à rotina escolar, mais próxima da realidade do estudante, ou, ainda, há uma possível má elaboração da pergunta, visto que seu enunciado faz referência explícita à escola, o que pode ter induzido o aluno a pensar em regras apenas nesse espaço. Quanto à questão número 6, os resultados foram idênticos conforme podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Questão 6. Segundo o texto, por que os pais devem incentivar os filhos a acatarem as regras escolares?

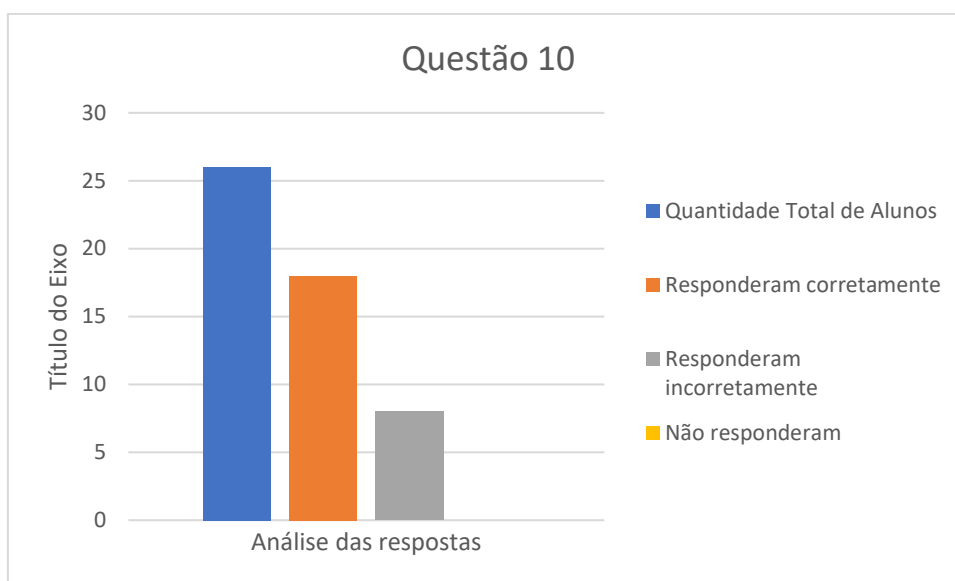


A questão solicita que o aluno diga por que os pais devem incentivar os filhos a acatarem as regras escolares. O gráfico nos mostra que todos compreenderam e responderam bem às perguntas. A leitura das respostas nos permitiu observar que a maioria deles atribuiu a importância do incentivo dos pais às regras ao fato de assim eles estarem colaborando para a formação do cidadão.

Dentre as respostas analisadas está a seguinte: “Regras existem para serem seguidas, porque nada é do jeito que queremos e não vai mudar.” Chama-nos a atenção nessa resposta um posicionamento do aluno em relação à questão; tem-se a impressão de que, para ele, as regras são imutáveis e devemos segui-las sem titubear; infere-se, também, que para esse aluno não há possibilidade de discussão sobre o assunto. Para questões como essa, é necessário que o professor tenha clareza daquilo que está avaliando, pois em muitos casos o aluno compreende bem a pergunta, mas não consegue se expressar. Por isso, é necessária uma prática pedagógica que permita essa reflexão sobre as possibilidades de leitura e sobre os efeitos de sentido gerados pela forma como elaboramos a nossa escrita. Nesse sentido, as práticas de leitura e produção de texto, bem como as práticas de análise linguística devem ser complementares.

Uma outra resposta para essa questão diz “Porque a escola é considerada a nossa segunda casa, escola também é um meio de educação, fazendo-se assim os respeitarem as regras na escola, para ter o mesmo respeito com os pais dentro de casa.” Mesmo que as frases estejam um pouco truncadas, essa resposta é plausível, já que a escola como instituição de ensino pode ajudar na educação familiar dentro de casa, ou seja, o conhecimento gerado por ela pode gerar benefícios em casa, por isso os pais devem incentivar os filhos a obedecerem as regras, pois serão beneficiados também.

Na questão 10, solicita-se que o aluno diga a que conclusão a autora chega no texto. A maioria dos alunos respondeu corretamente e dentre essas respostas houve aqueles que justificaram a conclusão e aqueles que não justificaram. Embora não esteja explícito na pergunta que o aluno tenha que justificar, cremos que é importante adotar sempre essa prática em sala de aula, uma vez que através da justificativa, podemos compreender melhor o caminho do aluno na construção do sentido. A seguir está o gráfico com os números relativos à questão 10.

Gráfico 3: Questão 10. A que conclusão a autora chega no texto?

Cabe aqui uma breve reflexão sobre algumas respostas consideradas erradas. Em uma delas lê-se o seguinte: “As regras, mesmo sendo rígidas, foram criadas para favorecer a sociedade” Consideramos errada essa resposta, porque a autora diz no texto que as regras devem ser respeitadas porque elas garantem o bom funcionamento da sociedade, todavia, ela as relativiza quando indica que o diálogo deve ocorrer quando se confundirem “rigor” com “rigidez”, ou seja, as regras não são imutáveis e não devem ser seguidas de forma inquestionável como sugere a resposta desse aluno.

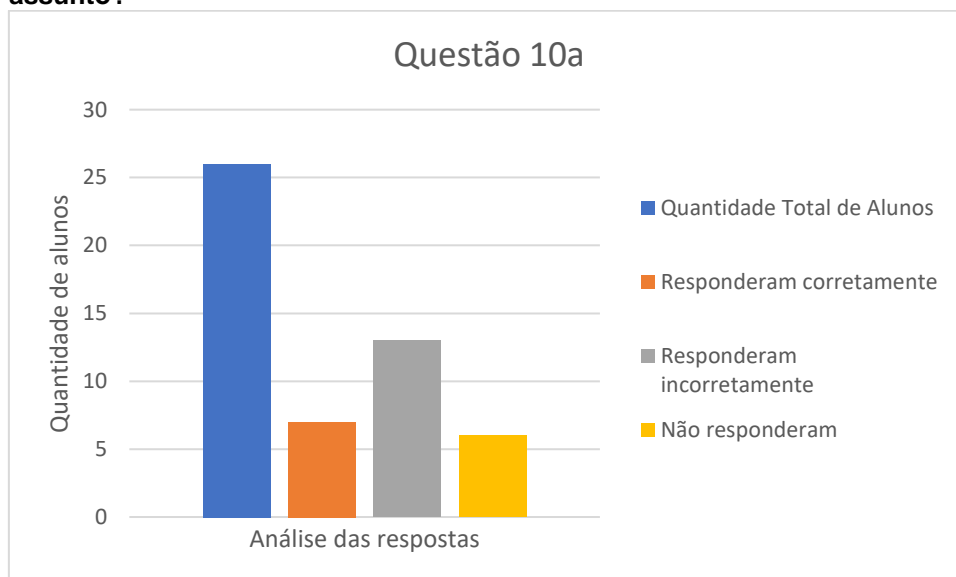
Em uma outra resposta, lemos “Os pais devem encinar seus filhos a ter respeito” A reflexão que essa resposta nos traz é a de que devemos incentivar os alunos a desenvolverem ao máximo a sua escrita, buscando sempre a clareza e a quantidade necessária de informações. Nesse caso, por exemplo, não sabemos se o aluno realmente compreendeu a pergunta, já que ele não desenvolve a resposta, não diz o que deve ser respeitado, nem o porquê e quando deve ser respeitado. Trata-se mais de um exercício para a clareza da escrita e/ou clareza na transcrição das ideias, do que simplesmente apontar se o aluno acertou ou errou.

Para “fechar” a discussão sobre a questão 10, vejamos mais duas respostas: “Dizendo que quando as regras se mostrarem rígidas devemos conversar com os filhos para saberem o motivo dessa rigidez.”; “Que é importante o prevalecer dos pais nessa

questão.” Na primeira delas, percebemos uma redação confusa, truncada, mas que nos permite inferir que houve um equívoco na compreensão, pois o diálogo ao qual a autora se refere seria entre os pais e a escola e não entre os pais e os filhos como sugere o aluno; nesse caso, quem tem o poder de relativizar a regra é a instituição que a criou. Já a segunda resposta, por estar pouco desenvolvida e, também, truncada, dificulta ainda mais a avaliação; mas em nenhum momento a autora diz que deve prevalecer a vontade dos pais, como sugere o aluno.

Por fim, analisemos a questão, 10a a qual, no primeiro grupo, foi a questão com a maior quantidade de erros e a que alguns alunos deixaram sem responder. A questão solicita que os alunos digam quais argumentos a autora utiliza para sustentar o próprio ponto de vista. Do total de alunos, 6 deixaram a questão em branco, o que nos indica que eles talvez não tenham assimilado a relação de sentido que se dá entre a tese e os argumentos em um texto de tipologia dissertativo-argumentativa. Observemos, então, o gráfico relativo à questão 10a.

Gráfico 4: Questão 10a. Que argumentos ela utiliza para sustentar a opinião que tem sobre o assunto?



Das quatro questões de localização de informações, essa foi a única em que o número de erros foi maior que o número de acertos e nossa hipótese geral para isso é que os alunos não têm claro um conceito de argumento; sabem o que significa na prática, porém não conseguem distinguir as diversas formas pelas quais ele se

apresenta, nem conseguem relacioná-los como o projeto comunicativo do texto. Passemos a alguns exemplos de resposta.

Um aluno respondeu que “Cita as leis comparando com as regras escolares.” e outro que “Exemplos de situações e dizendo o que aconteceria se não houvesse regras.” As duas respostas foram consideradas corretas, porque, mesmo que não tenham usado uma nomenclatura específica do campo da argumentação, eles conseguiram relacionar os motivos pelos quais a autora usou a exemplificação/comparação (na primeira resposta) e a exemplificação e argumento de causa e consequência (na segunda resposta). Esses dois alunos de fato compreendem o porquê dos argumentos no texto.

Um outro aluno respondeu “Ao longo do texto foi uma longa conscientização para os leitores e, no fim, conclui-se essa conscientização.” Essa resposta foi considerada incorreta, pois é muito vaga; percebe-se que ele compreende a ideia global do texto e sua intenção comunicativa, contudo não consegue, na escrita, mostrar os artifícios usados para a construção dessa conscientização.

Dentre outras respostas, temos: a) “Ela mostra a importância das regras para o nosso dia a dia.”; b) “Cada pessoa tem a sua”; c) “Os pais querem que seus filhos sigam as normas não apenas da escola, mas também da sociedade.”; d) “Que se não existisse regras tudo seria um caos.”; e) “Ela utiliza o argumento de que assim estariam mais preparados para a vida.”

Em “a”, percebemos que o aluno confundiu a tese do texto com os argumentos que a sustentam; em “b”, o aluno não responde à questão de forma satisfatória e sequer faz menção a algum argumento presente no texto; em “c”, o aluno muda o foco da discussão, ao invés de se centrar nas regras, desloca o foco para a vontade dos pais (algo não discutido pela autora), além de não perceber a intenção das exemplificações, comparações, das escolhas lexicais entre outros; em “d”, percebemos que o aluno também não faz distinção entre tese e argumentos; e em “e”, fala-se sobre o efeito das regras, mas não dos argumentos para convencer o leitor.

O que mais se observou na análise das respostas em relação a questão 10a é que os alunos não conseguem ainda diferenciar a tese/ponto de vista dos argumentos utilizados para sustentá-la. Em muitos casos, estão considerando tese e argumento como sinônimos. Portanto, as atividades desse projeto de ensino do gênero artigo de opinião devem ser organizadas de forma a propiciar uma melhor compreensão acerca do modo como se organiza o discurso argumentativo; é necessário que elas contemplem o reconhecimento das estruturas textuais que materializam o propósito comunicativo do texto para que, assim, o aluno compreenda as relações entre o “todo” textual e suas “partes” sem, no entanto, deixar de lado as motivações do texto e os elementos extralinguísticos.

De uma forma geral, a análise das respostas dadas pelos alunos às questões do grupo um nos indicaram que é extremamente importante que o professor esteja atento às diversas interpretações que podem decorrer da leitura de um texto e saiba, na hora de avaliar a leitura, recorrer a outros meios para além da análise da escrita, visto que muitos alunos são capazes de compreender o que leram, mas não conseguem transmitir essa compreensão para o papel. Assim, de forma integrada ao trabalho de leitura deve ocorrer um trabalho sistemático de produção de textos, principalmente na elaboração de respostas, de modo a auxiliar a competência discursiva escrita; além disso, nas interações em sala de aula, os alunos devem ser estimulados a falar sobre os textos, sobre o modo como foram organizados, sobre as situações em que eles ocorreram, sobre os recursos linguísticos utilizados entre outros.

3.2.2. Análise das respostas às perguntas do segundo grupo: questões que envolvem a realização de inferências

Nesta seção optamos por generalizar as observações das respostas a cada pergunta para que a análise não ficasse muito extensa.

Questão 1: sobre a finalidade comunicativa do texto.

Nessa questão, o que mais chamou atenção nas respostas dos alunos foi a diversidade de verbos no infinitivo para explicar o propósito comunicativo do texto. Dentre os verbos que apareceram estão “informar”, “ensinar”, “abrir” (os olhos); “fazer”

(reflexão); “passar” (mensagem); “conscientizar”; “discutir”; “demonstrar”, “mostrar”, “auxiliar”, “alertar”, “comentar” (um fato). A pluralidade de verbos nas respostas nos indica que devem ser trabalhadas em sala de aula as especificidades comunicativas de gêneros textuais, tornando clara a sua definição para que os alunos possam distinguir um gênero do outro, além de refletir sobre as diferenças de sentido entre os verbos que, talvez, estejam sendo usados como sinônimos quando, na verdade, não são. Nesse sentido, devemos trabalhar sobre o aspecto mais global do texto para que eles possam saber diferenciar, por exemplo, o conceito de “informar” em relação a “persuadir”, “convencer”; saber distinguir que o objetivo de uma notícia é diferente do objetivo de um artigo de opinião.

Questão 2: sobre o público principal a que se destina o texto ...

A maioria dos alunos acertou essa questão dizendo que os pais são o público principal previsto pelo texto e usou como estratégia o tema do texto para reconhecê-lo (o público). Não houve questões em branco e apenas um leitor disse que o público previsto era os leitores do jornal.

Dentre as respostas divergentes, encontramos, entre outras, a de que o texto foi escrito para todos os públicos, possivelmente, por não ter conseguido identificar marcas linguísticas e/ou contextuais que lhe permitisse identificá-lo; além de uma em que o aluno fala que o texto se dirige a pessoas “que não cumprem ou não gostam de regras”; uma resposta que, claramente, consiste em um equívoco na interpretação por restringir demais o leitor preferencial, como se apenas essas pessoas tivessem que ler o texto. Portanto, a habilidade, ainda que bem consolidada entre a maioria, deve continuar sendo trabalhada em sala, visto que existe uma minoria que ainda não conseguiu dominá-la por completo.

Questão 3: sobre o ponto de vista defendido no texto ...

Dentre os 26 alunos, 19 acertaram a questão e 7 erraram. De modo geral, mostraram dominar bem essa habilidade. Os que erraram a questão, no geral, limitaram o ponto de vista acerca das regras apenas ao contexto escolar, ou mudaram o foco da questão como na resposta seguinte: “O ponto de vista da autora e de quem trabalha em uma

escola.” Por essa resposta, subentende-se que a autora não pensa no lado dos alunos, que acata indiscriminadamente apenas a regra escolar, no entanto, trata-se de um equívoco por parte do aluno, já que a autora defende que as regras são necessárias em todas as instâncias que envolvem o coletivo e aprender a respeitá-las é uma questão de cidadania.

Um outro aluno diz que “a escola se importam mais com as regras do que com os alunos.” Subentende-se que o aluno pode se ver como vítima de um sistema escolar que não promove o diálogo e que não escuta o aluno, entretanto, a autora afirma que deve haver rigor e não rigidez no que se refere a regras; quando houver rigidez, é necessário haver diálogo para que decisões sejam revistas.

Convém nesses casos, além de alertar os alunos para a clareza na redação das respostas, auxiliá-los na busca de pistas textuais e contextuais que evitem, por um lado, a redução na interpretação e, por outro, a extrapolação e generalização indevidas.

Questão 4: sobre a função dos dois primeiros parágrafos.

Um aluno deixou a questão em branco. Mais ou menos 30% das respostas continham ideias como introduzir ou contextualizar a discussão que será feita no texto. Mais da metade dos alunos não conseguiram compreender que nos dois primeiros parágrafos houve uma contextualização do tema através de um fato real, no caso, a mãe que escreve para a autora relatando um caso ocorrido na escola onde o filho estuda. Fizeram uma interpretação “local”, como se esses dois primeiros parágrafos estivessem isolados em relação ao texto como um todo. Logo, foi necessário, nas atividades desse trabalho, pensar em atividades que permitissem aos participantes relacionar o texto e suas partes, sempre tendo como norte o propósito comunicativo do gênero textual artigo de opinião.

Questão 7: sobre o tipo de argumento é utilizado no sexto parágrafo.

Questão 7ª: sobre o objetivo de um argumento em um texto de opinião.

A análise dessas duas questões nos trouxe a informação de que é necessário refinar o conceito de “argumento”. Muitos participantes disseram apenas que o argumento era “o trânsito” ou “as leis de trânsito”, provavelmente porque essa informação estava explícita no 6º parágrafo. Não conseguiram inferir a essência da exemplificação como estratégia argumentativa; logo, é necessário mostrar a eles que os argumentos são selecionados pelo autor, sempre tendo como meta persuadir o leitor a aceitar um determinado ponto de vista e, nesse caso, a exemplificação de algo essencial na sociedade como as regras de trânsito que, quando desobedecidas, podem provocar mortes e prejuízos para muitas pessoas é um argumento muito forte, o qual induz o leitor a aceitar o ponto de vista da autora; é como se ela nos induzisse a pensar que é impossível viver sem as regras; essa estratégia, por si só, já cria uma aproximação entre autor e leitor.

Essas respostas, assim, mostraram-nos a necessidade de um projeto de ensino cuja prioridade e principal ponto de partida fosse estimular a compreensão dos alunos de que todo texto tem um propósito comunicativo e de que as escolhas linguísticas baseiam-se na realidade dos interlocutores, bem como os argumentos escolhidos não são aleatórios, visto que sempre se articulam para a defesa do ponto de vista escolhido pelo autor.

Questão 8: sobre o verbo na 1ª pessoa do plural.

Nessa questão, poucas respostas foram convincentes. Possivelmente os alunos não compreenderam bem a pergunta, que poderia ser reformulada de forma a deixar mais explícito o seu objetivo que, no caso, era perceber o efeito de sentido gerado pelo uso da primeira pessoa do plural em contraponto com o uso da terceira pessoa do singular.

No geral, os alunos não compreenderam que o uso da primeira pessoa do plural pode ser uma estratégia argumentativa, na medida em que engloba autor, leitor e todas as pessoas, criando uma “ilusão” de que o que está sendo escrito ou falado não é passível de discussão, já é consenso. É como se o autor se comprometesse mais com o que está dizendo e trouxesse o leitor para ser cúmplice desse dizer, imputando-lhe uma certa responsabilidade, caso ele discorde.

Questão 9: sobre o sentido da palavra “ritual” no contexto do texto.

Questão 9ª: sobre a importância do ritual para a sociedade?

Mais ou menos 60% dos alunos acertaram as questões 09 e 09a, o que nos indica que muitos dos participantes da pesquisa conseguem inferir o sentido de uma palavra observando o contexto do texto, bem como relacionar essa inferência ao ponto de vista que está sendo defendido no texto. Nenhum aluno deixou a questão 9 sem responder e apenas 2 alunos deixaram a questão 9a sem resposta.

Dentre as respostas consideradas boas, temos “A palavra ideal estaria ligada às regras no contexto.”, para a questão 9, e “Os rituais são como um norte para a sociedade, nos orientando para a convivência em grupo.”, para a questão 9a. Nessas respostas, percebemos que o aluno compreende que o ritual está associado ao contexto e é um modo de agir numa determinada situação social, sendo é essencial para que a sociedade funcione de modo a beneficiar todos.

Houve, porém, respostas consideradas erradas na questão 9, como “Uma forma de viver em paz e bem com os outros.”, em que houve uma aproximação do significado presente no texto, mas que se focou no efeito causado pelo ritual e não na definição em si.

Já na questão 9a, chamou-nos a atenção a resposta: “No contexto de que não é algo repetitivo, sem ritual a seguir.” Essa resposta, da forma como foi redigida, é incompreensível e distoa totalmente daquilo que foi solicitado. Em relação a isso, é necessário que se trabalhe com os alunos sempre alguns modos de construir frases mais claras e desenvolvidas, analisando algumas respostas dadas por eles e discutindo possibilidades de melhorá-las de acordo com que é solicitado nos comandos das questões.

3.2.3. Análise das respostas às perguntas do terceiro grupo: questões que envolvem um posicionamento crítico por parte do leitor

A análise das questões deste grupo é apenas interpretativa e teve como objetivo identificar, de forma geral, como os alunos participantes da pesquisa se posicionaram

diante de algumas questões/temáticas presentes no texto. Houve, como nas respostas dos outros grupos de questões, uma diversidade de respostas, o que torna inviável uma análise quantitativa. Fazem parte deste grupo, as questões 2a, 6a e 10b que solicitaram, respectivamente, um posicionamento dos alunos quanto ao público leitor preferencial do texto, quanto a um ponto de vista da autora em relação à função dos pais, e quanto aos argumentos utilizados por ela ao longo do texto. Objetivou-se com essas perguntas, avaliar como os alunos defendem/justificam as próprias respostas.

Primeiramente, a questão 2a poderia estar também no grupo das questões que envolvem inferências, já que a resposta demandada por ela não se encontra na superfície do texto, entretanto, optamos em deixá-la no terceiro grupo, pois acreditamos que a principal habilidade acionada por ela é o engajamento do leitor em justificar a escolha feita na questão 2 (que se refere ao público-alvo), ou seja, ele deve defender por que escolheu o público X e não Y como o público-alvo do texto lido.

A grande maioria dos alunos respondeu corretamente à questão 2a e usou como justificativa o assunto do texto – regras escolares – que interessa aos pais, principalmente aqueles que têm filhos em idade escolar. Outros usaram na justificativa o fato de os pais serem mencionados no texto e, ainda, houve aqueles que mencionaram o fato específico que desencadeou a escrita do artigo, a carta, recebida pela autora, de uma mãe questionando sobre uma regra utilizada pela escola onde o filho estuda, como no trecho “[...] a realidade de uma mãe ao ter seu pedido negado pela escola.”

Dentre algumas respostas à questão 2a que fugiram ao padrão, estão: a) “Para incentivar as mães a participarem mais da vida dos filhos.”; b) “Pois não só na escola, mas em todos os lugares devemos respeitar as regras.”; c) “Porque em momento algum especificou o público, apenas com a análise.”

Em “a”, o participante se posiciona frente ao objetivo do texto, isto é, responde a por que o texto foi escrito, e não ao por que escolheu tal público como o alvo principal do texto; em “b”, o mesmo participante respondeu como público-alvo (questão 2) “todos os públicos”, o que nos permite concluir que ele entende a mensagem, concorda com

a autora e, por isso, generaliza, tira uma conclusão de que o texto foi escrito para todos, já que o seu conteúdo é importante para todos e não apenas para os pais; por sua vez, em “c”, o participante, que também respondeu “todos os públicos” na questão 2, deixa explícito em sua resposta que não há como identificar o destinatário preferencial de um texto. Seria necessário, segundo ele, analisar. Podemos inferir que, para esse aluno, só é possível identificar o público-alvo se essa informação estiver explícita no texto. Essa análise nos indica que é preciso em nossas aulas motivar os alunos a justificarem suas escolhas/respostas baseados em pistas textuais e também contextuais.

