



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)**

ELAINE KARINE TOLEDO DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO ESCOLAR NO LIVRO DIDÁTICO: DOMESTICAÇÃO OU
LIBERDADE AO TRABALHAR COM ARTIGO DE OPINIÃO?**

RIO DE JANEIRO

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Elaine Karine Toledo De Oliveira

**LETRAMENTO ESCOLAR NO LIVRO DIDÁTICO: DOMESTICAÇÃO OU
LIBERDADE AO TRABALHAR COM ARTIGO DE OPINIÃO?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras - (PROFLETRAS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello

RIO DE JANEIRO

2018

CIP - Catalogação na Publicação

0481 Oliveira, Elaine Karine Toledo de
Letramento escolar no livro didático:
domesticação ou liberdade ao trabalhar com artigo de
opinião? / Elaine Karine Toledo de Oliveira. --
Rio de Janeiro, 2018.
108 f.

Orientadora: Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de
Mello.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2018.

1. Letramento escolar. 2. Ideologia. 3. Livro
didático. 4. Artigo de opinião. 5. Domesticação ou
liberdade. I. Mello, Ana Catarina Moraes Ramos
Nobre de, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**LETRAMENTO ESCOLAR NO LIVRO DIDÁTICO: DOMESTICAÇÃO OU
LIBERDADE AO TRABALHAR COM ARTIGO DE OPINIÃO?**

Elaine Karine Toledo De Oliveira

Dissertação apresentada à Universidade Federal
do Rio de Janeiro – Programa de Mestrado
Profissional em Letras - (PROFLETRAS) –
como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinado por:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello – UFRJ

Prof^ª. Dra. Patricia Maria Campos de Almeida - UFRJ

Prof^ª. Dra. Maria Cristina Rigoni Costa - UNIRIO

Suplente: Prof^ª. Dra. Danúsia Torres dos Santos - UFRJ

Suplente: Prof^ª. Dra. Beatriz Fernandes Caldas - UERJ

RIO DE JANEIRO

2018

A Caroline
e
Luigi
que me ensinaram a amar sem medida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir concretizar um sonho antigo.

A minha mãe, minha primeira professora, de quem herdei o amor pela leitura.

Ao meu marido e aos meus filhos que compreenderam e respeitaram as minhas ausências e as longas horas de estudo, sobretudo nas fases mais difíceis. O amor e o apoio que recebi de vocês foram fundamentais para que chegasse ao fim desta jornada única. Trajetória por vezes conturbada, mas, ao mesmo tempo, surpreendente e extraordinária.

Aos meus *anjos da guarda*, irmãos(ãs) de alma e de coração, que seguraram as minhas mãos quando foi preciso, incentivaram-me a seguir adiante e acreditaram no meu potencial.

Aos colegas da turma III do PROFLETRAS que compartilharam comigo os momentos de aprendizagem e as experiências com alegria, empatia e companheirismo.

Aos professores do PROFLETRAS da UFRJ que ministram as aulas com sabedoria, comprometimento, competência e dedicação. Sou grata por ter tido o privilégio de cursar o Mestrado Profissional em Letras nesta referida instituição.

A minha orientadora Prof^a. Dra. Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello um agradecimento por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

Aos meus queridos alunos que contribuíram deveras para que esta pesquisa fosse realizada. Foi um grande prazer realizar esta parceria com vocês! Permitiu-me conhecê-los melhor e tornou-me uma profissional ainda mais consciente do meu papel em sala de aula.

Aos membros da banca, pelas preciosas contribuições.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

Muitíssimo obrigada a todos por se fazerem presentes em minha vida!

*Texto é produto social; é criação
da história que se entrelaça às
relações organizadas dos indivíduos;
é instrumento por meio do qual
os indivíduos criam, mantêm ou
subvertem suas estruturas sociais.*

Teresa Cristina Wachowicz
(grifo da autora)

RESUMO

A educação escolar pode ser um instrumento de dominação ou de liberdade, conforme conceito formulado por Paulo Freire. “O que aí se infere é a impossibilidade duma educação neutra. [...] que a educação não pode senão aspirar ou à domesticação, ou à libertação. Não há terceiro caminho.” (FREIRE, 1997, p.22). Com base nesse pressuposto, esta pesquisa objetiva desvelar qual ideologia subjaz a concepção de ensino-aprendizagem do fragmento do livro didático apreciado. Tal averiguação tem como intuito primordial identificar se textos e atividades dessa espécie contribuem para a ampliação do letramento escolar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva, crítica e livre das amarras do *status quo* dominante. A abordagem da pesquisa foi, inicialmente, quantitativa por utilizar dados concretos para compor o *corpus*. Todavia, o material coletado foi descrito com enfoque qualitativo ao tentar reconstruir o perfil sócio-histórico do leitor e fazer a escuta das impressões dos participantes diante das atividades propostas. Utilizou-se como modelo de investigação a pesquisa-ação da qual os trinta e cinco alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola pública investigada participaram como sujeitos ativos do ato de ler.

PALAVRAS-CHAVE: letramento escolar – ideologia – livro didático - artigo de opinião – domesticação e liberdade.

ABSTRACT

School education can be an instrument of domination or freedom, according to the concept formulated by Paulo Freire. "What is inferred here is the impossibility of a neutral education. [...] that education can only aspire to domestication or liberation. There is no third way." (FREIRE, 1997, p.22). Based on this assumption, this research aims to reveal which ideology underlies the teaching-learning conception of the appreciated textbook fragment. The main purpose of this investigation is to identify if texts and activities of this kind contribute to the expansion of school literacy and, consequently, to the development of reflexive, critical and free learning of the moorings of the dominant status quo. The research approach was initially quantitative because it used concrete data to compose the corpus. However, the collected material was described with a qualitative focus when trying to reconstruct the socio-historical profile of the reader and to listen to the impressions of the participants before the proposed activities. It was used as research model the action research of which the thirty-five students of the 9th Year of Elementary School of the public school investigated participated as active subjects of the act of reading.

