



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ADRIANA LÉLIS SANTOS COSTA

**A PRÁTICA CIDADÃ DE REIVINDICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE
ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Montes Claros (MG)
2020

ADRIANA LÉLIS SANTOS COSTA

**A PRÁTICA CIDADÃ DE REIVINDICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE
ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Liberado em: 02/07/2020



Montes Claros (MG)
2020

Costa, Adriana Lélis Santos.

C837p

A prática cidadã de reivindicação [manuscrito]: uma proposta de escrita argumentativa no Ensino Fundamental II / Adriana Lélis Santos Costa. – Montes Claros, 2020.

130 f. : il.

Bibliografia: f. 120-125.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Projeto de Letramento. 2. Formação cidadã. 3. Escrita argumentativa. 4. Reescrita. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma proposta de escrita argumentativa no Ensino Fundamental II.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Dedico este trabalho à minha família, pilar de minha existência, a todos os professores deste enorme país, por tudo que representam para os seus alunos, especificamente aqueles que conseguem perceber a relevância do seu papel na sociedade; e, por fim, aos meus alunos do Ensino Fundamental II, 9º ano A (Polivalente) por ter contribuído com a minha aprendizagem durante a realização da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao pai todo poderoso, por permitir que eu superasse as dificuldades desta etapa tão importante em minha vida acadêmica e profissional.

À minha família, pelo respeito às minhas escolhas, a meu esposo, Fábio Roosevelt, a meu filho, Vicktor Patrick, à minha mãe, Ivanilde Lélis, por sempre ter me incentivado a continuar estudando, à minha tia Maria Lélis, tio Gilson Lélis, ao meu primo Leonardo Alves.

À Universidade Estadual de Montes Claros, a seu corpo docente, à direção, à administração e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

À Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, por despertar em mim a autonomia e o encantamento pela escrita. Agradeço pela excelente orientação que enriqueceu este trabalho.

À Profa. Dra. Fábria Magali Santos Vieira, por oportunizar uma reflexão sobre a prática pedagógica com a inserção das mídias no contexto da sala de aula, nosso maior desafio até então.

Aos professores: Dr. Antônio Carlos Martins e Dr. Gilvan Mateus Soares, pelas contribuições.

À Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, pelo incentivo às abordagens críticas do letramento, pela eterna paciência, ternura e amizade.

À Cleonice Lemos (amiga-irmã), aos colegas de mestrado e amigos queridos: Adriana, Dr. André, Camila, Carlos, Clarice, Cinthia, Elaine, Emanuel, Evandro, Jeswesley, Ludmilia, Maria Rita, Maurício, Monádia, Rosana, Maria Thereza, Welber, à minha turma de academia, pelo coleguismo. Todos vocês sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me.

Aos demais colegas de curso, pelo conhecimento compartilhado, pelos apertos, pelas vitórias, pelos gestos de encorajamento e determinação.

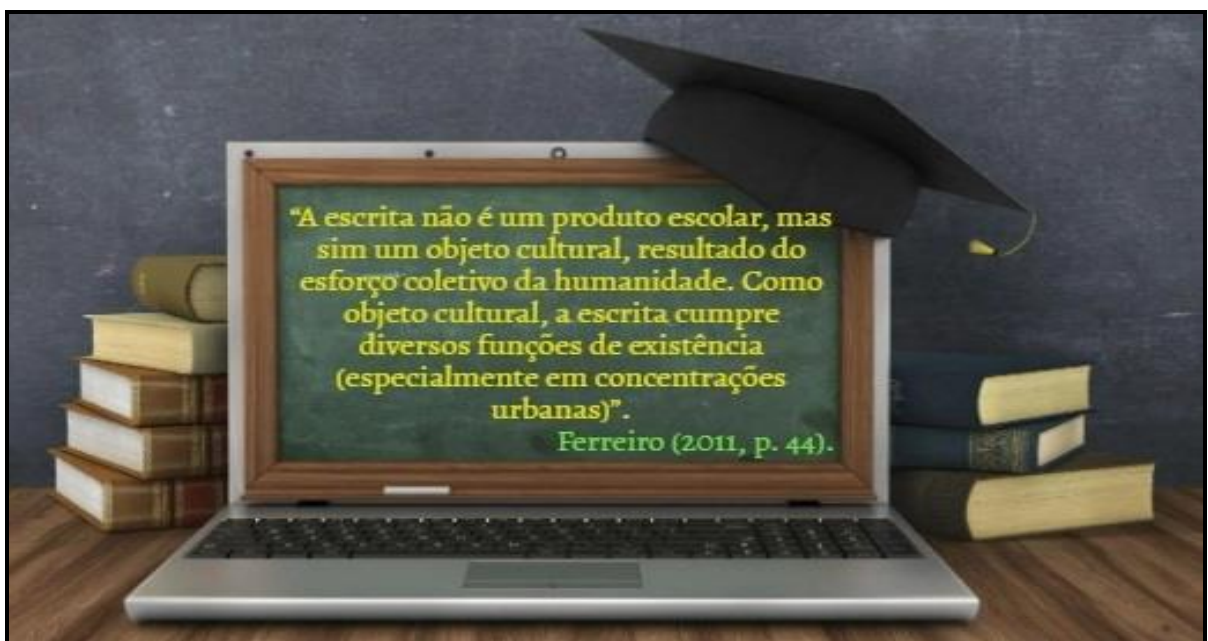
À Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho, por servir de inspiração e palco para o sucesso desta pesquisa-ação. Agradeço aos colegas e à direção da escola.

Aos pais dos alunos do 9º ano A, da Escola Polivalente, pela confiança e pelo apoio.

A todos os meus queridos alunos do 9º ano A, sem os quais eu não teria conseguido vislumbrar novos caminhos em minha prática.

Aos mestres de toda a vida, pelos valiosos exemplos e ensinamentos.

Epígrafe ilustrada



Fonte: Google Imagens (2020). Figura editada pela pesquisadora no site Befunky. Disponível em: <<https://www.befunky.com/explore/gallery/11870728/>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

RESUMO

Esta dissertação se constituiu a partir da problematização dos baixos índices de letramento aferidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) e da percepção empírica de que parte significativa dos alunos do Ensino Fundamental II tem dificuldades e desinteresse pela escrita, sobretudo a argumentativa. A princípio, fizemos a seguinte indagação: Quais seriam os avanços de aprendizagem proporcionados pela realização de um Projeto de Letramento em uma turma do 9º ano A com foco no desenvolvimento da escrita argumentativa que fomenta a prática cidadã da reivindicação? Diante desse questionamento, objetivou-se oportunizar a uma turma de alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente) o desenvolvimento da habilidade de produção escrita argumentativa, por meio da prática cidadã de reivindicação. Nesse sentido, acolheu-se a hipótese de que é preciso elaborar e executar um conjunto de atividades de letramento, que envolve a utilização da escrita de ofícios, *e-mail*, *flyer* e convites para a circulação ampla dos textos dentro e fora da escola, efetivando a produção de texto como prática social significativa. É primordial ressaltar que, recorreu-se ao desenvolvimento de um Projeto de Letramento consoante Kleiman (2000). Como estratégia metodológica elegeu-se a pesquisa qualitativa e o método pesquisa-ação. O trabalho foi realizado em três etapas, a saber: 1. Diagnóstica, quando se constatou a baixa competência dos discentes quanto à escrita e à capacidade de reivindicar de autoridades a resposta a uma demanda; 2. Interventiva, na qual, partindo dos resultados da etapa anterior, foram empreendidas atividades focadas em desenvolver nos alunos a criticidade e a sua materialização na escrita; e 3. Analítica, em que se examinou se as estratégias didático-pedagógicas adotadas foram capazes de ampliar a competência escrita dos participantes deste estudo. A etapa interventiva fundamentou-se em pressupostos da Linguística Textual: Antunes (2003; 2017), Bronckart (2012), Kleiman (2000; 2009; 2010; 2016), Ruiz (2018) e se concretizou em quatro módulos de atividades sequenciadas, por meio de diversos gêneros textuais/discursivos. Levando-se em consideração os resultados alcançados, verificou-se que o planejamento, a escrita e a reescrita colaborativa/orientada, partindo de temas do contexto real, por meio da correção textual-interativa via mensagens orientadoras *on-line*, favoreceram o desenvolvimento da habilidade escrita argumentativa e a formação cidadã dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Palavras-chave: Projeto de Letramento; Formação Cidadã; Escrita Argumentativa; Reescrita.

ABSTRACT

This dissertation was constituted from the problematization of the scarce literacy indexes measured by the National Literacy Indicator (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) and the empirical perception that a significant part of the students of Elementary School II have difficulties and lack of interest in writing, especially the argumentative. At first, we asked the following question: What would be the learning advances provided by the realization of a Literacy Project in a class of 9th grade A focused on the development of argumentative writing that fosters the citizen's practice of the claim? In view of this questioning, the objective was to make it possible for a group of students in the 9th grade A of Elementary School II at the Professor Alcides de Carvalho State School (Polivalente) to develop the ability of argumentative writing production, through the citizen practice of claiming. In this sense, the hypothesis that it is necessary to elaborate and execute a set of literacy activities, which involves the use of the writing of trades, e-mail, flyer and invitations for the wide circulation of texts inside and outside the school, was accepted. making text production as a significant social practice. It is essential to emphasize that, it was resorted to the development of a Literacy Project according to Kleiman (2000). As a methodological strategy, qualitative research and the action research method were chosen. The work was carried out in three stages, namely: 1. Diagnosis, when the low competence of the students regarding writing and the ability to claim from authorities the response to a demand was found; 2. Interventive, in which, starting from the results of the previous stage, activities were carried out focused on developing criticality in students and their materialization in writing; and 3. Analytical, in which it was examined whether the didactic-pedagogical strategies adopted were able to expand the written competence of the participants in this study. The interventionist stage was based on assumptions of Textual Linguistics: Antunes (2003; 2017), Bronckart (2012), Kleiman (2000; 2009; 2010; 2016), Ruiz (2018) and took place in four sequenced activity modules, through different textual/discursive genres. Taking into account the results achieved, it was found that planning, writing and collaborative/oriented rewriting, starting from themes of the real context, through textual-interactive correction via online guidance messages, favored the development of argumentative writing skills and citizen education of students involved in the research.

Keywords: Literacy Project; Citizen Formation; Argumentative Writing; Rewritten.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mural contendo as fotografias produzidas pelos alunos da Escola Polivalente	52
Figura 2 – Interface gráfica da sala virtual do Projeto de Letramento	67
Figura 3 – Fragmento de comentários dos alunos na sala virtual: Módulo 1.....	69
Figura 4 – Alunos em busca da textualidade (coesão e coerência)	73
Figura 5 – Imagem 1: Módulo 2 (Atividade 2.3)	75
Figura 6 – Infográfico: Tipologia Textual	80
Figura 7 – Infográfico: Esquema Básico do Texto Argumentativo.....	81
Figura 8 – Infográfico com um ou mais de um argumento	83
Figura 9 – Curta-metragem <i>O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer</i>	85
Figura 10 – Fragmentos de comentários dos alunos na sala virtual: Módulo 3	89
Figura 11 – Tirinha “Blá blá”	93
Figura 12 – Orientações para a escrita do ofício	94
Figura 13 – Planejamento para a sequência textual do ofício	95
Figura 14 – Esquema com a proposta para a escrita do ofício	96
Figura 15 – Primeira correção textual-interativa <i>on-line</i>	99
Figura 16 – Segunda correção textual-interativa <i>on-line</i>	101
Figura 17 – Versão final do ofício após correção textual-interativa <i>on-line</i>	102
Figura 18 – <i>Flyer</i> produzido pelos alunos do 9º ano A	107
Figura 19 – Termo de Adoção das Árvores	108
Figura 20 – Produção textual do convite.....	110
Figura 21 – Culminância do projeto de intervenção pedagógica na comunidade.....	111
Figura 22 – Avaliação discursiva da intervenção pedagógica pelo aluno A.....	114
Figura 23 – Avaliação discursiva da intervenção pedagógica pelo aluno B.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proficiência média por nível de alfabetismo dos brasileiros (2018)	22
Gráfico 2 – Resultados do diagnóstico quanto à estrutura do gênero carta de reivindicação .	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escala de proficiência segundo o INAF de 2018.....	20
Quadro 2 – Capacidades de linguagem requeridas para produzir um texto	53
Quadro 3 – Resumo dos módulos do PEI	58
Quadro 4 – Módulo 1: Letramento e cidadania.....	63
Quadro 5 – Módulo 2: Letramento, leitura e sentido	70
Quadro 6 – Módulo 3: Letramento e discurso argumentativo	78
Quadro 7 – Módulo 4: Práticas situadas de reivindicação	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CH	Carga Horária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GD	Grupos de Discussão
INAF	Índice Nacional de Alfabetização
MCTrans	Empresa Municipal de Planejamento, Gestão e Educação em Trânsito e Transportes de Montes Claros
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PEI	Projeto Educacional de Intervenção
PELG	Parque Estadual da Lapa Grande
PL	Projeto de Letramento
PISA	Programa Nacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMMA	Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PANORAMA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	19
1.1 Escrita no Brasil e na escola: uma abordagem crítica	19
1.2 Letramento, formação cidadã e prática social de reivindicação	26
1.2.1 Formação para a cidadania	29
1.2.2 Projeto de Letramento	32
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	35
2.1 A produção de textos via Interacionismo Sociodiscursivo	35
2.2 Argumentação e ensino	37
2.3 A textualidade (coesão e coerência)	40
2.4 A refacção como forma de interação	43
3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROJETO DE LETRAMENTO	48
3.1 Apresentação do <i>lócus</i> e dos sujeitos da pesquisa	48
3.2 Procedimentos metodológicos	49
3.3 Exposição e análise dos dados do diagnóstico aplicado aos sujeitos da pesquisa	50
3.4 Apresentação da proposta interventiva por meio de um Projeto de Letramento	56
4 ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS REALIZADOS NO PROJETO DE LETRAMENTO	62
4.1 Síntese do módulo 1: Letramento e cidadania	63
4.1.1 Relato dos procedimentos realizados no módulo 1	65
4.1.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 1	69
4.2 Síntese do módulo 2: Letramento, leitura e sentido	70
4.2.1 Relato dos procedimentos realizados no módulo 2	72
4.2.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 2	76
4.3 Síntese do módulo 3: Letramento e discurso argumentativo	77
4.3.1 Relatos dos procedimentos realizados no módulo 3	79
4.3.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 3	88

4.4 Síntese do módulo 4: Práticas situadas de reivindicação	90
4.4.1 Relatos dos procedimentos realizados no módulo 4	92
4.4.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 4.....	112
4.5 Análise dos resultados da pesquisa-ação	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – Módulo 1.....	126
APÊNDICE B – Módulo 2.....	127
APÊNDICE C – Módulo 3.....	128
APÊNDICE D – Módulo 4.....	129
ANEXO A – Parecer Consubstanciado da Pesquisa: Síntese	130

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa¹ desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros, um curso de pós-graduação *stricto sensu* em rede que visa à melhoria do ensino de Português no Ensino Fundamental da rede pública brasileira. Nesse curso, professores de Português são desafiados a identificar um problema de ensino e a propor um Projeto Educacional de Intervenção que seja capaz de minorá-lo, realizando, para tanto, uma pesquisa-ação em uma de suas turmas.

Empiricamente, constatamos que os alunos não se interessavam pela escrita argumentativa, não participavam ativamente das discussões em sala de aula, não manifestavam suas vozes, não defendiam suas ideias, tampouco contra-argumentavam. Entre professores de Português, há a nítida percepção de que o vínculo de muitos discentes com a produção textual tem sido marcado pela apatia, considerando-a meramente como encargo a ser cumprido ou submetendo-a à barganha avaliativa: escreve-se para receber uma nota.

Assinalamos que, de modo geral, estudantes do Ensino Fundamental têm dificuldades quanto à escrita argumentativa – competência demasiadamente vinculada à preparação para o ENEM, desenvolvida sobretudo no Ensino Médio. Por isso, incomodamo-nos com o fato de que muitos de nossos discentes ainda não se expressavam com desenvoltura na esfera argumentativa e em situações de comunicação que envolvessem reivindicações sociais de instância pública.

A partir dessa justificativa empírica, buscamos analisar o nível de desenvolvimento da escrita argumentativa nos anos finais do Ensino Fundamental II de maneira mais precisa, com o intuito de orientar a prática interventiva que viria. Para tanto, selecionamos a turma do 9º ano A, com 38 (trinta e oito) alunos e a diagnosticamos quanto à capacidade escrita do gênero textual carta de reclamação, por meio de uma redação escrita, a qual serviu como instrumento de coleta de dados iniciais.

Averiguamos que parte significativa desses aprendizes não havia consolidado habilidades (entendidas como um “saber-fazer”) da escrita argumentativa, sobretudo daquela que objetiva reivindicar. De antemão, as dificuldades relativas à competência comunicativa, por exemplo, das habilidades argumentativas, têm nos preocupado sobremaneira por ser

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, sob o registro CAAE 08720819.6.0000.5146.

elemento imprescindível para a formação cidadã, por contribuir para dar ao sujeito o direito de colocar-se como cidadão, de assumir sua palavra, suas visões e seu lugar social.

Nesse sentido, a par da inquietante realidade e cientes de que é função da escola assegurar aos discentes condições de aprendizagem que lhes permitam advogar ideias e opiniões, solicitar direitos e posicionar-se frente a argumentos de outrem, reconhecendo-os como verdadeiros e legítimos ou repelindo-os, procuramos intervir em âmbito escolar, tendo como subsídio o resultado da avaliação diagnóstica. Entendemos como extremamente importante dialogar, criticar, manifestar-se por meio do discurso argumentativo oral e/ou escrito, bem como reivindicar algo em seu próprio favor, em prol da classe, da comunidade ou do país, assumindo um discurso probo, responsável e participativo.

Desse modo, justificamos a proposta de intervenção educativa que consta nesta pesquisa, a qual se originou também da análise dos resultados do Índice Nacional de Alfabetismo – INAF (2018), que demonstram que, embora os estudantes avancem na escolarização, praticam poucas atividades de leitura e escrita, o que limita a capacidade de participação social dos sujeitos. É digno de nota que a interação entre aluno e texto, com ênfase na produção textual, ajuda a aperfeiçoar sua comunicação e possibilita sua formação cidadã.

O Brasil construiu, ao longo da sua história, uma legislação que concede diversos direitos aos indivíduos. Ademais, é signatário de tratados, convenções e declarações empenhados em promover a dignidade de todos os seres humanos. Todavia, muitas vezes, é necessário demandar pelo cumprimento desses institutos, ou seja, dessas normas. Em um país marcado pelo descompromisso da classe política para com o povo, a sociedade torna-se refém da falta de serviços básicos ou vítima de serviços mal prestados.

Nessa perspectiva, os cidadãos não podem perder a capacidade de se indignar e de exigir o respeito aos seus direitos – assim como a capacidade de perceber a dimensão de seus deveres – tornando-se fundamental aprenderem sobre os meios legais de reivindicar e colaborar para a solução de dado problema. Para tanto, ainda que irritados, precisam usar da urbanidade e do bom senso para fazer uma reclamação formal ou pleitear uma prerrogativa. De mais a mais, faz-se crucial saber qual instituto evocar e qual a melhor forma de realizar sua pretensão. Isto é, a eles devem ser ensinadas, pois, a linguagem e a estrutura cabíveis e apropriadas em textos cuja finalidade é requisitar a solução para o problema. Pedagogicamente falando, é importante que os sujeitos aprendizes experimentem a

funcionalidade do gênero textual/discursivo² previsto e testifiquem o poder da manifestação reivindicatória.

Como defendem Bortone e Martins (2008, p. 11), a produção escrita precisa mesmo “ser incentivada e, para tal, é necessário que se trabalhe com a noção de gêneros textuais/discursivos, pois cada texto terá uma função social a desempenhar, entendendo-se que a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real”. Por isso, nesta pesquisa, reconhecemos a necessidade e a urgência de se realizar um Projeto Educacional de Intervenção (PEI) capaz de contribuir para a amenização ou a resolução de um problema de ensino relacionado à área de escrita, especificamente, ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita argumentativa de reivindicação a partir de um tema social de interesse dos alunos.

Por isso, questionamos: Quais seriam os avanços de aprendizagem proporcionados pela realização de um Projeto de Letramento em uma turma do 9º ano A com foco no desenvolvimento da escrita argumentativa que fomenta a prática cidadã da reivindicação?

A partir do questionamento, pretendemos realizar uma intervenção contributiva com o objetivo geral de oportunizar a uma turma de alunos do 9º A ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente) o desenvolvimento da habilidade de produção escrita argumentativa, por meio da prática cidadã de reivindicação. Para isso, valemo-nos da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), a ser realizada por meio da execução de um Projeto de Letramento (KLEIMAN, 2000).

Nesse sentido, tendo em vista que Projetos de Letramento se alicerçam em práticas sociais “em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita” (KLEIMAN, 2020, p. 238), para a execução do nosso trabalho, incentivaremos os estudantes à leitura e produção de variados gêneros textuais/discursivos, por pactuarmos com Marcuschi (2008) ao defender a importância de possibilitar aos discentes o contato com diversos gêneros textuais/discursivos, em seus diversos formatos, pois, quanto mais gêneros eles conhecerem, melhor uso farão da língua como exercício de práticas sociais.

A fim de ampliarmos essa discussão, centramos os objetivos específicos em: 1. Analisar, por meio de uma atividade diagnóstica, o nível de habilidade escrita argumentativa dos alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II da Escola Polivalente; 2. Elaborar e desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica (PEI) com o intento de que os alunos

² Conceitos equivalentes para Kleiman (2009) e para Bezerra (2017), embora distintos para Rojo (2005). Por ultrapassar o escopo deste trabalho, não discutiremos essa questão, remetendo o leitor aos autores indicados. Sendo assim, aqui, eles são denominados de megainstrumentos que fornece um suporte para a atividade de comunicação, uma referência para os aprendizes, como conceituados por Schneuwly e Dolz (2011, p. 64).

potencializem a habilidade de produção escrita de textos de reivindicação, visando à formação cidadã; 3. Explorar, tendo em vista um Projeto de Letramento (KLEIMAN, 2000), conhecimentos teóricos voltados ao ensino e aprendizagem da habilidade escrita, para nortear os procedimentos pedagógicos; 4. Estimular os discentes, por meio da leitura e da oralidade, para o planejamento, a escrita e a reescrita colaborativa/orientada de textos argumentativos, proporcionando o desenvolvimento de capacidades discursivo-textuais; 5. Compartilhar/socializar as produções de textos dos alunos, dentro e fora da escola, usando, ainda, ferramentas digitais, como por exemplo, o *Google Classroom*³.

No intuito de atingir os objetivos propostos, estruturamos esta dissertação em 3 (três) etapas: 1. *Diagnóstica*, na qual visamos conhecer e mensurar a habilidade escrita argumentativa; 2. *Interventiva*, focamos na elaboração e na aplicação do Projeto Educacional de Intervenção (PEI), com o propósito de minorar os problemas identificados no diagnóstico; 3. *Analítica*, em que descrevemos e interpretamos toda a experiência interventiva.

Para responder à questão norteadora do nosso trabalho e alcançar os objetivos pretendidos, entendemos a necessidade de o aluno utilizar a escrita tanto em situações rotineiras e individuais quanto de modo a atender às demandas do coletivo. De fato, almejamos ressignificar o exercício de escrita na escola, pautando o ensino na prática cidadã de reivindicação, fator que favorecerá o desenvolvimento da linguagem argumentativa nas produções escritas, tornando, dessa maneira, os discentes aptos para defender direitos, ideias, posições, exercer a cidadania, o protagonismo e se valer da liberdade de expressão.

Propusemo-nos, assim, a contribuir para o desenvolvimento da habilidade escritora dos sujeitos pesquisados, da sua formação crítica e cidadã, ao mesmo tempo que, acolhemos a prerrogativa de desenvolver um conjunto de atividades de letramento, o qual envolveu a utilização da escrita para a circulação ampla de textos dentro e fora da escola, efetivando a vivência da escrita como prática social significativa. De tal maneira que, investimos na interação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem, o que foi antecedido por planejamento, conduzido pela produção escrita e pela reescrita de textos, conforme Antunes (2003). Além disso, exploramos temas sociais e realizamos correção textual-interativa direcionada por roteiros de apoio aos gêneros, eleitos colaborativamente quanto à relevância para a efetivação do projeto.

³ É a plataforma educacional do *Google* para professores, criada com o objetivo de ajudar docentes a se organizarem para melhorar a qualidade das aulas dadas a seus alunos. Essa ferramenta possibilita ao professor criar e receber tarefas, organizar-se com a criação de pastas no *Google Drive* para cada uma das tarefas e conversar em tempo real com seus estudantes – dentro ou fora da sala de aula. Neste trabalho, escolhemos a sala virtual *Classroom* como um portador de textos, uma possibilidade pedagógica de interação, socialização, provimento de *feedbacks* por mensagens orientadoras *on-line* e comunicação entre professor e alunos.

A importância conferida a essa proposta surgiu da necessidade de intervir na sala de aula, além do desejo de se afastar do trabalho tradicional, do ensino da produção de textos via temas impostos e contextos artificiais, de redações “engavetadas”, que nunca terão um espaço de publicação e de correções que se detêm exclusivamente às regras gramaticais. Tal mudança de postura almejou proporcionar aos participantes da nossa pesquisa a escrita em alguma medida espontânea (com finalidade prática e social) e a oportunidade de se praticar a reescrita orientada.

Estruturamos o texto em 4 (quatro) capítulos, sendo que, no primeiro, expomos o Panorama do ensino e da aprendizagem da escrita na escola pública brasileira e tratamos da importância de os estudantes desenvolverem o letramento em escrita. No segundo capítulo, discorremos acerca das Teorias nas quais nos embasamos para a realização do trabalho, tais como: Antunes (2003; 2017), Bronckart (2012), Kleiman (2000; 2006), Koch (2011), Marcuschi (2008), Tinoco (2008) e Ruiz (1998; 2018). Já no terceiro capítulo, apresentamos o *Lócus* e os participantes da pesquisa, incluindo a natureza da pesquisa, a fase diagnóstica com identificação do problema e o Percurso da metodologia ativa em um Projeto de Letramento. Reservamos o quarto capítulo para o Percurso descritivo das atividades de letramento com observação e interpretação dos resultados obtidos. Por último, trazemos as Considerações finais, em que, retomamos as constatações verificadas, apresentando as inferências a que chegamos, graças à análise da intervenção e, finalmente, promovemos reflexões acerca do ensino da produção textual como instrumento de aprendizagem e de crescimento social, cultural e linguístico.

1 PANORAMA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

O presente capítulo pretende analisar criticamente o panorama da escrita no Brasil e na escola pública brasileira, focando especialmente na importância de se investir na formação escritora e leitora dos alunos, para efetivar o desenvolvimento das capacidades de letramento.

1.1 Escrita no Brasil e na escola: uma abordagem crítica

Independentemente de os brasileiros produzirem e lerem textos diversos no período de escolarização, percebemos que muitos cidadãos ainda não se encontram aptos para os desafios de escrita e de leitura demandados pela diversidade das práticas sociais. Contrário ao que se espera, o que observamos, no Brasil, é que há uma carência de maior atenção em relação à proficiência leitora e escritora dos alunos, principalmente aqueles que cursam o Ensino Médio, os Cursos de Graduação ou que já estão fora da escola.

É primordial ressaltar que, muitos avanços ocorreram em nosso país nas últimas décadas. Houve a garantia de acesso de crianças de 7 a 11 anos ao Ensino Fundamental público, a universalização do acesso a livros didáticos, transversalmente, ligados a políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o aumento progressivo de alunos no Ensino Médio e o ingresso em universidades (consequência de programas como o Reuni e o Prouni), além de mudanças observadas na condução das práticas de produção e recepção de textos na escola, como atesta Rojo (2009).

Todavia, por diversas razões, ainda há, no país, resultados insuficientes no que se refere à aprendizagem escolar, sobretudo em relação ao ensino de leitura e escrita, tendo em vista as necessidades de práticas sociais letradas.

Isso pode ser comprovado por meio do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁴, um índice fornecido por pesquisas coordenadas pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro (2018), realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Inteligência), cujo objetivo é analisar as habilidades e práticas de leitura, de escrita e

⁴ É uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e aplicada pelo IBOPE Inteligência. Aplicam entrevistas e testes para mensurar a compreensão, o uso e a reflexão da linguagem e verificar se os brasileiros entre 15 e 64 anos são capazes de participar ativamente da sociedade.

de matemática dos brasileiros, considerando as capacidades de letramento (ler, escrever e interpretar textos) e de numeramento (interpretar gráficos, tabelas, ler escalas, dentre outros).

É importante destacar que segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) a alfabetização é um processo gradativo de consecução e fortalecimento de habilidades de leitura, escrita e interpretação de diversos textos, incluindo os que exigem raciocínio lógico. Sob essa perspectiva, procura, ao coletar dados, incluir tanto a dimensão das habilidades de cognição quanto das práticas sociais vivenciadas por jovens e adultos entre 15 e 64 anos. Na concepção do INAF de 2018, alfabetismo é:

[...] a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Como é possível perceber, o INAF de 2018 trata o alfabetismo não somente como a capacidade de escrever e ler, mas de compreender, refletir e utilizar a língua para inserção no mundo. Dessa forma, considera que há dois domínios no alfabetismo: **o letramento**, que compreende as informações verbais e não verbais que abrangem diversas conexões lógicas e narrativas, e **o numeramento**, que abarca “as capacidades de processamento de informações quantitativas e envolvem noções e operações matemáticas (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 4, grifos nossos). Para elucidar tais concepções, apresentamos o quadro 1 com a escala de proficiência que pormenoriza os cinco níveis de analfabetismo proposto pelo INAF de 2018.

Quadro 1 – Escala de proficiência segundo o INAF de 2018

Grupos	Escala especial para estudo do alfabetismo e o mundo do trabalho
Analfabeto ($0 < x \leq 50$) = Aproximadamente 8%	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
Rudimentar ($50 < x \leq 95$) = 22%	- Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. - Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. - Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou

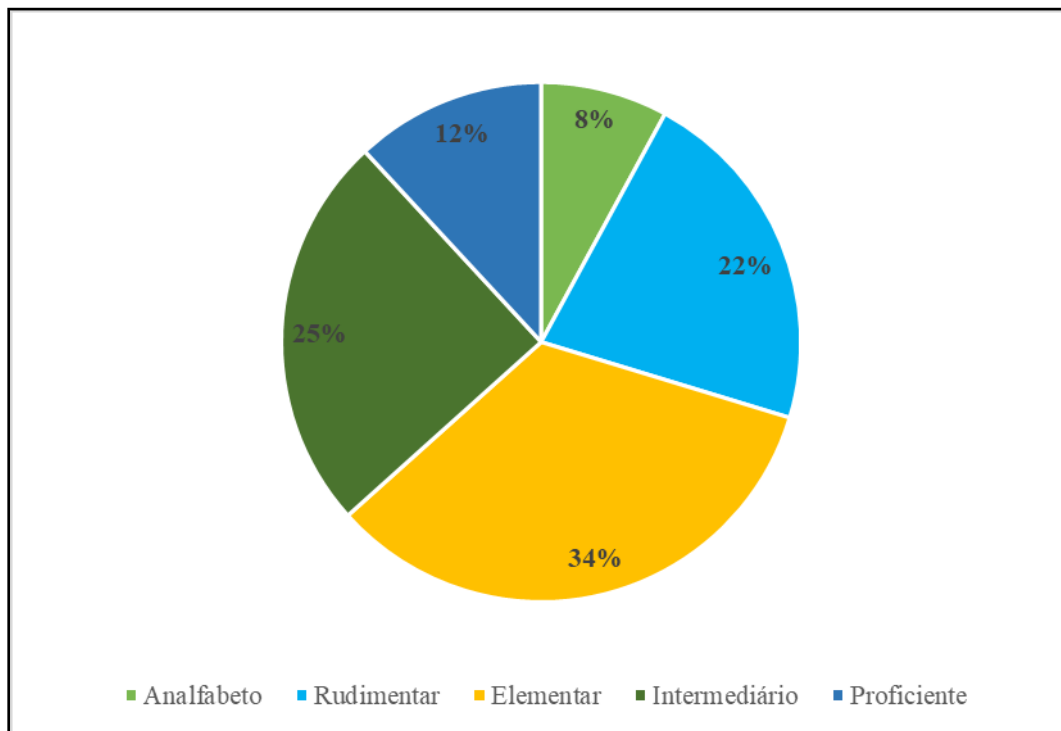
	estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. • Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar (95 < x ≤ 119) = 34%	• Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. • Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). • Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. • Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário (119 < x ≤ 137) = 25%	• Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. • Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas). • Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. • Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente (>137) = 12%	• Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. • Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). • Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base nos dados do INAF de 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2LVu3aq>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a situação de letramento dos brasileiros segundo os dados divulgados pelo INAF em 2018. Trata-se de um estudo organizado por meio de um teste cognitivo e de um questionário contextual. O teste aborda leitura e interpretação de diversos gêneros textuais/discursivos como, por exemplo, anúncios publicitários, bilhete, crônica, textos instrucionais, gráficos, mapas e tabelas. O questionário apresenta

características sociodemográficas e de práticas de leitura, escrita e cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia. Foram entrevistadas 2.002 pessoas, com idade entre 15 e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais, pertencentes a todas as regiões do Brasil.

Gráfico 1 – Proficiência média por nível de alfabetismo dos brasileiros (2018)



Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2018). Disponível em: <<https://bit.ly/2LVu3aq>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

Percebemos pelo gráfico 1 que apenas 12% dos brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados proficientes em leitura e escrita, segundo os critérios da pesquisa. Mas o que significa dizer que 88% dos cidadãos brasileiros não são proficientes em leitura e escrita?

Isso quer dizer que os dados da pesquisa (*vide* gráfico 1) apontaram para uma realidade preocupante, pois constatamos que somente 12% dos cidadãos entre 15 e 64 anos atingiram o nível proficiente de alfabetismo, revelando, assim, a habilidade para elaborar textos de maior complexidade e ler, interpretar e compreender textos também mais complexos. 25% dos entrevistados encontram-se no nível intermediário, pois demonstraram capacidade para realizar pequenas inferências, interpretar e elaborar sínteses de diversos textos e reconhecer efeitos de sentido nos textos a partir das escolhas lexicais. Já no nível elementar, encontram-se 34% dos participantes do estudo, que se mostraram aptos apenas para fazer pequenas inferências, compreender textos de extensão média e se mostraram pouco habilitados para a escrita. No nível rudimentar, há 22%, o que significa que eles apenas

conseguiram reconhecer informações explícitas nos textos e os nomes ou funções dos sinais de pontuação. Dos 2002 participantes da pesquisa, 160 demonstraram ser analfabetos plenos, já que não conseguiram realizar a leitura e a escrita de frases e palavras.