Interessante observação é a de que apenas um aluno escolheu como público-alvo os leitores do jornal, o que nos indica que eles, em suas inferências, optam mais pelo tema do que para o suporte onde o texto circulou. Logo, há mais um quesito que precisa ser trabalhado em sala de aula: as relações entre público-alvo e suporte. Todavia, esse tipo de trabalho exige um estudo sistemático de vários textos que foram veiculados em um mesmo suporte para termos uma ideia mais precisa do leitor previsto por cada jornal, por exemplo.

Para a questão 6a, que é, talvez, a pergunta que mais exige uma resposta pessoal, percebeu-se pouco engajamento por parte dos alunos, que, praticamente, não argumentaram, o que sinaliza que essa habilidade de argumentar e contra-argumentar deve ser prática constante na sala de aula. Um dos alunos, por exemplo, respondeu “Não concordo e meus argumentos são a indução a se encaixar em padrões.” Nessa resposta, fica claro que o participante se posiciona contra a ideia defendida pela autora, no entanto não chega a dizer, claramente, o porquê, nem constrói um contra-argumento em defesa de sua opinião.

Outros dois respondem, respectivamente, “Na minha opinião eu estou do lado dos pais, que pode sim melhorar o futuro deles.” e “É uma boa prática.” A primeira resposta já indica uma dificuldade de expressão escrita do participante, pois no enunciado da questão não se pediu para escolher um lado e ele diz que está do lado dos pais; outro ponto é que não é possível saber o que ele pensa sobre o ponto de vista da autora. Surgem as perguntas: está do lado dos pais em relação a quê? O que pode melhorar o futuro deles? Por quê? Por outro lado, a segunda resposta é vaga e superficial: o

participante concorda com a opinião da autora, mas não desenvolve a resposta, não justifica, não valida a argumentação.

Fazendo uma autocrítica, imaginamos que o pouco engajamento do aluno na resposta à questão 6a se deve à elaboração da pergunta. Possivelmente, uma mudança na pergunta resultaria em um maior engajamento. Por exemplo, em vez de qual a sua opinião, poderia ser pedido: acrescente um argumento que corrobore a afirmação feita pela autora no parágrafo x; ou ainda, acrescente um argumento contrário a afirmação da autora no parágrafo y; essa mudança, talvez estimularia o aluno a pensar mais sobre o assunto discutido.

Por fim, a questão 10b finaliza a atividade diagnóstica e solicita uma avaliação do aluno acerca dos argumentos da autora Rosely Sayão. Importante lembrar que na pergunta 10a, em que os alunos deveriam falar sobre os argumentos utilizados pela autora, muitos não conseguiram diferenciar tese de argumentos, além daqueles que deixaram a questão em branco.

A maioria se convenceu com os argumentos da autora, no entanto, pelas respostas, observamos que alguns alunos focam na ideia central do texto e não nos argumentos em si; outros não se posicionam, como podemos perceber nesta resposta: “Sim, porque os argumentos são bons.” Esse aluno não soube dizer por que concorda com a autora, sua resposta ficou superficial e tautológica, sem fazer referência a nenhum argumento presente no texto.

Em outra resposta, um aluno diz “Sim, porque eu me ponho no lugar dos meus pais, ela faz o leitor refletir o lado bom e ruim das coisas.” Nessa resposta, percebemos que o aluno se posiciona frente a questão, faz uma reflexão, tira um certo “ensinamento” do texto, mas não fala explicitamente das estratégias argumentativas utilizadas pela autora. A resposta recai mais sobre o efeito que a argumentação causou no leitor do que na argumentação propriamente dita.

Em um outro caso, um aluno respondeu “Não, pois eu achei os argumentos muito repetitivos.” Esse mesmo aluno não soube listar os argumentos na questão anterior, o que nos indica que, talvez, ele não tenha clareza do seja um argumento.

Foram muitas as respostas que se centraram numa opinião vazia, sem força argumentativa, nas quais o aluno simplesmente se posicionou a favor ou contra, porém não conseguiu criticar, avaliar os argumentos propriamente ditos, nem refletir sobre o modo como eles operam para construir sentidos no texto. Por exemplo, quando um aluno disse “Não, porque já tenho minha opinião formada.”, percebemos, além de uma fuga da discussão suscitada pelo texto, uma espécie de tentativa de anular a fala do outro, mas sem nenhuma avaliação dos argumentos utilizados e sem nenhum contra-argumento plausível. Essa observação reforça a necessidade de trabalharmos uma compreensão mais profunda acerca do projeto de construção do discurso argumentativo, partindo da finalidade comunicativa para o leitor previsto, analisando as condições de produção e as escolhas feitas pelos autores para gerarem determinados efeitos de sentido. Os alunos participantes dessa pesquisa, de certa forma, conseguiram captar os efeitos de sentido gerados pelo texto, entretanto não conseguiram associar as relações entre as partes dos textos para a criação desses mesmos efeitos. Dessa forma, ajudar os nossos alunos a construir essas relações é essencial para que eles tenham uma maior consciência sobre os textos que eles leem e, também, sobre os textos que terão de escrever, não só durante a vida escolar, mas em suas interações sociais.

3.3. A elaboração das atividades

As atividades de intervenção deste trabalho foram criadas a partir da análise dos resultados da avaliação diagnóstica e tiveram como objetivos principais estimular a reflexão dos alunos acerca dos propósitos comunicativos dos textos trabalhados, bem como orientá-los sobre aspectos importantes a serem considerados diante da leitura de artigos de opinião. A partir delas, buscou-se nas aulas criar um ambiente que favorecesse um diálogo organizado de forma que os alunos pudessem falar sobre os temas debatidos nos artigos lidos, acrescentando opiniões e argumentos, contrários ou não àqueles presentes nos textos.

As perguntas envolvendo compreensão e interpretação de textos foram criadas de modo a exigir dos alunos habilidades de leitura não só inferenciais, mas também de localização de informações explícitas e posicionamento crítico acerca do tema

debatido. Acreditamos que o trabalho com esses três grupos de perguntas auxilia o desenvolvimento de habilidades de leitura e contribui para o desenvolvimento da competência leitora do discente.

Sobre o tópico argumentação, inerente aos artigos de opinião, optou-se por discuti-lo nos seus aspectos mais gerais, por meio dos exemplos mais presentes nos textos escolhidos para a leitura. Tal escolha ocorreu porque não queríamos trabalhar um ensino meramente transmissivo sobre os tipos de argumentos, o que poderia fazer com que o aluno se preocupasse mais com a nomenclatura do argumento do que com sua funcionalidade no texto.

É importante ressaltar que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula contemplam temáticas demandadas pelos próprios alunos participantes desta pesquisa, dentre elas aquelas que envolvem situações de violência, como a homofobia e o racismo, além de textos que debatem questões sociais e políticas diversas. Ouvir o aluno, nesse sentido, é o primeiro passo para que haja um engajamento na realização das atividades.

Por fim, falemos sobre o planejamento dessas atividades, as quais foram pensadas seguindo uma lógica que permitisse ao aluno, num primeiro momento, apropriar-se da noção de gênero textual para, posteriormente, compreender o significado do termo “tese” e suas relações com os argumentos, bem como as características estruturais e discursivas dos artigos de opinião.

A seguir, falaremos, de modo breve, sobre o que norteou cada uma das atividades.

Atividade 1

Para essa atividade, foram escolhidos, para leitura, 06 textos de gêneros diferentes, respectivamente, uma notícia; um horóscopo; uma charge; uma piada; uma fábula e um anúncio publicitário. Foram elaboradas três perguntas cujos objetivos foram chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre os textos, induzindo-os a chegarem a uma definição do que seja um gênero textual e das diferenças entre os gêneros apresentados.

As perguntas foram as seguintes: 1- Os textos possuem a mesma finalidade comunicativa? Por quê?; 2- Para cada texto lido, explique qual a sua finalidade comunicativa. ; 3- Os textos lidos correspondem a gêneros textuais diferentes. Leia-os novamente, observando a sua estrutura e a sua finalidade comunicativa e, então, elabore uma definição de gênero textual.

Atividade 2

Para a atividade, foi solicitado que os alunos escrevessem seus pontos de vista sobre vários temas polêmicos, como gravidez na adolescência, legalização da maconha, uso do celular em sala de aula, política no Brasil, entre outros. O objetivo dessa atividade é estimular os alunos a falarem, a exporem seus próprios pontos de vista e induzi-los, de forma natural, ao conceito de tese, algo inerente aos artigos de opinião.

As atividades 3 e 4, por sua vez, referem-se à leitura do texto “Torcida contra o preconceito e homofobia”, de Ana Paula Moreira, publicado em 20/09/2018 no jornal mineiro “O Tempo”.

Atividade 3

O foco dessa atividade é trabalhar o conhecimento prévio dos alunos sobre “homofobia” e sua relação com “torcida organizada” por meio de questões de pré-leitura. As questões de compreensão do texto elaboradas buscaram estimular a reflexão do aluno acerca das relações entre autor, texto e leitor, suscitando uma reflexão sobre aspectos da argumentação que não recaem na estrutura textual e, sim, no contexto comunicacional.

Para a pré-leitura, feita oralmente com os alunos, foram utilizadas as seguintes perguntas: Você sabe o que significa o termo “homofobia”?; Em que contextos sociais se usa esse termo?; Você considera importante abordar esse tema na escola?; Que ideias ou sentimentos lhe vêm à cabeça quando você escuta a palavra “torcida”?; E torcida organizada?; Você consegue estabelecer uma relação entre torcida organizada e homofobia?

Por sua vez, as questões de compreensão do texto foram as seguintes:

- 1) Quem escreveu o texto?
- 2) O que essa pessoa faz?
- 2.1) Saber essas informações faz diferença para a leitura do texto? Por quê?
- 3) Para qual público esse texto foi escrito?
- 3.1) Que elementos desse texto te permitiram chegar à resposta da questão anterior?
- 4) Há algum tipo de relação entre quem escreveu o texto e o seu destinatário? Qual?
- 5) Toda vez que escrevemos um texto, ou expomos nossa opinião oralmente, criamos uma imagem de nós mesmos. Leia o texto novamente e explique qual imagem de si o autor do texto cria.
- 6) Essa imagem criada através da escrita pode ser considerada uma estratégia argumentativa? Por quê?
- 7) Toda vez que escrevemos um texto, devemos pensar em quem vai lê-lo; às vezes, inconscientemente, criamos, também, uma imagem do nosso destinatário. Que imagem do destinatário o autor do texto projeta?
- 8) Qual a tese defendida pelo autor do texto?

Atividade 4

Nessa atividade, as perguntas para interpretação buscaram estimular os alunos a perceberem como a argumentação foi construída no texto para persuadir o leitor a aderir ao ponto de vista da autora. Elas tiveram como intuito fazer o leitor refletir sobre as escolhas de determinadas palavras no texto, sobre fatos mencionados, sobre situações hipotéticas e sobre as relações de sentidos entre os parágrafos, entre outros elementos textuais.

Atividade 5

Nessa atividade, previu-se que os alunos, ao realizarem as atividades anteriores, já teriam claros os conceitos de tese e argumentos/estratégias argumentativas. Assim, visando a estimular a compreensão global do artigo de opinião “O preço alto da evasão escolar”, de Marina Gattás, foi pedido que os alunos reconhecessem a tese do texto, os argumentos utilizados para sustentá-la, além de apresentarem uma avaliação acerca das estratégias argumentativas utilizadas pela autora.

Após a atividade 5, foi feita uma roda de conversa com os alunos, a fim de saber a opinião deles sobre o andamento do projeto. Os alunos foram estimulados a sugerir e a decidir novas dinâmicas para o trabalho em sala de aula. O resultado dessa

conversa originou as atividades restantes do projeto.

Atividade 6

Essa atividade consiste em uma leitura compartilhada do artigo de Lya Luft, intitulado “Cotas: o justo e o injusto”. Foram elaborados slides contendo perguntas de pré-leitura, de compreensão (que mobilizam o leitor a entender o projeto comunicativo do texto) e interpretação (que mobilizam uma tomada de posição do leitor diante daquilo que ele lê). Para a realização, é necessário que as perguntas sejam feitas à medida que se vai lendo o texto, para que se antecipem ideias e opiniões dos alunos sobre o tema a ser discutido.

Atividade 7

A ideia dessa aula surgiu de uma constatação do que a escola em geral tem feito com a leitura: lê-se para resolver exercícios. Algo que vai na contramão do uso social da leitura em nosso dia a dia. Assim, foi feito um desafio de concentração aos alunos, os quais deveriam, durante o tempo de uma aula, ler, e apenas ler, vários artigos de opinião. Para isso, foram selecionados 40 artigos de opinião diferentes e os alunos deveriam ler o máximo de artigos que conseguissem. Após terminarem a leitura de um artigo, eles devem deixar o texto em cima da mesa e pegar outro e, assim, sucessivamente.

Atividade 8

Debate dirigido sobre a legalização do aborto, com o objetivo de estimular a busca de informações, a clareza na exposição das ideias, a importância da escuta atenta ao próximo, a capacidade de síntese e o respeito a quem pensa diferente.

Atividade 9

Debate dirigido sobre a legalização da pena de morte, cujos objetivos foram os mesmos do debate anterior.

Atividade 10

Nessa atividade, foram escolhidos cinco artigos de opinião para os alunos lerem. Cada aluno, após ler os artigos, deveria escolher um texto e produzir um vídeo, de 3 a 5 minutos, expondo a sua compreensão. Foi feito um roteiro o qual serviu para orientar o aluno sobre os aspectos da leitura que eram importantes para a produção do vídeo: a identificação da tese, os argumentos utilizados pelo(a) autor(a) e a avaliação dos argumentos. Os alunos deveriam postar o vídeo em um grupo do Facebook criado para a interação entre eles e comentar o vídeo feito pelos colegas.

Ao final das atividades, para a avaliação sobre o projeto de ensino realizado, foi elaborado um questionário para avaliar a percepção dos alunos sobre as atividades realizadas.

Para a realização do vídeo, os alunos seguiram as instruções abaixo:

1º passo: Ler atentamente os cinco artigos de opinião selecionados pelo professor e escolher aquele cujo tema ou argumentação mais te agrada.

2º passo: Seguir as observações abaixo para evitar “esquecimentos” na hora de gravar seu vídeo.

- Apresentar-se ...
- Contextualizar o objetivo do seu vídeo: falar o nome do texto, quem o escreveu, em qual jornal ou revista ele foi veiculado, para qual público ele foi escrito ...
- Comentar as estratégias argumentativas utilizadas pelo(a) autor(a) do texto: qual tema é discutido; qual a tese (ponto de vista) defendida pelo autor; como ele busca convencer os leitores, que tipos de argumento ele(a) utiliza.

Lembrar que, para defender sua tese, geralmente são usadas exemplificações de fatos reais ou fictícios; referência a fatos históricos; relações entre causas e consequências (por exemplo, causas de um determinado problema e suas consequências para mostrar que algo deve ser feito); argumentos de autoridade (quando, para nos convencer, o autor utiliza a fala de especialistas em determinado assunto); perguntas retóricas (quando se busca uma aproximação do leitor para o tema a ser discutido, fazendo com que ele pense no “problema” a ser discutido); utilização de dados estatísticos; antecipação de argumentos contrários para ressaltar que o autor conhece o ponto de vista oposto, mas que dentre as possibilidades o seu é melhor ou mais viável ...

- Avaliar o texto. Aqui você finaliza o seu vídeo apontando as qualidades e/ou “defeitos” do texto lido. Faça uma reflexão sobre como o tema foi explorado, a sua relevância para a sociedade. Acrescente, se possível, algo que poderia ser acrescentado ao

texto. Finalmente, pense nas seguintes perguntas: Você recomenda a leitura desse artigo de opinião? Por quais motivos?

3º passo: Escrever o seu roteiro (modelo no verso).

4º passo: Gravar o vídeo (de 03 a 05 minutos).

5º passo: Postar o vídeo no grupo do Facebook.

6º passo: Comentar os vídeos dos colegas. Focar na argumentação.

Roteiro para a gravação do vídeo:

Apresentar-se.

Contextualizar o texto.

O autor defende a seguinte tese:

Para defender sua tese ele utiliza os seguintes argumentos:

Avaliar se o texto é bom ou ruim. Apresentar contra-argumentos ou algo que não foi explorado pelo texto. Tentar trazer o texto para nossa realidade/ para o nosso cotidiano. Indicar (ou não) a leitura do texto.

3.4. Algumas percepções do professor durante as aulas

Nesta seção, faremos algumas observações sobre o contexto de realização das atividades. Essas observações são essenciais para compreender o porquê de muitas atividades propostas não terem saído conforme o planejado. Dentre os maiores problemas enfrentados durante a execução do projeto de ensino, estão o pouco engajamento de alguns alunos em fazer as atividades, além da dificuldade que a maioria deles tiveram em seguir comandos pré-estabelecidos pelo professor, visto que, nesses momentos, se dispersavam demais e começavam a conversar sobre assuntos os mais diversos possíveis, desvinculados do tema das aulas em si.

Possivelmente o fato de muitos estudantes não terem se envolvido em algumas atividades se deve à época do ano em que elas foram aplicadas: do final de outubro ao início de dezembro. Nesse período, os alunos já estavam bem cansados e muitos já tinham sua situação escolar definida, ou seja, já sabiam se seriam aprovados ou não. E, infelizmente, como vivemos em uma cultura que valoriza a nota em detrimento do aprendizado, por um lado havia alunos que já haviam sido aprovados e, portanto, julgavam não ser necessário esforçarem-se para aprender e, por outro, havia alunos que já estavam reprovados em mais de uma matéria, ficando, assim, sem vontade de estudar, já que nada poderia ser feito para rever a nota deles. Logo, os alunos que mais se esforçaram nas aulas do projeto foram aqueles alunos que estavam em uma faixa intermediária, que julgavam relevante participar das aulas, envolvendo-se, para garantir nota, nos conteúdos e temas discutidos nas aulas.

Assim, considerando que a avaliação em todas as atividades deve ser diagnóstica, já que possibilita uma compreensão da realidade e uma ferramenta para a mudança das ações do planejamento, destacamos como fundamental o professor ter ciência do contexto em que ocorrerão as atividades planejadas, bem como da situação em que se encontram os participantes das interações, para, assim, tentar promover ações que envolvam a todos e, ao mesmo tempo, saber que elas terão um alcance limitado. Trata-se de uma reflexão que se baseia na observação da realidade. No caso do projeto, as atividades foram elaboradas de modo a propiciar uma aprendizagem para todos os alunos, entretanto muitos não quiseram participar e, de forma muito positiva, muitos participaram e se esforçaram bastante. O professor, portanto, não pode se

iludir, pois no momento em que elabora o planejamento, geralmente, tem em mente um aluno ideal e cooperativo, porém, no momento da execução, trabalha com um aluno real, que muitas vezes traz para a sala de aula exigências que não foram planejadas e que não podem ser atendidas devido às normas escolares, por exemplo. A seguir, descreveremos brevemente o que foi possível observar durante as aulas.

Na atividade 1, os alunos foram orientados a lerem os textos individualmente e depois, em grupos de 04, responderem às questões propostas para, ao final da aula, discutirem as respostas dadas juntamente com o professor. Todos sabiam o que deveria ser feito, entretanto, quase todos os alunos, em vez de lerem os textos, conversaram durante todo o tempo da aula, gerando, assim, um barulho muito grande na sala, incompatível com a concentração exigida pela leitura. Não houve, portanto, respeito ao que tinha sido proposto no início da aula: tempo para a leitura, tempo para a discussão em grupo e tempo para revisão e, assim, o que tinha sido planejado para apenas uma aula durou duas aulas. Por se tratar da primeira atividade do projeto e da total falta de comprometimento, imaginamos que o trabalho com as outras atividades também seria ruim e ficamos imaginando possibilidades de melhorar a dinâmica em sala de aula. Optamos, então, por uma conversa franca com os alunos sobre os objetivos do projeto e sobre o que deveríamos fazer para alcançá-los.

Refletimos, também, sobre a importância de se respeitar os comandos, sobre o silêncio necessário ao momento da leitura, sobre empatia e sobre respeito ao próximo. Após essa explanação, discutimos as respostas da atividade 1, focando no propósito comunicativo do texto. Os alunos demonstraram ter compreendido bem o conceito de gênero textual.

Como na atividade 1 os alunos fizeram muita algazarra e ficaram muito dispersos nos grupos, resolvemos trabalhar, na atividade 2, com duplas, para evitar que eles se distraíssem. A atividade em duplas foi muito positiva, pois os alunos se engajaram bastante em opinar sobre os temas propostos; muitos deles relataram que jamais haviam pensado em tais temas, o que fez com que eles buscassem saber o porquê da opinião dos colegas. Relataram, ainda, dificuldades de sintetizar a própria opinião na hora da escrita; no entanto, na segunda aula dedicada à atividade 2, com os alunos disposto em círculo na sala, houve uma interessante socialização das respostas.

Todos os alunos gostaram de expor as opiniões e se mantiveram em silêncio para escutar a opinião dos colegas. Ao fim, perguntamos se haviam entendido o conceito de tese e vários conseguiram fazer uma paráfrase sobre o que era tese, tratando-a como ponto de vista, ou como opinião do debatedor sobre um assunto X, ou opinião do autor de um texto a respeito de um tema polêmico. Ao final da aula, as discussões sobre alguns temas ainda continuaram nos corredores, o que julgamos muito positivo.

No início da atividade 3, relembramos com os alunos os conceitos de gênero textual e tese. Falamos com eles que, a partir daquele momento, trabalharíamos com leitura de artigos de opinião. Houve engajamento nas questões de pré-leitura e muitos alunos quiseram responder às perguntas formuladas. Fizemos a leitura do texto em voz alta e percebemos que eles a acompanharam atentamente; por gostarem do tema, na hora de escreverem, fizeram sem reclamar. À medida que tiveram dúvidas, iam perguntando sobre algumas questões que não haviam entendido e discutíamos possibilidades de resposta. Entenderam bem como a autora buscou criar uma imagem positiva em relação ao leitor para gerar confiabilidade ao que estava dizendo, começaram a entender o texto argumentativo como um projeto que visa à persuasão do leitor/ouvinte.

Por sua vez, a atividade 4 foi realizada de forma bem tranquila, uma vez que os alunos já tinham lido o texto algumas vezes para realizar a atividade 3. Já percebemos, nesse momento, o quanto estava sendo positivo o trabalho com duplas; víamos e ouvíamos os alunos explicando as perguntas uns para os outros e, quando percebíamos que ambos estavam com dúvidas, discutíamos com eles as razões para a autora do texto ter citado um fato hipotético, ou uma personalidade conhecida, ou ainda uma instituição. Como durante a aula, o professor circulou por entre as duplas e discutiu com eles algumas respostas, no momento de discussão com a turma toda, poucos alunos tiveram dúvidas.

As questões da atividade 4 foram discutidas uma a uma com os alunos com o intuito de fazê-los perceber que todo artigo de opinião se constrói com vistas a convencer o leitor de que uma tese é mais pertinente que outra. Para isso, analisamos os argumentos presentes no texto e discutimos sobre sua validade. Na atividade 5, durante a pré-leitura, houve dúvidas gerais sobre o significado de “evasão” e “evasão

escolar”. Após a explicação dos termos, os alunos levantaram hipóteses sobre possíveis causas da evasão. A maioria disse que os estudantes geralmente abandonam a escola porque precisam trabalhar e muitos disseram que era por falta de interesse. Após essa breve interação, cada aluno leu individualmente o texto e, em duplas, responderam perguntas que exigiam a identificação da tese e dos argumentos, assim como uma avaliação sobre a pertinência destes para a persuasão do leitor. Foi comum apenas um aluno de cada dupla respondendo. Ao serem questionados sobre isso, disseram que cada um estava respondendo uma questão. Foram, então, lembrados de que é importante a discussão entre eles para que o aprendizado fosse mais significativo.

No momento de socialização das respostas da atividade 5, os alunos foram estimulados a falar sobre todos os argumentos encontrados no texto e sobre como eles os avaliaram. Houve uma discussão muito superficial e a maioria dos alunos listou apenas um argumento e disse que era bom, mas sem desenvolver uma argumentação. O professor resolveu, então, não insistir muito na discussão e foi explicado que na próxima aula faríamos uma leitura compartilhada sobre um artigo de opinião sobre cotas sociais e raciais. A princípio, eles ficaram muito animados.