KEYWORDS: scholar literacy – ideology – textbook - opinion article – domestication and freedom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. REVISÃO DA LITERATURA.....	15
1.1. O que é letramento?.....	15
1.2. O artigo de opinião em sala de aula.....	25
2. METODOLOGIA.....	31
2.1. Caracterização do tipo de pesquisa	31
2.2. Questões de pesquisa	36
2.3. Contexto de pesquisa	36
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E DO HISTÓRICO DE LETRAMENTO(S) DO PÚBLICO LEITOR.....	38
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
4.1. Apreciação dos textos do fragmento do livro didático.....	51
4.2. Observação dialógica das questões propostas no livro didático.....	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	84

Lista de Gráficos

. Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos investigados.....	39
. Gráfico 2 - Número de anos em que os alunos estudam na unidade escolar.....	41
. Gráfico 3 - Pessoas na família que possuem o hábito da leitura.....	41
. Gráfico 4 - Suportes textuais lidos pelos familiares.....	42
. Gráfico 5 - Familiares que liam para o(a) aluno(a) durante a infância.....	43
. Gráfico 6 - Pessoas que influenciaram o participante a gostar de ler.....	44
. Gráfico 7 - Gêneros textuais do qual os estudantes mais gostam.....	45
. Gráfico 8 - O que é mais difícil: ler ou escrever?.....	48
. Gráfico 9 - O quanto o aluno é capaz de compreender do que lê?.....	49

ANEXOS

. Questionário 1.....	84
. Questionário 2.....	88

. Reprodução das páginas analisadas na unidade 1: <i>Mudança e transformação</i> , do CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO, do livro didático <i>Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i> (Manual do Professor). 9º Ano. (FIGUEIREDO, 2015, p.14-22; 25-27; 35-42)	89
--	----

INTRODUÇÃO

Pesquisar a própria prática é refletir a respeito da práxis, aprimorando-a, aparando as arestas, corrigindo as imperfeições. Para tanto, se faz necessário certo distanciamento, tarefa que não é tão simples quando se trata de nós mesmos. Assim sendo, torna o desafio ainda mais instigante.

Participaram, desta pesquisa, trinta e cinco alunos de uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada em uma área carente do município de Belford Roxo, pertencente à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ).

O objetivo desta pesquisa é desvelar se o modelo de letramento adotado no fragmento do livro didático em análise, para o ensino do gênero textual artigo de opinião, é um instrumento de domesticação ou de liberdade.

Para tal análise foi utilizado, como suporte à pesquisa, o livro didático *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2015), do 9º Ano do Ensino Fundamental, aprovado pelo PNLD 2017, e adotado na escola investigada. Foram analisadas as propostas de leitura e de interpretação das páginas 14 - 22; 25 - 27; 35 - 42; o excerto faz parte da unidade 1: *Mudança e transformação*, do *CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO*.

A escolha das páginas supracitadas foi fundamentada no fato de todos os textos selecionados discutirem o mesmo tema: gravidez na adolescência e, concomitantemente, prepararem o aluno para que ele possa, ao final da Unidade 1, escrever um artigo de opinião sobre esse mesmo assunto.

O fato de ler - com o fim de aprender alguma coisa e não apenas divertir-se - não é um passatempo intelectual, mas um ato sério e empenhado através do qual o leitor procura classificar as dimensões obscuras do objeto do seu estudo. É neste sentido que podemos dizer que ler é reescrever o que se lê e não apenas armazenar na memória o que foi lido. Temos de ultrapassar uma compreensão ingênua da leitura e do estudo, compreensão que faz destas duas atividades um ato de "digestão". (FREIRE, 1997, p.19).

Pretende-se, nesta pesquisa, revelar quais intenções subjazem à escolha de textos para a seção de leitura, assim como o encaminhamento das atividades propostas. Verificar se a ideologia adotada no excerto da obra permite que o participante amplie o letramento escolar, ao mesmo tempo em que desenvolve a argumentatividade de maneira crítica, livre de preconceitos, de discriminações. Um modelo de letramento que *desmistifica a realidade*. Ou,

se ao contrário, desenvolve a consciência passiva (ingênua) e a submissão ao sistema social e econômico dominante.

Através da leitura de gêneros textuais diversos (reportagem, romance, artigo de opinião) abordando o mesmo tema, espera-se que o participante possa ampliar o letramento escolar e perceber que “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.” (BAKHTIN, 1997, p.314).

À medida que se ampliam os níveis de letramento(s), ampliam-se a liberdade e o prazer que a pessoa adquire ao apropriar-se das estratégias necessárias para poder posicionar-se, adequadamente, diante da leitura, conseguindo deixar vestígios de autoria tanto em sua fala quanto em sua escrita. Avulta-se, também, a capacidade de perceber que “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto.” (FARACO, 2009, p.25).

Esta pesquisa foi dividida em cinco capítulos: *1. REVISÃO DA LITERATURA*, *2. METODOLOGIA*, *3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E DO HISTÓRICO DE LETRAMENTO(S) DO PÚBLICO LEITOR*; *4. ANÁLISE DOS RESULTADOS* e *5. CONSIDERAÇÕES FINAIS*. Além de introdução, referências, lista de gráficos e anexos.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa e se subdivide em: *O que é letramento?* e *O artigo de opinião em sala de aula*.

O subcapítulo 1.1 *O que é letramento?* Faz um panorama das diferentes concepções de letramento existentes e evidencia não haver um consenso entre os especialistas sobre o que é letramento/ múltiplos letramentos. Ressalta existirem possibilidades de análise e que estas refletem o posicionamento e a ideologia de cada autor a respeito do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de língua materna. “[...] o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.” (SOARES, 2016, p.65).

Em seguida, há o subcapítulo *1.2 O artigo de opinião em sala de aula*. Esse subcapítulo explicita que, segundo Bakhtin (1997), todo discurso é um ato dialético que se estrutura em torno de algum gênero textual. Os gêneros textuais estão presentes, portanto, em toda esfera social. A partir desse pressuposto, discorre sobre o gênero textual jornalístico artigo de opinião. Expõem as características, destaca que a forma está a serviço da significação e enfatiza a importância de se trabalhar esse gênero em sala de aula.

O princípio - sempre trabalhoso - da democracia é a discussão exaustiva das opiniões divergentes com vistas à tomada de decisões. Alguns prefeririam calar as vozes dos opositoristas, mas a marcha da humanidade mostra que os momentos de maior apogeu da retórica coincidem com os períodos de maior liberdade, de maior segurança, de maior paz. (FIORIN, 2017, p.27).

No segundo capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa aplicada nesta dissertação. A forma de investigação utilizada foi a pesquisa-ação que “[...] requer ação tanto nas áreas de prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.” (TRIPP, 2005, p.447). No que tange a prática rotineira, é composta da leitura dos textos e da execução das atividades propostas. A pesquisa científica aborda todo o pressuposto teórico, a coleta de dados e a análise dos resultados.

