

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MAGDA SIMONE TIRADENTES

**ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória
2016

MAGDA SIMONE TIRADENTES

**ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Vitória
2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

T596a Tiradentes, Magda Simone.
Argumentação por meio de gêneros textuais orais : uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II / Magda Simone Tiradentes. – 2016.
86 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Oratória. 3. Textos - Literatura. 4. Lógica. 5. Gêneros literários. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 807



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MAGDA SIMONE TIRADENTES

**ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE GÊNEROS ORAIS: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em 18 de novembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória
Orientadora

Prof.^a Dra. Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória
Membro interno

Prof.^a Dra. Regina Simon da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro externo

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 18 de novembro de 2016.

Magda Simone Tiradentes



Dedico este trabalho a meu esposo e a meu filho, que me apoiaram todo o tempo, sem cobranças, o que considero ter sido a razão de eu ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade de vivenciar
essa experiência edificante;

À família e aos amigos que me apoiaram e muito contribuíram para este trabalho;

A minha irmã, Fátima, que me amparou e reergueu nos momentos de desânimo;

Aos professores do PROFLETRAS e aos colegas, pela dedicação e
companheirismo;

À Secretaria Municipal de Educação da Serra por tornar essa tarefa mais fácil,
dando-me tempo para dedicar aos meus estudos;

E em especial a Prof^a Dr^a Sandra Mara Bassani, por sua orientação e apoio.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram presentes nessa
caminhada.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RESUMO

No contexto atual das aulas de Língua Portuguesa, percebe-se uma valorização maior de atividade escritas, em detrimento de atividades com a oralidade. A produção de texto escrita é vista como a melhor forma de avaliar as habilidades argumentativas e as atividades com gêneros orais da esfera argumentativa, como debates e seminários, não são propostas com a frequência que deveriam. Deste modo, os alunos não percebem a produção de texto oral como uma prática efetiva. Uma vez que muitos não têm habilidades de escrita satisfatórias, deixam de ter a oportunidade de mostrar seu poder de argumentação em contextos orais. Partindo do pressuposto de que atividades que estimulem os alunos a expor suas ideias por meio da oralidade podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades argumentativas, melhorando a produção de textos argumentativos, apresenta-se esta proposta metodológica. Trata-se de uma sequência didática de argumentação por meio de gêneros textuais orais, com o tema *A pichação e o grafite*, que foi aplicada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola do municipal de Serra/ES. Essa sequência didática sugere atividades orais como forma de aprimorar as habilidades argumentativas dos alunos e, como consequência, melhorar sua escrita. O principal gênero investigado foi o debate, que permitiu grande interação e troca de opiniões e foi possível verificar que os alunos, após vivenciarem as práticas com gêneros orais, conseguiram melhorar seu desempenho na produção de textos argumentativos. Este trabalho foi apresentado a um grupo de professores de Língua Portuguesa do município de Serra/ES como forma de avaliação e houve grande aceitação. Os resultados apurados no desenvolvimento da pesquisa revelaram que esta proposta metodológica pode contribuir para com o trabalho com a oralidade e argumentação nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros orais. Argumentação. Sequência didática.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ABSTRACT

In the current context of Portuguese classes, it's noted a greater appreciation of written activity to the detriment of activities with orality. The written text production is seen as the best way to evaluate the argumentative abilities and activities with oral genres of argumentative sphere as debates and seminars are not offered as often as they should. In this way, students do not see the production of oral text as an effective practice. Some students do not have satisfactory writing skills and don't have the opportunity to show his power of argument in oral contexts. Assuming that activities that encourage students to express their ideas through orality can contribute to the development of argumentative skills, improving the production of texts, we present this methodological proposal. This is an argumentation didactic sequence using oral genres, with the theme *A pichação e o Grafite*, which was applied to a class of 8th grade of elementary school in Serra/ES. This teaching sequence suggests oral activities as a way to improve the argumentative abilities of students and, as a consequence, improve your writing. The main genre studied was the debate, which allowed great interaction and exchange of views and it was verified that the students, after experiencing the practice of oral genres, were able to improve their performance in the production of argumentative texts. This work was presented to a group of Serra's Portuguese teachers as a method of evaluation and there was great acceptance. The results obtained in the research revealed that this methodological approach can contribute to the work with the oral argument in Portuguese classes.

KEY WORDS: Orality. Oral genres. Argumentation. Didactic sequence.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	12
2.1	A ORALIDADE E A ESCRITA	13
2.2	OS GÊNEROS ORAIS	18
2.3	A ARGUMENTAÇÃO	21
2.3.1	As falácias	29
2.4	A PRODUÇÃO DE TEXTO	32
2.5	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	34
3	PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	37
3.2	METODOLOGIA	38
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	39
3.3.1	Questionário professor(a)	39
3.3.2	Questionário aluno(a)	42
3.4	O PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	48
3.5	A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	51
3.6	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	57
3.7	VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS PARES	61
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	66
	Bibliografia	69
	APÊNDICE A – Questionário Professor(a)	71
	APÊNDICE B – Questionário Aluno(a)	73
	APÊNDICE C – Plano de aula (Aula 1 a 5)	75
	APÊNDICE D – Folha de Produção de Texto Diagnóstica	78
	APÊNDICE E – Folha de Produção de Texto Final	79
	APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	80
	APÊNDICE G – Autorização dos pais ou responsável	82
	APÊNDICE H – Avaliação da Sequência Didática	83
	ANEXO A – Coletânea de textos da Produção de Texto Diagnóstica	85
	ANEXO B – Coletânea de textos da Produção de Texto Final	86

1 INTRODUÇÃO

Ensinar a língua não se trata apenas de reproduzir regras gramaticais ou ortográficas, mas de propor situações de efetiva comunicação. Para isso, é importante que se busque, por meio de pesquisas e metodologias inovadoras, novos recursos que sirvam de referencial e apoio para o trabalho do professor e fortaleçam o diálogo entre a teoria e a prática. Essa interação significa um avanço importante e necessário, pois ainda há muito a ser feito para que o ensino da língua alcance seus objetivos.

No campo da oralidade, por exemplo, muito se tem falado sobre valorizar a fala, para desenvolver nos alunos a capacidade de expressão e de usar a língua adequadamente em diferentes situações comunicativas e sobre a importância de se tratar a oralidade e a escrita como práticas complementares. No entanto, ainda há muitos professores que optam por priorizar em suas aulas os conteúdos que consideram mais importantes, por vezes desconsiderando a oralidade como conteúdo escolar. Tal postura aponta a necessidade de prosseguir com pesquisas que promovam reflexão sobre o assunto e apresentem metodologias para subsidiar novas práticas.

Assim, surgiu esta proposta de trabalho, que pretende servir como um conjunto de atividades que consideram os gêneros orais um eficiente recurso para desenvolver habilidades argumentativas, aprimorando a produção de textos dos alunos e tornando-os mais ativos no processo comunicativo.

Este trabalho apresenta o percurso de construção desta pesquisa, intitulada *Argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II*, que foi iniciada em 2015 e ocorreu em uma escola pública do município de Serra/ES. Seu desenvolvimento ocorreu em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, na qual foi aplicada uma sequência didática de argumentação com o tema *A Pichação e o Grafite*.

Para isso, foram considerados alguns preceitos teóricos, tais como o dialogismo de Bakhtin (2011), o trabalho com a argumentação propostos por Ribeiro (2009), Wachowicz (2012), Fiorin (2015), o trabalho com a oralidade, evidenciados nas pesquisas de Ramos (1997), Castilho (2006), as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998), entre outros.

Para apresentar a proposta, este trabalho está dividido em capítulos organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo atenta para a necessidade de um ensino de língua portuguesa voltado para as reais necessidades dos alunos. Para tanto, traz importantes concepções sobre oralidade e escrita, mostrando que ambas são importantes no processo de produção de texto e que também é possível colocar os alunos em contato com os gêneros formais por meio da oralidade. Nesse contexto, apresenta os gêneros orais como recurso para construção de competências argumentativas, em especial o gênero “debate”. Também trata da argumentação, ato que está presente nos discursos, evidenciando a necessidade de desenvolver atividades que permitam ao aluno expor opiniões e influenciar o outro. A produção de textos é apresentada como tarefa que não pode ser proposta de forma mecânica e descontextualizada, mas que deve ser vista como um processo, com método e objetivos claros. Este capítulo aponta também para os conceitos de competências e habilidades (PERRENOUD, 1999), cujo conhecimento contribui para que se compreendam os objetivos deste trabalho.

O segundo capítulo descreve o caminho percorrido na construção da proposta; relata o contexto em que ocorreu a pesquisa; apresenta o levantamento e análise dos dados apurados durante a aplicação de uma sequência didática, produto educacional proposto nesta pesquisa, a qual se apoia na concepção de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). Além disso, mostra os resultados alcançados com a aplicação das atividades orais, os quais possibilitaram a verificação da veracidade de nossa hipótese. Neste capítulo, também se apresenta a validação da sequência didática feita com professores de Língua Portuguesa do município de Serra/ES. Tal avaliação contribuiu para atestar a qualidade do trabalho

proposto e sua relevância para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

No terceiro capítulo é feita uma síntese dos aspectos tratados durante a pesquisa, ou seja, uma análise do que foi desenvolvido na construção da sequência didática proposta.

Acreditamos que este trabalho levará a uma reflexão teórica importante, apontando possíveis caminhos para orientar o professor nas propostas de ensino da argumentação oral.

2 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para ensinar a língua portuguesa, é preciso refletir sobre o que e como ensinar, sem deixar de apresentar suas várias situações de uso. Antunes (2007) alega que muitos profissionais comprometem seu trabalho, pois se deixam levar por crenças infundadas e priorizam em suas aulas somente os aspectos que consideram relevantes (o ensino da gramática, por exemplo).

A autora acrescenta que existem diferentes olhares sobre o ensino da língua e que

Surpreende reconhecer quanto diferem os olhares observadores dos que fazem da língua um objeto de ciência, e os olhares míticos dos que cristalizaram verdades irrefutáveis [...]. Essa diferença de olhares se percebe, sobretudo, pelo ângulo da redução, da simplicidade que os fatos linguísticos sofrem na escola quando são submetidos às atividades de um suposto ensino (ANTUNES, 2007, p.21).

Para a autora, essa redução acontece devido a equívocos que fortalecem práticas inadequadas de ensino, com situações de aprendizagem que pouco ou em nada contribuirão para a aprendizagem dos alunos.

Antunes (2003) considera que, a partir da interação, o aluno realiza a aprendizagem da língua em seus vários contextos orais e escritos. Tal interação não pressupõe somente o estudo de regras.

O professor não deve se ater somente ao ensino de gramática, nem privilegiar programas e projetos de formação de leitores, como se trabalhar a leitura fosse a única forma de resolver todos os problemas que envolvem a fala e a escrita.

Castilho (2006, p.21) propõe que a língua falada seja incorporada às aulas de gramática, pois acredita que assim a escola estará valorizando os hábitos culturais do estudante e promovendo uma reflexão gramatical. Ou seja, promover um ensino que parte da língua adquirida em família, com a qual o aluno se identifica e de que já dispõe ao chegar à escola.

Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática. [...] Com o tempo o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa (CASTILHO, 2006, p.21).

Levando em conta tal afirmação, podemos dizer que ensinar a língua significa tornar o aluno capaz de fazer uso dela em variadas situações, tornando-o apto a comunicar-se de maneira crítica e efetiva.

Nessa perspectiva, propomos que haja um ensino de língua voltado para práticas que permitam que o aluno interaja em todas as circunstâncias de uso, quer seja na modalidade oral ou na escrita.

Mais do que trabalhar com a oralidade, espera-se que os alunos consigam compreender a língua em suas diversas manifestações, considerando-a em suas realizações concretas.

2.1 A ORALIDADE E A ESCRITA

Para Bakhtin (2011), toda fala está carregada de discursos, que são construídos a partir das intenções dos locutores de um contexto interacional. Assim, o homem, desde que começa a falar, começa a interagir com os outros. Só após um longo período de interação, por meio da fala, é que passamos a nos expressar também pela escrita.

Partindo desse pressuposto, podemos facilmente traçar um conteúdo ideal a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa. Tal conteúdo consideraria a interação entre as três modalidades, quais sejam, leitura, oralidade e escrita.

Entretanto, no contexto escolar, as práticas com a oralidade tendem a ser limitadas, uma vez que muitos acreditam que o aluno frequenta a escola somente para aprender a ler e escrever. Como consequência, tarefas simples como a exposição de ideias, comentários de atividades propostas, entre outras, são

empreendidas de maneira superficial, sem que o aluno perceba sua capacidade de debater e dialogar.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) declaram que, nos primeiros anos escolares, as propostas com a oralidade acontecem com mais frequência, uma vez que a criança ainda não está apta a escrever ou ainda não consolidou sua habilidade de escrita. Nos cursos de graduação, são propostos seminários e exposições orais, principalmente como forma de avaliar o grau de conhecimento do aluno sobre certos temas. Mas no ensino fundamental e médio essas propostas são escassas, criando-se uma lacuna a ser preenchida.

Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.151).

O que ocorre na escola é o que Antunes (2003) chama de uma “quase omissão” do trabalho com a oralidade. Por acreditar que os gêneros orais estão ligados diretamente ao cotidiano dos alunos, muitos professores não exploram esses gêneros nas aulas, destinando grande parte de seu tempo ao ensino de regras gramaticais que eles consideram serem primordiais para o exercício da escrita. O que não consideram é que os alunos trazem consigo um rico repertório de gêneros orais, que, em termos práticos, sabem empregar de forma segura e habilidosa, mas que, em termos teóricos, podem desconhecer sua existência (BAKHTIN, 2011, p.282).