Preparamos, então, uma sequência de slides nos quais intercalávamos o texto “Cotas: o justo e o injusto”, de Lya Luft, com várias perguntas sobre o tema e sobre a argumentação nele presentes. No dia dessa atividade, fizemos uma enquete sobre a opinião dos alunos sobre as cotas raciais e sociais; a maioria se mostrou contra as cotas. Ao iniciar a atividade, percebemos que o sistema da televisão que estávamos usando “desconfigurou” o arquivo contendo os slides, deixando-os em ordem aleatória. Como o fluxo da aula deveria obedecer a uma sequência, não foi possível utilizar o material digital, pois ninguém na escola conseguiu reconfigurar a televisão. Assim, tivemos que fazer uma leitura conjunta do texto e discutir sobre a argumentação nele presente. Deixamos como dever de casa que os alunos relessem o texto localizando os argumentos contra a política de cotas e, para cada argumento contra, criassem um argumento a favor. Nesse momento, muitos reclamaram da atividade falando que não queriam fazer, pois não concordavam com a política de cotas; porém, fizemos uma breve exposição explicando que, para argumentar bem e convencer pessoas, seja na escrita ou na fala, é importante conhecer não só os

próprios argumentos, mas também compreender qual é a lógica de raciocínio daqueles que pensam diferentes de nós; reconhecer o ponto de vista do outro possibilita uma maturidade para dialogar, além de uma ampliação sobre o tema que está sendo discutido.

No dia seguinte, porém, além de nem um aluno ter feito o dever de casa, muitos deles haviam perdido o texto. Explicamos, novamente, que o trabalho só faz sentido se houver empenho por parte do aluno e que estávamos com as aulas contadas. Entregamos novamente o texto e, com os alunos dispostos em círculo, fomos lendo-o e comentando sobre os argumentos utilizados pela autora e sobre como poderíamos contra-argumentar. Alguns alunos participaram, mas a maioria não conseguiu pensar em pontos diferentes. Em resumo, a aula ficou sendo mais expositiva do que interativa.

Ao perceber que os alunos estavam ficando desmotivados com o projeto, conversamos com eles sobre algumas possibilidades para as nossas últimas atividades. Falamos que a conversa fora de hora estava atrapalhando as aulas e que deveria haver silêncio, principalmente, na hora da leitura. Eles disseram que estavam cansados de fazer exercícios e que prefeririam discutir oralmente. Propomos, então, dois desafios: uma aula em que haveria somente leitura de artigos de opinião (atividade 7) e dois debates dirigidos. Essas seriam as atividades antes da produção final, que seria a produção de um vídeo comentando um artigo de opinião. Eles gostaram muito da ideia e reforçamos ao máximo a necessidade de respeitarem os momentos de fala e os momentos de leitura.

Em relação à atividade 7, pensamos, em um primeiro momento, que os alunos não conseguiriam ficar todo o tempo da aula lendo artigos de opinião, todavia não só leram como, após cada leitura, indicavam para os colegas os artigos já lidos (todos os artigos estavam numerados). Dessa forma, a aula mais simples do projeto consideramos como a mais positiva, visto que percebemos muita concentração deles, além de muita empolgação. Essa atividade nos alertou para a necessidade de se criar espaços dedicados exclusivamente à leitura na escola; algo que, aliado a um ensino baseado nos gêneros, tem potencial para ser muito produtivo, uma vez que a leitura pode se tornar um hábito na vida dos alunos.

As atividades 8 e 9 consistiram em debates dirigidos. Os temas e as regras foram decididos em conjunto. Foram escolhidos 10 debatedores para o tema “Legalização do aborto” e 10 debatedores para o tema “Legalização da pena de morte”. Ficou decidido, ainda, que o debate seria gravado e que cada aluno teria dois minutos para falar: primeiroalaria um aluno contra, depois um a favor e assim por diante. Terminadas as exposições, os outros alunos que não apresentaram deveriam fazer perguntas para cada um dos grupos de debatedores. Ficou combinado que cada grupo responderia 3 perguntas da “plateia”. Para auxiliar os alunos na busca de informações, compartilhamos com eles (via Google Drive) links contendo textos ⁶e vídeos sobre o tema.

Dentre os pontos positivos do primeiro debate, destacou-se o silêncio que os alunos da plateia fizeram para ouvir os debatedores. Esse silêncio foi fundamental para a realização da gravação. Como pontos negativos, destacou-se o pouco tempo que os alunos falaram (apenas um aluno falou durante os dois minutos; os outros falaram entre 30 segundos e 1,5 minuto) e a dificuldade da plateia em elaborar questões para os debatedores responderem. Isso mostrou para eles o quanto é necessário estudo e leitura para a realização de um debate, tanto que pediram para realizar esse debate novamente, agora com outras regras: manter-se-iam os mesmos debatedores, entretanto, a fala de cada grupo deveria ser uma resposta direta a uma questão colocada pelo grupo “adversário”.

Tanto na segunda versão do primeiro debate quanto no último debate (sobre a legalização da pena de morte) houve um esforço por parte dos alunos em manter uma discussão saudável, embora alguns alunos tenham ficado exaltados quando ouviam opiniões diferentes das suas. Muitos fizeram comentários fora de hora, o que perturbou um pouco o andamento da aula. Ainda assim, foi muito positivo simular com os alunos essas questões e a grande maioria deles leu e assistiu a vídeos sobre os

⁶ A fim de auxiliar a pesquisa dos alunos, foram compartilhados os links abaixo. Todos contemplando a temática da legalização do aborto sob diferentes perspectivas.

<https://www.youtube.com/watch?v=HOBaq6Vc5FU&t=165s>

<https://www.youtube.com/watch?v=AXuKe0W3ZOU&t=4s>

<https://www.youtube.com/watch?v=9PsZXgRXa2w>

https://www.youtube.com/results?search_query=Debate+a+legaliza%C3%A7%C3%A3o+do+aborto+|lka+Teodoro

temas. Um grande indicador do sucesso dos debates é que eles continuaram rendendo discussões em aulas de outros professores e chegou em outras turmas, que reivindicaram o direito de também participarem desses debates. Logo, trabalhar com leitura e debate não só é possível, como também é muito instigante, pois os alunos realmente se envolvem para realizá-los.

Por fim, para a produção final do projeto (Atividade 10), selecionamos 5 artigos de opinião sobre temas diversos. Inicialmente, seria apenas 1 artigo de opinião a ser lido por todos os participantes do projeto; contudo, percebemos que seria mais interessante para o aluno ter a oportunidade de ler mais artigos para, assim, escolher falar sobre aquele que mais lhe chamou a atenção. Infelizmente, dos 26 participantes do projeto, apenas 15 fizeram o vídeo. As possíveis razões para isso já foram mencionadas anteriormente: alegação de cansaço; ter mais de 60 pontos no ano e já terem sido aprovados; não ter necessidade de fazer, já que era “perda de tempo” ou por já estar reprovado.

Os vídeos ficaram muito bons e os alunos planejaram bem a fala para ressaltar os pontos principais de cada texto lido. Conseguiram compreender a natureza dos artigos de opinião, ressaltando o modo como os autores tentam nos persuadir, buscando argumentos diversos para sustentar a própria tese.

A aplicação do projeto de ensino no geral foi bem positiva, apesar de não ter despertado o interesse de todos os alunos. Refletiu bem a realidade da sala de aula e nos fez ter ainda mais certeza de que um trabalho bem planejado, que contemple momentos de reflexão sobre o próprio andamento das atividades, que permite a fala do aluno, é condição essencial para a prática pedagógica; mesmo que não consiga atingir a todos os alunos, é relevante, pois faz a diferença para muitos.

Na próxima seção deste trabalho, faremos uma breve análise do que foi produzido pelos alunos nas atividades (escritas e em áudio). Acreditamos ser relevante essa análise, pois se trata de algo objetivo, concreto, que pode ser usado como referência para elaborar estratégias para sanar algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos.

4. ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS⁷

4.1. Atividade 1

Como as respostas da atividade 1 foram todas discutidas oralmente, esperava-se que os alunos as registrassem na forma escrita de maneira clara e correta. No entanto, apesar de a maioria ter respondido de forma satisfatória à questão 1, por exemplo, alguns alunos tiveram dificuldade em se expressar claramente na escrita. Em uma das respostas, lê-se que os textos não possuem a mesma finalidade comunicativa, porque possuem “focos narrativos diferentes”; em outra, diz-se que “os assuntos e os públicos são diferentes”.

Essas respostas nos trazem reflexões importantes sobre a nossa prática pedagógica diária como professores de língua materna. Muitas vezes, em nossas aulas, cremos que a simples explicação de um tema, acompanhada de uma revisão oral das respostas de alguns exercícios, é suficiente para que o discente se aproprie de certos conteúdos, todavia nos esquecemos de que não temos controle sobre entendimento do interlocutor e de que, por mais que nos esforcemos para nos comunicar de forma clara com nossos alunos, a compreensão não será total devido à opacidade da linguagem, além de fatores externos, como a desatenção e/ou desmotivação do interlocutor em relação à mensagem que está sendo transmitida. Ter essa consciência nos ajuda a ter uma visão mais real acerca do alcance das nossas aulas e a buscar estratégias para amenizar eventuais contratempos.

Nessa atividade, os alunos deveriam responder, com justificativa, se os textos possuíam a mesma finalidade comunicativa (questão 1); qual a finalidade comunicativa de cada texto (questão 2); e elaborar uma definição para “gênero textual” baseados na resposta às duas questões anteriores.

As respostas dadas à questão 1, por exemplo, associadas à percepção do professor no momento em que ocorreu a aula, trouxeram o indicativo de que deve haver

⁷ As atividades aqui analisadas, as respostas dadas pelos estudantes e as transcrições dos vídeos e dos debates podem ser acessadas no link

<https://drive.google.com/file/d/1AKMmDVRcspVzRuThBbu1ygUDip4ddYvz/view?usp=sharing> .

momentos, mesmo num trabalho com leitura, para um trabalho reflexivo sobre a própria escrita, a fim de que os alunos reflitam sobre a importância de se escolher bem as palavras para que a mensagem seja passada da maneira mais eficiente possível. O que reforça essa necessidade é o fato de que um mesmo aluno pode ser bom em se expressar oralmente, mas ter dificuldades de expressão na escrita, como se pôde perceber nas respostas analisadas.

Para a questão 1, por exemplo, poderiam ser levadas para a sala de aula as respostas que fugiram do padrão. O professor poderia reler a questão e instigar os alunos a descobrirem o problema de redação presente nas duas respostas, sempre incentivando os alunos a desenvolverem mais o raciocínio na escrita, já que eles tendem a dar respostas curtas demais. Após esse trabalho, o professor poderia ressaltar a importância da seleção lexical na construção dos textos. No caso em questão, poderia discutir com os alunos o conceito de foco narrativo e ver se tal conceito pode ser aplicado aos seis textos lidos, principalmente nos textos de linguagem mista como a charge e o anúncio publicitário. Outro ponto a ser discutido seria o assunto dos textos, numa tentativa clara de mostrar que não é o assunto que determina o conceito de gênero textual, e sim o seu propósito comunicativo.

A questão 2, por sua vez, exigiu que os alunos explicitassem a finalidade comunicativa de cada um dos seis textos lidos. As respostas foram bem variadas e mostraram, no geral, que os alunos compreenderam bem os textos. Houve aqueles que deram respostas corretas e específicas do texto lido e houve aqueles que deram respostas mais generalizantes, como as seguintes respostas para o texto 1: “Informar sobre o inquérito para a investigação sobre notícias falsas sobre os candidatos a presidência.” e “Noticiar sobre fatos atuais”. Ambas as respostas estão corretas; o que as diferencia é que esta focaliza os aspectos mais gerais de todas as notícias e aquela, uma notícia específica. Essa variação nas respostas pode ter ocorrido devido a uma interpretação ambígua do enunciado da questão, o que pode ter levado alguns alunos a pensar na funcionalidade geral dos gêneros notícia, horóscopo, charge, enquanto outros pensaram no texto que estava sendo lido. Situações como essa, em sala de aula, podem ser resolvidas com o professor dando uma orientação sobre o que de fato quer com o exercício. O professor pode, ainda, solicitar que o aluno em sua resposta explicita o caráter geral do gênero textual objeto de estudo, acompanhado de uma

exemplificação baseada em um texto que o aluno está lendo no momento em sala de aula.

Já outro grupo de alunos respondeu: “Informativo”; “Humorístico”; “Incentivo/Conscientização”; “Moral”, para a finalidade comunicativa dos gêneros “horóscopo”, “piada”, “anúncio publicitário” e “fábula”. Com exceção da resposta “Informativo” para o gênero “horóscopo”, todas as outras respostas são plausíveis, visto que sintetizam características essenciais dos gêneros lidos, ou seja, esses alunos leram a piada e reconheceram seu caráter humorístico; leram a fábula e perceberam que ela tem um cunho moralizante. Trata-se, nesse caso, de alertar os alunos de que o raciocínio contido nas respostas está correto, mas que frases iniciadas com verbos no infinitivo expressam melhor os objetivos.

Ainda em relação à questão dois, houve respostas que focaram apenas no aspecto informativo dos textos. Alguns alunos demonstraram não compreender as sutilezas na composição de determinados gêneros que nos permitem dizer que eles não apenas informam, mas também buscam criticar, aconselhar, convencer, entre outros. Por isso, é necessário que nós professores estejamos sempre atentos a essa questão.

Por fim, a questão três teve por objetivo avaliar se os alunos, por meio da leitura, haviam conseguido elaborar um conceito para gênero textual. O que se percebeu, mais uma vez, é que os alunos afirmam ter compreendido o conceito, conseguem falar e exemplificar, mas têm dificuldades para se expressar na forma escrita. Um grupo de alunos afirmou que gênero textual é “o que diferencia e intitula os textos”. Por essa resposta, é possível deduzir que os alunos, ao elaborarem o conceito, fixaram-se nos rótulos, nas classificações dos gêneros, isto é, conseguem reconhecer o que é uma notícia, uma fábula, uma charge; entretanto ainda não atinaram para as condições de produção do texto, ou seja, aquilo que serviu de base para sua existência, o propósito comunicativo.

Em outra resposta, lê-se que gênero textual é “o que define o objetivo do texto”. A forma como os alunos se expressaram nos permite interpretar que eles talvez tenham invertido a noção de gênero textual, uma vez que é a finalidade comunicativa que conduz a um gênero específico, e não o contrário, ou seja, se, mantendo a formulação

clássica dos gêneros textuais, quero informar um fato de “relevância” social, devo escrever uma notícia; se busco ensinar valores morais, posso optar por uma fábula ou uma parábola, e assim por diante. Respostas como essa podem gerar discussões interessantes sobre o processo anterior à escrita, sobre o projeto comunicativo que antecede a materialidade linguística.

Finalizando a discussão relativa à atividade 1, destacamos que muitos alunos deram uma resposta padrão dizendo que gênero textual é o texto que possui uma estrutura e uma finalidade comunicativa específicas; no entanto, como as questões foram discutidas oralmente, esses alunos, talvez, tenham repetido apenas o que o professor falou em sala de aula, sem realmente ter compreendido o conceito. Em situações como essa, um trabalho com paráfrases poderia ajudar o professor a avaliar melhor se o aluno realmente compreendeu o propósito das aulas e das leituras.

4.2. Atividade 2

O objetivo maior desta atividade foi proporcionar um momento para que os alunos interagissem uns com os outros, bem como refletissem sobre o conceito de tese. Eles gostaram muito de ter esse momento de troca e de poderem ouvir e compartilhar opiniões. A maioria deles relatou não ter tido dificuldades para realizar a tarefa, indicando dois motivos principais: os temas abordados serem muito discutidos atualmente e as opiniões da dupla serem muito parecidas, o que facilitou na resolução do exercício.

Ainda que tenham relatado facilidade para resolver o exercício, nesse momento da pesquisa, muitos alunos ainda não tinham consciência da importância do embasamento que serve de apoio para a tese, e muitas respostas demonstraram que a visão deles sobre determinados assuntos é bem polarizada, em termos de “certo” e “errado”; de “concordo” e “não concordo”. Uma dupla de alunos, por exemplo, em relação ao método de ensino usado nas escolas, disse que ele “Não é a maneira certa de ensinar, pode melhorar mais.” Ainda que tal pensamento reflita a opinião dos alunos, não pode ser caracterizado como uma tese, visto que a proposição deles não está clara. Outra dupla respondeu que “Não é tão eficaz, já que não prepara de forma correta os alunos para a vida.” Acreditamos que o problema de desenvolvimento dessas teses foi induzido pela própria questão que, por ser ampla demais, generaliza

os métodos de ensino, como se todas as escolas utilizassem os mesmos métodos e esses fossem a razão para o fracasso da educação no país.

Não vamos estender, aqui, a análise sobre as teses criadas pelos alunos, uma vez que estas se mostraram muito diversas e, a semelhança do que ocorreu na atividade 1, refletiram mais um problema na redação das ideias do que de entendimento do conceito. Essa dificuldade na expressão escrita pôde ser constatada, também, nas respostas à questão C, a qual solicitava a elaboração de um conceito para tese. Dentre as diversas respostas a essa questão, destacamos as seguintes: a) “São teorias incompletas”; b) “É uma formulação que fazemos para que possamos repassar a nossa opinião para os outros.”; c) “Um resumo de um artigo de opinião, uma ideia sobre um assunto.”; d) “Dar explicações sobre um certo tema.”.

Em “a”, num primeiro momento, a resposta pode parecer estranha, por fugir muito do esperado, contudo, trata-se de uma resposta correta, se pensarmos que os alunos podem ter associado “teorias” a pontos de vista sobre o mundo, os quais, por sua vez, são limitados por não representarem uma verdade absoluta, e sim uma possibilidade de interpretação dentre tantas outras, sendo, portanto, incompletas. Logo, a tese estaria relacionada a uma forma de se enxergar o mundo, a uma visão parcial sobre um assunto específico.

Já em “b”, o que nos chamou a atenção foi o termo “formulação”, que remete a um esforço do falante/ produtor de texto em sintetizar várias informações para transmitir de forma clara ao interlocutor o seu ponto de vista. Essa “formulação”, feita pelo falante, está intrínseca aos argumentos que sustentam a tese, por isso o falante, ao elaborá-la, deve pensar também nos motivos que a sustentam. Destaca-se, ainda, na resposta, a menção ao interlocutor, alvo da mensagem; nota-se uma preocupação com a clareza da proposição, isto é, se quisermos convencê-lo, devemos, antes de tudo, sermos claros em relação àquilo que estamos propondo como tese.

Por sua vez, a resposta em “c”, por meio da palavra-chave resumo, nos permite interpretar que os seus redatores compreenderam a tese como uma ideia síntese que perpassa todo o texto de opinião, como uma ideia central, o que não deixa de ser uma verdade, já que a tese encerra uma ideia sobre um assunto. No caso, provavelmente,

os alunos atribuíram às palavras resumo e ideia o sinônimo de ponto de vista, o que torna a resposta correta.

Finalmente, a resposta em “d” nos permite deduzir que houve uma confusão entre tese e argumento, pois os alunos atribuíram a ela o caráter de explicação do tema, característica que está mais próxima dos argumentos, que servem como estratégias de convencimento do leitor, justificando a escolha de um determinado ponto de vista. Talvez esses alunos, no momento da elaboração da resposta, tenham focado mais nos porquês de suas próprias opiniões elaboradas no exercício anterior.

Mesmo algumas respostas não serem a padrão, pôde-se perceber que os alunos compreenderam bem o significado da tese e de como ela é o ponto de partida para a construção de textos de opinião. Não constituiu um problema o fato de alguns poucos alunos não terem compreendido exatamente o conceito, confundindo tese com argumento, por exemplo, ou o fato de alguns alunos (2) terem deixado a questão sem resposta, pois esse conceito sempre foi retomado nas atividades posteriores.

4.3. Atividade 3

O tema homossexualidade, presente no texto base para atividade 3, foi uma demanda dos alunos participantes da pesquisa. Dispostos em círculo na sala, os alunos mostraram-se engajados na atividade e responderam às questões de pré-leitura com interesse, tanto em expor a própria fala, quanto em ouvir a fala do colega. Todos demonstraram uma familiaridade com o tema homofobia e disseram que é importante trabalhá-lo nas escolas, para que as pessoas se tornem mais conscientes e menos violentas em relação à diversidade.

Ao serem questionados sobre o termo torcida, os discentes disseram que ele os remetia à paixão, à alegria, ao encorajamento, a uma vibração positiva, entre outros; ao passo que ao termo torcida organizada foram atribuídos sentimentos de euforia, entusiasmo, motivação, além da ideia de aglomeração. Nesse momento de pré-leitura, alguns alunos relacionaram homofobia e torcida organizada, evidenciando que é comum uma torcida atacar a torcida adversária de forma homofóbica. Após esses comentários, a maioria dos alunos se interessou em ler o texto que discutiria essa

questão. Logo, esse momento de pré-leitura serviu como uma importante ferramenta para atraí-los para a leitura do texto.

Lemos em voz alta o texto “Torcida contra a homofobia”, de Ana Paula Moreira, e foi percebido que todos os alunos acompanharam a leitura, sem qualquer distração. Ao final da leitura, notamos que ficaram impressionados com a argumentação da autora; alguns começaram a conversar com o colega do lado. Foram dadas as orientações sobre a atividade: deveria ser feita em duplas, para que trocassem impressões que tiveram sobre o texto e discutissem a melhor maneira de responder às questões. Importante lembrar que antes da correção oral das questões, o professor circulou pela sala e interagiu com os alunos sobre algumas temáticas apontadas pelo texto e tirando algumas dúvidas em relação ao enunciado das questões.

Todos os alunos responderam corretamente às questões 1 e 2 e, provavelmente, isso se deve ao fato de elas serem questões de localização de informação sobre o autor do texto. Já para a questão 2.1, quase todos afirmaram que é importante conhecer as características profissionais dos autores dos textos de jornais, uma vez que elas conferem credibilidade à argumentação apresentada, no caso em questão, o fato de Ana Paula Moreira ser jornalista esportiva, subeditora do caderno “Super FC” dos jornais “O tempo” e “Super Notícia” já cria um certo respeito do leitor para o que ela tem a dizer em seu texto, visto que o currículo dela é de uma profissional que conhece a área sobre a qual escreve.

Dentre as respostas diferentes para a questão 2.1, estão: a) “Sim, pois foi publicado em um jornal onde os leitores podem se conscientizarem dessa ação frequentemente ocorrida” e b) “Não, porque o assunto abrangido não se altera com essas informações, pois para ter opinião, basta querer saber, não precisa ser especialista naquilo”.

A resposta “a” traz uma nuance de interpretação bastante relacionada ao senso comum: a de que textos publicados em jornais são confiáveis; assim, o simples fato de estar publicado em um jornal já lhe daria uma certa credibilidade, pois não é qualquer pessoa que está apta a escrever em um jornal para um público específico. Por outro lado, a resposta em “b” contraria a maioria das interpretações do grupo, ao negar que a necessidade de expertise do autor de um texto seja condição necessária

para o convencimento do leitor. De fato, tais alunos têm razão ao afirmar que todos podem buscar informação de qualidade para escrever um bom texto, contudo se trata de um equívoco muito grande descartar o impacto que a autoridade advinda do status social de uma profissão provoca no leitor.

A questão 3 exigiu a identificação do destinatário preferencial do texto e a questão 3.1 exigiu uma justificativa para a resposta dada em 3. A maioria dos alunos respondeu corretamente às questões e definiu como público previsto “torcedores de futebol”, “leitores do caderno de esportes” e “leitores do jornal *O tempo*”, justificando suas escolhas por meio da temática trabalhada no texto (um comportamento que ocorre em torcidas organizadas), do título, da descrição ao final do texto e do *link* no qual constava informação sobre onde havia sido veiculado o texto.

