



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

POLYANNA PAZ DE MEDEIROS COSTA

**A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS EM DIÁRIOS DE LEITURAS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Maceió-AL
Março de 2020

POLYANNA PAZ DE MEDEIROS COSTA

**A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS EM DIÁRIOS DE LEITURAS
PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à banca de defesa pública do PROFLETRAS, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

Maceió-AL
Março de 2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

C837c

Costa, Polyanna Paz de Medeiros.

A construção de argumentos em diários de leituras produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental / Polyanna Paz de Medeiros Costa. – 2020.
134 f. : il. color.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 97-100.

Anexos: f. 102-134.

1. Interação leitura-escrita. 2. Leitura - Diário do aluno. 3. Argumentação.
I. Título.

CDU: 808

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

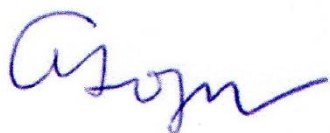
TERMO DE APROVAÇÃO

POLYANNA PAZ DE MEDEIROS COSTA

Título do trabalho: *"A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS EM DIÁRIOS DE LEITURAS PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"*

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 05 de março de 2020, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

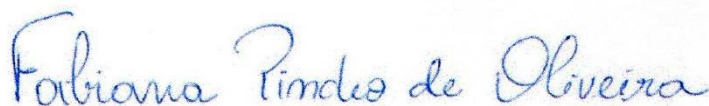


 Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



 Profa. Dra. Ana Clara Magalhães de Medeiros (PPGLL/UFAL)



 Profa. Dra. Fabiana Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 05 de março de 2020.

*Dedico este trabalho aos meus pais,
à minha irmã e às minhas amigas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e à Nossa Senhora por sua poderosa intercessão.

Aos meus pais, José César e Jaci, pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã Tacyanna, pelo incentivo nessa caminhada.

À minha orientadora Adna Lopes, exemplo incondicional de orientação. A você, meu carinho, minha admiração e minha gratidão.

Às minhas amigas Elizabeth, Kayllene, Mariana, Monalisa e Jacira Maria pelas palavras sempre compostas de carinho e pela ajuda que sempre dispensaram.

À Gercimara, Jeane, Martha e Mércia, pela amizade construída ao longo desses dois anos.

Aos colegas da turma cinco do PROFLETRAS, pelas trocas de conhecimentos.

Aos professores do PROFLETRAS que contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos.

Aos gestores da Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça, Daniela Raposo e Fábio Uchôa e à coordenadora Maria Benedita, pelo apoio incondicional.

Aos meus alunos, pelo envolvimento e entusiasmo.

Aos residentes do Programa Residência Pedagógica (RP) – Ufal: Aline Maria, Cesar Augusto, Crisllen Nayara, Jessyca, Naslley Emmanuele, Priscila, Tiago, Vinícius e Waleska, por terem sido tão solícitos comigo.

Às professoras da banca examinadora, Fabiana Pincho de Oliveira e Ana Clara Magalhães de Medeiros pelas valiosas sugestões.

À professora Eliana Kefalás pelas contribuições que fez no Exame de Qualificação.

À professora Maria Inez Matoso Silveira por ter aceitado o convite para participar, como examinadora, da minha dissertação.

Ao secretário do PROFLETRAS/UFAL, Pedro, pela atenção e pela prontidão.

A todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação.

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz.

Wanderley Geraldi

RESUMO

As práticas desenvolvidas, no âmbito escolar, a partir de uma perspectiva de letramento, visam a um processo de ensino-aprendizagem que estabeleça interfaces com questões culturais e situações sociocomunicativas variadas, tomando os saberes trazidos pelos alunos (conhecimento prévio) e os novos saberes sistematizados pela escola. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar a construção de argumentos nos “Diários de Leituras” escritos por alunos de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II, de uma escola da Rede Pública Estadual de Maceió - AL. Para desenvolver a investigação, elegemos a pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação, buscando observar, de forma longitudinal, por um semestre letivo, os avanços nas reflexões dos alunos, a partir de discussões em sala sobre as temáticas sociais abordadas nos textos lidos. Analisamos 21 textos de acordo com categorias definidas a partir de algumas singularidades. Ademais, apresentamos cinco processos de escrita, composto de quatro textos por aluno, a fim de observar as presenças de marcas/índices de argumentação pelo uso de modificadores e operadores discursivos. Tomamos como aporte teórico para o desenvolvimento do estudo, as reflexões sobre: língua e linguagem (BAKHTIN, 2014); leitura e texto (KOCH E ELIAS, 2015; ANTUNES, 2009); o conceito de gêneros textuais/discursivos e sua abordagem na escola (BAKHTIN, 2014; MARCUSCHI 2008; DOLZ E SCHNEUWLY 2004; PCNs, 2001; e BNCC, 2017); a importância do gênero diário de leituras (MACHADO, 1998); práticas de produção textual na escola (GERALDI, 1997; FERRAREZZI E CARVALHO, 2015; KOCH E ELIAS, 2015; DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010) e argumentação (ASCOMBRE E DUCROT, 1988). Os resultados desta pesquisa apontam que o trabalho com a leitura de diferentes gêneros e a discussão sistematizada, em sala de aula, contribuíram para a ampliação do senso crítico dos alunos a cada etapa das propostas de produção textual. Além disso, as marcas linguísticas presentes nos textos mostraram a força argumentativa das palavras e a orientação dos enunciados.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Diário de leituras. Argumentação. Marcas linguísticas da argumentação.

ABSTRACT

The practices developed at schools, from a literacy perspective aim at a teaching-learning process that establishes interfaces with cultural issues and varied socio-communicative situations, taking the knowledge brought by students (prior knowledge) systematized by school. In this perspective, this research aims to analyze the construction of arguments in the “Reading Diaries” written by students from two classes of the 6th grade of Elementary School, from a State Public System of Maceió – Alagoas. To develop the investigation, we chose the qualitative research in the action-research modality, seeking to observe, in a longitudinal way, during an academic semester, the advances in the students’ reflections, from discussions in the classroom on the social themes addressed in the read texts. We analyzed 21 texts according to defined categories based on some singularities. In addition, we present five writing process, composed of four texts per student, in order to observe the presence of brands/indexes of argument through the use of modifiers and discursive operators. We take as a theoretical contribution to the development of the study, the reflections on: language and language (BAKHTIN, 2014); reading and text (KOCH E ELIAS, 2015; ANTUNES, 2009); the concept of discursive textual genres and their approach at school (BAKHTIN, 2014; MARCUSCHI 2008; DOLZ E SCHNEUWLY 2004; PCNs, 2001; e BNCC, 2017); the importance of the daily genre of readings (MACHADO, 1998); practical readings of textual production at school (GERALDI, 1997; FERRAREZZI E CARVALHO, 2015; KOCH E ELIAS, 2015; DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010) and argumentation (ASCOMBRE E DUCROT, 1988). The results of this research point out that the work with the reading of different genres and the systematic discussion in the classroom contributed to the expansion of the students’ critical sense at each stage of the textual production proposals. In addition, the linguistic marks present in the texts showed the argumentative strength of the words and the orientation of the utterances.

Key words: Reading and writing. Readings diary. Argumentation. Linguistic marks of argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual sobre gêneros discursivos.....	31
Figura 2 – Sacola do saber.....	46
Figura 3 – Capa do livro “As seis moedas de ouro”.....	51
Figura 4 – Leitura na sala de vídeo.....	52
Figura 5 – Produção de diário de leituras.....	53
Figura 6 – Exibição do curta-metragem “Lila”	54
Figura 7 – Produção de diário de leituras.....	55
Figura 8 - Exibição do filme “Extraordinário”	56
Figura 9 – Leitura na biblioteca.....	57
Figura 10 – Caderninhos com os diários de leituras.....	58
Figura 11 – Texto 1 – Aluno A.....	69
Figura 12 – Texto 2 – Aluno A.....	70
Figura 13 – Texto 3 – Aluno A.....	71
Figura 14 – Texto 4 – Aluno A.....	72
Figura 15 – Texto 1 – Aluno B.....	74
Figura 16 – Texto 2 – Aluno B.....	75
Figura 17 – Texto 3 – Aluno B.....	76
Figura 18 – Texto 4 – Aluno B.....	77
Figura 19 – Texto 1 – Aluno C.....	79
Figura 20 – Texto 2 – Aluno C.....	80
Figura 21 – Texto 3 – Aluno C.....	81
Figura 22 – Texto 4 – Aluno C.....	82
Figura 23 – Texto 1 – Aluno D.....	84
Figura 24 – Texto 2 – Aluno D.....	85
Figura 25 – Texto 3 – Aluno D.....	86
Figura 26 – Texto 4 – Aluno D.....	87
Figura 27 – Texto 1 – Aluno E.....	89
Figura 28 – Texto 2 – Aluno E.....	90
Figura 29 – Texto 3 – Aluno E.....	91
Figura 30 – Texto 4 – Aluno E.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de conhecimentos mobilizados em contato com o texto.....	19
Quadro 2 – Condições favoráveis às práticas de leitura.....	22
Quadro 3 – Objetivos no processo de produção de textos escritos.....	28
Quadro 4 – Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles.....	30
Quadro 5 – Definição e características dos tipos e gêneros textuais	33
Quadro 6 – Função do livro e das ilustrações.....	60
Quadro 7 – Gênero textual.....	61
Quadro 8 – Recurso literário.....	62
Quadro 9 – Conhecimento de mundo.....	63
Quadro 10 – Marca de letramento.....	65
Quadro 11 – Indicação de leitura.....	65
Quadro 12 – Citações.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MD	Modificador desrealizante
MR	Modificador realizante
OA	Operador argumentativo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
TAL	Teoria da Argumentação na Língua

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 LÍNGUA, TEXTO E ENSINO.....	16
2.1 Língua e linguagem	16
2.2 Leitura e ensino	17
2.3 Texto e textualidade	23
2.4 Produção textual na escola	26
3 GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NA ESCOLA.....	30
3.1 Definição de gênero.....	30
3.2 Gêneros textuais na escola	34
3.3 Gênero textual: Diário de leituras.....	37
4 ARGUMENTAÇÃO	40
4.1 A argumentação na língua.....	40
4.1.1 Os modificadores.....	41
4.1.2 Os operadores argumentativos.....	42
5 METODOLOGIA.....	44
5.1 Caracterização da pesquisa	44
5.2 A escola e os alunos	45
5.3 Procedimentos de pesquisa	47
5.3.1 As fichas de aulas	47
5.3.2 As etapas desenvolvidas.....	50
6 A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS NOS DIÁRIOS DE LEITURAS.....	59
6.1 As singularidades no tratamento dos temas.....	59
6.1.1 O cordel presente na roda de leitura.....	60

6.1.2 O passado está presente.....	61
6.1.3 Reflexão sobre a vida.....	62
6.1.4 Trabalho infantil em questão.....	63
6.1.5 Uma grande lição.....	65
6.1.6 Livro: uma caixa de surpresa.....	65
6.1.7 O homem e o meio ambiente.....	66
6.2 O uso de modificadores e operadores: um processo em construção.....	68
6.2.1 Diários de leitura do Aluno A.....	69
6.2.2 Diários de leitura do Aluno B	74
6.2.3 Diários de leitura do Aluno C	79
6.2.4 Diários de leitura do Aluno D.....	84
6.2.5 Diários de leitura do Aluno E.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Pensar o universo da leitura e da escrita não é uma tarefa simples. De fato, falar em práticas de linguagem é um assunto que sempre gera complexidade. Sabemos que durante muito tempo, o objetivo do ensino de língua materna esteve centrado na codificação e decodificação da língua. Mas, a partir da segunda metade da década de 90, observamos que as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa têm se pautado pelas orientações postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que por sua vez, estão apoiadas em estudos científicos (GERALDI, ANTUNES, SOARES etc). A proposta desse documento e a compreensão sobre os multiletramentos (ROJO, 2015) têm gerado muitas reflexões e um olhar diferenciado sobre uma nova prática de ensino de língua materna.

Com um enfoque, predominantemente, sociointeracionista de inspiração discursiva, os PCNs (BRASIL, 2001) postulam que as aulas de português devem funcionar como um trabalho de interação verbal, portanto, têm a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros textuais / discursivos que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em conformidade com as convenções sociais, que determinam suas características, estilos e funcionalidades. Assim, ensinar português deixou de ser apenas uma prática de apreensão de regras gramaticais e de funcionamento da variedade linguística de prestígio.

Quando se trata de práticas de leitura e escrita, percebe-se que os alunos brasileiros, em geral, apresentam muitas dificuldades. A maioria não tem consciência da importância e da necessidade dessas duas atividades em seu processo de aprendizagem. Provavelmente, a aversão à leitura está relacionada ao despreparo nos anos iniciais de escolaridade e à falta de incentivo por parte dos pais e professores.

Se, por um lado, deparamo-nos com essa realidade; por outro lado, sabemos que é através dos textos que o sujeito pode se expressar criticamente. Por conseguinte, é papel do professor ensinar diferentes situações de práticas discursivas concretas a fim de tornar alunos proficientes e que sejam capazes de interagir com segurança e competência nas complexas situações que o cotidiano lhe proporciona.

Particularmente, em relação ao ensino, temos observado que é por intermédio das mediações comunicativas, expressas na forma de gêneros, que os sujeitos

enquanto produtores e receptores de textos são notados na sociedade (PCNs, 2001; KOCH, 2015).

Compreendendo a relevância dos gêneros textuais dentro e fora da escola, surgiu o interesse em trabalhar a leitura e a produção escrita. Ao solicitar, dos alunos, textos (de diferentes gêneros) para serem lidos e refletidos nos minutos iniciais das aulas de Língua Portuguesa, percebi pouco envolvimento dos alunos. Alguns levaram, para a sala de aula poemas, versículos da bíblia, adivinhações, crônicas e outros livros paradidáticos. Constatei que a maioria dos alunos tinha interesse pelos textos literários; inclusive pediam que eu lesse em voz alta e direcionasse o livro a fim de que observassem as imagens. Após a leitura, fazia questionamentos acerca dos textos, mas a maioria sentia dificuldades em argumentar sobre o que tinha sido lido.

Diante dessa problemática, é preciso perguntar: o aluno percebe o processo de leitura e de escrita como prática social? Como é encarado o ato de produzir textos, especialmente escritos, desenvolvendo competências e habilidades linguísticas e textuais na construção de um discurso coerente? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos no ato de argumentar?

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a construção de argumentos em diários de leituras produzidos por alunos de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da Rede Pública Estadual de Maceió- AL.

Ademais, objetivamos, também, despertar no aluno o prazer da leitura de textos verbais e não verbais, acompanhar os avanços dos alunos nas opiniões que emitem sobre o que leem, analisar as marcas linguísticas de argumentação nos diários de leitura se refletir sobre o processo de criticidade na escrita escolar.

Para responder às perguntas e atender aos objetivos propostos, foi necessário adotar uma prática pedagógica que propiciasse momentos de leitura com diversos gêneros e discussão sistematizada com os alunos que garantisse o trabalho com produções textuais escritas. Esse interesse decorre da necessidade de introduzi-los no contexto educacional para tornar efetiva a prática e contribuir para a melhoria de letramento (ROJO, 2009; SOARES, 2018) dos alunos.

É mister afirmar que as práticas desenvolvidas, no âmbito escolar, visam a um processo de ensino-aprendizagem que estabeleça interfaces com questões culturais e situações sociocomunicativas variadas (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI,

2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), tomando os saberes trazidos pelos alunos (conhecimento prévio) e os novos saberes sistematizados pela escola.

Quanto à organização deste trabalho, esta dissertação está estruturada em seis seções, sendo esta introdução a primeira, em que propomos uma reflexão sobre o trabalho com leitura e escrita no âmbito escolar, apontamos o problema de pesquisa e os objetivos para atenuar as dificuldades dos alunos.

Na segunda seção, apresentamos as concepções de língua e linguagem, embasadas em Bakhtin (2014). Ressaltamos, também, a importância da leitura e do conceito de texto nos estudos de Koch e Elias (2017), Solé (1998), Kleiman (1989, 2002), Silva (1998), Geraldi (2012) e Antunes (2017). Tais concepções podem trazer implicações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira seção, abordamos o conceito de gêneros textuais/ discursivos e a relevância dos diferentes gêneros na escola, fundamentado nas pesquisas de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), PCNs (2001) e BNCC (2017). Além disso, são apresentadas as características e a relevância do gênero “Diário de leituras” no contexto escolar, de acordo com Machado (1998, 2005).

Na quarta seção, dedicamos nossa atenção ao conceito de argumentação na visão de Ascombre e Ducrot (1988), a função dos modificadores e operadores na construção de argumentos. Ademais, enfatizamos o trabalho com produção de texto no contexto escolar, na compreensão de Geraldi (1997), Ferrarezzi e Carvalho (2015), Koch e Elias (2015), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e PCNs (2001).

Na quinta seção, explanamos a base metodológica usada na pesquisa, a descrição da escola e dos alunos. Outrossim, descrevemos os procedimentos de pesquisa, as fichas de aulas e o procedimento por etapas que traz, de forma detalhada, a descrição das aulas.

Na sexta seção, apresentamos as análises dos diários de leituras produzidos pelos alunos; destacando alguns aspectos singulares e marcas linguísticas de argumentação (DUCROT, 1998; KOCH, 2018).

2 LÍNGUA, TEXTO E ENSINO

Nesta seção, apresentamos as concepções de língua e linguagem, de leitura e de texto que embasam o ensino de língua. Tais concepções podem trazer implicações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Língua e linguagem

Diversos teóricos já discutiram a relação entre as concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Neste trabalho, tomaremos como base a concepção de linguagem como meio de interação.

Os estudos feitos por Bakhtin/Volochínov (2014), apresentados no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, abordam a linguagem enquanto atividade social. Segundo a teoria bakhtiniana, a linguagem é um fenômeno de interlocução entre o ser humano e a sociedade. Em outras palavras, é a forma pela qual os indivíduos estabelecem relações sociais.

A língua exerce um papel fundamental na representação do mundo. Para Bakhtin (2014, p. 128), a língua é tida como atividade social, assim a sua natureza seria essencialmente dialógica. Para este autor, "a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*". Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança.

Com efeito, o uso da língua se efetua em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos por sujeitos das esferas da atividade humana. O enunciado, dessa forma, não se repete, ele é sempre uma nova enunciação. Bakhtin (2014, p. 117) afirma que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação". Nesse aspecto, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social.

Esse fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações, constitui a realidade fundamental da linguagem, compreendida pelo princípio dialógico. Nesse contexto, é a palavra que constitui o produto da interação entre os sujeitos. "A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o

meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2014, p.117).

Ainda afirma que “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal...”(BAKHTIN, 2014, p. 127). É na interação que os interlocutores produzem sentido e constituem-se enquanto sujeitos, capazes de transformar o mundo em que vivem.

2.2 Leitura e ensino

Inúmeros estudiosos têm abordado as concepções de leitura e sua relevância no contexto de ensino. Segundo Koch e Elias (2017, p. 11), leitura é “uma atividade complexa de produção de sentidos”. Tomando como base essa afirmação, compreendemos que ler requer do leitor múltiplos caminhos e descobertas para que, de fato, a atividade tenha uma importância na construção do conhecimento.

A leitura é um precioso instrumento no processo de produção de conhecimento, pois propicia o contato do leitor com diferentes formas de compreender a leitura de mundo. Luckesi (2011, p.151) afirma que o conhecimento “elucida a realidade, transformando-a em algo compreensível. Ele permite ‘ver’ o que a realidade é e como ela funciona”. Além de propiciar o acesso à informação com autonomia, a leitura também permite o exercício da fantasia e da imaginação, favorecendo a reflexão crítica e a disseminação das ideias. Portanto, o ato de ler é cada vez mais essencial ao desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

Assim, para esse ato ser crítico, deve envolver a reflexão e transformação de significados a partir da interação do leitor com um determinado texto escrito ou não, pois uma leitura sem compreensão é, apenas, um exercício de decodificação. Essa ideia, vista como mera ação mecânica, tem passado por revisões sistemáticas e, hoje, a leitura é concebida por alguns teóricos como processo interativo de produção de sentidos.

Solé (1998, p.22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo, tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Com efeito, amplia-se a capacidade de compreensão da realidade e sua resignificação.

Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Essa premissa revela não só a importância da interação, mas também o sentido que a leitura produz nos sujeitos a partir das experiências prévias e da língua.

Koch e Elias (2017) também apresentam a concepção de leitura, tomando como base o foco na interação. Nessa concepção, tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para o processo da leitura. Nessa perspectiva, o ato de ler é considerado complexo, pois requer do leitor um conhecimento não só linguístico, mas também de mundo.

O leitor deve acionar os conhecimentos prévios, realizando estratégias¹ de leitura. As estratégias básicas são: predição (conhecimento prévio), seleção (seleção de índices relevantes), inferência (capacidade de completar a informação implícita), confirmação (verificação das predições e inferências) e correção (busca de pistas para compreensão do que está sendo lido). Essas estratégias ocorrem na nossa mente quando lemos um texto escrito e fazemos a leitura do mundo. Nesse caso, a compreensão é vista como um todo.

No sentido instrucional, as estratégias não são ensináveis, mas o professor pode organizar experiências de leitura a fim de que elas se desenvolvam entre os alunos. À medida que eles vão se apropriando de textos significativos, o ato de ler passa a ser mais produtivo em termos de compreensão. Convém ressaltar que as estratégias não ensináveis são de natureza cognitiva. Quando se tornam conscientes, assumem um caráter metacognitivo.

Cabe asseverar que a interação acontece quando há uma mobilização de saberes no interior da comunicação. Ademais, as autoras demonstram que um leitor, na interação com o texto, é capaz de perceber além do que está explícito. Consegue, com isso, atribuir sentidos a informações implícitas. De modo geral, compreende-se que a leitura possui as seguintes particularidades:

É uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

¹Silveira (2005) aborda as estratégias cognitivas e metacognitivas em *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*.

Esses conhecimentos corroboram para exercitar a compreensão e desenvolver habilidades que vão constituindo o sujeito leitor. Para Kleiman (1989), a compreensão de um texto é considerada um processo que permite a ativação do conhecimento prévio, que envolve os conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico. O conhecimento linguístico é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, que abrange desde o conhecimento do vocabulário até o uso da língua; já o conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos que o leitor tem sobre o texto; e o conhecimento de mundo ou enciclopédico é adquirido através das experiências e do convívio numa sociedade. Antunes (2019) apresenta esses tipos de conhecimentos de forma detalhada:

Quadro 1- Tipos de conhecimentos mobilizados em contato com o texto

- ♦ *conhecimento linguístico* (conhecimento da gramática, do léxico e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores);
- ♦ *conhecimento textual* (tipos e gêneros; estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos de coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação etc.);
- ♦ *conhecimento de mundo* [conhecimento que decorre de nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência (ordenada ou não) de elementos, e, assim, apreender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados]. Em geral, deixamos implícito no texto aquilo que é típico de uma situação, que é previsível a ela, pois esperamos que nosso interlocutor faça os cálculos necessários para encontrar coerência no que está sendo dito.

Fonte: Antunes, 2009, p. 203

Há que se ressaltar que esses conhecimentos prévios contribuem não só para a compreensão, mas também para a construção de interpretações exigidas no ato da leitura. Em síntese, a leitura pode contribuir de forma significativa à formação do indivíduo, levando-o a analisar a sociedade e a ampliar a sua visão de mundo.

Entretanto, para que isso seja realmente efetivado, é necessário que a leitura ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição, ampliando-se consideravelmente o contato com diversos textos e, acima de tudo, respeitando o nível sociocultural do leitor. A esse respeito, Silva (1998) afirma que

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 1998, p. 24).

Essa compreensão de atribuição de sentidos e significação da leitura nos permite refletir que ela não se esgota no momento em que se lê. Isso implica, principalmente, entender o caráter multifacetado da leitura (BORTONI-RICARDO, 2012). Portanto, ler é mais que decifrar a mensagem, expressa por palavras; é construir significados a partir da interação com o texto.

Entretanto, durante muito tempo, essa concepção não era trabalhada na escola. A língua era estudada isoladamente, o enfoque era na gramática como língua abstrata, que estudava a palavra, suas classes e flexões, suas funções e relações nas sentenças da língua e seus significados nas sentenças. Isso implicava, principalmente, o tratamento dado ao ensino de leitura, pois estava restrito à decifração da escrita e sua aprendizagem.

Ressalte-se que muitos professores revelavam suas preocupações com o ensino da leitura. A pergunta sempre era a mesma: “Por que meu aluno não lê?”. As razões para essa inquietação, geralmente, estavam atreladas à falta de interesse, às dificuldades para interpretar textos e à baixa autoestima dos discentes.

As contribuições de diversos teóricos nos levam a refletir que o problema advém de um fazer pedagógico incoerente e totalmente distante da realidade dos alunos. Segundo Kleiman (2002, p. 16),

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

As práticas de leitura privilegiavam o estudo da gramática. Exigia-se do aluno a decifração dos códigos linguísticos; o ato de ler era tido como mera atividade mecânica e individual. Percebendo a necessidade de desenvolver habilidades de leitura, a escola passou a rever seus objetivos e a realizar um trabalho que atendesse às necessidades do educando. Essa tomada de atitude, leva o educando a compreender a leitura como atividade social, cujos elementos linguísticos e a experiência de mundo são indispensáveis para processar as informações contidas no texto. Nesse viés, Lajolo (2012) afirma que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuí-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO *apud* GERALDI, 2012, p. 91)

Ensinar a ler é, portanto, formar leitores que lidam com textos para não só compreendê-los, mas também agir com criticidade frente ao que estão lendo e poder realizar feitos no mundo a partir da interação com o texto.

De acordo com os PCNs (2001, p.70), o trabalho com a leitura, na escola, tem a finalidade de formar leitores competentes, capazes de desenvolver estratégias e capacidades de leitura adequadas para a leitura de diferentes gêneros. Além disso, que seja “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”.

Trabalhar leitura na escola não é apenas uma questão linguística e pedagógica, mas também social. A leitura deve ser assumida como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos. A respeito disso, Jauss (1979, p. 83) afirma que “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência é descrita como interação”.

Assim sendo, o trabalho com a leitura deve possibilitar ao aluno o contato direto com textos que circulem socialmente. Ademais, levá-lo a reconhecer os propósitos de leitura e suas implicações. Contudo, para que de fato isso aconteça, é necessário não só a mediação do professor, mas condições favoráveis e recursos materiais disponíveis. Algumas dessas condições podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Condições favoráveis às práticas de leitura

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais.
Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem.
É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

Fonte: PCNs, 2001, p.71

Quanto ao tratamento de práticas leitoras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza objetivos em que é possível criar condições para a aprendizagem de algumas habilidades. Neste documento, o eixo leitura compreende a aprendizagem

[...] da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los (BRASIL, 2017, p.64)

Os PCNs e a BNCC constituem e definem elementos do currículo da Língua Portuguesa. Face aos objetivos elencados nos dois documentos oficiais, observa-se que a BNCC retoma alguns pressupostos contidos nos PCN. Entretanto a BNCC apresenta eixos que cobrem todas as práticas de linguagem, resultando em atividades escolares explícitas e com explicações prévias. Além disso, contempla, em suas dez competências gerais, a Cultura Digital, abrangendo os multiletramentos.

Partindo desse enfoque, é oportuno destacar o trabalho com a leitura na perspectiva dos multiletramentos², já que esta visa não é só um processo de ensino-aprendizagem que busca as questões culturais e as situações sociocomunicativas variadas, mas também exige a necessidade de interação entre o conhecimento trazido por cada educando (conhecimento prévio) e o conhecimento novo apresentado na escola e em outros lugares.

Nesse processo, o educador precisa ter uma visão ampla da realidade dos alunos, pois compete a ele orientá-los no caminho da apreensão e construção crítica do saber. De modo geral, a escola deve atuar com o objetivo de formar educandos capazes de exercer a sua cidadania, relacionando o ambiente de ensino às realidades sociais. Portanto,

o mundo da escola precisa ser mais amplo que o mundo do aluno. Se não for assim, a escola não estará cumprindo seu objetivo de ampliar horizontes e mostrar que existe um outro mundo possível, melhor e mais interessante que o mundo do aluno por muitas vezes marcado por pobreza, carência, ausência. Isso vale para a leitura, e ela é um dos mais importantes instrumentos existentes na escola para conseguir tal objetivo (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p.51).