É imperativo atestar, com base nos dados apresentados, que o número de brasileiros entrevistados que desenvolveram habilidade para fazer uso da leitura e da escrita, em atividades da vida cotidiana, é pouco expressivo e isso nos trouxe intranquilidade e nos levou à reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Português nas escolas públicas do país. Observamos, ainda, que, no Brasil, não há garantia de todas as crianças e jovens terem oportunidade a uma educação de qualidade e isso limita a formação da população acima de 16 anos. Segundo Iosif (2007):

A educação escolar desponta no cenário nacional como uma educação tecnocrática e elitista, tendo como objetivo formar dois grupos de cidadãos, um para comandar e outro, a grande maioria, para ser comandado. Essa finalidade educacional encontra-se enraizada na nossa sociedade e tem feito com que ainda hoje parte da população receba uma educação pobre, que não tem objetivo a emancipação e o exercício pleno da cidadania para todos os brasileiros, independente, de cor, raça, sexo ou *status* socioeconômico (IOSIF, 2007, p. 19).

Os resultados do nível de alfabetismo dos brasileiros, apontados pelo INAF em 2018 são alarmantes, comprovando a assertiva de Iosif (2007). Apesar de o acesso à escola ter apresentado uma significativa evolução, o número de brasileiros (aproximadamente 8% de uma amostragem estabelecida de 2002) que não são capazes de ler e escrever frases curtas é intolerável em um país cujos governantes afirmam que uma educação de qualidade é uma prioridade essencial.

Rojo (2009) afirma que resultados concretos e verificáveis apontam para a ineficácia das práticas didáticas nas escolas brasileiras, pois os estudantes, apesar de uma longa duração de escolaridade, apresentam capacidades de letramento ainda limitadas, o que configura exclusão desses indivíduos na sociedade. Silva (2018) declara categoricamente que:

A nosso ver, quando não se permite ao aluno a ampliação da competência textual, como objetivo central do ensino, para que ele alcance o campo concreto das ações da linguagem, torna-se impossível formá-lo como sujeito autônomo, capaz de agir e pensar situacionalmente. É preciso, portanto, admitir que muitas vezes o sujeito chega à escola com boas possibilidades e interesses, mas que, aos poucos, por meio de atividades estéreis e distantes do mundo real, ele tende a se calar, frente aos limites impostos pela escola (SILVA, 2018, p. 17).

É possível ratificar que a escola ainda apresenta uma cultura tradicional em relação ao ensino de escrita. Geraldi (2015), como diversos outros autores, lamenta o fato de que muitas

vezes, na escola, o aluno produz um texto escrito para o professor ler e avaliar, dar nota, sem ter o direito à reescrita, ação contrária àquilo que é realmente necessário: escrever para expor seu ponto de vista, defender ideias. Nesse sentido, “[...] na situação escolar, existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado” (BRITTO, 1997, p. 120).

Marcuschi (2008) evidencia que a escrita, compreendida como uma das manifestações de letramento, em nossa sociedade, tornou-se indispensável no enfrentamento diário, podendo ser considerada como necessária à própria sobrevivência do indivíduo no mundo moderno. E isso pode ser atestado quando pensamos que a prática da escrita foi elevada a um *status* bastante alto, simbolizando desenvolvimento, educação e poder.

Nas perspectivas da construção de sentidos, as práticas de letramento estabelecem o aperfeiçoamento da escrita e da leitura quando realizadas em diversos contextos sociais, como afirmam Moita-Lopes e Rojo (2004):

É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora dele, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 46, *apud* ROJO, 2009, p. 89).

Diante dos fatos acima mencionados, concordamos que as aulas de Português nas escolas carecem de uma “[...] visão situada da língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e gêneros favorecem e possibilitam” (ROJO, 2009, p. 90), já que a escola apresenta uma tarefa valorosa que é ensinar aos alunos a compreender o funcionamento da linguagem para dela fazerem uso.

Temos consciência, de que o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura é desafiante e que há, nas escolas e nos lares, uma multiplicidade de fatores também socioeconômicos que dificultam a formação de escritores e leitores proficientes para as práticas sociais, como “[...] as condições de trabalho dos professores e o modo como lidam com a aprendizagem – própria e do educando” (IOSIF, 2007, p. 20), além de questões relacionadas às condições de subsistência das famílias, o lugar e valor que destinam à educação de seus filhos.

Apesar da diversidade de razões para o baixo desempenho em leitura e escrita, é preciso considerar o tradicionalismo de abordagens de ensino como uma delas. Existe, ainda um apego para o ensino tradicional, ao invés de buscar uma intervenção com outras formas de

ensino que possam ir além de problemas microtextuais. Logo, uma das possíveis vertentes para que haja alterações positivas e consequentemente, melhorias no desempenho dos alunos, faz-se necessário que as práticas docentes sejam repensadas de acordo com cada realidade para que ocorra, de fato, a aprendizagem significativa pelos discentes.

Nesse sentido, optamos, por um trabalho “diferenciado” com produção escrita argumentativa na escola, uma vez que consideramos que a escola é um espaço propício para a construção de aprendizagens necessárias a todo indivíduo, pois, avançando nos níveis de aprendizagem, poderemos obter um maior desenvolvimento social e econômico em nosso país.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 11) defendem que o ensino de escrita é uma tarefa complicada, mas não impossível, e que o desenvolvimento da competência escritora é um processo, não sendo viável solicitar aos alunos, por exemplo, a produção escrita de apenas um texto por bimestre, para ser realizado em menos de 50 (cinquenta) minutos e sem objetivos evidentes. Os autores ainda criticam o fato de muitos professores não trabalharem a escrita de textos, em sala de aula, de modo constante e sistemático, já que a escrita é uma habilidade aprendida paulatinamente, devendo ser desenvolvida com o tempo.

Diante da realidade apresentada, cremos que é possível minorar o problema com o ensino da escrita de modo que se procure um método de ensino que não só dê ao aluno informações concretas acerca dos “problemas” do seu texto, mas que busque convidá-lo a fazer alterações em seu próprio texto.

Consideramos, ainda, que, para uma efetiva inclusão social, necessitamos de habilidades de escrita e leitura desenvolvidas, assim, o ensino de escrita e leitura precisa ser repensado nos educandários. Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), a falta de tempo e o uso de métodos de ensino inadequados, nas escolas, têm contribuído para que os aprendizes deixem a Educação Básica sem saber ler e escrever bem e isso é um problema, já que essas competências são essenciais ao exercício cidadão dos indivíduos, como percorremos discutindo em nosso texto consoante aos eixos temáticos elencados nos PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) defendem que o ensino da escrita deve preparar o aluno para se portar linguisticamente no exercício da cidadania, de modo que ele amplie o seu potencial discursivo e saiba se valer da linguagem de modo autônomo e significativo, nos contextos comunicativos com os quais se depara a todo o momento na sociedade. Afirmam ainda que, nas aulas de Português, o texto deve ser tomado como unidade de ensino, de modo que, por meio dessa prática, os aprendizes

sejam munidos de habilidades para produzir textos coerentes, atendendo aos seus propósitos de comunicação (BRASIL, 1998, p. 27).

Mediante a isso e conforme o Currículo Base Comum de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2014)⁵, preparar os estudantes para a cidadania significa compreender a dimensão ética e política da linguagem, de modo a pensar criticamente acerca da língua como uma atividade social com o poder de controlar o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político (MINAS GERAIS, 2014, p. 10).

Nesse viés, ser um cidadão proficiente linguisticamente (em leitura e em escrita) proporciona aceitação social em várias esferas em que essas práticas são valorizadas e reconhecidas como ferramentas de poder e manipulação.

Dessa maneira, é imprescindível que a escola estimule os alunos ao desenvolvimento das habilidades para se comunicar em diferentes gêneros textuais/discursivos (MINAS GERAIS, 2014) e que os docentes de Português reflitam acerca de suas estratégias de ensino e, sem resistência, busquem a renovação, a formação profissional para promover um trabalho eficaz de produção escrita, em sala de aula, possibilitando aos discentes utilizar a língua como uma ferramenta poderosa de participação social e política.

1.2 Letramento, formação cidadã e prática social de reivindicação

O conceito de letramento é constantemente requisitado na área educacional. De fato, ele apresenta um significado amplo para as comunidades letradas. Entretanto, antes de apresentarmos aqui esse conceito, entendemos ser necessário definir, primeiramente, a alfabetização, condição básica e preliminar – embora concomitante – ao letramento.

Alfabetizar, conforme Soares (2001), é ensinar as capacidades de leitura e escrita, permitindo ao aprendiz decodificar a língua. Quando o aprendiz faz uso do ler e do escrever, para responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, ele é considerado letrado.

Para a autora, o letramento é uma ampliação do processo de alfabetização e corresponde ao uso, nos contextos sociais, das habilidades de leitura e escrita já adquiridos. Kleiman (2005), em consonância com Soares (2001), afirma que o letramento é visto como um conceito criado para referir-se aos usos de língua escrita e que este não se limita ao espaço escolar; ao contrário, a escrita faz parte do dia a dia das pessoas (KLEIMAN, 2005, p. 6).

⁵ Currículo Base Comum do Ensino Fundamental (2014) é uma proposta política curricular baseada em experiências escolares que foca nos conteúdos ensinados para se alcançar as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer dos ciclos escolares.

A condição de letramento permite a continuidade da aprendizagem que se faz por meio de diversas práticas de leituras (textual, imagética, multimodal) e possibilita inserir o sujeito no mundo da escrita, requerendo sua função no contexto social. Para os PCN (1998):

Letramento [...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).

Em outras palavras, defendemos que é preciso, pensar no ensino de língua pautado em sua natureza social e discursiva, objetivando desenvolver nos estudantes capacidades comunicativas efetivas para agir de forma crítico-reflexiva em seu contexto de vivência. Entretanto, Kleiman (2005) enfatiza que a função do professor, quando deseja colaborar para que os alunos se tornem letrados, não precisa ser muito pretensiosa, porque o aprendiz:

[...] não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender (KLEIMAN, 2005, p. 53).

Além disso, necessitamos, então, na condição de docentes, possibilitar aos discentes o desenvolvimento do “verdadeiro” letramento, que é estar apto para as demandas sociais de escrita e leitura sem a pretensão de tudo saber. A escrita é, de fato, um sistema linguístico pelo qual uma sociedade letrada se orienta. O domínio dessa prática fornece categoricamente *status* de poder na sociedade; contudo, também institui processos de inclusão e exclusão aos indivíduos em razão de seu “uso”. De acordo com Soares (2012), é o nível de letramento que confere aos indivíduos a condição de inclusão e não apenas saber ler e escrever.

Para Freire (1997, p. 95), todos carecemos de uma educação que nos habilite a tomadas de decisões e à responsabilidade social e política. Desse modo, a escola precisa voltar-se para as perspectivas que visem a uma formação autônoma e crítico-reflexiva dos alunos, baseada em uma educação para o letramento. Sendo assim, o ensino não deve ser dissociado dos interesses dos estudantes, pois o educador necessita estar a serviço do que é relevante para o educando, já que isso é uma condição para a prática educativa (SAVIANI, 1999, p. 92).

Da mesma forma, precisamos construir uma pedagogia democrática, participativa, que seja capaz de superar as desigualdades, possibilitando transformações sociais e a formação

cidadã. Para tanto, é importante valorizar as funções sociais da escrita em usos reais da língua, já que ela, a escrita, é constituída na interação social e pelos gêneros textuais/discursivos. Coscarelli (2007) afirma que:

Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais [...]. **A ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto** (COSCARELLI, 2007, p. 81, grifos nossos).

Foi justamente a partir da ponderação de Coscarelli (2007) e de outros autores sobre a importância do contexto e da não artificialização de práticas de escrita na escola que escolhemos desenvolver um Projeto de Letramento com nossos alunos, na esperança de engajá-los em atividades de escrita que tenham função social. Assim sendo, acreditamos que, para auxiliarmos os discentes no desenvolvimento das habilidades escrita e leitora, competenos a tarefa de oportunizar a apropriação de características discursivas e linguísticas de diversos gêneros textuais/discursivos inseridos em contexto real de circulação e produção, conforme expomos posteriormente. Bronckart (2003) esclarece que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2003, p. 103).

Destarte, coadunando com essa concepção, Schneuwly e Dolz (2011) defendem que o desenvolvimento da autonomia em leitura e em escrita dos alunos se realiza pelos gêneros textuais. Logo, o Projeto de Letramento desenvolvido na pesquisa levou os estudantes a se expressarem por meio de distintos gêneros, notadamente aqueles requeridos pelas situações de comunicação proporcionadas pela intervenção.

Nascimento (2014) nos ensina que é importante trabalhar com os gêneros textuais pelo fato de eles possibilitarem a integração de práticas de leitura e escrita, ao permitirem “[...] a formação com vistas ao exercício da cidadania”, levando “[...] a linguagem efetivamente em uso para dentro da escola [...]” (NASCIMENTO, 2014, p. 177). Por tudo isso, acreditamos no trabalho do educador-pesquisador, que busca novas práticas de ensino e aprendizagem, que pretende melhorar o processo pedagógico, estimulando os sujeitos aprendizes a saber utilizar a escrita argumentativa com enfoque reivindicativo, tanto em situações práticas individuais quanto em contextos coletivos.

Defendemos, assim, que cabe ao professor pautar o ensino na compreensão da sua função social, favorecendo atividades que objetivem desenvolver capacidades de linguagem

argumentativa nas produções escritas, para que os discentes saibam defender seus direitos, ideias, posições, exercer seu protagonismo e a sua cidadania com autonomia. Desse modo, apoiamos ainda em Fiorin (2004) quando diz que “[...] é indubitável que a educação é a base indispensável para a construção de um futuro melhor”. Também é imprescindível a utilização da escrita reivindicativa como forma de participação ativa na sociedade.

Nessa perspectiva, destacamos que a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) fornece uma contribuição ímpar para essa pesquisa, quando ressalta que devemos estimular o desenvolvimento da habilidade escrita argumentativa e reivindicatória dos estudantes, a partir de situações vividas por eles, para atender à necessidade pessoal e/ou social. Assim, propõe que aluno precisa:

Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (BRASIL, 2017, p. 145).

Corroboramos a nossa escolha por desenvolver o letramento em escrita argumentativa de reivindicação do nosso *corpus* investigativo, no intuito de que eles sejam capazes de exercer a cidadania e lutar pelos seus direitos. Entendemos com isso que o processo de escrita de um texto deve ser realizado de forma que o indivíduo produza uma leitura crítica do seu contexto, fazendo uso da escrita, que permita ao escrevente reconhecer o texto como uma forma de comunicação, em que há um uso partilhado e situado da língua, ou seja, a linguagem como forma de interação.

Numa perspectiva contemporânea, a escola, necessariamente, precisa buscar a formação dos alunos, para que se desenvolvam socialmente em situações reais de comunicação, possibilitando, dessa maneira, o letramento ideal para que eles sobressaiam e atuem com autonomia na sociedade. Em suma, objetivando ao letramento dos estudantes e à sua inserção plena nas práticas letradas.

1.2.1 Formação para a cidadania

É imprescindível nesta pesquisa uma reflexão sobre a cidadania, que é comumente definida como o gozo dos direitos e exercício dos deveres civis, políticos e sociais determinados na constituição de um país. A princípio, podemos defendê-la como um dos atributos mais importantes em qualquer sociedade. Dito isso, para discutir sobre cidadania, é

preciso remontar ao período grego no qual havia organizações sociais denominadas “*polis*” ou “*civitas*”, precursoras das cidades atuais. Nelas, a figura está ligada à percepção de que o indivíduo está inserido em um contexto social, como membro daquelas *polis*, o que ensejava a existência de obrigações e deveres. Sendo assim, Agra (2013) denomina que:

A palavra cidadania deriva-se do latim *civis*, *civitas* e *activa civitatis* para designar os laços que prendem um cidadão a uma organização política, dotando-o de prerrogativas de influir nas decisões políticas e obrigando-o a seguir o que fora decidido pelas instâncias legais. Representa a qualidade auferida aos seus detentores de ser cidadãos, membros de uma determinada comunidade política organizada, tornando-se os autores e destinatários do ordenamento jurídico delineado. [...] Historicamente, o conceito de cidadania nos leva à análise da *polis* grega, especialmente em Atenas, onde alcançou grande desenvolvimento. A cidadania foi concebida como um conjunto de deveres e de obrigações com relação à cidade, em que a esfera privada da vida do indivíduo é preterida em razão das obrigações políticas do cidadão, muitas delas de conteúdo moral (AGRA, 2013, p. 19).

No mundo moderno o conceito é diferente e abraça a ideia de que o sujeito é também detentor de direitos que, uma vez assegurados, garantem a cidadania. Nesse sentido, tem-se o artigo 1º, II, da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o qual sustenta que a cidadania é um de seus fundamentos. Já o artigo 5º da Carta Magna estabelece uma série de direitos e garantias fundamentais, sem prejuízo de outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Posto isso, realçamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1998, p. 7).

É fulcral destacarmos que todos os itens elencados são pertinentes e que a escola precisaria valorizar mais a expressão oral/escrita dos alunos, suas opiniões sobre um tema de relevância social, incentivar a postura crítica deles diante da realidade, criando a chance de se perceberem sujeitos que produzem sentidos, se posicionam, que tomam partido diante do mundo por meio da linguagem e que se engajam socialmente em prol do bem comum.

Nesse viés, há uma necessidade de que a escola busque uma educação que possibilite o reconhecimento das vivências e experiências sociais dos seus educandos. De maneira que, muitos teóricos têm se voltado para esse entendimento, além de defendem a concepção de formação para a cidadania, voltada para o entendimento de que é preciso reconhecer que “[...] a espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história: o homem é construído enquanto espécie humana. Também ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura [...]” (CHARLOT, 2013, p. 166).

Cabe a escola então reconhecer essas experiências de forma a questioná-las, em seu processo de reelaboração do conhecimento. De modo que, dentro do contexto histórico educacional, há muito vem se lutando por uma educação mais progressista e crítica, voltada para uma formação cidadã. Entretanto, esse caminho exige um processo de conscientização do pensar crítico sobre a realidade. Para Paulo Freire (1991), essa conscientização se daria como resultado da quebra de uma visão simples e pura do homem, no tocante ao trabalho, para a concepção de emancipação do seu *status de* oprimido, no sentido de chegar a uma consciência crítica para o exercício da criticidade. No dizer de Freire,

[...] a criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será por isso mesmo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de trabalhos pedagógicos crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1991, p. 69).

Destarte, trabalhar a cidadania que leve ao reconhecimento e valorização dos estudantes é o primeiro passo para tomada de uma conscientização crítica de sua realidade. Portanto, esse trabalho não pode começar, senão, do reconhecimento de que os seus sujeitos precisam exercitar a criticidade. “[...] A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania” (FREIRE, 1995, p.74).

Além disso, acreditamos que, para se exercer a cidadania, é necessário circular com segurança por diferentes discursos que se organizam a partir da escrita, os quais se tornam eficientes por intermédio dos letramentos. Assim, possibilitar que o aluno tenha acesso à leitura de variados gêneros, que seja capaz de compreender diversas visões de mundo e, mais do que isso, que possa assumir sua própria visão e expressar suas perspectivas diante dos fatos, assumindo o protagonismo na interlocução com pessoas, se torna uma importante função da escola, por alicerçar práticas cidadãs.

Inferimos, assim, que a cidadania está, hoje, diretamente ligada ao exercício e à garantia dos direitos fundamentais previstos na legislação nacional, incluindo o direito à participação social, que se dá, muitas vezes, numa sociedade semiotizada como a nossa, via práticas escritas.

Diante da importância de a escola oferecer uma formação cidadã, muitos professores de Português se perguntam o que fazer para fugir ao modelo de aulas expositivas, pouco reflexivas, com foco na estrutura da linguagem e com o protagonismo do professor. Como levar os alunos a perceberem a linguagem como uma forma de agir sobre o mundo? Um dos modos possíveis, ensinam Kleiman (2000) e Tinoco (2008), é por meio da realização de **Projetos de Letramento**, um modo de convencer os estudantes a escreverem e lerem para atingir dado objetivo social real, como veremos a seguir.

1.2.2 Projeto de Letramento

A busca pela qualidade da Educação Básica e a formação cidadã dos indivíduos passam, sem dúvidas, pela ampliação das práticas de letramento, as quais se fundamentam nas ações voltadas ao uso da leitura e da escrita como agentes mobilizadores de práticas sociais. Isso significa que, mais do que saber ler e escrever, os alunos precisam, com autonomia e habilidade, fazer uso dessas práticas em seu dia a dia.

Para tanto, o professor deve agenciar meios, comungados com a realidade social, que tornem os discentes capazes de fazer um bom uso da leitura e escrita. Certamente, o principal, não o único, responsável pela condução e sistematização desse processo é o professor. Todavia, como sempre acontece na educação brasileira, cobra-se do docente, mas, sem antes, ampará-lo, prepará-lo. De tal maneira que, os resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua materna continuam pífios.

Tendo em vista que os desafios em torno do letramento giram também em torno do professor, Tinoco (2008) ressalta a importância da formação contínua do docente, para que se torne, de fato, um mediador entre o aluno e a aprendizagem. E isso passa pelo crivo de ler e/ou produzir textos compreendendo que eles existem ou existirão como um gênero em uma atividade humana, que é chamada por Bakhtin (1992) de concepção dialógica da linguagem.

Logo, não nos parece possível uma prática fecunda se o professor não entender que o letramento representa um dispositivo de valor social e cultural, no qual a habilidade de leitura e escrita acontece quando se levam em conta seus usos e finalidades, dentro e fora do espaço

escolar, bem como os sujeitos envolvidos. Tinoco (2008) traz um interessante rol de elementos a serem vislumbrados no fomento ao letramento:

1. Professores e alunos são compreendidos como agentes que se utilizam da língua(gem) em diferentes esferas de atividade humana.
2. Ao usarem a linguagem, esses agentes constroem realidades sociais e são por elas construídos.
3. Os textos (verbais, não-verbais, multimodais) são compreendidos como espaços concretos de interação, que requerem a ativação de diferentes conhecimentos, não apenas a habilidade da decodificação ou de ‘captação’ da mensagem.
4. Os sentidos de um texto são sempre construídos na interação e não simplesmente ‘extraídos’ do texto-produto.
5. As práticas sociais não-escolares passam a ter uma maior importância no processo de ensino e aprendizagem. Elas oferecem a necessária motivação para que alunos, coletivamente, leiam, escrevam e discutam oralmente para agir sobre o mundo e não para provar que sabem ler, escrever ou desenvolver argumentos em torno de um tema proposto pelo professor em uma simulação do que ocorre fora dos muros da escola (TINOCO, 2008, p. 101).

Todos esses aspectos trazidos pela autora são importantes para compreender o estudo e trabalho com gêneros, consequentemente merecem uma abordagem mais esmiuçada. No processo de interação entre docente e discente, cada um elabora seu discurso para que haja sentido e compreensão pelo interlocutor. Uma vez que, os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares conforme as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2001). Isso significa que é na troca de relações entre os sujeitos da comunicação que os textos são produzidos.

A par desses aspectos, não pode passar despercebida na sala de aula a vivência dos alunos, seus conhecimentos de mundo, suas culturas, enfim, os espaços e lugares sociais ocupado por eles. Quando se permite que os educandos tragam suas vivências para o ambiente escolar, acatando e incorporando às práticas de ensino, a escola opera de forma colaborativa, o que implica uma pedagogia de trocas e, sobretudo, de aprendizado.

Não restam dúvidas de que, para um aprendizado mais significativo e a ampliação das práticas de letramento, as estratégias didático-pedagógicas precisam ser interativas e reflexivas, mobilizando um envolvimento efetivo dos alunos na construção do saber. Tal perspectiva vai ao encontro do que preconizam os PCN (BRASIL, 1998), segundo os quais o ensino de Português deve ocorrer por meio de textos, que são materiais concretos, circulam socialmente, realizam funções comunicativas diversas e são organizados de diferentes formas. Essas organizações, chamadas de gêneros textuais, favorecem que os alunos se familiarizem

com as diversas formas de textos, o que oportuniza o desenvolvimento de suas competências comunicativas e suas habilidades de leitura e escrita.

Em suma, acolher o ofício de ampliar as práticas de letramento do alunado compele o professor a organizar-se em torno de um projeto educativo consorciado com a intermediação entre o discente, a leitura e a escrita, compreendendo como circulam socialmente os textos e como produzi-los, mormente porque o domínio da linguagem e dos atos de ler e escrever são os principais propósitos do ensino de Português.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com o objetivo de fundamentar do ponto de vista teórico a intervenção educacional realizada nesta pesquisa, ancoramo-nos na Linguística Textual em associação com estudos que enfatizam a relevância de a escola contribuir com a formação do cidadão. Filiamo-nos, assim, nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (2012), procuramos compreender a importância da argumentação, segundo Koch (2011), discutimos questões de textualidade propostas por Antunes (2017) e Marcuschi (2008), ademais, refletimos sobre os propósitos da refacção textual a partir de Ruiz (1998; 2018).

2.1 A produção de textos via Interacionismo Sociodiscursivo

Desde os primórdios, o homem vem lutando para conquistar o domínio da escrita, que cada vez mais se destaca na sociedade grafocêntrica de nossos dias. É importante reconhecer que, a partir dos anos de 1980, ocorreram mudanças expressivas nas concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (1999), tais avanços decorrem sobretudo da própria Linguística (incluindo a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística Textual), que também passam a refletir sobre o ensino, redefinindo tanto o objeto de estudo como o processo de ensino e aprendizagem.

As contribuições decorrentes dos estudos linguísticos possibilitaram a entrada, na escola, de outras perspectivas para o ensino de escrita, aspirando ao domínio, por parte dos estudantes, das práticas sociais de linguagem a serem executadas nas inúmeras situações de comunicação/interação. Nessa perspectiva, citamos também a importância da corrente do Sócio Interacionismo de Vygotsky (1934) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999) que, por considerarmos valiosos em nosso estudo, buscamos suas contribuições, em especial, a abordagem que valoriza os gêneros do discurso como instrumentos potencializadores das capacidades de linguagem.

O Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999), cuja base é o Sócio Interacionismo de Vigotsky, concebe a linguagem como uma forma de ação, inserida em um contexto psíquico-social-histórico-ideológico. Os usuários da língua são considerados como agentes verbais que estão em constante interação social e o texto é compreendido como resultado do processo interacional realizado por meio da linguagem.

Corroboram com tal perspectiva os PCN (1998), quando afirmam que a linguagem, no Ensino Fundamental, deve ser apreendida como ação e como processo de interlocução, a ser realizada em práticas sociais, que são históricas. Como podemos notar, a linguagem se efetua na relação de interação e por intermédio de vários gêneros que circulam nos contextos sociais, o que evidencia o despropósito de se ensinar linguagem deslocada de seus princípios basilares. Ao discorrer sobre o Interacionismo Discursivo, Bronckart (2012) declara que o texto precisa ser considerado em seu aspecto social, por isso a interação verbal se dá em situações práticas de linguagem. Conforme o autor, os textos na escola sócio-histórico, são:

[...] produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (BRONCKART, 2012, p. 137).

Vigotsky (1999) e Bronckart (2012) enfatizam a necessidade de se contemplar o uso social da linguagem, destacando o fato de ser ela influenciada pelo contexto sócio-histórico dos falantes e pela cultura da sociedade em que vivemos. Nesse caminho, depreendemos que a linguagem se manifesta por meio do discurso. Este, por sua vez, é constituído em um contexto específico, impregnado do caráter social, histórico e cultural, que define a situação de enunciação.

Para Koch e Elias (2002), o discurso materializado pela linguagem está inserido em um contexto de produção e é sempre carregado de intencionalidade. Elas admitem que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto socio cognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10).

Nessa concepção, percebemos a importância da interação na produção da linguagem. Sem interação, não há linguagem, sem o sujeito, não há interação; já que os sujeitos constroem conhecimentos por meio da interação (Bronckart, 2012). Logo advogamos que a interação dos alunos, em sala de aula, é extremamente importante ao processo de aquisição da escrita, feita por meio de textos diversificados, com variadas finalidades e por intermédio do contexto social. Assim, os estudantes poderão incorporar conceitos socialmente estabelecidos, desenvolver-se de forma consciente, fazer uso competente da língua e tornar-se proficientes na produção de textos que reflitam a realidade. A partir disso, consideramos que desenvolver

um Projeto de Letramento, nesta pesquisa, é um modo de envolver e inserir os alunos em situações reais de comunicação, uma vez que não se produz um texto para apenas receber uma nota, mas sobretudo para realizar dada ação exigida pelo projeto.

Afirmamos que o princípio basilar que orienta este trabalho é a linguagem escrita voltada à esteira do interacionismo (todo e qualquer texto é construído na/pela interação), já que a interação é indispensável ao ensino e à aprendizagem de produção de textos escritos. De igual maneira, entendemos que as práticas de linguagem, à luz do ISD, como formas de ação, expressam-se a partir das condutas verbais e não verbais, materializadas nos textos, e se constituem como essenciais ao desenvolvimento humano. Marcuschi (2008) acrescenta que a linguagem é construída na interação entre os sujeitos e não isoladamente, e que a todo momento, nas atividades humanas, produzimos textos orais e escritos.

Marcuschi (2008) ainda defende que o trabalho da escola, ao operar com a língua como uma atividade interacional sócio-histórica, deve ser o de inserir os alunos em situações reais de produção e utilização da língua. À vista disso, o educandário é entendido como um ambiente de participação ativa dos educandos, já que as aprendizagens da escrita, oralidade e leitura se potencializam de forma interativa, porque é no meio social que o indivíduo se desenvolve como sujeito participativo.

Desse modo, os estudantes precisam desenvolver estratégias para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso. Para tanto, os docentes, por intermédio de produções de linguagem, aqui entendidas como atividades sociocognitivas, podem potencializar formas de agir por meio de ações de linguagem, assim como criar, a partir das situações enunciativas, novos cenários/lugares para a aprendizagem, como propomos neste trabalho por meio do desenvolvimento de um Projeto de Letramento.

2.2 Argumentação e ensino

O Projeto de Letramento desenvolvido na intervenção intenta desenvolver de forma mais significativa o senso crítico dos alunos, almejando a ampliação de horizontes para que eles tenham o pleno entendimento do seu papel na sociedade como cidadãos críticos e conscientes de direitos e deveres para o pleno exercício da cidadania. Dessa forma, é basilar o entendimento das possibilidades de reivindicarem por todas as garantias legalmente previstas nos princípios de conduta cidadã dentro ou fora dos seus espaços de convivência, preconizando, assim, a formação crítica dos juízos de valor pelos alunos, de acordo com Koch (2011).

Argumentar é uma ação discursiva que necessita da participação de um sujeito argumentante e de uma tese a ser defendida. Para tanto, esse sujeito precisa persuadir e convencer, utilizando o seu discurso, para alcançar a adesão do interlocutor. Assim, podemos afirmar que a argumentação é capaz, por meio do discurso, de influenciar as escolhas de outrem.

Como imprescindível ao trabalho pedagógico e, sobretudo, à nossa pesquisa, a argumentação apresenta a função de conceber e explorar o campo das opiniões, das vozes, da persuasão, porque é por meio da linguagem que o indivíduo impõe e demonstra suas ideologias, concepções e propósitos, já que os atos linguísticos sempre se encontram marcados por vozes sociais.

Koch (2011) postula que nenhum discurso é neutro, sem o posicionamento do autor, pois até “[...] nos textos narrativos e descritivos a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau” (KOCH, 2011, p. 18). Nessa perspectiva, interessa-nos um trabalho que permita aos sujeitos participantes desta pesquisa o desenvolvimento da habilidade argumentativa, já que, nas relações sociais, todos nós necessitamos construir argumentos em defesa de dado ponto de vista.

Para essa autora, o estudo da argumentação se justifica pela preocupação de levar o aluno ao “[...] desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre o uso da língua em sua interação social” (KOCH, 2011, p. 15). Ela ainda esclarece que, “[...] por meio do discurso, ação verbal carregada de intencionalidade” (KOCH, 2011, p. 17), o homem pode influenciar o modo de agir do outro ou comungar opiniões e/ou divulgá-las. Assim, podemos afirmar que todo discurso veicula uma ideologia e que a função social da linguagem é vista como uma poderosa forma de agir sobre o mundo.

Diante dessa perspectiva, pretendemos estimular os alunos a externar seus discursos e a fundamentá-los, com o intuito de agir sobre a realidade que os cerca. Para tanto, desenvolveremos um trabalho com gêneros textuais/discursivos argumentativos para possibilitar aos aprendizes praticar a persuasão, expor ideias e agregar adeptos, exercendo influência sobre outros sujeitos e, também, refletindo sobre o discurso desses sujeitos. Nessa ótica, necessitamos instigar nos estudantes a vontade de assumir seu papel social, apropriando-nos da premissa de que, de acordo com Freire (1996, p. 9), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Todavia, para que atinjam o que pretendemos, é imperioso que a argumentação se revista de “razões”, ora na perspectiva emocional, ora na perspectiva racional, pois, conforme

Perelman (2005, p. 30), em muitas ocasiões, não basta que a sustentação de dado ponto de vista se baseie em argumentos eticamente defensáveis. É preciso que essa versão sobre o mundo seja também amparada por valores de ordem sentimental, visto que sensibilizar o interlocutor pode ser um interessante artifício em prol da persuasão. Koch (2011) acrescenta que o ato de argumentar é uma maneira de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões. Logo, argumentar e persuadir implicam em poder de convencimento.

Apesar da importância dessa ação em nossas vidas, de acordo com Fajardo (2018), há um número expressivo de alunos brasileiros que não apresenta capacidade argumentativa significativa. O autor esclarece que, num total de 1000 pontos distribuídos pela redação do Exame Nacional de Ensino Médio⁶ (ENEM), a média geral dos estudantes brasileiros foi de 522,8 pontos. Adicionalmente, dentre aproximadamente 5.5 milhões de alunos que prestaram a prova, foram qualificadas com nota zero as redações de 112.559 alunos. Além disso, 47% das redações do ENEM (2019), corrigidas pela plataforma *Imaginie*⁷, não apresentaram dados e fatos que sustentassem a argumentação proposta nos textos.

Independentemente de trabalharmos apenas com estudantes do Ensino Fundamental II, julgamos que a análise dessa realidade é relevante, em razão de que os nossos discentes, provavelmente serão submetidos ao exame e necessitarão estar aptos para a resolução das questões, principalmente aquelas que exijam escrita argumentativa. Além disso, aplicamos uma atividade diagnóstica⁸ de produção escrita a 37 alunos (participantes da nossa pesquisa) do 9º ano A do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2019 e percebemos que nenhum aluno apresentou o desempenho recomendado, como será visto adiante. Ademais, 62% (sessenta e dois por cento) da amostragem atingiram a qualidade de atendimento no nível intermediário quanto ao esperado para nível de argumentação e 38% (trinta e oito por cento) demonstraram baixo desempenho, ou seja, ainda não haviam consolidado ou não utilizavam a capacidade de argumentação para promover convencimento/adesão ao discurso apresentado, conforme o esperado para o aluno ao final desse período escolar.