Portanto, é preciso criar situações de uso dos gêneros orais na escola para assegurar que os alunos saibam lidar com eles de forma segura. Em consonância com Castilho (2006, p.13),

[...] não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Acreditamos que atividades com gêneros orais devem ser desenvolvidas em todos os anos escolares como um meio para se chegar a um fim: o de trabalhar pedagogicamente a língua em todas as suas modalidades, tornando os alunos aptos a lidarem com suas diversas situações de uso.

Primeiramente, é preciso entender que a oralidade não deve ser considerada mera situação linguística, mas sim uma prática discursiva. E como prática discursiva, não se limita a ser a expressão da escrita, nem se trata da fala por si só, mas assume uma dimensão interacional muito maior que o simples ato de falar e ser ouvido.

Marchuschi (2007a, p.33) afirma que a oralidade

Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino. A escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.

Muitas propostas com os gêneros orais limitam-se aos gêneros informais, principalmente para tratar da variação linguística. Poucas vezes são criadas oportunidades de os alunos vivenciarem os usos formais da língua falada nas aulas de língua portuguesa.

A fala é erroneamente ligada ao erro, à quebra de regras, por isso é, por vezes, desconsiderada como objeto de ensino. Tal atitude reitera

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (ANTUNES, 2003, p.25).

Ramos (1997, p.09) reitera essa afirmação quando ressalta que

Há quem acredite que se fala tal como se escreve e vice-versa. Não é menor o número de falantes que assumem que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral e irrestrito, é sempre mais coloquial que a escrita.

A autora acredita que se o aluno entrar em contato com a língua padrão por meio da modalidade oral aproveitará muito do que sabe e se reconhecerá um interlocutor em situações de interação. Dessa maneira, explorar gêneros orais formais no ensino da língua contribuirá para que o aluno assimile e participe de situações formais de uso, as quais ocorrerão principalmente em sua vida acadêmica e profissional.

Porém, também se faz necessário entender a que práticas orais estamos nos referindo. Muitas propostas apresentadas não passam de leituras de textos escritos ou alguns poucos casos em que o aluno é solicitado a responder a questões propostas nos livros didáticos ou comentar algum assunto tratado na sala de aula. São situações que Marchuschi e Dionísio (2007a) chamam de “oralização da escrita”, quando o professor propõe leituras ou dramatização de textos, por exemplo.

Isso quer dizer [...] que “a língua falada não equivale à língua oralmente realizada”. Isso é facilmente compreensível quando se observa a possibilidade de leituras em voz alta ou oralização da escrita, o que não torna aquele texto oralizado um texto falado. Não se pode confundir oralização com oralidade (MARCHUSCHI, 2007a, p.68).

As práticas de oralidade realmente consistentes devem considerar que a oralidade é tão importante quanto a escrita. Não somente a repetição de algo já previsto, mas também a fala espontânea, gerada por meio de discussões e conversas.

Dessa forma, o aluno criará consciência de sua capacidade de pensar e de produzir opinião, por meio de suas próprias ideias.

É importante também que essas atividades promovam uma reflexão sobre as diferenças de uso da modalidade oral e escrita,

Para que delas tenha conhecimento e adquira consciência de que ambas as modalidades de texto se organizam de modo diferente e que, em especial, tenha clareza de que uma não é melhor do que a outra, mas que atendem a situações comunicativas diversas. Também neste caso, o aluno saberá quais são as marcas de oralidade para não usá-las no texto escrito, dependendo da situação comunicativa (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 35).

Quanto à escrita, o primeiro equívoco ocorre quando ela é vista como uma realização da fala. Outro erro é considerá-la superior à fala. A escrita é normalmente relacionada à língua padrão e, por isso, mais valorizada. Tal concepção não se sustenta, pois há vários gêneros textuais que se pautam na linguagem informal.

Propostas de escrita descontextualizadas, sem objetivos, muitas vezes provocam o oposto do que gostariam seus idealizadores: uma aversão a atividades de produção de texto, que passam a ser evitadas pelos alunos.

Sugerimos que seja viabilizada uma proposta de escrita com objetivos claros, com destinatário real. É importante que o aluno perceba que sua produção de texto possui outro objetivo, não somente o de ser avaliado pelo professor. Ramos (1997, p.17) afirma que

Nenhum aluno, salvo raras exceções, escreve para o professor, embora todo aluno lhe entregue seus textos. A consequência é que a maioria dos textos, senão todos, são textos escritos para destinatário real nenhum, mas sim para um simples arremedo de destinatário. Não é de se estranhar que a maioria dos “textos” não tenha sentido. (grifo da autora)

Portanto, é preciso que o professor não apenas proponha atividades de produção de texto como forma de avaliar por meio de uma nota, mas que dê ao aluno condições de articular seus pensamentos, expor suas ideias, comentar, debater e, por fim, produzir um texto com objetivos claros e em situações reais de uso da língua.

Sendo assim, a escola pode propiciar a oportunidade de aprender a articular, e a usar a língua de acordo com suas necessidades reais. Portanto, a partir do

momento em que o aluno melhorar sua fala, articulando melhor suas ideias, terá condições de escrever melhor.

2.2 OS GÊNEROS ORAIS

Para nos comunicar, nós nos apropriamos dos gêneros, que, segundo Bakhtin (2011), podem ser compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados. Para Koch e Elias (2014), os gêneros são “práticas sociocomunicativas” que, por serem dinâmicos, sofrem alterações constantes, inclusive gerando novos gêneros.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.25),

[...] cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Portanto, a escola precisa propor atividades com gêneros orais que promovam situações de uso formal da fala. Antunes (2003, p.102) especifica alguns gêneros orais que podem ser explorados em sala de aula:

[...] os textos orais igualmente ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo dos contextos mais ou menos formais em que acontecem. São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, para citar apenas estes poucos exemplos de gêneros do discurso oral. Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos.

Concordamos com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, pp.175-176), para quem

Os gêneros formais públicos apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. [...] Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática.

Nessa perspectiva, colocar o aluno em contato com outras ideias, opiniões diferentes das suas, permitirá esse “controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento” e desenvolverá suas competências argumentativas. Tal pensamento reitera a necessidade de se trabalhar com os gêneros orais formais em sala de aula.

No desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos principalmente com a conversa orientada e o debate. Para Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o debate é necessário na escola, por desempenhar um papel importante na sociedade. Eles afirmam que

[...] o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.249).

Nesse caso, apoiados nessa concepção, propusemos em nossa pesquisa o “debate de opinião de fundo controverso”, que

[...] diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria [...]. Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p.250).

Essa abordagem tornou possível verificarmos o quão aptos estavam os alunos debatedores para expor e defender suas ideias diante dos colegas e como se sairiam os demais diante da proposta de refutação dessas ideias.

Para Ribeiro (2009, p.52),

Uma vez admitida a ideia de trabalhar o debate na escola, é necessário conhecermos sua dinâmica de funcionamento, que se dá em torno da regulação ou dinâmica das trocas (escuta do outro, organização do discurso e posicionamento); da justificação (sustentação do posicionamento utilizando argumentos) e da refutação (réplica, contestação), sendo este último o mecanismo fundamental do debate, pois sem ele não há debate.

O debate permite aos envolvidos confrontar opiniões, repensar argumentos e criar novos, articular sua percepção de modo a convencer os outros da solidez de suas convicções. Concordamos com Aquino (2005, p.173), que afirma que o debate “prevê uma dinâmica dialética, tendo por objetivo chegar a um acordo ou fazer vencer uma determinada posição”.

Esta mesma autora fala da importância do debate como gênero oral:

Registra-se, desse modo, a dimensão importante que assume a análise da língua nos contextos de uso da fala. Assim é que as sequências produzidas por falantes em atividades de fala estruturadas, como é o debate, interessam ao analista, pois este associa as formulações de um determinado falante durante todo o evento, para observar como cada debatedor constrói seu papel participativo e é nesse movimento do discurso que se consegue conferir coerência às atividades ali realizadas (AQUINO, 2005, p.177).

Trazendo tal afirmação para nossa pesquisa, além de promover situações formais da língua e trabalhar a argumentação, o debate também permite ao professor estabelecer relações de uso da língua e analisar com a turma sua variação e estrutura.

Ao propor o debate, a exposição de ideias e a conversa orientada, percebemos, no desenvolvimento da pesquisa, que as atividades de produção escrita de gêneros do tipo dissertativo argumentativo foram bem recebidas, uma vez que o aluno já havia construído uma base apropriada de argumentos para dar suporte a sua escrita.

A conversa orientada e a exposição de ideias se enquadram na sala de aula como formas de possibilitar a manifestação de impressões sobre os assuntos abordados em classe. Essa participação voluntária e informal pode contribuir sobremaneira para melhorar a interação entre a turma e o professor e, conforme Ramos (1997), diminuir o emudecimento dos falantes do dialeto não-padrão. Permitir que o aluno tenha sua fala respeitada, em todas as suas variações, pode servir de ponto de partida para um processo de conscientização da necessidade de se enquadrar em situações formais da língua.

Ao estimular a oralidade em seus diferentes contextos, estaremos contribuindo para o desenvolvimento de competências linguísticas que podem ser relevantes para a eficácia no ensino de língua portuguesa.

2.3 A ARGUMENTAÇÃO

Koch (1984) afirma que, ao interagir, direcionamos nosso discurso para que nosso interlocutor chegue às conclusões pretendidas por nós. Isso porque todo discurso porta uma ideologia e argumentar seria justamente impor nossa ideologia aos outros. Portanto, até mesmo textos narrativos ou descritivos trazem marcas ideológicas, ou seja, não são imparciais.

Para a autora (1984, p.19), a “interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” e todo e qualquer discurso é estruturado pela argumentação, pois a intenção do falante ao produzir um enunciado não se limita a apresentar uma informação, mas também convencer o interlocutor, mesmo que de maneira sutil.

Para Citelli (2001), não há informação sem persuasão. Ao argumentar, tentamos persuadir o outro a aceitar nossa opinião como uma verdade. Isso é inerente ao ser humano, que está o tempo todo argumentando e interferindo no discurso alheio.

Fiorin (2015, p.23) relata o “princípio da antifonia”, em que dois discursos se opõem, cada um produzindo um ponto de vista diferente do outro. Para ele, “toda ‘verdade’ construída por um discurso pode ser desconstruída por um contradiscurso; uma argumentação pode ser invertida por outra; tudo que é feito por palavras pode ser desfeito por palavras”. Isso significa que mesmo aqueles que são convictos em seus discursos podem ser influenciados por ideias contrárias, se elas estiverem bem solidificadas. Portanto, a argumentação pode inverter pontos de vista e propiciar mudança de opinião.

Para Bakhtin (2011, p.272),

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Considerando que todo evento comunicativo é de natureza responsiva, ou seja, o ato comunicativo requer a compreensão dos sentidos do enunciado produzido (BAKHTIN, 2011), estamos o tempo todo argumentando. A própria escolha do gênero usado no discurso reitera essa concepção.

Ribeiro (2009) também afirma que a argumentação é uma atividade interacional que supõe um movimento discursivo de emissão e troca de opiniões. Para a autora (2009, p.55),

[...] o desenvolvimento de habilidades argumentativas inicia desde muito cedo, quando a criança se apropria da linguagem oral e dos usos que pode fazer dela. É na vida cotidiana, interagindo com a família, com os amigos e demais pessoas da comunidade que ela começa a construir seus primeiros argumentos, bem como a identificar argumentos produzidos pelos outros.

Assim, desde cedo, nossos alunos possuem aptidão para argumentar e influenciar seu interlocutor, mas não são frequentemente estimulados a expor

suas ideias oralmente e em público. Como consequência, não se adaptam com facilidade a situações de intercâmbio oral que requeiram um uso sistemático da argumentação. Muitas vezes, estão convictos de seu ponto de vista, mas não conseguem dar ao seu texto um encadeamento lógico, coerente. É preciso organizar as ideias para produzir um texto, tanto oral quanto escrito.

Mas, o que é argumentar? O ato de argumentar é inato, mas isso não significa que todas as pessoas saibam a melhor forma de fazê-lo. Muitas vezes acreditamos que o fato de alguém saber falar bem significa que sabe argumentar.

Para Abreu (2009, p.09), “argumentar é a arte de convencer e persuadir”. O autor afirma que muitas vezes somos capazes de convencer alguém de que fumar é prejudicial à saúde e mesmo assim essa pessoa continua a fumar. Significa que a convencemos, mas não a persuadimos. Nesse caso, não houve argumentação.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) entendem que a argumentação ocorre em função de um auditório, para o qual se dirige um discurso. Para os autores, o auditório influencia o orador¹, que não deve considerar o seu público-alvo somente na preparação de seus argumentos, mas em todo desenvolvimento do processo de argumentação. É em função da adesão desse auditório à tese que são usadas estratégias ou técnicas argumentativas.

Argumentos ou premissas são as alegações que promovem ou não uma argumentação. Quando se tenta persuadir ou convencer, são apresentadas premissas que precisam ter ligação com a conclusão, ou seja, para que um raciocínio seja aceito como verdadeiro, as premissas precisam ser verdadeiras, ou convincentes (FIORIN, 2015, p.115).

Para persuadir e convencer é preciso, portanto, propor um acordo com o auditório.

¹ Utilizamos os termos “orador” e “ouvinte” (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005) representando o autor do texto e o público-alvo. Devido a nosso trabalho envolver produções orais e escritas, estabelecemos o termo “leitor/ouvinte”, que melhor representa o público a que se destinam.