Para a realização de um trabalho com leitura, é imprescindível que o professor utilize estratégias pedagógicas que atinjam esse amplo objetivo, mas, sobretudo, que ele seja capaz de reconhecer que

a liberdade de escolha e o respeito à memória de leitura (dos mais variados gêneros de escrita, canções, poemas impressos, histórias em quadrinhos, romances, incluindo aqui os mais populares, como os vendidos em bancas de jornais, os espíritos, os policiais, contos, crônicas, revistas...) do aluno é o melhor ponto de partida para a prática da leitura na escola (SILVA, 2014, p.62).

Assim, a escola passará a ser um espaço de encontro com o mundo do aluno e da mobilização de saberes, em que se possa respeitar a pluralidade de ideias como forma de expressão e manifestação do pensamento.

2.3 Texto e Textualidade

² Rojo e Moura (2012:13) afirmam que o termo multiletramentos “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No dicionário etimológico de Nascentes (1955), a palavra texto vem do latim *textue* significava tecido. No século 14, a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de "tecelagem ou estruturação de palavras", ou 'composição literária', e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo *texte*.

A partir da década de 1960, o texto ganhou uma dimensão mais ampla. Ele se tornou o elemento central da linguística textual, e ao longo do tempo, várias concepções foram surgindo e se interligando. Koch (2004) destaca as seguintes categorizações:

1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
 2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
 3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
 4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
 5. texto como discurso "congelado", como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
 6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
 7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
 8. texto como *lugar de interação* de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).
- (KOCH, 2004, p. XII)

No Brasil, autores como Antunes (2009), Marcuschi (1983), Koch e Travaglia (2002) e Koch (2004) fizeram estudos acurados sobre as concepções de texto. Esses estudos vêm contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento efetivo das práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita.

Para Koch e Elias (2016), texto é uma forma de cognição social. Nessa concepção, o texto é estudado numa abordagem cognitiva, social e interacional. Considerado objeto multifacetado, sua realização se dá através dos conhecimentos textual, empírico, interacional e linguístico do sujeito. Este último conhecimento é necessário para que haja o processamento textual, embora não seja o suficiente.

Antunes (2017, p.32) diz que texto "é uma unidade complexa; dizendo de outro jeito, uma unidade indissociavelmente constituída de sintaxe, semântica e pragmática e que mobiliza diferentes sistemas de conhecimento". Portanto, os sentidos de um texto são alcançados basicamente pelo conhecimento que o interlocutor tem do código utilizado e pela revelação das intencionalidades do autor do texto.

Segundo Beaugrande (2016), metaforicamente,

o texto pode ser entendido como “a ponta de um iceberg – uma pequena porção da matéria e da energia dentro da qual uma enorme quantidade de informação foi ‘condensada’ por um falante ou escritor e está pronta para ser ‘amplificada’ por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE *apud* KOCH; ELIAS, 2016, p. 34)

No contexto atual, a concepção de texto vai além das definições já mencionadas. Diante do avanço tecnológico, da diversidade étnica e social e da multiculturalidade, os textos passam a apresentar uma pluralidade de linguagens denominada multimodalidade. São “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Significa dizer que todo texto pressupõe um sistema compreensível para todos, provocando um efeito de sentido no outro devido a sua própria funcionalidade e ao contexto em que está inserido. Assim, o contexto também interfere na construção de sentidos. Fávero e Koch (1983) mencionam o contexto ao dizer que:

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela *coerência* e pela *coesão*, conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto. (FÁVERO & KOCH 1983, p.25)

Estendendo essa premissa, para construir ou atribuir sentido a um texto, os interlocutores se envolvem num processo de textualização que implica considerar os aspectos pragmáticos-discursivos e linguísticos que o constituem.

Koch e Travaglia (2011) abordam sete critérios de textualização (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) considerados de grande importância no processo de conectividade. Partindo desse princípio, ele é um todo complexo, cujas formas de conectividade são essenciais para que haja uma ação linguística, cognitiva e textual. Com efeito, todos os princípios estão centrados no texto e em seus usuários, mas a “coerência” é o resultado da confluência de todos os demais fatores: cognitivo complexo e colaborativo.

Antunes (2005) diz:

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. (ANTUNES, 2005, p.176)

Ademais, a coerência é construída à medida que os sujeitos estabelecem conexões entre o texto, conhecimentos de mundo e funcionamento das práticas comunicativas. Logo, é necessário ativar conhecimentos metagenéricos, enciclopédicos e interacionais. A respeito disso, Koch e Travaglia (2011, p. 38) afirmam que “a coerência não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo”. E essa interação está relacionada aos gêneros textuais/ discursivos que circulam na sociedade e, conseqüentemente, na escola. É disso que trataremos no capítulo a seguir.

2.4 Produção textual na escola

Durante muito tempo, o ensino de produção de texto escolar tinha como prioridade a utilização de uma escrita em que se exigia do aluno o uso das regras gramaticais. Além disso, o texto tinha apenas um único leitor, o professor. Para o discente, esse tipo de atividade era um “martírio” (GERALDI, 2012), pois fugia totalmente ao sentido de uso da língua.

Com o surgimento dos PCNs e a difusão das teorias de Bakhtin, os gêneros textuais passaram a ser o objeto de ensino de produção textual. Esse documento faz uma abordagem que privilegia a interação, na qual o aluno reconhece os diferentes gêneros e visa às várias situações de interlocução.

Pensar a escrita numa perspectiva interacionista, implica compreender a dinamicidade de sujeitos que partilham ideias e informações com algum objetivo. Nesse contexto, as palavras são os componentes imprescindíveis no processo de mediação. Elas possibilitam expressar os saberes, os pensamentos e os sentidos. Portanto, é necessário ampliar o repertório de informações e perceber tudo que permeia o universo da comunicação.

Escrever é, de fato, uma atividade importante tanto dentro como fora da escola. A escrita ocorre porque exerce funções comunicativas e finalidades, considerando os objetivos de quem escreve e de quem lê. Dentre as finalidades

gerais, Ferrarezzi e Carvalho (2015) citam o cumprimento de exigências curriculares, o desenvolvimento de técnica, a publicação de ideias, o registro de ideias, o prazer estético e intelectual, a criação de mundos ficcionais, a comunicação de conteúdos, etc. Geraldi (1997) enfatiza que, para ensinar a escrever textos, é preciso que o aluno compreenda e reflita sobre os usos da língua.

Na sala de aula, a prática escrita deve preparar os alunos para se comunicarem adequadamente nas diferentes funções de trabalho que venha a ocupar, na continuidade dos estudos, no lazer, nas resoluções de problemas do cotidiano, etc.

Considerando essa prática numa concepção interacional (dialógica da língua), é mister ressaltar que a escrita é uma atividade de produção de texto que exige do sujeito a utilização de estratégias, tais como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
 - seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
 - “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
 - revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.
- (KOCH; ELIAS, 2015, p.34)

Além das estratégias, é necessário que os estudantes ativem conhecimentos durante a produção textual, a saber: conhecimento linguístico (ortografia, gramática e do léxico da língua), conhecimento enciclopédico (coisas do mundo), conhecimento de textos (aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação) e conhecimentos interacionais (ativação de modelos cognitivos). Esses conhecimentos, produto das diversas atividades ao longo da vida, deixam evidente a relação entre linguagem/ mundo/ práticas sociais e podem sofrer mudanças em razão da sua atualização (KOCH; ELIAS, 2015).

Somadas a esses conhecimentos, é preciso considerar as operações fundamentais no processo de produção textual. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam as seguintes:

1. Contextualização: consiste em adaptar-se às situações de comunicação, levando-se em conta o papel do enunciador, o objetivo e o meio de circulação, para que o texto apresente coerência;

2. Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos: refere-se ao levantamento de ideias sobre o assunto;

3. Planificação em partes: refere-se à organização de ideias;

4. Textualização: refere-se ao processo de aplicação e *linearização das marcas linguísticas (sinais de pontuação, parágrafos, marcadores textuais e marcadores coesivos) que envolvem o texto.*

5. Releitura, revisão e reescrita: refere-se à análise minuciosa do texto, implicando retorno ao texto a fim de *melhorá-lo*.

Os PCNs (2001) mencionam a especificidade do gênero, a finalidade ou intenção do autor, a circunstância enunciativa e o interlocutor como elementos indispensáveis à atividade de produção textual, os quais devem operar sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. Além disso, que no processo de produção de textos escritos, o aluno consiga atingir alguns objetivos.

Quadro 3 – Objetivos no processo de produção de textos escritos

• redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: *a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; *a continuidade temática; *a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; *a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; • realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; • utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; • analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

Em síntese, entendemos que escrever é uma atividade complexa, que compreende uma diversidade de conhecimentos para que os objetivos sejam alcançados. Portanto, cabe a nós, professores, tornar as atividades de produção textual significativas, utilizando-se de metodologias que respondam às exigências da atualidade.

3 GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NA ESCOLA

Nesta seção, abordamos o conceito de gêneros e a relevância dos diferentes gêneros textuais na escola, visando a uma articulação com a sua utilização na sociedade e a importância do diário de leitura como importante instrumento para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de texto.

3.1 Definição de gênero

O termo “gênero” vem da base indo-europeia *gen-* ou *gnê-* que significa ‘gerar’, ‘engendrar’, ‘produzir’. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus, generis*, que significa ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘nação’ (FARACO, 2009, p.122).

Platão, no livro III da República, apresentou a primeira referência a gêneros. Ele dividiu a mimese em três categorias: a lírica, a épica e a dramática. Preocupado com questões de ordem estética, Aristóteles recusou a hierarquia platônica e, na sequência, elaborou dois trabalhos sobre gêneros. Na Arte retórica, propôs os gêneros retóricos: judiciário, deliberativo e epidítico; na Arte poética, tratou da produção poética e dos diversos gêneros, mas explorou densamente as propriedades da tragédia e da epopeia (FARACO, 2009).

Como se vê, a análise dos gêneros se inicia com Platão, mas é com Aristóteles que surge uma sistematização, como pode ser observada no quadro 4.

Quadro 4 - Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

Gênero	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos a julgar)	Acusar; defender	Justo; injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar desaconselhar	Útil; nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidítico	Espectador	Presente	Louvar: censurar	Nobre; vil	Amplificação

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 148

Na Idade Média, a ideia difundida por Aristóteles em relação às estratégias e às estruturas foi vastamente desenvolvida, tornando-se a ênfase pela qual a retórica se desenvolveu e propiciou a tradição cultural.

Aristóteles estabeleceu a distinção entre a epopeia (narração métrica e rítmica), o drama (tragédia e comédia), cujos tratados foram conservados e ainda a

lírca (arte de tocar flauta ou aulo) e a citarística (arte de ranger ou tocar cítara) (MARCUSCHI, 2008).

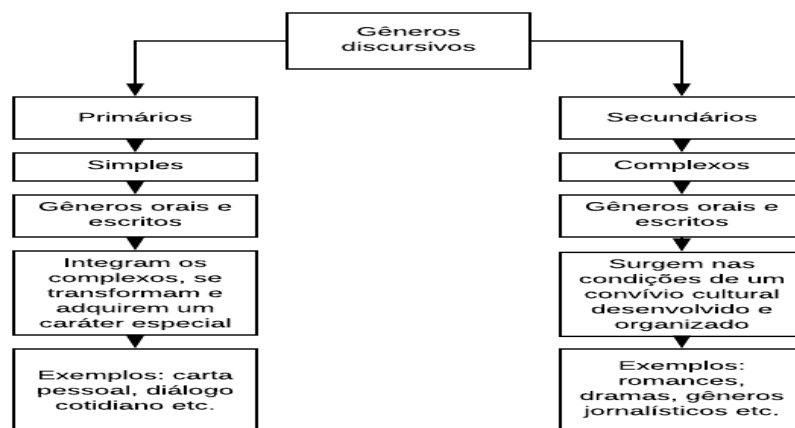
Hoje, o estudo dos gêneros é visto numa perspectiva diferente da aristotélica. O termo “gênero” vem sendo, frequentemente, usado por muitos estudiosos em diversas áreas de investigação. Retóricos, teóricos da literatura, analistas do discurso, professores de língua, etc. têm se aprofundado de forma sistemática para compreender os gêneros no que diz respeito aos usos da língua.

O primeiro a conceituar gênero com a finalidade de abranger todas as manifestações orais e escritas foi Bakhtin (2011); ele define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Menciona que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana (...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Nessa compreensão, os enunciados não são produzidos fora dos múltiplos campos do agir humano; ao contrário, eles apresentam conteúdo temático, organização composicional e estilo. Para esse autor, gêneros do discurso são mutuamente constitutivos (o agir humano depende da interação) e apresentam uma heterogeneidade, incluindo o diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, todos os gêneros literários, etc. Devido a essa grande heterogeneidade, Bakhtin menciona a diferença essencial entre os gêneros primários e secundários.

Figura 1: Mapa conceitual sobre gêneros discursivos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bakhtin (2011).

É notável que os gêneros são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam. Bakhtin (2011) compreende esses dois tipos de gêneros como realidades interdependentes. Segundo o teórico, no processo de formação, os gêneros

incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não na vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Nos pressupostos desse autor, os gêneros sofrem constantes atualizações ou transformações. Suas transformações decorrem do momento histórico das necessidades da sociedade, ou seja, cada situação social dá origem a um gênero.

É mister informar que a concepção universalizante de Bakhtin acerca de gênero discursivo passou a ser contemplada por inúmeros teóricos como Marcuschi (2008), Koch (2015), Scheneuwly e Dolz (2004), Rojo (2012), entre outros, no que diz respeito à relação dos gêneros com o ensino de língua.

Marcuschi utiliza a noção de “gênero textual” e explica em nota de rodapé:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Para esse autor, gênero textual é o texto materializado que segue padrões sociocomunicativos característicos, definidos de acordo com sua função, objetivo e estilo. O autor corrobora com as posições de Bakhtin quando afirma que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua efetivada por meio de enunciados orais e escritos.

Marcuschi (2008, 2010) aprofunda a noção de gênero textual e destaca, também, as concepções de tipo textual e domínio discursivo. De forma sistemática,

explica que gênero textual aborda a materialização dos textos em diversas situações comunicativas. Além disso, apresenta padrões sociocomunicativos definidos por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. O autor enfatiza que são formas textuais escritas ou orais estáveis, situadas historicamente e socialmente. Quanto ao tipo textual, enfatiza que é uma construção teórica definida pela natureza linguística. Apresenta um número limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Dessa forma, o autor apresenta o seguinte quadro.

Quadro 5 – Definição e características dos tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, Sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 24

Em relação a domínio discursivo, Marcuschi explica que abrange mais um campo de atividade humana do que um princípio de classificação de textos. Nessa esfera, pode ser identificado um conjunto de vários gêneros.

Koch & Elias (2015) também partem da concepção bakhtiana, e ao analisar a relativa estabilidade dos gêneros, observam que eles possuem marcas sócio-

históricas, já que se relacionam às situações sociocomunicativas e sofrem modificações por seu aspecto dinâmico. As autoras apresentam a ideia de que se pode desenvolver uma “competência metagenérica” que dá condições de conhecer os gêneros textuais de acordo com a sua caracterização e função. Essa competência está relacionada às escolhas que fazemos nas situações comunicativas das quais participamos. Além disso, permite que diferenciemos a diversidade de gêneros e identifiquemos as práticas sociais que os solicitam.

Diferentemente da terminologia apresentada por Marcuschi (2008) em relação a tipos textuais, Koch & Elias (2015) utilizam o termo sequências textuais. Elas seguem os postulados de Adam, Schneuwly e Dolz e apresentam as seguintes: descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Essas sequências são esquemas linguísticos que fazem parte da escolha do produtor tendo em vista os parâmetros da situação.

Seguindo, também, as orientações sociointerativistas, Schneuwly (2004) constrói a metáfora do gênero como “megainstrumento”. As raízes dessa metáfora estão, sobretudo, na configuração de vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 64) consideram gêneros como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”. De forma acentuada, os autores apresentam as dimensões essenciais para definir gênero como suporte de uma atividade de linguagem: 1) conteúdos e conhecimentos; 2) elementos de estruturas comunicativas e semióticas; 3) configurações específicas de unidades de linguagem.

3.2 Gêneros textuais na escola

Desde a publicação do livro *O texto na sala de aula*, organizado por Wanderley Geraldi, observamos uma crescente reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Posteriormente, com o surgimento dos PCNs, fundamentados em teorias educacionais e teorias linguísticas, percebemos a delimitação de objetivos que permitem orientar o trabalho didático do professor. Nesse documento,

[...] “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 2001, p. 23-24).

A incorporação das ideias expostas leva ao abandono da crença fundamentada na existência de um único gênero e permite priorizar os gêneros que favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento e a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Essa rede de ideias revela que o propósito maior no ensino de língua deve ser a ampliação das competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Assumindo, ainda, uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a BNCC apresenta nos seus quatro eixos de trabalho com a língua (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística /semiótica) um destaque para os gêneros textuais, considerando-os como um importante instrumento histórico, cultural e dialógico. Além disso, relaciona os textos a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades. O exemplo a seguir, mostra um dos objetivos que explicita o trabalho com gêneros em relação ao eixo leitura:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2017, p.70).

Prosseguindo com o enfoque sobre gêneros, Dolz e Schneuwly (2004, p.80), deixam evidente que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática” e através dela deve-se atingir dois objetivos: a) dominar o gênero, compreendê-lo e produzi-lo melhor; b) desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero estudado. Para atingir esses objetivos, de forma eficiente, é necessária uma transformação do gênero, visando à simplificação e à ênfase em certas dimensões. Outro aspecto levantado por esses autores, diz respeito à importância de colocar os alunos em situações de comunicação que façam sentido para eles.

Ainda de acordo com os autores citados, no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais é necessário elaborar um modelo didático do gênero, tomando como base três princípios: princípio de legitimidade (associado aos

saberes teóricos sistematizados por especialistas); princípio de pertinência (relacionado às capacidades dos aprendizes e aos propósitos da escola); princípio de solidarização (relacionado aos saberes em função dos objetivos pretendidos).

Levando em conta a importância do trabalho com gêneros no âmbito escolar, é preciso ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017, p.71) apresenta alguns avanços em relação aos conceitos difundidos na última década. Observa-se a presença de gêneros (textos multimodais) que circulam e são produzidos em ambiente digital: *post* em rede social, *gif*, *meme*, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walktroug*, *detonado*, *machinima*, trailer honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc. Evidentemente, esses gêneros se aplicam às reais necessidades educacionais; entretanto, é preciso destacar, também, a importância dos gêneros literários nesse contexto.

Antes de tudo, é necessário compreender que a literatura possui características que podem ir além de objeto de informação. Segundo Antonio Candido (2004, p.175), em texto³ fundamental que apresenta a literatura como direito cidadão, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Portanto, o aluno deve ter acesso a toda forma de literatura, tendo em vista que ela é compreendida como uma necessidade do cotidiano. Lajolo elucida que

a literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca (LAJOLO, 2010, p.44-45).

Em vias de síntese, pensar sobre literatura no espaço escolar implica compreender que o texto literário vai além da comunicação e da expressão estética. O tratamento didático dado a esse texto deve permitir ao aluno a ampliação de sua competência discursiva. Portanto, o professor deve procurar trabalhar com uma diversidade de gêneros literários.

³Na Constituição Federal de 1988, no capítulo da educação, o Art. 205, anuncia que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

3.3 Gênero textual: Diário de leituras

Segundo Machado (1998), o gênero diário se impõe a partir do século XIX, em virtude de mudanças históricas e sociais ocorridas nesse período. Movidos por contradições de ordem social, os indivíduos passaram a questionar-se e a resolver os conflitos através da escrita diarista.

A produção diarista foi muito utilizada por jovens que eram proibidas de estudar. Esse tipo de escrita apresentava objetivos definidos que se fundamentavam no exame cotidiano de consciência e de aprendizado da escrita. As anotações eram lidas e corrigidas pelas mães ou instrutoras que estabeleciam determinadas regras. Entretanto, essa prática de escrita, com o tempo, passou a ser desaconselhada pela Igreja, visto que poderia levar a caminhos que desviassem das regras morais estabelecidas na época (MACHADO, 1998).

Essa escrita, segundo David (*apud* MACHADO, 1998, p. 22), podia ser considerada uma fuga para os problemas da sociedade, uma vez que esta encontrava-se “psiquicamente esfacelada”.

Examinando mais detalhadamente, Machado (1998) considera que os enunciados dos diários compreendem termos de sinceridade e não uma disputa entre termos de verdade e mentira. Tomando esse entendimento, esboça um exemplo de Poulou (1993) que, ao estudar os diários escritos por adolescentes, detectou que eram vistos como o lugar secreto, ou seja, podia-se expressar a verdade, era uma maneira de organizar a desordem interior.

Além dessa característica, pode-se afirmar que a ausência de destinatário, configura um texto “monogerado”, que responsabiliza, apenas, o produtor pelos enunciados proferidos. Sobre isso, Lejeune (*apud* MACHADO, 1998, p.25) deixa evidente a compreensão de que “o diário está no lugar da carta, e a carta no lugar da conversação. Aos outros, falamos; quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles: quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e é isso o diário”.

Machado (1998) afirma que, só a partir de Bakhtin, os textos da vida ordinária, como é caso do diário, têm sido configurados em termos de gênero. Entretanto, a sua definição e a sua descrição ainda são consideradas vagas.

No que diz respeito à utilização de diários para o ensino e aprendizagem de leitura, Machado (1998) apresenta em seu livro *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola* um trabalho que desenvolveu com a utilização de

diários de leituras numa turma de jornalismo da PUC-SP. De acordo com a pesquisadora, os diários escritos pelos alunos apresentaram diversas características discursivas. Todos foram construídos na ordem do expor (teórico ou interativo), ausente de destinatário, com o predomínio de sequências explicativas e descritivas. De forma detalhada, os textos foram construídos da seguinte forma:

- com implicação do locutor;
- com não implicação do receptor;
- com o destinatário sendo concebido como tendo uma compreensão responsiva otimizada, o que explica a ausência de preocupação com processos de textualidade;
- com emergência de referentes privados, sobretudo no aspecto referente aos processos pessoais de leitura e escrita;
- com a construção de um mundo discursivo temporalmente conjunto ao da situação de comunicação;
- com um estilo marcado por uma expressividade particular, por uma atitude pessoal e informal com a realidade.

(MACHADO, 1998, p.230)

Sobre a importância do gênero, a autora destaca que

a introdução de algo como o estilo do gênero diário (do qual o diário de leituras é provavelmente, um subtipo) como prática central da ação didática que foi desenvolvida pode ser vista como um empréstimo de um gênero próprio da esfera do privado para uma esfera pública, a escolar, tomando-se o pressuposto de que ele seria um elemento facilitador para a transformação de uma certa ordem do discurso presente nessa esfera e para a instauração de uma situação de comunicação favorável à ação comunicativa (MACHADO, 1998, p. 19).

Em vias de síntese, o diário de leituras é, pois, um gênero textual produzido por um leitor, à medida que lê, com o objetivo de dialogar com o autor do texto, de forma reflexiva e crítica. Em geral, ele é visto como um instrumento que possibilita a sistematização de ideias, o desenvolvimento da criticidade, o planejamento, a organização de um produto final e a construção da autonomia do aluno (MACHADO, 2005).

Considerado não só instrumento de pesquisa, mas também de ensino e aprendizagem, o diário de leituras permite que o aluno produza diferentes discursos. Podem ser escritos julgamentos sobre o texto, reflexões sobre leituras, citações

literais de texto lido, reações afetivas após o texto lido, etc. (MACHADO, 1998). Assim, a produção do diário de leitura pode ser caracterizada como:

uma “conversa” com o autor do texto, ele se constitui como um texto de características dialógicas acentuadas, uma vez que não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento (MACHADO, 2005,p.65).

De modo geral, “o Diário aparece como uma proposta didática potente, instrumento de mediação entre leitura e escrita, que permite uma apropriação de textos singulares diversos numa perspectiva interacionista” (DOLZ, 2018, p.13). Como se vê, ele facilita o processo de ensino-aprendizagem e permite ao aluno desenvolver competências e habilidades que proporcionam autonomia na produção escrita, essencial para o desenvolvimento do letramento.

4 ARGUMENTAÇÃO

Nesta seção abordamos o conceito de argumentação na visão de Ducrot e Ascombre (1988), a função dos modificadores e operadores na construção de argumentos.

4.1 A argumentação na língua

No campo da Linguística, os estudos da argumentação começaram com os franceses Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre. O conceito de argumentação, na visão desses dois estudiosos, não tem nada a ver com discursivização, como era visto na tradição retórica, cuja finalidade discursiva era persuadir o auditório. Eles compreendem a argumentação como o estudo das orientações semânticas.

Para eles, um locutor produz uma argumentação, quando ele apresenta um enunciado destinado a levar a admitir um outro. Considerando essa premissa, conclui-se que todo enunciado orienta para uma determinada conclusão e essa orientação faz parte do sentido. Portanto, a argumentação não é um fato discursivo, e sim de língua (FIORIN, 2015).

No livro *La argumentación en la lengua*, Ascombre e Ducrot (1988) afirmam que a argumentação está presente na língua e não fora dela. Em oposição à concepção tradicional de argumentação, eles defendem que os valores argumentativos estão na estrutura da significação.

Na Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a argumentação pode ser estabelecida pela frase e não unicamente pelo fato transmitido por meio dela, dessa forma, não há como minimizar a importância da língua, tornando-a acessória. O argumento só adquire sentido pela sua relação com a conclusão. Considera-se que “num encadeamento argumentativo *A donc (portanto) C*, o sentido do argumento *A* contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão” (DUCROT, 2009, p.1). Corroborando com essa premissa, Koch (2011, p.17) afirma que argumentar é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões”. Em síntese, é por meio da língua que o homem forma juízos de valor.

Ascombre e Ducrot (1998) garantem que a língua é essencialmente argumentativa - do léxico ao texto. O que dá significação a um texto não são as informações veiculadas por ele, mas a orientação argumentativa de suas palavras.

Campos (2005, p.14) explica que “a simples alteração de um operador usado em um texto pode alterar também a sua orientação argumentativa”. Para indicar a orientação argumentativa em uma interação linguística, a língua dispõe de elementos os quais Ducrot nomeou operador argumentativo (OA), que compreende: operador argumentativo (sentido restrito); conector argumentativo e modificadores (realizante e desrealizante).

4.1.1 Os modificadores

Os modificadores são palavras que agem sobre a força argumentativa de outra palavra. Segundo Ducrot (1998), apenas algumas palavras de conteúdo lexical apresentam potencial argumentativo. Essas palavras foram divididas em dois grupos: os predicados (nomes e verbos) e os modificadores (adjetivos e advérbios). Os modificadores são as palavras que modificam os substantivos e os verbos.

No texto *Los modificadores desrealizantes*, Ducrot (1998) afirma que os modificadores realizantes (MR) aumentam a força argumentativa com a qual se aplica determinado topos; já os modificadores desrealizantes (MD) diminuem essa força.

Vejamos os exemplos a seguir:

(1) Maria escreveu *muito*.

(2) Maria escreveu *pouco*.

No exemplo (1), *muito* (advérbio) é um modificador realizante (MR) que tem por efeito fortalecer o potencial argumentativo de *escreveu* (verbo); em (2), *pouco* (advérbio) seria um modificador desrealizante (MD), uma vez que *escreveu* (verbo) tem seu potencial argumentativo atenuado por este advérbio.

Ducrot (1998) define os modificadores assim: uma palavra Y é denominada modificador desrealizante (MD) em relação a um predicado (nome ou verbo)X somente se o sintagma XY (i) não é sentido como contraditório; e (ii)tem uma orientação argumentativa inversa ou uma força argumentativa inferior à força de X. Caso XY tenha uma força argumentativa maior que a de X e tenha a mesma orientação argumentativa que X, Y será um modificador realizante⁴.