Perante essa realidade, almejamos promover o desenvolvimento da habilidade argumentativa dos estudantes, por intermédio da realização de um Projeto de Letramento que

⁶ O ENEM foi criado em 1998, é renomado por avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio das Escolas Públicas e Particulares em todo o Brasil, serve ainda, para selecionar os alunos que ingressarão no Ensino Superior em universidades públicas brasileiras ou no exterior, além de outros programas do Ministério da Educação.

⁷ *Imaginie*, com sede em Belo Horizonte (MG), é uma plataforma que simula os parâmetros de correção de redação do ENEM e é um recurso eficaz para evidenciar a dificuldade dos alunos no ENEM.

⁸ Esse diagnóstico, aplicado no ano de 2019, objetivou investigar o nível de proficiência escrita argumentativa dos sujeitos da nossa pesquisa para, a partir dos resultados, planejarmos a intervenção, a qual fora executada para os alunos diagnosticados.

privilegie recursos comunicativos necessários a práticas cidadãs que envolvam a reivindicação. Pensamos em utilizar seminário, ofício, *e-mail*, *flyer*, convite para instigar nos alunos a argumentatividade, além de evidenciar que a argumentação é “[...] a capacidade relevante para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 41).

2.3 A textualidade (coesão e coerência)

Ao discorrermos sobre um dos objetos da linguística textual, a textualidade da língua, reportamo-nos a Antunes (2017), a qual postula que no texto o código e a forma não devem ser observados como critérios de prioridade. A autora esclarece que a textualidade “[...] é a condição necessária para a existência de qualquer espécie de linguagem e foco no ensino de língua, principalmente na perspectiva de uma educação linguística” (ANTUNES, 2017, p. 142).

Koch (2009), ao adotar a concepção interacional da língua, esclarece que a compreensão de um texto não é mera captação daquilo que representamos na mente ou mesmo uma simples decodificação. Ela é uma atividade interativa bastante complexa que produz sentido “[...] e este se realiza via elementos linguísticos e pragmáticos cuja organização exige um amplo conjunto de conhecimentos (prévios) e sua recomposição na situação comunicativa” (KOCH, 2009, p. 17).

Diante disso, compreendemos que o sentido de um texto ocorre na interação texto-autor-sujeito leitor/ouvinte e não externo à interação. Sendo assim, a coerência refere-se à maneira como “[...] os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sócio-cognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2009, p. 17). A autora ainda acrescenta que esses elementos não se relacionam de forma sequencial e, assim, a coerência mostra-se como uma organizadora do texto e se associa à coesão, que é entendida como o nexos estabelecido entre os componentes que constituem a superfície do texto.

No que concerne à coerência, Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) destacam a importância da parte material de um texto, ou seja, o que eles denominam de contexto, o qual compreende, por sua vez, os elementos verbais (o enunciado, a assinatura do autor) e imagéticos (as imagens). A partir desses dados, coadunamos com os referidos autores ao considerarem as três dimensões essenciais para a construção da coerência: os elementos socioculturais, os aspectos discursivos e os conhecimentos prévios. Dessa maneira, advogam

que, para se buscar a coerência de um texto pelos vieses socioculturais, temos que lançar mão de conhecimentos sócio-históricos em que o texto é produzido/recebido, no caso, o contexto social.

Atestamos que a compreensão vista pelos aspectos discursivos leva em consideração os interlocutores (atores sociais), bem como seus conhecimentos prévios (saberes) para estabelecer inferências e interações necessárias por meio das linguagens.

Para Marcuschi (2008), “[...] as relações que possibilitam a continuidade textual e semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código” (MARCUSCHI, 2008, p. 120). Entendemos, assim, que o texto apresenta sentido a partir das relações linguísticas, cognitivas, pragmáticas e interacionais.

Há de se considerar que em nossas atividades escolares, primamos pelo investimento nessa noção de textualidade (coerência e coesão), porque esses critérios ou dimensões, não foram observados como normas fechadas que podem impedir ou garantir a criação/compreensão de um texto, já que a prioridade está no sentido estabelecido, naquilo que facilita a compreensão, e não na unidade linguística.

Em consonância com Antunes (2005) “[...] a arrumação das palavras virá por demandas” (ANTUNES, 2005, p. 179), logo, é pertinente que o nosso fazer docente procure orientar todo o processo de escrita dos alunos, oportunizando o entendimento ideal que as coisas que eles dizem, os termos que escrevem façam sentido. De igual maneira, concordamos que esses princípios são válidos na produção de um texto e, na retomada a ele, essas combinações vão se consolidando naturalmente.

Nesses moldes, o ensino de escrita, nas aulas de Português, não é centrado nos “erros” cometidos pelos alunos, nos textos produzidos, mas na capacidade de manejar elementos que tornem o texto claro, preciso e objetivo. Dessa forma, Antunes esclarece:

Produzimos textos por processos de textualização inadequados quando não conseguimos oferecer condições de acesso a algum sentido, seja por ausência de informações necessárias, ou por ausência de contextualização de dados ou então simplesmente por inobservância de restrições na linearização e violação de relações lógicas ou incompatibilidade informativas. Contudo, não convém confundir um texto de difícil compreensão com um texto impossível de ser compreendido. Às vezes, o que não entendemos hoje entendemos amanhã (ANTUNES, 2017, p. 98).

A saber, ressaltamos que o estudo envolvendo os critérios de textualidade é muito proveitoso para dar acesso à produção de sentido, como aduz Marcuschi (2008):

Considerando o texto como uma atividade sistemática e atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da textualização mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Propomos um trabalho que utilizou o texto como eixo de ensino, rompendo, dessa forma, com os moldes arcaicos de ensino da língua centrado em regras da Gramática Normativa. Para isso, proporcionamos atividades dinâmicas, maleáveis e situadas que utilizaram as regras gramaticais em sua funcionalidade. Quanto às condições de textualidade, abordamos na intervenção (nas atividades do Projeto de Letramento) a coesão e coerência, para mostrar aos alunos a necessidade de se articularem ideias para que o texto escrito/falado constitua sentido.

Antunes (2017) apregoa que a coesão e a coerência “[...] se interdependem, uma vez que, linguisticamente analisando, a coerência do texto é facilmente percebida devido às marcas lexicais e gramaticais da coesão determinada” (ANTUNES, 2017, p. 55). Elas estão diretamente relacionadas à integração das partes que formam o texto e o seu significado central, de tal maneira que a coesão permite que cada elemento linguístico, presente na superfície textual, mantenha-se conectado a um outro, de modo que haja articulação entre as palavras, os períodos, os parágrafos.

É possível dizer que a coerência está intimamente vinculada à coesão, sendo responsável pela condição de um texto ser interpretável, ou seja, apresentar sentido para quem ouve ou lê. Antunes (2017) afirma que a coerência do texto não resulta apenas das palavras presentes na superfície do texto, mas “[...] sim das inferências, das construções dadas por uma série de fatores, como exemplo, pelos saberes prévios do interlocutor e até pelo contexto” (ANTUNES, 2017, p. 56).

Acreditamos que é cabível propiciar a reflexão e o redirecionamento pedagógico para se alcançar a construção da textualidade (coesão e coerência) da escrita como um exercício educacional valioso para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Assim, o docente passa a ser visto como um pesquisador que almeja à produção escrita numa verdadeira oficina de textos de ação social, a partir de sua realização em contexto real, numa perspectiva sociointeracionista da língua e do ensino.

As operações que postulamos trazem abordagem valorativa e qualitativa da produção escrita dos discentes, porquanto, entendemos que não basta apenas a ordenação composicional da estrutura de um determinado tipo ou gênero textual. Segundo os PCN (1998), faz parte da nossa prática pedagógica a apresentação para os alunos das noções básicas acerca dos

mecanismos essenciais para a produção textual denominados de **coesão** e de sua relação com a **coerência** ao final do Ensino Fundamental. Portanto, assim, eles desenvolvem a competência para falar, ouvir, ler. Enfim, produzir textos relevantes e interpretáveis.

2.4 A refacção como forma de interação

O processo de produção escrita pode ser considerado um meio eficaz de interação entre os aprendizes, compartilhando informações por meio de discussões em grupo em sala de aula e/ou utilizando a ferramenta do *Google Classroom*. Dessa maneira, enriquece o entendimento sobre a proposta de produção e refacção, estabelece relações sociais e auxilia mutuamente na expansão dos seus conhecimentos, desmitificando que a produção textual sirva, exclusivamente, como um exercício avaliativo para se alcançar nota ou para que o professor assinale os erros de norma e de estilo, funcionando, então, como uma atividade aliada às práticas cidadãs e suas múltiplas funções no convívio em sociedade.

O exercício de escrita consiste consideravelmente em um processo que agrega várias etapas para que possa ser realizado com sucesso. Dentre elas, a mais desafiadora a ser enfrentada é a etapa da reescrita, ou melhor, da refacção, muito necessária, mas pouco praticada pela escola.

Fayol (2014, p. 86) categoricamente expõe que, no momento da produção escrita ou no processamento dela, a maioria das crianças em idade escolar não voltam a seu texto, se o fazem, modificam apenas aspectos superficiais. Nesse processo, necessitamos intervir nos textos dos alunos por meios de procedimentos que devam ser ensinados e podem ser aprendidos. Por vez, é necessário estimular a prática de reescrita de modo individual ou privilegiando a interação em duplas, em grupos maiores ou ainda envolver todo o coletivo da classe, primando, dessa maneira, pelo entendimento dos alunos daquilo que falta em seus textos.

Para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero, os PCN (1998) orientam separar o momento de produção do momento de refacção, incentivando os discentes a se distanciarem de seus próprios textos, para poder atuar criticamente sobre eles. Recomenda, que o professor crie mecanismos que forneçam instrumentos linguísticos para que os educandos possam revisar suas produções textuais, já que esses procedimentos produzem efeitos significativos para eles como na condição de produtores de textos.

Nessa perspectiva, reiteram os PCN (1998) que a refacção não é uma mera “limpeza”, mas, profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva muitas

atividades podem ser realizadas. Os PCN (1998) conceituam, ainda, a refacção como “[...] um processo que integra a escrita de modo que permite ao aluno analisar seu texto criticamente; tornando um autocrítico da sua própria escrita” (BRASIL, 1998, p. 77) e acrescentam que:

Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 77-78).

Segundo os PCN (1998), os estudantes assumem o papel de corretores do seu próprio texto, o que concede a eles uma maior independência nesse processo de reconhecimento dos próprios desajustes. Entretanto, essa técnica de refacção deve ser considerada como algo além da promoção de clareza do texto, ou seja, como um modo de ressignificar a escrita, fazendo com que desenvolvam um olhar mais crítico e exigente sobre sua própria produção textual.

Ademais, nesta pesquisa, a correção e a reescrita de textos produzidos na escola farão parte desse processo e contribuirão para que os alunos reflitam sobre o que escrever, não se prendendo apenas aos aspectos linguísticos.

É admissível dizermos, ainda, que o processo de reescrita é uma estratégia significativa na formação cognitiva do indivíduo, que tem nessa atividade a oportunidade de produzir uma atitude crítica, uma reflexão sobre a sua própria escrita para modificá-la várias vezes, até que se torne mais clara e objetiva à leitura. O professor, ao intervir nesse processo de reescrita, deve ater-se ao modo como o aluno percebe a língua e como se adequa aos vários contextos.

Dessa maneira, percebe-se o quão é importante que os textos produzidos pelos alunos não sejam meramente avaliados e arquivados, uma vez que o processo de correção, de acordo com os documentos parametrizadores da Educação, indica possibilidade de interação entre professor/aluno numa troca de saberes em um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Diante disso, encontramos em nosso projeto a proposta ideal para que o *corpus* de pesquisa passasse por uma intervenção mais sistêmica elaborada pela professora de Português titular ou, possivelmente, por meio de uma tarefa em que o(s) próprio(s) discente(s) revisasse(m) e reelaborasse(m) seu(s) texto(s) sob orientações de um outro leitor ou leitores.

Ruiz (2018) corrobora com tais aspectos quando relaciona a refacção com a reescrita e reorganização do texto a partir da correção sugerida pelo docente. De maneira geral, o foco da refacção é influenciar estrategicamente para o incentivo da reescrita, que é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Ela elenca alguns tipos de correções, que são utilizadas pelos professores, no momento da revisão do texto. A seguir apresentamos, segundo a autora, 4 (quatro) correções empregadas na escola: 1. Resolutiva; 2. Indicativa; 3. Classificatória; e 4. Textual-interativa (RUIZ, 2018).

Na correção resolutiva, a menos usada nas escolas de nosso ponto de vista, o docente aponta “todos os erros” de maneira direta à margem, no corpo do texto ou em sequência ao texto, utilizando 4 (quatro) apontamentos (adição, substituição, deslocamento e supressão). A partir daí, após corrigir todos os erros, o professor reescreve palavras, frases e até períodos inteiros para o aluno, mostrando como se faz. Isso significa que o professor “melhora o texto do aluno”, seja acrescentando, substituindo, deslocando ou retirando formas escritas que julga “inadequadas”. Nesse tipo de correção somente a opinião do professor é válida.

Na correção indicativa, a mais utilizada nas escolas, o professor se limita a indicar “os erros”, sublinhando-os. Geralmente enfatiza os erros ortográficos e lexicais, não sugerindo reescrita.

Quanto à correção classificatória, os problemas textuais são apontados pela utilização de códigos que remetem a categorias de erros (“a” remete ao erro de acentuação; “cv” para concordância verbal e assim sucessivamente). Nessa correção, o aluno é o responsável por solucionar os problemas detectados em seu texto.

Na correção textual-interativa, há um verdadeiro diálogo escrito por intermédio de pequenos bilhetes, o “bilhete orientador”. Por meio dessa correção, o professor interage atentamente com o aluno e eles refletem sobre o texto que foi produzido. A partir de bilhetes escritos no fim do texto, o professor aponta ao aluno os problemas presentes no texto e também elogia os acertos. “[...] O docente é o responsável por propor formas de encaminhamento para que o texto do discente alcance a textualidade” (RUIZ, 2018, p. 49).

Nesse sentido, é necessário que a refacção não seja tratada como somente um ajuste do texto aos padrões normativos, mas que o professor valorize o exercício que o(s) aluno(s) faz(em) para reelaborar o próprio texto “[...] apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade” (BRASIL, 1998, p. 28). Dessa maneira, a produção textual será muito mais expressiva para a formação do aluno em sua essência crítica muito além das correções repetitivas do professor.

Segundo Ruiz (2018), a reescrita/refacção exige um trabalho árduo do escritor, que muitas vezes considera essa etapa a mais difícil. Posto isso, ela esclarece que:

[...] todo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vi levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação (RUIZ, 2018, p. 162, grifo da autora).

A escritora propõe que os textos dos alunos devem ser refeitos/reescritos, observando alguma possível desorganização na escrita e questões de textualidade, as quais somente são percebidas no ato de análise e do retorno ao texto. O docente precisa atuar com dinamismo para direcionar os estudantes e promover a interação professor/aluno, a partir de observações escritas, para se obter uma produção mais aperfeiçoada. Como assevera Ruiz (1998), ainda nos primórdios dos seus estudos, acerca da importância da mediação do professor:

Não me interessava, portanto, contrapor diferentes modos de correção de redações escolares para provar o que já sabia por experiência. Assim, não seria preciso analisar o estilo tradicional, digamos, de correção (aquele que consiste em simplesmente **tingir de vermelho** o texto e devolvê-lo para o aluno, parando o processo nessa etapa) para mostrar que ele está longe de promover uma interferência efetivamente positiva no processo de aquisição da escrita desse aluno. Queria me debruçar sobre um trabalho no qual acreditasse e do qual tomasse partido por princípio. **Um trabalho que não encarassem a correção com um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela** (RUIZ, 1998, p. 2, grifos nossos).

Tendo em vista esses aspectos, faz-se imprescindível promover o desenvolvimento do leitor e escritor, uma vez que, os discentes devem ser estimulados a escrever, ler e reescrever. Buscando alcançar o ideal vislumbrado pela autora supracitada “[...] Um trabalho, enfim, que tomasse o professor como mediador importante, e a tarefa de correção como alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto” (RUIZ, 1998, p. 2).

Seguindo essas orientações, procuramos aprofundar os estudos em Ruiz, a fim de delinearmos quais problemas deveríamos abordar no tratamento dos dados coletados por meio dos textos produzidos pelos sujeitos aprendizes e chegamos ao consenso de que, assim como a estudiosa, trataríamos, a princípio, acerca dos problemas de correção e leitura/interpretação nas produções textuais do *corpus* de pesquisa. Ruiz (1998) delimita-os como:

[...] *correção* é o trabalho que o professor, visando à reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção, para alguma infração textual. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. [...] O conceito de problema ou de *infração* não pode ser definido apenas em termos de produção textual. Falar em problema de redação significa falar, necessariamente, em problema de leitura (RUIZ, 1998, p. 13-14, grifos da autora).

A partir dessa compreensão, neste estudo, destacamos a necessidade de buscar o engajamento dos alunos em nosso Projeto de Letramento, e ainda, a importância do trabalho docente. Sendo que, é fundamental considerar todas as ideias expressas pelos estudantes como parte de um produto final que deve conter a interação professora/alunos na edificação de uma aprendizagem, de fato, significativa entre ambas as partes envolvidas em um ambiente de sala de aula pluralizado.

Em conformidade com as percepções de Ruiz (1998), acerca da acuidade de que nós professores atuemos como autores/mediadores antes dos nossos discentes, instigando-os ao processo de produção textual, abrindo mão do que ela nomeia como “receitas prontas”, ou seja, a cópia. Assim, cremos na metodologia ativa em um processo interativo.

Posto isso, procuramos descrever, a seguir, os procedimentos metodológicos que foram utilizados para realização de toda a proposta apresentada nesta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E PROJETO DE LETRAMENTO

Exibimos, nesta seção, o panorama geral dos procedimentos metodológicos utilizados para esta investigação, incluindo o *lócus* e os sujeitos da pesquisa. Mostramos, também, as atividades iniciais que identificaram os principais problemas de escrita de nossos alunos. Na sequência, discorremos sobre o Projeto de Letramento, eixo estruturante de nossa intervenção.

3.1 Apresentação do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa

A intervenção desenvolveu-se na unidade educacional Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente), localizada na Rua Juarez Nunes S/N, bairro Jardim São Luiz, CEP 39.401-057, na cidade de Montes Claros (MG). A escola atende a um público diversificado, tendo o seu horário de funcionamento em dois turnos (matutino e vespertino), das 7h às 17h30. É uma instituição de ensino público, da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEE). Quanto a avaliação externa, apresenta o IDEB⁹ com o percentual de 6,4%, em sua qualificação.

Numa caracterização física, a escola tem um ambiente acolhedor, cercado por vários jardins, horta, duas quadras poliesportivas, campo de futebol e um terreno bem amplo, 20 (vinte) salas de aula e outras acomodações. Porém, a estrutura física do prédio é antiga.

A estrutura tecnológica é razoável, com uma *internet* de 200 megas (banda larga), custeada pela Caixa Escolar¹⁰. Há 21 (vinte e um) computadores para os alunos, além de mais 9 (nove) computadores para o uso administrativo, 5 (cinco) para o pedagógico, 9 (nove) impressoras, 2 (dois) *Datashows*, 1 (uma) televisão, 1 (um) aparelho sonoro, microfones e mesa de som antiga, que não funciona.

A equipe de trabalho é composta pela maioria de servidores efetivos. A formação acadêmica dos profissionais varia entre Graduação, Especialização e Mestrado. A escola

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) concebido para mensurar a qualidade do aprendizado nas escolas públicas e a partir daí definir objetivos diferenciados para cada escola e rede de ensino, com a pretensão de obter 6 pontos até 2022. A escola *lócus* desta pesquisa está sempre atenta para mobilizar ações em busca de melhorias. A instituição foi avaliada no ano de 2018 pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que visa à elaboração de políticas públicas educacionais, e obteve o percentual de 6,4% numa escala de proficiência, domínios e competências por meio de diagnóstico quantitativo de desempenho escolar.

¹⁰ Em Minas Gerais, a Caixa Escola, possui número de CNPJ e é a pessoa jurídica que gerencia as questões financeiras da escola, sendo presidida pelo diretor.

atende, segundo o Censo Escolar 2019, cerca de 1500 (mil e quinhentos) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao 3º ano do Ensino Médio. O público é diversificado, com alunos de regiões periféricas a centrais e até do entorno da escola, assim o nível social e econômico familiar também é variado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (2018, p. 16), afirma que “[...] a escola tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Diante do exposto, defendemos que a escola precisa intensificar trabalhos que estabeleçam a relação entre os conteúdos teóricos e práticos, por meio de situações cotidianas da realidade dos estudantes, e ainda possibilitar que todos os alunos se apropriem dos mais diversos conhecimentos adquiridos pela humanidade, desenvolvam-se integralmente, e que estejam preparados para superar as desigualdades sociais e financeiras que caracterizam a nossa nação.

3.2 Procedimentos metodológicos

Nossa pesquisa foi concebida levando em consideração uma intervenção voltada a fazer com que os protagonistas (alunos) deste estudo, via Projeto de Letramento, sejam estimulados a consolidar competências, desenvolver habilidades intelectuais, criar atitudes e comportamentos necessários para a vida cidadã. Dessa forma, buscamos intervir no meio escolar com a intenção de favorecer o letramento em escrita argumentativa e a formação cidadã, como relatado na Introdução.

Com a intenção de alcançar o envolvimento da pesquisadora e dos pesquisados no processo de realização deste trabalho, utilizamos a pesquisa-ação, conceituada por Thiollent (1986) como:

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

Escolhemos esse método de pesquisa, porque ele, de acordo com Thiollent (1986), geralmente apresenta um contexto de ação favorável aos pesquisadores que desejam ir além dos aspectos teórico-burocráticos que caracterizam algumas pesquisas. Acreditamos que este trabalho pode assumir um caráter formativo para todos os participantes (professora e alunos)

e, ao mesmo tempo, emancipatório, haja vista que, a um só tempo, tal pesquisa almejou conhecer e intervir na realidade investigada. Isso porque um dos objetivos da pesquisa-ação é justamente a mudança provocada pelo resultado do estudo no ambiente ou contexto em que se dá a investigação. Essa mudança é de caráter social, uma vez que esse tipo de pesquisa se caracteriza pela busca de soluções em realidades sociais, como a educação.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o trabalho se enquadra naturalmente como qualitativo, que pretende a interpretação de dado fenômeno, considerando-se também a perspectiva dos sujeitos aprendizes, como considera Gil (2008). De acordo com o autor, “[...] para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido” (GIL, 2008, p. 178). Embora a abordagem de nossa pesquisa seja qualitativa, ressaltamos que, em dado momento, foi necessário o uso de variáveis quantitativas no intuito de responder a questões específicas. Para Minayo *et al.* (2002), as abordagens qualitativas e quantitativas mantêm relações e não são incompatíveis, podendo ser integradas numa mesma pesquisa, visto que elas se complementam (MINAYO *et al.* 2002, p. 22).

Quanto ao processo da coleta de dados, informamos que ocorreu em três momentos: inicialmente, aplicamos atividades diagnósticas (pormenorizadas na seção seguinte) para caracterizar as dificuldades de escrita de nossos alunos. Em seguida, na intervenção, distintas atividades foram desenvolvidas, e tanto o relato das aulas quanto as atividades foram objeto de investigação. Finalmente para o término da intervenção, foi oportunizado aos discentes demonstrar o conhecimento adquirido ao longo dos procedimentos trabalhados, bem como fazer uso dos discursos argumentativos em uma situação de interação comunicativa com a comunidade, efetivando a prática cidadã de reivindicação.

Para verificar a habilidade escrita argumentativa dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, iniciamos a nossa investigação a partir da aplicação de atividades diagnósticas, as quais apresentamos a seguir.

3.3 Exposição e análise dos dados do diagnóstico aplicado aos sujeitos da pesquisa

Com a finalidade de identificar o nível de escrita argumentativa dos alunos do 9º ano A da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente), elaboramos e realizamos propostas de atividades diagnósticas que contemplaram o uso real e situado da linguagem. Dessa forma, para promover a habilidade de expressão, objeto da nossa análise, desenvolvemos uma atividade para instigar os alunos a voltarem-se para o contexto social

imediatos. Assim, após um debate acerca de problemas sociais característicos de nossa cidade, solicitamos aos discentes a produção de fotografias de situações que ilustravam esses problemas.

Em seguida, realizamos um levantamento e debate dos problemas ilustrados e, por fim, a seleção de apenas um deles para a produção de uma carta de reivindicação às autoridades competentes para solucionar a questão.

Para o desenvolvimento dessa atividade, seguimos as seguintes etapas: 1. Seminário de discussão de problemas sociais com os quais os alunos se indignavam; 2. Solicitação de produção de fotos¹¹ que retratassem os problemas sociais discutidos no seminário; 3. Produção de um mural (*O que eu vejo?*) contendo as fotos produzidas pelos estudantes; 4. Roda de conversa para apreciação e discussão das imagens e escolha do tema para produção do texto argumentativo escrito; 5. Elaboração de uma carta argumentativa sobre o tema selecionado, endereçada ao prefeito da cidade, relatando o problema; 6. Constatação da habilidade escrita de carta argumentativa dos alunos do 9º ano A, tendo em vista traduzir essas etapas em diagnóstico quantitativo do desempenho da escrita argumentativa de reivindicação.

Na primeira etapa, realizamos um seminário cuja proposta foi debater com os educandos os problemas sociais que lhes causavam indignação. Mediamos o debate instigando os sujeitos aprendizes acerca da necessidade de reivindicarmos, como instância cidadã, soluções para os problemas mencionados. Na segunda etapa, solicitamos que produzissem fotografias que retratassem os problemas sociais, discutidos no primeiro momento, e as levassem para a sala de aula.

É necessário frisar que, intencionamos estimular à leitura de imagens dos problemas sociais para a produção da carta de reivindicação, na terceira etapa, utilizamos as fotografias do cotidiano, produzidas pelos próprios alunos para montagem de um mural (*O que eu vejo?*). Esse momento ocorreu no pátio da escola e contou com observação e análise desses textos expostos. As cenas retratadas nas fotografias (*vide* figura 1) referiram-se a cenas de maus-tratos a animais, a abandono de animais nas ruas da cidade de Montes Claros (MG), à violência e descaso com os moradores de ruas, a problemas ambientais (lixos nas ruas e/ou em lotes vagos, erosões devido à falta de pavimentação de vias públicas, poluição), à falta de lazer e cuidados com patrimônios públicos. Enfim, problemas com os quais os estudantes sentiam-se incomodados e que precisavam buscar uma solução imediata, assim a situação

¹¹ As fotos foram produzidas pelos alunos sob a mediação da professora pesquisadora.

deveria servir para estimular a produção escrita argumentativa, ou seja, para buscar o letramento, em que os textos teriam que circular na escola e fora dela.

Figura 1 – Mural contendo as fotografias produzidas pelos alunos da Escola Polivalente



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Na quarta etapa, dialogamos com os discentes com o intuito de ouvir a opinião deles sobre os problemas retratados nas fotografias e escolhermos o mote “Escrita argumentativa” para produção da carta de reivindicação, cujo título foi “Maus-tratos a animais”. Esse momento possibilitou o debate e o desenvolvimento da argumentação e da criticidade.

A quinta etapa ocorreu em sala de aula. Entregamos uma folha de papel em branco aos alunos para a produção do gênero carta de reivindicação, sem nenhuma orientação quanto ao destinatário, a estrutura do gênero e outras. A princípio, eles foram, somente, instruídos a fazer um rascunho e, posteriormente, reescrever o texto final na folha de redação que fora inicialmente distribuída pela professora. Foi estipulado um horário para a composição escolar.

Na sexta etapa, analisamos todos os textos escritos pelos estudantes no tocante ao nível de proficiência escrita argumentativa correspondente ao desenvolvimento esperado para essa fase do Ensino Fundamental II. Observamos o domínio e a habilidade dos sujeitos da pesquisa quanto à estrutura composicional do gênero escolhido para o diagnóstico, atendimento à argumentação, que aborda questões polêmicas e o trato vocabular para convencer o leitor a aderir à tese, a textualidade (coesão e coerência) nas redações dos alunos.

Em relação às dimensões ensináveis do gênero carta de reivindicação, escolhido para o diagnóstico, embasamo-nos no modelo do mapeamento das capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursivas e linguístico-discursivas)¹² de acordo com Schneuwly e Dolz (2008), conforme quadro que se segue:

Quadro 2 – Capacidades de linguagem requeridas para produzir um texto

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	PROPÓSITO COMUNICATIVO
Capacidade de ação	Capacidade de alcançar reconhecimento do gênero textual (contexto de produção/situação comunicativa – quem fala, para quem, com que objetivo, em que suporte).
Capacidade discursiva	Capacidade de distinguir os tipos de discursos e de sequências tipológicas predominantes no gênero. Enfim, as manobras discursivas.
Capacidade linguístico-discursiva	Capacidade de reconhecer os mecanismos de textualização (vozes e modalizações), operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 63).

Procedemos à análise, fazendo o levantamento dos dados por meio de porcentagens e construindo o gráfico 2, a seguir, baseado nos Padrões de Desempenho de Proficiência¹³ do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)¹⁴, e classificamos o nível dos textos por meio dos seguintes critérios:

1. Baixo – nível em que o aluno demonstra carência de aprendizagem, seu aproveitamento nos estudos fica abaixo do esperado, tarefas e avaliações não são executadas satisfatoriamente, no que diz respeito à compreensão do que é abordado. Sendo necessária uma intervenção focada no problema do aluno, para que possa progredir em seu processo de aprendizagem;
2. Intermediário – nível em que o aluno demonstra ter aprendido o mínimo do que foi proposto, ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais;
3. Recomendado – nível em que o aluno demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial, ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade (MINAS GERAIS, 2014, p. 32).

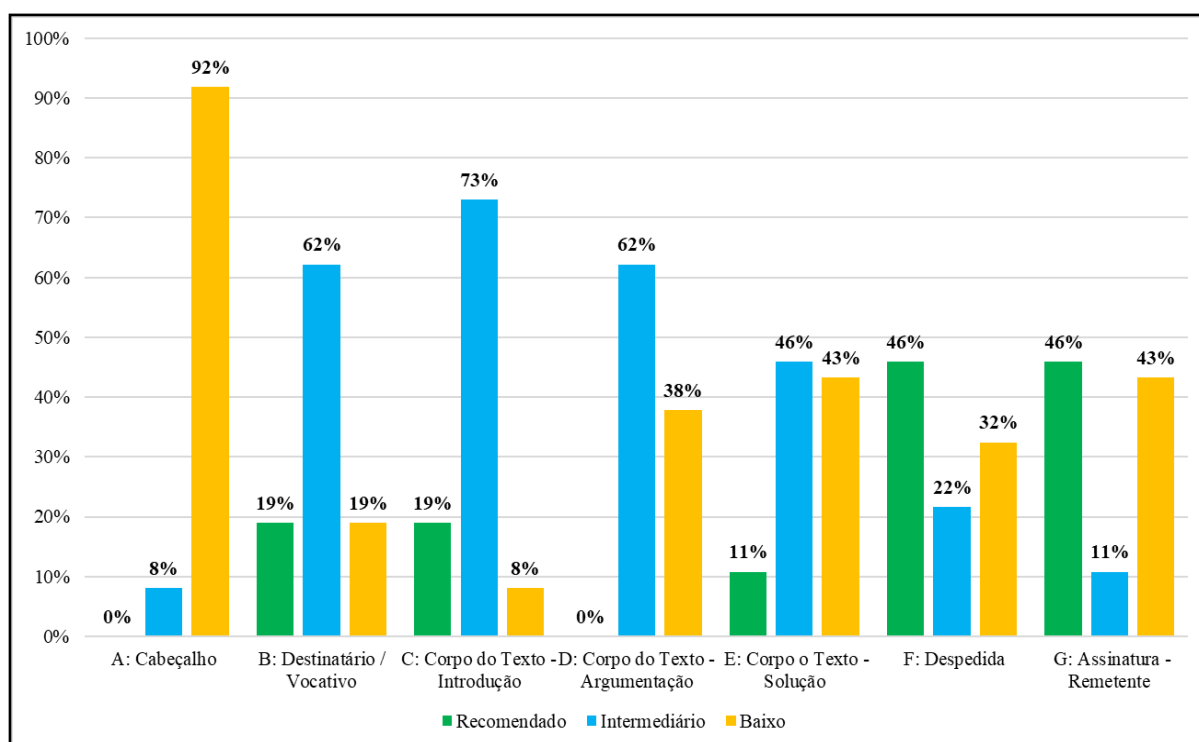
¹² Resumidamente, segundo Schneuwly e Dolz (2011), as capacidades de linguagem são operações psicológicas realizadas por enunciadores de textos a favor de uma dada ação linguageira e em determinada situação de comunicação que objetiva a interação social.

¹³ É a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos testes do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Os resultados de proficiência são agrupados em três Padrões de Desempenho: Baixo, Intermediário e Recomendado.

¹⁴ O SIMAVE foi criado em 2000 com o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade.

Esses padrões nortearam a reflexão sobre o direcionamento do nosso trabalho interventivo, apontando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas pelos alunos. Eles também permitiram analisar os aspectos cognitivos e os diferentes níveis de desempenho, além da diferença de aprendizagem entre os discentes, já que refletiram o grau de desenvolvimento nas habilidades avaliadas. No gráfico a seguir, selecionamos as dimensões ensináveis do gênero e o nível de aprendizagem da turma, considerando a classificação descrita anteriormente:

Gráfico 2 – Resultados do diagnóstico quanto à estrutura do gênero carta de reivindicação



Fonte: Pesquisa empírica (2019).

Constatamos, a partir do gráfico 2, que, de um modo geral, no concernente ao critério A (Cabeçalho: local e data), das 37 (trinta e sete) produções de textos coletadas, todas estavam no nível baixo. Em relação ao uso do vocativo (critério B), à despedida (critério F) e à assinatura (critério G), havia, ainda, um número significativo de alunos que não apresentavam esses conhecimentos. É compreensível que, embora a estrutura não seja o elemento mais importante de um gênero, ela é um dos elementos composicionais relevantes, fato que nos mostrou a necessidade de ensinarmos tal estrutura em nossa intervenção.