Apenas uma resposta destoou do restante. Dizia que o texto havia sido escrito para todos os públicos, porque tanto homens, quanto mulheres e LGBTQs acompanham futebol. Ainda que a resposta não foque no público preferencial do texto, é plausível a justificativa da dupla, porque tanto entre os leitores do jornal, quanto entre os torcedores de futebol, há homens e mulheres heterossexuais e LGBTQs.

A questão 4 não ofereceu dificuldade para os alunos, pois quase todos acertaram, afirmando que tanto autor quanto destinatário têm em comum a paixão ou interesse por futebol e por esportes em geral. Dentre as respostas divergentes do padrão está uma afirmando que há uma relação entre destinatário e autor, pois “ela já deve ter sofrido algum preconceito.” A dupla em questão aponta como público-alvo as torcidas e o modo como redigiram a resposta nos dá a entender que eles interpretaram que a motivação da escrita da autora foi o fato de ela já ter sofrido preconceito, o que extrapola muito a interpretação, já que tal informação não pode ser confirmada nem na superfície textual e nem no contexto de comunicação.

Na sequência da atividade, as questões 5 e 6 abordaram o esforço do autor em construir uma imagem positiva frente ao leitor, buscando adesão ao ponto de vista defendido. Elas geraram dúvidas nos alunos e, no momento da aula, foi esclarecido o que se pretendia com aquelas perguntas: mostrar que o modo como falamos e/ou escrevemos cria uma imagem de nós mesmos em relação ao ouvinte/leitor, ou seja,

as atitudes individuais, junto com os posicionamentos tomados, podem estar em consonância ou não com o interlocutor.

As respostas à questão 5 tiveram redações diversas, mas quase todas se resumem a apontar que a autora do texto é alguém preocupada com a igualdade de direitos e com o respeito ao próximo: “Defensora das minorias”; “Que ela é uma pessoa que luta para a igualdade social”; “Defensora da causa LGBT”; “Ela é uma mulher que não aceita a homofobia”. Mesmo que algumas respostas possam parecer restritivas/simplificadoras, nelas está contida a imagem positiva que a autora buscou criar através de seu discurso o qual desperta uma empatia no leitor, que alerta para situações de injustiça vividas por certos grupos da sociedade.

Como exemplo de resposta que fugiu um pouco ao padrão, temos: “Alguém que já passou por essa situação.” Essa informação não está no texto e foi subentendida pela dupla de alunos. Embora faça sentido a interpretação feita, não há como afirmar com certeza se a autora passou por alguma situação de discriminação, trata-se de uma hipótese criada pelos alunos. Em casos como esse, no momento de revisão e discussão das respostas das atividades, é interessante que o professor tenha a sensibilidade para questionar e buscar entender os motivos pelos quais os alunos deram tal resposta, a fim de compreendê-los e lhes mostrar outras respostas mais precisas, baseadas em pistas textuais. Nesse caso específico, poderia ser discutido se é necessário passar por uma determinada situação para poder discutir sobre ela.

Na questão 6, os alunos deveriam explicar se a imagem apontada na questão 5 poderia ser considerada uma estratégia argumentativa. Todos os alunos responderam que sim. Entretanto, a maioria das justificativas recaiu sobre a finalidade da argumentação, que era conscientizar/ alertar o leitor para situações de preconceito que ocorrem nos estádios de futebol, como a seguinte resposta de uma dupla de alunos: “Sim, pois o torcedor vai enxergar melhor.” Essa resposta não faz menção à imagem criada pela autora, isto é, não houve uma explicitação de como o esforço que ela teve em criar a imagem de uma pessoa justa contribuiu para que houvesse uma aproximação, uma adesão do leitor ao discurso proposto. Como essa questão das imagens construídas no discurso são pouco exploradas em livros didáticos e outros materiais voltados ao ensino, é necessário que o professor planeje aulas que auxiliem

os alunos a perceberem como ocorre essa construção e em que ela está embasada.

A questão 7, juntamente com as questões 5 e 6, exigem a compreensão de processos argumentativos relacionados ao contexto de produção do texto, a uma espécie de planejamento em que o autor pensa sobre o que quer dizer, sobre qual imagem de si quer apresentar ao leitor e sobre como convencer esse leitor. Para convencer o leitor, é necessário que o autor o “conheça”, que compreenda e/ou imagine quais são os seus valores. No caso em questão, Ana Paula Moreira projeta para o seu texto um leitor ideal, o qual conhece a importância dos direitos dos cidadãos, condena injustiças, preza pela igualdade e pelo respeito ao próximo. Uma vez que ela recorre a valores que são importantes para o convívio em sociedade e essenciais para todos, cria, assim, uma proximidade imediata com o leitor do seu texto, persuadindo-o a concordar com os argumentos dela, pois ninguém quer passar por uma situação de discriminação, ninguém quer perder o seu direito ao respeito; deve, portanto, respeitar os demais para ser também respeitado.

À semelhança da questão 6, as respostas para a questão 7 fugiram muito ao padrão, provavelmente, porque os alunos não a compreenderam. Não as analisaremos aqui, mas ressaltamos a necessidade de haver uma dedicação maior a esses elementos extralinguísticos em nossas aulas de Língua Portuguesa, a fim de que com o tempo essas noções sejam incorporadas pelos alunos ao analisarem um texto.

Finalizando a atividade 3, a questão 8 solicitou que os alunos respondessem qual a tese defendida pela autora. Felizmente, quase todos os alunos responderam corretamente, demonstrando o início de uma assimilação desse conceito. Algumas respostas focaram os aspectos mais gerais da tese, como a importância de se respeitar todos os cidadãos, independentemente de qualquer diferença, e outras focaram o aspecto mais específico abordado no texto: o direito que as mulheres e os LGBTQs têm de torcer para o seu time de futebol favorito sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

Uma única resposta fugiu ao padrão. Os discentes disseram “Que os gays se sentem ameaçados e com medo por conta da homofobia nas torcidas de futebol.” Embora a informação esteja no texto, não corresponde à tese; é apenas uma constatação feita

pela autora. O que ela defende é que as torcidas respeitem as mulheres torcedoras e os torcedores LGBTQs. Nesse caso, os alunos demonstraram não compreender a ideia central do texto.

4.4. Atividade 4

As questões dessa atividade tiveram como intuito principal fazer os alunos refletirem sobre algumas estratégias argumentativas usadas pela autora do texto “Torcida contra a homofobia”, de Ana Paula Moreira, veiculado no jornal “O Tempo” em 20/09/2018. Foram privilegiadas questões que fizessem o aluno se conscientizar da relação existente entre os argumentos e a finalidade comunicativa do gênero textual artigo de opinião.

Como os alunos se mostraram engajados na resolução dos exercícios e tiraram as dúvidas com o professor durante a realização da atividade, esperávamos que houvesse poucas respostas fora do padrão. A seguir, algumas observações sobre a redação das respostas dos alunos para essa atividade.

A questão 1 teve um grande número de acertos. Os alunos captaram bem a ideia de que, ao utilizar a expressão “Imagina que ...”, a autora quis trazer o leitor para uma situação hipotética, fazendo-o visualizar uma situação de injustiça. Em quase todas as respostas, os alunos disseram que esse recurso foi utilizado para fazer o leitor se colocar no lugar do outro. Apenas duas respostas fugiram ao padrão: a) “Para dar uma hipótese de um exemplo” e b) “Porque nem todo mundo tem amigos para festejar ou não pensa em ter.”

Para a resposta em “a”, podemos pressupor que é simplesmente um problema de desenvolvimento das ideias, já que a expressão utilizada no texto se refere realmente a uma hipótese, na qual consta um exemplo, tal como responderam os alunos. O problema dessa resposta é que os alunos ficaram na identificação da estratégia, mas não a relacionaram ao propósito do texto. Já em “b”, não há referência nem à situação hipotética, nem ao porquê de sua utilização. Sem uma discussão com os alunos, fica difícil refazer o percurso interpretativo que eles fizeram.

Na questão 2, sobre o fato de a autora utilizar o pronome de tratamento você no texto,

os alunos, em sua maioria, disseram que ela teve como objetivo fazer o leitor se colocar no lugar da pessoa que está sendo discriminada e, também, que ela buscou criar uma proximidade com ele. Essa informalidade como estratégia argumentativa facilita a adesão do leitor à tese defendida pela autora. Duas duplas compreenderam diferentemente e disseram que o pronome você foi utilizado “Para se dirigir diretamente ao leitor” e “Porque o texto foi direcionado ao leitor, que tem que aprender a respeitar a sexualidade das pessoas.” Apesar de serem verdadeiras as afirmações contidas nas respostas, é possível dizer que os alunos não refletiram sobre a natureza dos pronomes de tratamento e em que situações cotidianas o utilizamos. Não fizeram menção à informalidade, à familiaridade e/ou mesmo à intimidade que ele traz para o diálogo entre os interlocutores.

Já na questão 3, os alunos não conseguiram assimilar bem a função da conjunção mas como um operador argumentativo importante. As respostas dos estudantes se resumiram a apontar o significado de oposição que ele encerra, sem fazer referência ao conteúdo e à finalidade comunicativa do texto. Foram comuns respostas do tipo “Pois tudo tem um porém.”; “Para dar uma ideia contrária a sua argumentação.” e “Ajudando expressar ideias contrárias.”, nas quais fica evidente a falta de reflexão sobre o texto como um todo, bem como a não compreensão do modo como foi articulado o “todo” textual e as suas partes.

Na sequência, a questão 4 buscou verificar se os alunos compreenderiam a progressão textual, analisando os efeitos de sentido existentes entre os três primeiros parágrafos do texto. Nele, a autora recorre a uma situação hipotética nos dois primeiros parágrafos e a um fato concreto, frequente e já banalizado que ocorre entre as torcidas organizadas: a discriminação contra mulheres e LGBTQI's. Em sua maioria, os discentes não conseguiram explicitar a relação entre os três parágrafos. Houve aqueles que se fixaram apenas na ideia geral, dizendo que “Ela faz com que a gente crie em nossas mentes, a imagem desta situação”, sem explicitar a relação de sentido e as escolhas feitas pela autora; aqueles que perceberam que havia uma intenção, algo nas entrelinhas, mas não conseguiram explicá-la: “É a construção da linha de explicação que a autora faz para ter sentido.” e aqueles que perceberam a relação de sentido, porém não conseguiram explicar suas motivações: “Nos dois primeiros parágrafos, a autora usa exemplos fictícios para o leitor imaginar certa

situação; já no terceiro, ela mostra um exemplo real do acontece com LGBT's todos os dias." Em síntese, questões como essa devem ser mais trabalhadas em sala de aula para que os alunos comecem a prestar mais atenção na progressão das ideias e na conexão entre as partes do texto.

Por sua vez, a questão 5 teve como intuito verificar se os alunos compreenderam a exemplificação como estratégia argumentativa. Como nas questões anteriores, a redação das respostas tornou difícil a análise, dada a existência de muitas frases vagas e, por vezes, desconexas. Induzidos, possivelmente, por uma má formulação da pergunta, muitos alunos simplesmente mencionaram que existia uma relação entre o exemplo presente no texto e a tese defendida pela autora. Trata-se de algo recorrente nas salas de aula: os alunos tendem a responder somente ao que está explícito no enunciado; deve-se, portanto, incentivá-los a sempre justificar as próprias respostas. Apesar de identificarem a relação, muitos mostraram não perceber a força argumentativa de um exemplo real para a sustentação de um ponto de vista. Como exemplo de resposta, temos a seguinte: "Sim, a tese do texto é a homofobia no esporte e no clássico entre Cruzeiro e Atlético, houve muitos casos desta homofobia ocorrendo." Nota-se que os alunos tiveram dificuldade na elaboração da resposta, pois "homofobia" não é a tese, e sim que deve haver conscientização das/nas torcidas organizadas para que elas combatam manifestações de discriminação. Os alunos apenas mencionam o exemplo, não mostram como ele sustenta a tese e garante o convencimento do leitor para algo que acontece de fato.

Grande número de equívocos ocorreu, também, na questão 6, a qual solicitou que os alunos apontassem a informação implícita contida em um trecho do texto. Nesse período do ano letivo, o professor já havia ensinado o que eram informações implícitas e que elas se subdividiam em pressupostos e subentendidos. A intenção da questão era que os alunos percebessem o pressuposto desencadeado pela expressão "Já passou da hora ... mais propositivas.", o qual, no contexto do texto em questão, indica que os clubes de futebol não tomam medidas contra as situações de discriminação que ocorrem nas torcidas organizadas e/ou que elas são pouco propositivas, sem efeito algum para a mudança da realidade. Poucas respostas atingiram o objetivo e os alunos, em paráfrase, centraram a atenção apenas nas informações explícitas da frase. Tal constatação serve de base para a elaboração de atividades com textos

visando ao esclarecimento das informações da superfície textual e das informações que estão nas entrelinhas, sejam elas desencadeadas pelos elementos linguísticos ou pelo contexto.

O argumento de autoridade é o tópico da questão 7. Os alunos deveriam perceber que a Fifa, instituição máxima do futebol mundial, foi citada para dar credibilidade ao ponto de vista da autora; e que não se trata de uma citação aleatória. Entretanto, menos da metade dos discentes conseguiu perceber essa relação entre a autoridade e a finalidade do texto. Em sua maioria, focaram na importância e influência da Fifa para o futebol, na sua competência para punir clubes e/ou pessoas, sem recorrer, no entanto, ao projeto de convencimento a que o texto se propõe desde o início.

Em seguida, temos, na questão 8, uma tentativa de fazer os alunos perceberem o gerenciamento de vozes feito pela autora do texto por meio da antecipação de argumentos contrários aos dela. A autora habilidosamente mostra que está ciente dos pontos de vista contrários, ao mesmo tempo em que convida aquelas pessoas que pensam diferentemente a se colocarem no lugar das vítimas, isto é, reconhece primeiramente a existência de um pensamento diverso ao seu, criando para si uma imagem de conhecedora da amplitude do problema para, depois, deslegitimar esse pensamento que, segundo ela, carece de empatia e minimiza o sofrimento e a exclusão do outro. Felizmente, a maioria dos alunos acertou a questão. Apenas uma questão destoou um pouco: “De que o racismo nas torcidas é normal.” O que chama atenção nessa resposta é o fato de que os alunos encararam as discriminações sofridas por mulheres e LGBTQ’s nas/e pelas torcidas organizadas como racismo e como algo inerente às torcidas e normal.

Finalizando a atividade 4, temos uma pergunta de interpretação solicitando que o aluno avalie a argumentação utilizada pela autora do texto. Com exceção de uma dupla, todos os alunos envolvidos avaliaram a argumentação como boa ou ótima. Em suas justificativas alegaram que a autora despertou a reflexão para o assunto, foi convincente; entretanto, a maioria não se ateve às estratégias argumentativas; alguns poucos alunos citaram os fatos mostrados pela autora; outros falaram dos exemplos citados no texto e houve, ainda, quem fizesse referência ao cargo ocupado pela autora, numa clara alusão de autoridade conferida pela profissão.

As respostas dadas pelos alunos nessa atividade 4 sinalizam que houve alguns problemas na execução da aula. Dentre eles, o que mais se destacou, foi, possivelmente, o tempo dedicado à atividade. Apesar de o professor ter circulado pelos grupos e ter tirado as dúvidas dos alunos e, logo após, ter corrigido as questões com eles, não foi possível uma boa assimilação das estratégias argumentativas utilizadas pela autora, como se verificou na análise de muitas respostas que eles deram.

Acreditamos que isso não invalida a atividade. Pelo contrário, contribui para uma ampliação do nosso olhar acerca da sempre importante mediação da leitura. No caso anterior, deveríamos ter trabalhado com número menor de questões e resolvê-las conjuntamente; negociando as possibilidades de interpretação, alertando os alunos para o projeto comunicativo do texto e para as escolhas dos argumentos feitas pela autora, bem como suas implicações. Deveríamos, ainda, ter criado momentos de discussão da escrita, com a finalidade de fazer os alunos tomarem consciência da importância da clareza e da coerência que se deve buscar ao redigir uma resposta. Os tópicos principais que deveriam ter merecido mais atenção foram o caráter argumentativo dos conectivos, a progressão temática do texto e as razões que motivam a utilização de exemplos e autoridades em um texto argumentativo.

4.5. Atividade 5

A atividade 5 foi organizada para que os alunos pudessem identificar a tese e os argumentos presentes no texto e, posteriormente, avaliassem a validade desses argumentos. Escolhemos para essa atividade, o texto “O preço alto da evasão escolar”, de Marina Gattás, publicado no jornal “Gazeta do Povo” em 08/10/2018.

Após as perguntas de pré-leitura, já mencionadas, o professor fez a leitura do texto em voz alta e os alunos a acompanharam. Foi explicado o objetivo da atividade e, então, pedimos que se dividissem em grupos de quatro pessoas para que houvesse uma maior discussão acerca do texto. Contudo, enquanto dois alunos discutiam com o professor, outros dois conversavam sobre assuntos aleatórios. Houve, portanto, pouco engajamento dos alunos; ao contrário do que ocorreu com o texto da atividade 4.

Todos os grupos responderam corretamente à questão 1 (identificar a tese do texto). Mesmo as redações das respostas sendo distintas, souberam identificar que a autora defendeu, em seu texto, a necessidade de manter o jovem na escola como prioridade máxima da educação. Muitos responderam que a tese era de que o governo devia acabar com a evasão escolar, o que é outra forma de dizer que o governo deve esforçar-se ao máximo para manter os alunos na escola.

No levantamento dos argumentos utilizados no texto, os alunos destacaram a utilização de causas e consequências (para o fenômeno da evasão escolar); a presença de dados estatísticos para dar credibilidade à tese da autora; citações de instituições importantes para o país (argumento de autoridade), dados oficiais do governo e propostas de intervenção. Mais importante que utilizar a nomenclatura dos tipos de argumento foi os alunos compreenderem a razão de eles terem sido utilizados. No momento da correção do exercício, vários alunos quiseram responder, o que foi positivo. Além dos argumentos listados pelos alunos, o professor acrescentou e lhes explicou sobre a utilização de perguntas retóricas feitas pela autora para estimular a reflexão do leitor sobre o tema e, também, sobre a utilização de estudos matemáticos como forma de mostrar uma projeção futura, caso a situação em relação à educação não mude, além da interessante comparação feita sobre o gasto do governo em decorrência da evasão escolar e o gasto com a educação, ressaltando que o gasto com a educação é menor e traz consequências muito mais positivas.

Com exceção de um grupo, todos os outros disseram que as estratégias argumentativas da autora foram eficientes. Como justificativas, falaram que ela contextualiza bem o problema e mostra a sua gravidade para o país, com possíveis consequências, caso não haja uma mudança; que ela utiliza dados e fatos verídicos, o que confere mais credibilidade ao texto.

Um único grupo disse “depende” para a eficiência argumentativa: “Depende, mas achamos que as estratégias são eficientes, por outro lado se cada um não fizer sua parte, as estratégias não adiantaram nada.” Parece, pela resposta, que houve uma confusão em relação a quais estratégias o enunciado da questão estava se referindo; parece que confundiram estratégias argumentativas para a construção do texto, com

as estratégias para solucionar o problema da evasão escolar, já que se todos não se envolverem, elas “não adiantaram nada”.

Embora o trabalhado não tenha tido o engajamento esperado, os resultados dos alunos nessa atividade superaram as expectativas, porque mostraram ter compreendido o artigo sobre a evasão escolar, prestaram atenção na intenção da autora e nos argumentos utilizados e julgaram o porquê eles eram pertinentes.

4.6. Atividade 6

Para a atividade 6, foi produzido um arquivo em Power Point com o objetivo de promover uma interação maior entre o professor e os alunos. Por problemas já apontados, não foi possível abrir o arquivo na escola e a interação se deu sem o uso do arquivo. Posteriormente, esse arquivo foi compartilhado com os alunos via Google Drive.

Foi feita a leitura do texto e, a cada parágrafo, foram feitos alguns comentários sobre a argumentação da autora Lya Luft, a qual escreveu o artigo “Cotas: o justo e o injusto”, publicado na revista “Veja” em 06/02/2008. Sobre a argumentação da autora, destacamos os seguintes pontos:

- utilização de uma experiência pessoal com o intuito de criar uma proximidade com o leitor. A autora cresceu numa cidade onde as famílias se dividiam entre católicos e protestantes; tal divisão gerou muita dor. Ao fazer essa referência, ela já antecipa, de certo modo, que a política de cotas pode dividir, em vez de ajudar as pessoas;
- a política de cotas tem como consequência realçar que alguns grupos estão em desvantagem;
- alunos que se saíram melhor no vestibular são prejudicados por causa das cotas;
- as famílias dos não cotistas se sacrificam muito para inserir seus filhos nas universidades;
- as cotas reforçam que negros são menos capazes;

- as cotas reforçam que a escola pública é ruim;
- as cotas reforçam que não é preciso estudar;
- comparação das cotas com a chamada “lei do boi”, criada para beneficiar filhos de agricultores em geral beneficiou apenas filhos de agricultores ricos;
- a política de cotas é manobra de um governo populista e interesseiro.

O texto foi trabalhado em duas aulas. Na primeira, foram discutidos os pontos supracitados e, para a segunda aula, pediu-se que os alunos fizessem uma contra-argumentação aos argumentos de Lya Luft. Como já foi explicado, os alunos não fizeram a atividade e, como não podíamos perder tempo, foi feita pelo professor uma nova leitura, indicando possibilidades de contra-argumentação ao texto. Muitos alunos afirmaram que não seria possível escrever argumentos com os quais não concordavam, que estavam com dificuldades de pensar sob outro viés. Então, nesse momento, foi discutido com eles sobre algumas formas de contra-argumentar com base no que o interlocutor (autor) diz sobre um assunto e, ainda, foi compartilhado um arquivo contendo o texto “Cotas: o justo e o injusto”, da autora Lya Luft, juntamente com as observações seguir:

- No primeiro parágrafo, a autora recorre a informações vagas, falas de “conflitos” e “sofrimentos”, mas sem especificá-los, sem dizer causas nem consequências;
- A autora utiliza um exemplo individual para justificar algo que é coletivo. Não é porque ela visualizou conflitos em sua infância, que esses conflitos irão ocorrer na fase adulta. Um fato não implica o outro, mas ela quer nos induzir que isso ocorre.
- Ao utilizar o exemplo de católicos e protestantes, a autora nos induz a pensar que o caso que ocorre entre protestantes e católicos é igual ao que ocorre entre negros e brancos, ou entre pobres e ricos. Surge a pergunta: alguém não consegue entrar na faculdade por ser “católico” ou “protestante”? Mas e se for negro ou pobre, terá mais dificuldades? Pesquisar sobre dados estatísticos ...
- A autora fala em verborragia e populismo ao se referir aos defensores das cotas, entretanto não explica porque as considera “verborragia” e “populismo”; é como se ela evitasse a discussão para não se comprometer.

- A autora não expõe as causas da suposta frustração e hostilidade geradas pela política de cotas. Por que geram frustração? Por que geram hostilidade? Será que é porque agora os privilégios estão sendo repartidos?
- A autora diz que a política de cotas faz supor que os negros e pobres estão em desvantagem, como se isso já tivesse sido superado. Entretanto, ela desconsidera os dados reais que mostram essa desigualdade: os negros e pobres têm menos acesso às universidades.
- A expressão “Que pena”, utilizada pela autora, pode ser rebatida contra ela mesma, ou seja, que pena que temos, ainda hoje, depois de segregações históricas, pessoas que insistem em manter os privilégios que vêm desde os tempos de colonização, no caso do Brasil.
- A autora tenta causar comoção no leitor ao mencionar famílias que se esforçam para manter os estudos dos filhos; entretanto, se recusa a ver que existem famílias que sequer têm condições de manter os filhos nas escolas, já que muitos desses filhos têm que trabalhar para ajudar na sobrevivência da família; há famílias que jamais terão como arcar com os gastos a que ela se refere (é uma questão econômica e racial). Ela reclama, porque pessoas como ela sempre puderam estudar e tiveram lugar garantido na faculdade, e a simples presença dos diferentes a incomoda.
- A autora desconhece, ou prefere ocultar, que durante o processo histórico pelo qual passou o Brasil, negros sempre foram escravizados de forma institucional, ou seja, era prática comum, permitida por leis e pela religião e, após a “Abolição”, sucedeu-se um novo processo de escravidão em que aos negros foram reservados os trabalhos menos reconhecidos da sociedade e menos remunerados, ao passo que a imigração estrangeira foi incentivada pelos governos, numa clara tentativa de embranquecer a população brasileira. Além disso, nunca foi feita antes uma política que incluísse o negro como um cidadão que gozasse de direitos igual a um homem branco.
- Em troca de quem sai “menos bem”. A autora se utiliza de uma mentira para justificar sua tese. Na política de cotas, a disputa é por grupos. Então, os cotistas estão concorrendo entre si. É uma forma de garantir que pessoas negras terão direito de frequentar a faculdade. Pessoas que têm condições e

estudaram em escola particular deverão concorrer com quem estudou em escola particular, nada mais justo.