O terceiro capítulo versa sobre a caracterização do contexto socioeconômico e do histórico de leitura dos participantes. Tais informações são importantes, pois traçam um perfil do aluno que participou da pesquisa. Quem é o estudante da escola pública investigado por essa pesquisa? Quem o influenciou a ler? Que gênero textual prefere? Por que alguns não gostam de ler? Quais são os hábitos de leitura dos participantes? São algumas das indagações que serão respondidas com a análise do questionário 1 que é a base desse capítulo. Quanto mais o pesquisador conhecer a respeito do contexto social, do acesso ao livro e das práticas de leitura dos investigados, maior será a probabilidade de que os resultados encontrados na análise do letramento sejam fidedignos.

Posteriormente, no quarto capítulo, há a disseminação dos resultados da avaliação dos textos e das atividades de leitura propostas no trecho selecionado no livro didático.

Para que o objetivo desse capítulo fosse alcançado com mais eficácia, dividiu-se a investigação em duas etapas.

Na primeira, a professora pesquisadora analisa os cinco textos que fazem parte da coletânea sobre gravidez na adolescência com o intuito de apurar qual ideologia deixa subjacente à escolha dos textos que fazem parte dessa seleção. “Dois níveis de profundidade podem ser perseguidos: extrair informações da superfície do texto e extrair informações de nível mais profundo.” (GERALDI, 2012, p.94). Deseja-se investigar se tal modelo, segundo a concepção de Paulo Freire a respeito de letramento, leva o aluno a compreender a realidade, interferir e modificá-la. Ou seja, se o modelo de aprendizagem liberta o aluno das amarras do *status quo* dominante, ou se a intenção precípua é desenvolver a consciência passiva e a submissão.

O processo de leitura exige capacidades muito mais complexas do que apenas o domínio da decodificação, exige o estabelecimento de relações, exige inferências, que mobilizam experiências prévias. Para ler e compreender, é preciso que o leitor se envolva em um processo de previsão e inferência contínua para que hipóteses levantadas, antes da leitura, sejam confirmadas ao longo da leitura. Ler é um processo interativo, pois envolve um movimento constante de interação entre leitor e escritor que se realiza através do texto. (KLEIMAN, 1995, p.111).

A segunda etapa é composta pela união de duas vozes: a dos participantes da pesquisa e a da professora-pesquisadora. As observações (dúvidas, dificuldades de interpretação, questões que lhe pareceram mais fáceis) emitidas pelos alunos durante a realização do questionário 2 e/ou formuladas oralmente, enquanto executavam as atividades propostas, foram combinadas às impressões da professora-pesquisadora que avalia, nesse subcapítulo, tanto as questões do livro didático quanto a performance dos alunos.

Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as conclusões finais da pesquisa que trazem a reflexão sobre os resultados encontrados e os encaminhamentos futuros.

Além da divisão dos capítulos, a pesquisa apresenta a introdução do trabalho, as referências, a lista de gráficos e os anexos.

A introdução faz a abertura da pesquisa, delimita o assunto desenvolvido, explicita os motivos, o tema, a metodologia utilizada e a divisão do trabalho.

As referências contêm a lista de publicações que embasaram o desenvolvimento da fundamentação teórica desta pesquisa.

A lista de gráficos traz um guia com a enumeração dos gráficos que ilustram o trabalho e seus respectivos títulos. Importante destacar que todos os gráficos apresentam dados que demonstram os resultados encontrados durante a caracterização do contexto socioeconômico e do histórico de letramento do público leitor.

Os anexos incluem os questionários 1 e 2 que foram respondidos pelos alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim como, a reprodução das páginas do livro didático que serviu como suporte ao estudo.

1. REVISÃO DA LITERATURA

[...] a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio.
(BRASIL, 1998b, p.19)

1.1. O que é letramento?

A palavra letramento foi utilizada no Brasil, pela primeira vez, por Mary Kato, em seu livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Entretanto, até bem pouco tempo, não era, sequer, registrada nos dicionários brasileiros, “[...] somente em 2001 o dicionário Houaiss dicionarizou tanto essa palavra quanto *letrado*, como adjetivo a ela correspondente.” (SOARES, 2015, p.29, grifo do autor).

No entanto, por ser uma palavra de uso recente na língua portuguesa, seu registro não aparece em todos os dicionários. A título de exemplo, pode-se citar o fato de a palavra letramento estar presente no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (2009), porém não aparecer em todos os dicionários que chegaram às escolas públicas por meio da coleção *PNLD Dicionários 2012 Ensino Médio*. Na referida coleção, o termo letramento consta somente em uma das obras: *o Novíssimo Aulete - Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*:

A palavra “letramento” de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês literacy, em sua acepção de “condição de quem sabe ler e escrever.” Na verdade, não se refere à condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo “alfabetismo” ou “alfabetização”), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura. (AULETE, 2011.p.851).

Outro aspecto a ser observado é o fato de as nomenclaturas *letramento*, *letrado* e *iletrado* não serem termos de uso corrente entre os professores que não pertencem às séries de alfabetização, não possuem diploma de bacharel ou licenciado em Letras ou estão há algum tempo afastados da área acadêmica, por isso, distantes das novas teorias e práticas. Em virtude disso, muitos deles ainda confundem *letramento* com *alfabetização*. Portanto, para que não existam dúvidas e incongruências, é preciso estabelecer a diferença entre alfabetizado e/ou analfabeto em contraste com letrado e/ou iletrado.

É considerado analfabeto o indivíduo que não sabe ler nem escrever.

Até 1940, o Censo Demográfico¹ (realizado pelo IBGE de dez em dez anos) definia como analfabeto aquele que não sabia assinar o próprio nome. No entanto, a partir da referida década, o Censo alterou o critério para análise do índice de analfabetismo e passou a considerar como sendo analfabeto aquele que não consegue ler nem escrever um bilhete simples.

Segundo os resultados do último Censo, a taxa de analfabetismo no Brasil, entre as pessoas de 15 anos ou mais, caiu 4,03%: eram 13,63% no ano 2000 e passou a 9,6% em 2010.

Quando deixa de ser analfabeto, isto é, quando o indivíduo já sabe ler e escrever, ele é declarado alfabetizado. Uma pessoa alfabetizada pode saber a técnica de decodificação e codificação dos textos escritos, mas ainda não as utiliza apropriadamente, ou seja, o uso que faz da leitura e da escrita ainda não atende às suas próprias demandas nem as de seu grupo social. Nesse caso, a pessoa não pode ser considerada letrada, ainda que seja alfabetizada.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2016, p.39-40).

Contudo, “Um adulto pode ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo [...]; pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal [...]” (Ibid., p.47, grifo do autor).