Esse acordo tem por objetivo ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. Por outro lado, a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo; trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para sua utilização persuasiva (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.73).

A partir desse acordo, os argumentos vão se solidificando e, por meio de fatos e verdades, atraindo o leitor/ouvinte para concordar ou discordar da tese exposta. Portanto “a argumentação constrói, transforma ou desfaz verdades, o que a aproxima da base do verossímil.” (WACHOWICZ, 2012, p.101).

Com base nessas concepções, foi possível elaborar um quadro com algumas técnicas argumentativas importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 1 – Técnicas argumentativas

Tipos de argumentos	Por ligação	I – Os quase lógicos:	Contradição e incompatibilidade
			Identidade e definição
			Comparação
			Transitividade
		II – Os baseados na estrutura real	Por sucessão
			Por coexistência: argumento de autoridade
		III – Os que fundamentam a estrutura real	Exemplo
			Ilustração

Fonte: Wachowicz, 2012, p.102

Argumentos por processo de ligação

São aqueles que aproximam elementos diferentes, promovendo uma ligação e solidariedade entre eles. Podem ser de três tipos: a) os quase lógicos; b) baseados na estrutura do real; c) que fundamentam a estrutura do real.

➤ Argumentos quase lógicos

“Os argumentos quase lógicos são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias.” (FIORIN, 2015, p.115). Abreu (2009, p.20) afirma que “esses argumentos recebem o nome de quase lógicos, porque muitas das incompatibilidades não dependem de aspectos puramente formais e sim da natureza das coisas ou das interpretações humanas.”

As categorias de argumentos quase lógicos considerados neste trabalho são:

a) Argumentos de contradição e incompatibilidade

Consiste em mostrar a contradição ou incompatibilidade de uma tese, com a intenção de derrubá-la. Ao trazer à tona as possíveis incongruências, o orador estará fortalecendo seus argumentos e convencendo o leitor/ouvinte a aceitá-los como certos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.222), raramente os argumentos são homogêneos o suficiente para impedir que se apresente uma contradição no sistema do adversário.

Exemplo²: “É injustiça prender um simples pichador enquanto várias outras pessoas que cometeram outros crimes piores estão soltas por aí, matando, roubando e até abusando das pessoas”.

Neste trecho, é apresentada uma impropriedade que reitera os argumentos de que a punição para a pichação deve ser mais branda.

b) Argumentos de identidade e definição

Consiste em identificar os elementos que fazem parte do discurso. Não se trata meramente de se apresentar um texto explicativo, mas de relacionar elementos para construir argumentos (WACHOWICHZ, 2012, p.105).

² Os exemplos se referem a extratos dos textos produzidos pelos alunos do 8ºano em atividades propostas no decorrer desta pesquisa, as quais estão detalhadas no capítulo 2.

Exemplo: “Na minha opinião, eu acho que grafite é uma arte...”

Reproduz-se uma definição que, segundo Fiorin (2015, p.122), “[...] pelo seu poder de condensação e pela sua simplicidade, tem uma força surpreendente”. Para o autor, esse tipo de definição é visto como evidência, como uma verdade absoluta.

Defender o grafite sem questionar suas implicações para a sociedade demonstra a crença na premissa apresentada de que o grafite é uma arte. Essa afirmação é fortemente veiculada e, para muitos, torna-se uma verdade indiscutível.

c) Argumentos da comparação

Equivale a comparar elementos, não meramente para fazer uma analogia, mas para comparar realidades entre si (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.274).

A comparação pressupõe uma avaliação e escolha e retrata a intenção do orador de tornar o leitor/ouvinte favorável ao seu ponto de vista, por meio da apresentação de diferenças e semelhanças.

Exemplo: “Sou a favor da multa, mas não da prisão. [...] A pichação tanto quanto o grafite são arte, mas algumas são boas, como o grafite, e outras nem tanto, como a pichação.”

Ao comparar as duas modalidades, alegando a superioridade do grafite em relação à pichação, pretende-se convencer o leitor de que os pichadores devem ser punidos de alguma maneira por sua ação.

d) Argumentos por transitividade

Relaciona três ou mais elementos. A conclusão não é lógica, mas decorre das premissas.

Exemplo: “Não acho que deveria ter punições para quem picha, pois, na minha opinião da mesma forma que o grafite é considerado uma arte, a pichação, embora seja somente texto, também é arte”.

Se for considerado que (a) pichação é igual a grafite (b) grafite não merece punição, pois é uma arte, então (c) pichação também não merece punição. Esse é o princípio da transitividade.

➤ **Argumentos baseados na estrutura real**

Tais argumentos caracterizam-se em relacionar elementos da realidade, valendo-se de sua relação com a lógica para estabelecer ligação entre o que é admitido e que se procura promover (WACHOWICHZ, 2012, p.112).

As categorias de argumentos baseados na estrutura do real considerados neste trabalho são:

a) Por sucessão

São aqueles que valorizam a relação de causa/consequência.

Exemplo: “O indivíduo que comete o ato de pichar ilegalmente tem em mente que está cometendo um delito, que está danificando o patrimônio público e o mesmo deve ser preso”.

Nessa afirmação verificamos que há um posicionamento a favor da prisão (consequência) de quem danifica o patrimônio público (causa).

b) Por coexistência: o argumento de autoridade

Os argumentos de coexistência são aqueles que relacionam uma qualidade com

a essência ou de um ato ou de uma pessoa.

Apresentaremos o conceito de maior relevância para nosso trabalho, o argumento de autoridade, que é aquele que apela para a reverência, o respeito. Fiorin (2015, p.170) afirma que “há dois tipos de autoridade a que se pode recorrer: a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a do domínio do poder (aquele que exerce comando sobre os outros)”.

Exemplo: “Sempre vou apoiar o grafite, até porque eu danço *hip hop*, e o grafite é totalmente apoiado pelo *hip hop*, totalmente considerado”.

Nesse caso, há uma consciência da influência que o estilo musical *hip hop* exerce nos jovens, possíveis leitores.

➤ **Argumentos que fundamentam a estrutura real**

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real são aqueles que partem de um fato particular que já foi comprovado e chegam a uma conclusão genérica (FIORIN, 2015, p.185).

As categorias de argumentos que fundamentam a estrutura do real considerados neste trabalho são:

a) O argumento pelo exemplo

É formulado um princípio geral a partir de casos parecidos, que têm chance de se repetir.

Exemplo: “Um vizinho meu já teve seu muro pichado várias vezes. Ele torna a pintar, mas o pichador volta. [...] Esse pichador precisa de punição”.

Relatar fatos é uma forma de reiterar argumentos. Por meio do exemplo dado, espera-se que o ponto de vista defendido seja aceito.

b) O argumento por ilustração

Serve para reforçar uma tese tida como aceita. A diferença entre argumento por exemplo e por ilustração é que, no primeiro, um caso particular é usado para comprovar a tese, enquanto que, no segundo, é usado para comoção, para sensibilizar.

Exemplo: “Eu tenho um grafite com meu apelido e com meu rosto, e foi um grande amigo quem fez pra mim, como homenagem. Eu amei, sempre gostei, não é qualquer um que sabe desenhar daquele jeito”.

2.3.1 As falácias

Dentro do campo da argumentação é comum haver tipos de argumentos que não se sustentam por serem construídos de forma incorreta. São as chamadas falácias.

Segundo Fiorin (2015, p.200), falácias são defeitos argumentativos, ou seja, são argumentos que podem incorrer em algum tipo de erro. São expedientes que podem também ser usados para apresentar como irrefutável aquilo que não o é.

São problemas muito comuns nos textos de alunos do Ensino Fundamental. Por desconhecerem a estruturação dos argumentos, não conseguem dar às suas alegações a solidez necessária para mantê-los.

A seguir, serão mostradas algumas falácias relevantes no desenvolvimento deste trabalho:

a) O recurso aos valores

São referências tidas como verdade, comumente apresentadas em forma de provérbios. Em muitas produções de texto, verificamos que o autor apropria-se de argumentos baseados em valores morais ou éticos, sem saber se o seu auditório compartilha a mesma opinião (FIORIN, 2015, p.201).

Exemplos: “E eu apoio o grafite, pois é uma demonstração de carinho e amor ao desenho e ao nosso país. Não ligo para a opinião dos outros, que falam que pichação é horrível, que deixa as cidades feias e não significam nada pra eles, pois cada um tem sua opinião, mas minha opinião é essa e pronto”.

“Eu detesto pichação! Acho uma imundice! Deixa a cidade feia e não significa nada! Terrível.”

Nos dois casos, somente a própria opinião é levada em conta, desconsiderando-se o que os outros pensam. Recorrer ao “eu acho”, “eu penso”, “eu detesto” é muito comum nos textos escolares. Comumente verificamos também que valores religiosos são utilizados como uma verdade absoluta e inquestionável.

b) A argumentação por implícitos

Para Fiorin (2015, p.206), “[...] apresentar uma tese como implícita pode ser uma estratégia argumentativa visando a apresentar como evidente o que de fato não é”. Significa tentar convencer o outro com o que está nas entrelinhas. Pode ser uma excelente estratégia de argumentação, desde que os argumentos não sejam absurdos, nem fracos ou duvidosos.

Exemplo: “Eu não tenho nada contra quem picha ou faz grafite, só acho que eles não devem pichar casas, comércios e apartamentos, que as pessoas trabalham para conquistar”.

Nessa afirmação, é delimitado o que não deve ser pichado (casas, comércio e apartamentos). O argumento será facilmente questionado, pois deixa implícito que

os demais imóveis (monumentos históricos, imóveis públicos, entre outros) podem sofrer tal ação.

c) *Secundum quid* (segundo certo ponto de vista)

São as generalizações. São consideradas falácias quando o orador parte de uma situação referente a um único ser e a considera uma verdade universal (FIORIN, 2015, pp.212-213).

Exemplo: “Eu sou a favor da prisão, porque algumas pessoas utilizam o grafite como forma de arte, já outras fazem por mal sabendo que é ilegal”.

A inconsistência dessa afirmação está em generalizar: todos devem ser presos, apesar de somente algumas pessoas usarem o grafite da forma errada.

d) *Ignoratio elenchi* (ação de ignorar o que se deve refutar)

Consiste em desviar a argumentação para uma questão acessória ou que é irrelevante para o que está sendo discutido (FIORIN, 2015, pp.215-216).

Exemplo: “A pichação para mim não tem problema, porque é como se fosse um tipo de arte. E também a pichação não deveria ser considerada um crime, porque a pessoa faz apenas uma assinatura, ou seja, escreve uma palavra”.

Em vez de promover uma discussão pertinente, com argumentos claros, o autor apresenta uma visão simplista do assunto, desconsiderando sua gravidade.

e) Argumento do excesso

Acontece quando o orador exagera um ponto de vista com a finalidade de levá-lo à aceitação (FIORIN, 2015, pp.222-223).

Exemplo: “Eu sou contra a pichação [...] Pois não é bom você sair na rua e ver todos os muros pichados, isso é ridículo, para mim, pichar é estragar, sujar a cidade. Quem picha deveria ser preso, pois está danificando o patrimônio público, sabe que é errado e mesmo assim o faz de forma ilegal”.

Neste trecho o autor incorre em dois erros: exagera em dizer que “todos” os muros estão pichados e delimita o objeto que sofre a ação do pichador (patrimônio público). Qualquer um que diga que nem todos os muros estão pichados e que não são pichados somente imóveis públicos derrubaria esses argumentos.

Ao relacionar os principais argumentos e falácias, pretende-se mostrar as formas possíveis de se criar argumentos sólidos. Conhecer as características da argumentação torna mais claro e eficaz o trabalho com a produção de textos argumentativos, evitando-se os erros que inviabilizem a escrita.

2.4 A PRODUÇÃO DE TEXTO

O objetivo de trabalhar a produção de texto é formar autores autônomos, capazes de se expressar de maneira lógica, em diferentes situações comunicativas. Isso quer dizer que não importa o tipo textual ou o gênero sugerido, os alunos devem ter a habilidade de identificá-los, conhecer suas características e peculiaridades e elaborar um texto coerente.

No caso de textos que exijam que o autor se posicione e apresente argumentos sobre determinado tema, os chamados textos dissertativos argumentativos, é preciso que haja um processo organizado. A escolha do gênero, o objetivo da produção, a apresentação do ponto de vista e seleção de argumentos, todas essas etapas devem estar claras para os alunos.

É necessário pensar no texto não como uma estrutura definida, um conjunto de palavras que formam uma estrutura, mas como uma atividade discursiva. Para Wachowicz (2012, p.22), “texto é produto social, [...] é instrumento por meio do

qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais.”

Se considerarmos a produção de texto como um processo, uma atividade discursiva, não como um produto, deixaremos de tratá-la apenas como forma de verificação e avaliação de erros gramaticais e ortográficos.

Geraldi (1993) afirma que na escola há muita escrita e pouco texto. Ele propõe uma distinção entre redação e produção de texto. A redação é a escrita “para a escola”, o aluno escreve para o professor ler e atribuir nota. A produção de texto é a escrita “na escola”, o texto é construído, avaliado, reescrito.

A construção do texto não pode ser arbitrária, ou seja, não deve ser imposta com o objetivo único de avaliar os alunos, mas deve passar por um processo que faça sentido para eles. Antes de se posicionar sobre qualquer assunto, o indivíduo deve conhecê-lo, para expressar sua opinião e debater sobre opiniões opostas. Trata-se de algo mais complexo que o simples ato de ler e opinar. É uma atividade por meio da qual o estudante trava conhecimento com os elementos necessários para desenvolver o encadeamento da escrita.