- As lutas dos pais não são iguais: uns lutam para dar um ensino de qualidade e pagam escola particular; outros lutam para conseguir alimentar os filhos.
- Trata-se de uma interpretação da autora, já que a mesma situação pode ser interpretada como se os negros não tivessem oportunidades na sociedade atual, pois lhe são negadas condições para concorrer de maneira igualitária com os brancos.
- Do jeito que a autora coloca a situação, parece que a escola pública é boa e quem estuda nela tem as mesmas condições de quem paga para estudar em escolas particulares, ou seja, não é a política de cotas que cria essa ideia de inferioridade das escolas públicas, isso é um fato constatado pelos diversos exames que existem no país.
- Quando a autora diz “o lugar deles”, para se referir aos brancos, ela deixa explícito o seu preconceito ao reforçar que existem lugares predeterminados para brancos e negros, isto é, o lugar dos brancos que puderam estudar é a universidade; o dos negros que não puderam estudar é qualquer outro lugar, menos a universidade.
- Não há porque perder o sentido de buscar uma vaga na universidade (no caso dos brancos pobres), já que eles poderão disputar a vaga na cota social. Há ainda uma informação falsa, pois não se relega o estudo a “qualquer coisa de menor importância”, pois os que entram por cota também disputam a vaga, só que entre pessoas que partiram do mesmo lugar.
- O fracasso de uma lei não implica, necessariamente, o fracasso de outra lei. Há que se reforçar e melhorar os mecanismos de fiscalização para que haja seriedade no cumprimento dos requisitos para se conseguir o benefício.
- Quem merece mais? É possível determinar isso? Quem teve condições de estudar ou quem não teve?
- Devemos trabalhar para que não haja mais injustiças e não interromper um programa que pode beneficiar muitos de forma séria.
- A autora recorre a uma fala preconceituosa quando se remete ao lugar “devido por direito”. Então quem não teve oportunidades está no local que lhe é devido por direito? Será que se a autora tivesse passado pelas situações de um

brasileiro negro, morador de periferia, com pais semianalfabetos e exposta a uma diversidade de dificuldades de ordem social, econômica e cultural, teria tido o mérito de se tornar uma escritora reconhecida em todo o país? Vale a reflexão.

- Ao fazer a comparação com a “lei do boi”, de forma implícita, a autora tenta apagar toda a história dos negros no país. É como se ela tentasse nos convencer de que a escravidão e a falta de políticas públicas de inclusão dos negros na sociedade não tivessem efeitos atualmente. Ela reforça a ideia de que os negros e pobres não conseguem ascensão social porque não querem.
- A autora diz que a lei é discriminatória, mas esquece que a falta da lei de cotas não elimina a discriminação, ou seja, para ela, se a lei não existisse, a sociedade seria mais justa; só que não o é.
- Fala que a lei é injusta, mas não propõe uma que seja melhor. Prefere manter o *status quo*, isto é, que a sociedade permaneça inalterada.
- A autora fala de “desinformação”, mas pelos argumentos que ela utiliza, está claro que ela é, ou faz parecer, desinformada em relação à constituição do povo brasileiro.
- Quem teria visão estreita: a política que quer incluir e “colorir” a universidade ou a visão da autora que quer manter a universidade monocromática?
- A fala da autora é, de certa forma, hipócrita, já que ela defende aqueles que lutam por uma educação melhor, e podem pagar, ao mesmo tempo em que diz que é o governo que considera as escolas públicas ruins. Se ela considerasse as escolas públicas boas, por que, então, não incentivaria os pais a porem os filhos nessas escolas. Ou seja, prega-se um discurso, mas a prática é outra.
- Em vez de argumentar, a autora prefere adjetivar de forma pejorativa a política de cotas.
- A autora chega a uma conclusão precipitada ao falar que a política de cotas prejudica a todos, já que ela beneficia muitas pessoas.
- A autora recorre a uma estratégia de colocar as pessoas privilegiadas como vítimas que não são e coloca como culpados aqueles que deveriam receber mais apoio.
- Meus parabéns à política de cotas que vem tentando minimizar desigualdades raciais e sociais que vêm sendo “implantadas” e naturalizadas durante toda a

história (um contra-argumento utilizando a mesma estrutura e tom irônicos utilizados pela autora).

Optamos, nesta seção, em dar mais espaço aos contra-argumentos para mostrar aos alunos que é, sim, possível buscar saber sobre a lógica de quem pensa diferente, isto é, no caso do tema sobre as cotas raciais, devemos pesquisar na história as suas justificativas, os dados estatísticos que confirmam as situações de exclusão a que foram (são) submetidos os negros em nossa sociedade; por outro lado, se quisermos reforçarmos o discurso dominante, devemos pesquisar a lógica da meritocracia, principal base para os argumentos de quem é contra as cotas sociais e raciais.

4.7. Atividade 7

Como dito, a atividade 7 consistiu em um momento todo dedicado à leitura, sem exercícios escritos ou orais. Os alunos foram orientados a ficarem atentos quanto ao propósito comunicativo dos textos, à tese desenvolvida pelos autores e aos argumentos utilizados por eles. Este momento foi uma das surpresas mais agradáveis desse trabalho com artigos de opinião: houve concentração, houve silêncio e houve reações diante dos textos lidos, o que destacamos como extremamente positivo, já que quando lemos com atenção, a leitura nos modifica de alguma forma.

Nesse momento, pôde-se perceber o que significa leitura significativa; quando, terminada a leitura de um texto específico, algum aluno dizia para o colega do lado: “Você tem que ler esse artigo! Ele é muito bom! O número é o X.” E esse aluno pegava o texto e recomendava para outro colega. Essa reação dos alunos nos indica o quanto é necessário criar tempos para a leitura, tempos para que se leia por fruição, sem outras obrigações. Após essa atividade, foi criado um questionário⁸ para avaliar a percepção dos alunos sobre esse momento de leitura. A seguir, faremos uma reflexão geral sobre as respostas dadas pelos alunos.

Os alunos avaliaram positivamente essa experiência. Um pouco mais de 90% deles afirmou ser importante reservar momentos para a leitura nas aulas de Língua

⁸ O questionário em questão, juntamente com as respostas dos alunos, está no Apêndice B deste trabalho.

Portuguesa. Dentre as principais justificativas, estão a possibilidade de, através da leitura, aprender sobre novos assuntos e ter acesso a novos pontos de vista, aprender a interpretar textos e a melhorar a fala e a escrita. Houve, ainda, quem disse que esse tempo reservado serve para incentivar a leitura entre aqueles que não têm o hábito ou têm preguiça de ler.

Por ter sido algo que fazemos pouco, pedimos que os alunos falassem como se sentiram ao ter que ficar o tempo todo da aula lendo. Para a nossa surpresa, a maioria afirmou que se sentiu bem; alguns se sentiram estimulados e curiosos a aprender sobre vários assuntos, enquanto outros disseram que foi interessante, apesar de um pouco cansativo no início; houve, ainda, quem relatasse que se sentiu obtendo um aprendizado e aprendendo sobre argumentação e opinião.

Ao serem questionados sobre o que é possível aprender com a leitura de artigos de opinião, os participantes da pesquisa, em sua maioria, disseram que é uma importante fonte de informações, que lhes permite tomar consciência da opinião dos outros e aprender a respeitá-la. Alguns disseram, ainda, que a leitura lhes permitiu identificar argumentos e contra-argumentos. Essas respostas foram um reflexo positivo de tudo que foi falado anteriormente no projeto: a importância de saber defender opiniões, com base em argumentos mais sólidos que as justificam e a importância de se criar uma empatia para entender e respeitar pontos de vista distintos do nosso, visto que em argumentação lida-se com o plausível, e não com a verdade absoluta, isto é, trata-se de aprender avaliar uma situação e escolher uma maneira de se posicionar ao avaliar os diferentes lados de uma mesma questão.

Um pouco mais da metade dos discentes relatou não ter tido dificuldade para ler os artigos de opinião. É importante relativizar essa dificuldade, pois como foram selecionados 40 artigos de opinião diferentes para a leitura, é possível que um aluno tenha lido mais artigos com temáticas as quais ele não estava habituado, como relata um aluno, que diz ter tido “dificuldades na hora de entender o tema abordado, por exemplo, um texto que falava sobre a política na China. Eu nunca me deparei com esse tema, por isso apresentei certa dificuldade.” O inverso, também, pode ser verdadeiro, os alunos que afirmaram não ter tido dificuldade podem ter lido textos com cujos assuntos e/ou temáticas eles estavam mais familiarizados.

Dentre as maiores dificuldades apontadas pelos alunos estão aquelas relacionadas ao vocabulário, considerado complexo em alguns textos, além da falta de conhecimento sobre a temática/assunto dos textos. Esses relatos nos dão indícios de que é sempre importante buscar formas para ampliar o vocabulário dos alunos, seja estimulando-os a usar dicionários, seja auxiliando-os a pensar e refletir sobre o contexto no qual elas estão sendo utilizadas. Por sua vez, o estímulo à leitura deve ser contínuo, visto que é essencial ampliar o conhecimento dos discentes para que possam compreender de forma mais natural as relações intertextuais inerentes a todos os textos.

Finalizando a reflexão sobre essa atividade, precisamos destacar que é imprescindível pensarmos em aulas cujo foco não seja simplesmente o conteúdo. Por vezes, devido a burocracias escolares, somos impelidos a organizar nossas aulas partindo de conteúdos que se mostram estéreis ao desenvolvimento do aluno, principalmente a sua competência leitora. Assim, criar espaços e tempos para fruição da leitura significativa é essencial para que se desperte no aluno a consciência sobre a importância dessa prática.

4.8. Atividade 8

Como afirmado, a atividade 8 consistiu na realização de um debate dirigido sobre a legalização do aborto. Primeiramente, esse debate seria feito em apenas uma aula, porém os alunos avaliaram negativamente a primeira realização e solicitaram uma nova chance para realizá-lo de forma mais consistente. Dentre os pontos negativos levantados, o que mais se destacou foi a falta de articulação entre as falas dos participantes, ou seja, pareceu que cada participante estava preocupado apenas com a própria fala, com o próprio desempenho, não conseguindo, portanto, concentrar-se no que os outros participantes estavam dizendo. Portanto, concluiu-se que não houve, nesse primeiro momento, de fato, um debate, pois não houve uma interlocução verdadeira.

Esse primeiro momento nos permitiu outras duas reflexões importantes. A primeira está relacionada à necessidade de trabalharmos a autoestima dos alunos, incentivando-os a exporem suas opiniões e a escutarem de forma respeitosa a opinião

dos outros, criando, assim, um ambiente favorável a um diálogo produtivo. Esse discurso acerca da importância do respeito ao próximo deve ser constante para que, com o tempo, os alunos se sintam confiantes e à vontade para falar sem medo de serem julgados, sem tanta necessidade de se preocuparem apenas com o próprio desempenho. A segunda, por sua vez, refere-se à tomada de consciência, por parte do aluno, de que a formação da opinião está atrelada à busca de informações e de que a leitura atenta é essencial para a compreensão dos fatos, dos contextos e dos motivos que justificam a adoção ou não de um ponto de vista.

Antes da atividade, os alunos pensavam que 2 minutos seria pouco tempo para exporem suas opiniões e argumentos, entretanto, no momento do debate, tanto quem falava, quanto quem assistia, percebeu que era possível passar muita informação nesse tempo e que, para isso, era necessário preparação, muita leitura prévia. Assim, os debatedores perceberam que não vale a pena confiar no improviso, que a não utilização do tempo necessário para a exposição lhes conferia uma imagem de alguém despreparado, portanto, pouco convincente. Isso contribuiu para que, no próximo momento, buscassem mais informações para embasarem suas teses, inclusive aquelas relativas a argumentos contrários aos defendidos por eles, já que foi discutido anteriormente que é necessário compreender a lógica de quem pensa diferente, pois há várias teses plausíveis e, ao contrário do que se pensa, não há uma verdade absoluta.

Cabe levantar aqui que muitos alunos, antes da apresentação, julgavam ser impossível ou desconfortável defender um ponto de vista contrário ao da grande maioria das pessoas. Então, discutiu-se com eles sobre as origens de nossas opiniões, sobre as causas de pensarmos de tal maneira, e não de outra. Assim, buscou-se, com esses questionamentos, que os alunos comesçassem a desenvolver a empatia, a compreender que quem pensa diferente também segue uma lógica tal como eles e que entender essa dinâmica ajuda a reforçar, ressignificar, ou mesmo, modificar o próprio ponto de vista.

Para auxiliar os discentes a se prepararem para a discussão em sala, foram compartilhados, via Google-Drive, alguns vídeos que exploram a temática da legalização do aborto. Foram privilegiados vídeos que abordassem as posições

dicotômicas do tema para que os alunos percebessem a lógica dos argumentos por trás das duas diferentes teses sobre a questão.

Além disso, também foi compartilhado um arquivo contendo orientações para os debates. Nesse arquivo, buscou-se reforçar a característica essencial do gênero: possibilitar uma ampliação da nossa percepção acerca de um tema polêmico. Essa ideia foi reforçada, porque muitos alunos ainda enxergavam o debate como uma competição em que deve haver ganhadores e perdedores. Assim, buscou-se fazê-los compreender que tão importante quanto à preparação para a própria defesa é a escuta atenta ao que o outro diz; e que é essa escuta que lhes permitirá validar um argumento, relativizá-lo, ou até mesmo, contrapô-lo.

Dentre outras orientações presentes no arquivo compartilhado, estão as relacionadas ao tom de voz, ao respeito ao tempo de fala, à importância do trabalho em equipe, ao respeito ao colega, além de uma breve explicação sobre algumas estratégias argumentativas mais comuns, como a exemplificação, a citação de uma autoridade, a referência a dados estatísticos, as relações de causa/consequência, as comparações, as alusões a fatos históricos e a utilização de perguntas retóricas. Foram disponibilizadas, ainda, algumas possibilidades de como contra-argumentar.

Essas informações foram importantes e despertaram a consciência dos alunos para aspectos importantes da argumentação, pois vários deles buscaram se informar mais e levaram fragmentos de textos contendo dados de pesquisas sobre os temas a serem debatidos, ou seja, iniciou-se, assim, uma consciência sobre a importância da leitura para o desenvolvimento de estratégias argumentativas.

Diferentemente da primeira versão do debate sobre a legalização do aborto, a segunda versão ficou mais coesa e pôde-se perceber um esforço dos alunos em manter uma interlocução com o grupo “adversário”. A seguir, faremos algumas observações sobre as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos nesse debate. Essas observações têm por objetivo recuperar a linha de raciocínio percorrida durante todo o debate.

A discussão iniciou-se a partir da questão religiosa. Foi dito pelo primeiro debatedor

que a legalização do aborto é uma questão coletiva que não deve ser motivada pela religião, remetendo à laicidade do Estado e à liberdade de crença religiosa, ou seja, um único credo religioso não poderia decidir por toda uma população. Assim, o debatedor apela para algo que todos prezam, que é a liberdade, numa tentativa de induzir os colegas a aceitarem a tese de que a mulher deve ter o poder de escolher se fará ou não o aborto. O debatedor fez, ainda, uma interessante diferenciação entre ser a favor do aborto e ser a favor da legalização do aborto, mais uma vez fazendo referência indireta à liberdade de escolha, sem pressões de ordem religiosa.

Na sequência, o segundo debatedor, contra o aborto, se esquivava da discussão ao dizer que realmente se trata “de uma questão polêmica”. Faz referências a discussões sobre quando se começa a vida e diz que não há consenso sobre a questão, pois não existem argumentos que provam que antes da 12ª semana de gravidez não há vida. Tenta, assim, induzir a todos de que não se deve abortar, já que estaríamos matando seres inocentes.

O terceiro debatedor, por sua vez, por meio de dados estatísticos sobre mortes de mulheres causadas por aborto induzido, contra-argumenta, dizendo que o conceito de pró-vida é relativo, pois quem se mostra contra o aborto é pró-vida do feto e se esquece de que muitas mulheres morrem ou sofrem sequelas decorrentes do aborto. Apela, portanto, à vida para as mulheres, que deveriam ser apoiadas e não discriminadas.

A fala do quarto debatedor deixa implícito que é necessário investimento em educação sexual e que a legalização do aborto banalizaria a questão, incentivando as pessoas a praticá-lo. Portanto, para ele, se houver educação sexual, as pessoas se prevenirão e não terão gravidezes indesejadas, não precisando, assim, recorrer a práticas ilegais, como o aborto. Esse debatedor, então, de forma lógica, mostra algumas das causas que levam à gravidez indesejada e aponta o aborto como uma consequência, a qual poderia ser evitada com políticas públicas voltadas para a educação sexual da população.

De forma hábil, o próximo debatedor recorre a dados da Organização Mundial de Saúde acerca dos métodos contraceptivos e diz que nem um deles é 100% eficaz, o

que traz à tona casos de gravidez, mesmo quando as pessoas se previnem. O contra-argumento utilizado por ele é eficiente, pois relativiza a questão, ao mostrar que há a possibilidade de uma mulher engravidar mesmo sendo esclarecida, isto é, a educação sexual da população não solucionaria totalmente a questão. Além disso, o debatedor busca reforçar seu discurso através da autoridade da Unesco, instituição reconhecida internacionalmente, ao fazer alusão que esse assunto é sério e que as mulheres não sentem orgulho de abortar; precisam apenas de apoio e compreensão.

O debatedor seguinte tenta desacreditar a Organização Mundial de Saúde, pois, segundo ele, a instituição já publicou uma pesquisa dizendo que quem joga muito é doente. Ele, então, pergunta para seus colegas: “Quem confia que jogar no computador é uma doença?”. Apesar de interessante a contra-argumentação, ocorre nela uma tentativa de tratar de forma igual problemas de ordem distinta, além de, é claro, o debatedor não ter trazido dados suficientes que permitissem ao público fazer uma associação entre os temas aborto e jogos no computador.

Na sequência, o próximo debatedor recorreu, também, à fala de especialistas (no caso, uma professora da Universidade Federal do Ceará) e introduziu o tema “machismo” na questão. Afirmou que, segundo a professora, “48% dos homens afirmaram que nunca deixariam uma mulher abortar um filho deles”. Ao fazer menção ao estudo, o debatedor quis induzir o público a pensar que os homens estão interferindo demais em decisões que não lhes afetam diretamente. Ele apontou, ainda, consequências advindas da gravidez que afetam exclusivamente as mulheres, como alterações hormonais e interrupção ou abandono de um projeto de vida, como o sonho de uma carreira profissional. De forma geral, quis-se dizer que é a mulher quem deve decidir se a gravidez será interrompida ou não, já que ela deve decidir sobre o que fazer com o seu próprio corpo.

O participante seguinte fez referência a um estudo, mas não disse qual, que dizia que o feto não fazia parte do corpo da mulher, sendo assim, ela não poderia decidir sobre o que fazer com ele. Introduziu, também, dados estatísticos importantes sobre consequências da legalização do aborto em outros países, Canadá e Estados Unidos. Segundo esses estudos, o número de abortos cresceu muito em todos os países, o que trouxe uma certa banalização do problema. Dessa forma, o participante quis

persuadir os ouvintes de que essa banalização também poderia ocorrer no Brasil. Trouxe informações sobre o custo de cada aborto nesses países, por exemplo, nos Estados Unidos (cerca de 500 dólares) e ainda acrescentou a informação do Ministério da Saúde de que no Brasil ocorrem, sem a legalização, cerca de um milhão de abortos por ano. Relacionou o fato de o número de abortos no Reino Unido ter aumentado 800% após a legalização com a possibilidade de ocorrer o mesmo no Brasil e, nesse caso, gerar para o Estado (hipoteticamente) um gasto de 8.000.000 x R\$1.915,00 (equivalente aos 500 dólares, cotação no dia do debate), resultando em um prejuízo de R\$1.915.000.000,00 para o país.

Importante destacar aqui a habilidade que o aluno teve em compreender as informações que obteve lendo o estudo e relacioná-las com outros dados de situações que já ocorreram em outros países e mostrar uma conclusão hipotética, mas totalmente plausível. Trouxe para o debate a questão econômica, que não pode ser descartada. Usou, em seu tempo de fala, várias estratégias argumentativas, como exemplificação, comparação, causas e consequências, citação de autoridades, manipulando-as de forma extremamente coerente e persuasiva.

Tão interessante quanto os argumentos utilizados anteriormente foi a defesa do debatedor seguinte. O participante afirmou que o fato de o número de aborto ter aumentado em um país não quer dizer que será aumentado também em outro, já que se trata de realidades diferentes. Houve, assim, uma relativização da fala anterior. Em seguida, trouxe à tona a questão “maternidade compulsória”. De forma extremamente persuasiva, fez referência às consequências da gravidez para as mulheres e para os homens, apontando que o problema não deve ser banalizado e afeta muito mais as mulheres do que os homens, já que, no Brasil, há mais de 5 milhões de crianças sem o nome do pai, isto é, fez uma alusão à grande quantidade de famílias que são chefiadas apenas por mulheres. Nesse sentido, fez o ouvinte refletir sobre quem realmente deve decidir sobre a legalização do aborto: quem é prejudicado diretamente, a mulher, ou quem não tem compromisso com a questão, no caso, a maioria dos homens.

Os dois participantes seguintes só reforçaram argumentos anteriores defendidos. O primeiro trouxe novamente o aborto como uma consequência da falta de

responsabilidade em se fazer sexo sem usar métodos contraceptivos; e o segundo, em resposta a uma provocação feita anteriormente, discorreu sobre diversos métodos contraceptivos, numa clara tentativa de mostrar que sabia do que estava falando.

Nesse momento, todos os debatedores já haviam falado. As próximas falas, então, foram dos mesmos debatedores, que acrescentaram alguns tópicos à discussão e responderam a questões colocadas anteriormente pelos participantes.

Para a questão do poder de decisão de escolha da mulher, um participante disse que “uma mulher não tem duas bocas, não tem dois cérebros e não tem dois corações”, não poderia, portanto, decidir sobre a interrupção de uma vida que não era sua. A mesma questão foi contra-argumentada por outro participante, que afirmou, baseado em estudos de pesquisadores do Royal College na Grã-Bretanha, que o feto não possui maturidade neurológica até a 12ª semana, portanto, não sente dor, ou seja, o aborto feito até a 12ª semana de gravidez não causa sofrimento algum ao feto. Por sua vez, o próximo participante acrescentou que a ausência de dor não pode ser justificativa para matar alguém. Todas essas discussões mostram que os alunos se empenharam em defender seus pontos de vista, sempre acrescentando um tópico ou um viés diferente do anterior.