⁴Cf. Ducrot (1998, p.50)

Olímpio (2009) apresenta um resumo que explicita a abordagem de Ducrot em relação aos modificadores:

- construções nominais como: uma forte intervenção do estado, um corte drástico no orçamento, uma clara demonstração de apoio, uma alta concentração de riqueza têm o valor argumentativo do seu núcleo nominal potencializado pela presença de adjetivos na função de modificadores realizantes;
 - já em: uma atuação fraca, um pequeno corte, uma participação insignificante, uma leve inclinação, um simples questionamento, constata-se a ocorrência de modificadores desrealizantes, que despotencializam a força argumentativa do núcleo;
 - igualmente, construções verbais do tipo: errar totalmente, subir vertiginosamente, cortar drasticamente, ameaçar seriamente, romper terminantemente são marcadas por modificadores realizantes/ potencializadores;
 - enquanto subir ligeiramente, oscilar levemente, aparecer raramente, intervir moderadamente, explicar razoavelmente são marcadas por modificadores desrealizantes/ despotencializadores.
- (OLÍMPIO, 2009, p.38)

4.1.2 Os operadores argumentativos

De acordo com Ducrot (1989), os operadores argumentativos têm a função de indicar a força argumentativa dos enunciados de uma língua. Na sua teoria, ele apresenta duas noções básicas: classe argumentativa e escala argumentativa. Classe argumentativa refere-se à ocorrência de enunciados argumentativos que orientam para uma mesma conclusão; escala argumentativa está relacionada à classificação de enunciados de acordo com sua força (crescente ou decrescente) no discurso, também, apontando para uma mesma conclusão (DUCROT, 1981).

Embasada na teoria desse teórico, Koch (2011, 2018) afirma que os operadores ou marcadores argumentativos são elementos linguísticos (palavras, expressões) que permitem orientar enunciados, estruturando-os em textos e corroborando para a orientação argumentativa. Isso reforça a tese defendida por Ducrot e Ascombre de que a argumentação está inscrita na língua.

A gramática tradicional caracteriza os operadores argumentativos como elementos relacionais. Eles são conhecidos como conectivos que têm a função de conectar orações (KOCH, 2011). Seguindo a classificação proposta por Koch (2018, p.64-75), os operadores argumentativos podem assim ser apresentados:

1. Operadores que assinalam o argumento mais forte a favor de uma conclusão: (e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso etc.);
2. Operadores que assinalam o argumento mais forte (considerando-se uma escala de argumentos) a favor de uma conclusão: (até, até mesmo, inclusive);

3. Operadores que assinalam o argumento (considerando-se uma escala de argumentos orientada para a negação) a favor de uma conclusão: (nem, nem mesmo);
4. Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes (ao menos, pelo menos, no mínimo);
5. Operadores que estabelecem uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas: (mas, porém, entretanto, contudo, todavia, no entanto, embora, apesar de (que), ainda que, posto que);
6. Operadores introdutórios de uma conclusão referente a argumentos apresentados anteriormente: (logo, portanto, por conseguinte, pois, em decorrência, por isso etc.);
7. Operadores introdutórios de justificativa ou explicação referente ao enunciado anterior (pois, porque, já que, porquanto, que, visto que, como etc.);
8. Operadores que estabelecem comparação, visando uma dada conclusão: (mais... (do) que, menos... (do) que, tão... como, tão... quanto, tanto quanto);
9. Operadores introdutórios de argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: (ou... ou, seja... seja, quer... quer);
10. Operadores introdutórios de conteúdos pressupostos: (já, agora, ainda, etc.);
11. Operadores que apresentam numa escala orientada afirmação da totalidade (um pouco, quase) ou negação da totalidade (pouco, apenas).

5 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia usada na pesquisa, a descrição da escola e dos alunos, os procedimentos de pesquisa, as fichas de aulas e o procedimento por etapas.

5.1 Caracterização da pesquisa

Reconhecendo o papel importante da escola no acesso ao conhecimento científico, no desenvolvimento da competência comunicativa e na reflexão crítica dos alunos, esta pesquisa buscou resolver os problemas elencados na introdução deste trabalho. Recorremos à base metodológica da pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1998, p.14),

é 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 e participativo.

Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por uma ação planejada que busca mudanças dentro da realidade investigada. Nesse processo, o pesquisador compartilha poder com os indivíduos visando identificar o problema e definir estratégias para solucioná-los. A ação, portanto, deve estar vinculada a procedimentos de um agir comunicativo. Além do caráter interativo e reflexivo da pesquisa, o pesquisador precisa estar atento às transformações que possam surgir durante todo o processo.

Para Dick (2003), a pesquisa-ação pode ser considerada como cíclica. Considera-se a ação, a intenção e a revisão os elementos fundamentais nessa metodologia. Entretanto, é necessário que seja realizado um planejamento para que a ação se cumpra.

É importante ressaltar que o pesquisador, na situação estudada, transforma-se, também, em um observador participante e coloca a importante questão da ação planejada no campo em estudo. De acordo com André (2012, p. 31)

[...] Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja,

com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.

Nesse contexto, André (2012, p. 31) afirma que “[...] análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades” são considerados procedimentos essenciais.

Seguimos uma abordagem qualitativa para a análise dos dados, visto que não tem um padrão único e tenta explicar com profundidade o significado e características dos resultados, das informações obtidas.

5.2 A escola e os alunos

A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, na escola pública estadual, localizada no bairro Cidade Universitária, Maceió, e coordenada pela 13ª GERE. A escola foi inaugurada no início do ano de 1985 e tem como objetivo primordial capacitar jovens para o pleno exercício da cidadania, oferecendo-lhes oportunidades de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, habilidades e de sensibilidades, que permitam a sua participação nas constantes transformações do mundo contemporâneo, em sintonia com os avanços tecnológicos, possibilitando, ainda, a continuidade de estudos e a preparação para o mercado de trabalho.

Atualmente, funciona nos três turnos com Ensino Fundamental I e II, pela manhã; Fundamental II e Médio, à tarde, e EJA- Fundamental e Médio, à noite; atende cerca de 1.800 alunos. Possui uma boa estrutura física: 16 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 sala de coordenação, 1 sala para os professores de educação física, 1 laboratório de aprendizagem (LAP) e 1 sala de recursos (atendimento a alunos especiais). Possui também 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 quadra de esportes, 2 pátios internos, 1 salão de festas e 1 refeitório.

A biblioteca dispõe de um acervo diversificado que engloba todas as áreas do conhecimento com destaque para o rico acervo da literatura juvenil brasileira. O empréstimo de livros está à disposição e escolha do aluno, havendo um controle interno, através de registro. Entretanto, a quantidade de livros didáticos de Língua

Portuguesa não é suficiente para todas as turmas; portanto todas as atividades utilizando esse material didático são realizadas, apenas, na escola.

Os alunos da escola são de classe média e de camadas populares. A escola vive realidades diversas, alguns alunos têm uma condição financeira melhor, boa formação, base familiar sólida, têm aspirações de crescer profissionalmente e frequentam lugares que enriquecem seu acervo de conhecimento; já outros apresentam histórias de vida tristes, desemprego no lar, conflitos emocionais sérios por carência afetiva e não apresentam hábitos de estudos.

Os participantes desta pesquisa são discentes de duas turmas de 6º ano do ensino fundamental II, numa faixa etária de 10 e 11 anos. A turma “A” é composta por 43 alunos: 21 meninos e 22 meninas; A turma “B” é composta por 42 alunos: 21 meninos e 21 meninas.

A escola realiza um projeto permanente de leitura intitulado “Literatura na minha escola: alunos leitores e escritores” que tem como objetivo incentivar e estimular nos alunos o prazer e o interesse pelo mundo da leitura e da escrita, para estarem atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno.

Uma das ações do projeto é a leitura dos livros da “Sacola do Saber”. A sacola possui 3 livros de literatura infanto-juvenil e 1 caderninho. Os educandos levam a sacola para casa e, durante 8 dias, têm a oportunidade de realizar leituras dos livros, compartilhar as histórias com os familiares, narrar a experiência de leitura e/ou o resumo do livro no caderninho.

Figura 2 – Sacola do Saber



Fonte: A autora

5.3 Procedimentos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as informações obtidas através de rodas de conversa (entrevistas informais) e fotografias. Além disso, elaboramos o diário de campo, que possibilitou anotações desenvolvidas a partir do contato com a realidade e das vivências percebidas nas atividades realizadas em sala de aula.

Por ser atemporal, o diário permite que, a partir de uma análise mais profunda, possamos “redescobrir caminhos que poderiam não ser perceptíveis para seu autor em um primeiro momento. Assim, a prática docente pode ser reexaminada de outro ponto de vista, sendo possível provocar mudanças em sua atuação em sala de aula” (SOUZA; CARNEIRO; PEREZ; OLIVEIRA; REALI; OLIVEIRA, 2012).

Para a análise dos dados, selecionamos, como *corpus*, textos escritos (diários de leituras) pelos alunos-participantes, nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 17/07/2018 a 03/12/18. Essa análise busca compreender como os alunos se projetam nos discursos argumentativos, por meio das marcas linguísticas presentes nos textos e aspectos singulares a partir das experiências de leitura.

5.3.1 As fichas de aulas

Etapa 1 Número de aulas: 4 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: O cordel presente na roda de leitura
Objetivos: Incutir no aluno o gosto pela leitura literária; Proporcionar momentos de reflexão sobre valores humanos; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura, em voz alta, do livro “As seis moedas de ouro” (Antônio Francisco); Roda de conversa sobre as temáticas abordadas nos cordéis; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: livros, dicionários e caderninhos.

Etapa 2 Número de aulas: 3 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: O passado está presente
Objetivos: Possibilitar o interesse pela leitura de jornais; Compreender informações atuais; Comparar as informações de jornais diferentes; Promover debate sobre o “Julgamento simbólico de Calabar”; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura silenciosa dos textos jornalísticos: Júri simbólico de Calabar acontece dia 22 (Tribuna Independente) e Controverso, Calabar ganha novo julgamento (Gazeta de Alagoas); Debater o assunto; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: xerox dos textos, quadro branco, piloto, dicionários e caderninhos.

Etapa 3 Número de aulas: 2 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: Reflexão sobre a vida
Objetivos: Compreender o sentido das ações na vida do ser humano; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Visionamento do curta-metragem “Lila” (2014); Roda de conversa sobre a temática do curta-metragem; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: televisor, pen drive, quadro branco, piloto, dicionários e caderninhos.

Etapa 4 Número de aulas: 4 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: Viajando no mundo da literatura
Objetivos: Despertar o prazer por textos literários; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura silenciosa de um livro literário (escolhido pelo aluno); Leitura de resenhas (curtas) de livros;

Socialização das histórias dos livros; Produção de texto/ reflexões sobre a temática do livro literário.
Recursos: livros, quadro branco, piloto, apagador, dicionários e caderninhos.

Etapa 5 Número de aulas: 3 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: Trabalho infantil em questão
Objetivos: Debater a temática; Comparar a temática em gêneros diferentes; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura silenciosa do conto “A meninas e as balas” (Georgina Martins) e da charge (Fernandes) sobre o trabalho infantil; Debater o assunto; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: xerox dos textos, quadro branco, piloto, apagador, dicionários e caderninhos.

Etapa 6 Número de aulas: 4 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: Uma grande lição
Objetivos: Refletir sobre temáticas abordadas no filme; Comparar sinopses do mesmo filme; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Visionamento do filme “Extraordinário” (2017); Roda de conversa sobre os temas: família, bullying, amor, amizade, preconceito e superação; Leitura de sinopses do filme; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: televisor, pen drive, xerox dos textos, quadro branco, piloto, apagador, dicionários e caderninhos.

Etapa 7 Número de aulas: 6 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B

Título: Livro: uma caixa de surpresa
Objetivos: Despertar o prazer por textos literários; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura silenciosa de um livro literário (escolhido pelo aluno); Socialização das histórias dos livros; Produção de texto/ reflexões sobre a temática do livro.
Recursos: livros, quadro branco, piloto, apagador, dicionários e caderninhos.

Etapa 8 Número de aulas: 4 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: O homem e o meio ambiente
Objetivos: Refletir sobre a ação do homem no meio ambiente; Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura do texto “A ameaça humana” (Hemerson Brandão); Debater a temática; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: xerox do texto, quadro branco, piloto, apagador, dicionários e caderninhos.

Etapa 9 Número de aulas: 3 aulas de 60 min. Ano: 6º Turmas: A e B
Título: Geração que argumenta
Objetivos: Debater o uso do celular. Produzir um diário de leituras.
Procedimentos: Leitura do texto “Geração do celular” (Inaê Soares); Discussão sobre o uso do celular; Produção de texto/ reflexões sobre a temática discutida.
Recursos: xerox do texto, quadro branco, piloto, apagador, dicionários e caderninho.

5.3.2 As etapas desenvolvidas

1ª etapa: Inicialmente, levei os alunos à sala de vídeo e pedi que organizassem as cadeiras em círculo. Entreguei a cada um o livro “As seis moedas de ouro” (Antônio Francisco). Solicitei que olhassem a capa e as ilustrações contidas

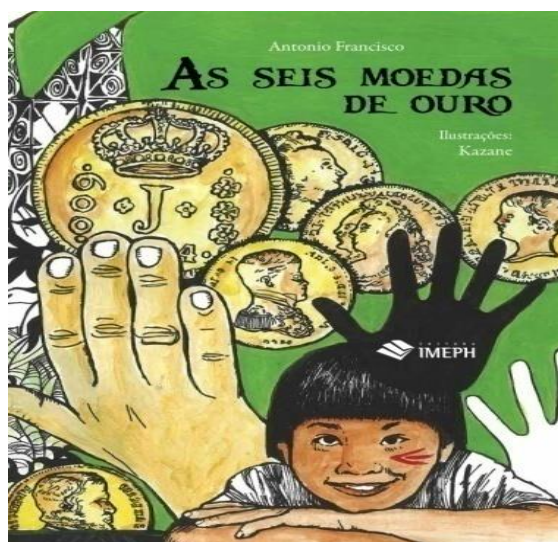
no interior do livro; eles ficaram durante alguns minutos apreciando. Em seguida, iniciei a leitura em voz alta. Todos acompanharam atentamente. Um fato que chamou a minha atenção foi um aluno, com dificuldades de aprendizagem, não direcionar o olhar para o livro, mas para os colegas e para mim, já que não sabia ler.

A cada história lida, eu fazia questionamentos acerca da temática e da construção do texto. A maioria dos alunos participou ativamente; eles que expuseram suas reflexões demonstraram um potencial argumentativo, principalmente, diante das questões relacionadas à temática “ambição”.

Em outro momento, solicitei que escrevessem, no caderninho, reflexões sobre os textos lidos. Algumas dúvidas surgiram na realização dessa prática. Alguns fizeram os seguintes questionamentos: *“Posso começar escrevendo eu gostei?”*, *“Devo colocar eu achei o livro...?”*, *“Fica errado dizer oi, diário?”*, *“Eu vou colocar minha opinião?”*; *“Posso contar a história e depois dar a minha opinião?”*

O obstáculo ficou claro quando informei que eles podiam escolher algo que achasse interessante no livro, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo; expor dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe; relacionar as informações do texto a conhecimentos prévios, diferentes experiências de vida etc. Coloquei sugestões (eu achei... porque, eu gostei... porque, na minha opinião... porque, eu penso que) no quadro e perceberam que não existe uma única forma de iniciar o texto. Vale destacar que anterior às sugestões, alguns alunos demonstraram conhecimento e iniciaram a produção textual.

Figura 3 – Capa do livro “As Seis Moedas de Ouro” (2011), de Antonio Francisco, pela IMEPH.



Fonte: Editora IMEPH, 2011

Figura 4 – Leitura na sala de vídeo



Fonte: A autora

2ª etapa: Levei para a sala de aula xerox dos textos jornalísticos: “Júri simbólico de Calabar acontece dia 22” (Tribuna Independente) e “Controverso, Calabar ganha novo julgamento” (Gazeta de Alagoas). Solicitei aos alunos que fizessem a leitura silenciosa e grifassem as informações que tinham chamado a atenção deles. Muitos alunos reclamaram, afirmaram que os textos eram extensos e não conseguiam entender o significado de algumas palavras. Orientei-os a ler com calma e tentar compreender, pelo contexto, o sentido dos vocábulos, caso contrário, realizassem a pesquisa no dicionário.

É importante destacar que em todas as aulas o dicionário era disponibilizado para o aluno, já que é uma ferramenta de pesquisa acessível e favorece não só a localização de informações, mas também a ampliação do léxico.

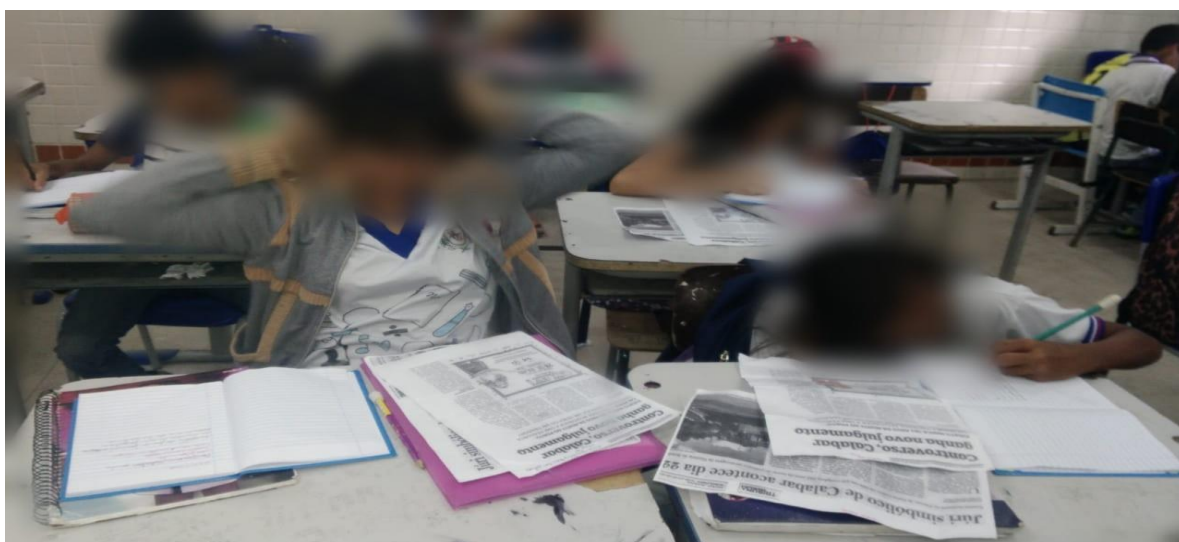
Após a leitura, abordei o contexto histórico para que os alunos compreendessem melhor quem foi Calabar e o porquê da realização do julgamento após 300 anos de sua morte. Fizemos um debate sobre o assunto. Os alunos foram bem participativos, fizeram muitos questionamentos e emitiram muitas opiniões. Ressalto a que chamou a minha atenção: *“Acho que não tem necessidade de fazer um julgamento de uma pessoa que já está morta. Ele não tem nem condições de se defender. Deveriam deixar os mortos em paz”*.

Após o debate, um aluno me pediu o jornal para folhear. Tinha sido o primeiro contato dele com o suporte. Informou que os pais não compravam, porque é muito caro, era preferível comprar comida. Dei os dois jornais a ele e fiquei apenas com as páginas que apresentavam os textos já citados.

Em seguida, solicitei que assistissem ao jornal televisionado a fim de verem o resultado do julgamento.

Em outro momento, solicitei que escrevessem, no caderninho⁵, reflexões sobre os textos.

Figura 5 – Produção de diário de leituras



Fonte: A autora

3ª etapa: Inicialmente, levei os alunos à sala de vídeo para assistirem ao curta-metragem “Lila”⁶. Expliquei que o curta é um filme de pequena duração. Solicitei muita atenção, pois eles iriam observar pequenos atos de bondade realizados pela personagem “Lila”. Informei que não tinha áudio, pois corria o risco de eles pedirem para aumentar o volume do televisor.

Após o visionamento, iniciei uma discussão sobre a temática e fiz dois questionamentos: De que forma Lila tenta mudar o que vê? Que mensagem esse

⁵O caderninho foi intitulado pelos alunos “diário de leituras”. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo diário de leituras, apenas, para se referir ao gênero textual.

⁶ Lila é um curta-metragem lírico e poético que sugere haver um pouco de Lila em todos nós. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BBRlWVBEVik>

curta-metragem passa para as pessoas? Alguns alunos expressaram opiniões; outros sentiram dificuldades devido à falta de compreensão, alegando que não entenderam, porque a personagem não falava. Diante dessa situação, voltei a explicar o sentido do curta-metragem e a discussão foi ampliada.

Em seguida, solicitei que escrevessem, no caderninho, as reflexões sobre o curta-metragem.

Figura 6 – Exibição do curta-metragem “Lila”



Fonte: A autora

4ª etapa: Levei os alunos para a biblioteca da escola com o objetivo de despertar neles o prazer pela leitura de textos literários. Separei livros de contos, crônicas, poemas entre outros adequados à faixa etária. Alguns escolheram livros com poucas páginas, alegando que queriam terminar logo a leitura; outros ficaram indecisos, liam uma página e por não gostar da introdução, trocavam por outro.

A interação entre eles foi constante. Mal terminavam de ler, já mostravam imagens e expressões que chamavam atenção. Alguns paravam para desenhar no caderno.

O tempo não foi suficiente para ler todo o livro, portanto informei que podiam concluir a leitura em casa.

Em outro momento, reuni os alunos, fizemos uma discussão sobre os elementos da narrativa, a estrutura do livro e a importância da leitura. Além disso, pedi

que emitsem opiniões sobre o livro lido. Percebi que a maioria preferiu narrar a opinar, mas demonstraram, implicitamente, o gosto pelo gênero literário.

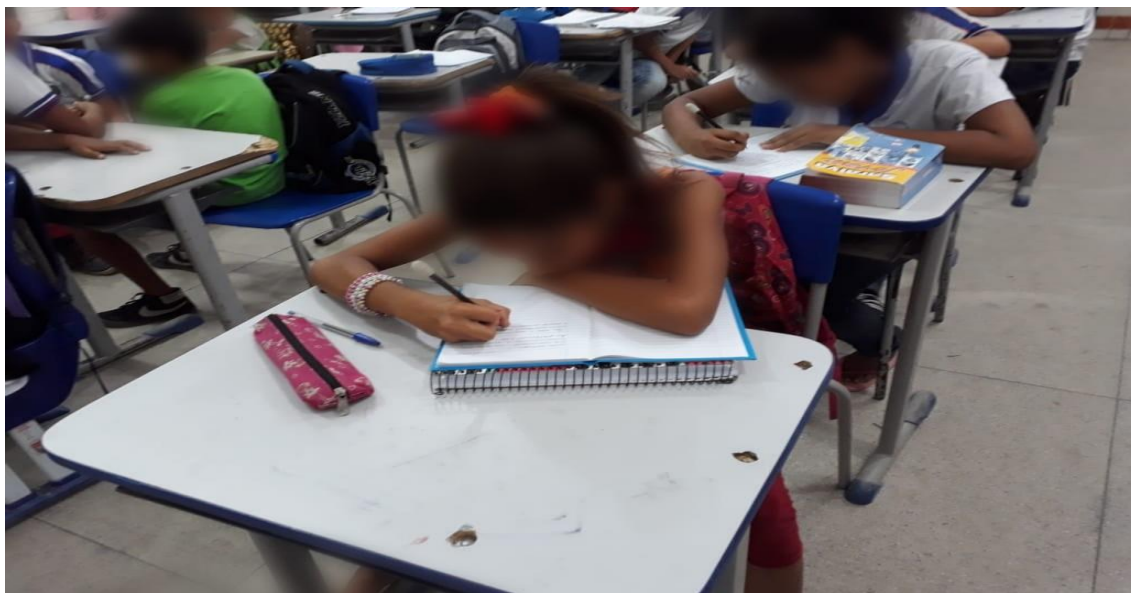
Solicitei que escrevessem, no caderninho, posicionamentos críticos acerca do livro lido.

5ª etapa: Levei para a sala de aula o conto “A menina e as balas” (Georgina Martins) e uma charge que aborda a questão do trabalho infantil. Solicitei aos alunos que fizessem a leitura silenciosa. Em seguida, realizei em voz alta e iniciei um debate possibilitando ao aluno a percepção da ideia central dos textos. Fiz as seguintes perguntas: Por que a menina vendia doces? Quais os elementos apresentados na charge que leva o leitor a compreender a temática? Qual a opinião de vocês sobre essa situação?

O debate foi intenso, os alunos demonstraram interesse pelo assunto, apresentando opiniões contrárias à situação vivenciada pelas personagens. Durante a atividade, uma aluna disse que concordava com o trabalho infantil, pois era melhor trabalhar que viver na rua cometendo delitos. Percebi que o resultado desse debate proporcionou aos alunos compreender a importância dos estudos e dos momentos de lazer.

Após longa discussão, solicitei que escrevessem, no caderninho, posicionamentos críticos acerca dos textos lidos.

Figura 7 – Produção de diário de leituras



Fonte: A autora

6ª etapa: Inicialmente, levei os alunos à sala de vídeo para assistirem ao filme “Extraordinário”⁷. Expliquei, de forma resumida, o conteúdo do filme. Durante a exibição, notei que algumas alunas se emocionaram. Após o visionamento, organizamos as cadeiras em círculo e discutimos sobre os temas: família, bullying, amor, amizade, preconceito e superação. Esta atividade foi extremamente importante, pois a partir desse momento muitos alunos tiveram a coragem de dizer que sofriam bullying na escola ou já sofreram.

Em outro momento, apresentei 5 sinopses do filme e expliquei a sua funcionalidade para o leitor. A partir da leitura, os alunos puderam observar semelhanças e diferenças. Concomitantemente, foram expondo mais opiniões sobre o filme. Após a discussão, propus que escrevessem, no caderninho, reflexões acerca do filme.

Figura 8 – Exibição do filme “Extraordinário”



Fonte: A autora

⁷Extraordinário aborda o drama de um menino que apresenta uma deformação facial e precisa ser aceito numa nova escola. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7lyJtY_TPvk

7ª etapa: Levei os alunos para a biblioteca da escola e solicitei que escolhessem um livro para ser lido na sala de aula. O tempo não foi suficiente para ler todo o livro e, por isso, informei que podiam concluir a leitura em casa.

Em outro momento, reuni os alunos, fizemos uma discussão acerca das temáticas. Além disso, pedi que emitissem opiniões sobre o livro lido. Percebi mais uma vez, que a maioria preferiu narrar a opinar.

Em seguida, solicitei que escrevessem, no caderninho, posicionamentos críticos acerca do livro lido.

Figura 9 – Leitura na biblioteca



Fonte: A autora

8ª etapa: Levei para a sala de aula xerox do texto “A ameaça humana” (Hemerson Brandão) e solicitei aos alunos a leitura silenciosa. Em seguida, fiz a leitura em voz alta e informei que faríamos um debate. Para permear a discussão, anotei no quadro a seguinte questão: Segundo o autor do texto lido “num futuro próximo, até os zoológicos serão coisa do passado”. Você concorda com essa afirmação? Se sim, apresente argumentos para fundamentar sua opinião. Se não, o que precisa mudar para que a destruição de ecossistemas seja evitada?

Durante a discussão, eles associaram informações lidas e experiências cotidianas. Pedi que destacassem no texto palavras e trechos que expressavam o

ponto de vista do autor. Um aluno informou que havia assistido ao filme “Lorax”. Fez, oralmente, um pequeno resumo do filme enfatizando a questão do desmatamento.

Após longo debate, solicitei que escrevessem, no caderninho, posicionamentos críticos acerca do texto lido.

9ª etapa: Levei para a sala de aula xerox do texto “Geração do celular” (Inaê Soares) e solicitei aos alunos a leitura silenciosa. Em seguida, fiz a leitura em voz alta e informei que faríamos uma discussão. Iniciei com as seguintes perguntas: Qual a finalidade do texto? Segundo a autora, como os usuários do celular estão se comportando atualmente em relação aos aplicativos de relacionamento? O que a autora quis dizer ao escrever “A comunicação que prevalece é a virtual”? Qual a proposta de solução apresentada pela autora para minimizar os problemas causados pelo celular?

À medida que respondiam a esses questionamentos, apresentavam também opiniões favoráveis ou contrárias à autora.

Após longa discussão, solicitei que escrevessem, no caderninho, posicionamentos críticos acerca do texto lido.

Figura 10 – Caderninhos com os diários de leituras



Fonte: A autora

6 A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS NOS DIÁRIOS DE LEITURAS

Nesta seção, serão apresentadas as análises dos diários de leituras produzidos pelos alunos. Em 6.1, serão analisados 21 textos de acordo com categorias definidas a partir de algumas singularidades. Em 6.2, analisaremos cinco processos de escrita, composto de quatro textos por aluno, a fim de observar as presenças de marcas/índices de argumentação pelo uso de modificadores e operadores discursivos.