No processo de produção de texto, as atividades de reescrita são muito importantes, mas são raras. Suassuna (2014) dispõe sobre a importância de uma reconstrução do texto, que é mais útil ao processo de construção do texto do que uma mera ação corretiva. A autora ressalta que

Alguns estudos recentes sobre situações de discussão e reconstrução de textos em sala de aula vêm mostrando a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal. Nesse sentido, é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como o trabalho de reelaboração do texto (SUASSUNA, 2014, p.119).

O “diálogo com o outro” pode ocorrer por meio da oralidade, no momento em que o professor propõe a leitura e discussão dos textos dos próprios alunos, propiciando um momento de reflexão acerca de sua escrita. O aluno terá a

oportunidade de se distanciar de seu texto, percebendo, por ele mesmo, suas falhas e acertos.

Concursos públicos, vestibulares, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outros, esperam que o candidato seja capaz de defender seus argumentos e convencer seu interlocutor, revelando-se um sujeito-autor.

Tal habilidade não será possível sem que haja uma evolução na maneira atual de trabalhar a produção de texto na escola. É importante ressaltar que não cabe só ao professor de língua portuguesa essa tarefa, mas sua responsabilidade aumenta por se tratar da disciplina mais exigida em situações avaliativas externas, juntamente com a matemática.

2.5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para que se aplique uma metodologia que promova competências é necessário que se entenda em que conceitos este trabalho está baseado e que competências e habilidades pretende que sejam desenvolvidas.

Para Perrenoud (1999), as competências são uma adaptação do homem às suas condições de existência, que são impostas pelo meio social. Ser competente, portanto, poderia ser definido como o domínio de determinadas tarefas e situações. Para o autor, não há como ser competente sem desenvolver certas habilidades.

A abordagem por competências não se restringe ao acúmulo de conhecimento, pois “Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos.” (PERRENOUD, 1999, p.24).

Criar estratégias para transformar conhecimento em competência é um dos papéis da escola.

Na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação do segundo grau. Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência (PERRENOUD, 1999, p.35).

O conceito de habilidades é mais restrito, seria a capacidade de realizar certas tarefas. Para ser competente é preciso ter certas habilidades, mas não necessariamente se é competente por possuí-las. As habilidades são restritas à realização de tarefas, as competências são um conceito mais amplo. Seria algo como ter habilidade e talento para executá-las.

Portanto, entende-se, quando nos propomos a desenvolver competências argumentativas com nosso trabalho, que estaremos contribuindo para que os estudantes consigam adquirir certas habilidades e apropriar-se delas nos contextos em que se fizerem necessárias.

As principais habilidades que pretendemos desenvolver com a contribuição de nossa sequência didática para ampliar a competência argumentativa dos alunos são:

- Utilizar a oralidade como forma de iniciar um processo de debate e argumentação.
- Interagir com dados, argumentos, fatos e informações contidos em diferentes textos.
- Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.
- Expressar-se oralmente com clareza e objetividade.
- Observar e descrever detalhes de diferentes situações cotidianas, formando visão crítica sobre suas implicações na sociedade.

- Ler e reconhecer textos variados e de diferentes gêneros.
- Produzir textos de gêneros argumentativos, orais e escritos, respeitando às estruturas e os mecanismos de articulação da língua.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados os detalhes desta proposta de intervenção, bem como o percurso metodológico por meio do qual se desenvolveu a pesquisa.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Serra, no Espírito Santo, está situado na Região Metropolitana da Grande Vitória e possui cerca de 500 mil habitantes. A rede municipal de ensino dispõe de 121 unidades, entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), nos quais estão matriculados mais de 64 mil alunos.³

A pesquisa foi aplicada na EMEF Prof. Naly da Encarnação Miranda, localizada no bairro Feu Rosa. A escola atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em dois turnos: matutino e vespertino.

Participaram da pesquisa alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental. A turma possuía 40 alunos matriculados, mas o índice de ausência era grande.

Devido à necessidade de se investigarem as dificuldades e as potencialidades encontradas pelos alunos na produção de texto, tanto oral como escrito, foi feita uma pesquisa exploratória, que, segundo Gil (1991), proporciona maior familiaridade com o problema estudado e contribui com a construção de hipóteses.

Este trabalho possui algumas características da pesquisa-ação, que é definida como

“[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativos (THIOLLENT, 1986, p.14).

³ Dados retirados do site www.serra.es.gov.br

A metodologia escolhida reuniu os sujeitos envolvidos e suas experiências, os cotidianos e os currículos vivenciados. Ao acompanhar e compartilhar esses movimentos, foi inserida a proposta de trabalhar com gêneros orais da esfera argumentativa para promover maior interação comunicativa e melhorar as habilidades de argumentação dos estudantes. Assim, entendemos que a produção de texto não será vista somente como forma de avaliação, mas como ferramenta eficaz no ensino de língua materna na escola pública.

3.2 METODOLOGIA

Foram coletados dados referentes à periodicidade e qualidade das propostas de produção de texto oral e escrito nas aulas de língua portuguesa para se avaliar sua efetiva influência nas habilidades comunicativas dos alunos. Foram coletados também dados que demonstram o grau de interesse dos alunos nessas atividades e sua noção da importância das atividades de oralidade como preparação para a argumentação e produção escrita.

Para efetuar essa coleta de dados, foram usados questionários, tanto com alunos quanto com a professora da turma. Tais instrumentos foram construídos levando em consideração a proposta pedagógica do município, que se pauta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares para o ensino de língua portuguesa.

Para a elaboração dos questionários, considerou-se também a perspectiva de Zanella (2012, p.111). As perguntas são do tipo preferenciais, que para a autora “buscam avaliar a opinião de alguma condição ou circunstância que tem relação com a problemática da pesquisa”, possibilitando respostas fechadas, de escolha múltipla.

Quanto às técnicas de análise dos dados, foi utilizada a técnica qualitativa de análise que “busca compreender a realidade a partir da descrição de significados, de opiniões já que parte da perspectiva do participante e não do pesquisador” (Zanella, 2012, p.126). Essa técnica é constituída de três fases: a pré-análise, que

consiste na escolha e organização do material coletado, a análise do material ou descrição analítica do conteúdo, quando o material será submetido a um estudo aprofundado, orientado pela pergunta da pesquisa, e a interpretação dos resultados, que vai relacionar o conteúdo do material com a base teórica referencial.

Pensando na produção de texto como um processo, não apenas uma atividade avaliativa, que ocorre muitas vezes sem a devida intervenção do professor, foi proposta uma sequência didática com o objetivo de auxiliar nas situações de produção oral e escrita.

Para isso, partimos de gêneros orais da esfera argumentativa (debates, conversa orientada, exposição oral), com propostas de atividades que exploram tais gêneros como forma de estimular os alunos a produzirem oralmente textos argumentativos. A partir dessas produções orais, os alunos percebem que já construíram argumentos suficientes para produzirem textos escritos do tipo dissertativo argumentativos.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

3.3.1 Questionário professor(a)

O objetivo do questionário da professora (Anexo A) foi observar quais as atividades de produção de texto oral ou escrito costumam ser propostas, sua frequência e a forma de avaliação usada. Outro ponto observado foi a opinião da professora sobre as capacidades argumentativas dos alunos.

Abaurre e Abaurre (2012) propõem produções de texto a partir de uma perspectiva discursiva. Nessa concepção, as perguntas levaram em consideração os gêneros textuais mais explorados em sala de aula, os tipos de textos mais propostos, a modalidade de produção de texto mais trabalhada e a periodicidade com que essas atividades são oferecidas.

O questionário foi aplicado à professora como forma de alcançar algumas respostas que permitissem traçar um perfil da turma no que diz respeito às atividades de produção de texto oral e escrito. Também permitiu entender melhor o contexto em que as produções de texto comumente acontecem.

Segundo Thiollent (1986, p.48), essa “fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”.

O autor também diz que:

Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado "diagnóstico" (THIOLLENT, 1986, p.48).

Para efetuar esse contato, antes da aplicação do questionário, a diretora da escola e a professora foram informadas de todos os detalhes da pesquisa, seu objetivo e importância. Tal apresentação serviu para dar ciência de todo o processo, evitando qualquer desconforto ou constrangimento durante o período de atuação com a turma.

De acordo com as respostas da professora, ela costuma propor pelo menos uma produção de texto a cada trimestre. Para a avaliação do trabalho, ela propõe a reescrita dos textos.

Sabe-se que o professor não consegue abarcar todos os gêneros em suas aulas, o que os leva a explorar alguns mais que outros. Dolz e Schneuwly (2004, p.55-56) acreditam que “a escola cria [...] sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares.” A primeira pergunta considerou esses gêneros mais comuns. A resposta da professora mostrou que as atividades de produção de texto mais trabalhadas são a escrita de poemas, contos, reportagem e redações (texto dissertativo argumentativo).

Analisando sua resposta, parece interessante que haja uma diversificação nas atividades, uma vez que esses gêneros se enquadram em diferentes tipos textuais.

Ao responder sobre a frequência com que propõe tais atividades, a resposta é esperada (uma a cada trimestre), considerando que produzir um texto escrito não significa apenas colocar suas ideias no papel, mas que supõe várias etapas, que vão desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento de revisão e reescrita (ANTUNES, 2003). Em outras palavras, esse é um processo trabalhoso, que demanda tempo, do qual nem sempre o professor dispõe.

Para averiguar os gêneros orais mais trabalhados com a turma, também foram considerados os mais comumente explorados. Na elaboração dessa pergunta, entende-se a fala como objeto de exploração do trabalho com a língua formal, não só como algo espontâneo, que permite abordar a realização dos gêneros orais que pedem registros mais formais (ANTUNES, 2003).

Nesse caso, os seminários e exposição oral (conversas sobre o tema e aula expositiva) foram apontados como os mais usados. Tais atividades são propostas como forma de correção de atividades e em algumas situações com temas específicos. Não há uma frequência, a professora utiliza sempre que acha necessário. A impressão que se tem é que essas atividades não são previstas na rotina das aulas, o que pode significar uma frequência quase nula desse tipo de trabalho.

Fica claro que, como na maioria das salas de aula, não há espaço para a língua oral formal como ponto de partida para debates e argumentações. A professora tem a preocupação de trabalhar essa modalidade, mas parece não ter uma noção concreta de como fazê-lo. Para ela, a turma apresenta uma boa habilidade argumentativa, mas suas propostas são pouco efetivas para o aprimoramento dessas habilidades e não há uma avaliação das atividades orais, o que as torna, muitas vezes, insatisfatórias.

Por meio dessa análise inicial, uma vez que, segundo a professora, a turma já possui habilidade argumentativa satisfatória, foi possível planejar as atividades propostas, que foram bem aceitas e, acredita-se, contribuíram para o aprimoramento da escrita dos alunos.

3.3.2 Questionário aluno(a)

O questionário dos alunos (Anexo B) coletou dados sobre as atividades de produção de texto orais e escritas de sua preferência, sua percepção quanto as suas capacidades de se expressar em público e escrever e quanto aos objetivos das propostas de produção de texto.

Para Barbier (2007, p.55), “o exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções”. Então, após verificar os dados da análise do questionário respondido pela professora, foi elaborado o questionário dos alunos.

A turma participante da pesquisa é composta por 40 alunos. Foram respondidos 34 questionários, devido à ausência de seis alunos.

Segue a análise detalhada de cada questão:

Gráfico 1 – **Questão 1 – Quando a professora propõe atividades de produção de texto, você prefere:**

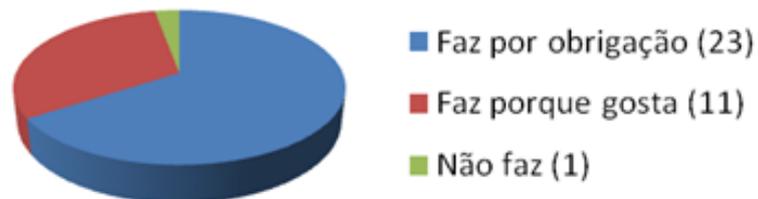


Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Nessa questão, os alunos poderiam marcar todas as alternativas com as quais se identificasse. Percebe-se que os alunos preferem escritas de contos e textos dissertativos argumentativos. Para justificar, apresentam afirmações como “Gosto de ler e depois escrever o que eu acho”, “tenho facilidade em ter ideias”, “gosto de expor minhas ideias e argumentar com os outros”, entre outras.

Tal afirmação corrobora a afirmação da professora, para quem a turma possui habilidade de argumentação satisfatória, uma vez que os próprios alunos demonstraram interesse nos gêneros textuais de esfera argumentativa.

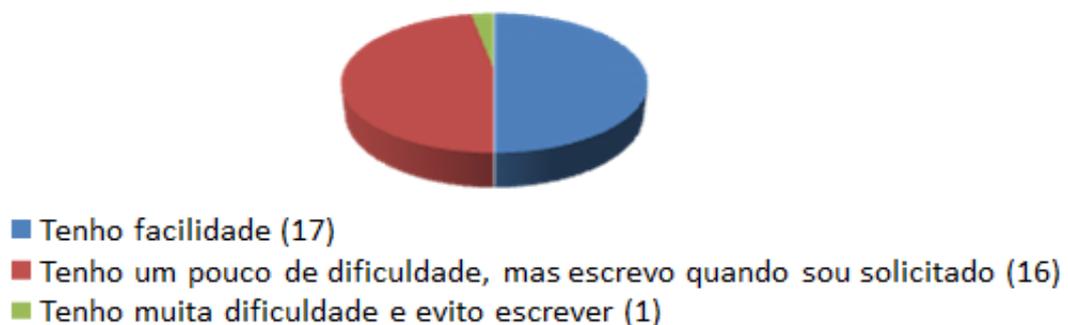
Gráfico 2 – **Questão 2 – Quando são propostas atividades de reescrita de seus textos, você:**



Fonte: Elab. pela autora, 2015.