A discussão continuou e um participante contra a legalização do aborto, por meio de exemplificações, trouxe informações interessantes e altamente persuasivas. Em defesa de sua posição, além dos gastos já mencionados, afirmou que o aborto seria inviável, visto que o Sistema Único de Saúde não possui infraestrutura e recursos para suportar tamanha demanda. O debatedor trouxe exemplos, encontrados em notícias da mídia, de pessoas que esperam há anos por um procedimento médico no SUS. Ficou claro que, segundo os exemplos, o SUS não teria condições de realizar os procedimentos para a realização do aborto em tempo hábil (90 dias ou 12 semanas de gestação). Trata-se, assim, de uma questão operacional, à qual se associam questões éticas, políticas, sociais e econômicas. Acrescentou, aliás, que há opções para as mulheres em condição de vulnerabilidade; que elas podem recorrer a ONGs, caso não necessitem de ajuda ou mesmo não queiram cuidar dos filhos, e, para reforçar seu argumento, cita a Associação Guadalupe, que realiza esse trabalho em São José dos Campos.

A questão religiosa apareceu novamente, desta vez como um contraponto da Constituição brasileira. Segundo um dos participantes, a bíblia não equivale à Constituição, logo, não pode servir de base para algo que afeta a todos. O Brasil admite uma pluralidade de crenças e uma delas não pode se sobrepor às outras, sob pena de se estar ferindo o princípio da laicidade do Estado e o direito à liberdade de crença religiosa. De acordo com o mesmo debatedor, “o aborto é uma coisa que deve ser discutida fora da igreja, e sim ... no Congresso ...”

Dentre as questões colocadas por outros alunos aos debatedores, duas se destacam: “Vocês são pró-vida de que vida?” e “Por que o aspecto religioso não pode ser abordado na questão do aborto?”. Para a primeira, a resposta foi de eram pró-vida do ser humano em si, e, no caso do aborto, tanto da mulher, quanto do feto; houve, novamente, menção às instituições de apoio à mulher. Para a segunda, foi ressaltado que a pluralidade de crenças tornaria impossível a discussão, uma vez que se basear em apenas uma delas feriria as outras; além disso, ressaltou-se o caráter político e social da decisão de se legalizar ou não o aborto.

Por fim, ao final do debate, uma participante reforçou a necessidade de desenvolvermos a empatia, porque a decisão de se abortar ou não é dolorosa para a mulher, e devemos olhar o contexto no qual vive essa mulher para compreendermos melhor a situação.

De uma forma geral, a realização desse debate foi muito positiva. Os alunos puderam desenvolver várias habilidades, dentre elas as relacionadas à leitura, como pesquisa de informações, síntese de dados e comparações entre informações; as relacionadas à oralidade, como o planejamento de uma fala contextualizada; e as relacionadas à escuta, habilidade essencial para qualquer diálogo. Para além dessas habilidades, houve também uma maior conscientização acerca da importância do respeito ao próximo, reconhecendo o direito ao pensamento diferente dos demais.

4.9. Atividade 9

Esta atividade consistiu em um debate dirigido sobre a legalização da pena de morte. O tema foi escolhido pelos alunos e houve 10 debatedores, 5 contra a legalização e 5 a favor. Assim como no debate sobre a legalização do aborto, os alunos tiveram 2 minutos para explanarem suas ideias e, após todos falarem, os ouvintes puderam fazer perguntas para os debatedores.

A realização desse debate permitiu que os alunos percebessem o quão difícil é organizar o pensamento para transmitir oralmente nossas ideias. Muitos ficaram nervosos e não conseguiram se expressar de forma clara e concisa, porém se engajaram e encararam o desafio. Eles perceberam o quanto é necessário se preparar para um debate seja buscando informações, seja sintetizando-as para a exposição dentro de um tempo preestabelecido. Explanaremos a seguir, de forma breve, as principais ideias que apareceram nessa discussão.

Os alunos a favor da legalização da pena de morte iniciaram a reflexão dizendo que as leis no Brasil são “fracas” demais e isso faz com que os crimes continuem, por isso seria necessária a legalização, pois, assim, o ser humano pensaria muito mais antes de cometer um crime. Relataram, por meio de exemplos, que a cadeia não reabilita o preso e que muitas vezes ele sai da prisão e volta a cometer crimes. Fizeram, também, referência a alguns estudos sobre o custo de se manter presidiários; entretanto não citaram a fonte de tais estudos. Contornaram a afirmativa de que a pena de morte viola os direitos humanos, ressaltando que o assassino, ao tirar a vida de alguém, já está desrespeitando os direitos humanos. Como estratégia de persuasão definitiva, apelaram para o emocional dos ouvintes, questionando-os sobre o que fariam se os seus pais ou entes queridos fossem brutalmente assassinados.

Os alunos que foram contra a legalização, por sua vez, recorreram à citação de especialistas e afirmaram que a pena de morte não melhora a sociedade de forma alguma e, ainda, custa muito mais caro que manter os presos na cadeia. Disseram que a pena de morte, num país como o Brasil, onde ocorrem muitas injustiças, negros e outras minorias seriam os mais prejudicados. Apoiaram a ideia da prisão, a qual tem como função principal reabilitar o ser humano e reintegrá-lo à sociedade e apontaram

que o preso poderia trabalhar para gerar renda para a família da vítima e também para o país. Defenderam que a pena capital fere os direitos humanos e exemplificaram que muitas técnicas utilizadas para matar as pessoas causam dor e sofrimento ao preso, o que seria tortura, também condenada pelos direitos humanos. Ressaltaram, ainda, que os médicos, ao utilizarem a injeção letal estariam indo contra os propósitos de sua profissão, que é salvar vidas. Finalmente, apontaram que crimes violentos são consequência de uma sociedade desigual.

Os alunos, em geral, tiveram dificuldades para elaborar as perguntas de forma direta. Muitos contextualizaram demais e perderam o foco, pois pareciam querer convencer o ouvinte pela pergunta, isto é, parecia que eles já tinham a resposta para a pergunta formulada, mas queriam deixar os debatedores numa situação complicada. As perguntas, aqui parafraseadas, foram: a) Como instituir a prisão perpétua sem gerar prejuízo financeiro para o país? b) Vocês que são a favor da pena de morte mudariam de opinião se uma pessoa da sua família fosse condenada à morte? c) A prisão perpétua não seria melhor para o Estado em comparação com a pena de morte? d) O que fazer quando um inocente é morto em decorrência de uma falha judiciária?

Para a pergunta “a”, os alunos responderam que o preso trabalharia para gerar renda para a família da vítima e para o Estado, diminuindo, assim, o custo de mantê-lo na prisão. Já para a pergunta “b”, um aluno disse que manteria a sua posição e que a justiça deveria ser feita, independente se a pessoa condenada fosse da família. Por sua vez, na resposta à questão “c”, um participante trouxe um raciocínio interessante: afirmou que, no caso da prisão perpétua, os presos poderiam se negar a trabalhar e caso o Estado os obrigasse, estaria incentivando a escravidão; além disso, relatou que há uma distância entre a teoria e a prática, numa clara crítica ao discurso de que a cadeia tem função de reabilitar e reintegrar o ser humano à sociedade. Por fim, para a questão “d”, um participante disse que infelizmente todo sistema tem falhas e a pena capital também está sujeita a essas falhas; no entanto, em caso de erros em julgamentos, o Estado teria a obrigação de indenizar a família da vítima. Houve, ainda, uma pergunta que não foi respondida (por causa do término da aula): “A pessoa que tem menos estudo tem o direito de matar?”. Percebe-se nessa questão uma tentativa de distorcer a fala de um participante, o qual afirmava que crimes violentos são consequência da falta de oportunidades, bem como de uma educação precária.

Tal como ocorreu no debate sobre a legalização do aborto, houve um engajamento dos alunos na busca de informações sobre o tema e eles se esforçaram bastante para exporem suas ideias de forma clara. Houve respeito entre os participantes, apesar de terem ocorrido algumas manifestações de indignação quando alguns debatedores falavam. Isso ocorreu porque muitos alunos tinham já uma opinião formada sobre o tema e acharam difícil até escutar argumentos que eram contrários as suas ideias. No discurso de alguns alunos, mesmo desempenhando um papel de ser contra a pena de morte, transpareceu uma certa vontade de fazer o assassino sofrer, pois a morte não seria suficiente. Esses mesmos alunos relataram antes que era impossível falar sobre algo no qual eles não acreditavam. Ainda assim foi um desafio importante para eles pensarem em outras possibilidades de abordar um mesmo assunto e ampliar o próprio ponto de vista.

4.9.1. Atividade 10

A atividade 10 foi fechamento da proposta de trabalho com leituras de artigos de opinião e teve como objetivos principais estimular os alunos a falar e a avaliar os textos que eles leram, bem como verificar se as atividades anteriores contribuíram para uma leitura mais consciente dos artigos. Para auxiliar os participantes dessa pesquisa, foi feito um roteiro contendo as diretrizes para a elaboração de um vídeo. Basicamente, os alunos deveriam escolher um texto, dentre 5 artigos previamente escolhidos, identificar a sua tese e os principais argumentos utilizados para sustentá-la, além de avaliar a argumentação utilizada pelo seu autor (ou autora). Nesse roteiro, havia, ainda, uma breve relação de tipos de argumentos comumente utilizados nos artigos de opinião e uma orientação para que os alunos escrevessem em linhas gerais o que fariam no vídeo, para evitar que se esquecessem na hora da gravação.

Segue abaixo o roteiro contendo as instruções dadas aos alunos:

Roteiro para a atividade final das atividades de leitura de artigos de opinião (Atividade 10)

1º passo: Ler atentamente os cinco artigos de opinião selecionados pelo professor e escolher aquele cujo tema ou argumentação mais te agradar.

2º passo: Seguir as observações abaixo para evitar “esquecimentos” na hora de gravar seu

vídeo.

- Apresentar-se ...
- Contextualizar o objetivo do seu vídeo: falar o nome do texto, quem o escreveu, em qual jornal ou revista ele foi veiculado, para qual público ele foi escrito ...
- Comentar as estratégias argumentativas utilizadas pelo(a) autor(a) do texto: qual tema é discutido; qual a tese (ponto de vista) defendida pelo autor; como ele busca convencer os leitores, que tipos de argumento ele(a) utiliza.

Lembrar que, para defender sua tese, geralmente são usadas exemplificações de fatos reais ou fictícios; referência a fatos históricos; relações entre causas e consequências (por exemplo, causas de um determinado problema e suas consequências para mostrar que algo deve ser feito); argumentos de autoridade (quando, para nos convencer, o autor utiliza a fala de especialistas em determinado assunto); perguntas retóricas (quando se busca uma aproximação do leitor para o tema a ser discutido, fazendo com que ele pense no “problema” a ser discutido); utilização de dados estatísticos; antecipação de argumentos contrários para ressaltar que o autor conhece o ponto de vista oposto, mas que dentre as possibilidades o seu é melhor ou mais viável ...

- Avaliar o texto. Aqui você finaliza o seu vídeo apontando as qualidades e/ou “defeitos” do texto lido. Faça uma reflexão sobre como o tema foi explorado, a sua relevância para a sociedade. Acrescente, se possível, algo que poderia ser acrescentado ao texto. Finalmente, pense nas seguintes perguntas: Você recomenda a leitura desse artigo de opinião? Por quais motivos?

3º passo: Escrever o seu roteiro (modelo no verso).

4º passo: Gravar o vídeo (de 03 a 05 minutos).

5º passo: Postar o vídeo no grupo do Facebook.

6º passo: Comentar os vídeos dos colegas. Focar na argumentação.

Roteiro para a gravação do vídeo:

Apresentar-se.

Contextualizar o texto.

O autor defende a seguinte tese:

Para defender sua tese ele utiliza os seguintes argumentos:

Avaliar se o texto é bom ou ruim. Apresentar contra-argumentos ou algo que não foi explorado pelo texto. Tentar trazer o texto para nossa realidade/ para o nosso cotidiano. Indicar (ou não) a leitura do texto.

Os artigos previamente selecionados para a leitura foram: Texto1- “Violência, uma questão que deve ser enfrentada com educação”, de Irlan Melo, publicado no jornal *Hoje em dia*, em 26/11/2018; Texto 2- “Drogados por tecnologia”, de Leonardo Torres, publicado no jornal *Gazeta do Povo*, em 15/11/2018; Texto 3- “Deus no discurso do

presidente: perigo ao Estado laico?”, de Antônio Jorge Pereira Júnior e Caio Morau, publicado no jornal *Gazeta do Povo*, em 22/11/2018; Texto 4- “O Brasil precisa cuidar de seus professores”, de Camila Cury, publicado no jornal *Gazeta do Povo*, em 24/11/2018 e Texto 05 - “Em briga de marido e mulher devemos, sim, meter a colher”, de Mariela Moni Tozetto, publicado no jornal *Gazeta do Povo*, em 06/08/2018.

Dos textos selecionados, quatro alunos escolheram o texto 1; cinco escolheram o texto 2; dois escolheram o texto 4 e quatro escolheram o texto 5. Apenas o texto 3 não foi escolhido. Nas próximas linhas, faremos um breve comentário sobre o desempenho dos alunos nessa atividade final.

Em todos os vídeos, houve uma boa contextualização, na qual os participantes se apresentaram, citaram o nome do artigo do qual falariam, juntamente com o nome de seus autores e do jornal onde haviam sido veiculados. Seguiram o roteiro, o que trouxe clareza à própria exposição, pois foi possível captar uma linha de raciocínio, com princípio, meio e fim. As falas transcritas representam bem a modalidade oral da língua, na qual é possível perceber um esforço do falante em trazer clareza ao próprio discurso. Assim, os textos transcritos são entrecortados de hesitações, as quais foram marcadas com reticências; expressões coloquiais como “né”, “tipo”; além do alongamento da vogal “e”, que na transcrição foi marcada como “eh”, quando o participante tenta reelaborar a própria fala. Não foi feita uma transcrição fonética, já que analisar a pronúncia não é objeto desse trabalho, porém, tentou-se ao máximo reproduzir as palavras tal como os alunos as produziram, respeitando a sua sintaxe.

De forma geral, todos os alunos compreenderam as teses apresentadas nos textos e conseguiram relacioná-las ao propósito comunicativo geral dos artigos de opinião, que é persuadir o leitor. Para o texto 1, indicaram que investir em educação é essencial para a diminuição da violência; para o texto 4, indicaram que é necessário cuidar dos professores; e para o texto 5, indicaram que a violência contra a mulher é um problema que deve ser combatido por todos.

Para o texto 2, houve respostas diferentes, as quais valem uma reflexão, mais pela sua elaboração do que por serem consideradas um erro propriamente dito. Em dois vídeos, houve uma personificação da “tecnologia”, como se ela por si fosse suficiente

para manipular e/ou influenciar a sociedade/humanidade; houve, provavelmente, um equívoco e os alunos se referiram ao mau uso da tecnologia. Em outro, uma participante fala que “a ONU devia rever o uso da tecnologia no mundo”, entretanto a ONU (Organização das Nações Unidas) não é mencionada no texto em questão e, sim, a OMS (Organização Mundial de Saúde). A maneira como foi apresentada a tese criou a impressão de que apenas a instituição deveria rever o uso da tecnologia, sendo que é por meio dela que se recomendou uma reflexão sobre o uso excessivo e indiscriminado da tecnologia. Por fim, em um outro vídeo sobre o mesmo texto, o participante afirma que a tese está relacionada às consequências do uso excessivo da tecnologia; no entanto o artigo aponta uma reflexão sobre como tem sido usada a tecnologia, destacando seus aspectos negativos.

No tocante aos argumentos, os alunos citaram aqueles que mais lhes chamaram a atenção e muitos os explicaram, relacionando-os à tese, sem fazer referência a uma nomenclatura específica. Não se trata de um problema, visto que o importante é reconhecer a funcionalidade dos argumentos, que é convencer os leitores de que determinada tese é plausível.

Os alunos que leram o texto 5 fizeram menção ao fato de a autora ter explicado o ciclo da violência contra mulher, à exemplificação (a história de vida de Maria da Penha), aos dados estatísticos sobre a violência contra a mulher, além de citarem pesquisas ligadas a órgãos responsáveis pelo combate. Uma das alunas afirmou que o texto possui credibilidade, porque a autora recorreu a estudos sobre a violência e mostrou a fonte de onde foram tirados. Essa fala mostra que a participante compreendeu que a argumentação não é simples opinião e que deve sempre estar embasada, no caso em questão, por dados e fontes ligadas ao tema.

Os alunos que fizeram o vídeo tendo como base o texto 1 destacaram a principal estratégia utilizada pelo seu autor: a exposição das causas e das consequências da violência. Alguns optaram por ler e parafrasear alguns trechos do texto, refazendo, de certa forma, o percurso argumentativo do texto. Alguns inferiram que há 15 anos a educação era melhor e não havia tanta violência e destacaram o fato de o autor não ter mostrado, ao longo do texto, evidências de que tal afirmação seja verdadeira. Esses alunos que fizeram essa inferência foram persuadidos e acreditaram naquilo

que leram. Não se trata, no entanto, de afirmar que o autor tenha dito uma inverdade, mas que a falta de informações suscitou questionamentos.

Já os alunos que fizeram o vídeo sobre o texto 2 apontaram como principais estratégias argumentativas a referência a dados de pesquisas e a autores conhecidos, a exploração das causas e consequências, além de exemplificações. Houve uma interpretação equivocada de uma das participantes, a qual compreendeu como incoerente uma comparação feita pelo autor do texto entre o uso de um Ipad por crianças e o efeito do sedativo Midazolam, utilizado em pré-operatórios. Ao observarmos o contexto do texto, percebemos que o autor se refere ao fato de a tecnologia deixar seus usuários sedados, bloqueando-lhes o senso-crítico. A participante, ao considerar positivo algo que diminui a ansiedade, viu como contraditório o autor citar os malefícios advindos do mau uso da tecnologia e, logo após, falar algo que, para ela, era positivo. Já outro participante fez alusão à “bola de neve”, expressão que está no texto 1. Provavelmente, queria falar das “bolhas” criadas pela tecnologia, aquelas que, segundo o autor do texto, mimam o usuário, deixando-o alienado.

Para o texto 4, os alunos apontaram como principais argumentos as referências a pesquisas e a instituições, o que dá credibilidade à tese do autor de que o Brasil precisa cuidar de seus professores. Fizeram, também, alusão à causa de os professores estarem desmotivados e, de certa forma, descrentes com a educação de um modo geral.

Todos os alunos, em seus vídeos, afirmaram ter gostado dos textos lidos os quais, além de serem de fácil compreensão, trouxeram informações interessantes, e importantes, pois, na maioria dos casos, abordaram temas atuais presentes no cotidiano deles, o que contribuiu, também, para o aprendizado. Muitos, ao recomendarem a leitura, relacionaram o tema a exemplos cotidianos, como situações de descaso em relação a professores já vivenciadas em sala de aula e, ainda, ao fato de irmãos menores utilizarem tecnologia em excesso, principalmente, celulares. Para esses alunos, possivelmente, o texto lido foi mais persuasivo, pois remete a vivências pessoais na escola e no ambiente familiar.

Alguns participantes, em suas críticas, apontaram como negativo o fato de o autor ter explorado apenas um lado da questão, como no caso do texto 2, em que um aluno afirmou ser importante abordar os benefícios advindos da tecnologia, já que ela não traz apenas malefícios. Houve, também, quem apontasse o caráter generalista do texto 1, dizendo que o seu autor deveria ter explorado a questão de como reduzir a violência por meio da educação, além de sugerir outras ações de combate à violência, como o porte de armas e um investimento conjunto em educação e em segurança, já que a educação traz resultados a longo prazo, não podendo a população ficar à mercê da violência.

As críticas feitas por alguns participantes foram interessantes, porque mostraram que eles queriam mais detalhamentos, mais explicações sobre um determinado aspecto do problema discutido. No caso do texto 4, o qual tinha como tese que o país deveria cuidar de seus professores, um aluno destacou que faltaram informações mais específicas sobre o emocional dos docentes e sobre os recursos pedagógicos dos quais os professores dispõem. Nesse sentido, as avaliações trazidas pelos alunos mostraram o quão interessados eles podem ser, desde que estimulados.

Enfim, a atividade final mostrou que os alunos ao final da série de atividades ficaram mais atentos a alguns aspectos envolvidos na leitura de artigos de opinião, como a consciência de que existe um propósito comunicativo, o qual é convencer os leitores a aderirem a determinada ideia e/ou ponto de vista, sustentados por argumentos de natureza diversa, dentre eles, a citação de especialistas e de instituições que desenvolvem estudos sobre um tema específico, bem como dados estatísticos, exemplos do cotidiano, comparações, referências históricas entre outros. Conseguiram, ao fim da leitura, compreender a mensagem essencial veiculada nos textos, além de apontar alguns ajustes que deveriam ser feitos para que eles ficassem melhor. Assim, um dos objetivos principais desse trabalho foi atingido: desenvolver a autonomia do estudante para a leitura de artigos de opinião, por meio de atividades que contemplem as especificidades desse gênero textual.

Infelizmente, devido ao contexto já explicado, nem todos os alunos participaram da atividade final, alegando já terem sido aprovados ou reprovados, e ainda estarem muito cansados por causa das últimas provas e dos últimos trabalhos do ano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de ensino se mostrou válido, pois permitiu aos alunos lerem e compreenderem as características básicas do gênero artigo de opinião. As atividades desenvolvidas são facilmente adaptáveis e o professor pode, no decorrer do processo de ensino, excluir ou acrescentar atividades que julgar necessárias. Essa revisão da própria prática pedagógica é importante para o desenvolvimento da autonomia do professor, o qual, a despeito das instruções e fórmulas mágicas de ensino regular, conhece bem a realidade em que atua.

Como professores, devemos procurar aperfeiçoar a nossa prática pedagógica em sala de aula e não nos iludirmos com soluções e teorias que simplificam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento acadêmico lança luz sobre diversos aspectos da realidade, mas não consegue abarcar toda a sua totalidade, sendo, portanto, algo que pode ser sempre rediscutido. Ter essa consciência ajuda-nos a lidar com frustrações profissionais e a estabelecer metas mais concretas, sem nos deixar levar por uma onda de pessimismo ou otimismo exacerbados.

No início, ao elaborar as atividades desse projeto de ensino, projetamos alunos ideais e pensamos que todos se entusiasmassem em participar, uma vez que os alunos já haviam demonstrado uma grande vontade de discutir temas diversos. Entretanto, o momento em que foram aplicadas as atividades e a cultura escolar predominante desmotivaram muitos alunos do grupo participante. Como explicado, havia dois grupos que não se empenharam muito nas tarefas: o dos que já haviam sido reprovados e o dos que já haviam sido aprovados. Para esses dois grupos, principalmente, não fazia sentido participar. Essa constatação já nos indica um dos nossos principais desafios na escola: ressignificar a noção de aprendizado e desvinculá-lo da nota, a qual serve apenas para segregar alunos em bons ou ruins. Essa cultura do “aprender” para ganhar nota é prejudicial, pois impede que o aluno compreenda a real necessidade do estudo; no entanto, está tão enraizada na escola que, muitas vezes, parece ser inquestionável.

Com relação aos métodos de ensino, este trabalho também nos trouxe reflexões interessantes. Por vezes, guiados por trabalhos acadêmicos na área da educação,

temos uma tendência a criticar o método tradicional de ensino, no qual o professor transmite seu conhecimento aos alunos, os quais seriam passivos diante do conhecimento que recebem. Pautados por essa lógica, construímos, então, atividades que privilegiassem a autonomia do aluno diante do próprio aprendizado, que exigissem dele uma postura mais ativa, que lhe permitissem reflexões sobre os processos envolvidos na leitura e na produção de textos, por exemplo. Contudo, em muitos momentos não houve engajamento de alguns alunos, seja pelos motivos supracitados, seja por dificuldades que tiveram em realizar as atividades. Portanto, é importante ter cautela e relativizar as críticas aos processos de ensino e aprendizagem; o professor, como mediador, precisa estar atento às dificuldades dos alunos. Haverá momentos em que a exposição do professor será muito importante para a compreensão do aluno, e haverá momentos em que este, sempre com auxílio à disposição, trilhará o próprio aprendizado, estabelecendo conexões entre o que já sabe e o que está aprendendo no momento. No caso do presente trabalho, essas dificuldades foram sanadas no decorrer das atividades quando o professor caminhava pela sala e esclarecia dúvidas específicas dos alunos em relação a algumas questões sobre os textos as quais não haviam compreendido, além dos momentos de correção coletiva.