Nesse contexto, apesar de o adulto ser analfabeto, demonstra compreender a finalidade e a estrutura linguística da escrita ao solicitar a uma pessoa letrada que execute a transcrição do texto ditado por ele ou quando pede a mesma que leia o texto para que ele possa conhecer o conteúdo da mensagem da carta ou do jornal.

De forma análoga, a criança que ainda não é alfabetizada, mas convive em um ambiente que estimula o letramento, pode apresentar algum nível de letramento em situações em que ela tenta simular a leitura de um livro ou a escrita de um texto, por exemplo.

¹ A coleta das informações foi conduzida, em geral, através de entrevista presencial (entrevista direta – face a face – com os moradores do domicílio) e ocorreu de acordo com as orientações do IBGE (...). Além desta modalidade tradicional, para o Censo Demográfico 2010 abriu-se a possibilidade, pela primeira vez na história dos Censos no país, de coleta por meio da Internet. O Recenseador poderia oferecer essa alternativa quando houvesse restrições de acesso a áreas específicas, por exemplo, no caso de condomínios fechados; ou quando fosse encontrada qualquer outra dificuldade para fazer a coleta na modalidade entrevista presencial. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
no jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que pode ser.*

(Ibid., p.41, grifo do autor).

O poema ilustra bem que o termo letramento não se restringe ao uso de técnicas enfadonhas que ensinam, somente, a decodificar e a codificar os textos ou a decorar regras gramaticais. Vai muito além disso! Ele é consequência de uma alfabetização satisfatória que dá autonomia ao sujeito para que este seja capaz de compreender (e de produzir) adequadamente variados gêneros textuais: notícias, histórias em quadrinhos, receitas, bilhetes, telegramas, manuais, notícias, artigos de opinião, etc.

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas dos textos, inclusive o conhecimento de outros textos/ discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele o seu

próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p.11).

Qual é o professor de Língua Portuguesa que já não vivenciou a experiência de estar, por exemplo, na sala de professores e ouvir de um colega de outra disciplina que “*você precisa treinar* leitura com os alunos porque eles não sabem ler.” “Por que não entendem nada do que leem?” Questionam indignados como se essa fosse uma atribuição exclusiva do professor de língua materna.

O que se percebe, nas entrelinhas dessas afirmações, é que muitos professores acreditam que o insucesso dos alunos, em qualquer área, está relacionado ao ensino de Língua Portuguesa [...] os responsabilizados são, invariavelmente, o próprio aluno e o professor de Língua Portuguesa. O primeiro por não ter aprendido a interpretar o que estava sendo solicitado, já o segundo por não ter ensinado esse aluno a ler. (GUIMARÃES, 2014, p.107-108).

Seria possível questionar a declaração do professor e perguntar: será que todos os alunos, a saber, os que fizeram parte desta pesquisa: do 9º ano, que estão concluindo o Ensino Fundamental, realmente, não sabem ler, isto é, não dominam a técnica de decodificar os textos? Não foram alfabetizados? Se pedirmos a eles que leiam um texto escrito, não serão capazes de ler o encadeamento de palavras e frases escritas, ainda que apresentem algum nível de dificuldade?

É que a concepção - não só no âmbito do senso comum, mas até mesmo no âmbito da própria escola - parece ser a de que da aquisição da tecnologia da escrita decorreria, naturalmente, seu uso efetivo e eficiente em práticas sociais de leitura e de escrita, isto é: o letramento seria uma consequência natural da alfabetização. Tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua - problemas *de letramento* - são frequentemente atribuídas a deficiências do processo *de alfabetização*. (RIBEIRO, 2003. p.94, grifo do autor).

O aluno sabe decodificar e codificar, ou seja, conhece as estratégias necessárias para executar a ação de ler e escrever. O que ele, talvez, ainda não seja capaz é de apropriar-se delas para compreender de maneira satisfatória os mais variados gêneros textuais existentes. Some-se a isso, o fato de que ainda não consegue dominar as regras da gramática normativa (e quem consegue?) para escrever em conformidade com tal norma: escrever com coesão, coerência, respeitando a norma culta da língua, por exemplo. Além de ter dificuldade em colocar “ordem no caos” (GARCIA, 2006, p.324) e expressar com clareza o que deseja dizer. Todas essas habilidades são bastante complexas e só são alcançadas, plenamente, através de práticas de letramento. É por meio do ato contínuo de letramento escolar que ele será capaz de “fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, 2016, p.20).

O letramento supõe a incorporação dos conhecimentos e de práticas de ler e escrever no contexto social, visão abrangente de um processo em que inúmeros fatores são corresponsáveis. Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas às necessidades de intercomunicação. Contudo, ao considerar-se a adequação de usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a “espaços comunicativos” limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social. (MOLLICA, 2014, p.51).

Não há consenso entre os teóricos quanto à definição de letramento. “O termo letramento tem recoberto uma gama variada de conceitos que, apesar de fortemente correlacionados, supõe diferentes objetos.” (RIBEIRO, 2003, p.51).

Street (2014), a título de exemplo, em sua obra *Letramentos Sociais* conceitua dois modelos de letramento: autônomo e ideológico.

Ao referir-se ao modelo autônomo, o autor sugere que

[...] abordagem “se eu fosse um cavalo” está no cerne de boa parte do trabalho acadêmico sobre letramento. Exponentes do modelo “autônomo” do letramento [...] vêm tentando tratar o letramento como uma variável independente, supostamente desvinculada de seu contexto social, para então “listar” suas consequências em termos que correspondam, com notável semelhança, ao raciocínio “se eu fosse um cavalo” dos antropólogos do século XIX. (STREET, 2014, p.91).

A abordagem antropológica supunha que “se eu fosse um cavalo”, deveria pensar como um cavalo. Para Street, alguns teóricos adeptos do modelo autônomo de letramento fazem o mesmo que os antropólogos do século XIX, quando se imaginam no lugar do sujeito pesquisado para a partir daí elaborarem afirmações que se baseiam exclusivamente na hipótese de como eles mesmos (os teóricos) agiriam em determinadas situações linguísticas. Tais estudos, ao desconsiderar a relevância das convenções culturais, da realidade socioeconômica e das práticas de leitura e de escrita da comunidade pesquisada, tendem a gerar reflexões falhas e equivocadas a respeito do letramento dos investigados.

Quanto maior for o distanciamento entre o conhecimento que o pesquisador dispõe do contexto social do sujeito pesquisado, maior será a propensão de que os resultados encontrados e as obras produzidas exponham uma visão etnocêntrica do outro.

Segundo Street, aqueles que defendem o modelo autônomo supõem

[...] que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem. (Ibid., p.104).