6.1 As singularidades no tratamento dos temas

Durante as leituras dos textos produzidos pelos alunos, observamos algumas singularidades no tratamento dos temas. Para proceder à análise, apresentamos 7 exemplos evidenciando o discurso do aluno em relação

- à leitura do livro “As seis moedas de ouro” – função do livro e das ilustrações;
- à leitura dos textos jornalísticos “Controverso, Calabar ganha novo julgamento” e “O julgamento de Calabar” – gênero textual;
- ao curta-metragem “Lila” – recurso literário;
- ao texto “A menina e as balas” e a “charge” – conhecimento de mundo;
- ao filme “Extraordinário” – marca de letramento;
- ao livro lido na biblioteca ou em casa – indicação de leitura;
- ao texto “A ameaça humana” – citações diretas;

Para os destaques dessas singularidades ou características nos nossos comentários, apresentamos os textos transcritos em 7 quadros, cada quadro com 3 diários de alunos diferentes e, em cada texto, aparecem destacados (sublinhados) os trechos que serão comentados.

6.1.1 O cordel presente na roda de leitura

Quadro 6 – Função do livro e das ilustrações

Diário 1	Diário 2	Diário 3
<i>As seis moedas de ouro</i> Antonio Francisco 18/07/2018 Querido diário, prazer meu nome é XXXX, e não é a primeira vez que eu escrevo em um diário. E agora eu vou falar um pouco do que eu achei sobre o livro “As seis moedas de ouro” de (Antonio Francisco). Vamos começar! <u>Eu achei o livro muito interessante e educativo, ensina muito.</u> E fala sobre o amor, meio ambiente e sobre ambição. Eu recomendo o livro. Bom isso é tudo! Fim!	Data 18/07 As seis moedas de ouro (Antonio Francisco) Querido diário! Essa é a minha primeira vez que eu escrevo num diário, meu nome é XXXX, e hoje eu vou contar uma história que achei muito legal e interessante. O título é (As seis moedas de ouro) do autor (Antonio Francisco). Bom, eu não li o livro todo, mas pelo pouco que eu li <u>achei muito legal e educativo.</u> Ele fala sobre as seis moedas de ouro, sobre sonhos e sobre uma dose de amor, que foi a que eu mais gostei. Bom, isso é tudo.	18/07/18 As seis moedas de ouro Antônio Francisco Eu gostei muito do livro “As seis moedas de ouro”. Ele fala sobre a ambição das pessoas hoje em dia, a situação do nosso planeta, a falta de amor nas pessoas. <u>As imagens do livro ficarão bem bonitas, a fala dos personagens dá para compreender.</u> O livro ficou ótimo! Eu recomendo este livro para as pessoas lêem.

Fonte: Dados da pesquisa

Nos diários 1, 2 e 3, acerca das reflexões sobre o livro “As seis moedas de ouro”, percebemos características que remetem às funções do livro e das ilustrações para a compreensão do texto. A interação texto/ilustração se processa como um todo harmônico, estabelecendo uma relação de coerência intersemiótica, provocando no aluno um efeito de sentido (BNCC, 2017).

Salientamos que em nenhum momento da discussão oral, descrita na 1ª etapa dos procedimentos, os alunos expuseram essas informações. Isso demonstra que eles extrapolaram as reflexões feitas na oralidade. É interessante perceber que, durante a escrita, os alunos passaram a ter um olhar mais acurado do livro.

Podemos notar essa particularidade em relação à apreciação do livro e das ilustrações nos seguintes trechos: “*Eu achei o livro muito interessante e educativo, ensina muito*” (1); “*Bom, eu não li o livro todo, mas pelo pouco que eu li achei muito legal e educativo*” (2); “*As imagens do livro ficarão bem bonitas, a fala dos personagens dá para compreender. O livro ficou ótimo!*” (3).

Percebemos, também, uma marca de diário íntimo na expressão “*Querido diário*” (1 e 2), configurando o próprio diário como interlocutor, um tom de

coloquialidade, de conversa nos trechos “*Vamos começar!*” (1), “Bom, isso é tudo.” (2) e no uso de exclamações.

6.1.2 O passado está presente

Quadro 7 – Gênero textual

Diário 4	Diário 5	Diário 6
<i>Controverso, Calabar ganha no julgamento</i> <i>Repórter: Larissa Bastos</i> <i>Fonte: Jornal Gazeta de Alagoas</i> <i>Júri simbólico de Calabar acontece dia 22</i> <i>Repórter: Claudio Bulgarelli</i> <i>Fonte: Jornal Tribuna independente</i> <u><i>Bom os dois textos trazem informações interessantes, mais não é o tipo de informações que eu me interesse, e eu também não gosto de ler ou assistir jornal porque eu acho muito entediante e chato. Para mim eu não acho importante saber dessas coisas que passam no jornal, se eu souber não mudará nada mesmo, e também achei esse conteúdo meio estranho, fazer um julgamento de alguém morto a tanto tempo, enfim prefiro ler meus livros!</i></u>	<i>O Julgamento de Calabar</i> <i>Repórter: Larissa Bastos</i> <u><i>Eu achei muito interessante mais na mesma hora errado porque Calabar não deveria morrer ainda mais enforcado. E não sabe se ele é herói ou traidor, e também não tem provas e também só ficou no lado dos Holandeses por que eles erram livres. E eu não gosto muito de jornal e prefiro ler no livro.</i></u>	O assunto foi até interessante, <u><i>maiseu não gostei muito porque foi com jornal, eu preferia mais que a professora falasse de Naruto ou até Diabolik, e porquê? Porque só fala sobre morte!, eu não entendo porque todos os jornais tem que ter morte, mas mesmo assim, eu gostei da História foi bem interessante como ele morre, é uma coisa bem supriendente, ele morre como um, herói contra a lei portuguesa. Quero que a professora passe mais atividades como essa.</i></u> 23/07/2018 Atividade: sobre Calabar que ganhou um no julgamento. <i>Reporter: Larissa Bastos</i> <i>Texto: Calabar ganhou novo julgamento</i> <i>Jornal: Gazeta de Alagoas</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Bonini (2011) afirma que os gêneros jornalísticos apresentam temas de grande relevância social. Nesse sentido, a leitura e a discussão acerca dos textos “Júri simbólico de Calabar acontece dia 22” e “Controverso, Calabar ganha novo julgamento”, contribuíram significativamente para a compreensão de um fato ocorrido com um alagoano. Nos diários 4, 5 e 6 os alunos expressaram posicionamentos críticos não só referentes ao “julgamento de Calabar”, mas também ao gênero textual. Eles gostaram do tema da notícia, como pode ser visto em: “*Bom os dois textos trazem informações interessantes*” (4), “*Eu achei muito interessante*” (5), “*O assunto foi até interessante*” (6). Entretanto, nos trechos “*enfim prefiro ler meus livros!*” (4), “*E eu não gosto muito de*

jornal e prefiro ler no livro” (5) e “*eu não gostei muito porque foi com jornal*” (6), percebe-se as reações subjetivas em relação à preferência por livros. Possivelmente, a não aceitação do gênero notícia esteja relacionada a pouco ou nenhum hábito de leitura de jornais.

6.1.3 Reflexão sobre a vida

Quadro 8 – Recurso literário

Diário 7	Diário 8	Diário 9
Data: 06/08/18 Curta-metragem <i>Lila-Reencontrando o colorido da vida</i> Diretor, roteirista e editor: Carlos Lascano Ano: 2014/ Duração: 9 min Querido Diário, hoje eu vou falar sobre um curta-metragem, é o primeiro que eu assisti o título dele é <i>Lila-Reencontrando o colorido da vida</i>. Eu gostei dele porque fala sobre o colorido da vida, as vezes, as pessoas sofrem tanto que perde o colorido dela. Lila ela vê o colorido de tudo, e desenha o que está faltando. Um homem está triste, ela desenhou uma mulher e a mulher deu um beijo nele. Um casal estava brigando, ela desenhou os dois, o desenho fez eles voltarem. As vezes, <u>a vida sempre precisa de um colorido pra complementar ela.</u> <u>Bom é isso</u>	06/08/18 Curta-metragem <i>Lila-Reencontrando o colorido da vida</i> Diretor, roteirista e editor: Carlos Lascano Ano: 2014/ Duração: 9 min Eu gostei do curta porque ele mostra que nós precisamos de mais cor, amor na nossa vida. <u>Na minha opinião nossa vida é uma arte sem cor que precisamos pintar com amor, carinho e muitas outras coisas boas.</u>	06/08/2018 Curta-metragem <i>Lila- Reencontrando o colorido da vida</i> Diretor, roteirista e editor: Carlos Lascano Ano: 2014 / Duração: 9 min Eu adorei o vídeo porque Lila é uma pessoa feliz. Ela desenha com muito objetivo e tem muita imaginação igual a uma criança pequena. Quando vê pessoas ou objetos sem cores cria um desenho e as coisas voltam a vida. <u>Todo mundo vive no seu mundinho solitário, pra pintar precisa ter: Amor, ser feliz, ter amizades.</u>

Fonte: Dados da pesquisa

A utilização da tecnologia no ambiente escolar vem contribuindo, significativamente, para a formação da cidadania, permitindo aos alunos a construção e a socialização de conhecimentos em várias esferas da sociedade. Com objetivo de ampliar as práticas de leitura e o pensamento reflexivo, oportunizamos aos discentes

o contato com o recurso visual curta-metragem. Segundo Moletta (2009, p. 17), o curta-metragem:

[...] equipara-se ao conto na literatura ou ao haikai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem [...]. Esse formato de cinema tem como principais características a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana.

Nas reflexões dos alunos em relação ao curta-metragem “Lila”, percebemos a presença da metáfora em: “a vida sempre precisa de um colorido pra complementar ela” (7), “nossa vida é uma arte sem cor que precisamos pintar com amor, carinho e muitas outras coisas boas” (8) e “Todo mundo vive no seu mundinho solitário, pra pintar precisa ter: Amor, ser feliz, ter amizades” (9). Observamos que a metáfora visual tomou contornos de uma escrita argumentativa permeada por um léxico afetivo. Possivelmente, os estudantes lançaram mão desse recurso literário devido não só às ideias discutidas oralmente (em sala de aula), conforme descrito na 3ª etapa dos procedimentos, mas também à prática de leitura de textos literários.

6.1.4 Trabalho infantil em questão

Quadro 9 – Conhecimento de mundo

Diário 10	Diário 11	Diário 12
A menina e as balas e charge Georgina Martins Fernandes Bom... sobre o texto as menina e as balas achei legal ele ter tocado no assunto de trabalho infantil fala sobre uma menina que vendia balas para ajudar em casa e se ela não vender as balas quando chegasse em casa iria apanhar. O fato da mulher ajudar a garota achei uma boa iniciativa, minha opinião é que se ela quiser ajudar ela ajuda, agora se for obrigada é <u>trabalho infantil</u>, mas de qualquer forma <u>é crime</u>. Agora sobre a charge ela fala sobre o mesmo assunto do texto anterior eu não entendi de primeira, só quando a professora explicou mesmo e eu agradeço a ela porque se	Diario Data: 03/09/2018 O texto a Menina e as balas fala sobre <u>trabalho infantil</u>, na minha opinião isso é crime as crianças devem brincar porque elas aprendem brincando e isso não devia existir. Na charge de Fernandes ela fala também sobre trabalho infantil e aparecem três crianças com uma bola a outra com o skate e outra com uma placa e a criança da placa estava muito triste enquanto as outras estavam feliz o dever da criança é estudar e principalmente brincar é eu gostei do texto e da charge eu recomendo para outra pessoa. Texto: Menina e as balas.	<u>“Trabalho infantil é crime!”</u> 03-09-18 Hoje, no dia 03-09 a professora levou dois textos para a aula “A menina e as balas” e uma charge a minha opinião sobre essa situação é: nenhuma criança tem direito de trabalhar, temos mesmo é que curtir e se divertir, <u>trabalho infantil</u> não, <u>é crime!</u> Acho que mesmo passando por dificuldades, nenhum pai ou mãe deve obrigar ou ao menos autorizar seu filho a trabalhar. O que mais me chama atenção no texto “A menina e as balas” é o trecho que no qual a menina fala: -Tia, você não entendeu, eu não posso voltar com doce pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu

<i>não eu não teria entendido até agora. Não sei muito o que dizer, ela fala sobre dois meninos que estavam andando quando um deles fala “eu fiz um gol de placa e tinha um outro menino que estava próximo segurando uma placa e pensa “eu carreguei a placa”. Com relação a situação eu acho que ele não devia está trabalhando mais sim brincando, e também devia ser chamada a atenção dos pais dele.</i>	<i>Autor (a) Georgina Martins</i> <i>Charge: autor Fernandes</i>	<i>padrasto. Isso me chama muita atenção, pôs se ela chegar com doce, apanha! Isso é errado de mais, esses tipos de país deveriam ser punidos, e a criança deveria ser entregue a uma família que a fosse dar amor e carinho, que tenha condições financeiras pra poder dar conforto, que deixe a criança se divertir enquanto a tempo, a infância é tão boa de viver, um dia isso acaba, então temos que vive-la. (Meu relato)</i>
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Paulo Freire (2011, p.19) já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. De fato, o conhecimento de mundo que o educando traz para o ambiente escolar revela o grau de envolvimento com a realidade em que ele está inserido. Diante das reflexões dos alunos, sobre o conto “A menina e as balas”, de Georgina Martins e a “charge”, de Fernandes, observamos, nos diários 10, 11 e 12, a seguinte informação: “*trabalho infantil é crime*”. Essa afirmação não tinha sido proferida pelos alunos durante a discussão oral. Nota-se que, no momento da escrita, foram acionados os conhecimentos prévios e a temática ganhou sentidos mais amplos e reflexões mais profundas. Isso demonstra que eles, também, estão atentos às informações de cunho social que vêm sendo debatidas fora da escola.

6.1.5 Uma grande lição

Quadro 10 – Marca de letramento

Diário 13	Diário 14	Diário 15
<i>Filme extraordinario</i> <u>Sinopse</u> <i>Auggie e um menino que nasceu com uma deformidade em seu rosto e com seus 10 anos ele terá que enfrentar o bullying que irá sofrer na escola por sua deformidade facial. Minha opinião sobre o filme gostei do filme tanto que já assisti 3 vezes e sem dúvidas daria nota 10 para o filme.</i>	<i>Filme Extraordinario 11/09/18</i> <u>Sinopse</u> <i>O Auggie nasceu deformado, ele passou por 27 cirurgias. O menino estudava com seu pai, mais os colegas do Auggie faziam bullying com ele. Mais como o mundo dá voltas os colegas de Auggie aceitaram do jeito que ele é.</i>	<i>11/09/18</i> <i>Filme: Extraordinário</i> <u>Sinopse</u> <i>O filme fala sobre um garoto de 10 anos. ele passou por várias cirurgias plásticas. Para poder sobreviver no total foram 27 cirurgias, ele nunca foi pra escola sempre estudou em casa com a mãe, tinha medo de todo mundo fazer bullying, por causa do seu rosto deformado.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Os diários 13, 14 e 15, apresentam sequências descritivas, com marcas de letramento vistas no emprego da palavra “Sinopse”. O fato de terem escrito essa palavra, provavelmente, esteja relacionado à leitura de sinopses sobre o filme durante as aulas (conforme descrito na 6ª etapa). Os alunos entenderam que, geralmente, a opinião é omitida nas sinopses.

6.1.6 Livro: uma caixa de surpresa

Quadro 11– Indicação de leitura

Diário 16	Diário 17	Diário 18
<i>Livro: Amor ou Amizade?</i> <i>Autora: Carmen Lucia Campos</i> <i>Editora: Escala Educacional</i> <i>Nº da edição: 1º ano: 2009</i> <i>Esse livro está em 1º na lista de livros que eu gosto porque o segundo são os da turma da Mônica Jovem.</i> <i>O livro tem quatro personagens principais: Cris, Juca, Silva e Mari (é a narradora que participa da história) e também alguns outros que não são tão importantes.</i>	<i>01-10-18</i> <i>Dez Sacizinhos</i> <i>Tatiana Belinky</i> <i>Eu gostei do livro “Dez Sacizinhos que sempre fazia algo e teria que se despedir. Tem umas rimas também, eu gostei mais do final, pelo que li sobre a autora, a editora, é um livro infantil. Eu gostei, sempre tinha uma travessura, uma falta de cuidado que eles morreriam, mas no final dava tudo certo! (Recomendo para crianças!)</i>	<i>Livro: Yandere</i> <i>Autor: João Victor Queiroz</i> <i>Ilustrador: Marcus Penna</i> <i>Editora: Editora Gente</i> <i>Gênero: Romance, Aventura</i> <i>Nº da edição: 1º Ano: 2013</i> <i>Yandere fala sobre uma menina chamada Livia, ela se apaixona pelo Sempai no caso JV um garoto da faculdade (o JV e um menino principal dessa história) a Livia é uma menina psicopata ela mata suas rivais para ficar com JV. No final ele descobre e foi tudo um sonho do passado dele, ele estava no hospital desmaiado</i>

Juca e Cris são melhores amigos, desde infância suas mães são amigas. Até que surgiu a Silvia, uma menina bonita, que atrai todos os meninos pela sua beleza, gosta de grafites, de desenho (tudo em comum com Juca) e também dançar. Logo impressiona Juca, e viram namorados e Cris não gosta disso. Mari está com um trabalho de convivência, e essa situação entre amigos e namorados vai ajudar no trabalho. Esse livro traz algo que acontece com nós pré-adolescentes e adolescentes, podemos mergulhar nessa leitura de uma forma extraordinária de tão bom que é, e no final do livro, pág. 63, a autora deixa a gente criar um final feliz nosso próprio, não é legal? <u>Indico para todos da sala, e quem tiver interesse.</u> Data: 17/10/2018		porque levou um tiro de sua sogra que não queria que ele se casasse com a Livia. <u>Bem eu recomendo esse livro para todos e aproveite e passe no canal dele e se inscreva, ok...</u>
---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Britto (2015, p. 53), afirma que “o texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro e benefício”. Quando o leitor é envolvido pelo livro ele deseja que outras pessoas leiam. Assim, nos trechos “*Indico para todos da sala, e quem tiver interesse*” (16); “*(Recomendo para crianças!)*” (17); “*Bem eu recomendo esse livro para todos e aproveite e passe no canal dele e se inscreva, ok...*” (18) percebemos o interesse dos alunos em indicar/ recomendar o livro lido aos leitores.

6.1.7 O homem e o meio ambiente

Quadro 12 – Citações

Diário 19	Diário 20	Diário 21
Data: 19/11/18 Oi diário!Hoje eu vou começar um pouco mais séria, e irei explicar o motivo. A professora Polyanna passou um texto para classe ler, o título	24/10/18 A ameaça Humana Emerson Brandão O autor do texto lido, fala que “<u>num futuro próximo, até os zoológicos serão coisas do passado</u>”. Eu concordo	24/10/2018 A Ameaça humana Eu concordo com o autor do texto a ameaça humana, que a terra está se acabando, porque o ser humano está poluindo tudo, como por exemplo: o

é “A ameaça humana” de Hemerson Brandão. Eu achei bem interessante, em um trecho dele, fala: <u>“Um vilão muito mais perigoso está nesse momento promovendo uma silenciosa extinção em massa de espécies. É, você adivinhou: o ser humano”</u>. Bom, o ser humano, no texto, é o maior causador do Apocalipse Ambiental. Eu concordo com o autor. Acho que o ser humano precisa valorizar o planeta e cuidar do nosso ecossistema!	seriamente com ele, pois o ser humano já poluiu o solo, o mar, já promove a caça e etc. Nesse ritmo atual de destruição, é provável que não tenha zoológicos no futuro, pois a morte da natureza e dos animais, talvez também leve a morte do ser humano. Se o ser humano não preservar os recursos naturais, provavelmente os zoológicos serão coisas do passado. Para que isso não aconteça, devemos preservar a natureza e dizer não ao desmatamento, e a poluição.	mar, o solo e o meio ambiente. Eu acho que até <u>os zoológicos irão ser coisas do passado</u>. Daqui até os próximos 100 anos metade das espécies não irão mais existir.
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Nos diários 19, 20 e 21, percebemos que os alunos concordaram com a tese defendida por Hemerson Brandão no artigo de opinião “Apocalipse Ambiental - A ameaça humana”. A expressão “*Eu concordo com o autor/ele*” revela um grau de aceitação das ideias apresentadas pelo autor. Com efeito,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nesse sentido, a atitude responsiva⁸ do aluno caracteriza-se pela adesão ao dizer do outro, marcando, também, uma reação a enunciados presentes no texto. Isso pode ser observado nas reflexões dos alunos quando utilizam as seguintes citações (“*Um vilão muito mais perigoso está nesse momento promovendo uma silenciosa extinção em massa de espécies. É, você adivinhou: o ser humano*” (19); “*num futuro próximo, até os zoológicos serão coisas do passado*” (20); “*os zoológicos irão ser coisas do passado*” (21)).

De acordo com Koch (2018, p. 54), a citação é um recurso de autoridade utilizada no texto “para abalizar uma tese, para ser tomada como argumento para

⁸ De acordo com Lima e Santos (2014), a responsividade não é uma atitude exclusivamente oral, podendo ser também identificada no texto escrito.

determinada conclusão”. A citação, tanto direta como indireta, são estratégias utilizadas no processo de argumentação e indica o efeito de sentido pretendido pelo produtor de texto.

A análise dos 21 diários de leituras nos levou a perceber que não só a leitura, mas também as perguntas norteadoras, utilizadas na discussão acerca dos textos trabalhados em sala de aula, contribuíram de forma significativa para a organização das ideias dos alunos. Da mesma forma, a mediação da professora-pesquisadora, feita individualmente, favoreceu a retomada de conhecimentos. Assim, o aluno pôde fazer uma seleção de ideias, de argumentos e de formas estruturais visando a coerência do texto.

Consideramos que o trabalho realizado com diferentes gêneros permitiu a ampliação do nível de informação do aluno e a percepção do trabalho com a leitura e a escrita para o reconhecimento de potencialidades discursivas. Nessa perspectiva, os saberes colhidos nos textos (oral e escrito), na interação em sala de aula e fora dela, foram de suma importância para a emissão de opiniões nos diários de leituras.

6.2 O uso de modificadores e operadores: um processo em construção

Considerando que um dos nossos objetivos é analisar as marcas linguísticas de argumentação nos diários de leituras, apresentaremos os textos produzidos por 5 alunos, para que possamos ter acesso ao texto na íntegra, apreendendo o seu sentido global e observando as expressões e palavras utilizadas na construção da argumentação.

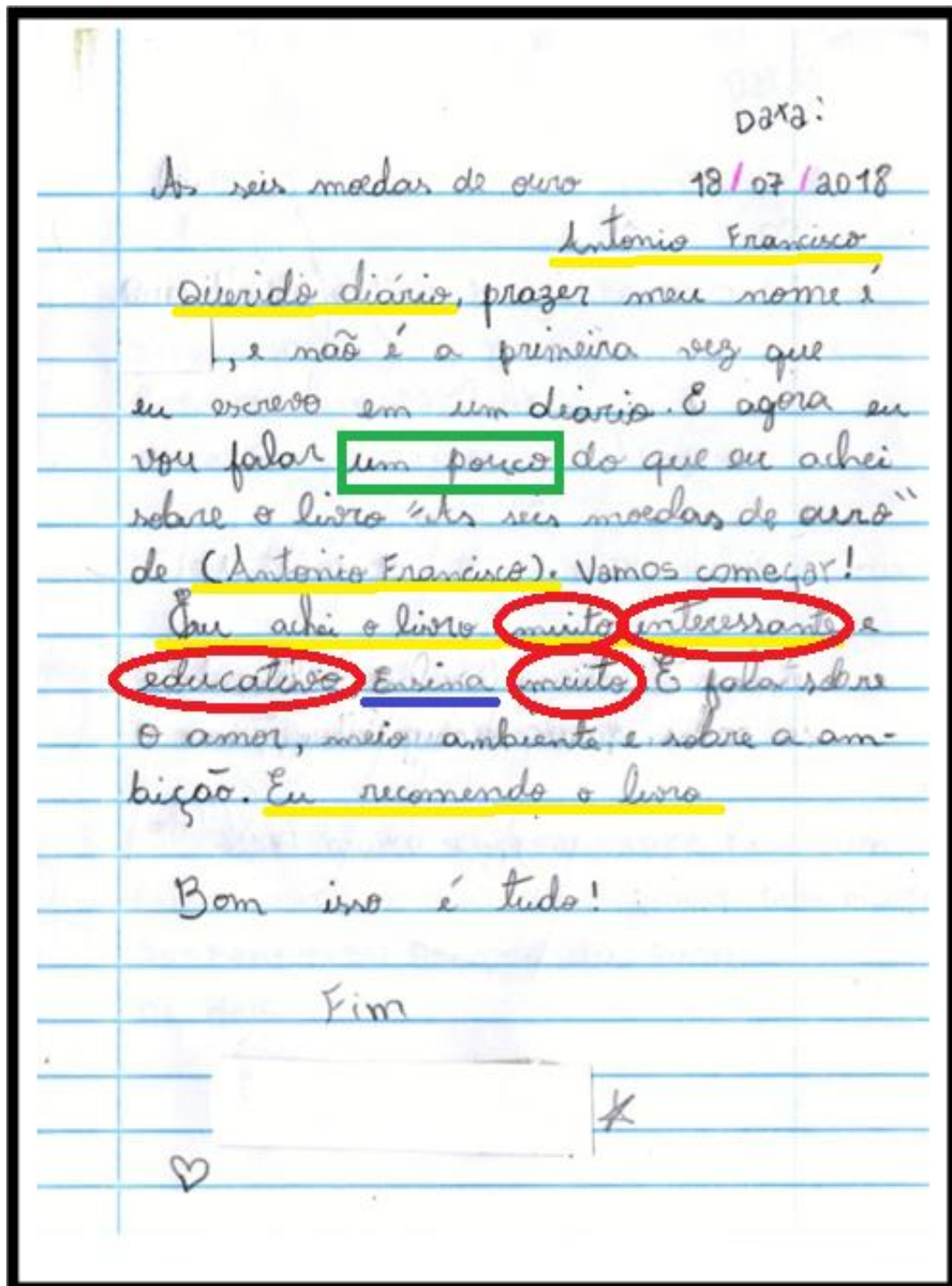
Nos textos selecionados para análise, destacamos os modificadores, os predicados e os operadores argumentativos, além de outras palavras e expressões que apresentaram marcas subjetivas, identificando-as, de acordo com as seguintes cores:

- ✓ amarela, indicando palavras ou expressões com marcas de subjetividade;
- ✓ vermelha, indicando a presença dos modificadores (adjetivos e advérbios);
- ✓ azul, indicando os predicados (verbos e substantivos);
- ✓ verde, indicando os operadores argumentativo.