Houve, ainda, no início das atividades, uma dificuldade por parte dos alunos em seguir os comandos dados pelo professor. Pensamos em momentos para a leitura, para o trabalho individual, para o trabalho em duplas e em grupos; no entanto, alguns alunos não conseguiam manter silêncio nos tempos de leitura e, durante os trabalhos em grupo, falavam de assuntos diversos e aleatórios, sem qualquer relação com o tópico que estava sendo trabalhado no dia. Foram necessárias diversas conversas com o grupo sobre a importância de levarem o projeto a sério, o que surtiu efeito em muitos, mas não em todos, como queríamos. Por isso, o aprendizado de alguns ficou comprometido, pois não quiseram participar efetivamente das discussões.

No tocante à compreensão dos textos, foi percebido que os discentes alcançaram um bom desempenho, sobretudo na identificação das teses presentes nos textos e na identificação dos argumentos que os autores mais utilizavam para defendê-las. Percebeu-se, também, que os alunos desenvolveram mais a oralidade do que a escrita, apesar de não serem esses o foco central do trabalho. Conseguiram expressar

de forma mais satisfatória através da fala; já na escrita, foi comum encontrar respostas incompletas ou com problemas de coesão que, por vezes, dificultaram a análise da compreensão. Entretanto, as respostas redigidas pelos alunos podem constituir um material interessante para ser analisado de forma a desenvolver atividades de reflexão linguística e de produção de textos com vistas a sanar algumas dificuldades que os alunos tenham na hora de redigir um texto.

As respostas dadas pelos alunos mostraram, também, o quão rica pode ser uma discussão sobre um texto. Por meio delas, pôde-se “reconstruir” minimamente o percurso interpretativo feito por eles e estabelecer algumas hipóteses sobre os fatores que os motivaram a dar tais respostas. Não se pôde confirmar essas hipóteses juntamente com os alunos, já que as análises das respostas escritas por eles foram feitas após o término de todas as atividades, pois não foi possível aplicar todas as atividades e analisá-las em tempo hábil. No entanto, é necessário fazer um trabalho a partir da escrita dos alunos para que eles tomem consciência dos aspectos mais relevantes para uma redação clara e eficaz.

Ao final das atividades, foi compartilhado via Google Drive um pequeno questionário⁹ solicitando que os alunos avaliassem o projeto de ensino. Dos 26 participantes, 15 responderam. Acreditamos que o cansaço, juntamente com o momento (após as provas finais) foram fatores determinantes para a não adesão de alguns alunos nessa avaliação. A seguir, algumas observações sobre as respostas dos alunos.

Dos 15 respondentes, 13 afirmaram que as atividades os ajudaram a ler melhor artigos de opinião, 1 disse que não ajudou e 1 não respondeu (talvez por distração, já que respondeu todas as outras questões). Tal fato constata que para a maioria a realização das atividades foi positiva. Dentre os pontos positivos do projeto, os alunos destacaram o incentivo e o desenvolvimento da leitura, o contato com pontos de vista diversos, a interação entre a turma e a possibilidade de se ler e discutir sobre diversos assuntos. Quanto aos pontos negativos, eles destacaram o descompromisso de alguns alunos, os quais atrapalhavam o andamento das aulas, a complexidade de

⁹ O questionário, juntamente com as respostas dos alunos, encontra-se no Apêndice C deste trabalho.

algumas perguntas e o fato de alguns não respeitarem a opinião do próximo. Houve, ainda, aqueles que não destacaram nem um ponto negativo.

Questionados sobre o que deve ser feito para se ler bem artigos de opinião, os participantes destacaram que é necessário ter muita atenção e concentração para analisá-los, ser capaz de compreender pontos de vista distintos, identificar a tese do autor, além de informações sobre ele; prestar atenção nos argumentos utilizados e, após a leitura, fazer um balanço sobre os prós e contras de uma argumentação. As respostas dos discentes foram, portanto, variadas e ilustram o que ficou de mais significativo para cada um deles. Destaque para a questão do respeito ao posicionamento do próximo e a busca por compreender os motivos que o levam a pensar de determinada maneira sobre um assunto qualquer, reflexão que permeou todo o trabalho.

Duas questões tiveram como objetivo verificar se os alunos ao final do trabalho haviam se apropriado dos conceitos de argumento e tese e se eles conseguiam reconhecer particularidades de alguns argumentos. As respostas dadas apontam que vários alunos compreenderam a diferença entre tese e argumento, entretanto, muitos não conseguiram escrever de forma clara a distinção entre ambos. Os argumentos que mais chamaram a atenção dos alunos nos artigos de opinião foram os que envolviam dados estatísticos, referências a autoridades, comparação e explicação. É possível que os alunos tenham compreendido os conceitos, mas tenham tido dificuldade de escrever sobre eles, o que ocorreu, também, em outros momentos do projeto.

Assim, concluímos que o presente trabalho atingiu os objetivos propostos, uma vez que as atividades realizadas contribuíram para que os discentes lessem melhor artigos de opinião. Por meio delas, puderam exercitar a leitura do gênero, bem como tomar consciência da sua finalidade e das suas estruturas mais básicas; puderam, também, refletir sobre o texto como a realização de um propósito comunicativo cujos argumentos são selecionados para validar uma interpretação sobre a realidade e para persuadir o interlocutor; além disso, puderam ler sobre temas diversos e praticar a argumentação, seja por meio da fala ou da escuta atenta aos colegas nos momentos de discussão com os pares, com os grupos e nos debates realizados. O desenvolvimento de habilidades de leitura deve ser tarefa contínua nas salas de

aulas, portanto, temos consciência de que este trabalho serve apenas como um ponto de partida e deve ser complementado com outras atividades que auxiliem os alunos a se tornarem leitores mais críticos, capazes de usar a palavra nas suas modalidades escrita e falada de forma autônoma e produtiva.

Destaca-se, ainda, a relevância deste trabalho para a formação de professores, uma vez que as reflexões nele contidas partem das concepções de linguagem e de leitura, as quais direcionam toda a prática pedagógica. Ter essa consciência auxilia os docentes a conduzir de forma mais clara o trabalho em sala de aula, permitindo-lhe avaliar criticamente o alcance de sua prática. Além disso, o trabalho realizado reflete o dinamismo da sala de aula e seus agentes, aluno e professor, os quais devem sempre negociar o processo de ensino para que uma aprendizagem realmente significativa aconteça. Nesse sentido, ressaltamos a importância de encarar o plano de curso como algo possível e adaptável ao longo do processo; por isso, a participação ativa do aluno na construção desse processo é altamente recomendável. Neste trabalho, as atividades com as quais os alunos mais se envolveram foram as que atenderam mais de perto as suas demandas, ficando o professor como um mediador do conhecimento trabalhado e partilhado entre o grupo.

6. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Minas Gerais; Secretaria de Estado de Educação. *Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos*, 2006.
- BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, Secretaria de Educação Fundamental.
- CAFIERO, D.; COSCARELLI, C. V. *Ler e ensinar a ler*. In: *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Org: COSCARELLI, C. V. Belo Horizonte, 2013 (p. 08-35).
- CARVALHO, R.S; FERRAREZI JR, C. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2017.
- CEREJA, W.; COCHAR, T. *Português Linguagens – 9º ano*. São Paulo: Editora Saraiva, 2015, p.182-185.
- COSCARELLI, C. V; PRAZERES, L. *Avaliando a leitura*. In: *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Org: COSCARELLI, C. V. Belo Horizonte, 2013, p. 162-183.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- EMEDIATO, W. *A fórmula do texto: Redação, Argumentação e Leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2008.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- GERALDI, J. W. *Prática da leitura na escola*. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- GUIMARÃES, A. M. de M; KERSCH, D. F. *Explorando os Projetos Didáticos de Gênero como um caminho metodológico*. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (orgs.). *Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- KERSCH, D. F. *Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do argumentar*. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (orgs.). *Projetos didáticos*

de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, M. A. (org.) O Livro Didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucema, 2001. p. 46-59.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Gêneros textuais e ensino. Orgs: Bezerra, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. São Paulo: Parábola, 2010 (p. 19-38).

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008 (227-280).

OECD/INEP. Brasil no PISA 2015: Sumário Executivo. INEP: Brasília, 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf

POSSENTI, S. Interpretação de leitura. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>

RAMAGE, J. et al. A construção do argumento (tradução de Clemilton Lopes Pinheiro, Erik Fernando Martins, Felipe Belini Souza, Karine Alves David, Marcus Mussi, Maria Hozanete Alves de Limas e Sílvia Luís da Silva). Recife: Pipa Comunicação, 2018.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de leitura para a compreensão de artigos de opinião

Pesquisador: LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 95208318.5.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.840.049

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado “Estratégias de leitura para a compreensão de artigos de opinião” parte da constatação de que no senso-comum o desenvolvimento do cidadão está relacionado a uma boa educação, iniciada no convívio familiar e, posteriormente, desenvolvida na escola. No entanto, segundo os autores do projeto de pesquisa, a importância da escola para o desenvolvimento da cidadania ainda precisa ser melhor investigada, pois muitas práticas pedagógicas, ao ficarem centradas na simples transmissão de conteúdos, desconsideram a participação efetiva do estudante na elaboração do próprio conhecimento.

Em relação ao ensino de leitura, que é objeto da pesquisa proposta, tem prevalecido nos livros didáticos de Língua Portuguesa, exercícios de cópia ao pé da letra “que se prestam mais ao desenvolvimento da caligrafia do que à reflexão crítica acerca do mundo” (PROJETO DE PESQUISA).

Segundo os proponentes da pesquisa, as atividades de leitura, quando ficam adstritas ao ato de copiar e de localizar informações explícitas no texto em determinados níveis de escolarização “podem trazer como consequência o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa que, para muitos deles, passam a ser desprovidas de sentido e desconectadas da realidade imediata” (PROJETO DE PESQUISA).

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: 2.840.049

Nessa perspectiva, é importante buscar ressignificar o trabalho com a leitura e propor questões inferenciais e interpretativas que permitam ao aluno interagir e construir significados durante a leitura, ampliando, assim, a sua competência leitora. A pesquisa visa, então, focalizar o desenvolvimento de habilidades de leitura de artigos de opinião. O trabalho com leitura de artigos de opinião se justifica em função dos interesses dos alunos, que veem como importante a leitura e a discussão a respeito dos assuntos contidos nesse gênero textual, ao mesmo tempo em que atende às orientações curriculares dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, que priorizam o trabalho com a compreensão e a produção de textos.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos da pesquisa:

- Elaborar uma proposta de ensino que auxilie o desenvolvimento da competência discursiva argumentativa dos alunos do 9º ano do Colégio Tiradentes – Unidade Gameleira, por meio da leitura de artigos de opinião;
- Desenvolver atividades de leitura de gênero textual artigo de opinião, de forma a ampliar a capacidade de análise argumentativa dos alunos;
- Propor atividades de leitura que auxiliem o aluno a identificar, de acordo com o propósito comunicativo do texto, os argumentos usados para a defesa de uma tese;
- Desenvolver atividades que auxiliem o aluno a analisar argumentos e contra-argumentos em um texto;
- Desenvolver parâmetros para avaliação das estratégias argumentativas em textos dissertativos de acordo com a finalidade comunicativa dos textos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando que, de acordo com a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, os proponentes da pesquisa afirmam:

Sobre os riscos: “os riscos, para os alunos, estão relacionados a um possível constrangimento deles em terem seus vídeos publicados na internet. Entretanto, serão minimizados o máximo possível pelo professor por meio de uma conscientização dos alunos durante todo o trabalho. Apenas os alunos que assinarem o TALE e TCLE, respectivamente, participarão das atividades relativas à pesquisa e terão seus textos/vídeos divulgados, sempre para comprovar vantagens do

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: 2.840.049

trabalho com a leitura de textos argumentativos" (PROJETO DE PESQUISA).

Sobre os benefícios: "o projeto intenciona oferecer aos alunos do 9º ano (principais sujeitos da pesquisa) uma possibilidade de ampliação da sua capacidade leitora. As atividades que serão desenvolvidas oportunizarão aos alunos desenvolverem estratégias de leitura que lhes permitirão compreender melhor textos argumentativos. Essas estratégias permitirão, ainda, o desenvolvimento da autonomia dos alunos diante de textos semelhantes e, por sua vez, a reflexão sobre as várias formas de argumentar em defesa de um determinado ponto de vista. Além disso, a pesquisa realizada me possibilitará reflexão e aprimoramento da minha prática pedagógica enquanto professor de língua portuguesa" (PROJETO DE PESQUISA).

Além disso, os riscos e os benefícios estão explicitados adequadamente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante do ponto de vista social e acadêmico não havendo, salvo melhor juízo, impedimentos de natureza ética para o seu livre desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A apresentação de documentos pertinentes tais como folha de rosto, pareceres, projeto detalhado, informações básicas, termo de compromisso dos pesquisadores, cartas de anuência, TCLE e TALE evidencia a adequação da proposta de pesquisa segundo as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa.

Recomendações:

Não há.

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: 2.840.049

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou, S.M.J., a favor da aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-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_1181789.pdf	31/07/2018 18:05:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALÉaluno.docx	31/07/2018 18:05:12	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉpais.docx	31/07/2018 18:04:55	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
Outros	Termo_compromisso.jpg	20/07/2018 16:18:56	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	20/07/2018 16:17:26	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
Outros	Anuencia.jpg	17/07/2018 22:51:14	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Qualificacao_Levi.docx	17/07/2018 22:38:11	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
Parecer Anterior	ParecerCoepLevi.pdf	17/07/2018 22:22:13	LUIZ ANTONIO DOS PRAZERES	Aceito
Outros	95208318parecerassinado.pdf	23/08/2018 15:46:24	Vivian Resende	Aceito
Outros	95208318aprovacao.pdf	23/08/2018 15:46:40	Vivian Resende	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: 2.840.049

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 23 de Agosto de 2018

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

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

Anexo 2 – Solicitação de apoio à escola



COLÉGIO TIRADENTES
Gameleira

Governo do Estado de Minas Gerais
Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais – Unidade

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Maria Elisabeth Grande Moreira, comandante do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais – Unidade Gameleira, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada "Estratégias de leitura para a compreensão de artigos de opinião", sob responsabilidade do pesquisador Luiz Antônio dos Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pelo professor Levi Rosa de Campos.

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

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

Belo Horizonte, 16 de julho de 2018

Maria Elisabeth Grande Moreira, Cpm

Maria Elisabeth Grande Moreira

COLÉGIO TIRADENTES DA PMMG - UNIDADE GAMELEIRA
ENSINO FUNDAMENTAL (1º ao 9º Ano) e ENSINO MÉDIO
CRIAÇÃO: LEI 480 DE 10 NOV. 1949
TRANSFORMAÇÃO UNIDADE AUTÔNOMA: PORTARIA SEE Nº 326/2001, MG 2704/2001
MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO: PORTARIA 833/2001, MG 26/10/2001
ENDEREÇO: AV. AMAZONAS, 6455 - GAMELEIRA - CEP: 31510-000
BELO HORIZONTE - MG - FONE: 2123-1258 / 2123-1256

COLÉGIO TIRADENTES DA PMMG - UNIDADE GAMELEIRA
ENSINO FUNDAMENTAL (1º ao 9º Ano) e ENSINO MÉDIO
CRIAÇÃO: LEI 480 DE 10 NOV. 1949
TRANSFORMAÇÃO UNIDADE AUTÔNOMA: PORTARIA SEE Nº 326/2001, MG 2704/2001
MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO: PORTARIA 833/2001, MG 26/10/2001
ENDEREÇO: AV. AMAZONAS, 6455 - GAMELEIRA - CEP: 31510-000
BELO HORIZONTE - MG - FONE: 2123-1258 / 2123-1256

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “*Estratégias de leitura para a compreensão de artigos de opinião*”, sob responsabilidade do professor Luiz Antônio dos Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pelo professor Levi Rosa de Campos.

A pesquisa, que será desenvolvida no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais – Unidade Gameleira, pretende investigar de que forma podemos contribuir para que seu filho amplie sua capacidade de leitura de artigos de opinião. Pretendemos analisar de que forma um trabalho com leitura de artigos de opinião pode servir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, bem como para a ampliação de sua competência leitora. Para isso, ele responderá a uma avaliação diagnóstica de leitura, participará de uma série de aulas de leitura e, ao final, produzirá um vídeo a ser postado em uma página de acesso restrito no qual avaliará a argumentação de um texto previamente lido por ele. Segundo a Res.466/12, do Conselho Nacional de Saúde, não existe pesquisa sem riscos para os participantes, ainda que mínimos. No caso da nossa pesquisa, os riscos que seu filho corre durante a participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados a uma possível dificuldade em produzir o vídeo para a avaliação final, bem como se expor para o grupo de alunos da turma que também participarão da pesquisa. Para minimizar esses riscos, será feita durante toda a realização da pesquisa uma conscientização acerca da importância do trabalho em equipe, do diálogo produtivo, bem como do respeito à opinião do próximo, seja ela manifestada de forma escrita ou oral. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa. Além de contribuir para a melhoria do trabalho de vários professores de todo o Brasil, essa pesquisa fará com que seu filho seja beneficiado, pois poderá ler, de maneira mais eficiente, textos argumentativos. A imagem do seu filho também não será divulgada em outro meio de comunicação. Da mesma forma, a participação dele é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, ele não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito dele. Também não haverá nenhum problema se seu filho desistir em qualquer momento da pesquisa. Para organizarmos nossas aulas e garantir que o direito de aprendizagem do seu (sua) filho (a) seja preservado, durante as tarefas relativas à pesquisa, ele (a) será sempre orientado (a) a realizar as atividades complementares do nosso material didático, aquelas que, normalmente, fazemos em caso de uma especial necessidade.

Não se preocupe, ele (a) não ficará desassistido (a) durante esse trabalho, pois será acompanhado (a) pelo professor.

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

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que será desenvolvido, procure orientações com o pesquisador responsável, professor Luiz Antônio dos Prazeres, no seu local de trabalho (Rua do Seminário, s/n, Centro, Mariana/ Minas Gerais/ 35420-000), ou pelo telefone

(31) 3557-9406, e-mail: lprazeresufop@gmail.com . O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de **dúvidas éticas**.

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

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

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

Belo Horizonte, de de 2018.

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

.....
Luiz Antônio dos Prazeres (Pesquisador responsável)

.....
Levi Rosa de Campos (Assistente da pesquisa)

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

Anexo 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “*Estratégias de leitura para a compreensão de artigos de opinião*”, sob responsabilidade do professor Luiz Antônio dos Prazeres, da Universidade Federal de Minas Gerais, e executada pelo professor Levi Rosa de Campos.

A pesquisa, que será desenvolvida no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais – Unidade Gameleira, pretende investigar de que forma podemos contribuir para que você amplie sua capacidade de leitura de artigos de opinião. Pretendemos analisar de que forma um trabalho com leitura de artigos de opinião pode servir para o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, bem como para a ampliação de sua competência leitora. Para isso, você responderá a uma avaliação diagnóstica de leitura, participará de uma série de aulas de leitura e, ao final, produzirá um vídeo a ser postado em uma página de acesso restrito no qual avaliará a argumentação de um texto previamente lido por você. Segundo a Res.466/12, do Conselho Nacional de Saúde, não existe pesquisa sem riscos para os participantes, ainda que mínimos. No caso da nossa pesquisa, os riscos que você corre durante a participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados a uma possível dificuldade em produzir o vídeo para a avaliação final, bem como se expor para o grupo de alunos da turma que também participarão da pesquisa. Para minimizar esses riscos, será feita durante toda a realização da pesquisa uma conscientização acerca da importância do trabalho em equipe, do diálogo produtivo, bem como do respeito à opinião do próximo, seja ela manifestada de forma escrita ou oral. O resultado desse trabalho de análise será escrito e apresentado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ou seja, os resultados da pesquisa serão publicados, porque queremos auxiliar vários professores a melhorar seu trabalho, mas asseguramos que não haverá identificação de quem participou da pesquisa. Além de contribuir para a melhoria do trabalho de vários professores de todo o Brasil, essa pesquisa fará com que você seja beneficiado, pois poderá ler, de maneira mais eficiente, textos argumentativos. A sua imagem também não será divulgada em outro meio de comunicação. Da mesma forma, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Portuguesa. Além disso, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não haverá nenhum problema se você desistir em qualquer momento da pesquisa. Para organizarmos nossas aulas e garantir que o seu direito de aprendizagem seja preservado, durante as tarefas relativas à pesquisa, você será sempre orientado(a) a realizar as atividades complementares do nosso material didático, aquelas que,

normalmente, fazemos em caso de uma especial necessidade. Não se preocupe, você não ficará desassistido (a) durante esse trabalho, pois será acompanhado(a) pelo professor.

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

Se você tiver qualquer dúvida em relação ao trabalho que será desenvolvido, procure orientações com o pesquisador responsável, professor Luiz Antônio dos Prazeres, no seu local de trabalho (Rua do Seminário, s/n, Centro, Mariana/ Minas Gerais/ 35420-000), ou pelo telefone (31) 3557-9406, e-mail: lprazeresufop@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa deverá ser contatado (endereço e telefone abaixo) no caso de **dúvidas éticas**.

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

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

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

Belo Horizonte, de de 2018.

.....
Assinatura do aluno

.....
Luiz Antônio dos Prazeres (Pesquisador responsável)

.....
Levi Rosa de Campos (Assistente da pesquisa)

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

Anexo 5 – Plano de curso do 9º ano do ensino fundamental analisado

PLANO ANUAL DE ENSINO			
Nível de Ensino:	ENSINO FUNDAMENTAL II		
Área:	LINGUAGENS		
Componente Curricular:	LÍNGUA PORTUGUESA		
Ano/série	9º EFII		
Carga horária anual:	160 h		
Número de aulas semanais:	4 aulas		
<p>Ementa: A disciplina aborda a interpretação de textos de gêneros variados e a compreensão de textos representativos da linguagem de diferentes meios em diversos contextos e o uso da norma padrão/culta na expressão oral e escrita da Língua Portuguesa.</p>			
<p>Bibliografia básica: Base Nacional Comum Curricular - Currículo Básico Comum - Parâmetros Curriculares Nacionais</p>			
1ª ETAPA			
Conteúdo	Objetivo/ Habilidade	Avaliação	CH/Conteúdo
Textos relacionados a valores sociais.	Levar o aluno a compreender os mecanismos linguísticos do/no processo de comunicação, a partir da noção de texto, por meio de análises, construir argumentos oportunizando-lhe uma visão crítica e capacitando-o à expressão oral e escrita; Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase.	Conforme Instrução Pedagógica 01/2016 - Dees - 05 de julho de 2016.	5
O discurso citado nos textos jornalísticos.	Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação orais e escritos.		5
Orações Coordenadas	Identificar e reconhecer o Período Composto por Coordenação, assim como o valor semântico das conjunções coordenativas.		10

Orações Subordinadas Substantivas.	Conhecer e identificar as orações subordinadas substantivas.		15
O Pronome Relativo.	Conhecer, identificar e empregar adequadamente o pronome relativo, assim como seus valores sintáticos e semânticos.		10
Plural dos Substantivos e Adjetivos Compostos.	Empregar adequadamente no plural substantivos e adjetivos compostos.		5
		Carga horária total da etapa:	50
	2ª ETAPA		
Conteúdo	Objetivo/Habilidade	Avaliação	CH/conteúdo
Textos relacionados à vida cotidiana.	Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais e compará-los a textos de linguagem verbal. Ter noção da estrutura do enredo, observar tempo e espaço e empregá-los em textos.	Conforme Instrução Pedagógica	10
Oração Subordinada Adjetiva	Conhecer e identificar as orações subordinadas adjetivas, reconhecendo seus valores semânticos.		10
Oração Subordinada Adverbial.	Conhecer, identificar e reconhecer valores semânticos das orações subordinadas adverbiais.		10
Figuras de sintaxe	Conhecer, identificar e empregar adequadamente as figuras de sintaxe.		10
Adjetivos pátrios simples e compostos.	Empregar adequadamente os adjetivos pátrios simples e compostos.		5
		Carga horária total da etapa:	45
	3ª ETAPA		
Conteúdo	Objetivo/Habilidade	Avaliação	CH/conteúdo
Textos relacionados às práticas investigativas e culturais.	Compreender textos dissertativos argumentativos. Por meio da leitura em diferentes gêneros, o aluno será capaz de ampliar seu		7

	potencial expressivo oferecido pela língua e conhecimento dos bens culturais.		
Estrutura e formação de palavras.	Conhecer, diferenciar e empregar os elementos mórficos que compõem as palavras da língua portuguesa, assim como os processos de formação das palavras da língua.	Conforme Instrução Pedagógica	10
Concordância nominal e verbal.	Apropriar-se das normas de concordância verbal e nominal segundo a variedade padrão.		10
Regência nominal e verbal.	Reconhecer valores semânticos dos verbos de acordo com sua regência.		10
Crase.	Conhecer os princípios que envolvem o fenômeno da crase.		10
Colocação pronominal	Conhecer e problematizar as normas de colocação pronominal segundo a variedade padrão da língua.		10
Emprego do pronome demonstrativo em relação ao espaço, ao tempo e a elemento do texto	Empregar adequadamente os pronomes demonstrativos em relação ao espaço , ao tempo e à situação.		8
		Carga horária total da etapa:	65
		Carga horária anual:	160

Anexo 6 – Atividades sobre artigo de opinião presentes no livro didático *Português Linguagens, 9º ano*, dos autores William Cereja e Tereza Cochar.