A maioria afirmou que faz as atividades de reescrita por obrigação. Abaurre e Abaurre (2012) consideram que os alunos devem saber previamente quais serão os critérios de avaliação de seus textos. Desconhecer esses critérios talvez seja o motivo principal para que haja tanta aversão às atividades de reescrita, que, assim como a produção inicial, são tão importantes no processo de produção.

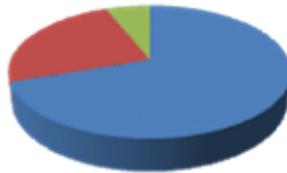
Gráfico 3 – **Questão 3 – Como você definiria sua habilidade para produzir um texto escrito?**



Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Não foi explicitado nenhum gênero ou tipo de texto, pois o objetivo era verificar se a turma possuía um perfil apropriado para as atividades de escrita que seriam propostas. Produzir um texto pode significar, para eles, escrever desde um bilhete até um texto mais elaborado.

Gráfico 4 – **Questão 4 – Na escola, você escreve textos por quê?**



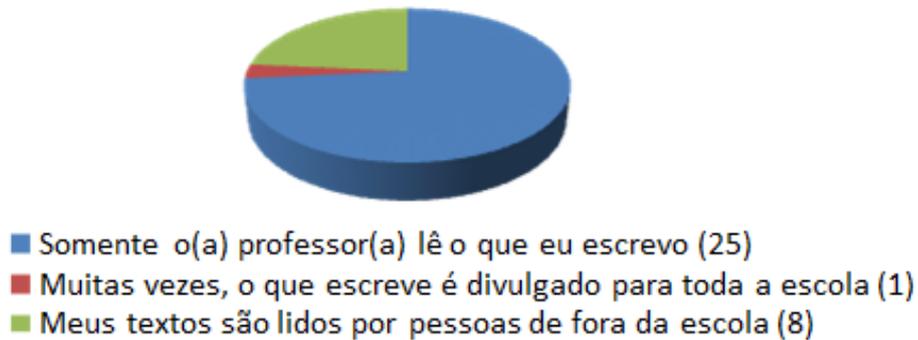
- Geralmente porque o(a) professor(a) pede, como forma de avaliação (23)
- Geralmente porque a produção faz parte de algum projeto da escola (8)
- Não sei ao certo por que escrevo (2)

Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Repare-se a impressão que o aluno tem sobre o objetivo de sua escrita. A grande maioria diz escrever porque o professor(a) pede. Para Ramos (1997, p.16)

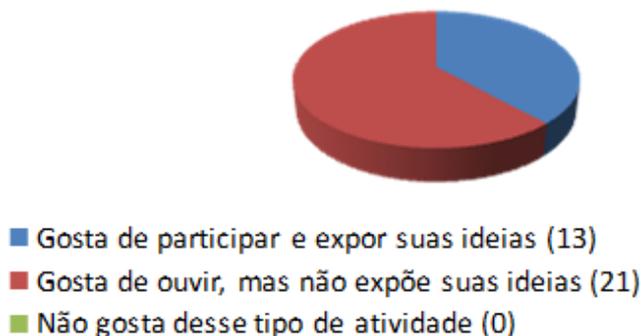
Atualmente, o papel do professor tem sido, ao mesmo tempo, de revisor e de destinatário do texto do aluno. Esse estatuto duplo e ambíguo traz consequências negativas: é destinatário porque é para ele que o aluno envia seu texto, embora não seja o destinatário pretendido pelo aluno [...] A consequência é que a maioria dos textos, senão todos, são escritos para destinatário real nenhum [...].

A autora acredita ser esse o motivo de a maioria dos textos escritos por nossos alunos não terem sentido. Na maior parte das propostas feitas em sala de aula, não são apresentados os objetivos e os estudantes escrevem sem saber por que e para quem. Não há dúvidas que isso compromete a qualidade de seus textos.

Gráfico 5 – **Questão 5 – Alguém lê o que você escreve?**

Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Em consonância com a pergunta anterior, o aluno percebe que somente o professor lê o seu texto, o que pode contribuir com a falta de interesse em produzi-los. Somente um aluno relatou ter seus textos lidos fora da escola (por pais, parentes, amigos), o que demonstra que a escola não costuma promover a divulgação desses textos para um público maior. Talvez por isso o aluno não se interesse em mostrar suas produções para outras pessoas de seu círculo de relacionamento.

Gráfico 6 – **Questão 6 – Quando a professora propõe atividades de exposição oral (debates, conversas, aulas expositivas, seminários etc.), você:**

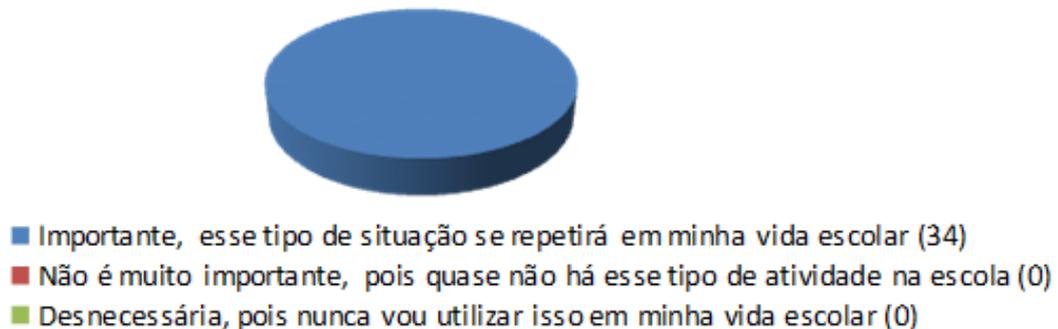
Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Quanto às atividades de exposição oral, a maioria disse gostar, mas prefere ouvir as falas de colegas e professores, sem participar ativamente da proposta. Merece destaque o fato de que não houve quem dissesse não gostar de tais atividades, o que nos animou na continuidade da pesquisa. Por se tratar de uma modalidade de interesse dos alunos, sua utilização é favorável ao processo de ensino da

língua e de produção textual. Esse contato com a língua oral, com a qual o aluno tem maior intimidade, pode servir para que contextos formas da língua sejam mais bem assimilados.

Concordamos com Ramos (1997, p.20) para quem a melhor maneira de o aluno conhecer o dialeto padrão é estando com ele em contato, tendo a oportunidade de fazer uso dessa variedade linguística. A autora diz que “familiarizá-lo com essa variedade é um importante passo, tendo presente que, enquanto membro da comunidade linguística, ele já a reconhece como modelo do que seja falar bem.”.

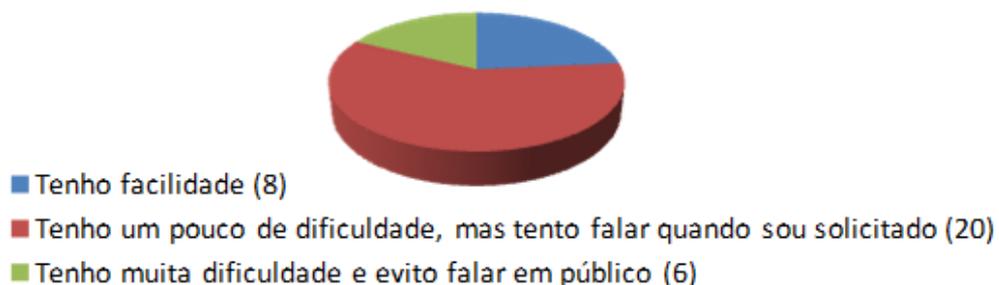
Gráfico 7 – **Questão 7 – Você acha que fazer apresentações orais (apresentar trabalhos, debater temas de estudo etc.) é uma atividade:**



Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Os alunos têm consciência de que enfrentarão situações de oralidade em toda sua vida escolar. Essa constatação motivou a continuidade desta pesquisa. Se o aluno compreende a importância desses contextos da oralidade em sua vida, em que outro lugar, além da escola, poderá ocorrer o seu ensino?

Gráfico 8 – **Questão 8 – Como você definiria sua habilidade para falar em público?**



Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Ao verificar que muitos afirmam sua dificuldade de falar em público, fica mais evidente a necessidade de explorar a oralidade na sala de aula e a pertinência desta pesquisa.

Durante toda sua vida, em várias situações, será necessário saber argumentar, expor suas ideias, expressar-se em público. Seja em situações formais, caso sua escolha profissional exija, ou situações menos formais, mas não menos importantes, como quando precisar questionar uma cobrança de uma conta indevida, por exemplo. Estamos sempre vivenciando situações argumentativas.

Marchuschi (2007b, p.25) apresenta a oralidade como uma “prática social” que vai “desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos.”. Cabe ao falante escolher o gênero e a linguagem adequados a cada contexto. É preciso preparar o aluno para essa escolha e adequação.

Gráfico 9 – **Questão 9 – Que tipo de atividades de produção de texto você prefere?**



Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Considerando que a maioria relatou ter dificuldade em falar em público, é compreensível que prefiram atividades de escrita.

Por vezes, a escrita pode parecer mais fácil, pois o ato de escrever não exige que o aluno se exponha publicamente. No entanto, suas atividades escritas precisam ser discutidas, divulgadas, avaliadas oralmente, para que ele perceba que as duas modalidades estão relacionadas e solidarizam-se.

Espera-se assim que a produção textual deixe de ser aplicada apenas como uma atividade avaliativa e passe a ser compreendida como processo de interlocução.

3.4 O PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) surgiu como forma de qualificação profissional para responder a uma necessidade social. Trata-se não só de uma modalidade de estudo que promove a pesquisa, mas que também apresenta novas metodologias para atender a demandas do ensino da língua.

Como trabalho final, traz a proposta de elaboração de um produto educacional que servirá como recurso para o professor em suas aulas, ocasionando uma real contribuição para a educação básica do país.

Moreira (2004, p. 134) afirma que a pesquisa no mestrado profissional em ensino deve ser

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais”.

No caso desta pesquisa, espera-se, por meio do produto proposto, que o professor reveja suas práticas com a oralidade e que essa modalidade seja vista como uma forma palpável de se trabalhar com a linguagem, diferente do que muitos acreditam.

Pretende-se, com isso, criar mais um recurso que auxilie o professor em suas atividades de produção de texto, uma vez que as atividades orais poderão também ser avaliadas e percebidas como uma ferramenta de ensino.

Para isso, foi elaborada uma sequência didática que promova atividades orais em contextos formais, sendo investigado o uso da fala como instrumento de estudo da língua formal.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.97) apresentam a sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero oral ou escrito”. Eles a representam com o seguinte esquema:



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz, 2004.

Na *apresentação da situação*, são expostos os detalhes mais importantes da sequência como os gêneros que serão tratados, os destinatários e objetivos de suas produções, os temas e conteúdos abordados. É uma exposição inicial que serve para situar o aluno sobre as atividades que irá executar.

Nessa etapa, o professor precisa deixar claro como será desenvolvido o trabalho: quais são seus objetivos, como serão as atividades propostas e sua relevância para o ensino da língua.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.99) afirmam ser necessário apresentar “um problema de comunicação bem definido”, explicitando aos alunos as etapas percorridas para que compreendam o contexto de produção e consigam resolver o problema proposto na produção escrita.

A proposta de uma *produção inicial* serve para diagnosticar, para determinar como se dará a intervenção do professor. Assim, ele planejará suas ações com o foco no que é preciso ser feito e saberá o que esperar como resultado de seu trabalho. Serve também para propiciar ao aluno conhecer ou se familiarizar com o gênero proposto.

Essa proposta poderá ser escrita ou oral. O importante nesse momento é perceber até que ponto os alunos se apropriaram das situações apresentadas e como desenvolvem o gênero em questão.

A sequência continuará sendo desenvolvida em *módulos*⁴, também chamados de oficinas. Com a execução das atividades, deve-se sempre avaliar o processo e fazer as interferências necessárias para aprimorar seus resultados.

O desenvolvimento desses módulos é o ponto crucial do trabalho. A avaliação de cada atividade, sua reorganização ou revisão, devem ser constantes. O professor perceberá as fragilidades e potencialidades de cada atividade e poderá rever seu planejamento, visando a uma reestruturação da sequência, caso veja a necessidade.

Luckesi (2006, p.174) apresenta a avaliação como um recurso para auxiliar o aluno no seu crescimento, fornecendo suporte no processo de assimilação de conteúdos e no seu processo de constituição como sujeito. O autor acrescenta que a avaliação responde a uma necessidade social. Avaliar o desenvolvimento das atividades de uma sequência didática, portanto, permite, não só ao professor verificar a relevância de seu trabalho, mas também ao aluno perceber sua evolução e sentir-se parte desse processo.

O desenvolvimento das atividades culminará na *produção final*, na qual se verifica se foi alcançado o resultado esperado. Nossa sugestão é que essa produção não seja vista como uma última atividade, mas como uma nova oportunidade de avaliação e análise de resultados. Conforme Passarelli (1999, pp.59-60), acreditamos que

Para o caso de o professor assumir o posicionamento humanista, pelo qual passa a ser incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele terá de desvincular-se de procedimentos que o sistema escolar legitimou, tais como a prioridade para o produto final e não para o processo de escrita. [...] Não existe nenhum marco inicial ou final para o aprendizado de uma pessoa.