6.2.1 Diários de leituras do aluno A

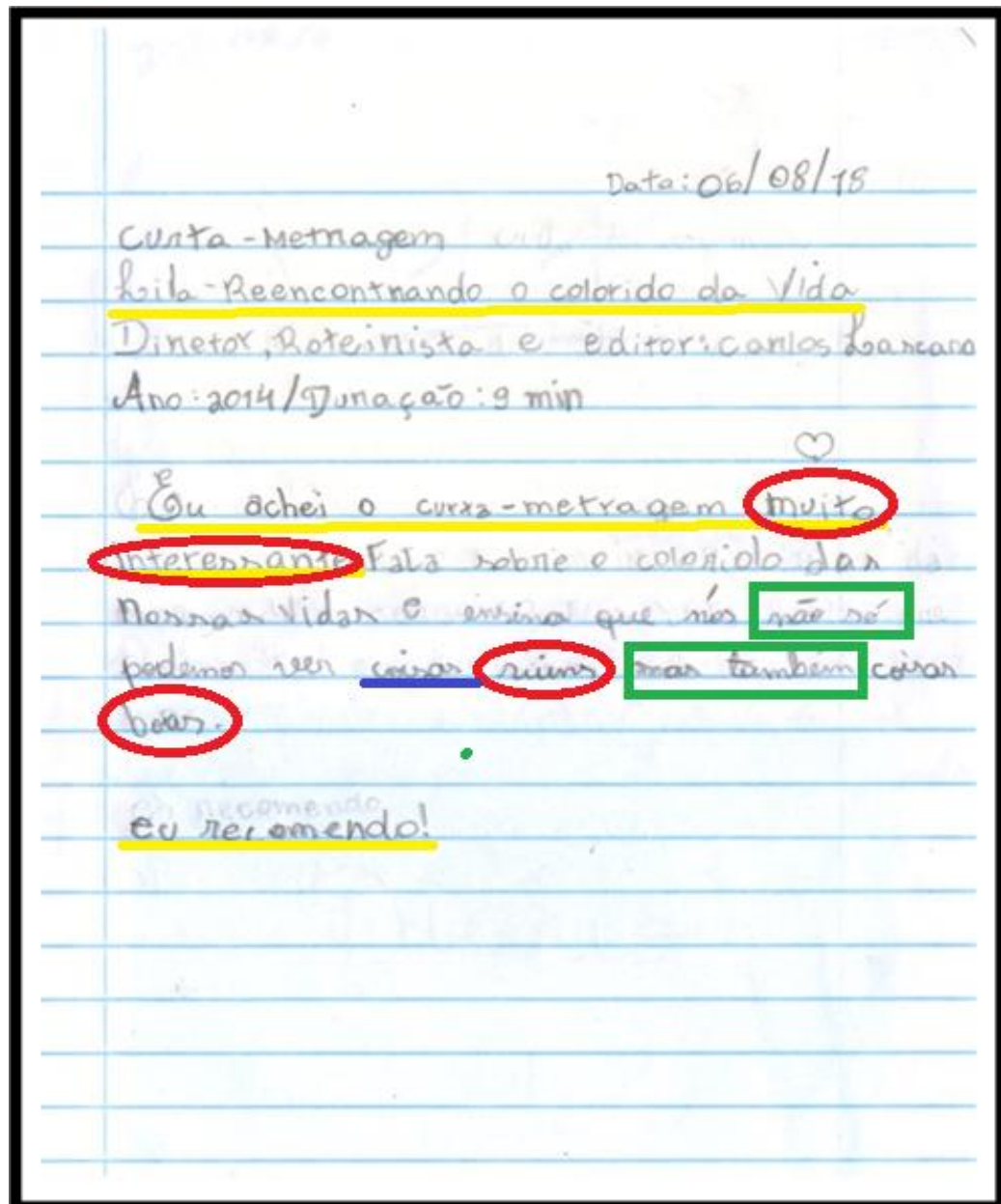
a) Texto 1

Figura 11 – Texto 1 – Aluno A



b) Texto 2

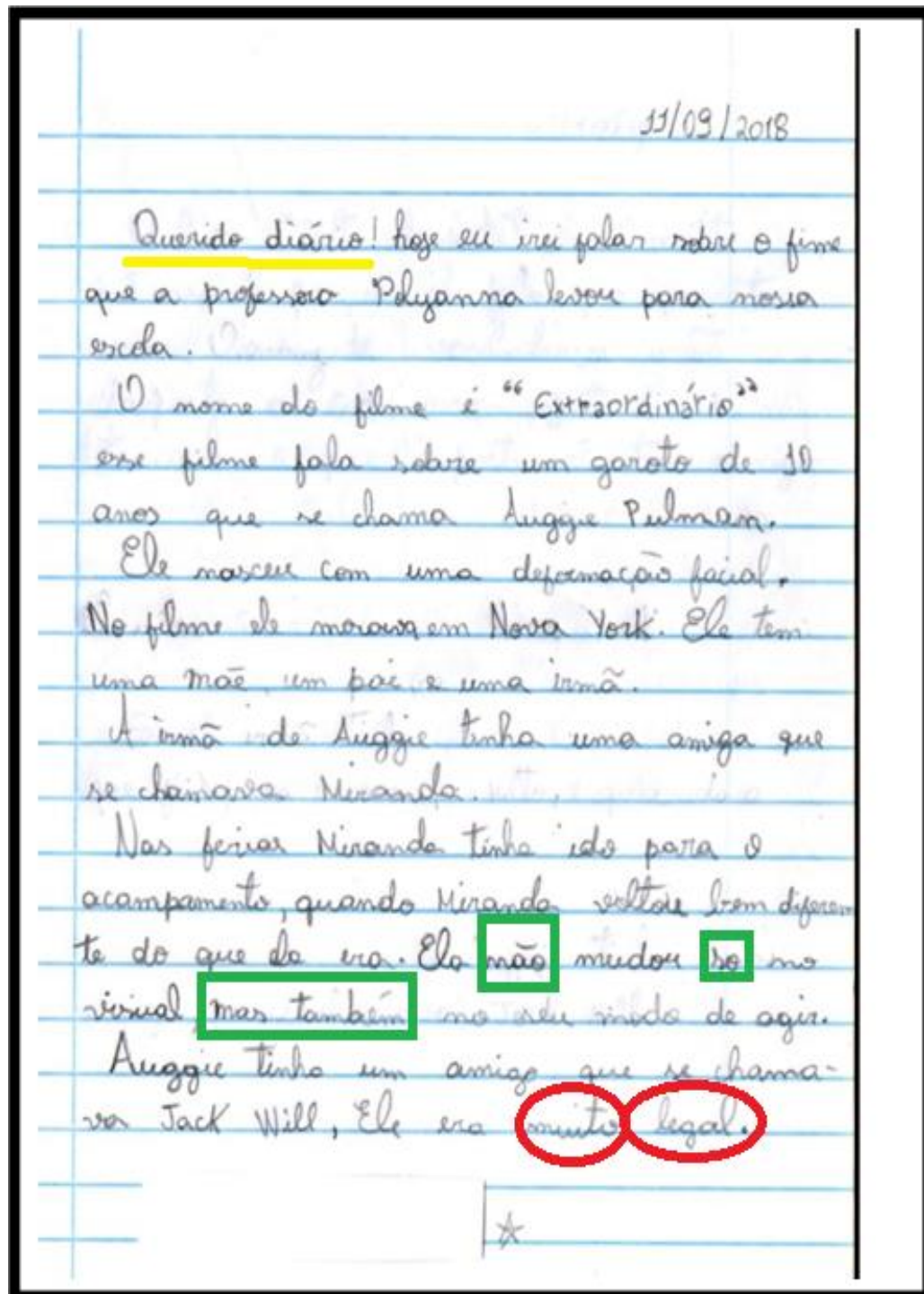
Figura 12 – Texto 2 – Aluno A



Fonte: Dados da pesquisa

c) Texto 3

Figura 13 – Texto 3 – Aluno A



Fonte: Dados da pesquisa

d) Texto 4

Figura 14 – Texto 4 – Aluno A

21/11/2018

Querido diário! Hoje eu irei falar sobre o texto "Geração do celular", de Inaê Soares da Silva.

Este texto fala a verdade, porque as pessoas de hoje em dia só querem saber de ficar no celular o tempo todo e nem ligam para a família e os amigos. Se essa ideia do celular foi para reunir todo mundo, está muito enganado porque só acaba separando as pessoas umas das outras. Isso é muito triste para as pessoas e para mim também, portanto tem que acabar.

Fonte: Dados da pesquisa

Esses diários caracterizam-se pela presença de sequências argumentativas e descritivas cujas reflexões em torno das temáticas apresentam um tom subjetivo. Por adequação às características do gênero textual, o aluno apresenta um nível de linguagem compreensível e com tom de coloquialidade. Ele estabelece o diálogo com o próprio diário, como pode ser visto em "*Querido diário*" (1,3 e 4), configurando uma característica do diário íntimo. A referência aos autores dos textos lidos se faz de forma precisa: "*Antônio Francisco*" (1) e "*Inaê Soares da Silva*" (4). Percebemos uma intertextualidade nos diários (1 e 2), ao evidenciar no cabeçalho o nome do texto lido. O aluno emprega frases imperativas: "*Eu recomendo o livro*" (1) e "*eu recomendo*" (2). Essas afirmações têm um peso argumentativo forte, sendo utilizadas como última frase do texto. Nesses dois exemplos, ao utilizar o verbo "recomendo", assume-se um caráter sugestivo. Em "*Eu achei o livro muito interessante*" (1) e "*Eu achei o curta-metragem muito interessante*" (2), o verbo "achei" indica um julgamento.

Nos diários, percebemos um potencial argumentativo marcado, principalmente, pela presença dos adjetivos ("*interessante*" (1 e 2), "*educativo*" (1), "*ruins*" (2), "*boas*" (2), "*legal*" (3), "*enganado*" (4), "*triste*" (4)), além do advérbio "*muito*" (1, 2, 3 e 4). Num comparativo longitudinal, percebemos que o aluno apresentou diferentes adjetivos a cada texto escrito, porém em relação ao advérbio "*muito*", ocorreu uma incidência em todos os textos.

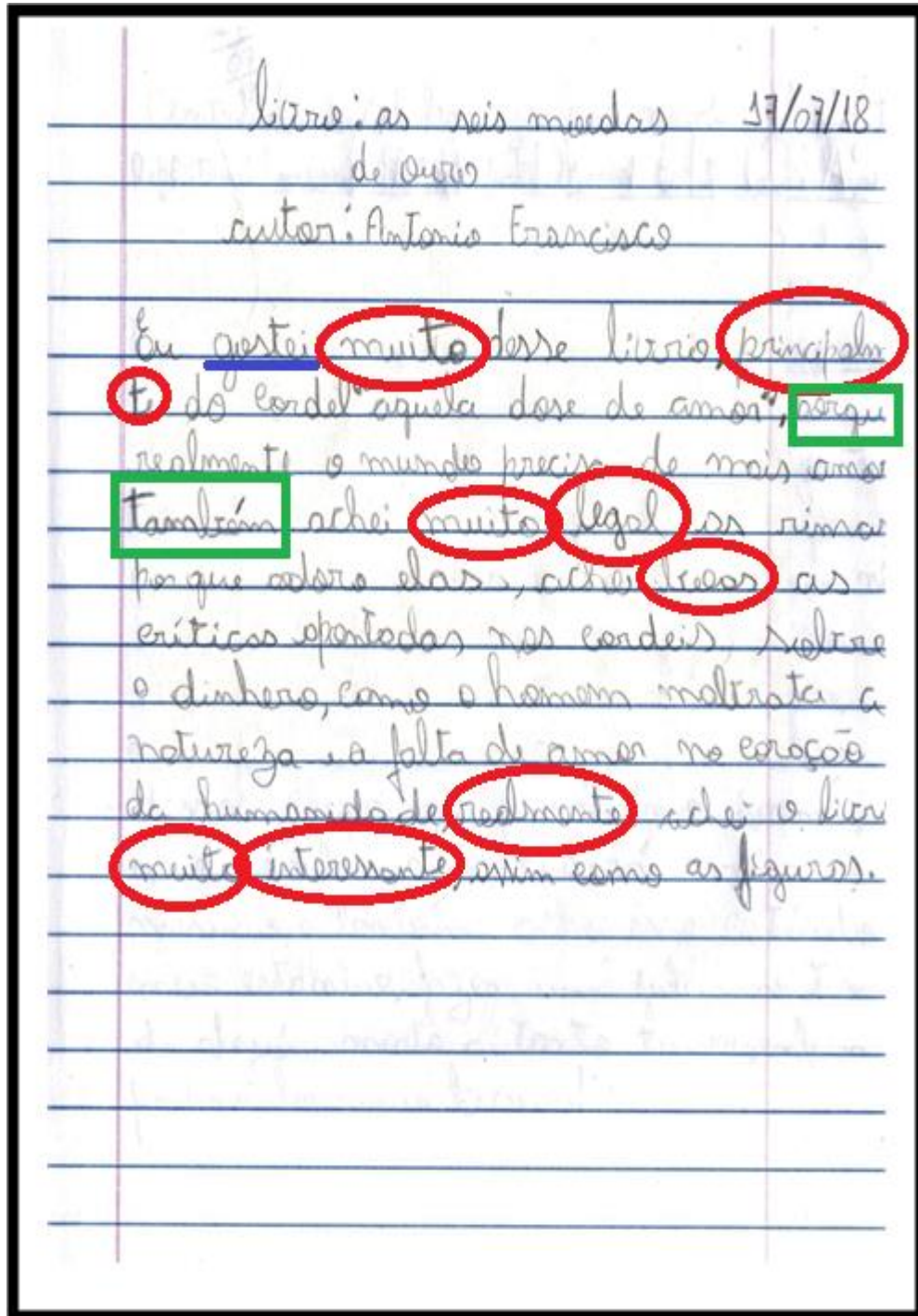
Para demonstrar o potencial argumentativo, tomamos como exemplo a expressão "*ensina muito*" (1) para se referir ao livro lido. O verbo "*ensina*" é o predicado, o advérbio "*muito*" é o modificador. Nesse exemplo, temos um modificador realizante (MR) que tem por efeito aumentar a força argumentativa do verbo. Já em "*coisas ruins*" (2), o substantivo "*coisas*" é modificado pelo adjetivo "*ruins*". Nesse caso, "*ruins*" é um modificador desrealizante (MD) que diminui a força argumentativa.

Além dos modificadores, os textos apresentam alguns operadores argumentativos: "*um pouco*" (1) que funciona numa escala orientada para a afirmação da totalidade (=tudo); "*não só... mas também*" (2 e 3) e "*nem*" (4) que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão; "*porque*" (4) introduz uma justificativa relativa ao enunciado anterior; "*portanto*" (4) introduz uma conclusão com relação aos argumentos apresentados no enunciado anterior). Esses operadores mostram a força argumentativa dos enunciados.

6.2.2 Diários de leituras do Aluno B

a) Texto 1

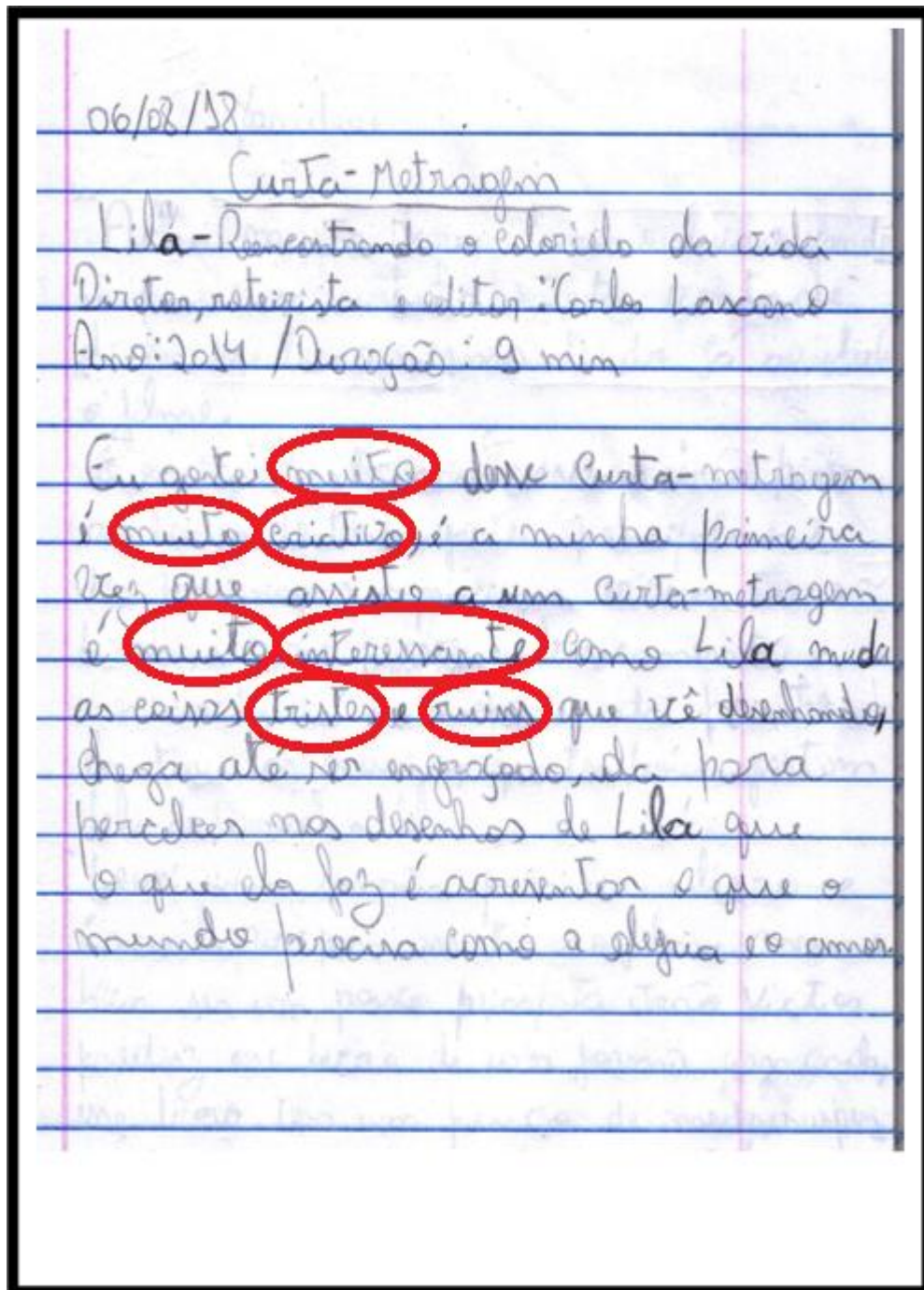
Figura 15 – Texto 1 – Aluno B



Fonte: Dados da pesquisa

b) Texto 2

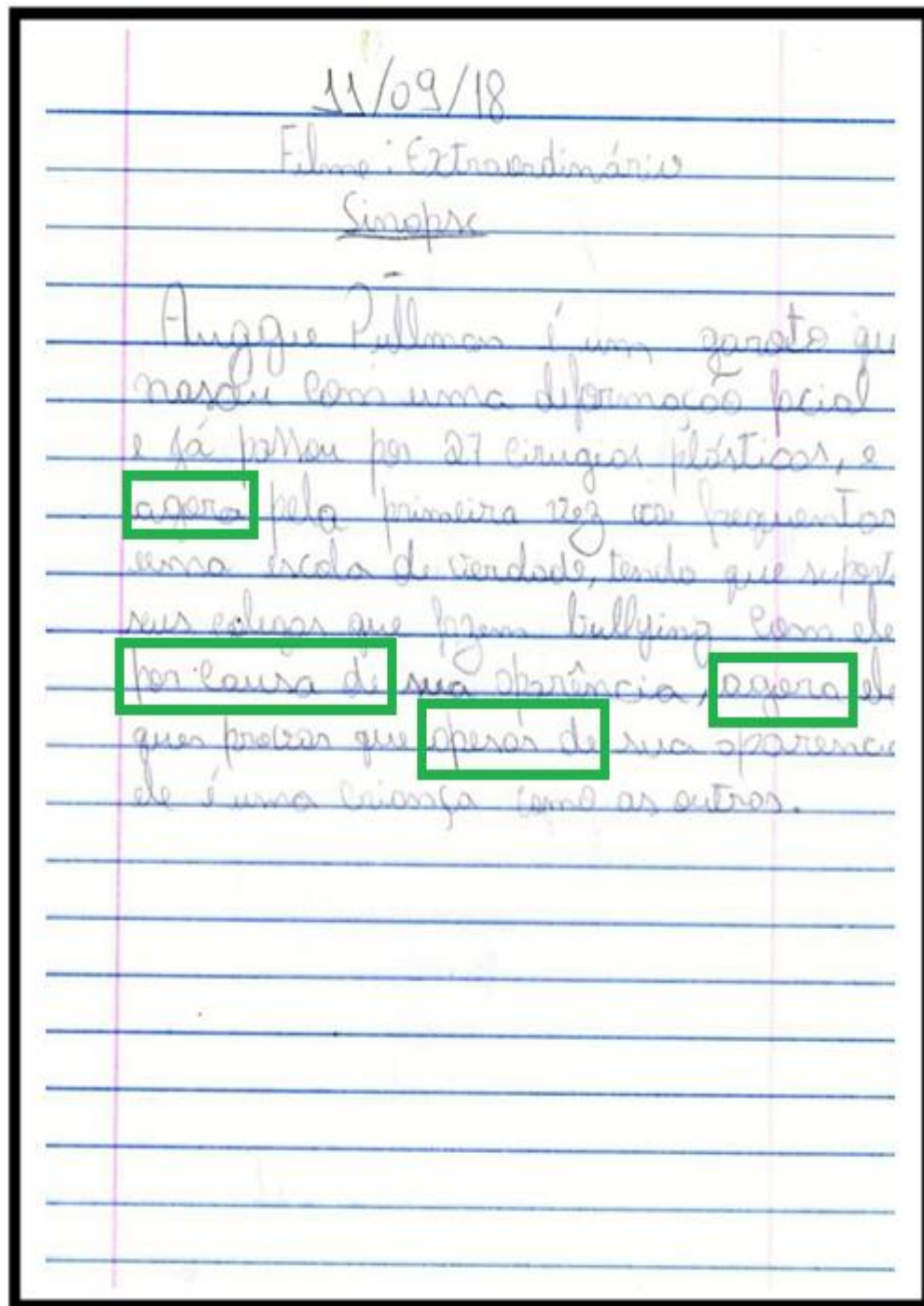
Figura 16 – Texto 2 – Aluno B



Fonte: Dados da pesquisa

c) Texto 3

Figura 17 – Texto 3 – Aluno B



Fonte: Dados da pesquisa

d) Texto 4

Figura 18 – Texto 4 – Aluno B

02/18

Texto: Criação da Celular autora: Inaê Soares

Eu concordo um pouco com a autora Inaê Soares que as pessoas estão triciadas mas a celular é muito útil e eu não concordo que as pessoas se opõem por causa das redes religiosas porque eu fa fiz muitos amigos através das redes sociais que não dá para contar.

É verdade que temos que ter um limite mas travando isso, penso dizer que aprendi coisas atrapalhadas de maneiras simples em meus jogos, coisas que não aprendi na escola. É sobre as coisas que a autora comenta, eu acho muito importante. Essas coisas para quando de liberdade. Eu também consigo fazer várias coisas ao mesmo tempo, tipo assistir na TV, no celular, falar com minha mãe e minha avó ao mesmo tempo. Se me pergurem, lembro de tudo que eu assisti e falei.

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos observar, esses diários, também, apresentam as sequências argumentativas e descritivas. Nos quatro diários, o aluno apresenta o título, deixando evidente uma aproximação com os textos (gêneros trabalhados em sala de aula), mas em nenhum deles há marcas que façam referência explícita a um interlocutor.

Nos trechos *“Eu concordo um pouco com a autora Inaê Soares que as pessoas estão viciadas”* e *“E sobre as selfies que a autora comenta”* (4), o aluno se posiciona contrário a algumas afirmações feitas pela autora. Além disso, na frase *“É verdade que temos que ter um limite, mas...”* (4), ele reconhece uma verdade do texto, mas se coloca como opositor dessa ideia.

Observamos um potencial argumentativo marcado pela presença de adjetivos (*“legal”* (1), *“boas”* (1), *“interessante”* (1 e 2), *“criativo”* (2), *“tristes”* (2), *“ruins”* (2), *“útil”* (4), *“muitos”* (4), *“avançadas”* (4), *“simples”* (4), *“importante”* (4)) e de advérbios (*“muito”* (1 e 2), *“principalmente”* (1), *“realmente”* (1), *“não”* (4)).

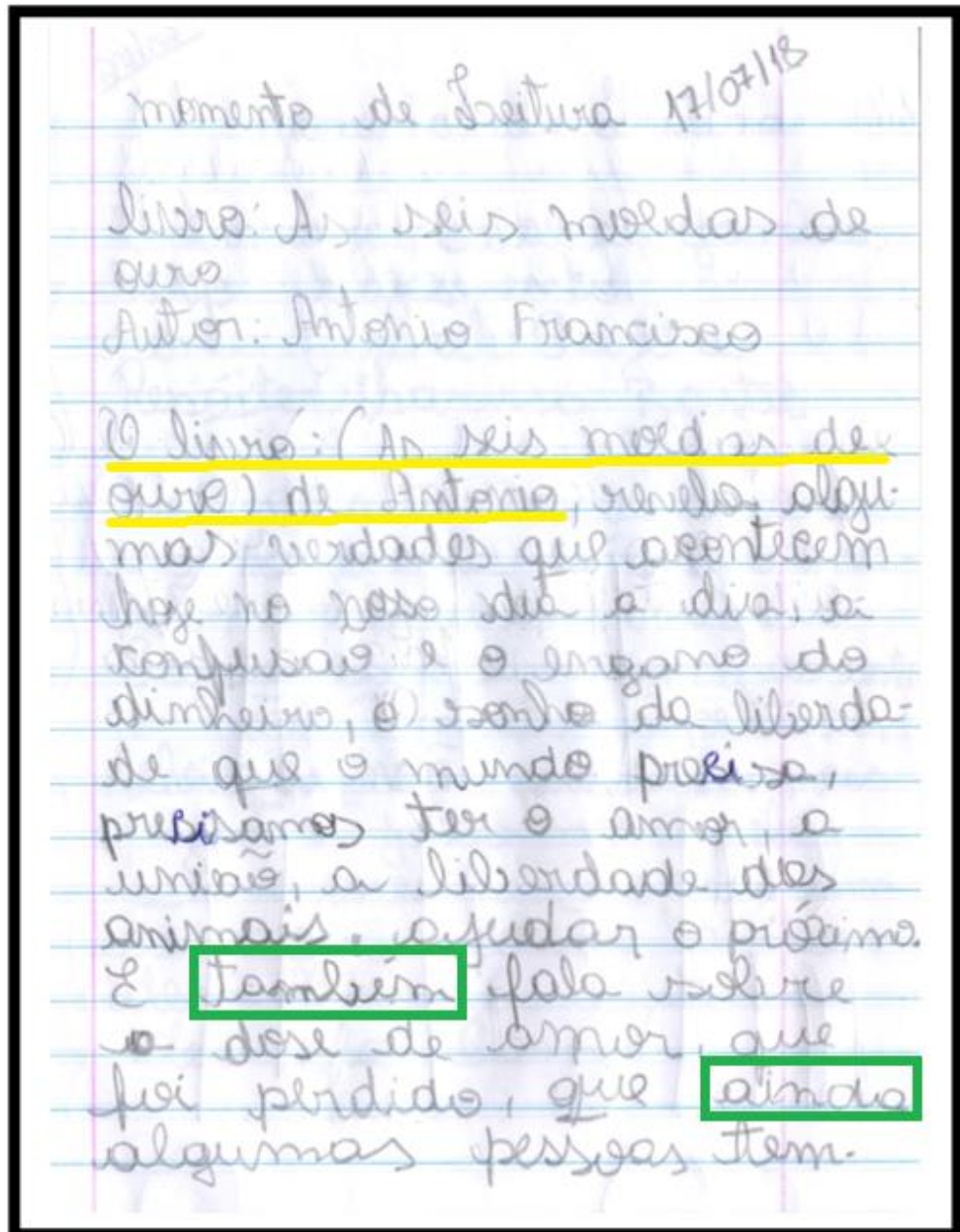
Para demonstrar esse potencial, tomamos como exemplos os enunciados *“Eu gostei muito desse livro”* (1) e *“Eu gostei muito desse curta-metragem”* (2). O verbo *“gostei”* é o predicado, o advérbio *“muito”* é o modificador. Nesses exemplos, temos um modificador realizante (MR) que tem por efeito aumentar a força argumentativa do verbo. Já em *“eu não concordo que as pessoas se afastem por causa das redes sociais”* (4), o verbo *“concordo”* é modificado pelo advérbio *“não”*. Nesse caso, *“não”* é um modificador desrealizante (MD) que diminui a força argumentativa.

Para mostrar a força da argumentatividade, o aluno, também, apresentou nos diários os operadores argumentativos: *“porque”* (1 e 4) e *“por causa de”* (3) introduzindo uma justificativa relativamente ao enunciado anterior; *“também”* (1) somando argumentos a favor de uma mesma conclusão; *“agora”* (3) introduzindo no enunciado conteúdos pressupostos; *“um pouco”* (4) que funciona numa escala orientada para a afirmação da totalidade (=tudo); *“mas”* (4) e *“apesar de”* (3) que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias.