Quanto ao corpo do texto, dividimo-lo em introdução, argumentação e solução/conclusão, pois essa tríade, além de manter a estrutura base do texto, contém elementos ensináveis desafiadores em um gênero textual/discursivo. Observamos que em

relação à introdução, 73% discentes encontravam-se no nível intermediário, demonstrando pouco conhecimento em relação à produção da introdução da carta de reivindicação. Apenas 19% dos estudantes apresentavam um entendimento apropriado e 8% ainda não haviam consolidado essa habilidade. Em se tratando da argumentação, os resultados apontaram para uma situação que necessitava de intervenção, reforçando, assim, a relevância da nossa pesquisa, porquanto, nenhum aprendiz demonstrou ter expandido a habilidade argumentativa até a nossa fase diagnóstica.

Diante do fato de que a apropriação da capacidade escrita é condição necessária para que o aluno se desenvolva de forma autônoma nas etapas de escolaridade em que se encontra e na sociedade, coube-nos refletir sobre a necessidade de prepará-lo para as práticas sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, uma vez que é papel da escola possibilitar aprendizagens significativas aos estudantes. Em razão disso, em nosso Projeto de Letramento almejamos desenvolver autonomia dos alunos no processo de leitura e produção de textos argumentativos, a fim de que entendam a funcionalidade da linguagem em situações do dia a dia. Sobre o nível de argumentatividade nas redações dos participantes, confirmamos a necessidade de possibilitar a eles o desenvolvimento dessa habilidade, tendo em vista que nenhum deles, se encontrou no nível recomendado, ao passo que 62% demonstraram estar no nível intermediário e 38% comprovaram saber o básico de uma produção argumentativa.

Koch (2011) assevera que “[...] a função mais importante da linguagem é construída no ato de argumentar” (KOCH, 2011, p. 38). Assim, foi preciso criar uma metodologia de trabalho para minorar as dificuldades dos alunos, sujeitos da nossa pesquisa, para produzir textos que cumpram a função de discutir problemas sociais controversos, com uma retórica voltada para a persuasão, por meio de argumentos convincentes.

Antunes (2017) assegura que escrever é uma atividade que cumpre a determinados objetivos, e um deles é se fazer compreendido. Dessa forma, avaliamos, também, no diagnóstico, o quão necessário era estabelecer relação lógica das ideias por meio das considerações acerca dos mecanismos da textualidade (coesão e coerência).

Posto isso, entendemos que algumas redações apresentaram problemas diretamente relacionados à qualidade do processamento textual, dificultando ao leitor/pesquisador compreender a ideia que se desejava transmitir, pois os elementos coesivos foram utilizados de forma inadequada ou não foram utilizados, comprometendo o sentido do texto. Apesar de termos um número expressivo de alunos no nível intermediário, visto que 73% textos analisados demonstraram que seus escreventes tinham noções de textualidade (coesão e coerência), eles reconheciam e usavam, parcialmente, as relações lógico-discursivas no texto.

Confirmamos que 5% dos estudantes não executaram a tarefa satisfatoriamente, havendo pouca aprendizagem sobre textualidade, pois o aproveitamento ficou abaixo do esperado. Contudo, percebemos que 22% dos pesquisados evidenciaram ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial no conteúdo nos anos anteriores.

Com efeito, buscamos contrariar a metodologia tradicional de ensino, inventariando uma proposta de trabalho adequada, que investisse na formação de sujeitos cidadãos, capazes de lerem e escreverem textos de forma eficiente, além de desenvolverem e potencializarem o aprendizado de Português.

A verificação das produções escritas dos educandos (carta de reivindicação) permitiu-nos não apenas detectar as suas dificuldades em produzir textos argumentativos e em manter a condição de textualidade, mas também a necessidade de mudanças e abordagens diferenciadas na prática docente, já que coadunamos com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), os quais afirmam que “[...] ensinar a escrever na escola requer uma boa dose de planejamento e não basta chegar na sala de aula e mandar o aluno escrever uma redação” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 77).

Há de se considerar que, a avaliação diagnóstica não teve por finalidade destacar êxitos ou fracassos, apontar responsáveis por coeficientes positivos ou negativos, mas sim embasar, por vieses reflexivos, uma proposta de ensino que visasse a minorar as dificuldades demonstradas pelos alunos e que ampliasse suas habilidades de escrita.

Para tanto, produzimos e aplicamos um Projeto Educacional de Intervenção (PEI), baseado na escrita argumentativa, aspirando ao desenvolvimento da habilidade escrita argumentativa dos participantes desta pesquisa. O trabalho foi todo realizado com atividades em grupo, em conformidade com a proposta interativa e por entendermos que a chance de retomada e releitura dos textos produzidos seria maior em equipe.

Norteamos nossas ações a partir da leitura atenta de Tinoco (2008), além dos pressupostos defendidos por Antunes (2003) e, ainda, pela perspectiva elaborada por Ruiz (2018), a revisão textual-interativa, em que desenvolvemos estudo aprofundado, com uma proposta de expansão teórico-metodológica na qual produzimos um Projeto de Letramento para alicerçar o nosso trabalho e no PEI, desenvolver atividades sequenciadas em uso de vários gêneros discursivos, conforme apresentamos a seguir.

3.4 Apresentação da proposta interventiva por meio de um Projeto de Letramento

Temos, nesta seção, a proposta interventiva por meio de um Projeto de Letramento (PL), em conformidade com os pressupostos defendidos por Thiollent (2000), segundo o qual a pesquisa-ação tem por escopo buscar a solução de um problema coletivo, proporcionando o aumento do conhecimento em determinadas situações.

O autor supracitado explica que é necessário definir com precisão “[...] a exigência do conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da ação” (THIOLLENT, 2000, p. 16). Então, nossa proposta foi concebida a partir da hipótese de que é preciso desenvolver um conjunto de atividades de letramento, que envolve a utilização da escrita para a circulação ampla de textos dentro e fora da escola, efetivando a vivência da escrita como prática social significativa.

Mediante ao que foi observado, refletimos sobre as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita argumentativa, de modo que algumas indagações se tornaram direcionadoras para se pensar a intervenção, tais como: O que fazer para promover o interesse dos alunos pela escrita argumentativa? Existe outra proposta além da redação escolar, em que o professor escolhe um assunto, “manda” escrever em sala de aula, corrige os erros na superfície do texto, atribui uma nota e raramente devolve o texto ao discente? Quais seriam os modos mais adequados para ensinar a produção textual? Como o professor pode otimizar o tempo para conseguir corrigir tantas produções de textos? Qual(is) critério(s) usar para corrigi-las? E o que fazer depois do texto corrigido e devolvido ao aluno? Convém assinalar que essas indagações acabaram por despertar em nós a vontade de buscar outras formas de ensino, diferentes das tradicionais, por exemplo, o desenvolvimento de um Projeto de Letramento, como já apontado.

De antemão, salientamos que respondemos aos questionamentos supracitados com uma intervenção focada em um Projeto de Letramento, definido por Kleiman (2000), como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O Projeto de Letramento é uma prática social na qual a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Cientes do desafio sobre a necessidade de desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos e pela experiência em sala de aula com a disciplina de Português, analisamos neste

texto uma proposta de trabalho que objetiva construir um Projeto de Letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações cotidianas e refletir conforme, Kleiman (2000), sobre um conjunto de atividades cuja realização utiliza da escrita para a circulação ampla de textos dentro e fora da escola, partindo do interesse dos alunos.

Dessa forma, o nosso projeto de intervenção foi a realização de um Projeto de Letramento, que se estruturou em 4 (quatro) módulos de atividades sequenciadas para viabilizar a gradativa e constante superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos participantes desta pesquisa, tanto no diagnóstico, quanto no dia a dia em sala de aula. Assim, evidenciamos a importância do direcionamento pedagógico em prol do desenvolvimento da habilidade escrita argumentativa para a prática cidadã por meio do letramento.

Ressaltamos que, para a efetivação de toda a nossa proposta de trabalho e principalmente para a correção textual-interativa, acreditamos que foi relevante o uso de recursos tecnológicos, como sala virtual, *WhatsApp*, *e-mail*, sendo que a interatividade e a colaboração, proporcionadas no ciberespaço¹⁵, tornaram a relação professor-aluno e as produções textuais mais dinâmicas e funcionais, daí a importância de inserir as mídias digitais em sala de aula.

Em virtude dos aspectos expostos, na intervenção, intencionamos mobilizar a argumentação tanto no espaço da sala de aula quanto fora dela, com o propósito de incentivar os estudantes a indagar, a despertar o pensamento crítico, a buscar novos conhecimentos e experiências. Porém, entendemos que expor ideias de forma adequada e defender posicionamentos é uma atividade que exige sistematização e planejamento, já que não se argumenta de forma improvisada. Devido a isso, organizamos a proposta interventiva em módulos, sintetizados no quadro 3.

Quadro 3 – Resumo dos módulos do PEI

ESCOLA: Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho. TURMA: 9º ano A do Ensino Fundamental II. OBJETIVO GERAL: Oportunizar a uma turma de alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente) o desenvolvimento da habilidade de produção escrita argumentativa, por meio da prática cidadã de reivindicação. PERÍODO: 23/09/2019 a 19/11/2019 TOTAL: 26 h/a			
MÓDULOS	OBJETIVOS	AÇÕES	CH

¹⁵ É o espaço não físico constituído pelas redes digitais.

MÓDULO 1 Letramento e cidadania	Incentivar e buscar o engajamento dos discentes para que exerçam a prática cidadã de reivindicação. Acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é ser cidadão e como exercer a cidadania. Propiciar momentos de desenvolvimento da leitura colaborativa e da oralidade. Possibilitar a ampliação do repertório dos estudantes sobre temas sociais polêmicos e importantes. Instigar os alunos a reflexão e à leitura global dos problemas do contexto social imediato.	Desenvolvimento da consciência cidadã. Realização de uma dinâmica com os alunos. Apresentação de textos xerocados com diversos gêneros textuais/discursivos (enfoque reivindicatório), com temática social, para análise e atividades em grupos. Criação de uma sala virtual, solicitação, do <i>Gmail</i>, aos alunos, para adicioná-los ao novo ambiente de estudo, o <i>Classroom</i>. Promoção de trabalhos em grupos e apresentações orais, garantindo, assim, a interação professor e alunos no ciberespaço. Inserção dos alunos ao <i>Classroom</i>, para ensiná-los a acessar o novo ambiente de estudo pelo celular. Uso dos recursos tecnológicos como suportes ou portadores de textos, Marcuschi (2008). Diálogo sobre problemas ocorridos no contexto dos discentes e que mereçam reclamação para uma possível solução. Acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, via relato de opinião (comentários no <i>Classroom</i>) acerca do módulo estudado.	4 aulas
MÓDULO 2 Letramento, leitura e sentido	Desenvolver o conhecimento e o uso da textualidade nas atividades propostas. Estimular a compreensão da coesão e da coerência como elementos necessários à produção de textos. Ancorar nas teorias sobre coesão e coerência para propor atividades de leitura e oralidade, metodologia ativa. Utilizar atividades dinâmicas para a leitura de textos incoerentes e propor a releitura analisando a textualidade. Avaliar o módulo estudado, no <i>Classroom</i>.	Utilização da crônica <i>Aprenda a chamar a polícia</i>, de Luiz Fernando Veríssimo, para iniciar o estudo da coesão e da coerência. Uso de conectivos apropriados ao texto. Análise de tirinhas diversas, para ampliação e desenvolvimento da compreensão da coerência. Promoção de atividades de coesão e coerência. Identificação e reflexão sobre problemas de coesão e coerência presentes em textos diversos. Discussão sobre textualidade a partir da interpretação oral de textos que tenham o sentido comprometido, dependendo da análise assumida pelo leitor. Realização de relato de opinião (comentários) sobre o módulo estudado para acompanhar a aprendizagem e subsidiar ações.	4 aulas

MÓDULO 3 Letramento e discurso argumentativo	Preparar o aluno para compreender a proposta de produção de texto argumentativo. Explorar e ensinar algumas possibilidades de elaborar um texto argumentativo por meio de esquemas ou infográficos. Reconhecer e analisar a argumentatividade em diversos gêneros discursivos. Promover o desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos em atividades orais de interesse dos alunos. Fomentar a elaboração de um título para a produção escrita argumentativa que se efetivará no módulo 4. Avaliar o módulo estudado, no <i>Classroom</i>.	Breve apanhado sobre tipologia textual, com enfoque na modalidade argumentativa, além de explicação acerca das diferenças entre tema e título, com o escopo de que os alunos reconheçam e compreendam suas funções na produção textual. Apresentação de dois esquemas argumentativos que podem ser utilizados para construir tese, sustentar argumentos, defender ponto de vista, além de propor uma solução. Realização de um seminário com os alunos do ensino médio para desenvolver a oralidade e socialização dos esquemas estudados. Identificação da intenção comunicativa dos textos propostos e o seu teor persuasivo. Formação de Grupos de Discussão GD, para desenvolver a oralidade, o respeito, a opinião do outro e a socialização de ideias a partir da análise de alguns textos selecionados. Além disso, assistir ao curta-metragem <i>O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer</i>, de Seuss (2012) e ouvir a música <i>Pacato Cidadão</i>, de Rosa e Amaral como fio condutor para a definição do título da produção textual. Acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, via relato de opinião (no <i>Classroom</i>) acerca do módulo estudado.	6 aulas
MÓDULO 4 Práticas situadas de reivindicação	Instrumentalizar os alunos para a escrita de textos argumentativos via prática cidadã de reivindicação. Possibilitar a produção de textos argumentativos e reivindicatórios por meio da apropriação do título via orientações e roteiros. Aprimorar e utilizar-se de diversas e significativas habilidades argumentativas e reivindicatórias. Proporcionar a correção textual-interativa por meio de “mensagens orientadoras <i>on-line</i>” inspiradas em Ruiz (2018) para diálogo com os alunos acerca de suas produções escritas.	Orientação para a produção escrita argumentativa e reivindicatória de ofícios, <i>e-mail</i>, <i>flyer</i> e convites, de acordo com a demanda de situações reais já discutidas e tematizadas. Mediação do processo de planejamento e de produção escrita, além de acompanhar os alunos no processo de retorno ao próprio texto, convidando-os a serem protagonistas da releitura e avaliação, via roteiros. Utilização do dispositivo didático “mensagens orientadoras <i>on-line</i>” para conduzir o trabalho com a produção de texto dos alunos em mídias impressas (Roteiros e cópias das mensagens enviadas aos alunos) e virtuais no <i>Classroom</i>. Leitura e devolução dos textos aos alunos, <i>feedbacks</i>, e solicitação da reescrita conforme interação e orientação escrita pela professora. Promoção de um espaço para diálogo e interação, fornecendo aos alunos, sugestões	12 aulas

	Articular e orientar a retomada/refacção dos textos reivindicatórios produzidos. Compartilhar nos ambientes escolar e extraescolar os textos finais produzidos pelos participantes desta pesquisa, realizando o letramento e avaliando o projeto de intervenção.	para a melhoria nas produções textuais. Orientação ao aluno quanto ao hábito da retomada em seu próprio texto escrito. Culminância do projeto em uma pracinha da cidade (escolhida pelos alunos), com o objetivo de usar argumentos em situação real, interação social, convidando e persuadindo aos moradores a apoiarem o plantio de árvores, convencendo-os, ainda, a adotarem as árvores, em uma dinâmica de letramento. Aplicação da avaliação discursiva escrita para coletar dados, analisar os resultados da intervenção e por fim, descrevê-los.	
--	--	---	--

Fonte: Produção própria (2019).

Então, em busca do desenvolvimento dos alunos e de um novo direcionamento didático, tratamos a seguir, da aplicação do que foi definido para cada um dos módulos expostos, bem como o relato dos procedimentos realizados na pesquisa em busca de sua validação.

Nesse sentido, desenvolvemos por meio de uma abordagem qualitativa a análise dos procedimentos concretizados durante o nosso Projeto de Letramento, como podemos observar na descrição do próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS REALIZADOS NO PROJETO DE LETRAMENTO

Neste capítulo, descrevemos a intervenção pedagógica com ênfase nos procedimentos metodológicos, bem como disponibilizamos a análise dos resultados do Projeto de Letramento.

No contexto deste trabalho, apresentamos um diálogo reflexivo entre as ações e as interpretações do problema com a escrita argumentativa até as análises e modificações realizadas no decorrer da intervenção, assegurando que é necessário entender que fizemos um exercício de indagação, uma combinação idiossincrática entre as experiências cotidianas e o conhecimento teórico.

A nossa pesquisa foi dividida em módulos de atividades sequenciadas, perfazendo o total de 26 horas/aulas, cujos procedimentos são retratados a seguir, bem como análises relativas às respostas a essas ações. Contudo, em função do espaço limitado desta pesquisa, não podemos exibir todas as atividades propostas, embora estejam reunidas nos quadros que elaboramos para ilustrar cada módulo, sendo importante frisar que, as atividades encontram-se disponíveis nos apêndices deste trabalho no formato *QR Codes*, as mesmas podem ser acessadas através do *link*: <https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/> ou pelo código abaixo:

Página inicial do *site*



Por questões didáticas, a nossa descrição e análise dos módulos do PEI seguem apresentadas por meio das subdivisões: Síntese do módulo; Relato dos procedimentos realizados; e Avaliação das aulas. É imprescindível destacar que, ao término de cada módulo, realizamos um *feedback* na sala virtual, por intermédio de material para estudo, *slides*, fotos das nossas ações e vídeos com o propósito de interagir e instigar os alunos a tecer comentários, relatar espontaneamente o que foi estudado, dessa forma, servir ao professor para coletar dados necessários para análise e validação tanto do processo de ensino, quanto de aprendizagem. Nos protocolos desta pesquisa, seguimos com a descrição de cada módulo e análise dos resultados.

4.1 Síntese do módulo 1: Letramento e cidadania

Neste módulo, objetivamos incentivar os alunos ao envolvimento na proposta de intervenção pedagógica. Visamos utilizar vários gêneros textuais/discursivos para instigar à reflexão sobre cidadania e legitimar os direitos de um cidadão perante problemas sociais de difícil solução. Intencionamos, ainda, criar uma sala virtual para possibilitar momentos de estudos no ciberespaço, por vez, de maneira dinâmica, promover trabalhos em grupo, análise de textos, diálogo sobre problemas sociais, também conceder real importância ao uso das mídias em sala de aula para fins educativos. Por último, empregarmos o *Classroom*, para dialogar com os discentes sobre a aprendizagem adquirida, almejando repensar o trabalho docente e planejar os próximos procedimentos.

Quadro 4 – Módulo 1: Letramento e cidadania¹⁶

Procedimentos
Procedimento 1.1 (Atividade 1.1/Apêndice A): TEXTO 1 – <i>O que é ser cidadão</i>¹⁷. • Acionar conhecimento e refletir sobre a importância da consciência cidadã mediante leitura compartilhada. • Discutir oralmente as questões da atividade, a partir do TEXTO 1 – <i>O que é ser cidadão</i>. Procedimento 1.2 (Atividade 1.2/Apêndice A): TEXTO 2 – <i>Cidadania</i>, de Douglas Tufano. • Solicitar a leitura e discussão oral sobre o TEXTO 2 – <i>Cidadania</i>, de Douglas Tufano. E realizar uma dinâmica denominada <i>lixeira ou porta-joias</i>¹⁸?

¹⁶ Todas as atividades do módulo 1 encontram-se no Apêndice A, conforme QR Code.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/m=8>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Procedimento 1.3 (*Atividade 1.3/Apêndice A*): TEXTOS REIVINDICATIVOS (I a VI)¹⁹.

- Formar 6 (seis) equipes da seguinte maneira (5 com 6 alunos e 1 com 8 alunos).
- Distribuir para cada uma das equipes um texto xerocado com um roteiro para direcionar a leitura e a atividade proposta para cada grupo, da seguinte maneira:

Equipe 1: (*Atividade 1.3/Apêndice A*): TEXTO 1 – *Carta de Luiz Carlos Garcia e resposta de Aline Santos*²⁰.

Equipe 2: (*Atividade 1.4/Apêndice A*): TEXTO 2 – *O bicho*, de Manuel Bandeira²¹.

Equipe 3: (*Atividade 1.5/Apêndice A*): TEXTO 3 – *O lugar onde vivo e seus problemas*²².

Equipe 4: (*Atividade 1.6/Apêndice A*): TEXTO 4 – *Fotografia de um morador de rua de Montes Claros*²³.

Equipe 5: (*Atividade 1.7/Apêndice A*): TEXTOS 5 – *Tirinhas de Mafalda*:

*Tirinha de Mafalda 1*²⁴.

*Tirinha de Mafalda 2*²⁵.

*Tirinha de Mafalda 3*²⁶.

Equipe 6: (*Atividade 1.8/Apêndice A*): TEXTO 6 – *Declaração dos direitos humanos*²⁷.

- Discutir com os membros de cada equipe o pequeno roteiro proposto.
- Solicitar aos alunos a análise dos textos seguindo o roteiro, incumbindo-os de realizar uma apresentação oral para socialização do trabalho com a turma.

Procedimentos 1.4 *Apresentações dos trabalhos realizados.*

- Socializar os trabalhos com apresentação oral de todas as equipes: 1. Seminário, 2. Teatro ou leitura dramatizada, 3. *Slides*, 4. Roda de conversa, 5. Apresentação oral, 6. Paródia musical e ainda conduzir o diálogo sobre problemas ocorridos no próprio contexto social dos alunos e que precisam de reivindicação para uma possível solução.
- Observação: A professora deve levar os mesmos textos xerocados para os demais alunos e distribuí-los antes de cada apresentação das equipes.

Procedimentos 1.5 *Novo ambiente de estudo na sala virtual – Classroom*²⁸.

¹⁸ Dinâmica: “*LIXEIRA OU PORTA-JOIAS?*” Levar uma lixeira e um porta-joias para a sala de aula. Distribuir papéis recortados. Instruir aos alunos para escrever ações ou condutas humanas consideradas inapropriadas e as depositar na lixeira, em seguida, práticas cidadãs que devem ser exercidas pelas pessoas em uma sociedade, as quais, devem ser guardadas no porta-joias. Convidar dois alunos para realizar a leitura oral dos papéis contidos nos recipientes. Promover discussões sobre cidadania, respeito, valores e ética.

¹⁹ Todos os textos da atividade 1.3 encontram-se disponíveis nos *links* abaixo:

²⁰ Disponível em: <<https://bit.ly/2ZzqbnG>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

²¹ Disponível em: <<https://bit.ly/3elOmtI>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

²² Disponível em: <<https://bit.ly/3d3zJv8>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

²³ Disponível em: <<https://bit.ly/2M24N2c>>. Acesso em: 1º nov. 2018.

²⁴ Disponível em: <<https://bit.ly/3bZBacx>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

²⁵ Disponível em: <<https://bit.ly/2Xri1Lm>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

²⁶ Disponível em: <<https://bit.ly/3c02rvl>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

²⁷ Disponível em: <<https://bit.ly/3ekaJ2V>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

²⁸ Disponível em: <<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/02/Tutorial-Google-Classroom.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

• Criar um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. • Convidar ou fornecer acesso aos alunos ao <i>Classroom</i> e ensiná-los a lidar com o novo ambiente de estudo pelo celular. • Usar as mídias como suportes ou portadores de textos conforme Marcuschi (2008).
Avaliação formativa da aprendizagem: • Participação nas discussões durante as aulas. • Apresentações de trabalhos em equipe. • Relato espontâneo de opinião, na sala virtual, sobre o módulo estudado.
Recursos didáticos: • Textos xerocados, <i>slides</i>, <i>Datashow</i>, fotografias. • Lixeira e porta-joias. • Papéis recortados de cartolina amarela. • Canetinhas, celular.
Carga horária: 4h/a

4.1.1 Relato dos procedimentos realizados no módulo 1

O primeiro módulo foi elaborado cuidadosamente para que os alunos pudessem ser estimulados a se interessar pela proposta interventiva e desenvolver predisposição para acolhê-la, envolvendo-se na medida certa. Serviu, ainda, para conscientizá-los de que devem buscar maneiras/alternativas para lutar por seus direitos. É necessário frisar que, para Marquesi *et al.* (2017), a fase de estímulo e envolvimento temático e metodológico é extremamente importante para promover a adesão à proposta de escrita.

Por isso, julgamos importante produzir ações reflexivas e interativas entre os alunos. Desse modo, inicialmente, foram criadas atividades que asseguraram a ciência de que todo cidadão tem direitos e necessita saber lutar por eles. Assim, incentivamos à cidadania, trabalhamos aulas dialogadas e discussões possibilitadas por meio da leitura e análise dos textos no (Apêndice A): *O que é ser cidadão e Cidadania*, de Douglas Tufano (2013). Foi possível pensar, ao longo das análises dos dois textos, sobre os objetivos que garantem a vida em sociedade e a condição humana, acionando conhecimentos prévios dos alunos e definindo a importância da consciência cidadã.

No momento em que acionamos os conhecimentos prévios dos alunos, percebemos que eles não tinham dificuldades para reconhecer o significado do termo “cidadão”. Faltava-lhes, porém, consciência de que quem exerce a cidadania é um cidadão, o qual goza de direitos e deveres civis, políticos e sociais. Assim, percebemos que seria imprescindível trabalharmos a cidadania ao longo de toda a intervenção.

A partir desse momento, permitimos que os alunos lessem variados textos reivindicativos. Em seguida propusemos trabalhos em grupos que foram direcionados por pequenos roteiros com questões sugeridas para serem apresentadas oralmente em sala de aula. Todas as propostas de atividades em equipes foram orientadas e mediadas interinamente pela professora, em vistas a alcançar os objetivos estabelecidos no PEI.

A princípio, os alunos ficaram entusiasmados pelas atividades dinâmicas e começaram a reunir-se no próprio horário de aula para desenvolver a proposta de trabalho que seria socializada com toda a turma. Daí por diante, ao visitarmos as equipes, percebemos que eles falavam em montar grupos para se comunicar via mídia *WhatsApp* e insistentemente pediam para que permitíssemos o uso dos celulares, pois, segundo eles, era preciso pesquisar, dialogar com os demais colegas, uma vez que, somente no horário escolar não seria suficiente para realização dos trabalhos. Alegaram, também, a importância de otimizar o tempo, economizar papel, dentre outros motivos.

Salientamos que, no *lócus* da pesquisa, é de costume proibir o uso dos celulares, contudo acordamos com os discentes que a reivindicação deles seria atendida e que os celulares seriam utilizados somente para fins pedagógicos, como consta e assegura no PPP (2019) da Escola Polivalente. Os fatos ocorridos nos revelaram a premência de se criar e utilizar práticas diversificadas de interação, já que a intervenção é um momento para propor novos caminhos para se alcançar resultados. Por conseguinte, passamos a refletir e a fazer pesquisas em busca de uma ferramenta ideal para melhorar a interação assíncrona com os alunos, modernizar a nossa prática pedagógica, promover os diferentes letramentos e continuar aprendendo.

A partir dos trabalhos socializados, observamos que os aprendizes pontuavam questões que mereciam atenção, como, por exemplo, a falta de investimentos na educação, como um fator que os incomodaram bastante, ainda falaram sobre questões do contexto social imediato dos montes-clarenses, abordando como tema polêmico os moradores de rua, a mazela social, os maus-tratos e até assassinato sofrido por essa parcela da sociedade, discutiram a realidade desses moradores e de que maneira a sociedade, o poder público poderia intervir. Com isso, eles foram instigados a desenvolver a criticidade e o entendimento de que reivindicar é uma forma de cidadania.

Tempestivamente, após as apresentações dos trabalhos, pensamos em pedir para os alunos uma produção de texto, pois havíamos dialogado sobre problemas ocorridos no próprio contexto social e notamos que enfatizavam a necessidade de uma possível solução. Contudo, identificamos que eles ficaram apreensivos quando perceberam que cobraríamos uma

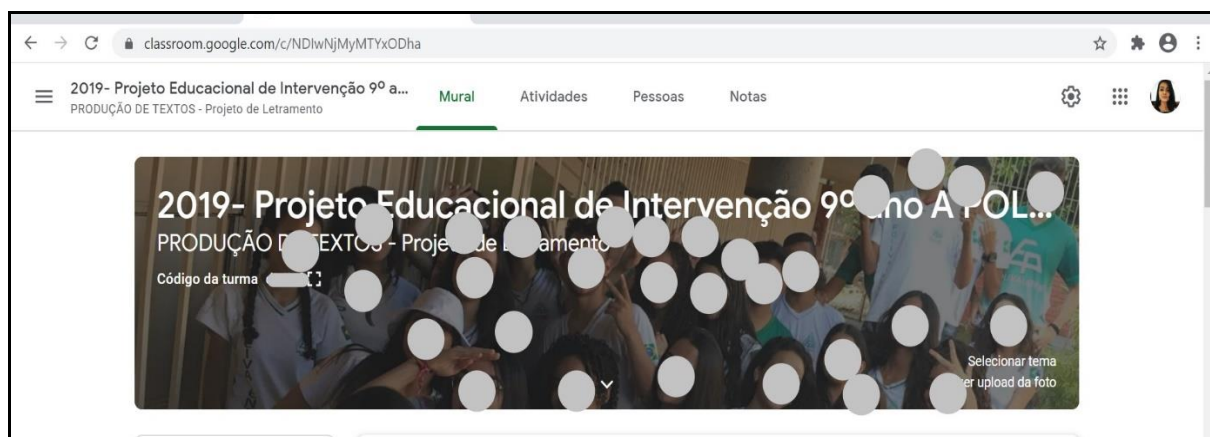
“redação”. Essa reação nos fez agir com cautela e reconhecer que ainda não era o momento de “cobrar” a redação de um texto. Nessa perspectiva, apenas semeamos a reflexão e combinamos com sujeitos pesquisados que eles escolheriam sobre o que reivindicar.

Destarte, compreendemos que os sujeitos aprendizes não se mostraram seguros suficientemente para tal atividade, no entanto, estavam encorajados a falar sobre suas respostas emocionais às situações da comunidade. Por outro lado, foi possível considerar que ainda mantinham uma certa resistência à escrita, confirmando que necessitavam de maiores condições e direcionamento voltado para como se ensina/aprende a produzir textos na escola.

Após refletirmos sobre a real indispensabilidade de se criar um local para que os alunos pudessem realizar, de forma polivalente, as múltiplas tarefas solicitadas pela escola, comunicar de forma assíncrona, responder as demandas do mundo contemporâneo e se interessar pelas aulas de Português, buscamos soluções para esses problemas e resolvemos que usaríamos o *Classroom*, um local propício para que os discentes e docente se conectassem facilmente, dentro e fora da escola. A ferramenta é notável por permitir aos participantes o envio de atividades, otimizar o tempo, além de ser um excelente meio para evitar o desperdício de papel, agilizar e dinamizar as tarefas escolares e ainda, possibilitar uma maior interação e *feedback* aluno-professor.

Cientes de todos esses benefícios, da plataforma *Google Classroom*, seguimos o tutorial disponível em: <<https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/02/Tutorial-Google-Classroom.pdf>>. De modo que, baixamos, instalamos e/ou criamos a sala virtual sob o nome de “**2019 – Projeto Educacional de Intervenção 9º ano A POLIVALENTE: Produção de Textos – Projeto de Letramento**”. Como pode ser averiguado na figura 2, que se segue, disponível em: <<https://classroom.google.com/c/NDIwNjMyMTYxODha>>.

Figura 2 – Interface gráfica da sala virtual do Projeto de Letramento



Fonte: Captura de tela do *Google Classroom* feita e editada pela pesquisadora (2019).

É importante esclarecermos que, corroboramos com as concepções de Veludo (2018), o qual assegura que, essa plataforma se apresenta como um recurso que possibilita diversas potencialidades pedagógicas tal como uma sala de aula em ambiente virtual para a aprendizagem. *A priori*, vislumbramos a sua utilização por reconhecermos que nessa ferramenta tecnológica há procedimentos dinâmicos, modernos e facilitadores da interação entre os alunos e professor.

Vale ressaltar que apesar de os sujeitos pesquisados serem nativos digitais²⁹, o *Classroom* era uma novidade na escola e por isso, trabalhamos com dois tutoriais pela plataforma do *YouTube*, em que constam ensinamentos básicos para estudantes aprenderem a lidar com a sala virtual, o primeiro, disponível em: <<https://bit.ly/3bZFcSd>>. Acesso em: 20 set. 2019. O outro tutorial no canal do Rogério Santos intitulado de “Como enviar tarefa pelo *Google Classroom* para professor corrigir – Usando *Smartphone/Celular*”, que traz explicações sobre como enviar atividades pela sala de aula virtual utilizando o aparelho celular, disponível em: <<https://bit.ly/2TG152y>>. Acesso em: 21 set. 2019.

Sendo assim, pelo celular, eles baixaram o aplicativo e a maioria o usou com apropriada desenvoltura. Para alguns que se mostraram inseguros, prontamente, montamos um grupo de apoio, elegendo os alunos mais aptos a tutores, os quais se dispuseram a utilizar o *WhatsApp* e nos auxiliar nas instruções para os demais colegas, e em todas as atividades necessárias até o momento em que todos fossem capazes de seguir com a interação na sala virtual em nosso Projeto de Letramento. Destarte, a atividade se mostrou válida para a intervenção, porque possibilitou aos estudantes ampliarem suas capacidades de comunicação e aprendizagem no ciberespaço.

A comunicação no novo ambiente de estudo, foi muito proveitosa, uma vez que, produzimos e compartilhamos informações, reprise das aulas e divulgamos todas as atividades elaboradas no mural da turma. Outro item interessante que destacamos foi a forma de enviar o material ou *feedback*, para um aluno, ou para todos, ou ainda, para um grupo especificamente, de maneira que compartilhamos e esperamos o retorno para efetivarmos a interação.

Há de se considerar, que o foco de nossa pesquisa não se destinou em relatar sobremaneira o uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas, sobretudo, informar/esclarecer que foi necessário democratizar o uso das mídias, devido à demanda dos alunos e à necessidade de mudar os paradigmas convencionais do ensino em nossa escola.

²⁹ “[...] a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é **Nativos Digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes’ nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e *internet*” (PRENSKY, 2001, p. 1, grifo do autor).