⁴ No caso do esquema apresentado, o módulo n corresponde a um número não determinado de módulos, ou seja, não há um limite de módulos possíveis em uma sequência didática.

Por isso, é importante estimular os alunos a revisar e reescrever seus textos, percebendo sua escrita como um processo e não como um produto. A sequência didática, por ser dividida em etapas, auxilia no desenvolvimento de propostas de revisão e reescrita.

Ribeiro (2009, p.61) pondera que a sequência didática não se resume a uma justaposição de tarefas, mas “de toda uma rede de ações procedimentais, cujas atividades se apresentam articuladas de forma contínua, progressiva e diversificada”.

Nessa perspectiva, propomos uma sequência didática de argumentação que desenvolva competências e habilidades necessárias ao aprendizado da língua portuguesa no ensino fundamental.

3.5 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi aplicada em parceria com uma professora da rede pública municipal da Serra, que inseriu as atividades em seu planejamento. A pesquisadora utilizou cinco aulas para aplicar as atividades, porém o tempo de envolvimento da turma com o trabalho foi de um mês, visto que a professora regente dava continuidade ao tema e conteúdo propostos na sequência didática em outros momentos.

O primeiro passo, antes da aplicação das atividades, foi planejar com a professora parceira para definir o tema. Pensando em situações polêmicas, que pudessem despertar o interesse de adolescentes, alguns assuntos como gravidez na adolescência, *bullying* e drogas foram descartados, por tratar-se de assuntos já explorados por outras disciplinas.

Na perspectiva de Passarelli (1999), que afirma que um dos motivos de os alunos resistirem às propostas de produção de texto na escola é o fato de os temas serem considerados distantes de sua realidade e de Abaurre e Abaurre (2012), que acreditam que se devam considerar temas de interesse dos alunos para que

eles se envolvam com a tarefa, nossa proposta partiu do pressuposto de um contexto vivido pela escola: a pichação e o grafite.

Os muros da escola, além de outros imóveis do bairro, estão pichados. A escola começa o ano letivo com muros limpos, mas rapidamente eles são pichados novamente. A direção da escola se propõe a pintá-los, mas nunca foi feita uma campanha de conscientização ou algum tipo de trabalho sobre o tema.

Nesse contexto, os alunos foram levados a pensar nos motivos que levariam alguém a cometer tal ato, se é passível de pena, se é arte ou vandalismo e quais as diferenças entre a pichação e o grafite.

A partir daí, foi elaborado o Plano de Aula (Anexo C) referente a cada oficina realizada, num total de cinco aulas.

Quadro 2 – Aplicação da sequência didática

Aula 1 – Aplicação do questionário
<p>Na primeira aula, além da apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, foi aplicado o questionário, cuja análise serviu para verificar a partir de que ponto deveria ser iniciado o trabalho. Com esses dados, iniciou-se o processo de execução de uma sequência de atividades, cujo objetivo foi averiguar, num pequeno período de contato com a turma, se houve um aprimoramento de sua capacidade de argumentação, partindo dos gêneros orais formais, entre eles o debate e as aulas expositivas participativas.</p> <p>Esse procedimento torna possível verificar as potencialidades e fragilidades das atividades propostas, ajustando-as, à medida que a sequência didática foi sendo testada.</p>
Aula 2 – Produção diagnóstica de texto
<p>Essa atividade foi aplicada na segunda aula, com o objetivo de avaliar as</p>

habilidades argumentativas dos alunos antes da aplicação das atividades orais (debate e aula expositiva/discussão do tema).

Como atividade diagnóstica, procuramos reproduzir uma situação corrente em sala de aula, em que os alunos foram levados a produzir um texto sem uma contextualização adequada.

Apenas foram entregues a coletânea de textos (Anexo D) e a folha de produção de texto (Anexo E), sem que antes houvesse qualquer discussão ou comentário sobre a proposta.

Nessa atividade, os textos se referiam à lei 9605/98, que trata da questão da pena imposta aos pichadores e outro que trata de uma emenda que propõe que tais crimes sejam punidos com multa e prestação de serviços à comunidade. Foi solicitado aos alunos que se imaginassem fazendo parte de uma comissão que aprovaria ou não a emenda na sua cidade.

A análise dessas produções indicou que os alunos, na sua maioria, não possuem capacidades argumentativas satisfatórias, apesar de grande parte ter declarado nos questionários que gostam de escrever textos dissertativos argumentativos, pois, por meio deles, podem expor suas ideias.

Muitos textos apresentaram opiniões que se baseavam em argumentos fracos, sem consistência como “Deveria sim ter punição uma punição aos indivíduos que se aproveita da pichação, para fazer coisas/desenhos que não tem nada de arte e nada de bom para a cidade.”, ou “Na minha opinião a emenda não deveria ser aprovada, pois além do grafite ser bonito e legal, a pichação não é...”. Ou ainda “Eu sou a favor, pois algumas pessoas não fazem por mal. Mesmo sabendo que é ilegal.”

Tais recortes demonstram que os alunos apresentam grande dificuldade em construir um discurso bem articulado e convincente.

A avaliação diagnóstica proporcionou uma noção da capacidade de escrita dos alunos para auxiliar na elaboração das atividades orais e escritas propostas no decorrer do trabalho na sala de aula.

Aula 3 – Aplicação das atividades orais – o debate

A primeira atividade oral proposta foi o debate.

Nessa aula, foi apresentado aos alunos o gênero *debate*, que se manifesta na oralidade, e permite que as pessoas exponham sua opinião, confrontando-as com as dos outros. Sua linguagem é mais formal e é preciso usar argumentos bem definidos para ser capaz de sustentar sua opinião.

Nessa análise, não houve a transcrição da fala literal dos alunos, pois o objetivo principal foi o de perceber como os argumentos foram colocados e refutados, ou seja, como se deu o processo de produção de texto do gênero *debate*.

Os alunos debatedores serão chamados de A, B, C, D e E. No ato da escolha, foi entregue um material suporte sobre o tema para leitura.

À professora pesquisadora coube o papel de mediadora do processo.

O tema do debate partiu dos dois textos da coletânea da atividade diagnóstica (Anexo D) e de uma conversa formal orientada com a turma sobre o tema.

Entre os debatedores, dois eram a favor da lei que prevê prisão e os outros três a favor da emenda que ameniza essa lei. Os principais argumentos expostos foram:

- A favor da pena de prisão:

Aluno A: As leis no Brasil não funcionam, não há punição.

Aluna B: As pessoas têm o direito de ter seus muros limpos e pintados, sair para

trabalhar e voltar e ainda estarem limpos. Quem pichou, deve ser punido.

- A favor da emenda que ameniza a pena:

Aluno C: Não é justo prender alguém somente por ter pichado, pois há como limpar a pichação. Ele não deve ficar no meio de assassinos e bandidos por isso. O próprio pichador deve limpar a pichação que fez. E pagar multa.

Aluna D: Se alguém matar, roubar, o crime é grave. Mas pichar não. Ele não deve ficar no meio dessas pessoas.

Aluna E: Às vezes, essa pode ser a profissão da pessoa (pichador). Ele não deve ser preso.

- Os alunos que eram a favor da prisão refutam os argumentos dos colegas:

Aluno A: Não concordo - Mais uma vez, fala sobre a impunidade no Brasil. Cita a tentativa de diminuir a maioria penal - Se você é maior de idade, você responde por seus crimes.

Aluna B: Não é válido o argumento de que ele não deve ir para o meio de quem matou, pois quando ele foi pichar, ele sabia que estava errado. Por que fez algo que sabia estar errado? Portanto, ele optou por ir para a cadeia, ninguém o obrigou a fazer isso.

Aluno A: Ele está errado e sabe disso.

A pesquisadora/mediadora pede à turma que faça intervenções, perguntas. Ao serem questionados se alguém acha que a pichação não deveria sofrer nenhum tipo de punição, ninguém concorda.

Após algum tempo de debate, a turma é questionada sobre um quadro na sala que está coberto de rabiscos:

Mediadora: Isso também é pichação? O que vocês têm a dizer sobre isso?

Todos concordam que é pichação e alguns admitem ter escrito seus nomes ali. Dizem que aquilo é errado, mas se os nomes estavam escritos ali e ninguém os puniu, continuaram escrevendo.

Uma aluna contou a experiência da sua escola anterior: quando algum aluno era flagrado rabiscando algum patrimônio da escola, deveria limpar. Muitos concordaram que essa regra é correta.

A participação dos demais alunos, além dos debatedores, foi mínima, o que confirma a veracidade das respostas dadas no questionário em que 21 dos 34 alunos disseram que, nas atividades de apresentações orais, gostam ouvir, mas não expõem suas ideias.

Nossa análise mostrou que os alunos precisam de mais atividades que os estimulem a falar em público, percebendo-se sujeitos críticos e formadores de opinião. Percebe-se que usam discursos alheios: “não há punição no Brasil”, alguns argumentos não se sustentam: “pichação é uma profissão”, mas também demonstram ter consciência das consequências de certos atos: “..quando ele foi pichar, ele sabia que estava errado.”

Aula 4 - Vídeos

A quarta aula ocorreu na sala de vídeo. Foi uma aula expositiva, com uma apresentação de *PowerPoint*, na qual foram discutidas várias situações relativas ao tema, entre elas, a pichação como forma de protesto, as consequências da pichação para a economia, a poluição visual. Nessa aula, os alunos foram levados a refletir sobre vários outros crimes contra o patrimônio que não têm a mesma repercussão. Por exemplo, os folhetos de propaganda colados nos muros da cidade.

Sobre a diferença entre pichação e grafite, foi apresentado um vídeo em que os pichadores e grafiteiros expõem sua opinião.

Essa aula também foi usada para apresentar o gênero *artigo de opinião*, proposto na atividade final de produção de texto.

Aula 5 – Produção final

Por fim, na quinta e última aula, foi aplicada a atividade de produção de texto escrita final, cujo objetivo era verificar até que ponto as atividades orais contribuíram com a construção de argumentos dos alunos.

Dessa vez, a orientação para a produção de texto ocorreu de forma diferente, uma vez que os alunos já estavam mais envolvidos com o tema. Foram entregues a coletânea de textos (Anexo F) e a folha de produção (Anexo G) e houve uma breve conversa sobre o que já havíamos discutido em sala de aula sobre o assunto.

A análise dessas produções mostrou a viabilidade desta pesquisa, uma vez que a proposta é trabalhar com a oralidade, o que possibilitaria o aperfeiçoamento gradual das habilidades argumentativas dos alunos.

Fonte: Elab. pela autora, 2015.

3.6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Abaurre e Abaurre (2012) falam de “um olhar discursivo” para a escrita. Para as autoras, a produção de texto é um processo coletivo, do qual participam diferentes agentes, quais sejam o autor, o público e o contexto. Tais agentes influenciam nas condições da escrita e precisam ser considerados em uma proposta de produção de qualidade.

Passarelli (1999) também apresenta uma produção de texto processual, na qual o professor deve considerar todo o caminho percorrido durante sua produção e não só o produto final.

Considerando tais concepções, nossa análise transcorre primeiramente considerando o contexto de produção vivenciado pela turma: a professora pesquisadora é uma estranha, que se apresenta à turma com uma proposta de trabalho diferente, tirando-os de sua zona de conforto.

Apesar de a professora da turma ter apoiado o trabalho, o desenvolvimento de suas aulas sofreu alterações que mudaram a rotina da turma. Isso certamente influenciou no resultado alcançado, mas consideramos que todas as etapas propostas inicialmente foram cumpridas.

A parceria entre a professora regente e a pesquisadora foi de grande importância, pois possibilitou que o tema fosse trabalhado em outras aulas, além das cinco aulas em que a pesquisadora aplicou as atividades.

Percebemos, em nossa análise, que houve um avanço nas produções finais em relação à produção diagnóstica. Levando em conta o tamanho do texto, na primeira produção alguns alunos escreveram em três, cinco linhas, o que prejudicou principalmente a sequência discursiva: como expor e sustentar argumentos em apenas três linhas? Reparou-se que na segunda produção esses mesmos alunos produziram textos maiores e mais coerentes com a proposta.

Devido ao objetivo específico de analisar as habilidades argumentativas dos alunos, não nos prendemos aos aspectos gramaticais dos textos, exceto àqueles que comprometeram a sua discursividade.

A seguir, mostramos um quadro com a análise comparativa de algumas produções (inicial diagnóstica e final) desenvolvidas pelos alunos durante a pesquisa (alguns exemplos).