Raciocínio que, como vimos, tende a ser falho e equivocado, visto que o letramento não se restringe, unicamente, às práticas de leitura e de escrita, mas, sobretudo é inerente às convenções culturais. Assim sendo, não há como afirmar que se trata de uma prática neutra, desvinculada de valores e de ideologias da comunidade à qual pertence o indivíduo.

O letramento, neste sentido, já é parte de uma relação de poder, e o modo como as pessoas “se apropriam” dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos. (Ibid., p.205).

O letramento escolar, que segundo Street filia-se ao modelo autônomo, tornou-se o arquétipo dominante, o de maior prestígio social. Tal letramento “[...] passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las.” (STREET, 2014, p.121).

Ainda hoje, em nossas escolas, percebe-se o quanto a instituição e os professores se apropriam de tal discurso, quando oferecem aos alunos das diferentes classes níveis diferentes de educação, utilizando-se de rótulos para classificá-los. Constantemente, vemos professores queixando-se do “vocabulário pobre”, dos “erros de linguagem” ou do “comportamento social inadequado” de seus alunos. Estas atitudes enfatizam a crença de que essa linguagem deficiente impede os alunos de obterem sucesso na aprendizagem, concluindo que deficiências linguísticas correspondam a deficiências cognitivas. (SILVA, 2009, p.27).

Afirmar que aqueles que apresentam dificuldades linguísticas têm, necessariamente, alguma incapacidade cognitiva é uma falsa premissa, visto que há múltiplos fatores que influenciam o sujeito quando se pensa em letramento.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados.” (SOARES, 2000, p.15).

Quanto àqueles que adotam o modelo ideológico, o que se percebe é que não contestam a relevância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita. Contudo, para eles, não se pode afirmar haver imparcialidade no processo de letramento, ou que a opção por esta ou aquela prática seja neutra, uma vez que não se trata da aprendizagem de uma técnica isenta que exige um sujeito passivo. A ideologia subjacente ao conceito de letramento adotado revela, sobretudo, a relação de poder atribuída àqueles que possuem um alto nível de letramento dentro da sociedade, em oposição aos que são considerados iletrados ou que apresentam baixo nível de letramento. De acordo com Street,

[...] os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação, correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problemas específicos.” (Ibid., p.161).

No Brasil, temos Paulo Freire como o primeiro representante do modelo ideológico de letramento.

Para ele, o processo de alfabetização política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. É preciso que, a partir do processo de alfabetização, haja um *esforço de humanização* para que os indivíduos realizem a utopia da conscientização (enquanto denúncia de uma realidade absurda e anúncio de uma coisa que pode ser feita), para a realização de seu compromisso histórico. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso que a leitura e a escrita estejam a serviço de uma visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “(des)velar” a realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mitificação desta e chegar à plena realização do trabalho humano: “a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.” (FREIRE, 2001, p.29 apud SILVA, 2009, p.82, grifo do autor) .

Freire compreende o letramento como um processo que não se encerra após a alfabetização, posto que se trate de um percurso a ser seguido pelas pessoas letradas cujo objetivo é conseguir ler e compreender adequadamente não somente os textos orais e/ ou escritos, mas principalmente o mundo do qual fazem parte. “Ler o mundo significa aprender a linguagem do mundo, traduzindo-o e representando-o” (PEREZ, 2004, apud SILVA, 2009, p.85).

Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola **na construção da cidadania**, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo [...] e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social. (Moita Lopes & Rojo, 2004: 46, ênfase adicionada apud ROJO, 2009, p.89, grifo do autor).

O letramento ideológico de Paulo Freire defende uma aprendizagem voltada para a reflexão sobre a práxis. Para que tal objetivo seja atingido, não basta que o professor se limite a ensinar ao aluno a ficar quieto, a copiar os conteúdos definidos em cada bimestre e a decorar a matéria para se sair bem na prova. Trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem que vai muito além disso. O modelo de letramento adotado por Freire é aquele em que o professor, ao mesmo tempo em que ensina/ explica os conteúdos propostos, desperta no aluno o pensamento livre e permite que ele reflita a respeito de seu processo de aprendizagem a fim de que seja capaz de contrapor as informações dos textos escolares à realidade do mundo em que vive.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetos, sonhos, utopia, ideais. Daí, a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 69-70. Grifo do autor).

Para tanto, é preciso que o letramento escolar seja desenvolvido com o propósito de fazer com que o sujeito tenha consciência (não aceitação) das relações de poder que permeiam a sociedade e dicotomizam os seres humanos em dominadores e dominados, em opressores e oprimidos, como se existissem pessoas superiores e inferiores. Trajetória a ser seguida, também, para que os indivíduos sejam capazes de libertarem o pensamento das amarras de uma sociedade que, por vezes, utiliza o ensino tradicional com o intuito de “domesticar” os indivíduos das camadas populares para que sejam sujeitos passivos, “adestrados” para obedecerem sem questionar o porquê de as coisas serem como são, incapazes de transformarem a sua própria realidade. “Quando o indivíduo percebe, nas discussões, que o que vive, pensa e faz tem um sentido e uma importância, sua atuação diante da realidade passa a ser a de alguém que questiona, interfere, modifica.” (SILVA, 2009. p.84).

[...] ao povo tem se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de textos [...] basta lembrar que, embora se ensine a ler e a escrever, dificulta-se, até impossibilita-se o acesso à leitura: onde estão as bibliotecas escolares e públicas? Onde estão as livrarias? Onde está o livro a preço acessível? (SOARES, 2015, p.59).

Embora Paulo Freire tenha sido um dos principais representantes do modelo ideológico no Brasil, foi Magda Soares quem se tornou referência nos estudos sobre letramento em nosso país. Em seu artigo intitulado *Letramento e escolarização* (publicado no livro *Letramento no Brasil*), a autora afirma que o letramento também pode ser visto como um contínuo, mas

[...] *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. Do processo de alfabetização pode ser que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado. (RIBEIRO, 2003, p.95, grifo do autor).

Para a autora, o letramento é um processo ininterrupto de apropriação da escrita, não sendo possível determinar o momento exato em que o indivíduo alfabetizado também pode ser considerado letrado.

Todavia, não obstante o fato aludido, alguns teóricos têm tentado fixar regras cujo objetivo é determinar pontualmente em que nível de letramento o indivíduo letrado se encontra quando este precisa ler e/ou escrever um texto.

Alguns teóricos defendem que o nível de letramento seja investigado tendo como base os anos de escolaridade dos indivíduos pesquisados.