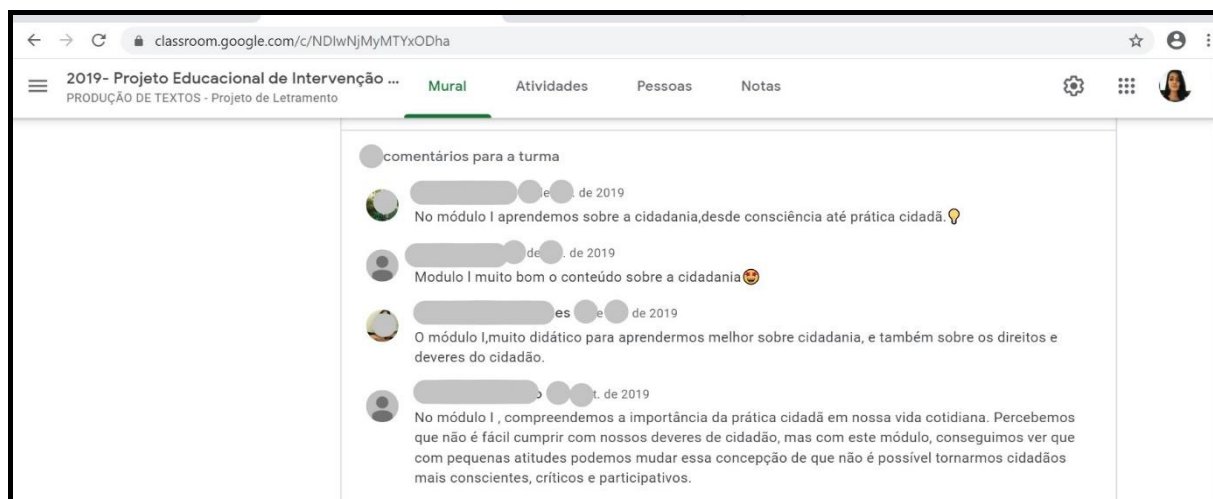
Logo, não acreditamos que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) seja a panaceia para os problemas da educação brasileira, mas comprovamos a sua valiosa contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, visto que são de fáceis acessos e do cotidiano dos nossos alunos. A propósito, enfatizamos que não abandonamos os suportes físicos, apenas os utilizamos de acordo com a exigência da atividade e do contexto.

4.1.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 1

Nesse primeiro momento, foi possível conquistar a adesão dos alunos à proposta da intervenção, sendo significativo para o trabalho docente perceber que os discentes ficaram entusiasmado com o conhecimento adquirido e discussões efetivadas. Destacamos observações importantes nesse módulo, as quais dizem respeito, por exemplo, à promoção do trabalho em equipe, pois os estudantes ficaram atentos e seguros, sendo que, cada membro desempenhou sua função estabelecida pelo grupo, houve união e ajuda mútua entre eles.

O segundo ponto relevante que notamos refere-se ao fato de assumirmos o estudo da língua buscando competências para a cidadania, fato que representa para Antunes (2003, p. 34) “um passo imensamente significativo, capaz de oferecer resultados mais positivos e gratificantes”. Ademais, observamos que os instrumentos de aprendizagem usados pelos alunos nas apresentações dos trabalhos, como *Datashow*, música, violão, fotografia do próprio cotidiano, celulares, *Classroom*, se mostraram como catalizadores para a aprendizagem como podemos verificar nos comentários exibidos pelos alunos na sala virtual, vejamos a seguir:

Figura 3 – Fragmento de comentários dos alunos na sala virtual: Módulo 1



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

É relevante destacarmos que usamos o *Classroom* para nos aproximarmos dos alunos, além de avaliar os procedimentos realizados em um diálogo espontâneo, em que trocamos comentários, opiniões e reprisamos o que foi estudado no módulo 1. Essa atividade serviu de subsídio para a melhoria dos procedimentos elaborados, perceber as lacunas no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem e sanar possíveis dúvidas dos alunos.

Logo, fica evidente que os aparatos tecnológicos se tornaram elementos favorecedores do estudo, interação e da motivação, enfim, um novo paradigma para a nossa prática docente, sendo muito positivo, pois anteriormente ao PL, os estudantes mostravam-se desinteressados, tímidos e raramente queriam falar, ao passo que verificamos que os procedimentos aplicados se mostraram válidos, segundo as nossas observações e de acordo com os comentários dos alunos ao adjetivarem positivamente no *Classroom* o trabalho realizado.

4.2 Síntese do módulo 2: Letramento, leitura e sentido

Esse módulo foi reservado para estimular e desenvolver a compreensão da coesão e da coerência como elementos importantes à produção de textos e ainda, utilizar as teorias propostas por Antunes (2017), bem como Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), para desenvolver o conhecimento e o uso da textualidade nas atividades, já que esses autores asseveram que não basta elencar argumentos e ideias para se construir um texto, haja vista que as ideias devem estar bem articuladas para que o texto seja compreendido. Promovemos, ainda, a “avaliação” do módulo na sala virtual, por intermédio de diálogos/comentários, investigando e/ou sanando as dificuldades dos alunos, de modo que as informações referentes a aprendizagem, são necessárias para nortear os novos procedimentos de ensino.

Quadro 5 – Módulo 2: Letramento, leitura e sentido³⁰

Procedimentos
Procedimento 2.1 (Atividade 2.1/Apêndice B): TEXTO 1 – <i>Aprenda a chamar a polícia</i>³¹, de Luís Fernando Veríssimo. • Iniciar o trabalho de modo a estimular a compreensão da textualidade (coesão e coerência) como elementos necessários à produção de textos. • Dividir a turma em 6 grupos com (5 com 6 alunos e 1 com 8 alunos). • Entregar a cada grupo um Envelope contendo o texto <i>Aprenda a chamar a polícia</i>, de

³⁰ Todas as atividades do módulo 2 encontram-se no Apêndice B, conforme QR Code.

³¹ Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Veríssimo, recortado e uma cartolina em branco para montagem desse texto.

- Explicar que, no Envelope 1, encontram-se partes recortadas do texto e, propositalmente permitir que o aluno descubra que o texto não se encaixa, não tem conexão entre as partes.
- Após alvoroço e constatação de que o texto não possui coerência, distribuir o Envelope 2, que contém alguns elementos coesivos do texto trabalhado.
- Solicitar aos grupos de alunos que organizem o texto, na cartolina que receberam e informar que ele necessita ter sentido.
- Após terminarem, solicitar que cada grupo apresente sua proposta de texto e justifique quais os critérios lógicos que seguiram para estruturar o texto.
- Permitir que os demais colegas contestem o texto que julgarem sem lógica e apresentem suas propostas lógicas.
- Projetar o texto no *Datashow* e discutir com os alunos o assunto abordado no texto e a importância da coesão e da coerência identificada, por eles, no texto.

Procedimento 2.2 (Atividade 2.2/Apêndice B): TEXTO 2 – *Noções de textualidade em tirinhas.*

- Instigar os alunos a identificar aspectos referentes à linearidade e à progressão temática em tirinhas.
- Estabelecer relações entre partes das tirinhas.
- Reforçar as noções sobre coesão e coerência textuais, especialmente, os elementos coesivos.
- Dividir a turma em duplas (permitir que os alunos escolham no *Classroom*).
- Entregar a cada dupla tirinhas recortadas.
- Solicitar que organizem as tirinhas na folha A4.
- Projetar as tirinhas completas para conferência.
- Discutir com os alunos os recursos utilizados por eles para a organização dos textos.
- Dialogar a respeito dos elementos coesivos presentes nos textos.

Procedimento 2.3 (Atividade 2.3/Apêndice B): *Textos desconexos?*

- Identificar, analisar e refletir sobre problemas de coesão e coerência presentes em textos diversos.
- Projetar vários textos com problemas de coesão e coerência para serem discutidos com os alunos.
- Solicitar que reconheçam o que provoca a falta de sentido e o que mudariam para resolver tal problema.
- Instigar os alunos para que descubram a razão da impropriedade de uso inadequado de conectivos.
- Convidá-los a substituir as formas inadequadas pelas formas corretas.
- Reafirmar a importância dos elementos coesivos para o sentido do texto.
- Propor a releitura de algumas frases de forma a dar-lhes sentido.

Avaliação formativa da aprendizagem:

- Participação nas discussões durante as aulas.
- Apresentações orais de trabalhos.
- Relato de opinião (comentários espontâneos) sobre o módulo estudado, na sala virtual de modo interativo.

Recursos didáticos:

- Textos xerocados recortados e embaralhados em Envelopes.
- *Datashow* e *notebook*, cartolinas.
- Folha A4, cola e tesoura ou fita adesiva.
- Cópias de diversas tirinhas.
- Envelopes denominados 1 e 2, ou seja, das cores marrom e azul (suficientes para o número de equipes).

Carga horária: 4h/a

4.2.1 Relato dos procedimentos realizados no módulo 2

Ao desenvolver o módulo em questão, estimamos realizar atividades inversas das que estávamos acostumados a aplicar em nosso dia a dia. Aqui, não pretendemos cobrar as categorias gramaticais, sua classificação ou identificação no texto, mas sim permitir que os alunos reflitam sobre como vão articular palavras, frases, períodos e parágrafos, com o fim de alcançar a conexão significativa, tornando o texto coerente, interpretável para o leitor.

Para realizar o Procedimento 2.1, do segundo módulo, levamos a turma toda para o pátio da escola, com 6 grupos já formados democraticamente em sala virtual (extra horário). Após acomodação dos alunos, agilmente, distribuímos a cada grupo o Envelope1, contendo o texto *Aprenda a chamar a polícia*, de Érico Veríssimo (Apêndice B). Previamente, recortamos o texto, embaralhamos os papéis e retiramos propositalmente, os conectivos, de modo que, os depositamos no Envelope 2, o qual, seria entregue, posteriormente, após os alunos perceberem que o texto era incoerente e que as partes soltas não se conectavam.

Concomitantemente, distribuímos, para cada equipe, uma cartolina em branco e fita adesiva com a finalidade de que os alunos tentassem organizar o texto. Rapidamente, os discentes constataram que o texto não fazia sentido, pois não havia coerência e se alvorçaram, porque não estavam conseguindo estabelecer relações lógicas e coerentes com os recortes que receberam, de maneira que não conseguiam finalizar a tarefa. Procuramos evidenciar a incoerência textual causada pela ausência de conectivos e, a partir desse momento de reflexão dos alunos, distribuímos o segundo Envelope, respondemos aos questionamentos levantados, acalmamos os ânimos da turma e aproveitamos aquele momento para falarmos mais sobre a importância dos mecanismos estruturais de coesão e coerência em um texto. Em seguida, todos tiveram a oportunidade de alcançar a textualidade com os conectivos do texto, conforme podemos constatar pela atividade executada na figura abaixo.

Figura 4 – Alunos em busca da textualidade (coesão e coerência)



Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora (2019).

Nesse primeiro momento, percebemos pela figura 4, que os alunos pareciam angustiados com a situação. No entanto, incentivávamos-os a procurar o “sentido” do texto, ou seja, a coerência, contudo não obtinham êxito. Então, na busca por solucionar o problema distribuimos para cada grupo o segundo Envelope que guardava alguns elementos coesivos do texto trabalhado. Rapidamente os grupos foram estimulados a organizar os textos, nas cartolinas que receberam e tiveram alguns minutos para entregarem seus textos montados.

Para esse percurso, foi necessário explicarmos aos discentes que os conectivos, isto é, aqueles elementos retirados do texto estudado, são os responsáveis pela coesão do texto, a qual exerce a função de estabelecer laços entre os vários elementos dos textos para que eles fiquem articulados.

Dando sequência à aula, solicitamos que cada grupo apresentasse sua proposta de texto e justificasse quais os critérios lógicos que seguiram para estruturar a crônica. Também permitimos que os demais colegas contestassem o texto que julgassem sem lógica e apresentassem uma proposta de reconstrução lógica. Foi um momento de descontração e aprendizagem. Admitimos que a atuação dos estudantes e as emoções despertadas nessa atividade contribuíram para a compreensão da coerência e da coesão.

Projetamos o texto no *Datashow* para que fizessem a conferência, ou seja a comparação entre os textos. Em seguida, foi realizada a leitura oral por um aluno, enquanto os demais, permaneciam atentos para constatar qual era o texto vencedor. Promovemos uma discussão oral para que eles compreendessem um pouco mais sobre o texto proposto. Questionamos se poderiam dizer qual a função das palavras que estavam no Envelope 2 e se o texto teria sentido sem elas. Desse modo, dialogamos sobre a importância da coesão e da coerência identificadas no texto.

Reafirmamos para os alunos que um texto é coerente quando percebemos nele um sentido, uma intenção. De maneira que, Antunes (2005) esclarece que, a coerência permite

que o texto funcione como uma “peça comunicativa” e isso permite a interação verbal. De posse desse conhecimento, realizamos uma premiação simbólica para a equipe que montou a crônica de forma coerente e/ou mais próxima ao texto original, em menor tempo.

Aproveitando o entusiasmo e o interesse por parte dos educandos, resolvemos finalizar o módulo com uma atividade denominada *Noções de textualidade em tirinhas*, na qual instigamos os alunos a identificar aspectos referentes à linearidade e à progressão temáticas nas tirinhas. Destarte, dividimos a turma em duplas (livre escolha dos alunos), em seguida, distribuímos tirinhas diversas, recortadas e embaralhadas para que os alunos procurassem estabelecer relações entre as partes dos textos, por meio da linearidade e da progressão temática.

Como os papéis estavam misturados, os sujeitos aprendizes começaram a ordenação das tirinhas observando sua parte material, ou seja, os elementos verbais, também consideraram os conhecimentos de mundo e por sua vez, buscaram um texto coerente.

Nesse procedimento, tentamos possibilitar a construção da coerência com uma atividade simples e lúdica, uma vez que os estudantes acabaram formando textos divertidos. Embora tenham feito muitas manobras em busca da coerência, às vezes não conseguiram que ela fosse estabelecida. Foi um momento de descontração e diversão em que eles se esforçaram para organizar as tirinhas do modo mais coerente possível, o que com certeza os fez refletir sobre vários mecanismos da língua. Ao terminarem essa etapa, realizamos uma atividade oral com os questionamentos:

1. Quais os recursos que vocês utilizaram para a organização dos textos?
2. A tirinha é um gênero textual organizado em uma sequência de quadrinhos. Apresenta humor e, geralmente, faz uma crítica à sociedade de forma irônica. Nas tirinhas lidas, quais os elementos causadores de humor?
3. Que elementos são responsáveis pela interlocução nas tirinhas?
4. Após a leitura das tirinhas, aponte os elementos presentes nas falas das personagens que retomam/substituem outros termos do texto.
5. Há algum termo que resume um enunciado já apresentado nas tirinhas?
6. Há alguma palavra que serve de elo entre outras ou entre uma oração?

No tocante às respostas sobre as interpelações feitas, verificamos que os alunos estavam seguros, formulando conceitos usando a língua em uso, estabelecendo relações lógicas entre as perguntas e as respostas dadas, ou seja, manifestando respostas coerentes. Por exemplo, para a pergunta 6, eles unanimemente responderam “descontraídos” que “eram as palavrinhas do Envelope 2, azul!” (referiram-se aos conectivos usados na atividade 1, com a crônica *Aprenda a chamar a polícia*, de Luiz Fernando Veríssimo/Apêndice B) e que elas serviam de “ligação” entre as palavras, as orações e os parágrafos, para evitar “bagunça/batedor” no texto. Acrescentaram que essas palavras “são massa”, que parecem peças de um quebra-cabeça e o “bicho pega” se elas ficarem soltas.

Nesse aspecto, cabe considerar que é importante que esse texto não seja “um amontoado” de palavras ou frases sem sentido, mas que haja conexão entre elas e que o resultado seja um todo coerente (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 163). Embora se possa supor que os discentes tenham entendido o sentido da coerência na atividade proposta, esse sentido precisa ser reforçado para que consigam usá-los com autonomia na escrita.

Para prosseguir com as atividades *Textos desconexos?* (Atividade 2.3/Apêndice B), conduzimos os estudantes a realizarem a leitura oral dos *slides* projetados, usando o *Datashow*. Ademais, fizemos indagações e procuramos estimular a interpretação dos textos expostos. De fato, a aula estava tranquila, com um discurso amistoso entre os eles e todos diziam que os fragmentos não possuíam nenhum “sentido”, entretanto, após a exposição da Imagem 1, instaurou-se, na sala de aula, uma grande polêmica.

Figura 5 – Imagem 1: Módulo 2 (Atividade 2.3)



Fonte: Disponível em: < Reprodução/boredpanda >. Acesso em: 14 set. 2019.

Alguns não concordavam que a figura 5, era incoerente e outros afirmavam que não tinha cabimento, não fazia sentido dois idosos usando brinquedos de crianças e até as roupas do senhor, sobre o cavalinho, eram totalmente desproporcionais. A discussão em tela ensejou a explicação de que a coerência depende, ainda, do conhecimento, ou seja, dos saberes prévios do interlocutor e do contexto (da situação) das interferências autorizadas por esse contexto (ANTUNES, 2017). De posse dessas explicações, usamos o exemplo abaixo, sobre o qual refletimos se o texto era coerente, se havia nexos para o contexto urbano ou se era incoerente para um interlocutor do contexto rural:

_ Amanhã tem início a temporada de férias escolares!
E alguém completa:
_ Que bom! O trânsito vai melhorar!

Fonte: Antunes (2017, p. 75).

Antunes (2017) assegura que “[...] para qualquer atividade de linguagem, é preciso mobilizar: o conhecimento linguístico, enciclopédico, sociointeracional e o conhecimento das regularidades textuais” (ANTUNES, 2017, p. 143). De modo que os alunos comentaram que o tráfego fica muito tranquilo no período das férias escolares. Levando-nos a supor que, a resposta foi baseada no conhecimento sociointeracional, ou seja, na vivência cotidiana deles.

Após o término das atividades, postamos todos os *slides*, textos e fotos das aulas no *Classroom*, para que aprendizes e professora revissem calmamente as atividades, realizassem comentários escritos incentivados pela pergunta “Alunos, o que vocês aprenderam neste módulo?” em uma atividade dialogada de verificação da aprendizagem.

4.2.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 2

A princípio, percebemos os alunos apreensivos, frustrados, perdidos, sem conseguirem entender a crônica *Aprenda a chamar a polícia*³², (Atividade 2.1/Apêndice B), de Veríssimo. Ficaram agitados e resmungando que o texto “não tinha nenhum sentido”. No final do módulo, eles demonstraram muita descontração, além de euforia com o conhecimento adquirido e as discussões efetivadas.

³² Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2019.

Ficou evidente, a partir desse módulo, que a metodologia ativa possibilita aos alunos um protagonismo. Com ela, a aula é muito produtiva, o conhecimento se efetiva com mais dinamismo e entusiasmo dos estudantes, ao passo que, no livro didático, os conceitos já estão prontos, por isso não permitem interações, socializações do conhecimento, não estimulam aos discentes a construírem com a mediação docente uma aprendizagem prazerosa.

Como não podemos deixar de reforçar, divulgamos todas as atividades, na sala virtual, com o auxílio do celular. Assim, mediante diálogos, identificamos que os procedimentos realizados foram interessantes, segundo as percepções expostas pelos discentes ao analisarem o módulo estudado.

Salientamos que cumprimos com o objetivo de estimular a compreensão da coesão e da coerência como elementos necessários à produção de textos. Constatamos que os sujeitos aprendizes fizeram associação lógica entre os elementos do texto e, mesmo em uso da linguagem informal, afirmaram que houve entendimento do conteúdo. Enfim, os procedimentos aplicados se mostraram válidos para o ensino da textualidade (coesão e coerência) e incentivaram uma nova visão a respeito da interpretação de qualquer texto, que só pode se realizar com a participação ativa do leitor.

4.3 Síntese do módulo 3: Letramento e discurso argumentativo

No módulo 3, focamos em municiar os alunos de todas as condições para que tomassem posse do discurso argumentativo. Pensamos em usar o *Classroom* para desenvolvimento das atividades confeccionadas e possibilitar a assimilação da estrutura do texto argumentativo, sendo que o nosso objetivo não foi o de apegar ao ensino da estrutura, mas trabalhar a funcionalidade do tipo textual argumentativo.

Nessa etapa, visamos trabalhar com a leitura e oralidade. Com a finalidade de os estudantes apropriarem-se do discurso argumentativo, propusemos um seminário a outras turmas da escola e um Grupo de Discussão, doravante GD, para diálogo sobre textos expostos no suporte virtual *Classroom*. Também pensamos ser apropriado assistir ao curta-metragem *O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer*, de Seuss (2012)³³ e ouvir a música *Pacato cidadão*, de Skank³⁴. Deste modo, todas as atividades propostas intencionaram subsidiar os aprendentes para a delimitação do tema de nossa pesquisa e orientar na elaboração do título da produção escrita argumentativa do próximo módulo.

³³ Disponível em: <<https://youtu.be/yvIRwLfzt-o>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

³⁴ Disponível em: <<https://youtu.be/lJE60-Au4Hc>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Ao término do módulo 3, no *Classroom*, arrazoamos acerca de uma atividade de verificação por meio de indagação sobre a aprendizagem e/ou dificuldades encontradas no módulo, para reforçar ou replanejar o trabalho subsequente, além de ressaltarmos a necessidade de os alunos produzirem textos argumentativos escritos.

Quadro 6 – Módulo 3: Letramento e discurso argumentativo³⁵

Procedimentos:
Procedimento 3.1 – Infográfico: Tipologia Textual. • Iniciar o estudo da produção escrita apresentando um infográfico sobre tipologia textual. • Direcionar o nosso trabalho para o texto de base argumentativa. • Discutir com os alunos a importância da escrita argumentativa na vida escolar e social. • Evidenciar a necessidade de conhecer <i>tema</i> e <i>título</i> para se construir um texto. • Estimular aos alunos a continuar a refletir sobre o nosso tema de estudo, contudo, discutir e analisar atentamente o contexto social para a partir dele, elaborar um título para direcionar a produção textual. • Propor uma atividade escrita (suporte virtual) para minorar a dificuldade em criar temas e títulos e realizar a correção com uma discussão oral. Procedimento 3.2 – Infográficos do texto argumentativo. • Apresentar dois esquemas do texto argumentativo que podem ser utilizados para construir tese, sustentar argumentos, defender ponto de vista, além de propor uma solução. • Como estratégia de ensino, a professora utilizou aula expositiva e dialogada, usando dois <i>pôsteres</i> com os esquemas básicos do texto argumentativo como fio condutor do diálogo entre docente e discentes. Procedimento 3.3 (Atividade 3.1/Apêndice C) – Seminário. • Possibilitar aos alunos disseminar o conhecimento adquirido, promover o desenvolvimento da oralidade por meio do gênero textual “seminário” e convencer aos demais estudantes da importância da escrita argumentativa, como uma ferramenta essencial na vida escolar. • Formar 6 equipes (5 com 6 alunos e 1 com 7 alunos) e distribuir o Roteiro 1, para direcionar a atividade proposta. • Sugerir um desafio para os alunos: realizar um seminário para socializar os infográficos do texto argumentativo, já estudados, nas turmas do Ensino Médio. • Preparar os discentes para seguir as orientações do “Roteiro de apoio à produção e avaliação do seminário”. • Definir com os alunos os critérios para a escolha da equipe que fará a apresentação oral no contraturno e quem terá disponibilidade para tal atividade. • Expor os infográficos usados para o procedimento 3.2 (suportes <i>pôsteres</i> que se encontram

³⁵ Todas as atividades do módulo 3 encontram-se no Apêndice C, conforme *QR Code*.

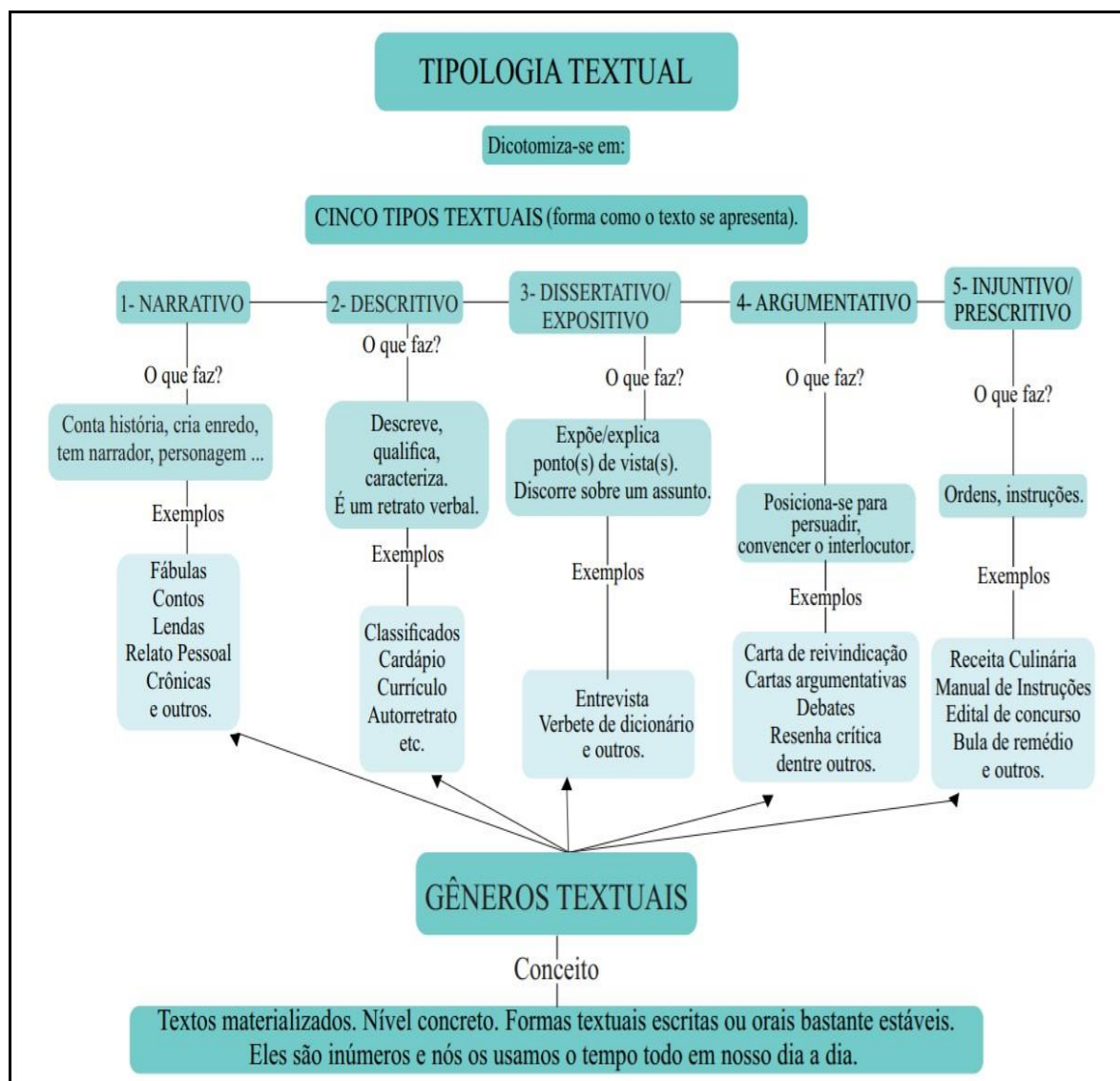
inseridos nos relatos da intervenção) no pátio da Escola Polivalente. Procedimento 3.4 (Atividade 3.2/Apêndice C) – <i>Grupos de discussão GD – I, II e III</i> em busca de um fio condutor para a definição do título da produção textual do módulo 4. • Separar os alunos em 6 (seis) grupos (sendo 5 grupos com 6 alunos e 1 grupo com 7 alunos). • GD I: Promover o conhecimento da argumentatividade por meio de vários gêneros textuais/discursivos, visando desenvolver a oralidade, o pensamento crítico e o respeito à opinião do outro, além de ofertar temáticas para a escrita argumentativa. • Projetar alguns textos para análise da argumentatividade e/ou usar o <i>Classroom</i>. • GD II: Assistir ao curta-metragem em animação <i>O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer</i>³⁶, com o intuito de se posicionar frente ao problema detectado no enredo, para os alunos assumam juízo de valor. • GD III: Ouvir a música <i>Pacato cidadão</i>³⁷, de Samuel Rosa e Amaral, e realizar discussões. • Solicitar a leitura e discussão oral das questões elaboradas para diálogo com os alunos, também no ciberespaço, conforme atividades propostas em cada um dos GD.
Avaliação formativa da aprendizagem: • Participação nas discussões durante as aulas. • Realização de atividades escritas em tempo hábil. • Participação no seminário e em GD. • Relato de opinião sobre o módulo estudado, na sala virtual.
Recursos didáticos: • Atividades xerocadas, <i>slides</i>. • <i>Datashow</i>, infográficos, <i>pôsteres</i>. • Celular para fotografar a aula e navegar pela sala virtual, ciberespaço.
Carga horária: 8h/a

4.3.1 Relatos dos procedimentos realizados no módulo 3

No percurso metodológico do módulo 3, introduzimos o trabalho fazendo um apanhado geral sobre tipologia textual e explicamos para os educandos que a escrita pode assumir estrutura ou características diferentes no momento em que se elabora um texto, o que dependerá dos objetivos pretendidos pelo escritor. Munidos desse conhecimento, confeccionamos e apresentamos para a turma o mapa conceitual/infográfico sobre tipologia textual, logo abaixo:

³⁶ Disponível em: <<https://youtu.be/yvIRwLfzt-o>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

³⁷ Disponível em: <<https://youtu.be/lJE60-Au4Hc>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

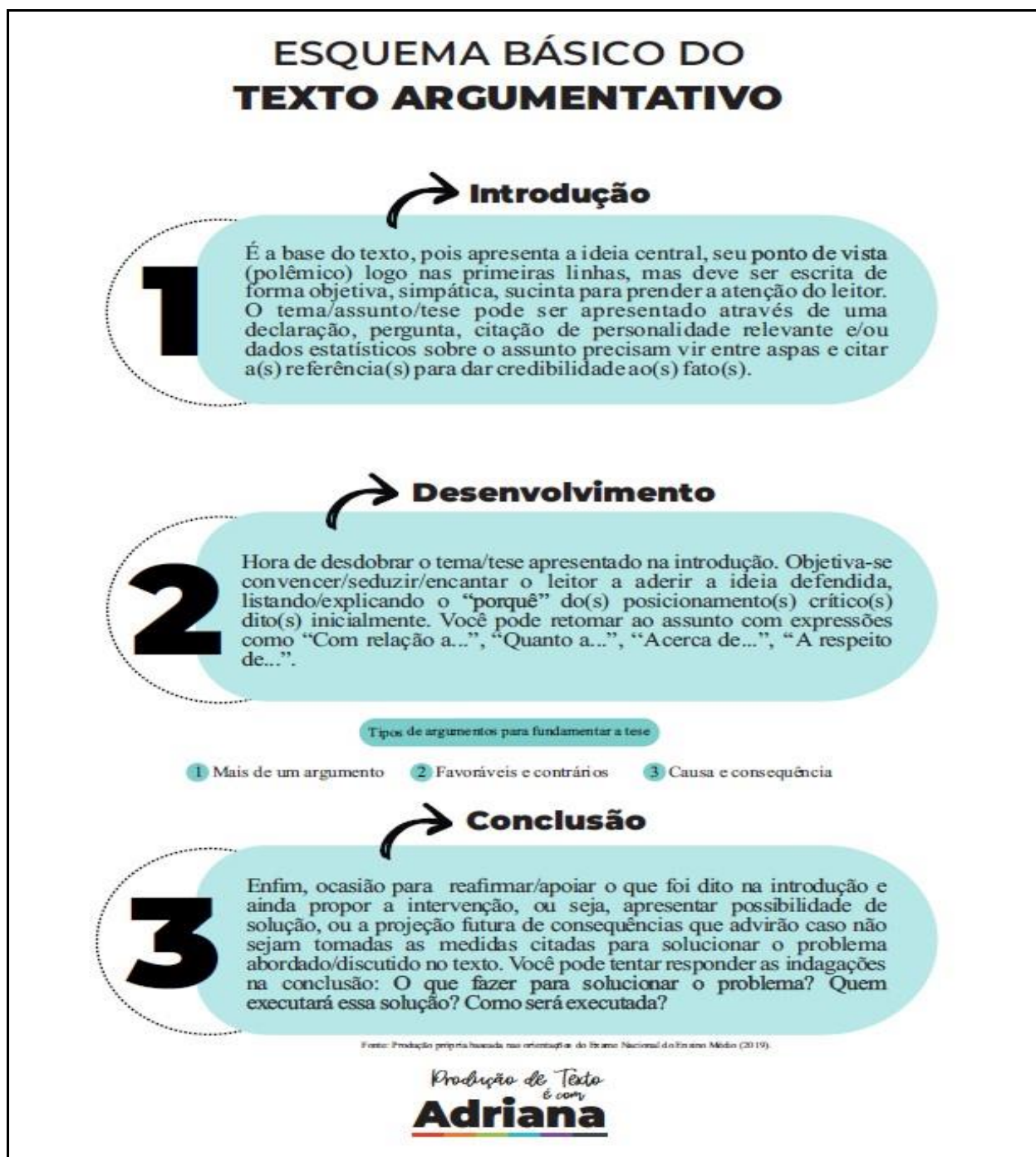
Figura 6 – Infográfico: Tipologia Textual

Fonte: Produção própria baseada em Marcuschi (2008).

Desse modo, informamos que a estrutura de um texto deve ser fiel, em primeiro lugar, à ideia (ou conceito) que precisa ser divulgada. De mais a mais, deve-se levar em conta o contexto em que irá circular e se atende ao perfil do público/leitor para o qual se destina. Escolhemos o texto argumentativo, entre os cinco tipos textuais, para aprofundamento de estudo. Assim, destacamos que o texto argumentativo pode se organizar de várias formas e é conhecido como texto persuasivo, pois sua principal intenção é persuadir, convencer o leitor/ouvinte de alguma “coisa”.

Nesse viés, promovemos o ensino sobre o texto de cunho argumentativo e fizemos reflexão sobre a sua funcionalidade. Confeccionamos, infográficos com esquemas do texto argumentativo, os quais foram trabalhados em sala de aula, como consta logo a seguir:

Figura 7 – Infográfico: Esquema Básico do Texto Argumentativo



Fonte: Produção própria (2019).

Para mostrar que a redação argumentativa segue uma estrutura com três partes primordiais, *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*, usamos o pôster do Esquema Básico do Texto Argumentativo, no qual observamos que as partes de um texto devem vir divididas em parágrafos. Estes, de acordo com Riche (1998), são uma unidade de texto com tamanho variável, indicado por um pequeno espaço deixado na margem esquerda da folha. Ao se

iniciar uma nova ideia a partir da ideia principal, desenvolvem-se ideias secundárias, que devem estabelecer conexão entre si. Esse enfoque foi necessário, porque, ao redigir os textos, alguns alunos não usavam nenhum parágrafo ou misturavam a escrita em forma de versos e de prosa.

Basicamente, explicamos que a redação argumentativa consiste em defender um **tema**, que se localiza, geralmente, na introdução, e é definido como ideia-núcleo ou tópico frasal do texto, que aceita discutir mais de uma posição sobre o mesmo assunto. Dito isso, foi necessário esclarecer que o título especifica o assunto, individualiza o texto e, ao mesmo tempo, empenha-se para despertar interesse no leitor.