Quadro 3 – Análise de produções textuais

Aluna F	- 1ª Produção de texto - Início da sequência didática	- 2ª Produção de texto - Após atividades orais
	<ul style="list-style-type: none"> • Limitou-se a escrever três linhas <p>“Eu sou à favor da pichação, na minha opinião não deveria ter punições para quem picha pois, pichar é arte.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escreveu doze linhas • F começou seu texto mantendo a mesma opinião, mas percebe-se uma melhor articulação das ideias <p>“Eu sou a favor da pichação pois na minha opinião a pichação é uma forma de expressar a sua opinião sobre algo que acontece em seu cotidiano etc...</p> <p>Não acho que deveria ter punições para quem picha pois na minha opinião da mesma forma em que o grafite é considerado uma arte a pichação embora seja somente texto também é arte então, na minha opinião não deveria ter punição para quem picha!”</p>
Análise	<p>A falta de pontuação compromete a coesão textual, mas em sua essência o texto apresenta uma evolução em relação ao primeiro. Alguns pontos abordados no segundo texto foram debatidos em classe, como a questão de a pichação ser considerada vandalismo e o grafite ser considerado uma arte.</p>	
Aluno G	- 1ª Produção de texto - Início da sequência didática	- 2ª Produção de texto - Após atividades orais
	<ul style="list-style-type: none"> • Na primeira produção seu texto (7 linhas) dizia: <p>“Na minha opinião, quem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na segunda produção (17 linhas), apresenta mais elementos e uma certa mudança de opinião, como no

	<p>picha não precisa ser punido, mas tem caso que os pichadores fazem pichação que o dono do lugar que foi pichado não gosto. E também tem caso que a pichação não prejudica o dono do lugar. Mas precisa ser punido só aqueles que prejudica o dono do lugar.”</p>	<p>trecho:</p> <p>“Eu sou a favor da pichação pois na minha opinião a pichação é uma forma de expressar a sua opinião sobre algo que acontece em seu cotidiano etc...</p> <p>Na minha opinião quem pichar, deve ser punido ou apagar a pichação que ele fez. Porque pichação não é uma coisa bonita e estraga o lugar com seus ‘rabiscos’. Além de deixar o lugar feio, o dono do estabelecimento fica no prejuízo, e tem seu respeito jogado fora.”</p>
Análise	<p>Enquanto no primeiro texto houve uma repetição de termos que passava a impressão de que o aluno não tinha nada a dizer, no segundo ele consegue produzir um texto mais coerente com a proposta, apesar de ainda apresentar muitos problemas, principalmente gramaticais e ortográficos.</p>	

Fonte: Elab. pela autora, 2015.

Pela análise geral dos textos, houve uma evolução na escrita dos alunos e acreditamos que as atividades orais contribuíram para isso. Percebe-se que os alunos se apoderaram de alguns pontos discutidos no debate e aula expositiva, embora não demonstrem um uso analítico das informações.

Cabe lembrar que as atividades de produção escrita foram aplicadas, não como produto final em uma sequência de trabalho, mas como forma de avaliar a evolução das competências argumentativas da turma, uma vez que não há tempo hábil para essa avaliação somente levando em conta a oralidade.

3.7 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS PARES

Em nossa pesquisa houve, desde o início, uma tentativa de interação com os demais professores de Língua Portuguesa do município de Serra/ES.

A começar pelo planejamento e execução da sequência didática que serviu de experimento para verificação de nossa hipótese, processo que foi feito junto à professora da turma analisada, até a validação com os pares.

Consideramos que

O processo de revisão pelos pares é uma forma de controlar a qualidade científica, na qual os cientistas colocam a sua investigação ao exame minucioso por parte de outros especialistas na mesma área de interesse (pares). Através da análise, revisão e crítica dos trabalhos uns dos outros, os cientistas objetivam garantir que apenas investigações credíveis e originais são publicadas e reconhecidas. (EUFIC, 2013)

Tal processo possibilita verificar a qualidade da sequência didática proposta e avaliar sua aplicabilidade no contexto da sala de aula.

A validação com os pares ocorreu em 18 de agosto de 2016, uma quinta-feira, por se tratar do dia de planejamento da área. Ocorreu no Centro de Formação Prof. Pedro Valadão Perez, em Bairro de Fátima, Serra/ES, nos dois turnos, matutino e vespertino. Participaram do processo 28 professores, sendo 23 do matutino e cinco do vespertino.

Foi preparada uma apresentação com a sequência didática, seus objetivos e o referencial teórico, para que os professores conseguissem entender cada etapa e sua importância no desenvolvimento do trabalho.

Também foi preparada uma avaliação da sequência didática (anexo J), que foi entregue e no começo da apresentação. Entendemos que, de posse da avaliação desde o começo, poderiam preenchê-la e comentar cada etapa à medida que ia sendo apresentada. Foram devolvidas 24 avaliações preenchidas.

O resultado foi extremamente positivo. A primeira pergunta era se a sequência didática era fácil ou difícil de ser trabalhada ou adaptada para as turmas para as quais lecionassem. Somente uma professora considerou difícil, pois leciona para o 6º ano e os acha imaturos para esse tipo de proposta. Mas, de acordo com repostas à pergunta nº2, outros dez professores que lecionam para os 6ºs anos consideraram possível adaptar as atividades para suas turmas. Uma professora fez o seguinte comentário: “Mesmo que no 6º ano os alunos não tenham argumentos sólidos, ao seguir a sequência didática, eles acompanham o desenvolvimento do tema e conseguem expressar suas ideias”.

A terceira pergunta foi se gostaram e se trabalhariam com o tema proposto “A Pichação e o grafite”. Novamente a professora que considerou o tema difícil assinalou que não. Os demais (23 professores) disseram que sim, trabalhariam o tema porque “é bem próximo da realidade dos alunos em suas comunidades” e “o tema abre um leque de interpretações e argumentações, facilitando o uso da gramática e produção de texto”.

A quarta pergunta “Você acredita que o trabalho com gêneros orais pode melhorar a argumentação e a escrita de textos dissertativos argumentativos?” é uma das mais importantes, pois representa a aceitação do tema da pesquisa pelos professores. Todos disseram que sim, demonstrando que acreditam em nossa proposta. Os comentários feitos corroboram essa impressão. Destacamos os seguintes: “acredito que quando expressamos oralmente nossos argumentos e debatemos o tema (ouvimos outros argumentos), sentimos mais segurança para expressá-los na escrita”; “Desenvolve o pensamento crítico.”; “Ao abrir um debate com os colegas, ideias vão surgindo e os posicionamentos e argumentos se solidificam”.

As perguntas 5 e 6 foram abertas, pedindo sugestões, críticas e comentários que pudessem ser relevantes para o aprimoramento da sequência didática proposta. Foram muitas as manifestações de aceitação e a maior parte dos comentários referiam-se a possíveis adaptações para as turmas com as quais trabalham.

Percebemos nos comentários a preocupação com a necessidade de enfatizar que a sequência proposta não configura uma apologia ao crime (pichação). Solicitaram que fosse inserida a proposta de os alunos grafitarem os muros da escola, o que foi acrescentado como sugestão na sequência didática, pois entendemos que cada escola tem suas regras e cabe ao professor, caso perceba que é possível, extrapolar o espaço da sala de aula.

Entre os comentários mais pertinentes, destaco o seguinte: “A proposta de sequência didática com oralidade representa uma grande contribuição, considerando a necessidade de desenvolvimento de trabalho sistemático com gêneros orais, o que pelo menos eu não faço com meus alunos. Sugiro uma previsão de tempo para realização de cada atividade para auxiliar o professor em seu planejamento”.

Em resposta a tal sugestão, ressaltamos que nossa proposta não se enquadra em uma receita para ser seguida. Propomos que cada professor planeje as atividades desta sequência didática de acordo com suas necessidades e tempo disponível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo surgiu a partir da constatação de que havia uma necessidade de inserir contextos orais formais nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II, como forma de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades argumentativas e aprimorar a produção de textos argumentativos.

Ao longo dessa pesquisa, discorremos sobre um ensino de língua portuguesa que desse igual valor às modalidades oral e escrita e que considerasse que os gêneros orais propiciam uma condição favorável para o trabalho com a argumentação.

O objetivo geral foi elaborar uma proposta metodológica que auxiliasse o professor nesse processo. A construção desse produto educacional ocorreu por meio de uma pesquisa aplicada em sala de aula e verificamos que criar contextos de uso da língua oral formal pode contribuir em grande escala para a apropriação e/ou aprimoramento de conhecimentos linguísticos.

Nossa pesquisa partiu da hipótese de que o trabalho com gêneros orais da esfera argumentativa pode auxiliar o estudante a apropriar-se de argumentos, por meio de atividades orais, que servirão para subsidiar sua escrita.

Entende-se que, uma vez inseridas no cotidiano escolar, as práticas com a oralidade e com a argumentação poderão propiciar um contexto interacional de escrita (Bakhtin, 2011), que, em outras palavras, são propostas de produção textual significativas, que consideram todo o processo de escrita e não somente o texto final, o produto.

Destacamos o papel fundamental do professor como mediador do processo de produção de texto, incentivando os alunos a participar ativamente das atividades sugeridas.

A partir da análise dos resultados, verificamos que os alunos se envolveram nas discussões e debates propostos na sequência trabalhada e, como consequência, sua produção de texto tornou-se mais coerente. Eles não se tornaram, em tão pouco tempo, debatedores ou escritores com prática, mas apropriaram-se de grande parte dos argumentos discutidos e souberam fazer uso deles, atendendo a nossas expectativas.

Esse estudo revelou a importância de se trabalhar com os gêneros orais para desenvolver habilidades argumentativas, mas também apresentou algumas limitações. Não foi possível, devido ao tempo limitado, verificar, com a intensidade necessária, como ocorreu o processo de construção dos argumentos. Como os alunos apropriaram-se dos argumentos alheios? Como desenvolver neles a habilidade de construir seus próprios conceitos e argumentar de maneira lógica?

Essas questões merecem um estudo mais aprofundado, que tenha a argumentação oral como ponto de partida, propiciando que a língua produza conhecimentos variados e cumpra seu papel social.

Por tudo isso, reafirmamos que nossa proposta com gêneros orais argumentativos não esgota o tema, que é muito abrangente, mas se configura um importante recurso para auxiliar o professor na busca por um ensino de língua portuguesa de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Luíza M. ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ABREU, Antônio S. **A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção.** Cotia: Ateliê Editorial, 2009. Disponível em <<https://designunip.files.wordpress.com/2011/08/a-arte-de-argumentar-antonio-suarez-abreu.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AQUINO, Zilda Gaspar oliveira de. Diálogos da mídia – o debate televisivo. In: Preti, Dino (org.). **Diálogos na fala e na escrita.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** 6.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão.** 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CRESCITELLI, Mercedes C.; REIS, Amália S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____ (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.41-70.

_____; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: _____ (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.149-185.

_____; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____ (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.95-128.

_____; PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: _____ (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp.247-278.

EUFIC. **Em busca da qualidade**: o processo de revisão científica pelos pares. Abril de 2013. Disponível em: <<http://www.eufic.org/article/pt/artid/the-scientific-peer-review-process/>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs). **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, pp.31-55.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: _____; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs). **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, pp.57-84.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

MOREIRA, M. A. **O mestrado (profissional) em ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. São Paulo: Olho D'Água, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/71358738/Tratado-Da-Argumentacao-A-Nova-Retorica-Chaim-Perelman-e-Lucie-Olbrechts-Tyteca>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZANELLA, Liane. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. 2 ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. Disponível em: <<http://paginapessoal.utfpr.edu.br>>. Acesso em: 24 set. 2015.

Bibliografia

- ALENCAR, Elisbeth de; FARIA, Graça. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BERENGUEL, Lúcia C. Por uma nova direção no ensino de Língua Portuguesa. In: CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (orgs.). **A pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012, p.87-106.
- EVARISTO, Marcela C. **A oralidade como objeto de ensino-aprendizagem: algumas considerações**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos e Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379278>>. Acesso em: 07 jul. 2015.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Maxsilane dos S. **Argumentação em artigo de opinião: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Bahia. 2015. Disponível em: <<http://www.profletrasdch5.uneb.br/index.php?m=l&id=15>>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, Carla Maria G.H.C. **A argumentação oral formal em contexto escolar**. 2010. 416f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa: Investigação e Ensino) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra: 2010. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18135/1>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- TORBODA, Camila Oliveira. **O gênero textual oral no ensino/aprendizagem de E/LE**. ISSN - 2236-3203 - p. 1 - 7, 2010.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Questionário do professor(a)



PESQUISA: “A PRÁTICA DA ORALIDADE CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ESCRITA”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

QUESTIONÁRIO PROFESSOR(A)

Nome: _____

Escola: _____

Turmas em que atua nesta Escola: _____

Turma selecionada para a pesquisa: _____

Data: _____

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), sobre as práticas de oralidade e escrita em sala de aula.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

1) Quais atividades de produção de texto escrita você trabalha com a turma?

() Escrita de poemas

() Escrita de contos

() Escrita de crônicas

() Escrita de artigos de opinião

() Escrita de reportagem

() Redação ou texto dissertativo-argumentativo

() Outras. Quais? _____

1.1) Com que frequência?

() Uma a cada semana

() Uma a cada mês

() Uma a cada trimestre

() Ocasionalmente

() Outra. Qual? _____

1.2) Como é feita a avaliação dessas produções?

() Faço uma avaliação de todo o processo da escrita.

() Avalio a escrita e reescrita dos textos.

() Somente corrijo e dou nota.

() Outra. Qual? _____

2) Quais atividades de produção de texto oral você trabalha com a turma?

() Exposição oral (conversas sobre o tema explorado, aula expositiva)

() Debates

() Seminários

() Entrevistas

() Outras. Quais? _____

() Nenhuma

2.1) Com que frequência?

() Uma a cada semana

() Uma a cada mês

() Uma a cada trimestre

() Ocasionalmente

() Outra. Qual? _____

2.2) Como é feita a avaliação dessas produções?

() Utilizo produções orais para avaliar se meu aluno fala corretamente.

() Avalio somente a participação dos alunos nas aulas (respostas a perguntas).

() Não costumo avaliar (dar nota) às produções orais.

() Outra. Qual? _____

3) Você diria que a turma, na sua maioria, possui uma habilidade argumentativa:

() Boa. Eles costumam debater e expor suas opiniões.

() Razoável. Eles não são muito participativos nem expõem suas opiniões.

() Ruim. Eles raramente dão continuidade a uma proposta de debate e não costuma opinar muito.