A questão toda, ao se falar em níveis de *letramento*, está em definir as pontes onde fazer os cortes na escala de anos de estudo. A ideia original previa o estabelecimento de quatro níveis de letramento, com corte na 1ª, na 4ª e na 8ª séries da educação fundamental e na 3ª (última) do Ensino Médio [...]: um a três anos de estudo (nível 1), quatro a sete anos de estudo (nível 2) e oito anos de estudo ou mais (nível 3).” (RIBEIRO, 2003, p.202, grifo do autor).

Entretanto, sendo o letramento um processo *não linear* que inclui *múltiplas e diversificadas* habilidades, é pouco provável conseguir determinar objetivamente em qual nível de letramento a pessoa se encontra tendo como base, única e exclusivamente, o ano de escolaridade. E quanto ao nível de letramento apresentado por aqueles que são alfabetizados e letrados, mas nunca frequentaram a escola tradicional? Ou por aqueles que não sabem ler nem escrever, considerados analfabetos, mas que apresentam certo nível de letramento? Como defini-los?

Em oposição ao método de averiguação do nível de letramento proposto acima, há autores que utilizam como mecanismo de análise para estabelecer o letramento dos sujeitos investigados:

[...] percorrer o trajeto inverso, em vez de partir de graus de instrução para deles deduzir níveis de letramento, partir, ao contrário, de níveis de habilidade de letramento identificados por meio de verificação direta e relacionar esses níveis com os graus de instrução que a eles correspondem. (Ibid., p.98).

Analisar o nível de letramento por um processo de inferência e de suposição, ou seja, deduzir o grau de escolarização tendo como base o nível de letramento apresentado também pode levar o pesquisador a resultados falhos. A saber, podemos citar o fato de que, mesmo com os textos de apoio, muitos estudantes brasileiros que estão concluindo (ou já concluíram) a 3ª Série do Ensino Médio receberam nota zero na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por não entenderem o tema da prova. Se fôssemos partir do nível de

letramento apresentado por esses candidatos, provavelmente, não chegaríamos ao nível de letramento esperado do aluno que já terminou (ou está concluindo) o Ensino Médio.

O letramento não pode, a meu ver, ser mensurado e traduzido por um valor estável e absoluto. Da mesma forma, não pode ser aferido um número estático sem uma ampla combinação de elementos. Ele não deve ser estabelecido em uma lista de critérios e condições a serem seguidos, etapa por etapa, como uma bula de remédio que prescreve dosagem e horário para o tratamento contra determinada doença: o iletrismo. (GONÇALVES, 2011, p.34).

À vista do exposto, conclui-se que não existe uma fórmula mágica para se apurar o nível exato de letramento em que se encontra o indivíduo letrado. Há somente possibilidades de verificação, insuficientes para dar conta de toda a profusão de fatores que influenciam na avaliação do nível de letramento.

Diante das várias concepções acerca de letramento, chega-se à conclusão de que não há uma só espécie de letramento. Há realmente

[...] letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p.106-107)

Qual dos múltiplos letramentos será acionado? Dependerá de que habilidades e competências serão necessárias para se atribuir sentido ao texto escrito a fim de atender às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa. Para tanto, faz-se necessário que todas as pessoas tenham o acesso e o direito de se apropriarem do dialeto de prestígio para serem capazes de utilizar a variedade linguística mais adequada a cada situação de comunicação e para compreenderem que os múltiplos letramentos são resultados de escolhas ideológicas e de disputas de poder dentro da sociedade.

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que tem as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais, [...] Tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado. (SOARES, 2000, p.78).

Não se trata, portanto, de afirmar que o letramento, por si só, é capaz de modificar as estruturas de poder estabelecidas pelo capitalismo ou de acabar com toda a desigualdade social existente, ou ainda, de pôr fim às mazelas do nosso sistema público de ensino, por

exemplo. Contudo, não se pode negar que o letramento pleno é um poderoso instrumento para a transformação social.

1.2. O gênero textual artigo de opinião em sala de aula

Bakhtin dirá que viver é assumir uma posição avaliativa a cada momento, é posicionar-se com respeito a valores. (FARACO, 2009, p.24).

A linguagem é um ato dialético de construção de sentido que se realiza através dos gêneros textuais. Quando nos comunicamos, seja na oralidade ou na escrita, utilizamos sempre um gênero textual presente em nosso cotidiano e uma variedade linguística com a qual já estamos familiarizados. “Quando conversamos, temos um conhecimento prévio de mundo, ou um léxico organizado, que permite com que as conversas não sejam repetitivos procedimentos alfabetizatórios. Não aprendemos as coisas do mundo cada vez que falamos.” (WACHOWICZ, 2012, p.49).

Tudo o que existe já foi nomeado. Novas palavras podem vir a surgir, discursos, aparentemente inéditos, podem ser proferidos, mas terão como base o alfabeto já existente, a morfologia, a sintaxe, a semântica e os gêneros textuais que cada sociedade desenvolveu ao longo do tempo. O locutor não cria, como em um processo de magia, todo o seu discurso do nada. No ato de comunicação, nem o emissor nem o seu interlocutor podem ser vistos como “[...] o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.” (BAKHTIN, 1997, p.319). Uma vez que, caso assim fosse, o diálogo seria incongruente. O locutor e o seu interlocutor não seriam capazes de depreender adequadamente a linguagem utilizada, afetando e tornando quase improvável a comunicação.

Aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p.302).

O estudo dos gêneros textuais esteve vinculado, por muito tempo, à ideia de gêneros literários, e perpassou a história desde Platão, Aristóteles, Horácio e Quintiliano. Percorreu a Idade Média, o Renascimento, a Modernidade e se manteve até o início do século XX.

Atualmente, o estudo dos gêneros textuais “[...] engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.” (MARCUSCHI, 2008. p.149).

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...]. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva* [...]. Como tal os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (Ibid., 2008, p.155, grifo do autor).

Não é possível definir quantos são os gêneros textuais existentes, visto que, constantemente, surgem novos e outros perecem por não atenderem mais aos propósitos linguísticos do modelo de vida atual. Contudo, esse número não é infinito.

Ainda que sejam textos que apresentam formas *bastante estáveis*, há uma flexibilidade na maneira como podem ser estruturados os gêneros textuais; posto que não é a forma sozinha quem define à qual gênero textual pertence determinado texto. Mais significativa que a estrutura, é o seu objetivo linguístico, a sua função.

Mais é claro que os gêneros textuais têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...]. (Ibid., 2008, p.156).