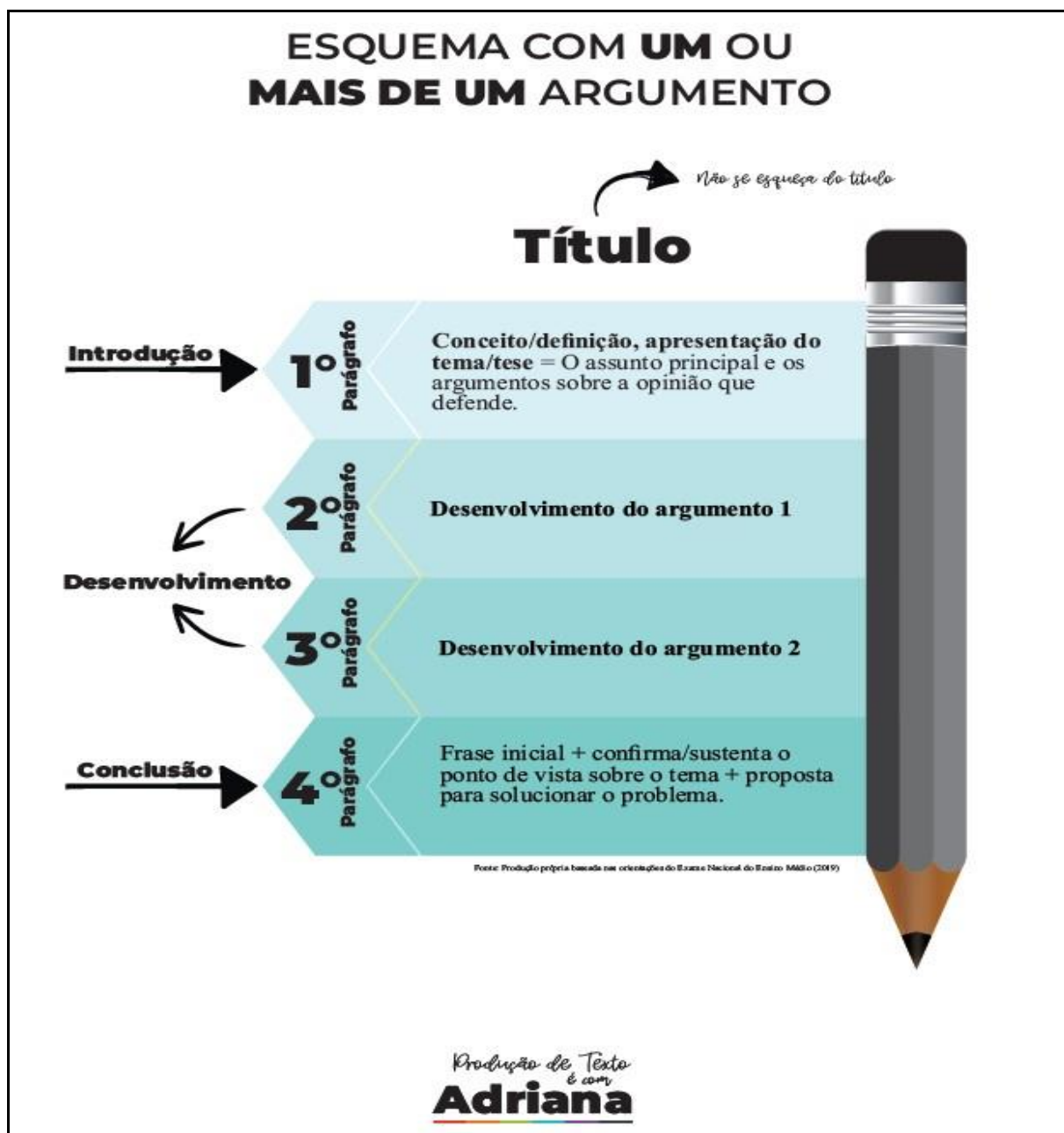
Por essa razão, um bom título deve, primeiramente, ser adequado ao tema, visto que ele se localiza antes do primeiro parágrafo para antecipar o conteúdo a ser tratado, ou sugerilo, de modo a instigar a curiosidade do leitor. No entanto, sabemos que muitos alunos têm dificuldades em reconhecer a diferença que existe entre tema e título. Observamos com os alunos que o tema é o assunto proposto para a discussão, a tese sobre a qual se escreve, já o título é apenas uma referência sintética ao assunto.

Ressaltamos que as razões que sustentam uma opinião são chamadas de argumentos. Especificamos que, na introdução do texto argumentativo, há apresentação de um assunto, com um posicionamento acerca do problema detectado. Os argumentos podem ser apenas mencionados no primeiro momento, assim cada argumento será convenientemente desenvolvido nos parágrafos seguintes.

Os alunos disseram ter dificuldades para elaborar o desenvolvimento de seus textos, contudo, instruímos que esse é o momento de confirmar ou refutar uma tese, ou seja, procura-se levar o leitor a aderir ao que foi dito sobre o tema/assunto. Isso quer dizer que, no desenvolvimento, o escritor do texto tem que responder aos “porquês” como provas de que a sua opinião é válida para produzir ação de convencimento, quando se deseja mudar comportamento e/ou opinião do interlocutor/leitor.

Para finalizar o texto argumentativo, é necessário arrematar as ideias, reafirmando o que foi posto na introdução, além de se possível propor uma recomendação ou sugestão(ões) para solucionar o problema detectado no tema. Resumidamente, explicamos aos discentes que, para se elaborar um texto argumentativo, o escrevente pode lançar mão de várias possibilidades, dentre elas escolhemos, neste trabalho, apresentar como exemplo uma estrutura onde se usa um ou mais de um argumento, a fim de tentar alcançar o convencimento do leitor, conforme esquema da figura 8:

Figura 8 – Infográfico com um ou mais de um argumento



Fonte: Produção própria (2019).

Mediante esquema com um ou mais de um argumento, procuramos fornecer aos alunos a possibilidade de um plano de texto que pode ser usado para se redigir qualquer dissertação, assim ele será útil para se estruturarem satisfatoriamente os argumentos, privilegiando a organização e facilitando a coerência nos parágrafos da produção textual.

Após a exposição e explicação dos *pôsteres* com os infográficos, os estudantes ficaram encantados com a possibilidade de sistematizar seus textos, porém manifestaram que ainda

sentiam insegurança para a escrita dessa modalidade nestes moldes. Todavia, explicamos que a escrita é algo que se constrói com calma e que só aprende a escrever escrevendo.

No decorrer da intervenção, realizamos um seminário seguindo o Procedimento 3.3 (*Atividade 3.3/Apêndice C*) com a intenção de possibilitar aos discentes disseminar pela escola o conhecimento adquirido e promover o desenvolvimento da oralidade por meio de apresentações orais para convencer aos alunos do Ensino Médio, matutino, de que a escrita argumentativa é essencial na vida escolar.

Visando direcionar a atividade do seminário para alcançarmos um bom desempenho, instruímos os estudantes a obedecer às orientações de um “Roteiro de apoio à produção e avaliação do seminário”, (Apêndice C), o qual foi disponibilizado no *Classroom*. Sequencialmente, procedemos à leitura dialogada do roteiro, de modo minucioso. Os alunos se manifestaram interessados pela atividade. Organizaram-se apoiados no direcionamento dado/roteiro, no encorajamento e na assistência via mensagens orientadoras *on-line* da professora, por conseguinte realizaram a apresentação oral com sucesso.

Para a última atividade, Procedimento 3.4, do módulo 3 (Apêndice C) – Grupos de discussão GD, a nossa primeira ação foi a de explicar aos alunos que um texto argumentativo pode se materializar em diversos formatos (gêneros) para convencer o leitor/ouvinte a aderir o ponto de vista defendido. Temos, por exemplo, ofícios, anúncios publicitários, *flyers* e outros textos argumentativos que estão repletos de recursos da comunicação para persuadir, convencer alguém a aderir a uma ideia expressa, a concordar com um ponto de vista, uma atitude, comprar um produto, seguir um estilo, sensibilizar, chamar a atenção, convencer alguém da necessidade de algo, como explicam Borgatto e Marchezi *et al.* (2015, p. 199).

Neste sentido, propomos o GD – I, para tratarmos de situações hipotéticas, polêmicas que necessitavam de defesa ou acusação produzidas pelos alunos. Importante ressaltar que resolvemos otimizar o relato deste percurso focando nas duas atividades mais expressivas, responsáveis, enfim, pelo delineamento do título para a produção escrita do módulo seguinte.

No concernente à realização do GD – II, os alunos foram instruídos a usar o *Classroom* e a assistir ao curta-metragem *O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer*, de Theodor Seuss Geisel (2012), um dos melhores desenhos animados sobre preservação ambiental. Nele o escritor narra a história de Ted, um jovem morador da cidade de *Sneedville*, local onde tudo é artificial, inclusive as árvores, o ar puro é vendido em garrafas. Ted é apaixonado por Audrey, que sonha em conhecer uma árvore de verdade, no caso, uma Trúfula. No intuito de agradar à a mocinha, ele sai à procura da Trúfula perdida e aí conhece Umavez-ildo, empresário obcecado e ganancioso que devasta florestas. Para a nossa

pesquisa, o essencial neste enredo são as cenas em que todos os moradores tentam dissuadir o empresário de suas ideias gananciosas, em um discurso que envolve mais de um argumento. Há nas falas as consequências dos impactos para a natureza, causado pela ambição humana. Assim, é uma interessante maneira para trabalhar argumentos e contra-argumentos, cidadania, respeito e tudo que envolve boas ações, consciência ecológica, além da urgência em revertermos os nossos hábitos. As cenas foram marcantes para os nossos discentes, influenciando-os, pelo enredo, a sentir necessidade de fazer algo pela nossa cidade, nascendo daí a ideia de plantar árvores e a delimitação da escrita argumentativa de reivindicação como uma prática cidadã. Segue a figura ilustrativa do material didático usado para persuadir os educandos a se envolverem com a produção escrita:

Figura 9 – Curta-metragem *O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer*



Fonte: YouTube. Canal *Loraxmusica* (2012). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=yvIRwLfzt-o&feature=youtu.be>>. Acesso em: 14 ago. 2019.

Nesse direcionamento, propusemos realizar uma atividade colaborativa na qual professora e alunos liam, refletiam, discutiam e elaboravam juntos as respostas para as seguintes indagações:

Questões para a atividade colaborativa GD – II

1. Com relação às falas das personagens, podemos perceber que há dois pontos de vista diferentes. De um lado, a comunidade se posiciona favoravelmente à preservação ambiental, do outro lado, o empresário usa um discurso contrário a este assunto. Quem sustenta argumentos legítimos?
2. Qual dos dois discursos conseguiu convencer o telespectador, ou seja, vocês?
3. Qual a crítica sustentada no curta-metragem?
4. Vocês gostariam de reivindicar (por escrito) algo em prol da nossa cidade?
5. Então vamos pensar sobre as seguintes perguntinhas e respondê-las de forma colaborativa:
6. Escrever sobre o quê?
7. Escrever para quem?
8. Escrever para quê?
9. Escrever para circular em que meio?
10. Escrever com base em quais informações e fontes?
11. Escrever de que forma organizacional considerando os gêneros textuais em questão (quais)?

Com relação à atividade elaborada, verificamos que os aprendizes gostaram muito do curta-metragem e responderam satisfatoriamente aos questionamentos. Resolvemos destacar as respostas para as questões 6 a 11, as quais se encontram em Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017, p. 31), no “2º momento do planejamento para a produção de texto”, em que sugerem ao professor que solicite ao aluno o planejamento para a escrita, considerando um texto selecionado para leitura/discussão e que ele deve servir de base para a escrita.

Por coadunarmos com essa sugestão, encaminhamos os discentes ao plano de texto a partir da linha de argumentatividade desencadeada pelas personagens do curta-metragem. Os alunos ficaram eufóricos e com várias ideias, pois já possuíam muitas informações e só faltava um bom assessoramento da pesquisadora para os direcionar a um plano exequível (letramento). Até então, tudo era um aflorar de ideias.

Após várias reflexões, análises dos prós e contras de nossas prováveis ações, chegamos a um planejamento inicial, de modo que os discentes, em sala de aula, iam lendo, refletindo, discutindo entre eles e a docente anotando e mediando as respostas. Destarte, usamos **(P)** para denominar professora e **(A1)** para as respostas dos alunos. Assim temos:

P – Escrever sobre o quê?

A1 – Queremos escrever pedindo ajuda para plantarmos árvores em nossa cidade!!!

P – Escrever para quem?

A1 – Para o prefeito, para o secretário de meio ambiente, para os pais e para quem mais se fizer necessário.

P – Escrever para quê?

A1 – Para tentar solucionar o nosso problema com o calor e ajudar a natureza.

P – Escrever para circular em que meio?

A1 – Para circular na escola e em nossa comunidade (prefeitura e demais órgãos).

P – Escrever com base em quais informações e fontes?

A1 – Basearemos em nosso conhecimento e ainda faremos pesquisas para nos informar.

P – Escrever considerando quais gêneros textuais?

A1 – Usaremos os gêneros textuais/discursivos: ofício, *e-mail*, *flyer* e convite.

Desse modo, ao considerarmos as respostas dos estudantes, percebemos que eles já estavam bem situados quanto a seus posicionamentos, cientes dos deveres, dos direitos, demonstravam conhecimento da esfera e da situação do contexto social, diferente da atividade realizada no diagnóstico citado no início desta pesquisa. Reconhecíamos que havia um longo caminho para desenvolver a habilidade da escrita argumentativa. No entanto, todos estavam motivados e confiavam na colaboração da professora.

A fim de encerrar o módulo 3, propusemos o GD – III, uma atividade que pretendeu direcionar melhor o raciocínio a ser seguido pelos alunos, quanto ao nosso tema e o enfoque da escrita que principiava. Em sala de aula, usamos o *Classroom* e assistimos ao videoclipe da música *Pacato Cidadão*, de *Skank*. Naquele momento, ocorreu muita descontração, ainda reflexão e discussões sobre as seguintes questões elaboradas para a interpretação da composição:

Questões orais para direcionar o GD – III com os alunos

1. Qual é a temática principal da música?
2. Qual é a crítica explícita na canção e para quem ela se destina?
3. Retomar o conceito de “Cidadão” e permitir que expressem o conhecimento.
4. Explicar aos alunos que, teoricamente, cidadão é aquele que cumpre seus deveres e o Estado garante que seus direitos sejam cumpridos, garantidos. Afinal, cidadania, é o conjunto de direitos e deveres do cidadão. Contudo, a realidade é outra, como ouvimos na canção de Samuel Rosa e Chico Amaral *Pacato Cidadão*. Indagar-lhes sobre o que pensam a esse respeito.
5. Abordar o valor do termo *Pacato Cidadão* como um típico cidadão que aceita tudo sem questionar, reclamar, enfim, sem nenhum compromisso social. Logo após esse entendimento, discutir sobre os impactos causados por essa atitude em uma sociedade.
6. Rever com os alunos o conceito de cidadania e frisar que ela se legitima no exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição de um país.
7. Verificar se há argumentatividade na música e discutir se ela estimula o exercício da cidadania ou não. E, ainda, refletir sobre o que podemos fazer para não sermos chamados de pacatos cidadãos.

Com relação às respostas para o estudo da composição musical, os alunos reconheceram a crítica social explícita na melodia, fizeram uma conexão com a realidade e perceberam que a música retratava problemas que perduram por décadas, disseram que tal canção chama a atenção das pessoas para os problemas do país e exige uma mudança de postura de todos os brasileiros que são pacatos, ou seja, que não fazem nada para o bem da sociedade e que vivem alienados. Nesse contexto, seguimos com uma análise das aulas trabalhadas.

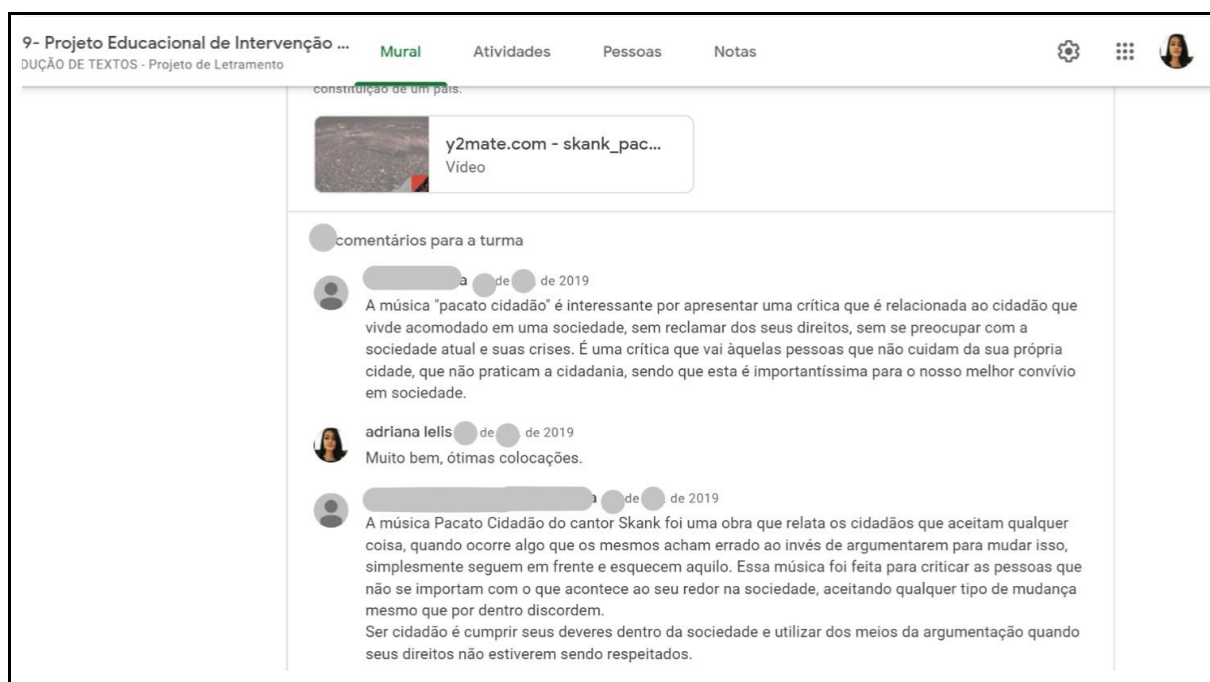
4.3.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 3

Na atual conjuntura da intervenção, constatamos que as atividades propostas com enfoque argumentativo se constituíram como um instrumento motivador para a reflexão, questionamentos e incentivo ao planejamento da produção escrita.

Ademais, ficou patente a importância do trabalho destinado à inteiração nas atividades do seminário e dos GD, à valorização do discurso argumentativo, da capacidade de saber ouvir, de saber estimular a participação dos sujeitos pesquisados com atividades colaborativas.

Outro fator que merece destaque foi a espontaneidade das réplicas aos questionamentos feitos, além da presteza para socializar em tempo hábil e recorrente todas as atividades disponibilizadas no *Classroom*. Os estudantes demonstraram interesse pelas aulas e um conhecimento significativo nessa fase da intervenção. Foi importante ouvir a voz dos alunos, oportunizar a participação, disseminação do pensamento crítico e a interação, nas discussões propostas, como segue:

Figura 10 – Fragmentos de comentários dos alunos na sala virtual: Módulo 3



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Houve, sobremaneira, um avanço na aprendizagem dos alunos, uma vez que se tornaram mais conscientes, porquanto interagiram nitidamente com a proposta da intervenção e demonstraram compreensão das atividades até então desenvolvidas.

A propósito, as avaliações realizadas pelos alunos sobre as aulas ministradas nos motivaram a tentar melhorar ainda mais a nossa prática pedagógica, além de trazer uma satisfação particular para a docência. A partir dessa condução, observamos a necessidade de partirmos para o próximo procedimento, no intuito de favorecer o planejamento da escrita argumentativa e a reescrita orientada.

4.4 Síntese do módulo 4: Práticas situadas de reivindicação

O quarto e último módulo – certamente o mais importante da intervenção – foi reservado ao ensino e à aprendizagem da escrita argumentativa, sendo conduzido a partir de atividades que assumiram a linguagem como recurso de interação social. Nossa pesquisa procurou privilegiar três procedimentos ou as etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita: 1. *Planejar*; 2. *Escrever*; e 3. *Reescrever*; ancorados em Antunes (2003). Assim, para que fosse possível chegar à escrita, foi realizado, desde o início da intervenção, o estímulo, o envolvimento temático e o planejamento, partindo do enfoque social voltado ao cotidiano e interesse dos próprios alunos.

Há de se considerar que, retomamos a atividade inicial e conectamos ao propósito de inserir os educandos em práticas reais socialmente situadas, por meio dos gêneros ofício, *e-mail*, *flyer* e convite, porque os estudantes discutiram e identificaram alguns problemas cotidianos e notabilizaram o desejo de agir em busca de uma possível solução.

De fato, foram instigados, no módulo 1, ao desenvolvimento da consciência cidadã e fortemente influenciados no módulo 3, pelo enredo do curta-metragem *O Lorax em Busca da Trúfula Perdida: Vai Crescer*. Outrossim, a escolha da temática veio dos próprios alunos, os quais foram provocados/movidos por problemas locais e regionais, como a escassez de chuvas no Norte de Minas, o calor, a falta de água em toda a nossa cidade. Então, eles sentiram necessidade de contribuir para a preservação e o equilíbrio do meio ambiente, almejando um futuro melhor.

Destarte, foram estimulados à escolha genuína da temática “Alunos reivindicam arborização de uma pracinha na cidade de Montes Claros (MG)”. Ainda neste sentido, pesquisaram no “*Google Maps*” e elegeram democraticamente a Praça Manoel José, Bairro São José, Montes Claros (MG), para arborização, gerando, o entusiasmo e o envolvimento com a escrita reivindicativa.

O nosso trabalho concentrou-se em potencializar a habilidade de produção escrita, considerando o uso de roteiros de apoio e avaliação dos gêneros (ofício, *e-mail*, *flyer* e

convite), elaborados cuidadosamente para este direcionamento. Sobre o trabalho com a reescrita dos textos produzidos, usamos os suportes virtuais, em que o provimento de *feedbacks* foram realizados por meio de mensagens orientadoras *on-line* aos alunos, conforme orientações de Ruiz (2018), numa interação na sala virtual, no escopo de subsidiar todo o trabalho e exercitar uma reescrita orientada, objetivando a formação de cidadãos ativos, capazes de que expressar livremente seus pensamentos e opiniões na sociedade em que vivem.

Por fim, intencionamos promover um momento de diálogo/comentários espontâneos no *Classroom*, para avaliar a intervenção no módulo estudado. A seguir, apresentamos como as atividades foram desenvolvidas no último módulo.

Quadro 7 – Módulo 4: Práticas situadas de reivindicação³⁸

Procedimentos:
Procedimento 4.1 (<i>Atividade 4.1/Apêndice D</i>) – <i>Estudo de textos.</i> • Introduzir o módulo fazendo uma retomada sobre as condições de textualidade (fator responsável para manter um bom diálogo entre escritor e leitor) e ainda alertar aos alunos para ter o cuidado de revisar/avaliar o próprio texto. • Discutir com os alunos a importância da avaliação e da autoavaliação direcionada para o ato de corrigir/reler o próprio texto antes de entregá-lo para a professora. Procedimento 4.2 (<i>Atividade 4.2/Apêndice D</i>) – <i>Roteiro de apoio à produção e avaliação do ofício.</i> Procedimento 4.3 (<i>Atividade 4.3/Apêndice D</i>) – <i>Roteiro de apoio à produção e avaliação do e-mail.</i> Procedimento 4.4 (<i>Atividade 4.4/Apêndice D</i>) – <i>Roteiro de apoio à produção e avaliação do flyer.</i> Procedimento 4.5 (<i>Atividade 4.5/Apêndice D</i>) – <i>Roteiro de apoio à produção e avaliação do convite.</i> OBS.: Utilizamos os mesmos procedimentos para as atividades 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5 como seguem descritos logo abaixo: • Direcionar os alunos para a produção escrita argumentativa e reivindicatória de ofício, <i>e-mail</i>, <i>flyer</i> e convites a partir de situações reais já discutidas e tematizadas no módulo 3. • Mediar o processo de planejamento e escrita de ofícios, <i>e-mail</i>, <i>flyer</i> e convites por meio de roteiros orientadores. • Orientar aos alunos no processo de retorno ao texto, convidando-os a serem protagonistas da releitura e avaliação de seu próprio texto usando roteiro. • Utilizar o ciberespaço para enviar mensagens orientadoras <i>on-line</i> e melhorar o fluxo

³⁸ Todas as atividades do módulo 4 encontram-se no Apêndice D, conforme *QR Code*.

interativo com os alunos. • Ler e devolver os textos aos alunos, realizando <i>feedbacks</i>. • Fornecer sugestões e instruções para a melhoria nas produções textuais dos alunos, ou seja, a refacção e solicitar a reescrita de forma colaborativa.
Avaliação formativa da aprendizagem: • Colaboração e boa vontade para elaborar as produções escritas. • Realização de atividades escritas em tempo hábil. • Disposição para releitura, retomada e refacção dos textos elaborados. • Participação da culminância do Projeto de Letramento, uso de argumentos de forma interativa para convencer aos moradores a adotarem as árvores plantadas. • Produção de relatos/comentários sobre o estudado, no <i>Classroom</i>, e avaliação discursiva para fornecer dados que validam ou não a intervenção.
Recursos didáticos: • Lápis, borracha, caneta e caderno. • Mensagens e redações xerocadas. • Celular, computador, <i>Classroom</i>. • Ofícios, <i>flyers</i> e convites.
Carga horária: 12h/a

4.4.1 Relatos dos procedimentos realizados no módulo 4

Para a última etapa da intervenção, foi reservado o Procedimento 4.1 (*Atividade 4.1/Apêndice D*) – *Estudo de textos*, em que consideramos importante fazer uma recapitulação da textualidade e esclarecer para os sujeitos pesquisados que não seria necessário escrever um texto “enorme ou de qualquer jeito” só para ser avaliado e obter uma nota. Reforçamos que o nosso propósito era o planejamento, a escrita e a rescrita orientada.

A fim de que os alunos descontraíssem um pouco, apresentamos tirinhas para reflexões acerca das condições de textualidade. Falamos de autoavaliação, de avaliar/revisar a própria escrita. Procuramos explicar para os discentes que “[...] um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). Assim, o texto escrito deve estar claro, preciso, objetivo, para quem o lê, como afirma Antunes (2017). Logo, propusemos a tirinha:

Figura 11 – Tirinha “Blá blá”



Fonte: Disponível em: <<https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRUaJA89h37EC>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Os estudantes divertiram com a leitura da tirinha e muitos disseram que a prolixidade compromete o diálogo, “cansa” o leitor com uma repetição desnecessária. Na verdade, o nosso objetivo inicial era exatamente o de provocar a reflexão acerca dos fatores de textualidade e da importância de o discente ler e compreender o que ele escreveu. Nesse momento da pesquisa, os alunos ansiavam por uma produção escrita real. Por isso, iniciamos com o gênero textual ofício.

Seguimos com o nosso trabalho via Procedimento 4.2 (*Atividade 4.2/Apêndice D*) – *Roteiro de apoio à produção e avaliação do ofício*, destacando para os discentes que eles precisavam assumir o seu papel de escritor/locutor, como sujeitos de seu próprio discurso. Isso implica que tenham o que dizer, tenham razões para esse dizer, que tenham a quem dizer e com qual finalidade produz seus discursos (ANTUNES, 2006). Esses elementos ajudam a dar sentidos para à linguagem, ao texto produzido.

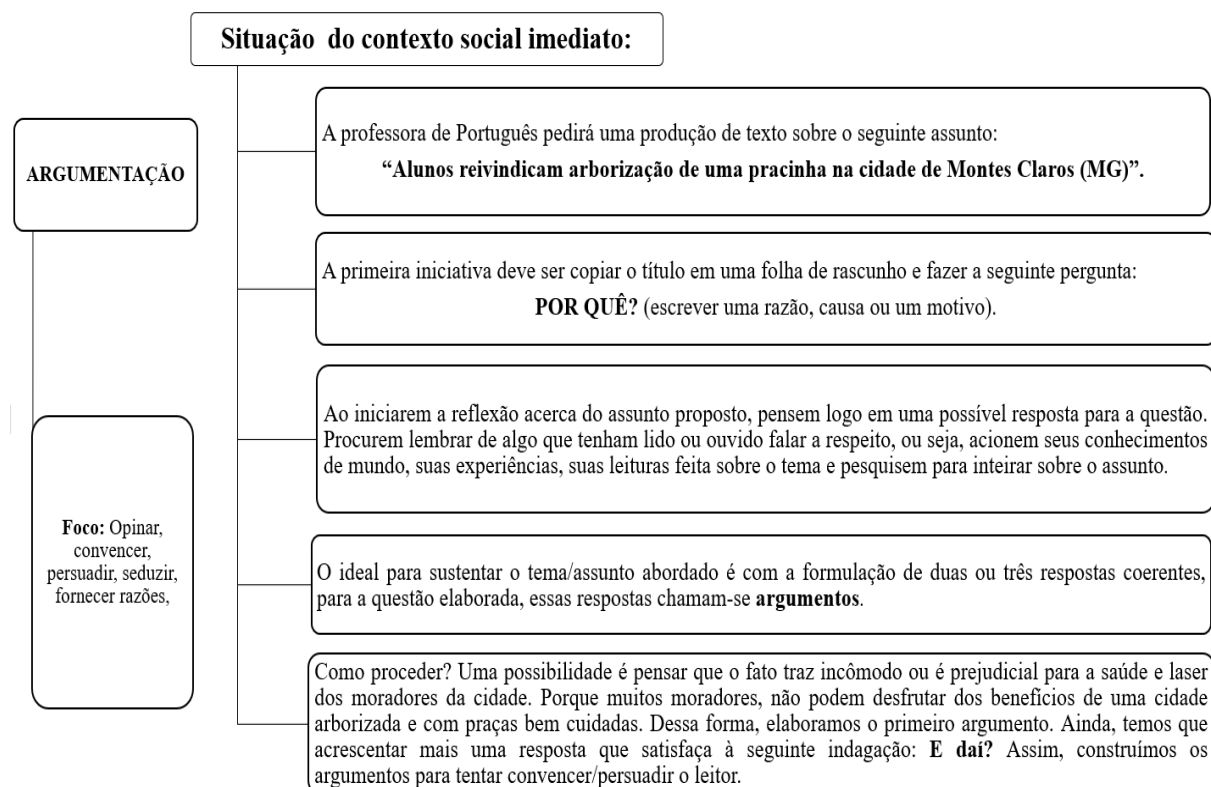
Assim, referenciados em Antunes (2003), realizamos a primeira etapa da atividade de escrita – o planejamento. Neste exercício, constatamos que as dificuldades dos alunos foram relativamente diminuídas, porque seguimos as orientações de Antunes (2003) sobre o planejamento, a saber:

Planejar é a etapa para o sujeito: **ampliar** seu repertório; **delimitar** o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o **objetivo**, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de **ordenação das ideias, das informações**; prever as condições dos possíveis **leitores**; considerar a **situação** em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro, enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções (ANTUNES, 2003, p. 57, grifos da autora).

Cumpramos esclarecer que, após todas as atividades preparadas para municiar os estudantes para a escrita, as quais focaram a oralidade (assistir ao curta-metragem, ouvir música de conteúdo relacionado ao tema da pesquisa, realizar diversas leituras, discutir, refletir sobre o contexto de produção, resolver que realizaríamos ações colaborativas em prol do bem comum, para convencer, alcançar adeptos dispostos a assumir uma postura cidadã no mundo atual e entender o princípio da argumentação, ou seja, adquirir conteúdo), foi possível reconhecer que os nossos alunos se encontravam no momento de construir seus próprios textos de base argumentativa.

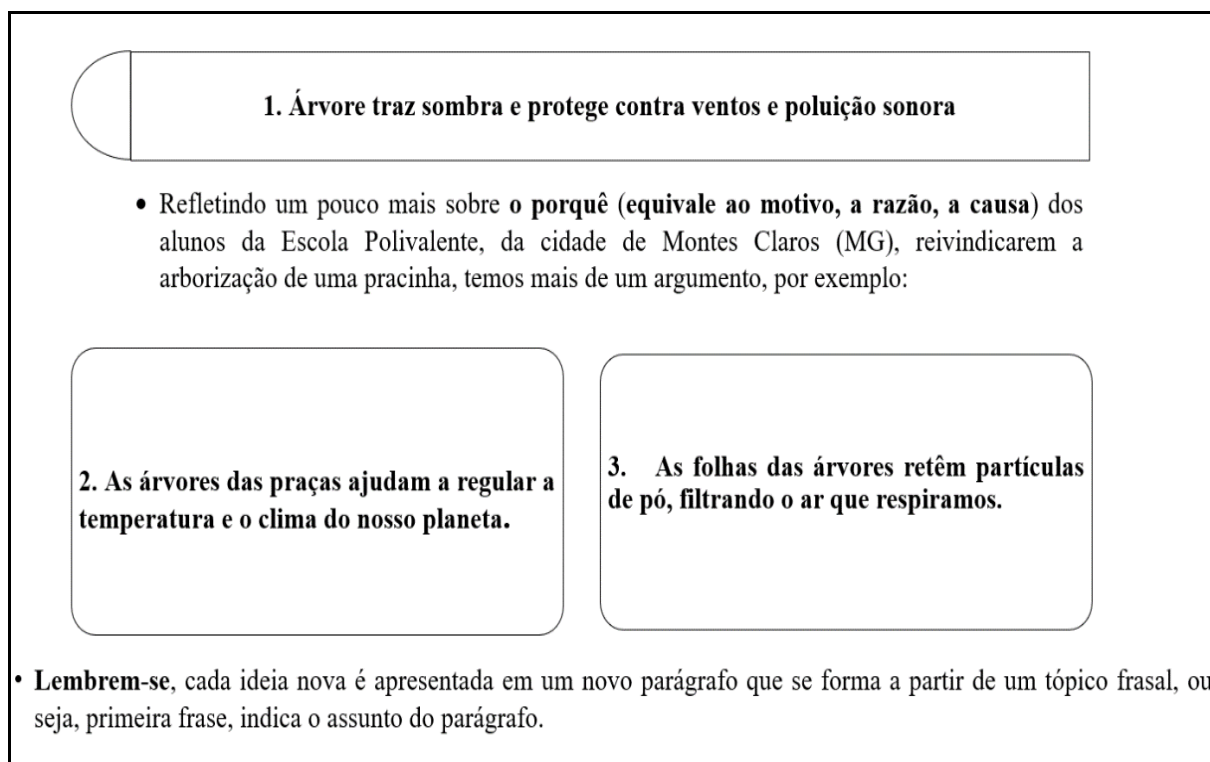
Antes de iniciar a produção escrita, salientamos que o trabalho neste módulo seria todo realizado em grupo. Assim, fortaleceria a interação, o diálogo entre os colegas e ainda promoveria um tempo maior para a docente acompanhar de perto o percurso realizado para o desenvolvimento da habilidade escrita. Desse modo, recomendamos aos discentes que formassem 6 grupos compostos (livre escolha) e que elessem democraticamente em votação o local a ser arborizado. Por conseguinte, direcionamos ao planejamento da primeira produção textual, promovendo orientações como as projetadas no *slide* a seguir:

Figura 12 – Orientações para a escrita do ofício



Após essas proposições iniciais, momento de muito diálogo e escolhas de determinadas palavras ou expressões, de consultas ao dicionário e pesquisas pela *internet* sobre os benefícios da arborização, os estudantes foram discutindo, listando os argumentos e anotando espontaneamente em um rascunho, feito no caderno. Explicamos que o gênero ofício exige uma linguagem clara, concisa, assim, não seria conveniente oficializar uma reivindicação longa, por isso, sugerimos parágrafos bem objetivos como podemos verificar:

Figura 13 – Planejamento para a sequência textual do ofício



Fonte: Produção colaborativa (2019).