6.2.3 Diários de leituras do Aluno C

a) Texto 1

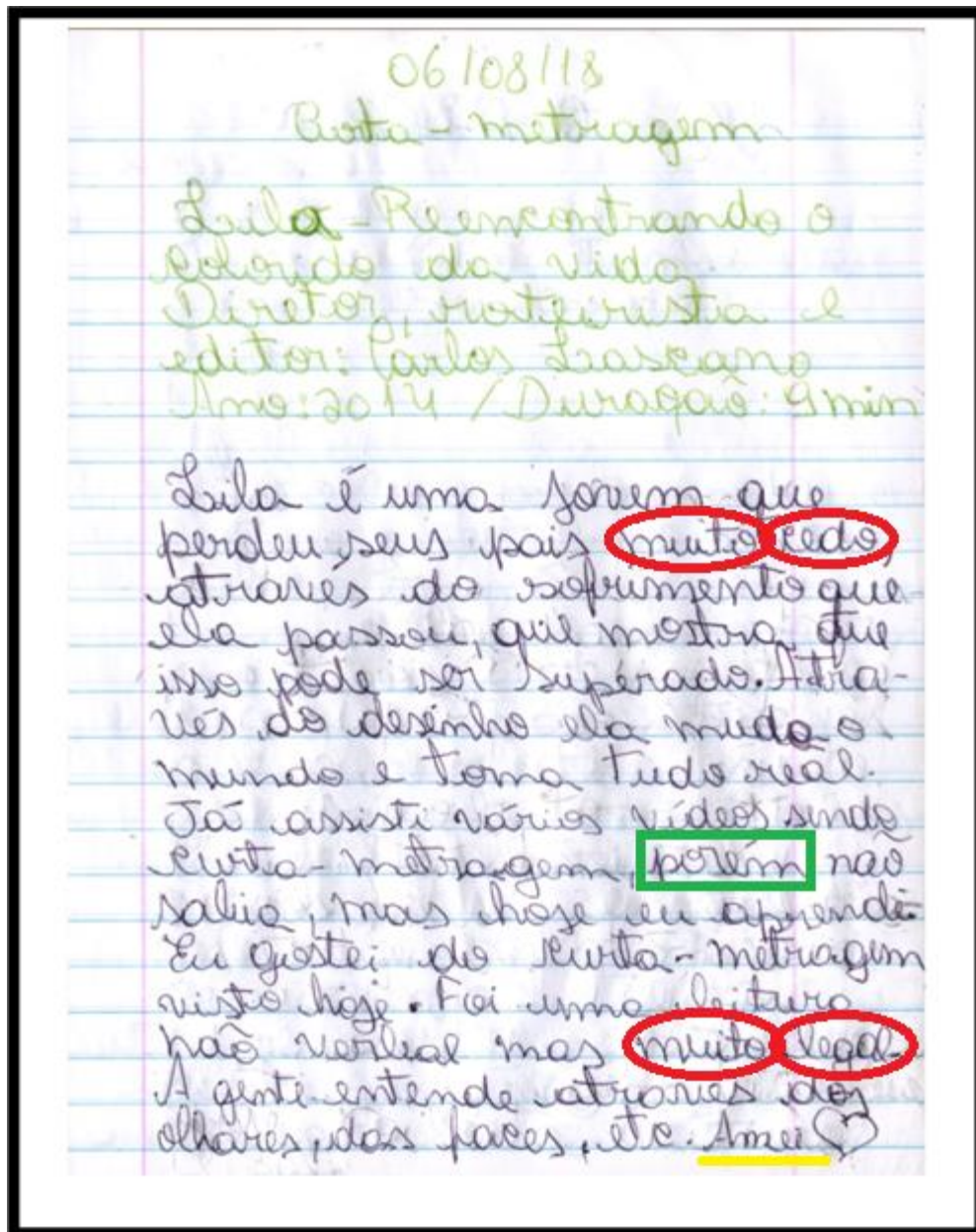
Figura 19 – Texto 1 – Aluno C



Fonte: Dados da pesquisa

b) Texto 2

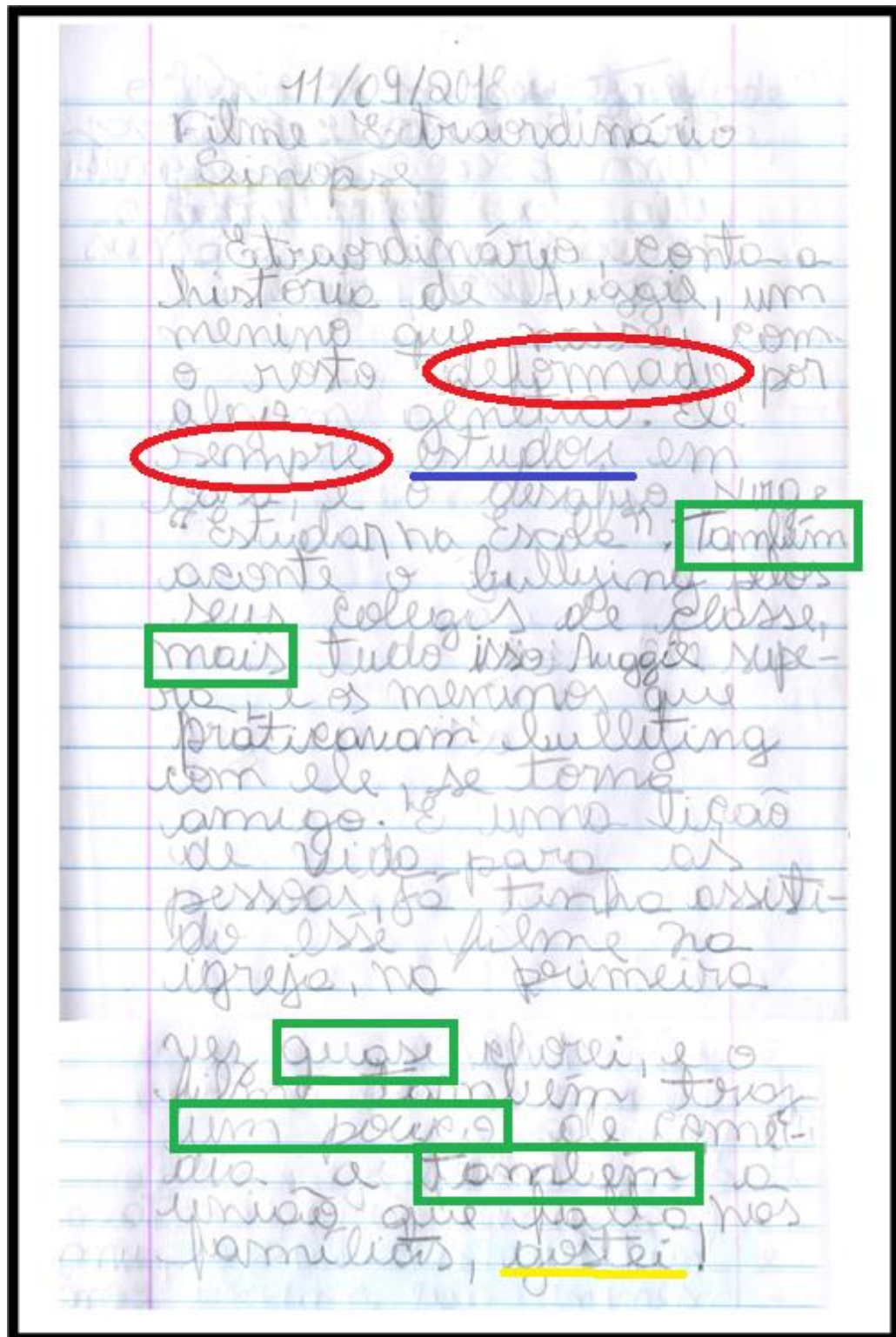
Figura 20 – Texto 2 – Aluno C



Fonte: Dados da pesquisa

c) Texto 3

Figura 21 – Texto 3 – Aluno C



Fonte: Dados da pesquisa

d) Texto 4

Figura 22 – Texto 4 – Aluno C

Geração de Celular
 Li o texto "Geração de celular" e concordei pelo motivo que essa geração vive em celular, mas não somos nós que queremos isso, mas sim as aplicativos que nos contagia e deixa as pessoas viciadas como: Youtube, Facebook, Whatsapp, Instagram e etc. Um dos principais são os jogos que influenciam adultos, jovens ou até crianças. Na minha opinião os adultos mesmo sendo viciados impedem os filhos de serem assim, para que, quando adultos não tenham ser igual aos pais, e assim seus filhos também não serão, tudo tem tempo e limite!

Fonte: Dados da pesquisa

Esses diários também apresentam sequências argumentativas e descritivas. Nos quatro diários, o aluno apresenta o título, deixando evidente uma aproximação com os textos (gêneros trabalhados em sala de aula), mas em nenhum deles há marcas que façam referência explícita a um interlocutor.

Ele cita o nome do autor do livro de forma precisa: “O livro: *(As seis moedas de ouro)* de Antônio” (1). Além disso, utiliza os verbos “*amei*” (2) e “*gostei*” (3) revelando uma avaliação pessoal.

Nesses diários, observamos também um potencial argumentativo marcado pela presença de adjetivos (“*legal*” (2), “*deformado*” (3), “*viciadas*” (4)) e de advérbios (“*muito*” (2), “*cedo*” (2), “*sempre*” (3), “*não*” (4)).

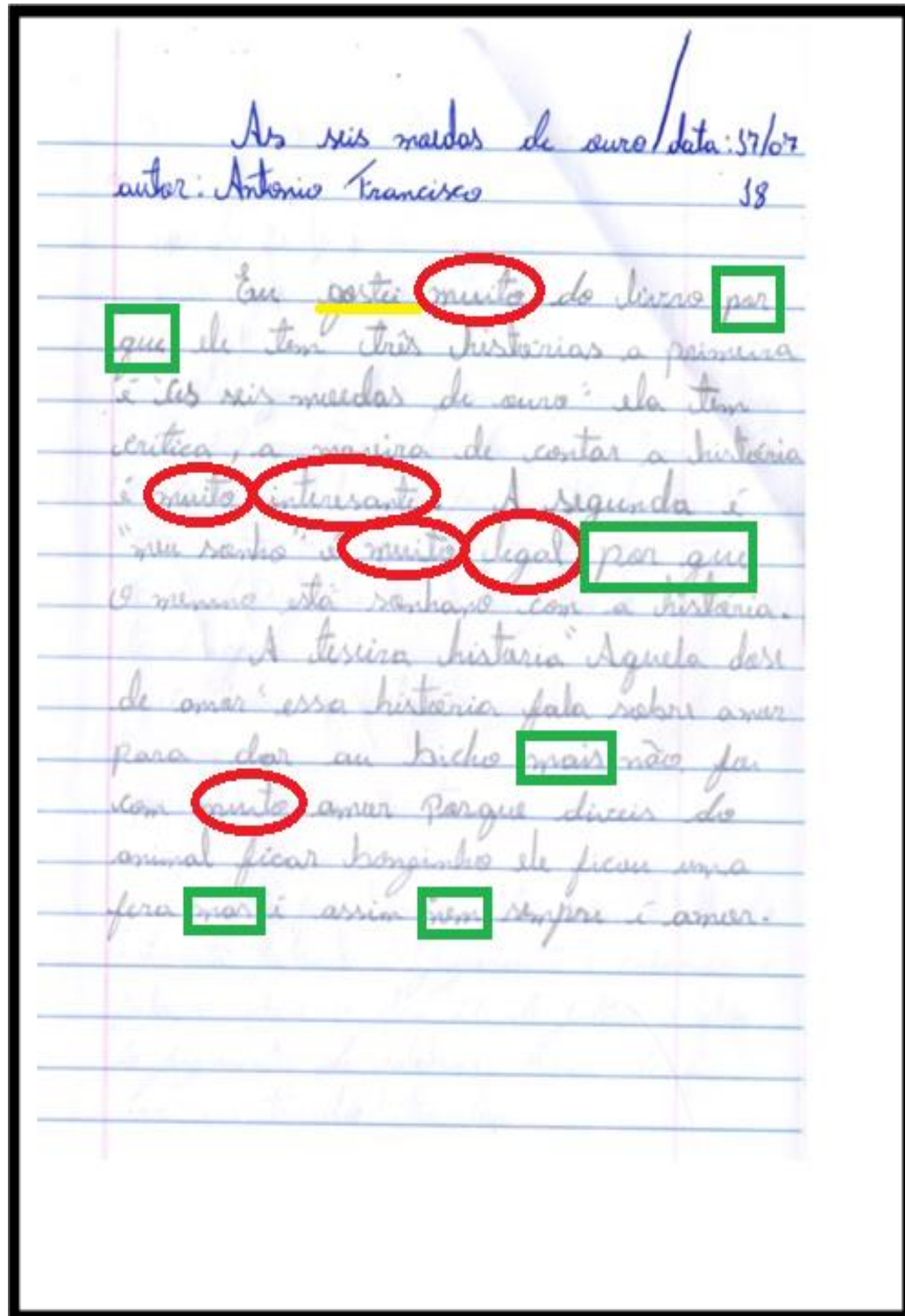
Para demonstrar esse potencial, tomamos como exemplo “*Ele sempre estudou em casa*” (3) para se referir ao personagem do filme “Extraordinário”. O verbo “*estudou*” é o predicado, o advérbio “*sempre*” é o modificador. Nesse exemplo, temos um modificador realizante (MR) que tem por efeito aumentar a força argumentativa do verbo. Já em “*para que quando adultos não venham ser igual aos pais*” (4), o verbo “*venham*” é modificado pelo advérbio “*não*”. Nesse caso, “*não*” é um modificador desrealizante (MD) que diminui a força argumentativa.

Além dos modificadores, os operadores argumentativos (“*ainda*” (1) e “*também*” (1,3 e 4) somando argumentos a favor de uma mesma conclusão; “*porém*” (2) e “*mas*” (3 e 4) contrapondo argumentos; “*quase*” (3) e “*um pouco*” (3) afirmando totalidade; “*mesmo*” (4) indicando o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão) escolhidos pelo aluno mostram a força argumentativa dos enunciados.

6.2.4 Diários de leituras do Aluno D

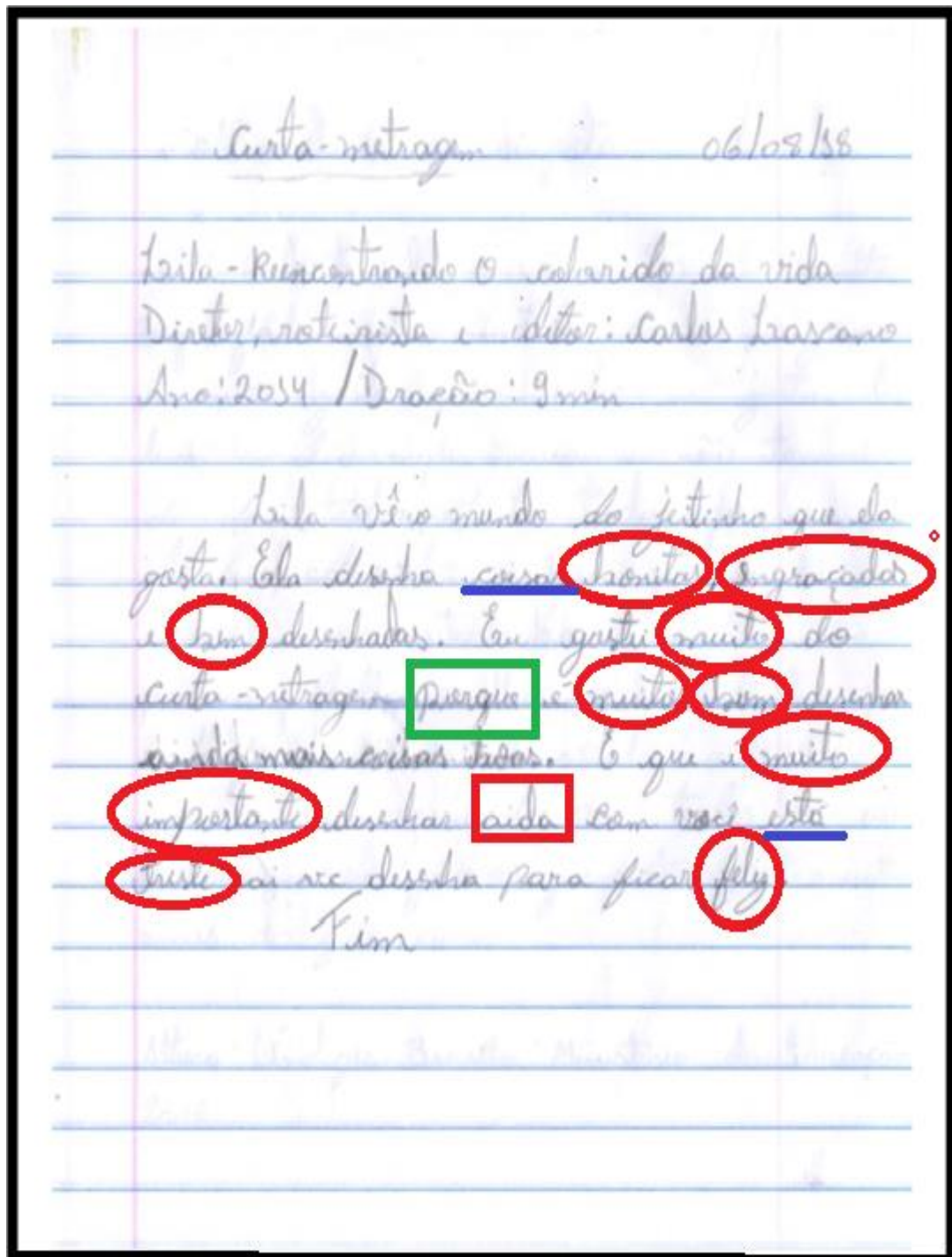
a) Texto 1

Figura 23 – Texto 1 – Aluno D



b) Texto 2

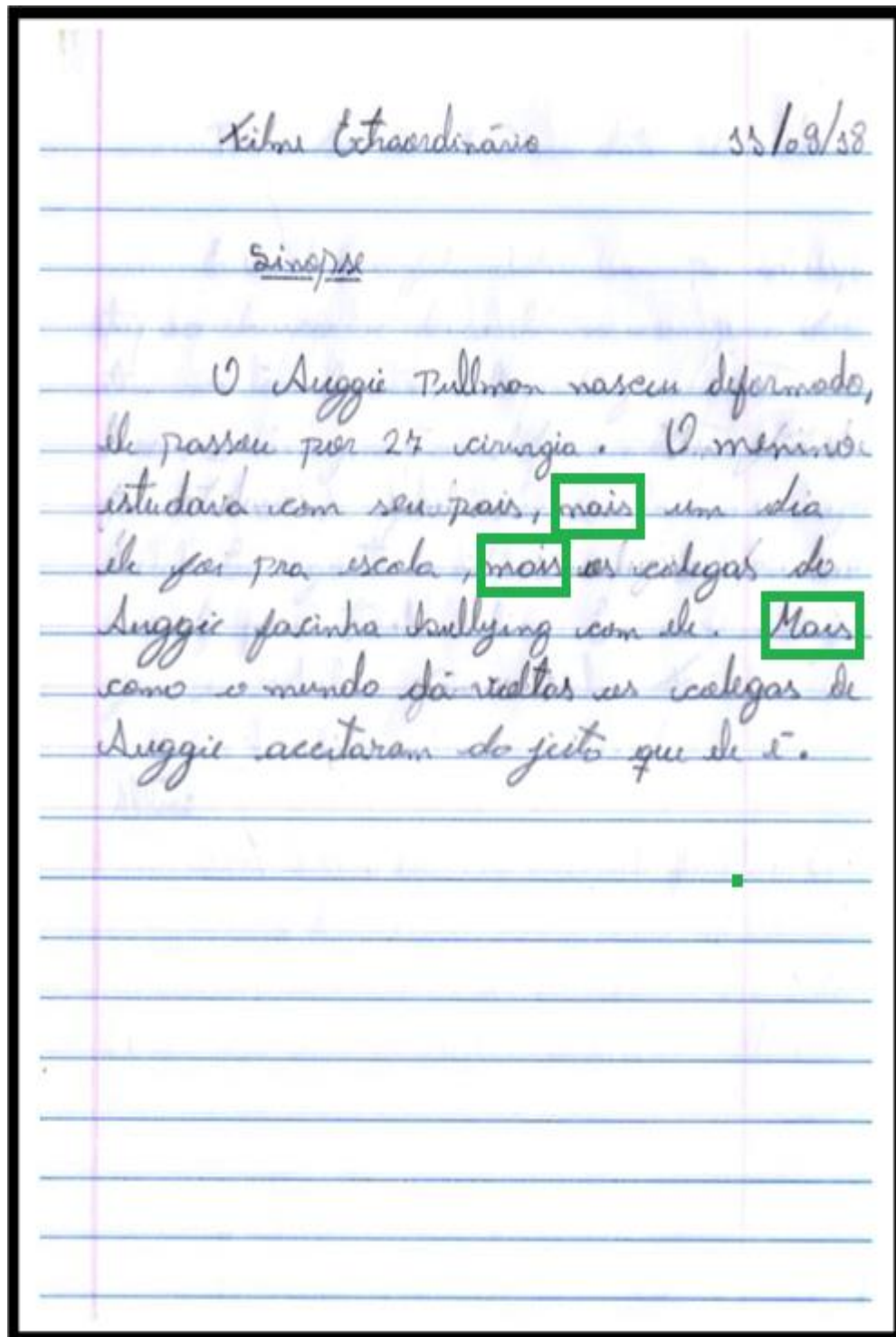
Figura 24 – Texto 2 – Aluno D



Fonte: Dados da pesquisa

c) Texto 3

Figura 25 – Texto 3 – Aluno D



Fonte: Dados da pesquisa

d) Texto 4

Figura 26 – Texto 4 – Aluno D

Geração de celular 3/12/19
 Aluno: Inai Soares da Silva

Eu acredito que as pessoas inclusive as
 estão viciadas. Se a gente passasse o maior
 tempo brincando, estudando ou conversando com
 os amigos e não no celular, o mundo seria
 muito melhor. As crianças, os adultos e até
 os idosos precisam vir pra vida real.

Fonte: Dados da pesquisa

Esses diários continuam a apresentar sequências argumentativas e descritivas. Nos quatro diários, o aluno apresenta o título, deixando evidente uma aproximação com os textos (gêneros trabalhados em sala de aula), mas em nenhum deles há marcas que façam referência explícita a um interlocutor.

Ela utiliza os verbos “*gostei*” (1) e “*acredito*” (4) revelando uma avaliação pessoal.

Nesses diários, ainda observamos um potencial argumentativo marcado pela presença de adjetivos (“*interessante*” (1), “*legal*” (1), “*bonitas*” (2), “*engraçadas*” (2), “*bom*” (2), “*importante*” (2), “*triste*” (2), “*feliz*” (2), “*real*” (4), “*melhor*” (4)) e de advérbios (“*bem*” (2), “*muito*” (1, 2 e 4)).

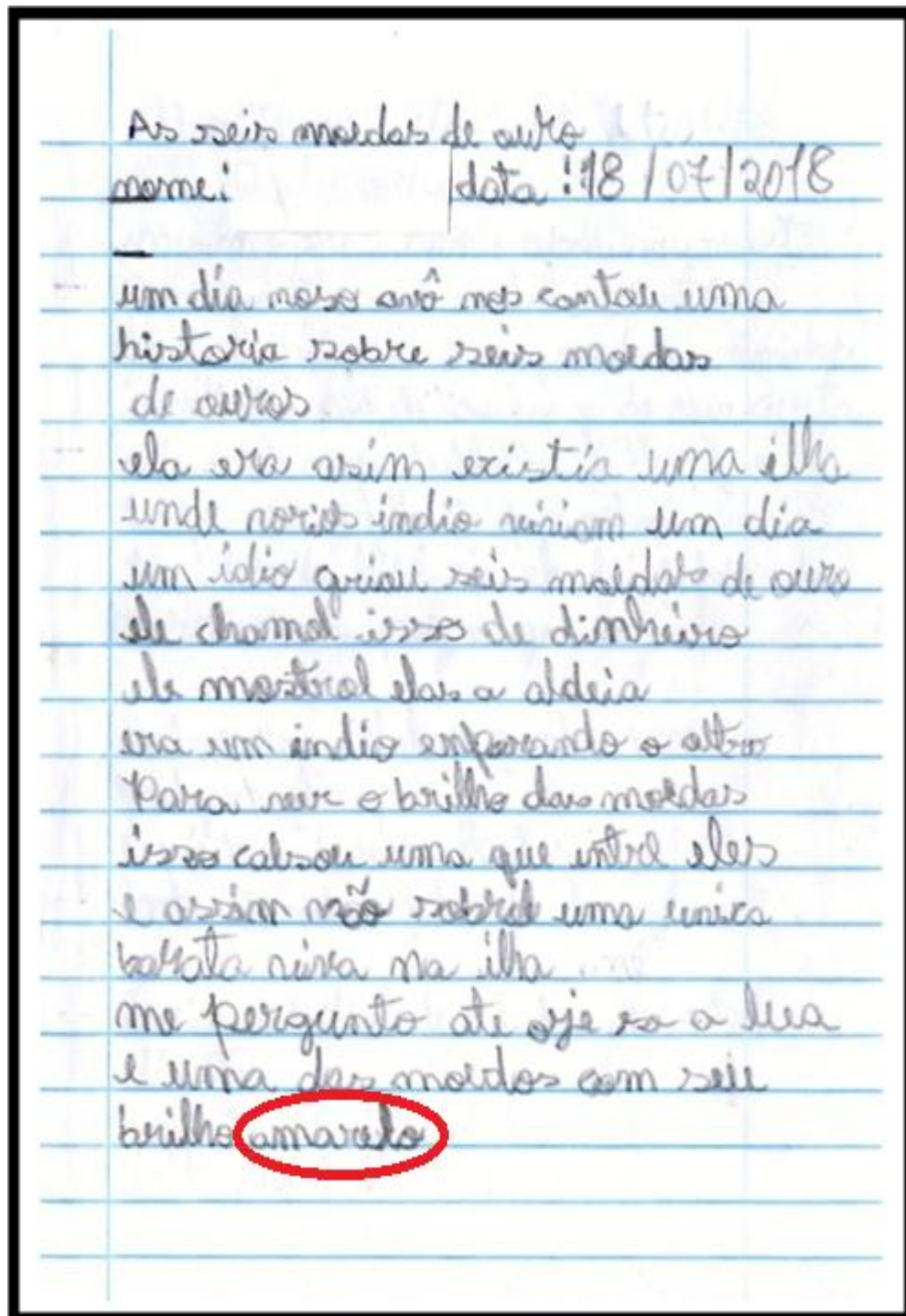
Para demonstrar esse potencial, tomamos como exemplo “*Ela desenha coisas bonitas*” (2) para fazer referência aos desenhos de Lila, personagem do curta-metragem. O nome “*coisas*” é o predicado, o adjetivo “*bonitas*” é o modificador. Nesse exemplo, temos um modificador realizante (MR) que tem por efeito aumentar a força argumentativa do nome. Já em “*está triste*” (2), o verbo “*está*” é modificado pelo adjetivo “*triste*”. Nesse caso, “*triste*” é um modificador desrealizante (MD) que diminui a força argumentativa.

Além dos modificadores, o aluno utilizou nos diários os operadores argumentativos: “*porque*” (1 e 2) introduzindo uma justificativa relativamente ao enunciado anterior; “*mas*” (1 e 3) contrapondo argumentos; “*nem*” (1) e “*ainda*” (2) somando argumentos a favor de uma mesma conclusão; “*até*” (4) indicando o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão.