Cada gênero textual apresenta características próprias que o diferencia dos demais. Cada qual será utilizado em virtude dos objetivos aos quais o seu emissor pretende atingir com a sua utilização. “Quando o nosso objetivo é a ampliação do letramento do aluno, o elemento estruturante do ensino é a prática social, e os gêneros textuais são um instrumento de ação. [...] Isso porque os gêneros são elementos estruturantes da vida social.” (BORTONI-RICARDO, 2013, p.139).

O gênero textual escolhido para ser trabalhado nesta pesquisa foi o gênero textual (que se enquadra no domínio discursivo² jornalístico) artigo de opinião.

O artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir a seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte de sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já-dito. (DIONÍSIO, 2007, p.178).

² Para aprofundar a pesquisa sobre este tema, consultar MARCUSCHI, 2008, p.193-196.

De acordo com o SUPLEMENTO COM ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR 9º ano, do livro didático Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (FIGUEIREDO, 2015) - objeto desta pesquisa- que dissemina o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, para que um texto possa ser considerado um artigo de opinião, ele precisará:

Assim, para que um artigo de opinião exista, deve haver algumas condições: um **local** ou veículo de publicação (um jornal ou revista, impressos ou virtuais), um **editor** desse veículo jornalístico que convide um ou mais especialistas para discutir a questão, um **articulista** (que, muitas vezes, não pertence ao quadro fixo do jornal), um especialista que se dispõe a discutir a questão a partir do grupo social que representa e **leitores** interessados em conhecer a opinião do referido articulista sobre **questões polêmicas** que mobilizaram a sociedade e circulam na imprensa. (2015, p.364, grifo do autor).

A escolha de investigar o letramento necessário à leitura e à interpretação do gênero artigo de opinião deu-se por duas razões. Primeiro, por ser um gênero textual presente nas quatro coleções de livros didáticos recebidas na unidade escolar para que pudesse ser escolhida aquela que mais se aproximava da visão de ensino-aprendizagem do corpo docente de Língua Portuguesa. Em segundo lugar, por lecionar tanto em turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental quanto da 3ª Série do Ensino Médio e constatar que, embora os alunos estudassem os conceitos iniciais de argumentação no último ano do Ensino Fundamental, quando chegavam à última série do Ensino Médio, esses mesmos alunos apresentavam uma enorme dificuldade em proferir as suas próprias opiniões. O percentual que apresentava marcas de autoria – seja na modalidade oral da língua, seja na escrita - era mínimo. Em sua maioria, limitavam-se a reproduzir as falas do professor, dos autores dos textos do livro didático ou de qualquer outro material de apoio. Sobretudo, quando era solicitado que escrevessem um texto dissertativo, como a redação do ENEM, por exemplo.

Vivemos em uma sociedade em que, influenciada pela globalização e pelo universo digital, a informação circula rapidamente. São muitos os estímulos recebidos pelos diferentes meios de comunicação: rádio, tv, jornais, redes sociais, buscas pela internet, etc. Quem antes precisava ir à biblioteca ou consultar uma enciclopédia para saber um pouco mais sobre determinado assunto, hoje, tem o mundo na *palma da mão*: o celular é quase um membro do corpo humano. Há uma gama imensa de conceitos e de ideias que se obtém, através dele, com a utilização das redes de acesso à internet. As pessoas estão gradativamente mais conectadas. Tudo isso dá aos nossos jovens alunos, que acreditam dominar as novas tecnologias, a falsa impressão de saberem exatamente *tudo* o que está acontecendo e, portanto, podem opinar com clareza sobre a totalidade dos temas.

Mas, o que é mesmo opinar? Para opinar “É necessário [...] que o sujeito diga *por que* está de acordo ou não, ou então, se quem propõe o questionamento é ele mesmo, que traga a

prova da veracidade de sua Proposta, que desenvolva o que chamamos de PERSUASÃO.” (CHARAUDEAU, 2016, p.221, grifo do autor).

O que se observa, no entanto, é que as informações são *picadas*, fragmentadas e, por isso, incompletas. Além de que o acesso à informação é desigual, posto que é influenciado diretamente pela condição socioeconômica, pelo nível de letramento e pelo grau de instrução (RIBEIRO, 2003) da população. O que impede não só os participantes da pesquisa que são alunos de escola pública (localizada em uma área carente, e que estão concluindo a segunda etapa do Ensino Fundamental II), mas também parte significativa da população que ainda não atingiu níveis satisfatórios de letramento(s) a compreender que “[...] todo ato de linguagem é uma ‘aposta’ que fazemos, ‘aposta’ que tem como alvo nosso interlocutor que pode – ou não – interpretar corretamente a mensagem que estamos querendo lhe transmitir.” (Ibid., p.44).

Neste sentido, a educação necessária à sociedade atual é aquela que visa à formação de pessoas críticas, que raciocinem rápido e sejam curiosas e indagadoras. É necessário, portanto que os educadores, ensinando os conteúdos aos educandos, lhes ensine também a pensar criticamente. (SILVA, 2009, p.114).

Diante de tantas opiniões equivocadas e de mal-entendidos que se verifica constantemente na mídia, nas redes sociais e/ou nos relacionamentos interpessoais, é cada vez mais importante que os alunos estejam de posse das ferramentas necessárias para que possam expressar seu ponto de vista através da oralidade e da escrita (em conformidade com a norma culta/ comum/ standard³) de forma clara, coesa, coerente e com argumentos convincentes que defendem e explicam suas ideias. Para tanto, conhecer a estrutura do gênero textual artigo de opinião é bastante profícuo. “Por isso pode-se dizer que participar da cultura escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos.” (RIBEIRO, 2003, p.51).

Argumentamos todo o tempo. “A argumentação [...] é um setor da atividade da linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a retórica dos antigos que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais (a arte da persuasão) até hoje [...]” (CHARAUDEAU, 2016, p.201). Estamos sempre tentando convencer alguém de alguma coisa. Desde o bebê quando fala, para os pais: “Me dá”; ao discurso do político, que não tem

³ A expressão norma culta/comum/ standard [...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas de cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. (FARACO, 2008, p.71).

nada de ingênuo. Pelo contrário, resulta de uma estratégia em que a única intenção do locutor é induzir o seu interlocutor a acreditar no que está sendo dito e dar-lhe o seu voto. Tal artimanha também é utilizada pelas propagandas que estimulam o consumo, quer seja de produtos e/ou de informações. A fala do bebê, o discurso do político e as propagandas são formas distintas de convencimento. No entanto, todas elas têm a intenção de persuadir a nossa opinião, para que façamos, pensemos ou consumamos de determinada maneira.