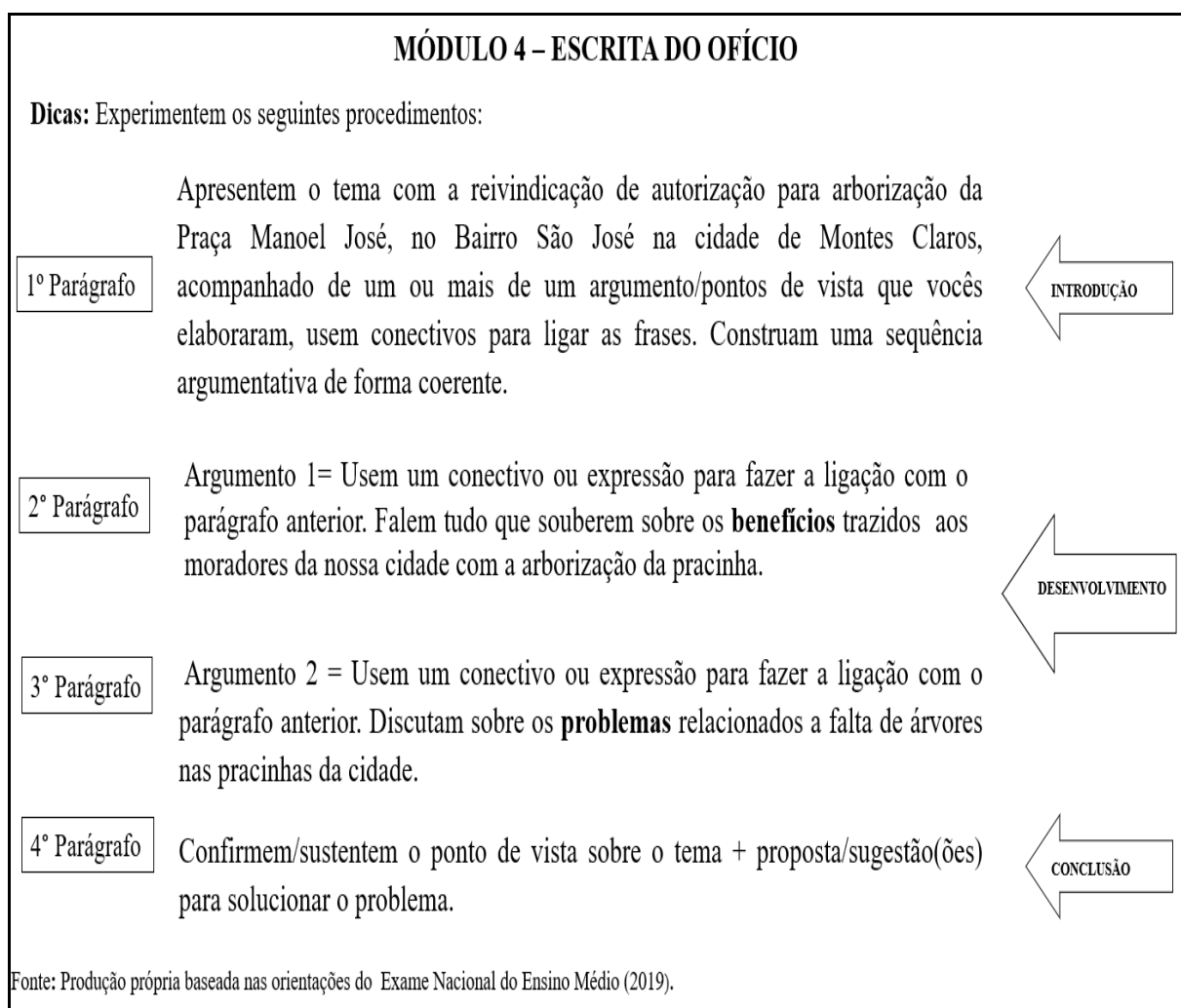
Esclarecemos que a prática de escrita constitui em um processo que depende de vários procedimentos para que possa ser efetuada com sucesso. Concordamos com Antunes (2006) quando a autora defende que escrever um texto consiste em uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística.

Em seguida, entregamos xerocado a cada equipe um esquema com a proposta para a produção do ofício, no estilo da dissertação clássica, a fim de que organizassem o plano textual obedecendo às três noções básicas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Orientamos quanto aos aspectos formais do texto, uma vez que enviaríamos um ofício ao Senhor Prefeito da cidade, por isso explicamos que um aspecto importante a se observar em

cada gênero textual são os padrões estéticos mais adequados e mais valorizados em cada caso. Em textos oficiais e formais, como o ofício e o *e-mail*, existem regras estéticas específicas, bastante diferentes, por exemplo, de um bilhete para um amigo.

Asseguramos aos alunos que daríamos todo o suporte e nos dispusemos a sanar as possíveis dúvidas que surgissem. Sugerimos, ainda, pesquisas pela *internet* sobre o gênero eleito e que escrevessem o ofício de modo colaborativo. Segue o esquema/infográfico com a proposta de escrita do ofício:

Figura 14 – Esquema com a proposta para a escrita do ofício



Fonte: Produção própria (2019).

De imediato, expusemos que iríamos iniciar a escrita do gênero textual ofício, o texto mais utilizado na correspondência oficial. Nestes moldes, o ato de escrever é precedido de procedimentos, que vão desde a delimitação do tema a ser tratado, a organização das ideias, informações adequadas até o perfil do seu futuro leitor, entre outros. Contudo, não importa

por qual procedimento se inicie (planejamento escrito ou mental), o importante é fazer um rascunho provisório ou lista (numa folha de papel) dessa fase. Justamente pensando em colaborar com essa etapa e evitar dispersão, propusemos buscar um instrumento (Roteiro) para a organização lógica das ideias e, como dito, evitar que os alunos se sentissem perdidos.

É válido sublinhar que elaboramos e apresentamos instrumentos vistos como sugestões para a produção dos textos argumentativos, já que o instrumento denominado (Roteiro) não é definitivo/fixo e que pode ser usado ou não segundo livre-arbítrio e/ou conveniências dos alunos. Comungamos com as concepções de Passarelli (2012) quando diz que “[...] é vantajoso trabalhar com roteiros, pois eles permitem ‘materializar’ a ideia do processo e, conseqüentemente, mostrar o investimento necessário e imprescindível na etapa inicial, a do planejamento” (PASSARELLI, 2012, p. 244). Por isso, aconselhamos os discentes de que, ao escreverem o ofício, se direcionassem pelo roteiro (*Atividade 4.2/Apêndice D*) como consta no final desta pesquisa.

Em nosso roteiro, apresentamos a proposta de escrita do gênero eleito, com os procedimentos a serem realizados em equipes, bem como a organização estrutural do gênero. Como uma sugestão, explicamos sobre o vocabulário usado neste tipo de texto, sobre o pronome de tratamento para se referir ao destinatário, destacamos os critérios de textualidade (coesão e coerência), também expusemos um exemplo do gênero ofício para ilustrarmos a atividade.

Finalmente, após ler, refletir e explicar detalhadamente o Roteiro 2 (Apêndice D) e cumprir todo esse direcionamento para a etapa do planejamento, sugerimos que iniciassem a produção escrita do ofício. Nesta ocasião, consideramos as concepções de Antunes (2003) quando apregoa que é este o momento para o sujeito:

[...] pôr no papel o que foi planejado; realizar a tarefa motora de **escrever**; cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos; enfim, essa é uma **etapa intermediária**, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito, normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta (ANTUNES, 2003, p. 57-58, grifos da autora).

Tendo em vista esses aspectos, postulamos que a proposta de produção textual, no módulo 4, tem como prioridade a atividade posterior à escrita, assim, no roteiro, ainda reservamos o momento de revisar a produção escrita. Lá foi sugerida a leitura, a releitura, tanto individual como grupal, ou familiar, buscamos, sempre, o enfoque interativo entre leitor e escritor.

Para a primeira produção textual, tentamos analisar se os estudantes manifestaram de maneira clara a reivindicação, elencaram argumentos para convencer o interlocutor a aderir à ideia defendida e, inclusive, se propuseram a solução para o problema. Deste modo, identificamos que, em relação à primeira atividade diagnóstica realizada no início da pesquisa, houve evolução concernente ao conhecimento prévio, nesse caso, o linguístico. Apesar de não usarem a concordância verbal na 1ª pessoa do plural, devido à confusão nas pessoas gramaticais, foi marcante o empenho para uma escrita argumentativa coerente com a proposta de atividade. Percebemos que eles deixaram de observar a estética do ofício, como os instruímos no roteiro. Vimos, por exemplo, no cabeçalho, algumas necessidades de adaptações à estética do gênero. Contudo, Antunes (2003) assegura que “[...] não basta o cumprimento da etapa de escrever, é preciso que se providencie uma etapa anterior e uma outra posterior à escrita” (ANTUNES, 2003, p. 59), de modo que a “reescrita” é a etapa para:

[...] o sujeito **rever** o que foi escrito; **confirmar** se os objetivos foram cumpridos; avaliar a **continuidade temática**; observar a **concatenação** entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a **clareza** do que foi comunicado; avaliar a **adequação** do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da **sintaxe** e da **semântica**, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a **pontuação**, a **ortografia** e a **divisão** do texto **em parágrafos** (ANTUNES, 2003, p. 57-58, grifos da autora).

Enfocamos a importância desse procedimento, muitas vezes relegado nas escolas, por diversos motivos, os quais, aqui, não nos compete tratar ou criticar. Porém, cabe-nos afirmar que não podemos permitir que os alunos continuassem a escrever o texto escolar em uma única versão, quase sempre improvisada, nunca revista, tampouco oportunizada a reescrita e sem um local para exposição/circulação.

Dessa maneira, instruímos a refletirem sobre sugestões recebidas dos leitores potencialmente escolhidos por eles (pais, colegas, entre outros) e procederem às devidas correções de “falhas” na linguagem. Recomendamos, ainda, que passassem os textos a limpo e o digitassem no *Word*. Somente após esse processo, deveriam postar no *Classroom*. Como antecipamos, caso houvesse dificuldades com a inserção dos arquivos na plataforma virtual, ofereceríamos outros suportes para circulação das produções textuais. Em seguida, aconselhamos que aguardassem o *feedback* dos textos lidos e corrigidos pela docente nas mídias digitais (*Classroom*, *WhatsApp*, *e-mail* e/ou em outro suporte textual que se fizesse necessário). Como segue, elencamos algumas correções por mensagens e as enviamos pelo suporte virtual, conforme a figura 15:

Figura 15 – Primeira correção textual-interativa *on-line*

Ofício nº 1/2019 Assunto: solicitação (faz) Montes Claros, MG, Brasil, 30 de outubro de 2019 Excelentíssimo Senhor Prefeito Humberto Guimarães Souto. Meus cordiais cumprimentos. Venho Por meio desta solicitar que vossa excelência permita a arborização da praça Manuel José, no bairro São José no dia 09/11/2019. Nós aluno do 9º ano A da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho juntamente com a professora Adriana Lélis da disciplina de língua portuguesa, estamos empenhados em cultivar árvores e flores nessa praça, pois é benéfica para nossa cidade, tanto ecologicamente quanto esteticamente, já que deixará nossa cidade mais verde e bonita, além de ajudar na redução do aumento das temperaturas e promover um ambiente mais agradável para passeio, atividade física e lazer. Peço que pense sobre nosso pedido e responda em um breve espaço de tempo, pois dependemos de sua resposta para continuar com o nosso projeto. Atenciosamente, Ao excelentíssimo Sr. Dr. Humberto Guimarães Souto Prefeito de Montes Claros.	Comentado [1]: 2ª - correção: Número do ofício: __ (Exemplo: Of. n.º XX/2019) Assunto: _____ Devem ser colocados logo abaixo do local e data. Comentado [2]: 1ª - correção: Prezados alunos, no gênero textual ofício, local e a data (alinhados à direita) devem vir em primeiro lugar, terminando com ponto final. vejam o exemplo: Montes Claro (MG), Brasil, 30 de outubro de 2019. Comentado [3]: Queridos alunos, seguindo a estrutura do ofício, iniciem com: Local e data alinhados à direita. Comentado [4]: 3ª - correção: usem vírgula e não ponto final Comentado [5]: 4ª - correção: Vocês estão escrevendo o ofício em equipe, então utilizem o pronome possessivo no plural, vejam o exemplo: Nossos cordiais cumprimentos, Comentado [6]: 5ª - correção: Vocês escreveram "Por" letra maiúscula. Sugiro que iniciem assim: Solicitamos que Vossa Excelência permita...(continuem até lazer, pois está certinho). Parabéns pela argumentação legítima! Vocês são show! Comentado [7]: 6ª - correção: O ofício está sendo escrito em equipe e por isso o verbo tem que ser escrito no plural, veja o exemplo: Pedimos que (continuem com o texto nosso projeto. Comentado [8]: 7ª - correção: Deixem um espaçamento entre a palavra projeto e "Atenciosamente", veja o exemplo: [...] o nosso projeto. Atenciosamente, alunos do 9º ano A Comentado [9]: 8ª - correção: texto certinho, porém, o sobrenome do prefeito é com "U" (Souto) e acrescentem – MG. Vejam o exemplo: Ao excelentíssimo Sr. Dr. Humberto Guimarães Souto Prefeito de Montes Claros - MG.
---	--

Fonte: Produção própria dos alunos do 9º ano A (2019).

Nessa correção, concentramos no objetivo da atividade proposta e não em todos os aspectos do texto de uma vez só. Por isso valorizamos mais o conteúdo do que a forma e

destacamos que os acertos se sobrepuseram aos “erros”. Contudo, como sabemos, os critérios de análise de uma produção textual dos alunos não podem ser superficiais; eles precisam saber o que pode ser feito para melhorar ou ajustar. Constatações como essa exigem do professor uma atenção redobrada para o direcionamento que se dispensará ao aluno e da observância do planejamento, para que não se perca o foco, ou se desanime pelo caminho. Por isso, entendemos que é essencial oportunizar esse apoio, ou seja, um direcionamento para a produção escrita.

Conforme já reiterado, tínhamos, desde o início, vivenciar exatamente o momento mais melindroso da intervenção, o momento de “corrigir os textos dos alunos”. Porém, foi uma etapa muito tranquila e de constatação de que Ferrarezi Jr e Carvalho (2015) realmente estavam seguros quando afirmaram que “[...] se o trabalho for devidamente organizado, não tomará tempo excessivo, tampouco será cansativo” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 215).

Assim, confiando no planejamento e alicerçados nos pressupostos teóricos desta pesquisa, continuamos nossas correções e as colaborações se deram via roteiro e ainda com um diálogo interativo. A partir disso, confirmamos que os textos dos alunos alcançavam melhores resultados a cada procedimento que seguíamos em direção ao planejamento proposto pelo roteiro de apoio.

Ao longo do trabalho, percebemos certas dificuldades dos discentes em conduzirem a escrita sozinhos. Na verdade, alguns estavam inseguros quanto aos pronomes de tratamento adequados, à linguagem do texto e outras dúvidas surgidas em função de ser uma experiência nova, uma agitação normal por se tratar de uma correspondência oficial, que seria lida por uma autoridade, a quem cabia um veredito à solicitação feita por eles.

Por outro lado, muitos estavam empolgados com a possibilidade de manter um diálogo com o honorável prefeito da nossa cidade, viam um significado real para a escrita e sentiam-se importantes e cativados a realizarem aquela ação social. Logo, procuramos direcionar os estudantes a seguirem aos procedimentos indicados no roteiro e nas correções textuais via mensagens orientadoras *on-line*. Também recomendamos o retorno ao texto da produção inicial por meio de uma releitura atenta, individualmente e em equipe.

A figura a seguir demonstra a nossa percepção de que o segundo texto da mesma equipe sofreu alterações significativas e evidencia melhoras nessa produção textual, após a equipe cumprir as orientações recebidas. Os alunos sentiram-se mais seguros observando as sugestões dadas pela professora, desenvolvendo um fluxo interativo proveitoso.

Figura 16 – Segunda correção textual-interativa *on-line*

Montes Claros, MG, Brasil, 30 de outubro de 2019. Ofício nº 1/2019 Assunto: solicitação (faz) Excelentíssimo Senhor Prefeito Humberto Guimarães Solto, Nossos cordiais cumprimentos. Solicitamos que vossa excelência permita a arborização da praça Manuel José, no bairro São José no dia 09/11/2019. Nós aluno do 9º ano A da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho juntamente com a professora Adriana Lélis da disciplina de língua portuguesa, estamos empenhados em cultivar árvores e flores nessa praça, pois é benéfica para nossa cidade, tanto ecologicamente quanto esteticamente, já que deixará nossa cidade mais verde e bonita, além de ajudar na redução do aumento das temperaturas e promover um ambiente mais agradável para passeio, atividade física e lazer. Pedimos que pense sobre nosso pedido e responda em um breve espaço de tempo, pois dependemos de sua resposta para continuar com o nosso projeto. Atenciosamente, Alunos do 9º ano A. Ao excelentíssimo Sr. Dr. Humberto Guimarães Solto Prefeito de Montes Claros – MG.	Comentado [1]: Queridos alunos! Local e data alinhados à direita como já disse anteriormente. Muita atenção, garotada! Comentado [2]: Jovens! Recuem a esquerda para ficar abaixo do item "ASSUNTO" Observem que o sobrenome do prefeito é SOUTO com "U" Comentado [3]: Por gentileza, recuem a esquerda para ficar abaixo do item "VOCATIVO" e coloquem uma vírgula no lugar do ponto final. Comentado [4]: Garotada, favor colocar as iniciais do pronome de tratamento com letras maiúsculas. Comentado [5]: Ei! Usem uma vírgula após "Nós," Comentado [6]: Alunos, usem uma vírgula após "Carvalho" Comentado [7]: Alunos, acho que seria interessante que após a palavra disciplina, vocês modalizassem o primeiro período, retirando-o do início e encaixando-o no texto, assim: solicitamos de Vossa Excelência a permissão para o plantio de algumas árvores na praça Manoel José, no Bairro São José no dia 09/11/2019. Vocês podem melhorar a sugestão dada. Tudo bem? Comentado [8]: Ótimo. Porém penso que vocês podem falar um pouquinho do projeto, a quem pertence, por exemplo. O que vocês acham da ideia? Comentado [9]: sugiro: , pois elas são benéficas Comentado [10]: Favor usarem uma vírgula aqui. Comentado [11]: Alunos, sigam o mesmo espaçamento do parágrafo anterior. Não se esqueçam da vírgula após o "que," Comentado [12]: Sugiro que justifiquem a formatação deste parágrafo. Comentado [13]: Sugiro que façam a conjugação verbal adequadamente: "Continuarmos" Comentado [14]: Sugiro que reforcem com a direção e professora. Por exemplo: À diretora Marluce C. da Mata, professora Adriana Lélis S. Costa e alunos do 9º ano A da E. E. Prof. Alcides de Carvalho – Polivalente. Segue lista anexa. Comentado [15]: Parabéns! Vocês podem também abreviar o pronome de tratamento, o qual deve vir com letras maiúsculas. Vejam: Ao Exmo. Sr. Dr. Humberto Guimarães Souto. Prefeito de Montes Claros – MG. Comentado [16]: Observem que o sobrenome do prefeito é SOUTO com "U"
---	--

Fonte: Produção textual dos alunos do 9º ano A (2019).

Aos estudantes propusemos retornar mais uma vez ao segundo texto refeito e fazer novamente as correções orientadas. Após ouvir duplamente os alunos: de viva voz e por escrito, solicitamos a realização da tessitura final do ofício como atividade colaborativa. Salientamos que usamos os mesmos procedimentos para ler e orientar os aprendizes sobre algumas questões linguístico-discursivas que poderiam adequar à situação de linguagem exigida pelo texto, também mediamos a refacção de todos os textos das 6 equipes.

Dando prosseguimento à aula, lemos as 6 produções finais, as quais também estavam expostas no *Classroom*, fizemos uma discussão para verificar o teor persuasivo e elegemos um texto que, a nosso entender, cumpriu o propósito de convencer o ouvinte/leitor a aceitar a

validade do sentido produzido pelo discurso argumentativo. Após sanar as dificuldades encontradas pelos alunos, os textos foram colaborativamente reescritos, depois da terceira correção; e um foi enviado ao destinatário. Dessa maneira, a escrita dos discentes em suporte impresso circulou pelo contexto social³⁹, conforme ofício na figura a seguir:

Figura 17 – Versão final do ofício após correção textual-interativa *on-line*

E. E. PROFESSOR ALCIDES DE CARVALHO
(ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO)
Autorizada pela Lei Nº 5.760 de 14/09/1971
Av. Juarez Nunes, s/nº, Bairro Jardim São Luiz – Fone: (38) 3212-1855
CEP: 39.401-057 – MONTES CLAROS – MINAS GERAIS

Montes Claros (MG), 30 de outubro de 2019.

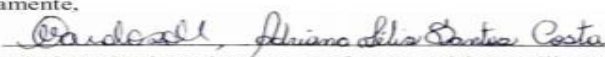
Ofício nº 024/2019
Ao Excelentíssimo Senhor Humberto Guimarães Souto,
Prefeito de Montes Claros (MG)
Avenida Cula Mangabeira, 211, Santo Expedito – Montes Claros (MG)
Assunto: solicitação (faz)

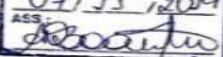
Excelentíssimo Senhor Prefeito Humberto Souto,
Nossos cordiais cumprimentos.

Nós, alunos do 9º ano A da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho, juntamente com a professora de Língua Portuguesa Adriana Lélis e a diretora Marluce Cardoso da Mata, solicitamos de Vossa Excelência a permissão para o plantio de algumas árvores na praça Manoel José, no Bairro São José no dia 09/11/2019, sendo o evento parte do projeto de pesquisa de mestrado da referida professora.

Estamos empenhados em cultivar árvores e flores nessa praça, uma vez que elas são benéficas para nossa cidade, tanto ecológica, quanto esteticamente, visto que esse cultivo deixará nossa cidade mais verde e bonita. Além disso, contribuiu para a redução do aumento da temperatura, promovendo um ambiente mais agradável para o lazer, como passeios e atividade física.

Pedimos que Vossa Excelência pense sobre nosso pedido e responda em breve, pois dependemos de sua liberação para continuarmos com o nosso projeto.

Respeitosamente,

A diretora Marluce Cardoso da Mata, professora Adriana Lélis e alunos do 9º ano A da E. E. Prof. Alcides de Carvalho (Polivalente).
Segue lista anexa.

PROTOCOLO
☐ EXP. ☒ RECEB.
07/11/2019
ASS. 

Fonte: Produção colaborativa professor e alunos do 9º ano A (2019).

Ao analisarmos as capacidades discursivas dos discentes, verificamos que, no texto final, bem como no primeiro, o assunto foi desenvolvido por meio de argumentos fundamentados em conhecimentos internalizados de acordo com a visão de mundo e o estímulo dado pelo roteiro de apoio, o qual indicava uma pesquisa sobre o tema.

³⁹ Destacamos que houve circulação de todos textos produzidos pelos alunos, após correção e refacção final.

A respeito da progressão temática, percebemos que ela foi estabelecida por intermédio de um raciocínio lógico e encadeamento de ideias, porquanto os alunos usaram elementos linguísticos, isto é, recursos de coesão que somaram, acrescentaram argumentos em favor de uma mesma conclusão: “além disso”, “como”, “uma vez que”, “tanto”, “quanto”. Ademais, para endossar a argumentação, usaram operadores que introduzem uma explicação: “visto que” e outros. Sendo assim, eles conseguiram estabelecer a coesão e o diálogo entre os participantes da interação verbal (produtores e leitores). Em relação à produção inicial, demonstraram dificuldades quanto à concordância verbal, em dois períodos. Tal ocorrência pode ter sido gerada pelo fato de estarem condicionados ao trabalho individual, talvez seja a justificativa plausível para essa desorganização.

Considerando o desenvolvimento da correção textual-interativa por mensagens orientadoras *on-line*, propusemos que melhorassem a pontuação a fim de alcançar a textualidade e assim isso foi corrigido na produção final. Entendemos que a atividade foi produtiva, tendo em vista que os alunos conseguiram aperfeiçoar suas produções finais, promovendo maior coesão à escrita.

Ao longo da atividade, a refacção fez parte de todo o processo de produção escrita, uma vez que os alunos releam as partes para dar continuidade à escrita e, por consequência, reformularam frases, períodos e até um trecho todo, com vistas a alcançar a textualidade. Sendo assim, todas essas etapas foram necessárias ao ensino e à aprendizagem da escrita argumentativa. Isso implica dizer que apoiamos, no decorrer deste trabalho, todos os exercícios redacionais e os gêneros com os quais trabalhamos mediante as etapas de “planejamento, escrita e reescrita”.

Vale destacar que o ofício escrito pelos alunos do 9º ano A foi previamente protocolado pela professora junto à Câmara Municipal de Montes Claros, no gabinete do vereador e ambientalista Soter Magno Carmo e, só após positiva autorização, foi iniciado os demais preparativos para a arborização da pracinha. Posto isso, não restam dúvidas de que a comunicação se efetivou de forma proveitosa, sendo que os discentes reconheceram o valor da escrita argumentativa, bem como a importância de reivindicar, cobrar soluções para os problemas do próprio contexto social.

Destarte, visando estabelecer a relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa e promover diferentes saberes por meio da interação verbal, propusemos que escrevessem um ofício solicitando a interdição de ruas da nossa cidade. De tal maneira que, a atividade seguiu os mesmos moldes e roteiro da anterior.

Não restaram dúvidas de que os sujeitos aprendizes estavam entusiasmados para realizar a escrita, principalmente, se estivesse ligada à ação colaborativa intencionada em prol da arborização da pracinha eleita. Logo, redigiram de forma colaborativa (professora e alunos) outro ofício. Ressaltamos que a promessa de que os textos produzidos circulariam além dos muros da escola também serviu de estímulo para impulsionar a produção de textos.

Para a atividade de produção escrita, considerando a fala de Passarelli (2012, p. 288) de que é necessário resgatar o sentido da educação como instrumento de transformação social, os procedimentos utilizados para ensinar a escrita cumprem esse propósito, por isso buscamos o fazer pedagógico que englobasse as três dimensões da prática docente *o saber, o saber ser e o saber fazer*.

Quanto aos demais procedimentos, destacamos que usamos as mesmas concepções e os direcionamentos da (Atividade 4.2/Apêndice D) para as atividades (4.3/Apêndice D e 4.4/Apêndice D e 4.5/Apêndice D), as quais serviram para reforçar as três etapas da produção escrita. No entanto, por questões de espaço, optamos por pincelar alguns pontos principais numa descrição mais sucinta desses momentos, pois, pelo quadro 7 e roteiros anexos (*vide QR Codes*) no final desta pesquisa, podemos perceber que essas atividades repetem os procedimentos para promover e validar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Antunes (2003), a escrita “[...] impõe diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer” (ANTUNES, 2003, p. 56). À luz desse pensamento, acreditamos que não se aprende a produzir textos em um único exercício, exige-se um trabalho contínuo.

Dessa maneira, para o Procedimento 4.3 (Atividade 4.3/Apêndice D) – *Roteiro de apoio à produção e avaliação do e-mail*, explicamos aos alunos que o *e-mail* ou correio eletrônico é uma ferramenta que permite compor, enviar e receber mensagens, textos, figuras e muitos outros arquivos, por meio da *internet*, para comunicar a alguém um assunto pessoal ou profissional. Esclarecemos que é muito prático por ser um modo assíncrono de comunicação, ou melhor, não depende da presença simultânea do remetente e do destinatário da mensagem. Desse modo, um grande número de pessoas usa *e-mail* para se comunicar a distância com maior rapidez e eficiência, porque a mensagem pode ser enviada recebida a qualquer momento, conforme a conveniência do remetente e do destinatário, respectivamente.

Posteriormente, indagamos se tinham o hábito de ler e enviar *e-mails*. Eles disseram que todos possuíam *e-mails*, devido às exigências de cadastramento em redes sociais, mas nunca utilizaram tal veículo para enviar mensagens e que queriam ter a oportunidade de usá-

lo. A par de todas essas informações, foi possível perceber que os estudantes necessitam de orientações mais precisas, daí a necessidade do roteiro para mediar a produção escrita. Então, os roteiros direcionaram: 1. Quem escreve (aluno); 2. Para quem escreve (público-alvo); 3. Com que finalidade (persuadir); 4. Onde circula o texto (suportes); 5. A linguagem (adequada ao contexto); 6. Uso de fatores de textualidade (coesão e coerência); 7. Texto como prática social (letramento), entre outras questões dessa natureza; 8. Refacção.

Prosseguimos com a leitura e explicação de cada passo em direção à produção escrita do gênero *e-mail*, conforme o roteiro de apoio à produção e avaliação do *e-mail*, o qual se consta no final desta pesquisa (*Atividade 4.3/Apêndice D*).

Após aula expositiva dialogada e realização de todo esses direcionamentos, os alunos procederam à pré-escritura do gênero trabalhado. Em seguida, executaram a escritura dos *e-mails*. Logo mais adiante, promovemos o momento da correção interativa por meio de “mensagens *on-line*” entre o escritor/alunos e o leitor/professor. Essa é a fase que nos moveu a interagir, dialogar com os textos produzidos. Imbricada à revisão dos textos, requeremos a sua reescrita, que, segundo Ruiz (2018), ocorre durante todo o processo de produção escrita (acréscimos, substituição, deslocamento e supressão). Nessa seara, procuramos orientar e sugerir aspectos a serem melhorados, com efeito, incentivamos os alunos ao retorno à produção textual, com *feedbacks* que direcionaram à reescrita para alcançar a textualidade.

Por conseguinte, sintetizamos o relato dessa atividade informando que o texto escrito pelos alunos circulou via mídia, ainda foi lido e respondido pelo Secretário de Meio Ambiente⁴⁰, que concedeu autorização para a retirada de 50 (cinquenta) mudas de árvores e se dispôs a cooperar significativamente para a execução da arborização da praça, disponibilizando pessoal para elaborar um croqui, em que demarcou o local apropriado para o plantio das árvores. Ademais, elogiou os alunos da Escola Polivalente pelo envolvimento com questões ambientais e pela consciência cidadã.

Os alunos ficaram agradecidos pelo apoio do Secretário de Meio Ambiente e, cada vez mais, eles se empolgavam com a possibilidade de interagir em lugares diferentes da escola e, com isso, manifestavam-se confiantes e autônomos para realizar a escrita reivindicativa, com enfoque argumentativo. Neste sentido, enunciamos o Procedimento 4.4 (*Atividade 4.4/Apêndice D*) – *Roteiro de apoio à produção e avaliação do flyer*.

Inicialmente, combinamos que o foco central da atividade seria o de escrever texto persuasivo com o objetivo de convencer os moradores circunvizinhos (público-alvo) a praça

⁴⁰ Paulo de S. Ribeiro – Secretário de Meio Ambiente, da Cidade de Montes Claros (MG).

Manoel José, Bairro São José, Montes Claros (MG), a adotarem as árvores plantadas por eles. Relembramos que *flyers* são panfletos com imagens marcantes e texto informativo para divulgar um produto, um serviço ou uma ideia. Eles podem ser usados de diferentes maneiras: distribuídos nas ruas próximas ao estabelecimento, enviados pelo correio, divulgados nas mídias sociais, entre outras.

De modo geral, percebemos certa dificuldade de alguns educandos em reconhecerem a razão de usarmos o gênero textual em questão. Por esse motivo, reforçamos que o gênero escolhido permitiria o seu uso social e promoveria o desenvolvimento da persuasão. Um bom exemplo seria buscar expressar a regra de conduta social que indica que devemos retribuir uma boa ação em nosso favor e à sociedade. Assim, os moradores, ao cuidarem da arborização da pracinha, reconheceriam o valor social de fazer parte dessa ação. Então, os estudantes consentiram que, realmente, a inclusão do texto *flyer* de circulação social era apropriada para esse momento da pesquisa e apoiaram a distribuição desse texto no dia da arborização. Ao notar que o trabalho com *flyers* seria bem dinâmico e que a proposta agradou aos discentes, usamos o *Classroom*, para realizarmos a leitura e a explicação do passo a passo do Roteiro 4, como pode ser observado na (Atividade 4.4/Apêndice D).

Propusemos que, na sala de informática da escola, usassem os computadores para acessar o programa *Corel Draw*⁴¹ ou *Canva*⁴² para criar/editar o *layout* do folheto. É interessante relatar que, para a docente, houve um comedido contentamento, quando os papéis se inverteram nessa intervenção, pois os alunos imediatamente assumiram a (Atividade 4.4) e usaram habilidosamente os programas que indicamos para a elaboração dos *flyers*.