6.2.5 Diários de leituras do Aluno E

a) Texto 1

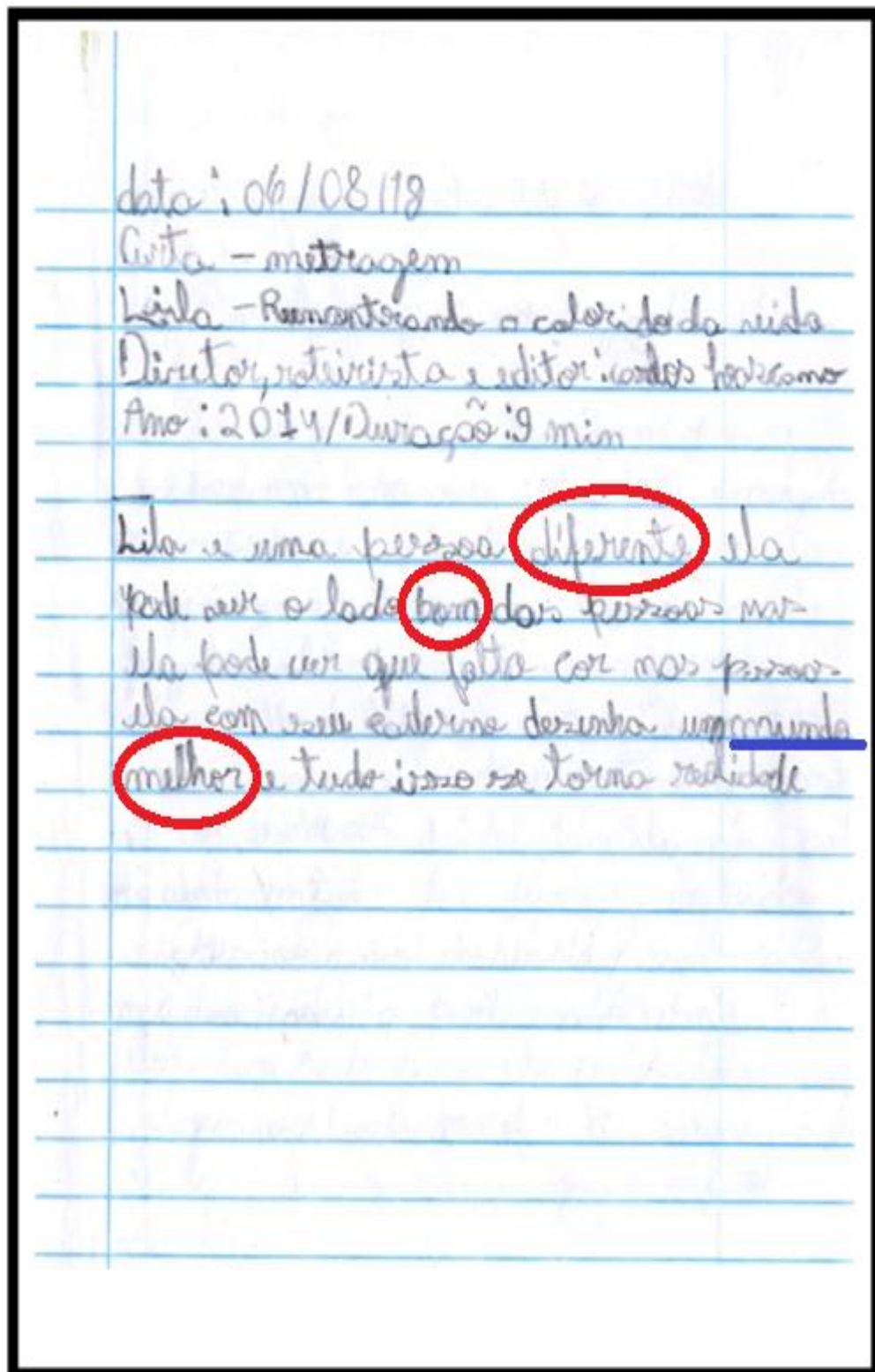
Figura 27 – Texto 1 – Aluno E



Fonte: Dados da pesquisa

b) Texto 2

Figura 28 – Texto 2 – Aluno E



Fonte: Dados da pesquisa

c) Texto 3

Figura 29 – Texto 3 – Aluno E

nome: [redacted]

Filme extraordinário

Sinopse

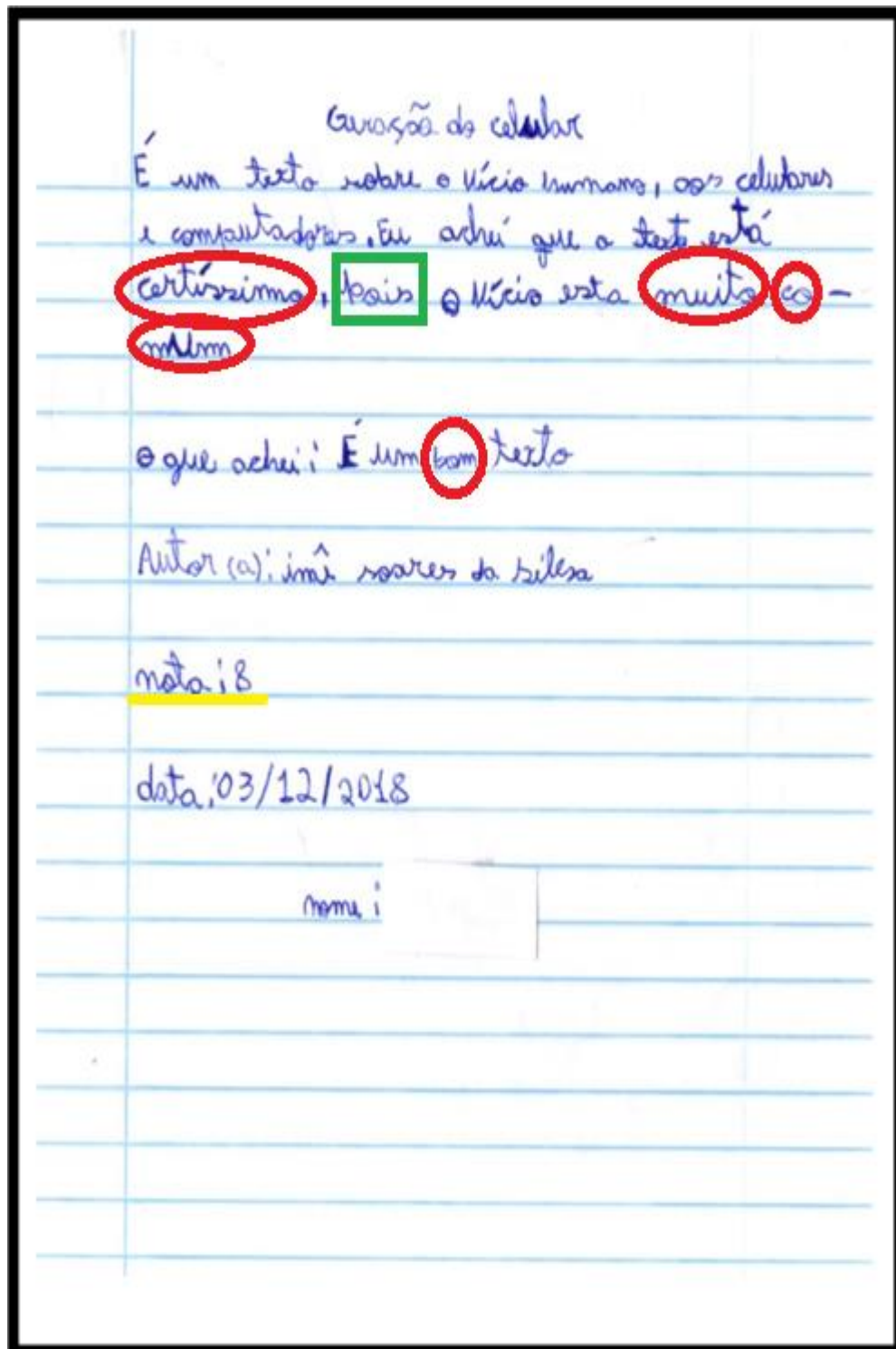
Auggie é um menino que nasceu com uma deformidade em seu rosto e com seus 10 anos ele tem que enfrentar o bullying que irá sofrer na escola por sua deformidade feia.

minha opinião sobre o filme gostei do filme tanto que já o assisti 3 vezes e sem dúvidas daria nota 10 para o filme

Fonte: Dados da pesquisa

d) Texto 4

Figura 30 – Texto 4 – Aluno E



Fonte: Dados da pesquisa

Esses diários apresentam sequências argumentativas e descritivas. Nos quatro diários, o aluno apresenta o título, deixando evidente uma aproximação com os textos (gêneros trabalhados em sala de aula), mas em nenhum deles há marcas que façam referência explícita a um interlocutor.

Percebe-se que no diário 1, o aluno confundiu as vozes do texto e assumiu a história como se fosse de autoria dele. Em 4, parece que ele é mais contido, escreve menos, não dialoga muito com o diário.

Ela atribui nota “10” em relação ao filme “Extraordinário” (3) e “8” ao texto “Geração do celular” (4), revelando, assim, uma avaliação pessoal.

Nesses diários, também, observamos um potencial argumentativo marcado pela presença de adjetivos (“*amarelo*” (1), “*diferente*” (2), “*melhor*” (2), “*bom*” (2, 4), “*comum*” (4)) e de advérbios (“*certíssimo*” (4), “*muito*” (4)).

Para demonstrar esse potencial, tomamos como exemplo “*um mundo melhor*” (2) para se referir ao que “Lila” desenha. O substantivo “*mundo*” é o predicado, o adjetivo “*melhor*” é o modificador. Nesse exemplo, temos um modificador realizante (MR) que tem por efeito aumentar a força argumentativa do substantivo.

Além dos modificadores, o aluno construiu seus argumentos utilizando os operadores “*pois*” (4) para introduzir uma conclusão com relação a um argumento anterior e “*tanto que*” (3) para indicar uma consequência.

Na análise dos diários de leituras dos 5 alunos, percebemos um avanço na escolha de modificadores e de operadores argumentativos a cada escrita dos textos, embora alguns apresentem repetições e/ ou ausência de marcas linguísticas de argumentação. A execução das atividades com enfoque na interação aluno-texto e nas discussões sistematizadas permitiu a ampliação do léxico do aluno e a capacidade de consolidar as ideias.

É importante ressaltar que não só o conhecimento de textos, mas também o de língua e de mundo contribuíram na construção dos argumentos. Outrossim, a análise comprova a tese de Ducrot (1988), quando afirma que a argumentação está inscrita na língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais, é preciso lembrar o dia em que a proposta didática de leitura e de escrita foi apresentada aos alunos dos 6º anos do ensino fundamental. De forma detalhada, foi explicado que durante um semestre as aulas de Língua Portuguesa teriam um diferencial que não estava pautado em exigências do currículo escolar, no que diz respeito à questão avaliativa, a tão temida “nota”.

Nesse sentido, procuramos atender ao objetivo de analisar a construção de argumentos em diários de leituras produzidos por alunos de duas turmas do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola da Rede Pública Estadual de Maceió- AL. Além do objetivo geral, buscamos, também, despertar no aluno o prazer da leitura de textos verbais e não verbais, acompanhar os avanços dos alunos nas opiniões que emitem sobre o que leem e analisar as marcas linguísticas de argumentação nos diários de leituras e refletir sobre o processo de criticidade na escrita escolar.

A cada semana seriam proporcionadas experiências de leituras seguidas de debates e reflexões e que culminariam na escrita de diários de leituras. Familiarizados com a palavra “diário”, logo aceitaram a proposta e passaram a decorar os caderninhos que utilizariam para a produção textual.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi selecionado um repertório diversificado de gêneros verbais e não verbais que abordassem temáticas sociais e apresentassem, também, assuntos que fizessem parte do universo pré-adolescente. Desse modo, configurando uma maneira concreta de formar o leitor crítico. No caminhar das aulas, as leituras iam permitindo a ampliação da competência comunicativa, a construção de saberes e a interação do aluno, principalmente, dos que eram mais introvertidos. Além disso, os passos para a escrita foram preparados de forma que resultassem na melhor utilização possível das palavras.

Assim, de cordel a artigo de opinião, os alunos puderam ver o passado presente no texto jornalístico; num simples olhar, fizeram reflexão sobre a vida; viajaram no mundo da literatura; debateram como adultos; aprenderam uma grande lição e abriram uma caixa de surpresas - o livro. Ah, também, passaram a escolher livros dentro e/ou fora da escola semanalmente. Liam o que queriam e escreviam os diários seguindo as orientações dadas em sala de aula.

Embora fosse uma escrita leve, alguns alunos tiveram dificuldades em expor suas ideias. Portanto, foi necessário auxiliá-los no processo de ativação dos conhecimentos (KOCH, 2015) que tinham sido mobilizados durante as discussões das leituras, a fim de que pudessem desenvolver as habilidades específicas para a produção textual. Essa interação e as leituras dos diários, feitas após a cada aula, permitiram que fossem reconhecidas as potencialidades e as limitações de cada educando. Nesse sentido, considerando a relevância da mediação pedagógica, buscamos aprofundar os estudos teóricos para encontrar respostas às nossas inquietações.

Ao analisar os diários de leituras, percebemos que o contato com os diferentes gêneros discursivos possibilitou ao aluno a ampliação do senso crítico, a realização do autoconhecimento e um prazer gratuito alicerçado em cada palavra escrita, falada e imaginada. Palavras (adjetivos e advérbios) que potencializam de forma realizante ou desrealizante e palavras (operadores discursivos) que indicam ou mostram a força argumentativa dos enunciados. Com essas palavras, foram construídos os argumentos e, de fato, elas revelaram que a língua é somente argumentativa (ASCOMBRE e DUCROT, 1988). Além dessas palavras, foram observados discursos marcados por uma intensa subjetividade, o bom desenvolvimento da oralidade e um novo olhar do aluno em relação às práticas de leitura e de escrita.

Os reflexos desta pesquisa não ocorreram só durante o desenvolvimento dela, mas também no ano seguinte. Incansavelmente, os alunos passaram a cobrar os caderninhos para a escrita de novos diários. Na ausência, passaram a escrever as reflexões em fichas de leitura e seguiram caminhando, construindo novos discursos.

No percurso da pesquisa, constatamos que o par experiência/sentido, no dizer de Larossa (2002) resultou num movimento constante de

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p.24)

Por fim, toda a gama de conhecimento adquirido gerou uma reflexão sobre o fazer pedagógico da professa-pesquisadora e motivou para a ampliação da pesquisa, visto que outros componentes estão presentes na argumentação. É imprescindível

destacar; entretanto, a relevância do PROFLETRAS na formação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa. Este programa oportunizou novas propostas de estudo e redimensionou o olhar do professor para educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

ASCOMBRE, Jen-Claude; DUCROT. Oswald. **La argumentación en La lengua**. Versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesillas. Madrid: Editorial Greda S.A., 1988.

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso - Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPOS, Claudia Mendes. **Efeitos argumentativos na escrita ou a ilusão da argumentação**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/ Duas Cidades, 2004.p.169-191.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DICK, Bob. Como conduzir e relatar a pesquisa-ação. In: Richardson, R. J. **Pesquisa-ação Princípios e Métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim. O diário de leituras: um gênero reflexivo entre leitura crítica e escrita dinâmica reguladora. In: KARLO-GOMES, Geam; BARRICELI, Ermelinda (Org.). **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global, 1981.

_____. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.44, n.1, p. 20-25, jan./mar 2009.

_____. Los modificadores desrealizantes. **Signo Y seña**, n.9, p.45-72, 1998. Disponível em: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5643>>. Acesso em: 12 jan.2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

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

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

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012.

JAUSS, Hans Robert. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

LARROSA Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

LIMA, Antonio Carlos S.; SANTOS, Lúcia de F. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 26 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25989>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Ana R. **O diário de leituras-** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, v.18, p.61-80, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em Vídeo Digital**: Uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009. p. 142.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 1955.

OLÍMPIO, Hilda de Oliveira. Adjetivos e advérbios como operadores argumentativos. **Revista Contextos**. Vitória, nº 3, p. 35-42, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel T. da Silva. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Susana Souto. Os 100 (sem) sentidos da alegria. In: OLIVEIRA, Eliana Kefalás; MORAES, Giselly Lima; PEPE, Cristiane Marcela. **Leitura literária e mediação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: ALB, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Paula G. et.al. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte, 28(1), 181-210

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Texto jornalístico utilizado na etapa 2.

19 de julho de 2018 08:16

Júri simbólico de Calabar será realizado dia 22

Evento acontece no Fórum de Porto Calvo, na data em que completa 383 anos da morte do polêmico personagem da História brasileira



↑ Entrada da cidade de Porto Calvo (Foto: Maurício Silva / Cortesia)

Um julgamento inédito na História do Brasil está atraindo a atenção e os olhos de turistas, professores e historiadores para a cidade de Porto Calvo. Para uns, herói, para outros, traidor. Para muitos, vilão e oportunista. Para outros, patriota e grande guerreiro. Domingos Fernandes Calabar, ou simplesmente Calabar, um dos personagens mais polêmicos da história do Brasil, finalmente terá enfim seu julgamento, pós-morte.

O personagem, que será julgado para sentenciar o seu papel de destaque do período holandês em Alagoas, vai a júri popular no próximo domingo (22), às 10h, no Fórum da cidade de Porto Calvo, região norte de Alagoas.

O anúncio foi feito pela Secretaria Municipal de Cultura.

O júri simulado acontecerá exatamente na data de 383 anos da morte por enforcamento do polêmico personagem em Porto Calvo. A apreciação será feita especificamente no Fórum Domingos Fernandes Calabar, no Tribunal de Júri Dr. Alfredo Alves.

O julgamento pós-morte terá o banco dos réus vazio, mas contará com a presença de autoridades do judiciário alagoano, pesquisadores, estudiosos, jornalistas e outras pessoas que formarão o corpo de júri de 13 pessoas para selar o veredito de Calabar na história do Brasil, Holanda e Portugal.

O primeiro a confirmar presença no julgamento foi o presidente da Associação Alagoana de Magistrados (Almagis), Ney Costa Alcântara de Oliveira, que será o juiz do caso. A acusação ficará por conta do promotor Geraldo Magela, sendo auxiliado pelo advogado e sociólogo Rodrigo Leite. Já a defesa de Calabar ficará sob a liderança do advogado José Ailton Tavares, sendo auxiliado pelo advogado Ney Pirauá. O corpo de jurados será formado por 13 pessoas, entre elas já estão confirmados os jornalistas Ênio Lins e Maurício Silva; o historiador Douglas Apratto; o escritor Severino Ramos Barbosa; o professor Valdomiro Rodrigues, entre outras personalidades que vão marcar presença no julgamento que já está conhecido como o “Julgamento da História”.

A secretária municipal de Cultura, Maria Terezinha de Oliveira Silva, está muito otimista com a realização do evento. “Será um grande marco na história de Alagoas esse julgamento de Calabar aqui em Porto Calvo. O polêmico personagem será julgado e a expectativa para o resultado será enorme”, declarou.

A figura polêmica de Domingos Fernandes Calabar é o personagem mais importante do período holandês em Alagoas. Ele foi taxado de traidor na época por ter desertado do lado português para o holandês. Calabar foi preso em uma emboscada em julho de 1635 e acabou sendo enforcado e teve o corpo esquartejado pelas ruas históricas de Porto Calvo. No século XX, alguns historiadores passaram a considerá-lo herói por ter tido a visão que o domínio holandês seria melhor para o Brasil. Herói ou traidor? O resultado é dia 22 de julho de 2018.

<https://tribunahoje.com/noticias/interior/2018/07/19/juri-simbolico-de-calabar-sera-realizado-dia-22/>

ANEXO B: Texto jornalístico utilizado na etapa 2.**Controverso, Calabar ganha novo julgamento**

EVENTO MARCA 383 ANOS DA MORTE DO PORTO-CALVENSE E PRETENDE RESPONDER A UMA PERGUNTA CENTENÁRIA: SERIA ELE UM HERÓI OU UM TRAIADOR?

LARISSA BASTOS
REPÓRTER

Herói ou vilão? Delator ou patriota? Mesmo 383 anos após sua morte, Domingos Fernandes Calabar continua gerando polêmica. E levantando os mais diversos questionamentos quanto aos caminhos escolhidos por ele ao longo de sua curta vida – 26 anos, de 1609 a 1635. Afinal, teria sido o filho de Porto Calvo o maior traidor da história?

Os quase quatro séculos desde então parecem não ter sido suficientes para responder a essas perguntas. Tanto que, agora, um julgamento simbólico pretende repassar os fatos da vida do alagoano e decidir: Calabar – que acabou enforcado e esquartejado – é culpado ou inocente?

Promovida pela prefeitura da cidade, a iniciativa que acontece neste domingo, 22, no Fórum de Porto Calvo, pretende marcar o aniversário de sua morte e, de quebra, possibilitar aos conterrâneos que conheçam um pouco mais dessa história. O evento vai contar com a participação de autoridades de Justiça e historiadores.

A acusação ficará a cargo do procurador Geraldo Magela. Para ele, o antigo senhor de engenhos foi um traidor que abandonou, em troca de vantagens, os portugueses para ajudar os holandeses. O advogado Ney Pirauá assume a defesa. A sentença será proferida pelo juiz Ney Alcântara.

Antes disso, porém, 15 jurados ouvem os dois lados da história. Entre os participantes estão os historiadores Douglas Apratto, Sávio de Almeida, Geraldo de Majella e Zezito Araújo; o procurador-geral de Justiça, Alfredo Gaspar de Mendonça; o jornalista Enio Lins; e o presidente da Academia Alagoana de Letras, Rostand Lanverly.

PARA CONHECER A HISTÓRIA

Autor do livro *A Presença Holandesa – A história da guerra do açúcar vista por Alagoas*, Douglas Apratto acredita que o julgamento será uma nova oportunidade para conhecer melhor a história local. É o momento, também, de esclarecer a infundável controvérsia que diz respeito a todos os alagoanos.

“Existia uma praça na capital que durante muitos anos teve o nome de Praça Domingos Fernandes Calabar, e que, por razões desconhecidas, passou a ter outra denominação. Não só Porto Calvo deve lutar pelo reconhecimento do seu filho, mas toda a Alagoas deve fazer uma reflexão. Dizer Terra de Calabar é um opróbrio ou um orgulho alagoano?”, questiona.

Nascido em 1609, Calabar foi batizado em 1610, na capela de Nossa Senhora da Ajuda do Engenho Velho. Não figura no registro o nome paterno, que se supõe ter sido de seu pai, Pedro Afonso Duro, português que viveu com a mameluca Barbara Cardoso. Tornou-se senhor de terras e de três engenhos.

“Quando da invasão holandesa, foi um dos primeiros a se alistar para lutar na resistência, se distinguindo na defesa de Pernambuco. Conhecedor da região, revelou

grande habilidade no preparo de emboscadas e guerrilhas nas quais os holandeses eram aniquilados. Em 1682, passou-se para os holandeses e mudou a sorte da guerra”.

Com isso, os até então inimigos deixaram de ser encurralados e, com as vitórias sucessivas, o alagoano se tornou major do exército da Holanda. “Entendo que ele é um personagem simbólico e, ainda hoje, Alagoas recebe as consequências da sua atuação, ora como a terra do herói Calabar, ora como terra de traidores”, opina.

Apratto ressalta a importância do julgamento citando a resposta do personagem a uma carta portuguesa:

“Depois de ter derramado meu sangue pela causa da escravidão que é a que defendeis, passo para este campo, não como traidor, mas como patriota, porque vejo que os holandeses procuram implantar a liberdade no Brasil, enquanto os hespanhoes e portugueses cada vez mais escravizam o meu paiz. Como homem, tenho dereyto de derramar o meu sangue pelo ideal que escolher; como soldado tenho o dereyto de quebrar o juramento que prestei enganado. O meu desinteresse é sabido por aqueles que foram meus chefes. Quis esteis confiar-me um honroso posta na frente de vossas tropas. Recusei. Se meus bens se acham em terras ocupadas pela vossa gente, não é visível que só eu tenho a perder com a minha mudança de bandeira?”, diz um trecho do documento.

<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=327164>

ANEXO C: Conto utilizado na etapa 5.

A menina e as balas

Georgina Martins

Todos os dias a menininha estava lá: vendia doces na porta de uma lanchonete, perto de uma pracinha, onde brincam quase todas as crianças da redondeza. Mas ela não brincava, só vendia doces. Mesmo porque ela não era moradora do bairro. Sempre chegava por volta das quatro da tarde e ficava até os doces acabarem. Nos finais de semana ela chegava mais tarde, mas nunca faltava. Devia ter uns oito anos e, às vezes, distraía-se olhando as crianças brincarem.

Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse; naquela época eu era muito pobre, e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para comprar doces. A menininha não comia nenhum.

Ficava lá até vender todos. Será que algum dia ela já desejou ter uma fábrica de doces só pra ela?

Todas as vezes que eu passava por ela pensava nessas coisas. Eu também desejava ter uma fábrica de leite condensado, só para poder furar todas as latinhas que quisesse. Eu sempre gostei de furar latinhas de leite condensado, e quando sobrava algum dinheiro lá em casa, minha mãe dava um jeito de comprar uma latinha de leite condensado. Mas, como ela não sabia cozinhar, nunca preparava nada com as latinhas, e eu furava todas, sempre escondido dela, que fingia não saber.

Eu nunca pensava em vender os doces das fábricas dos meus sonhos, só pensava em comê-los. Acho que os doces não foram feitos para serem vendidos por crianças, foram feitos para serem comidos por elas. Mas aquela garotinha não comia nenhum, mesmo quando não conseguia vendê-los.

Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los, e ela me respondeu que seu irmão menor trabalhava em uma mercearia e que também não podia comer nada sem pagar. Ela me disse que os doces não eram dela: ela os pegava em uma lojinha em Japeri, perto de sua casa; no final do dia, acertava as contas com o seu Alberto, o dono da loja. Adorava chupar balas e queria muito ter bastante dinheiro para poder comprar um monte de uma vez. Mas não tinha. Nem tinha pracinha perto da casa dela, mas achava ótimo poder brincar com as amigas na rua mesmo.

Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono, quase cochilando; a lanchonete já ia fechar e ela ainda tinha alguns doces na caixa. Eu tinha acabado de assistir a um filme sobre crianças, um filme iraniano que eu adoro e que foi um dos filmes mais bonitos que eu já vi: chama-se Filhos do paraíso, e conta a história de dois irmãos, um menino e uma menina; o menino perde o único par de sapatos que a irmã possuía e os pais deles não têm como comprar outro.

Acho que todas as crianças do mundo deveriam assistir a esse filme.

Contei o dinheiro que eu tinha na bolsa e cheguei à conclusão de que dava para pagar todos os doces que ainda restavam. Depois de ver um filme como aquele, eu achava impossível deixar uma menininha daquelas cochilando no meio da rua, numa noite fria.

— Olhe só, vou lhe dar esse dinheiro. Dá pra comprar todos os doces que você tem aí, e você não precisa nem me dar os doces, pode ficar com eles e vendê-los amanhã.

Ela me olhou sem entender direito e disse que eu tinha que levar os doces.

— Mas, menina, é a mesma coisa: você ganha o dinheiro e ainda fica com os doces; é muito melhor pra você...

— Melhor nada, minha mãe diz que eu não posso voltar pra casa enquanto não vender tudo.

— Mas você vai vender, vai levar o dinheiro que levaria se tivesse vendido tudo.

— Tia, você não entendeu, eu não posso voltar com doce pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto. Preciso ajudar em casa, minha mãe trabalha muito, lá em casa tem muita gente pra comer, tenho seis irmãos... é por isso que eu vendo doces.

— Já entendi, mas eu só estou querendo lhe ajudar, você leva o dinheiro e ainda sobra doce pra amanhã.

— Mas não pode sobrar nada, minha mãe falou. Por que a senhora não quer levar os doces?

— Pra ajudar você! Amanhã, quando você for lá na loja do seu Alberto, você vai precisar comprar menos doces e vai ter mais dinheiro.

— Não, tia, não é assim. Eu não estou pedindo o seu dinheiro, estou vendendo doces e tenho que vender tudo, minha mãe falou. Por favor, leva os doces.

— Minha querida, vou lhe explicar direitinho: eu vou lhe pagar por todos os doces que tem aí, mas não vou levá-los, assim você vai poder vendê-los pra outras pessoas.

— Tia, você não entende mesmo, hein? Minha mãe vai brigar comigo, ela fica muito braba quando eu faço alguma besteira. Já falei que ela disse que eu não posso voltar com nada pra casa. O meu padrasto, quando eu chego em casa, faz as contas e quando sobra doce ele me bate. Ele sempre conta quanto dinheiro tem e tem que ter tudo certinho.

Percebi que não adiantava nada tentar convencê-la, ela já estava ficando nervosa de tentar me explicar o seu problema. Dei-lhe o dinheiro e tive que levar todos aqueles doces, que ela, rapidamente, enfiou em minha bolsa.

Ao ver-se livre deles, seus olhinhos brilharam de contentamento e ainda pude ouvi-la falando sozinha, muito indignada com a minha pouca compreensão a respeito do seu problema:

— Que tia burra, não entende nada de vender doces. Vai ver que ela nunca trabalhou, porque nem sabe fazer conta!

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/conto-menina-e-as-balas-georgina.html>

ANEXO D: Charge utilizada na etapa 5.



<http://blogabcdohumor.blogspot.com/2011/05/>

ANEXO E: Sinopses do filme “Extraordinário”, utilizadas na etapa 6.