APÊNDICE B – Questionário do Aluno(a)



PESQUISA: “A PRÁTICA DA ORALIDADE CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ESCRITA”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

QUESTIONÁRIO ALUNO(A)

Nome: _____

Escola: _____

Turma: _____

Data: _____

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), sobre as práticas de oralidade e escrita em sala de aula.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e reponsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

- 1) Quando a professora propõe atividades de produção de texto, você prefere:
- () atividades de escrita de poemas.
 - () atividades de escrita de contos.
 - () atividades de escrita de reportagem.
 - () atividades de escrita de redação ou texto dissertativo-argumentativo.

Justifique

- 2) Quando são propostas atividades de reescrita de seus textos, você:
- () faz por obrigação.
 - () faz porque gosta.
 - () não faz, porque _____

- 3) Como você definiria sua habilidade para produzir um texto escrito?
- () Tenho facilidade.

- Tenho um pouco de dificuldade, mas escrevo quando sou solicitado(a).
 Tenho muita dificuldade e evito escrever.
- 4) Na escola, você escreve textos por quê?
 Geralmente porque o professor pede, como forma de avaliação.
 Geralmente porque a produção de texto faz parte de algum projeto da escola.
 Não sei ao certo por que escrevo.
- 5) Alguém lê o que você escreve?
 Somente o(a) professor(a) lê o que eu escrevo.
 Muitas vezes, o que escrevo é divulgado para toda a escola.
 Meus textos são lidos por pessoas de fora da escola (pais, parentes, amigos, etc.)
- 6) Quando a professora propõe atividades de exposição oral (debates, conversas, aulas expositivas, seminários, etc.) você:
 gosta de participar e expor suas ideias.
 gosta de ficar ouvindo, mas não expõe suas ideias.
 não gosta desse tipo de atividade.
- 7) Você acha que fazer apresentações orais (apresentar trabalhos, debater temas de estudos, etc.) é uma atividade:
 importante, pois vou passar por esse tipo de situação muitas vezes em minha vida escolar.
 não é muito importante, pois quase não há esse tipo de atividade na escola.
 desnecessária, pois nunca vou utilizar isso em minha vida escolar.
- 8) Como você definiria sua habilidade para falar em público?
 Tenho facilidade.
 Tenho um pouco de dificuldade, mas tento falar quando sou solicitado(a).
 Tenho muita dificuldade e evito falar em público.
- 9) Que tipo de atividade de produção de texto você prefere?
 Prefiro escrever para expor minhas ideias.
 Prefiro falar para expor minhas ideias.
 Gosto de escrever e falar para expor minhas ideias.

APÊNDICE C – Plano de aulas



PESQUISA: “A PRÁTICA DA ORALIDADE CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ESCRITA”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

Plano das aulas

- **Tema:** Produção de texto oral e escrito
- **Turma:** 8ºano do ensino fundamental
- **Tempo estimado:** 4 a 5 aulas

- **Objetivos:**

Geral: Verificar até que ponto o debate oral contribuirá com as habilidades argumentativas dos alunos, melhorando sua produção de texto escrita.

Específicos:

- Aplicar o questionário para avaliar as impressões dos alunos quanto às atividades de produção de texto oral e escrito.
 - Propor uma produção de texto sobre o tema “Pichação x grafite” para diagnosticar as habilidades argumentativas dos alunos.
 - Propor o debate sobre o tema para estimular a troca de opiniões e ideias, apresentando várias opiniões divergentes sobre o tema.
 - Refletir sobre a pichação e o grafite como forma de expressão e discutir sobre possíveis contribuições e/ou problemas causados por sua prática.
 - Propor nova produção escrita para avaliar se houve melhora no nível da escrita dos alunos após as atividades orais.
- **Conteúdo:**
 - Gênero oral: debate
 - Gênero escrito: artigo de opinião

➤ **Métodos ou estratégia de ensino:**

Aula 1

➤ Aplicação dos questionários

O professor deverá explicar os objetivos das atividades propostas e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa, inserindo os alunos no contexto da pesquisa.

Deverá também ler e explicar as questões propostas, evitando dúvidas e/ou preenchimento incorreto das questões.

Caso haja tempo suficiente, será apresentada a proposta da aula 2.

Aula 2

➤ Produção de texto diagnóstica

Nessa aula, será lançada a proposta de produção escrita com base em uma pequena explanação do tema e do gênero proposto: artigo de opinião.

Será apresentado o tema “Pichação x Grafite” como sendo o tema que direcionará nosso trabalho, mas não haverá um aprofundamento do assunto.

O objetivo dessa atividade é diagnosticar as habilidades argumentativas dos alunos e seu conhecimento prévio do assunto. A partir desse diagnóstico, será propiciado maior aprofundamento do tema.

Aula 3

➤ Apresentação do gênero “debate”

Nessa aula, serão apresentadas as características principais do gênero, levando os alunos a perceber que (ou se), a partir das argumentações construídas no debate, será mais fácil escrever seu texto de opinião.

➤ Debate

Dois alunos (voluntários) serão escolhidos para representar o pichador e o grafiteiro. A ideia é que, após a explanação sobre o tema, eles argumentem e tentem persuadir a turma a ser a favor de sua tese.

Essa atividade não consiste em colocar um contra o outro, mas sim em colocar o grupo para pensar a partir da opinião dos dois lados envolvidos na questão.

Serão retomados alguns trechos de sua escrita anterior para levá-los a refletir sobre alguns problemas da escrita.

Aula 4

- Apresentação do tema: vídeo, música, texto

Será passada uma apresentação de PowerPoint contendo, além da parte textual, o vídeo *Graffiti e Pichação: Arte ou Vandalismo?* (Produzido em Vitória – duração: 8m16s) como forma de apresentar diferentes opiniões sobre o tema.

Também faz parte dessa apresentação a canção *Desabafo de um pichador* (letra em anexo), que servirá para discutir o tema e mostrar a relação entre o estilo musical RAP e o movimento do grafite.

O material também contém uma exposição do gênero “artigo de opinião”, mostrando suas principais características.

Aula 5

- Produção de texto final

Os alunos farão outra produção de texto, munidos de mais conhecimento sobre o tema e sobre o gênero proposto.

Espera-se que, após a aplicação dessas atividades, os textos alcancem um melhor nível de argumentação e coerência.

Obs.: Lembrando que no início de cada aula haverá uma pequena revisão do que foi visto na aula anterior.

- **Recursos didáticos:**

Cópias dos textos

Computador

PowerPoint

Aparelho de som

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Vitória, 21 de setembro de 2015.

Prezado (a) diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado O GÊNERO TEXTUAL ORAL COMO APRIMORAMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS, que estou desenvolvendo no âmbito do Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal produzir uma sequência didática que possa auxiliar o professor a inserir a prática de atividades com gêneros orais no cotidiano escolar. Desejo investigar até que ponto essa prática pode contribuir para melhor as habilidades argumentativas dos alunos e, como consequência, aprimorar a escrita de textos dissertativo-argumentativos. Acredito que os resultados poderão contribuir para melhorar a qualidade da minha prática docente, bem como da realidade escolar em que atuo.

Tomarei como sujeitos da pesquisa a turma do 8ºano. Por isso venho pedir sua colaboração.

A coleta de dados será feita por meio de questionários e aplicação de atividades. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso, solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Magda Simone Tiradentes

CPF 746.083.476-91



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa O GÊNERO TEXTUAL ORAL COMO APRIMORAMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS que a Professora Magda Simone Tiradentes realiza como projeto de Mestrado em Letras no Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, com as quais a pesquisadora se comprometeu. Em vista disso, autorizo a utilização dos dados coletados para a citada pesquisa.

Vitória, 21 de setembro de 2015.

Magna Cristina Ferreira Fraga (diretora)

Assinatura

APÊNDICE G – Autorização dos pais ou responsável



PESQUISA: “A PRÁTICA DA ORALIDADE CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ESCRITA”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

Senhores pais ou responsável,

A turma de seu(a) filho(a) foi selecionada para fazer parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), sobre as práticas de oralidade e escrita em sala de aula.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, solicitamos que autorize o(a) aluno(a) a participar das atividades propostas no decorrer da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação do(a) aluno(a) _____ nas oficinas de produção de texto e a utilização do material produzido por ele(a) nas oficinas e o registro das atividades por meio de foto ou vídeo.

Estou ciente de que as informações coletadas somente serão usadas na pesquisa e não haverá identificação do aluno, sendo assegurado o sigilo de sua participação.

Local e data

Assinatura do responsável

APÊNDICE H – Avaliação da sequência didática



PESQUISA: “ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nome: _____

Escola: _____

Turmas em que atua nesta Escola: _____

Data: 18/08/2016

Prezado(a) professor(a),

Este questionário tem o objetivo de avaliar a sequência didática proposta como produto educacional pela mestranda Magda Simone Tiradentes, no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES).

A sequência didática de argumentação proposta compreende as seguintes etapas:

Atividade 1 – Apresentação da situação

Atividade 2 – Desenvolvendo a argumentação

Atividade 3 – Comparação entre gêneros

Atividade 4 – Apresentação do gênero Debate

Atividade 5 – Produção de texto: o debate oral

Atividade 6 – Avaliação das atividades orais

Atividade 7 – Atividade escrita: artigo de opinião

Atividade 8 – Produzindo o artigo de opinião

Atividade 9 – Avaliação da sequência didática

1) Você achou a proposta apresentada nesta sequência didática:

() fácil de ser trabalhada ou de ser adaptada para suas turmas.

() difícil de ser trabalhada ou de ser adaptada para suas turmas, pois -

2) Você trabalha com turmas de: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano
Considera que essa sequência didática pode ser aplicada para todas as suas turmas?

() Sim () Não

Porque_____

3) Você gostou do tema proposto? Trabalharia com esse tema?

() Sim () Não

Porque_____

4) Você acredita que o trabalho com gêneros orais possa melhorar a argumentação e a escrita de textos dissertativos argumentativos?

() Sim () Não

Porque_____

5) Que modificações /adaptações você faria na sequência didática proposta?

6) Registre aqui as críticas / sugestões / comentários que achar relevantes para o aprimoramento da sequência didática de argumentação apresentada.

ANEXO A – Coletânea de textos – Atividade Diagnóstica

PESQUISA: “A PRÁTICA DA ORALIDADE CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ESCRITA”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

Texto 1

Art. 65 da Lei de Crimes Ambientais - Lei 9605/98

Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.

Art. 65. Pichar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano: (Redação dada pela Lei nº 12.408, de 2011)

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa. (Redação dada pela Lei nº 12.408, de 2011)

§ 1º Se o ato for realizado em monumento ou coisa tombada em virtude do seu valor artístico, arqueológico ou histórico, a pena é de 6 (seis) meses a 1 (um) ano de detenção e multa. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 12.408, de 2011)

§ 2º Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional. (Incluído pela Lei nº 12.408, de 2011)

Fonte: www.jusbrasil.com.br

Texto 2

Câmara decide extinguir pena de prisão para pichadores

Projeto prevê prestação de serviços à comunidade por cinco meses. Lei atual estabelece detenção de 3 meses a um ano, além de multa.

A Câmara dos Deputados aprovou nesta quarta-feira (29/04/2015) projeto de lei que ameniza a punição para quem picha edifícios e monumentos urbanos. A proposta acaba com a possibilidade de prisão para pichadores e estabelece como punição a prestação de serviços à comunidade por, no máximo, cinco meses.

O texto destaca que os serviços deverão estar relacionados, preferencialmente, a ações de conservação de edificações, patrimônio ou vias públicas. “A prestação de serviços à comunidade ligada à conservação de bens públicos, assim como a reparação do dano causado, tem efeito suficientemente pedagógico para prevenir a conduta”, argumentou o deputado Alessandro Molon (PT-RJ), autor da emenda.

Fonte: g1.globo.com/politica/noticia

ANEXO B – Coletânea de textos – Atividade Final

PESQUISA: “A PRÁTICA DA ORALIDADE CONTRIBUINDO COM O PROCESSO DE ESCRITA”

MESTRANDA: MAGDA SIMONE TIRADENTES

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

Texto 1 - Pichação é arte?

Eduardo Nasi

Rola por aí um papo de que grafite é arte. E que a pichação - ou "pixo" mesmo - é lixo. Puro lixo. Dizem até que o governo deveria fazer um esforço para converter pichadores em grafiteiros. Só não contam que a pichação também é uma manifestação urbana autêntica, que tem um código próprio - geralmente indecifrável para quem está de fora. Tem regras: por exemplo, não pega bem pichar em cima da pichação alheia. O grafite também é respeitado, porque não é porque as linguagens são diferentes que os artistas urbanos vão brigar entre si. Mal comparando com as artes tradicionais, grafite é imagem, pixo é texto. E este ano ambos dividiram as paredes da célebre Fundação Cartier, em Paris, que organizou uma grande mostra de arte urbana. E aí, é ou não?

Fonte: Revista Superinteressante – maio de 2005 (<http://super.abril.com.br/cultura/pichacao-e-arte-0>)

Texto 2 – Comentário de uma leitora sobre pichação e grafite no blog *O estranho mundo dos nerds*

Nanda - Olha, eu detesto pichação! Acho uma imundice! Deixa as cidades feias e não significam nada! Terrível... Sobre grafite... Não vejo como arte... Se fossem uns desenhos bonitos, sei lá... Eu até poderia gostar, mas mais da metade são uns rabiscos coloridos para mim... Pode não ser pichação... Mas não acho bonito e nem acho que cidades ficam bonitas com grafites nas paredes. Se fosse por mim, todos os muros públicos seriam de cores claras e lisas... Acho isso higiênico. Desculpe se ofendi alguém, não foi a minha intenção... Mesmo assim desculpa ae.

Fonte: <http://oestranhomundodosnerds.blogspot.com.br/2014/08/leitores-grafite-vs-pichacao.html>