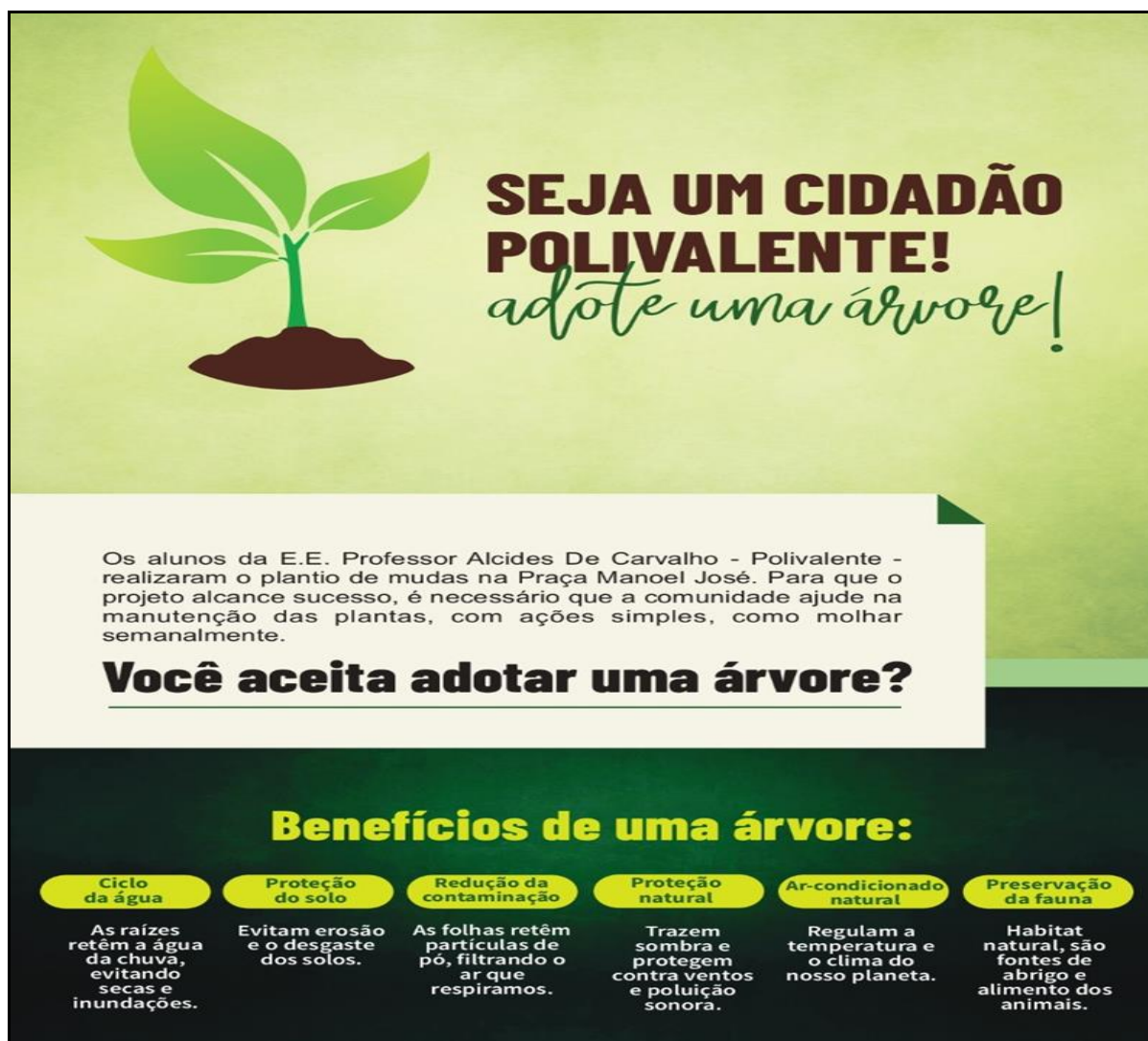
A propósito, foram bastante válidos para a docente os conhecimentos adquiridos com o auxílio dos discentes. Evidentemente, é muito natural para os nativos digitais o uso dos aparatos tecnológicos e, por isso, usamos tais habilidades a nosso favor e para o desenvolvimento da produção e elaboração do gênero textual/discursivo *flyer*, um gênero muito comum no mercado moderno. Dessa maneira, coube-nos tratar da releitura, revisão, reescrita do texto elaborado pela turma e verificar se conseguiram buscar a adesão do público-alvo, por meio de um *slogan* atraente, posto que define em poucas palavras (ou frases de efeito) uma ideia de maneira criativa e que visa aproximar o leitor da proposta publicitária.

⁴¹ *Corel Draw* é um tipo de programa de desenho vetorial bidimensional, que é usado para design gráfico. Ele possibilita uma infinidade de práticas dentro do design, como ilustração, manipulação de imagens, desenhos, logotipos, edições e entre outras atividades que o *Corel Draw* oferece ao seu usuário.

⁴² *Canva* foi criado em 2012, figura-se como um *site* simplificado de ferramenta dinâmica de *design* gráfico. Tem como premissa o pensamento visual, ou seja, utiliza-se de desenhos para reproduzir situações ou ideias. Ele usa um formato de arrastar e soltar e fornece acesso a fotografias, imagens vetoriais, gráficos e fontes. Pode ser baixado em celulares e tem imagens gratuitas ou não.

Em seguida, instruímos que lessem e relesem os *flyers* escritos e que conferissem se obedeceram às orientações do roteiro, promovendo o processo de revisão e reflexão sobre o que poderiam modificar no texto para torná-lo ainda mais consistente quanto à argumentação. Realizamos um *feedback* e pedimos que corrigissem aspectos linguísticos, incluindo as sugestões recebidas. De mais a mais, orientamos na refacção final dos *flyers*. Por fim, teriam de escolher, na sala virtual, um *flyer* que seria distribuído ao público-alvo, no dia escolhido para a arborização da pracinha. Após toda a mediação dos processos, os alunos escolheram, por unanimidade, o seguinte *flyer*, como podemos observar na figura 18.

Figura 18 – *Flyer* produzido pelos alunos do 9º ano A



Fonte: Produção textual dos alunos do 9º ano A da Escola Polivalente (2019).

Então, providenciamos a impressão do *flyer* eleito e o reservamos para o dia da culminância do projeto. Nessa ocasião, propusemos que usassem o discurso argumentativo

para alcançar o apoio dos moradores do entorno da praça para convencê-los de que seria necessário adotar as árvores plantadas e garantir a sua sobrevivência. Foi nesse instante que os discentes tiveram a ideia de criar um termo de adoção, e, logicamente, apoiamos a ideia.

O Termo de Adoção das Árvores foi criado para somar força ao discurso argumentativo dos alunos, difundir a maturidade social que eles procuravam exibir para conscientizar a comunidade sobre a responsabilidade com a preservação da natureza e, ainda, endossar suas opiniões sobre a condição do cidadão que promove o bem comum em prol da natureza. Assim, parabenizamos os estudantes pela bela produção textual. Eles ficaram contentes e empolgados pelos elogios e diziam que estavam ansiosos para exibir o texto, como consta abaixo:

Figura 19 – Termo de Adoção das Árvores

Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Centro de Ciências Humanas - CCH
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

 **SEJA UM CIDADÃO
POLIVALENTE!**
adote uma árvore!

Eu, _____,
morador (a) do bairro São José, cidade de Montes Claros – MG, aceito
adotar uma árvore, plantada pelos alunos do 9º ano da Escola
Polivalente juntamente com a professora de Língua Portuguesa Adriana
Lélis. Comprometo-me a fornecer à planta todos os cuidados
necessários para a sobrevivência dela.

Para identificá-la, escolho o seguinte nome _____.

Montes Claros – MG, _____, _____, 2019.

Assinatura do adotante

Fonte: Produção textual dos alunos do 9º ano A da Escola Polivalente (2019).

Para Koch (2011), o sujeito deve dotar o seu discurso de maior poder de persuasão, “desarmando” o seu opositor, de maneira que o seu discurso seja pouco contestado, fazendo-o prevalecer como argumento mais forte (decisivo). Por isso, a ideia da arborização da pracinha Manoel José agregou todos os motivos para o trabalho com a escrita argumentativa, que ocorreu por meio de vários gêneros textuais/discursivos, sendo que essa ideia partiu dos próprios alunos, a qual abraçamos.

Nesse viés, entendemos que o trabalho com o discurso argumentativo é bem amplo e que para a sua profícua realização, nesta intervenção, direcionamo-nos a criar novas estratégias e a lançar mão de vários recursos (citação de pessoas renomadas, dados, material como ofício, *e-mail*, *flyer*, convites, interação via discurso oral) para levar os alunos a escreverem situados num contexto de prática.

Faz-se relevante destacar que, durante a realização da intervenção, os discentes usaram a escrita argumentativa e conseguiram ultrapassar os muros da escola, de maneira que comunicaram com o prefeito da cidade, o responsável pelo Parque Estadual da Lapa Grande (PELG), a Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Montes Claros (SEMMA) e a Empresa Municipal de Planejamento, Gestão e Educação em Trânsito e Transporte de Montes Claros (MCTrans). Não obstante, disseram que faltava convidar e convencer especialmente os pais, ou mais pessoas a participar do evento de culminância do projeto de intervenção pedagógica, que seria a atividade de arborizar (plantar) a praça escolhida. Destarte, para responder a solicitação dos alunos, elaboramos o último Procedimento 4.5 (*Atividade 4.3/Apêndice D*) – *Roteiro de apoio à produção e avaliação do convite*, e enviamos pelo *Classroom*.

Usamos a sala virtual com a finalidade de explicar para os alunos que o convite é um gênero textual que objetiva fazer uma solicitação da presença ou participação da(s) pessoa(s) em algum evento. Nesta atividade, ele seria usado de forma pretensiosamente argumentativa para convocar os pais, familiares e outras pessoas a se envolverem na culminância do nosso projeto, participar da arborização da pracinha eleita.

Decidimos que o convite seria feito em forma de um texto escrito. Nele, informamos data, local, hora do evento, nome do convidado, uma mensagem para seduzir/convencer, articulando imagens, texto breve, claro e objetivo, e ainda constamos uma assinatura, neste caso, usamos apenas o nome de quem convida/remetente, ou seja, alunos, professora e Escola Polivalente.

Posteriormente à fase do planejamento, os estudantes produziram colaborativamente os textos dos convites. Em seguida, passamos pelo processo de correção e refacção, sob monitoria, conforme descrito nas atividades anteriores.

Por meio de ações interventivas, observamos também que se mostraram interessados em usar a câmera digital dos próprios celulares para produzir fotos, acrescentando as imagens em seus textos pelo aplicativo *Canva*, o que demonstrou que a tecnologia é uma ferramenta muito útil na motivação do ensino e aprendizagem. Os alunos postaram os convites no *Classroom*, como consta na figura 20, de forma que divertiram comentando e curtindo os textos dos colegas.

Figura 20 – Produção textual do convite



Fonte: Produção textual dos alunos do 9º ano A da Escola Polivalente (2019).

Finalmente, providenciamos a impressão dos convites no papel *Couchê* e distribuímos para todos os alunos. Eles ainda aprenderam a preencher o envelope e ficaram incumbidos de promover a circulação dos textos para os destinatários, procurando convencê-los a apoiarem a nossa ideia e participarem da plantação de mudas.

Diante do exposto, vale destacar que realizamos a culminância do nosso PL para cumprir com o objetivo de divulgar nos ambientes escolar e extraescolar os textos finais produzidos pelos participantes desta pesquisa. Deste modo, os alunos, sob a nossa monitoria, assistência dos pais, orientados por ambientalistas (voluntários), convidaram aos moradores circunvizinhos à pracinha Manoel José, Bairro São José, na cidade de Montes Claros (MG), e alcançaram o apoio para a realização da arborização do referido local. Também argumentaram para persuadi-los a adotarem as árvores plantadas, convencendo-os a assinar um “Termo de Adoção das Árvores”, criado por eles, em que consta a responsabilidade e os cuidados fundamentais para garantir a sobrevivência das árvores adotadas, conforme na figura 21.

Figura 21 – Culminância do projeto de intervenção pedagógica na comunidade



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

Observamos, pela ilustração acima, que os discentes realizaram uma atividade dinâmica de letramento, usando argumentos orais em situação real de interação social, valendo-se dos *flyers* e dos termos de adoção das árvores. Ao final dessa atividade, todos conseguiram entender a eficácia das próprias palavras, haja vista que existe um poder das palavras, conforme Koch (2011). De fato, ao realizarem o ato de argumentar, por meio da produção oral e escrita, os estudantes demonstraram domínio da função social da linguagem persuasiva direcionada ao seu público-alvo e desenvolvimento das habilidades discursivas.

4.4.2 Avaliações/impressões sobre as aulas no módulo 4

Neste módulo, percebemos que, embora o tempo de trabalho tenha sido reduzido para se ensinar a escrita argumentativa, foi possível realizar considerações quanto aos procedimentos usados nesta pesquisa. Assim, analisamos os comentários socializados pelos alunos na sala virtual, os quais nos alertaram a repensar a metodologia de ensino usada nas aulas de Português.

Os discentes demonstraram entusiasmo com o conhecimento e as discussões efetivadas. Certamente, a metodologia ativa possibilitou que fossem incentivados a vivenciar a escrita dentro e fora da escola, com aulas produtivas. Portanto, o conhecimento aconteceu de modo mais dinâmico, quando se compara o PL com as aulas anteriores a ele. Ao permitirmos interações, socializações do conhecimento, estimulamos os educandos a se reconstruírem com a mediação docente, numa aprendizagem prazerosa.

Para o professor, ficou nítido que as instituições educacionais devem discutir e repensar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do conhecimento por meios dos mais variados aparatos, incluindo os recursos tecnológicos, que devem ser subsidiados pelo apoio docente, de modo a instigar o ensino e promover a ampliação de saberes.

4.5 Análise dos resultados da pesquisa-ação

Nesta seção, apresentamos a análise do Projeto de Letramento (PL), valendo-nos dos dados coletados em uma avaliação discursiva realizada pelos alunos no final da pesquisa e das observações feitas nos comentários dos discente em cada um dos módulos do Projeto de Intervenção Pedagógica (PEI).

Com a intenção de facilitar o trabalho do professor que se dispuser a aplicar nossa proposta, consideramos importante ressaltar que todos os três primeiros módulos do PEI serviram para incentivar e engajar os discentes no envolvimento com as atividades práticas do módulo 4.

Destarte, julgamos que o módulo 4 foi o ápice do nosso projeto, uma vez que realizamos novas experiências com a escrita em sala de aula, as quais foram extremamente relevantes para a nossa pesquisa, principalmente porque adotamos uma postura de pesquisador focado em encontrar caminhos para minorar problemas identificados no diagnóstico.

E foi justamente neste percurso que procuramos validar dois procedimentos fundamentais: o uso de “Roteiros” e das “ferramentas tecnológicas”, os quais foram indispensáveis para empreender o desenvolvimento do trabalho. Posto isso, tivemos que vencer vários desafios, dentre eles a promoção da etapa mais importante da produção escrita - a reescrita orientada.

A propósito, utilizamos dois procedimentos que garantiram o bom desempenho dos alunos no módulo. O primeiro foi o uso dos *Roteiros de apoio à produção e avaliação* para cada um dos gêneros trabalhados: ofício, *e-mail*, *flyer* e convite. Estes se mostraram como um direcionamento para alicerçar o trabalho com o ensino da escrita, de maneira que serviu como suporte, apoio e segurança aos alunos para cumprir todas as etapas (anteriores, durante e depois da produção escrita).

Além dos benefícios constatados pelo uso dos roteiros, que direcionou todas as etapas com a escrita, ainda destacamos e apoiamos outro procedimento essencial à realização de toda a intervenção pedagógica, o uso do *Classroom*, em especial, no momento em que trabalhamos com a correção e, por conseguinte, refacção dos textos. Tal ferramenta promoveu um fluxo interativo entre professor e alunos, otimizou o tempo das atividades, facilitou as nossas orientações dentro e fora da sala de aula, por meio de *feedback* dos textos produzidos em um trabalho dinâmico e diferenciado numa correção textual-interativa *on-line* de todas as atividades com a escrita.

Cumpramos sublinhar que a sala virtual também tem seus contratempos, pois, toda tecnologia digital, pode apresentar falhas decorrentes do sinal de *internet*, mas isso ocorreu esporadicamente e não atrapalhou o bom andamento das aulas. Outro desafio que vencemos juntos foi o de ensinar os discentes a usar a sala virtual, porquanto era a nossa primeira experiência com essa ferramenta de ensino. Alguns estudantes não conseguiram acessar e enviar as atividades, então oferecemos outras possibilidades, por exemplo, *e-mail* e *WhatsApp* e atividade escrita/impressa como método alternativo. Contudo, reforçamos que os alunos aprenderam rapidamente a lidar com a ferramenta *Google* sala de aula, porque houve assistência constante e presencial da professora em sala de aula.

Ressaltamos que o método de correção das atividades *on-line* flexibilizou muito o nosso trabalho e promoveu a interação entre todos, trouxe a oportunidade de usar os aparatos tecnológicos para suprir os anseios dos alunos, bem como dinamizar as aulas com várias possibilidades de trabalhar com músicas, vídeos e imagens.

Além disso, observamos que inovamos as atividades de leitura e produção de textos argumentativos, pois os alunos melhoravam progressivamente à medida que foram orientados

a planejar, escrever, revisar e reescrever suas produções textuais, como consta na atividade avaliativa discursiva da intervenção proposta em nosso Projeto de Intervenção aos discentes do *lócus* investigado, a qual se encontra no (Apêndice D).

É inegável dizer que a reescrita foi um exercício imprescindível para se chegar à textualidade, conforme podemos observar na avaliação discursiva do aluno da Escola Polivalente que se segue na figura 22.

Figura 22 – Avaliação discursiva da intervenção pedagógica pelo aluno A

AVALIAÇÃO DISCURSIVA: Escreva um breve texto argumentativo, emitindo sua opinião a respeito do(s) módulo(s) de que mais gostou. Fale também sobre o que aprendeu de forma proveitosa e o que mais chamou a sua atenção durante o projeto, discorrendo ainda se considera importante a escrita argumentativa como prática social. Capriche na escrita e não se esqueça de revisá-la!



Todos os módulos foram bem interessantes, mas o que mais me chamou atenção foi o módulo 4. Neste módulo colocamos em prática tudo que aprendemos. Digamos as ações para o prefeito e para o Mktm. Além disso, comentei o que me chamou atenção e o método de construção das produções de texto para o professor me instruiu a seguir regras e me ensinou a reescrever regras com texto até conseguirmos a textualidade.

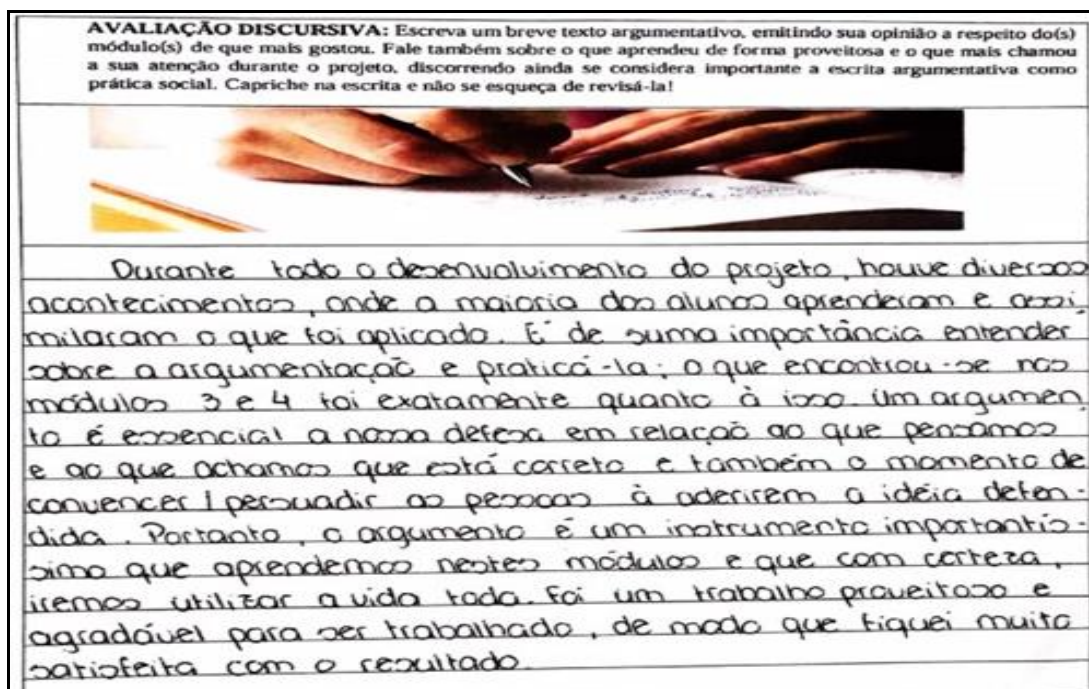
Fonte: Produção textual do aluno A.

Notamos, pela questão discursiva da avaliação, que os educandos sistematizaram a proposta interventiva, ademais interagiram com os roteiros de refações de textos, cujo uso surtiu um efeito bastante positivo. Percebemos que quanto mais os alunos se relacionavam com os textos produzidos, eles desenvolviam cada vez mais as capacidades de planejar, escrever, analisar e reescrever significativamente seus próprios textos de forma a alcançar autonomia com a escrita social.

De igual maneira, identificamos, qualitativamente, a partir da avaliação discursiva do aluno B, na figura 23, que ele compreendeu e denominou que a relação de poder conferida ao ato de argumentar é de suma importância para a vida.

A saber, o ato de argumentar se tornou possível quando os alunos creram no poder das próprias palavras, tanto no discurso oral quanto no discurso escrito, valendo-se da defesa de suas verdades/convicções para gerar convencimento.

Figura 23 – Avaliação discursiva da intervenção pedagógica pelo aluno B



Fonte: Produção textual do Aluno B.

Diante do exposto, consideramos produtivas as ações pedagógicas realizadas numa abordagem dialógica e responsiva de escrita reivindicativa, na interação assíncrona e síncrona, as quais foram responsáveis pela visível qualidade das aulas de Português. Deram espaços à criatividade, inovação e se constituíram como um local promovedor da capacidade do aluno se expressar tanto por escrito quanto oralmente e de o professor se reconhecer como um mediador entre o aluno e a aprendizagem. Assim, assumimos a avaliação como uma atividade participativa, realizada seguindo os ensinamentos de Antunes (2006):

[...] numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender (ANTUNES, 2006, p. 164).

Acreditamos que a relevância dos estudos da produção de textos argumentativos por meio da prática cidadã de reivindicação dos alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental II

contribuiu para o aluno exercer o protagonismo, tornando-se apto para lidar com problemas do cotidiano, por meio da persuasão oral e apropriando-se da escrita para interagir socialmente.

Enfim, foi muito gratificante oportunizar aos discentes o entendimento de que a escrita não serve apenas para ficar no papel, ela tem o potencial de desenvolver no indivíduo a consciência da sua própria identidade e autonomia de se constituir como sujeito crítico, capaz de participar de maneira colaborativa em prol do bem comum, bem como, de assumir uma postura cidadã no mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a comunicação escrita é um dos principais meios de constituição de aprendizagens e de interação social. No entanto, observando resultados de avaliações sistêmicas e o cotidiano escolar, percebemos um grande distanciamento dos estudantes em relação à escrita, especialmente daquela de cunho reivindicatório voltada para o coletivo. Isso ficou patente em uma avaliação diagnóstica aplicada a alunos de um 9º ano A da Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho (Polivalente). A partir das análises realizadas, suprimimos os conflitos e buscamos propostas capazes de minorar os problemas detectados em sala de aula.

Nessa seara, em atenção ao objetivo geral deste estudo, construímos alicerces teóricos, refletimos sobre a prática e ponderamos sobre um planejamento que fomentou a escrita argumentativa, por meio de vários gêneros textuais/discursivos, a partir de um tema real e significativo para o próprio aluno interagir, fazer-se entender e ser legitimado.

Para tal empreendimento, primamos por desenvolver nossa proposta por meio de 4 (quatro) módulos de trabalho que procuraram favorecer ações interventivas no intuito de minorar ou solucionar relevantes problemas encontrados na atividade diagnóstica. Assim, fundamentalmente, investimos em ampliar o diálogo com os discentes. Nesse sentido, promovemos, no módulo 1, a motivação dos alunos e os conduzimos a reconhecer a necessidade de se perceberem como cidadão, como sujeitos de direitos e deveres, além de possibilitarmos importantes reflexões acerca da cidadania e do engajamento social.

Os dois módulos seguintes serviram, sobretudo, para desenvolver o conhecimento da textualidade (fator imprescindível à realização do texto interpretável, coeso e coerente para o interlocutor) e, no módulo 3, a argumentação foi apresentada e referenciada como a arte de convencer/persuadir, tornando-se o exercício de uma comunicação eficaz.

No quarto e último módulo, em que as atividades do Projeto de Letramento se tornaram mais evidentes, instrumentalizamos os alunos para a escrita reivindicatória, a partir de situações reais já discutidas nos módulos 1 e 3. A escrita realizou-se via gêneros textuais/discursivos, possibilitando aos alunos expressarem suas opiniões e produzirem textos argumentativos. Para tanto, utilizamos mensagens orientadoras *on-line* para mediar as produções textuais e solicitar a reescrita. Findando essa etapa, compartilhamos, na comunidade, os textos dos participantes desta pesquisa.

Durante a intervenção, no módulo 4, ancorados nos teóricos que subsidiam esta pesquisa, consideramos que, nessa fase, seria necessário oportunizar aos alunos um momento de leitura, diálogo e reflexão, para que se preocupassem em adequar e organizar as ideias expressas no texto, para torná-las acessíveis ao leitor. E foi por acreditarmos nessa perspectiva dialógica que abraçamos a estratégia interventiva para a produção textual proposta por Ruiz (2018), a correção textual-interativa.

Nesse viés, adotamos um trabalho que valorizou a importância do planejamento, da escrita e da reescrita orientada pelo professor, partindo de temas contextualizados, com aulas dinâmicas, alunos protagonistas, uso das mídias impressas e virtuais, além da correção textual-interativa. Ademais, a proposta interventiva de ensino de produção textual viabilizou a interação professor e aluno, que inicialmente foi realizada via “Roteiros de apoio e avaliação do gênero eleito” e sequencialmente com o provimento de *feedbacks* via “mensagens orientadoras *on-line*” em mídias impressas e digitais, que promoveram uma abordagem e melhora processual da escrita argumentativa dos alunos.

Assim, os roteiros e a correção textual-interativa por mensagens orientadoras *on-line* foram importantes ferramentas didáticas para direcionar os discentes no momento da produção, pois fizeram modificações relevantes em seus textos e mostraram-se entusiasmados com as atividades sequenciadas, propostas em cada um dos 4 (quatro) módulos do PEI.

Mediante os resultados alcançados, reconhecemos que, ao término desta pesquisa, apresentamos um modelo de trabalho centrado no diálogo, por meio de vários gêneros, na interação, no letramento, na socialização das atividades realizadas e no uso dos suportes textuais (impressos e virtuais). Verificamos também que essas estratégias contribuíram para o desenvolvimento da habilidade escrita argumentativa e a reivindicação como um exercício legítimo que impulsiona a noção de cidadania dos alunos, confirmando a hipótese levantada no início deste trabalho.

Neste estudo, apontamos a relevância do protagonismo dos alunos, via Projeto de Letramento no contexto escolar, porquanto eles demonstraram a consolidação de competências, bem como o desenvolvimento de habilidades intelectuais, atitudes e comportamentos necessários à prática cidadã. Desse modo, a par dos resultados do projeto colocado em prática, o letramento foi realizado e a cidadania vivenciada dentro e fora do contexto escolar.

Na verdade, esta pesquisa ofereceu aos alunos uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais, para garantir-lhes condições de letramento. Em outras palavras, acreditamos ter contribuído para potencializar os usos efetivos e eficientes da

língua e tornar nossos alunos sujeitos de linguagem, senhores dos próprios dizeres, leitores e escritores mais conscientes, que têm a cidadania não como um conceito abstrato, mas como uma vivência cotidiana. De fato, encontramos um novo prisma para o ensino da produção oral e escrita em nossa escola, ao considerarmos a ação de escrever articulada ao processo de ensino que objetiva o desenvolvimento permanente de habilidades, sob o direcionamento para a produção de textos que exercitem a linguagem como ação social.

Portanto, entendemos que o papel da escola é, também, minimizar a exclusão social que afeta os indivíduos não letrados. Nitidamente, compreendemos que os professores de Português necessitam consolidar o letramento em escrita, em sala de aula, por meio da deliberação de atos coletivos, advindos de uma educação de qualidade, emancipadora, praticada pela discussão de problemas e pelo fortalecimento do pensamento consciente, reflexivo, crítico e emancipador.

Diante de tudo isso, reforçamos que nossa pesquisa traz apenas uma das várias estratégias de trabalho, todavia almejamos que outros docentes possam utilizar-se desse modelo didático como uma possibilidade pedagógica válida e profícua, a qual pode e deve ser melhorada de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto social, para tornar exequível e eficaz a tarefa mais trabalhosa, complexa e, ao mesmo tempo, tão importante: *a produção textual*.

De nosso ponto de vista, ensinar a produzir textos argumentativos foi uma proposta audaciosa e inovadora, uma vez que mudar as estratégias de ensino, valendo-se de uma pedagogia crítica, torna-se desafiador para qualquer professor, até porque nunca se sabe se os objetivos serão alcançados. A prática, felizmente, nos mostrou o quanto é necessário e possível sobrepujar os obstáculos encontrados em sala de aula para realizar Projetos de Letramento capazes de ressignificar o ensino da escrita escolar, promover a atuação social do aluno por meio da reivindicação e contribuir efetivamente para o letramento.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Walber de Moura. Comentários ao artigo 1º, II. In: CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar F.; SARLET, Ingo W.; STRECK, Lenio L. (Coord.). *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva/Almedina, 2013, p. 119.
- AMARAL, Emília. *et al. Coleção novas palavras*. Português 1º ano: Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In.: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. *INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados>>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. Português (9º ANO). 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. Introdução: Brasil multifacetado. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Coord.). *A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 7-17.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. 1998. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/194/o-que-e-um-genero-textual>>. Acesso em: 26 mai. 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *IDEB*. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRONCKART, Jean. Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ., 2012.

Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho. *Regimento Escolar*. Montes Claros (MG) 2019.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens* (6º ANO). 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português linguagens* (8º ANO). 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Todos os textos* (8º ANO). 5. ed. São Paulo: Atual, 2015.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura de hipertextos: charges. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-88.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada. Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2X8qjsM>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laíz B. de. (Ed.). *Português: Conexão e uso* (7º ANO). São Paulo: Saraiva, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona)*. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FERRAREZI, Júnior Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na Educação Básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRO, Emilia. *Reflexão sobre alfabetização*. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula* (Org.). São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILMAR. Jogada certa. Disponível em: <<https://bit.ly/2xEw2ta>>. In.: OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: língua portuguesa (9º ANO)*. 5. ed. Barueri/SP: IBEP, 2018. Acesso em: 26 set. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF: Indicador de Analfabetismo Funcional. Resultados preliminares do INAF Brasil 2018*. Disponível em: <<https://bit.ly/2LVu3aq>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995-2009.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In.: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* – Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org.) *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017.

MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum (CBC)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2X8Um3D>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; *et al.* *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Editora Vozes, 2002.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In.*: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56. Disponível em: <<https://bit.ly/2TC2Hun>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. *Geração alpha língua portuguesa: anos finais (9º ANO)*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. *In.*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.); *et al.* *Manual de linguística*. 2. ed. 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 235-242.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa (9º ANO)*. 5. ed. Barueri/SP: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane (Ed). *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem*. Português (2º ANO). São Paulo: Moderna, 2016.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane (Ed). *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. Português (9º ANO). São Paulo: Moderna, 2018.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PERELMAN, Chaim. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. "Digital natives, digital immigrants" NCB University Press, Vol. 9. N.º 5, out. 2001. Trad. Prof.ª Me. Roberta de Moraes Jesus de Souza. UCG. 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Estadual Professor Alcides de Carvalho, 2018.

RICHE, Rosa Cuba; SOUZA, Denise M. *Oficina de textos: leitura e redação (8ª SÉRIE)*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

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

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998/2018.

SANCHEZ, Marisa Martins (Ed.). *Araribá mais interdisciplinar: Língua Portuguesa e Arte (9º ANO)*. São Paulo: Moderna, 2018.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

SILVA, Kleiber Ribeiro da. *Gêneros textuais e práticas sociais: segunda etapa de desenvolvimento do jogo didático Linguagem e Interação*. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In.: ZACOUR, E (org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986-2000.

TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 254f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas: [s.n.], 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUFANO, Douglas. *Gramática fundamental (9º ANO)*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

VELUDO, Marco Antonio Manzan. *Google Sala de Aula: Aplicado para discentes do Ensino Fundamental de uma escola particular de Uberaba-MG*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba. 2018. 92f. Disponível em: <<https://bit.ly/2XxN8oF>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

VYGOTSKI, Lev. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKY, Lev. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1999.

Lista de Endereços de sites consultados

Disponível em: <https://bit.ly/2XrNq1s> Acesso em: 20 set. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3dr4F8R> Acesso em: 10 de jul. 2019.

Disponível em: <https://youtu.be/RXggVB0yX8I> Acesso em: 20 set. 2019.

Disponível em: <https://youtu.be/DexHuPK2p6g> Acesso em: 21 set. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2TzxDtn> Acesso em: 15 set. 2018.

Disponível em: <https://bit.ly/2BrnACg> Acesso em: 7 mai. 2015.

Disponível em: <https://bit.ly/2XMyee8> Acesso em: 16 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3gM3anF> Acesso em: 16 out. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3gQv95Q> Acesso em: 20 set. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3elOmtI> Acesso em: 2 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2zUeUDZ> Acesso em: 15 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2U5dT2L> Acesso em: 2 jul. 2019.

Disponível em: www.emmanuelmarinho.com.br Acesso em: 27 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2M24N2c> Acesso em: 1º nov. 2018.

Disponível em: <https://bit.ly/3bZBacx> Acesso em: 14 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2Xri1Lm> Acesso em: 14 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2yXkIMu> Acesso em: 15 ago. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/301IS3v> Acesso em: 15 ago. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2Xri1Lm> Acesso em: 14 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3ekaJ2V> Acesso em: 17 jul. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3dusbBJ> Acesso em: 17 dez. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/3ct098u> Acesso em: 17 dez. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2U3l7V2> Acesso em: 17 dez. 2019.

Disponível em: <https://bit.ly/2TZlwI0> Acesso em: 17 dez. 2019.

Disponível em: <https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/> Acesso em: 06 out. 2020.

Disponível em: <https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-1/> Acesso em: 06 out. 2020.

Disponível em: <https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-2/> Acesso em: 06 out. 2020.

Disponível em: <https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-3/> Acesso em: 06 out. 2020.

Disponível em: <https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-4/> Acesso em: 06 out. 2020.

APÊNDICE A – Módulo 1

<https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-1/>

APÊNDICE B – Módulo 2

<https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-2/>

APÊNDICE C – Módulo 3

<https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-3/>

APÊNDICE D – Módulo 4

<https://praticidadadereivindicacao.webnode.com/modulo-4/>

ANEXO A – Parecer Consubstanciado da Pesquisa: Síntese

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA: uma proposta de produção e refacção escrita de carta de reivindicação

Pesquisador: ADRIANA LÉLIS SANTOS COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08720819.6.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.202.781

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1264081.pdf	24/02/2019 14:26:40		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostofinal.pdf	24/02/2019 14:25:35	ADRIANA LÉLIS SANTOS COSTA	Aceito
Projeto Detalhado	projetocestoplastaforma.doc	03/01/2019	ADRIANA LÉLIS	Aceito
/ Brochura Investigador	projetocestoplastaforma.doc	14:06:20	SANTOS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termosadrianaplastaforma.docx	29/12/2018 20:07:02	ADRIANA LÉLIS SANTOS COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Março de 2019

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com