1- <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-232132/>

Não recomendado para menores de 10 anos

Auggie Pullman (Jacob Tremblay) é um garoto que nasceu com uma deformação facial, o que fez com que passasse por 27 cirurgias plásticas. Aos 10 anos, ele pela primeira vez frequentará uma escola regular, como qualquer outra criança. Lá, precisa lidar com a sensação constante de ser sempre observado e avaliado por todos à sua volta.

2- <https://www.cafecomfilme.com.br/filmes/extraordinario>

August Pullman é um garotinho que nasceu com uma desordem craniofacial congênita. Aos dez anos, ele vai começar a frequentar a escola pela primeira vez, e tudo o que ele quer é ser tratado como qualquer outra criança pelos novos colegas.

3- <https://cinemadetalhado.com.br/2017/12/resenha-critica-resumo-de-do-filme-extraordinario.html>

Auggie Pullman é um garoto que nasceu com uma deformação facial. Pela primeira vez, ele irá frequentar uma escola regular, como qualquer outra criança. No quinto ano, ele irá precisar se esforçar para conseguir se encaixar em sua nova realidade.

4- <https://cinema10.com.br/filme/extraordinario>

O menino Auggie Pullman ([Jacob Tremblay](#)) nasceu com uma doença que causa deformação no rosto. Isso fez com que ele evitasse o contato social na escola. Mas ele toma a decisão de que quer começar a [estudar](#) fora de casa e anseia ser aceito e tratado como qualquer [criança](#). Nessa fase de adaptação, ele conta com a ajuda da mãe ([Julia Roberts](#)).

5- <https://www.travessa.com.br/extraordinario/artigo/28d3f228-ac76-4854-9339-719f08a7afac>

August Pullman, o Auggie, nasceu com uma síndrome genética cuja sequelas é uma severa deformidade facial, que lhe impôs diversas cirurgias e complicações médicas. Por isso, ele nunca havia frequentado uma escola de verdade... até agora. Todo mundo sabe que é difícil ser um aluno novo, mais ainda quando se tem um rosto tão diferente. Prestes a começar o quinto ano em um colégio particular de Nova York, Auggie tem uma missão nada fácil pela frente: convencer os colegas de que, apesar da aparência incomum, ele é um menino igual a todos os outros.

R. J. Palacio criou uma história edificante, repleta de amor e esperança, em que um grupo de pessoas luta para espalhar compaixão, aceitação e gentileza. Narrado da perspectiva de Auggie e também de seus familiares e amigos, com momentos comoventes e outros descontraídos, Extraordinário consegue captar o impacto que um menino pode causar na vida e no comportamento de todos, família, amigos e

comunidade – um impacto forte, comovente e, sem dúvida nenhuma, extraordinariamente positivo, que vai tocar todo o tipo de leitor.

ANEXO F: Artigo de opinião utilizado na etapa 8.**Apocalipse Ambiental****A ameaça humana**

Intervenções do homem nos ecossistemas estão devastando cadeias alimentares e provocando extinção em massa de espécies. Poderia esse processo culminar com nosso próprio fim?

por Hemerson Brandão

Esqueça a colisão inesperada de asteroides, erupções vulcânicas globais ou alterações no campo magnético da Terra. Um vilão muito mais perigoso está nesse momento promovendo uma silenciosa extinção em massa de espécies. É, você adivinhou: o ser humano.

Nosso planeta presenciou 5 grandes extinções em massa nos últimos 500 milhões de anos. Dentre elas, a dos dinossauros é a mais famosa. E, ao que tudo indica, o homem iniciou a sexta grande matança há milhares de anos, quando adquiriu inteligência suficiente para manipular os ecossistemas a seu bel-prazer. E hoje estamos presenciando a maior extinção em massa de plantas e animais já vista na história da Terra.

Hoje, nosso planeta possui cerca de 2 milhões de espécies identificadas. Nos próximos 100 anos, metade delas estará extinta! É o que afirma Edward Wilson, famoso biólogo americano, no livro *O Futuro da Vida*. E o culpado é quem ele chama de “o assassino planetário”. “No mundo inteiro, sempre que humanos penetram em um novo ambiente, a maior parte da megafauna desaparece”, diz. Os animais grandes, lentos e saborosos são sempre os primeiros dizimados. Quando o homem extermina a fauna de uma região, muda-se para outra, onde a destruição continua.

No curto período de tempo em que o homem está sobre a Terra, já poluiu o ar, o solo e o mar, promoveu o desmatamento descontrolado, a caça e a pesca predatórias e explorou recursos naturais ao extremo. Agora ele está até mesmo alterando o clima do planeta inteiro pela emissão de combustíveis fósseis. Diversas espécies de mamíferos, pássaros, répteis, peixes, insetos e até vegetais já foram extintas. Muitas delas são extintas antes mesmo de serem descobertas.

Colocar a natureza em risco também coloca em perigo a humanidade. “Os serviços e o valor econômico proporcionado pelas espécies são insubstituíveis e

essenciais ao nosso bem-estar”, diz Jon Paul Rodríguez, vice-presidente da Comissão de Sobrevivência das Espécies da IUCN (União Internacional pela Conservação da Natureza, na sigla em inglês). Aí entram medicamentos extraídos da biodiversidade, recursos naturais para alimentar a população humana e até mesmo a matéria-prima para a produção dos bens de consumo mais supérfluos. O que antes estava disponível quase de graça na natureza terá de ser recriado artificialmente, custando muito caro. Será que dá pé?

No ritmo atual de destruição, num futuro próximo até os zoológicos serão coisas do passado. Sobrará apenas o lamento humano do progresso conquistado à custa de uma rica biodiversidade. Se tanto. Caso a famosa hipótese Gaia esteja correta (sugerindo que a vida na Terra faz a regulação do ambiente planetário, inclusive domando aquecimentos e resfriamentos globais, como se o planeta inteiro fosse uma única criatura gigante), talvez sua morte leve à nossa também.

Há, contudo, quem afirme que a sobrevivência dos seres vivos na Terra tem solução, e o desaparecimento de animais e vegetais pode ser evitado com a extinção de uma única espécie: nós.

Convenhamos, pode até ser uma solução. Mas é decepcionante pensar que somos incapazes de coexistir pacificamente com a natureza, ainda mais levando em conta todo o conhecimento que adquirimos dela nas últimas décadas. Parte dele sugere que simplesmente não podemos viabilizar nossa própria existência se destruirmos o resto da biosfera, de onde tiramos nosso sustento. E o consenso é que dá para fazer melhor.

(Hermerson Brandão. *Superinteressante*, nov.2012. Abril Comunicações S/A)

<https://super.abril.com.br/comportamento/a-ameaca-humana/>

ANEXO G: Artigo de opinião utilizado na etapa 9.**GERAÇÃO DO CELULAR**

Inaê Soares da Silva

O uso do celular é considerado atualmente o maior entretenimento dos brasileiros, tem ocupado quase a metade das horas vagas da população e especialistas confirmam que as pessoas estão viciadas. Os usuários não usam o celular ou a internet apenas para olhar uma mensagem ou outra, e sim, ficam vidrados o dia inteiro, seja na rua, na praça, com os amigos e até mesmo no trabalho. As pessoas precisam aprender ter mais contato com o mundo real.

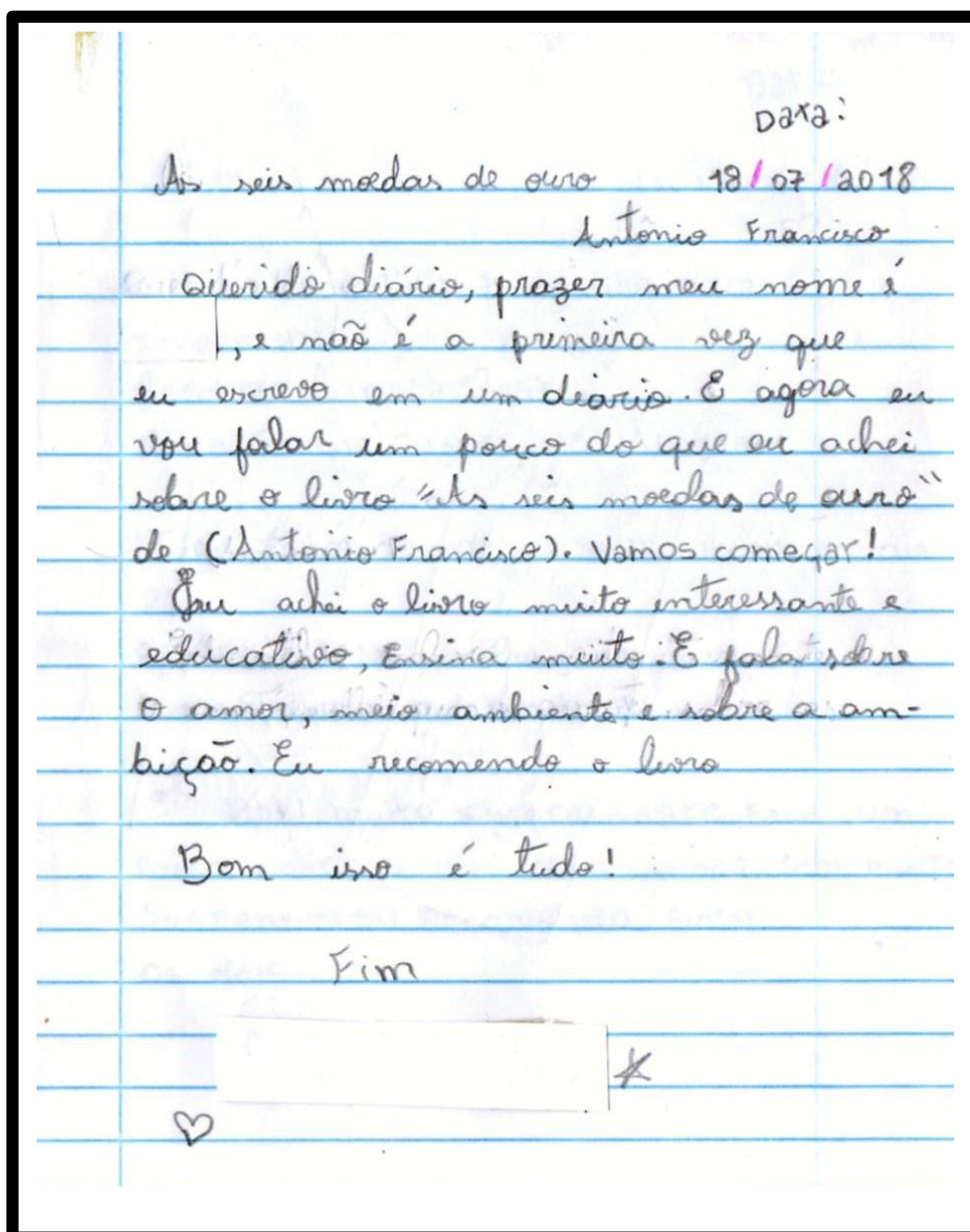
As crianças estão passando horas do seu tempo livre em frente ao computador ou no celular em jogos que poderiam ser utilizadas para uma leitura de bons livros ou para uma conversa com os amigos. Adultos chegam do trabalho já vão conferir as últimas atualizações dos aplicativos de relacionamentos e até idosos estão aderindo à nova tecnologia. A cultura da população está mudando e isso preocupa.

Acredito que as redes sociais foram criadas para que nós tivéssemos mais contato com as pessoas, mas está totalmente ao contrário. O que veio para aproximar, acabou afastando. As redes sociais estão fazendo as pessoas antissociais umas com as outras. A comunicação que prevalece é a virtual e a prática de boas atitudes humanas, como o “bom dia”, “por favor”, são raros.

Temos que incentivar às crianças, aos adolescentes e até aos adultos a se desconectarem do mundo virtual para se conectarem com o mundo real. Deixar o celular desligado quando estiver em família, curtir um passeio sem tantas *selfies* e dar preferência ao bate-papo olho-no-olho são situações que fortalecerão o relacionamento e o amor.

*Da Silva, Inaê Soares. Escola João Moreira Barroso.
Setembro de 2017 (Adaptado). Professor Maurício Araújo*

<http://tudosaladeaula.blogspot.com/2017/09/interpretacao-de-texto-artigo-de.html>

ANEXOS H: Diários escritos pelos alunos (transcritos na seção 6.1)**DIÁRIO 1**

DIÁRIO 2

As seis moedas de ouro Data 18/07
(Antonio Francisco)

Querido diário! Essa é a minha primeira vez que eu escrevo num diário, meu nome é [] e hoje eu vou contar uma história que achei muito legal e interessante.

O título é (As seis moedas de ouro) do autor (Antonio Francisco).

Bom, eu não li o livro todo, mas pelo pouco que eu li achei muito legal, e educativo. Ele fala sobre as seis moedas de ouro, sobre sonhos e sobre uma dose de amor, que foi a que eu mais gostei.

Bom, isso é tudo.

DIÁRIO 3

As seis moedas de ouro

18/07/18 Antônio Francisco

Eu gostei muito do livro "As seis moedas de ouro". Ele fala sobre a ambição das pessoas hoje em dia, a situação do nosso planeta, a falta de amor nas pessoas. As imagens do livro ficaram bem bonitas, a fala das personagens dá para compreender. O livro ficou ótimo! Eu recomendo este livro para as pessoas lerem.

DIÁRIO 4

24.
07
18

Contracorrente, Calabar ganha novo fulgoramento
Repórter: Laurenza Santos fonte: gornel gazeta de Alagoas

Túni simbólico de Calabar acontece dia 22
Repórter: Claudio Calzavelli fonte: gornel tribuna independent

Com os dois textos trazem informações interessantes, mais não é o tipo de informações que eu me interesse, se eu também não gosto de ler ou assistir jornal por que eu acho muito interessante e chato. Para mim eu não acho importante saber dessas coisas que passam no jornal, se eu quiser não mudará nada mesmo, e também achei esse conteúdo meio estranho, fazer um fulgoramento de alguém morto a tanto tempo, enfim prefiro ler meus livros!

DIÁRIO 5

24/07/18

O Julgamento de Colácar
Repórter: Larissa Bastos

Eu achei muito interessante
mais na mesma hora
errado por que Colácar não
deveria morrer ainda
mais enforcado, não.

E não sabe se ele é
herói ou traidor, e também
não tem provas e também
se ficou no lado dos
Holandeses por que eles eram
livres.

E eu não gosto muito
de jornal e prefiro
ler os livros.

Uma mais era feliz da
vida e quando os seus
famosos chegaram.

DIÁRIO 6

O assunto foi até interessante, Mais eu não gostei muito porque foi com jornal, eu preferia mais que a professora falasse de Naruto ou até Disbelik, e porquê? porque se fala sobre morte! eu não entendo porque todos os jornais tem que ter morte, mas mesmo assim, eu gostei da História foi bem interessante como ele morreu, é uma coisa bem surpreendente, ele morreu como um Rei contra a lei portuguesa, Quero que a professora passe mais atividades como essa.

23/07/2018 Atividade: sobre Calabar que ganhou um novo julgamento.

Reporter: Larissa Bastos.

Texto: Calabar ganhou novo julgamento.

Jornal: Gazeta de Alagoas.

DIÁRIO 7

Data: 06/08/18

Curta - metragem

Fila - Reencontrando o colorido da vida
Dinaton, roteirista e editor: Carlos
Bancano

Ano: 2014 / Duração: 9 min.

Querido Diário, hoje eu vou falar sobre um curta-metragem, é o primeiro que eu assisti, o título dele é Fila - Reencontrando o colorido da vida.

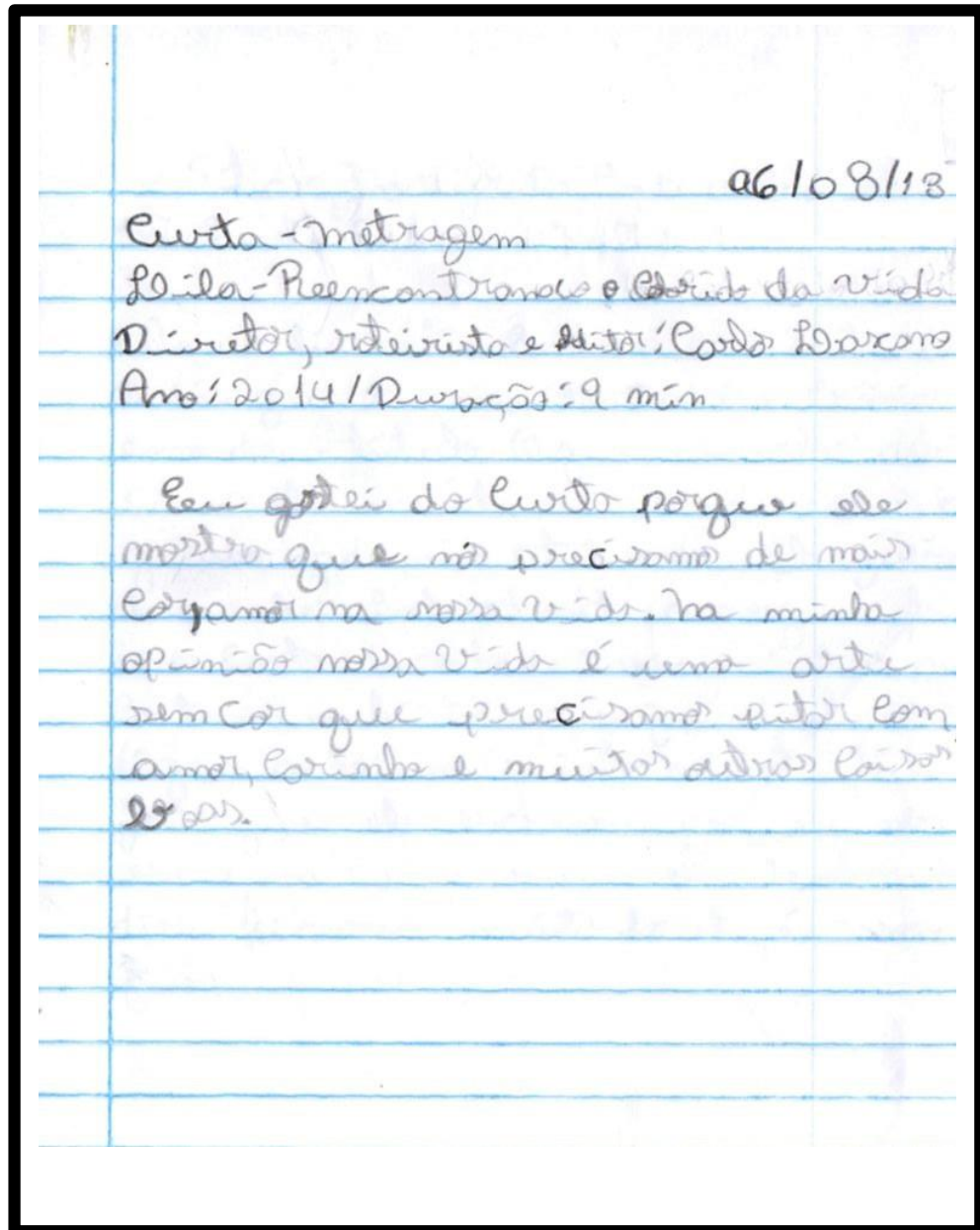
Eu gostei dele porque fala sobre o colorido da vida, as vezes, as pessoas sofrem tanto que perdem o colorido dela.

Fila ela vê o colorido de tudo, e desenha o que está faltando.

Um homem está triste, ela desenhou uma mulher e a mulher deu um beijo nele. Um casal estava brigando, ela desenhou os dois, o desenho fez eles voltarem.

As vezes, a vida sempre precisa de um colorido pra complementar ela.

DIÁRIO 8



DIÁRIO 9

06/08/2018

Curta-metragem

Lóila - Encontrando o sentido da vida
Diretor, roteirista e editor: Carlos Lascombe
Ano: 2014 / Duração: 9 min.

Eu adorei o vídeo porque Lóila é uma pessoa feliz. Ela desenha com muito objetivo e tem muita imaginação igual a uma criança pequena. Quando vê pessoas ou objetos sem cores cria um desenho e as coisas voltam a vida. Todo mundo vive no seu mundinho solitário, pra pintar precisa ter: Amor, ser feliz, ter amigos.

DIÁRIO 10

A menina e as labas e Charge 9369/14
 Carolina Martins M. P. Fernandes

Bom... sobre o texto a menina e as labas achei legal ele ter tocado no assunto de trabalho infantil fala sobre uma menina que vendia labas para ajudar em casa e se ela não vendesse as labas quando chegasse em casa iria se pagar. O fato da mulher ajudar a ganda achei uma boa iniciativa, minha opinião é que se ela quiser ajudar ela ajuda, agora se for obrigado a trabalho infantil, mais de qualquer forma é crime.

Agora sobre a Charge da fala sobre o mesmo assunto do texto anterior eu não entendi de primeira, só quando o professor explicou melhor e eu agradeço a ele porque se não eu não teria entendido até agora. Não sei muito o que dizer, ele fala sobre dois meninos que estavam brincando quando um deles falou "eu fiz um gol de placa" e tinha um outro menino que estava próximo ouvindo uma placa e pensou "eu corriquei a placa". Com relação a situação eu acho

que ele não devia estar trabalhando mais sim brincando, e talvez depois ser chamado a atenção dos pais dele.

DIÁRIO 11

Diário da: 03/09/2018

O texto é "Menina e as bolas" e trata sobre trabalho infantil, na minha opinião isso é crime as crianças devem brincar porque elas aprendem brincando e isso não devia existir.

Na charge de Fernandes ela fala também sobre trabalho infantil e aparecem três crianças com uma bola e outra com o skate e outra com uma placa e a criança da placa estava muito triste enquanto as outras estavam felizes o dever da criança é estudar e principalmente brincar e eu gostei do texto e da charge eu recomendo para outra pessoa.

Texto: Menina e as bolas: autora Geogina Martins.

Charge: autor Fernandes.

DIÁRIO 12

"Trabalho infantil é crime?"

03-09-88

Hoje, no dia 03-09, a professora levou dois textos para a aula. "A menina e os bales" é uma charge a minha opinião sobre essa situação é o trabalho. Criança tem direito de trabalhar, tem mesmo é que curta a infância, brincar, curtir e se divertir, trabalho infantil não é crime. Acho que mesmo passando por dificuldades, nenhum pai ou mãe deve obrigá-lo ou as vezes até fazer seu filho a trabalhar. O que mais me chama atenção no texto "A menina e os bales" é o trecho que no qual a menina fala: "Tia, você não entende, eu não posso voltar com isso para casa, senão eu aponto da minha mãe e do meu padrasto". Isso me chama muita atenção, pois se ela chegou com isso, aponta? Isso é levado de

mais, esses tipos de pais deveriam ser punidos, e a criança deveria ser entregue a uma família que a fosse dar amor e carinho, que tenha condições financeiras para poder dar conforto, que deixe a criança se divertir enquanto a tempo, a infância é tão boa de viver, um dia isso acaba, então temo que viva bem. (Meu relato)

DIÁRIO 13

nome:

Filme extraordinário

Sinopse

Auggie é um menino que nasceu com uma deformidade em seu rosto e com seus 10 anos ele terá que enfrentar o bullying que irá sofrer na escola por sua deformidade facial

minha opinião sobre o filme gostei do filme tanto que já o assisti 3 vezes e sem dúvidas daria nota 10 para o filme

DIÁRIO 14

Filme Extraordinário

33/09/18

Sínope

O Auggie Pullman nasceu deformado, ele passou por 27 cirurgias. O menino estudava com seu pai, mais um dia ele foi pra escola, mais os colegas de Auggie faziam bullying com ele. Mais como o mundo dá voltas os colegas de Auggie aceitaram do jeito que ele é.

DIÁRIO 15

11/09/2018

Filme: Extraordinário

Sinopse

O filme fala sobre um garoto de 10 anos, ele passou por várias cirurgias plásticas. Para poder sobreviver, no total foram 27 cirurgias, ele nunca foi pra escola, sempre estudou em casa com a mãe, tinha medo de todo mundo fazer bullying, por causa do seu rosto deformado.

DIÁRIO 16

Livro: Amor ou Amizade?
 Autora: Carmen Sereia Cam-
 pos
 Editora: Escala Educacional
 N° da edição: 1° ano: 2009

Esse livro está em 1° na lista
 de livros que eu gosto porque a
 segunda são os da turma da
 Jureia Jurem.

O livro tem quatro personagens
 principais: Eus, Jurea, Silvio e
 Mari (é a narradora que participa
 da história) e também alguns
 outros que não são tão importantes.
 Jurea e Eus são melhores amigos,
 desde a infância suas mães são
 amigas. Até que surge a Silvio,
 uma menina bonita, que atrai
 todos os meninos pelo sua beleza,
 gosta de grafites, de desenho (tudo
 isso em comum com Jurea)
 e também dança. Logo

impressiona Jurea, e viram
 namorados e Eus não
 gosta nada disso. Mari
 está com um trabalho de
 observação, e essa situação
 entre amigos e namorados vai
 ajudar no trabalho.

Esse livro traz algo que
 acontece com os pré-ado-
 lescentes e adolescentes, por-
 mos maravilhar nessa leitura
 de uma forma extradi-
 cionária de tão bom que é,
 e no final do livro, pag.
 63, a autora deixa a
 gente continuar a história,
 deixa a gente criar um
 final feliz, não próprio,
 não é legal?

Indico para todos do
 1° ano, e quem tiver
 interesse.

Data: 17/10/2018

DIÁRIO 17

05-10-88

Dez Sacizinhos

Tatiana Belinky

Eu gostei do livro "Dez Sacizinhos" por que é legal, fala sobre Dez sacizinhos que sempre fazia algo e teria que se despedir. Tem umas rimas também, eu gostei mais do final, pelo que li sobre a autora, a editora, é um livro infantil. Eu gostei, sempre tinha uma travessura, uma falta de cuidado que eles "mexerem", mas no final dava tudo certo! (Recomendo para crianças!)

DIÁRIO 18

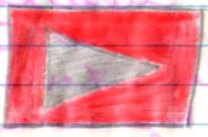
16/10/18

Livro: Vandere
 Autor: João Victor Queiroz
 Ilustrador: Marcus Penna
 Editora: Editora Gente
 Gênero: Romance, Aventura
 Nº da edição: 1º Ano: 2013

Vandere fala sobre uma menina chamada Lúcia, ela se apaixona pelo Senpai no caso JV um garoto da faculdade (o JV é um menino principal dessa história) a Lúcia é uma menina prepotente ela mata suas rivais para ficar com JV.

No final ele descobre e foi tudo um tempo do passado dele, ele estava no hospital dermadoado por que levou um tiro de sua sogra que queria que ele se casasse com a Lúcia.

Bem, mesmo não meendo com Lúcia e para tudo e aproveite e passe no canal dele e veja as coisas, o Kuroi.


JV NQ

E também:

Makenzie, Fazer Glória, Valinho, Julia Mineiro, etc.

DIÁRIO 19

Data 19/11/18

Oi diário! Hoje eu vou começar um pouco mais séria, e irei explicar o motivo.

A professora Pelyanna passou um texto para classe ler, o título é "A ameaça humana" de Kemerson Brandaes.

Eu achei bem interessante, em um trecho dele, fala: "Um vilão muito mais perigoso está neste momento planejando uma silenciosa extinção em massa de espécies. E, você adivinhou: o ser humano." Bem, o ser humano, no texto, é o maior causador do Apocalipse Ambiental. Eu concordo com o autor. Acho que o ser humano precisa valorizar o planeta e cuidar do nosso ecossistema!

DIÁRIO 20

24/10/18

A ameaça Humana

Emerson Brandão

O autor do texto lido, fala que "num futuro próximo, até as zoológicas serão coisas do passado". Eu concordo seriamente com ele, pois o ser humano já poluiu o solo, o mar, já promoveu a caça e etc. Nesse ritmo atual de destruição, é provável que não tenha zoológicas no futuro, pois a morte da natureza e dos animais, talvez também leve a morte do ser humano. Se o ser humano não preservar os recursos naturais, provavelmente as zoológicas serão coisas do passado. Para que isso não aconteça, devemos preservar a natureza e dizer não ao desmatamento, à poluição.

DIÁRIO 21

29/10/2018

A Ameaça humana

Eu concordo com o autor do texto a ameaça humana, que a terra está se esgotando, porque o ser humano está poluindo tudo, como por exemplo: o mar, o solo e o meio ambiente. Eu acho que até os zoológicos irão ser coisas do passado. Daqui até os próximos 100 anos metade das espécies não irão mais existir.