Produção de texto


O ARTIGO DE OPINIÃO

Neste capítulo, será retomado o artigo de opinião, gênero que você estudou no 6º ano. Encontramos o artigo de opinião em revistas e jornais, no qual profissionais, personalidades e especialistas são chamados a expor seu ponto de vista sobre determinado assunto, argumentando em favor de suas ideias a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Assim, nesse gênero, o uso da 1ª pessoa é permitido (e, em alguns casos, até mesmo desejável), pois, como em geral se trata de um texto escrito por formadores de opinião e especialistas no assunto, espera-se que eles escrevam o que realmente pensam e, trazendo fatos e argumentos, ajudem seus leitores a construir seu próprio ponto de vista.

No artigo de opinião, portanto, é importante que o posicionamento do autor esteja claro e bem-fundamentado, pois assim ele terá mais chances de persuadir seus leitores e convencê-los de que sua visão é a mais sensata e coerente sobre o tema em questão.

Você vai ler, a seguir, um artigo de opinião sobre o problema da exposição excessiva das pessoas nas redes sociais. O texto foi escrito por Luli Radfahrer, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e pesquisador nas áreas de Internet e inovação digital.



182

Thinkstock/Getty Images

Eu não quero saber da sua vida

Reclama-se de invasão de privacidade, mas quem tem vida privada hoje em dia?

Quando foi a última vez que você comeu em um bom restaurante, viu uma bela obra de arte ou foi para uma balada sem tirar uma foto e postar on-line? Quando foi a última vez que um amigo seu o surpreendeu com algo que tenha feito que não foi fofocado pelo Facebook?

Um tipo de privacidade muito desrespeitada é a dos desinteressados, que não se comovem com a vida de seus vizinhos, não leem a revista "Caras", não assistem a big brothers, domingões, caldeirões ou vídeo shows e mal conseguem guardar os nomes dos atores e diretores dos filmes que veem.

Para estes pobres, alheios a quem dorme com quem, quando e onde, as redes sociais devem parecer ferramentas desenvolvidas para uma multidão narcisista, burra, voyeur e birrenta, pronta para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis, cuja única regra parece ser a do "compartilho, logo existo". [...]

É praticamente impossível entrar em uma rede social e não ficar sobrecarregado com o volume de imagens e dados demasiadamente pessoais. A necessidade que alguns têm de falar do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal, de seu mau humor quando serviços e/ou serviços falham parece patológica. [...]

Tudo o que deveria ser guardado para si parece material de divulgação. O que é essa compulsão por dividir? Esse ataque coletivo de ansiedade cujo único antídoto parece ser compartilhar ainda mais?

Psicólogos dizem que um dos motivos principais para a troca de informações é o contato emocional, que demanda um esforço razoável para administrar a opinião do outro e tentar impressioná-lo. Quando isso é feito o tempo todo, é fácil provocar situações embaraçosas precisamente entre as pessoas que mais queremos impressionar. [...]

Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa. Com isso boa parte da riqueza das relações interpessoais é perdida, desumanizando seus atores e forçando os mais carentes de atenção a exagerarem suas atitudes para que pareçam interessantes o suficiente.

O Facebook é a rede da vez. Ela morrerá, surgirão outras. Abandoná-las é tão inviável quanto viver sem cartão de crédito, celular, conta bancária, plano de saúde, emprego ou qualquer tipo de atividade que deixe registros.

Mais do que isso, abandoná-las reduz oportunidades reais de autoexpressão, convívio, crescimento pessoal, aprendizado e intercâmbios sociais em geral.

Já que os processos de socialização digital e construção de identidade são inevitáveis, é importante redefinir, com eles, os limites e regras de etiqueta no convívio.

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/luliradfahrer/2014/05/1448779-eu-nao-queiro-saber-da-sua-vida.shtml>. Acesso em: 3/6/2014.)



1. O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.
 - a) No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*
 - b) Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os mesmos que reclamam são os que expõem suas vidas em redes sociais. Apenas poderiam reclamar aqueles que são "desinteressados", isto é, alheios a focos e redes sociais.*
2. Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.
 - a) menção a fatos do cotidiano; *A grande quantidade de informações "demasiadamente pessoais" nas redes sociais, tais como "do seu desejo por uma roupa nova, de sua higiene pessoal".*
 - b) utilização de vozes de autoridade; *"Psicólogos dizem que [...]"*
 - c) comparação com situações reais. *"Como a noiva na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção a todos, mesmo que de forma efêmera e rasa."*
3. Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.
 - a) O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela? *Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.*
 - b) Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. *O autor busca uma posição intermediária: ele é contrário ao uso das redes sociais feito por muitas pessoas, que expõem sua intimidade. Entretanto, ele não acredita que simplesmente abandonar essas redes seja a solução, até porque considera que seu uso é inevitável. Propõe, portanto, que se redefinam os limites e regras de etiqueta no convívio digital.*
4. Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
 - a) Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? *Não.*
 - b) É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? *Não.*
 - c) Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? *Isso mostra maturidade por parte do autor, visto que, em geral, os assuntos são complexos e merecem uma análise cuidadosa. Dificilmente haverá somente um lado bom ou somente um lado ruim em um fato, e um texto que leve apenas um dos lados em consideração poderá ser rebatido mais facilmente.*



AGORA É A SUA VEZ ►

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um *blog* para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do *blog* com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um *blog* coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retome as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

- Como nesse caso o fato de você ser adolescente é importante para o texto, pense quais são as diferenças entre o seu olhar e o dos médicos, dos pais, etc., e tente priorizar o que há de peculiar na sua forma de ver os fatos, como adolescente.
- Tenha em vista o perfil do interlocutor: um público composto de outros adolescentes e de adultos.
- Defina qual será o objetivo do seu texto: se você for radical demais em suas opiniões, poderá causar mais polêmica e ter menos facilidade para conquistar um público amplo; se ponderar diferentes pontos de vista, poderá convencer um maior número de pessoas.
- Pense em uma argumentação consistente para conquistar a adesão de seu público. Traga exemplos, fatos, vozes de autoridade que fundamentem o que você diz.
- Empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão, que parece ser mais adequada ao perfil do público que você quer atingir.
- Dê um título que preferencialmente desperte o interesse do leitor.
- Publique o texto da maneira que você, seus colegas e professores julgarem mais conveniente (*blog*, mural, redes sociais, etc.). Ele também poderá ser lido no jornal televisivo a ser desenvolvido ao final desta unidade, no capítulo **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar e passar seu artigo de opinião a limpo, releia-o e observe:

- se você se coloca na posição de um adolescente que escreve sua opinião sobre o tema;
- se o texto reflete de fato o que você pensa sobre o assunto debatido;
- se sua posição é radical ou ponderada, de acordo com o objetivo de seu texto;
- se o texto traz argumentos, fatos, exemplos e vozes de autoridade que fundamentam seu ponto de vista;
- se o texto tem um título convidativo à leitura;
- se o texto tem um tom persuasivo, isto é, busca conquistar a adesão dos leitores ou de parte deles;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada ao público-alvo.

A língua em foco

A CONCORDÂNCIA VERBAL

Regra geral

Leia esta tira, de Dik Browne:



(Folha de S. Paulo, 28/11/2007)

Apêndices

Apêndice A- Questionário sobre hábitos de leitura dos participantes da pesquisa

1) Você gosta de ler?	2) Por que você gosta (ou não gosta) de ler?	3) Você costuma ler jornais e revistas impressos ou digitais?	4) Em seu cotidiano, o que você gosta (costuma) ler?	5) O que mais te motiva a ler?	6) O que mais dificulta a sua leitura?	7) Você costuma ler artigos de opinião?	8) Você considera importante e ler artigos de opinião?	9) Justifique em poucas linhas a resposta que você deu à questão anterior.
Sim.	Por que eu entro em um mundo de imaginações	Sim.	Notícias., Mensagens de WhatsApp., Memes., Horóscopo.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., O desconhecimento do assunto tratado no texto.	Não.	Não.	Não pos artigos de opiniões serve para conhecer a opinião de outros pessoas e isso é importante em debates e isso é raro pra mim e é por isso que eu não acho importante ler artigos de opiniões.
Sim.	Acho que a leitura nos traz conhecimentos diversos.	Sim.	Notícias., Charges., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes., Horóscopo.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., Outro.	Sim.	Sim.	Acho importante a leitura de artigos de opinião pois eles nos trazem opiniões diferentes das nossas sobre determinados assuntos.
Depende do tipo de leitura.	Existem textos que acho chato ler	Sim.	Notícias., Charges., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes., Outros.	O conhecimento que eu posso adquirir com a leitura.	O vocabulário complexo presente em alguns textos.	Sim.	Sim.	Porque podemos obter um nível de conhecimento maior., e estimular a leitura em nossa sociedade
Não.	Da minha parte há preguiça	Não.	Notícias., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes., Horóscopo., Charges., Crônicas., Mensagens de WhatsApp., Contos., Romanos.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., O desconhecimento do assunto tratado no texto.	Não.	Sim.	Acho importante pois assim enxergamos pontos de vista sobre o determinado assunto
Depende do tipo de leitura.	Depende muito do assunto	Não.	Charges., Crônicas., Mensagens de WhatsApp., Contos., Romanos.	O conhecimento que eu posso adquirir com a leitura.	O vocabulário complexo presente em alguns textos., A falta de paciência para ler.	Não.	Sim.	Sim
Depende do tipo de leitura.	Porque quanto mais se lê mais se aprende., e aprendizado é sabedoria.	Não.	Notícias., Artigos de opinião., Charges., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes.	Indicações de professores.	Nada., pois leio muito bem e não tenho dificuldades.	Sim.	Sim.	Porque com a opinião de quem estudou a vida sobre determinado tema je dá para se basear em algo.
Depende do tipo de leitura.	Não vou mentir acho chato por isso levo sobre o que me interessa	Não.	Mensagens de WhatsApp.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O fato de eu não gostar de ler.	Não.	Sim.	Pois assim você não fica parado em uma só ideia é como a música do Raul Seixas Metamorfose Ambulante
Depende do tipo de leitura.	Eu gosto de ler poesias por que eu me sinto tocada pelas palavras	Sim.	Notícias., Charges., Resenhas., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes., Horóscopo.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	A falta de paciência para ler.	Não.	Sim.	Lendo os artigos de opinião vo consigo formular argumentos melhores com um vocabulário melhor e isso é muito importante
Depende do tipo de leitura.	porque a leitura, de um modo geral, me "desliga" um pouco do cotidiano, uma forma que eu encontro de lazer e paz (dependendo do livro, é claro)	Sim.	Charges., Resenhas., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Romanos., Memes., Outros.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., O desconhecimento do assunto tratado no texto.	Não.	Sim.	é importante tanto para nos prepararmos para produzir uma redação (no Enem., por exemplo) quanto para conhecermos a opinião que pode ser diferente da nossa
Depende do tipo de leitura.	Prende a minha atenção, estimula minha concentração e envolve minha imaginação	Sim.	Notícias., Charges., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes., Horóscopo.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	A falta de paciência para ler.	Não.	Sim.	Os artigos de opinião abrem um novo mundo para quem lê., pois apresenta diferentes argumentos (contra ou a favor) a respeito de um assunto o mas vezes você ainda não tinha um posicionamento específico
Sim.	Acho divertido conhecer novas coisas ainda mais quando é um livro de literatura, adoro viajar através desses livros.	Sim.	Notícias., Artigos de opinião., Reportagens., Fábulas., Crônicas., Mensagens de WhatsApp., Contos., Romanos., Memes.	O conhecimento que eu posso adquirir com a leitura.	O desconhecimento do assunto tratado no texto.	Sim.	Sim.	Eu acho legal eu saber o ponto de vista diferente de outra pessoa.
Sim.	Ajuda a escrever bem, conhecer novas palavras, conhecimento, imaginação, etc.	Sim.	Notícias., Reportagens., Mensagens de WhatsApp., Memes., Outros.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., O desconhecimento do assunto tratado no texto.	Sim.	Sim.	Porque como você vai ler uma opinião de uma outra pessoa, você descobre outros pontos, significados, sentidos, ideias e contrárias de seu opinião.
Depende do tipo de leitura.	Um pouco de falta de paciência pois para ler., e o fato de eu não gostar muito de leituras demoradas, poucos livros me calam a atenção a ponto de que eu os leia por inteiro	Não.	Mensagens de WhatsApp., Memes., Outros.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., O fato de eu não gostar de ler., A falta de paciência para ler.	Não.	Sim.	Consegumos abrinqr nossos conhecimentos com as informações formações adquiridas no artigo de opinião
Sim.	E uma distração	Não.	Mensagens de WhatsApp., Memes.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	Nada., pois leio muito bem e não tenho dificuldades.	Não.	Sim.	Pois ai a gente consegue entender as outras pessoas
Não.	Acho tediante.	Não.	Mensagens de WhatsApp., Memes., Outros.	Nada me motiva a ler.	O fato de eu não gostar de ler., A falta de paciência para ler.	Não.	Sim.	Pois é um modo de poder expressar sua opinião sem atrapalhamentos externos
Depende do tipo de leitura.	Depende da leitura	Não.	Notícias., Charges., Fábulas., Mensagens de WhatsApp., Memes.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., O tamanho do texto.	Não.	Sim.	Da uma amplitude maior sobre o conhecimento e a partir disso podemos formar nossa própria opinião a respeito
Sim.	Facio fato de despertar minha imaginação e me levar pra outros mundos	Não.	Artigos de opinião., Resenhas., Mensagens de WhatsApp., Romanos., Memes.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos.	Sim.	Sim.	Dessa forma podemos moldar nossa opinião baseada nesses argumentos
Depende do tipo de leitura.	Gosto de histórias	Não.	Resenhas., Mensagens de WhatsApp., Memes.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos., A falta de paciência para ler.	Não.	Sim.	Pra voce saber mais sobre certo assunto é importante para que tenhamos acesso a todas os lados da historia
Depende do tipo de leitura.	quadrinhos	Não.	Notícias., Charges., Memes.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O vocabulário complexo presente em alguns textos.	Não.	Sim.	
Depende do tipo de leitura.	Tudo que é obrigado ninguém gosta	Não.	Notícias., Resenhas., Mensagens de WhatsApp., Memes., Horóscopo., Outros.	O assunto ou o tema do texto (ou livro).	O fato de eu não gostar de ler.	Não.	Sim.	Cadê pesso pensa de modos diferentes

Apêndice B – Avaliação do momento dedicado à leitura de artigos de opinião

1) Quantos artigos de opinião você leu?	2) Quantos dos artigos lidos você achou interessantes?	3) Você teve alguma dificuldade em compreender algum artigo lido?	4) Qual(is) dificuldade(s) você teve na leitura dos artigos de opinião?	5) O que é possível aprender com a leitura de artigos de opinião?	6) Como você se sentiu ao ter que ler vários artigos de opinião durante todo o tempo da aula?	7) Você considera positivo reservar um espaço nas aulas de Língua Portuguesa para que haja apenas leitura?	8) Justifique a resposta da questão anterior.
Mais de 9	Mais de 5.	Não.	Nenhuma	Novos pontos de vista e novas informações	Me senti empolgado	Sim.	Separando esse tempo nos alunos conheceremos outras histórias, outros pontos de vista, informações novas para nossas vidas e muitas outras coisas que poderão ser útil no nosso futuro
6	2	Não.	Nenhuma	Abrir novas fontes de conhecimento, e obter outras formas de opinião.	Que estava obtendo um aprendizado	Sim.	Incentivo de leitura para quem tem preguiça
8	Mais de 5.	Sim.	A dificuldade que eu tive, foi entender o objetivo em alguns artigos de opinião	A tese defendida por ele	Que há diferenças na argumentação e na opinião	Sim.	Pois assim aprendemos a interpretar os textos em geral
Mais de 9	Mais de 5.	Não.	Algumas palavras	Aprender sobre vários assuntos diferentes, ter um conhecimento geral.	Alguns artigos me deixou frustrada, em relação a algumas palavras	Sim.	Para aprender mais sobre outros assuntos
7	Gostei de todos os artigos que eu li.	Não.	não tive dificuldades.	Maiores informações sobre temas cotidianos	Gostei muito da experiência, me senti mais bem informada após o término da aula.	Sim.	Leituras são muito importantes para que haja melhora na fala e na escrita das pessoas, além de trazer outros conhecimentos.
7	Gostei de todos os artigos que eu li.	Não.	Não tive	Aprender sobre temas variados com opiniões diversas	Me senti bem	Sim.	Porque é necessário tornar a leitura uma prática para que aprendermos com o que aconteceu e acontece para que não ocorra novamente.
3	3	Sim.	Alguns são bem complexos	Primitivos você aprende a respeitar a opinião do outro, o trabalho coisa é que se aquela idéia que você teve ou tem você	Tranquilo	Sim.	Pois quando chegar a hora da prova vou estar meio preparado
Mais de 9	4	Não.	Nenhuma	Acaba que a gente entende a mente dos outros	Me senti até que bem	Sim.	Pois tem uma aula diferente
3	1	Sim.	Em alguns casos a formalidade.	Ter um conhecimento mais amplo sobre diversos assuntos.	Normal.	Sim.	A leitura pode fornecer além de conhecimento, uma escrita melhor.

6	4	Não.	Linguagem	Novos (contra) argumentos	Senti uma certa "paz", pois ler me conforta	Sim.	Ler conforta, acalma, ensina e além de tudo diverte
6	2	Sim.	dificuldades na hora de entender o tema abordado, por exemplo, um texto que falava sobre a política na China. Eu nunca me deparei com esse tema, por isso apresentei certa dificuldade	conteúdos que antes não conhecíamos e aprender também a respeitar e entender uma opinião que pode ser oposta a sua	não me incomodou	Sim.	a leitura se faz necessária para principalmente incentivar os alunos

Apêndice C – Questionário de avaliação do projeto de ensino com as respostas dos participantes

1) As atividades desenvolvidas ao longo do projeto contribuíram para que você leia melhor artigos de opinião?	2) O que devemos fazer para lermos bem artigos de opinião?	3) Que diferença há entre "tese" e "argumento"?	4) Que tipos de argumentos são comuns em artigos de opinião?	5) Cite algum(ns) ponto(s) positivo(s) do projeto.	6) Cite algum(ns) ponto(s) negativo(s) do projeto.	7) Dê uma sugestão para que esse projeto de leitura de artigos de opinião seja melhorado.
	Analisa-lo bem, como quem escreveu e a tese que defende.	Tese é algo defendido por alguém, argumento é um fato comprovado.	Não entendi.	Aprender a ler artigo de opinião, é incentivar.	Não deu tempo de dar todas as respostas de todas as folhas na aula.	NDA
Sim	Analisar todo o artigo com o máximo de atenção possível	Tese: argumentos defendidos pelo autor Argumentos: solidificação da opinião do autor	Citação de dados e autoridade	Conhecer novos pontos de vista , incentivo a leitura de artigos de opinião e melhorar a leitura	Perguntas um pouco complexas Fora isso nenhum	Perguntas menos complexas ,mais textos e mais debates
Sim	Conseguir entender a opinião dos outros	Tese e a ideia principal argumento e oq acrescenta o texto	O argumento que faça o leitor acreditar	A leitura e a interação com todos	Uns não sabem respeitar a opinião dos outros	Aulas mais livres
Sim	Devemos ter uma mente aberta para receber todo o riponde posicionamento sobre certo assunto e ter imparcialidade na hora de julga-lo	Tese é a opinião q você defende e argumento é o recurso utilizado pelo autor para "trazer" o leitor para seu "lado" opinativo	Fatos, pesquisas e acontecimentos	Apresentar aos participantes argumentos e opiniões sobre certo tema que lhe interessem e que ele possa usar para defender sua opinião também	Atividades (muitas atividades de perguntas relacionadas a algum texto) repetitivas e entediadas	Trabalhar utilizando a forma oral para responder perguntas ou argumentos; mais interação entre os participantes
Sim	Saber muito bem sobre o tema.	Tese é um assunto e argumento é informações para comprovar um assunto.	Explicação e comparação.	Conheci mais os temas vistos e sei como ler e interpretar um artigo de opinião.	As vezes o texto tornavam um pouco cansativo.	Assuntos novos.
Não	concentração no texto	o argumento é o que explica a tese	o ponto de vista a favor ou contra	lemos vários textos com temas diferentes	a turma muitas vezes não colaborou para a leitura	melhor colaboração e foco da turma
Sim	Acho que devemos estudar um pouco antes o assunto que será tratado no artigo de opinião	Tese constitui a ideia principal. Argumento são os motivos, as razões utilizadas para convencer o leitor.	Não sei	Entender mais sobre artigo de opinião.	Nem sempre concordamos com as argumentações.	Todos têm que ouvir os outros sem ficar julgando-os.
Sim	Ter atenção	O argumento é a opinião de uma pessoa no caso repórter , escritor etc	Opiniões sobre alguns assuntos atuais	Pegamos o costumes de ler mais	Pega muito tempo	Poderia pega momentos sem ser da aula, aulas de outros professores para que no dia seja completado o que foi fácil
Sim	Entender o posicionamento do autor	Tese representa o ponto de vista e argumento são as razões utilizadas para convencer o leitor	Que possuem dados concretos	Que aprendemos as estruturas dos textos	No meu ponto de vista não há nenhum ponto negativo	Deveríamos produzir um artigo de opinião para realmente saber se aprendemos
Sim	Prestar bastante atenção no tema e nos argumentos utilizados.	Tese é a ideia principal de um textos, onde o autor usa dos argumentos para defender sua tese.	Argumentos que contenham dados numéricos e nomes de pessoas ou instituições reconhecidas.	O projeto despertou nos alunos a vontade de ler artigos de opinião no dia a dia	Não eram todos os alunos que levavam o projeto a sério.	Os alunos devem se sentir a vontade lendo os artigos, por isso, os temas devem ser interessantes para eles, de modo geral.
Sim	Prestar a atenção no que estamos lendo, e se concordamos com o texto	Tese é o que defende e argumento é o que você pensa	Cada pessoa expressa sua opinião	Desenvolvimento na leitura, incentivo a leitura	Nenhum	Nenhuma
Sim	Sempre apos ler ver os pros e contras	Tese é algo que é uma suposição ,argumento é algo real	Argumentos que são postados em redes sociais	A massiva leitura e os debates	Falta de colaboração da turma	Os alunos cooperarem mais