O conceito de intenção é, assim, fundamental para uma concepção de linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de quem fala tem certas intenções ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender essas intenções. A noção de intenção [...] estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social. (KOCH, 2011, p.20).

Trabalhar o letramento escolar necessário à leitura do gênero artigo de opinião é também uma forma de desenvolver um pensamento autônomo. “Desenvolvendo a sua competência de leitura, o aluno – não só nas **aulas** de leitura, como também **fora delas** – deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como sujeito ativo do ato de ler.” (KOCH, 2011, p.157, grifo do autor). Aprenderá a ouvir a sua própria voz, para que em meio a tantos ruídos de vozes alheias (que lhe dizem o que deve ou não fazer, pensar, consumir, etc.), consiga identificar qual é a sua verdade - o que, realmente, quer e por qual razão - para que possa ser o protagonista de sua própria história.

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio, o **seu** mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis. (Ibid., p.155, grifo do autor).

É relevante também lembrá-los de que não há uma resposta pronta que justifique todas as escolhas. Portanto, é preciso pensar e repensar, constantemente, a ideia que tem de si mesmo, dos outros e do mundo que os cerca. Enfatizar o poder que têm as palavras, do quanto é essencial usá-las com sabedoria e discernimento.

As palavras ferem. Por isso, para criar um mundo melhor, é importante que não machuque os outros, que não revele preconceitos, que não produza discriminações. É necessário, porém, que para ter eficácia, esse trabalho sobre a palavra respeite a natureza e o funcionamento da linguagem. (FIORIN, 2017, p. 90).

Ademais, é muito importante que entendam o quanto é necessário ouvir e respeitar a opinião do outro, ainda que esta seja, absurdamente, diferente da sua.

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. (BRASIL, 1998b, p.47).

Para que isso de fato aconteça, precisamos abrir espaço para o diálogo em sala de aula para que nossos alunos possam ouvir e serem ouvidos. Visto que, em busca de manter a disciplina (necessária ao bom andamento de nossas aulas), por vezes, acabamos tolhendo-os, impedindo-os de expressarem as suas opiniões, o seu ponto de vista em relação a determinados assuntos. Como bem questionou, certa vez, um aluno da 3ª Série do Ensino Médio: “Os professores ficam mandando a gente ficar quieto o tempo todo, quando somos do Fundamental, mandando prestar atenção. Agora, a senhora quer que a gente fale. Fica difícil! E se a senhora não gostar do que eu vou dizer?”.

Na escola, além de ser cerceada a liberdade do estudante, também é dito a ele o que deve fazer. Com isso, o aluno aprende, desde cedo a não perguntar *por que* tem que aprender isto ou aquilo. A ele cabe aceitar, visto que está submetido à vontade de outros. [...] A forma como serão tratados na escola, as experiências que viverão e as possibilidades encontradas aí podem ser determinantes na capacidade decisória sobre o objeto e o processo desse aluno. (SILVA, 2009, p.53, grifo do autor).

Talvez, esse possa ser um dos motivos que leve boa parte dos alunos a repetir o enunciado do outro, a falar ou escrever sem pensar criticamente a respeito do que ouviu/ leu nem identificar qual espécie de ideologia tal discurso expressa.

Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje. (SILVA, 2002, p.24).

Conhecendo as verdadeiras intenções do discurso de seu interlocutor, o sujeito interpretante pode realizar uma *leitura libertária* do mundo e interferir criticamente na realidade.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo são descritos a caracterização da pesquisa, as questões da pesquisa e o contexto em que o estudo se desenvolveu.

Tais itens abordam questões relacionadas à justificativa da escolha do título da pesquisa *Letramento escolar no livro didático: domesticação ou liberdade ao trabalhar com artigo de opinião?*

Assim como a descrição das etapas do procedimento metodológico adotado para o trabalho com a leitura de textos e a realização das atividades propostas pelo livro didático. Situação didática que tem como objetivo conduzir o participante à ampliação do letramento, à apropriação das características e dos objetivos do gênero textual artigo de opinião e ao conhecimento da temática da unidade (gravidez na adolescência).

Além de informar os instrumentos que dão suporte à pesquisa: questionários 1 e 2; e o excerto do livro didático.

Revela também qual é o ambiente em que a pesquisa se desenvolveu e quem são os alunos investigados por este estudo.

2.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Durante o processo de escolha do tema desta pesquisa, grande foi a preocupação em desenvolver um assunto cuja teoria fosse ao encontro da prática, que tivesse aplicabilidade concreta em sala de aula e, sobretudo, contribuísse para ampliar o letramento escolar dos alunos.

O método de investigação que orientou a elaboração desta dissertação, a reflexão e a interpretação dos resultados foi a pesquisa-ação.

Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLENT, 2002, p.21-22).

A abordagem da pesquisa foi, inicialmente, quantitativa ao utilizar dados concretos para compor o *corpus*, como questionários e tabelas (com as análises das respostas que os participantes deram aos questionários).

Entretanto, para compreender, descrever e elucidar as indagações dessa pesquisa, todo o material coletado foi analisado com enfoque qualitativo.

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE, 2013, p.12).

Inicialmente, os alunos responderam às perguntas do questionário 1 (em anexo) que buscou traçar um perfil sócio-histórico do leitor participante da pesquisa: conhecer um pouco do seu contexto familiar e de sua relação com a leitura a fim de tentar analisar em que medida tais aspectos influenciam no letramento dos sujeitos.

O questionário 1, devido à sua extensão, não foi respondido em um único dia. Processou-se em duas etapas.

Os alunos responderam a primeira parte do questionário durante uma aula da professora - pesquisadora.

Essa etapa foi conduzida da seguinte maneira: a pesquisadora leu cada um dos enunciados para a turma. Após a leitura de cada questão, os participantes tiveram um tempo para respondê-la. É oportuno destacar que eram os próprios alunos que sinalizavam quando já se poderia passar para a próxima. Neste espaço de tempo, a professora confirmava se todos foram capazes de responder à questão proposta. Caso a resposta fosse negativa, estipulava mais um tempo para toda a turma poder concluí-la.

Não houve indução por parte da professora-pesquisadora para os investigados responderem ou isto ou aquilo nem uma rígida imposição de tempo para a conclusão. A condição primordial era as respostas serem sinceras e fiéis à verdade dos fatos. Destacou-se que não haveria julgamento por parte da professora, pois não se tratava de uma avaliação formal, mas de uma oportunidade de conhecê-los melhor.

Não era obrigatória a identificação do investigado.

Alguns alunos aproveitaram o ensejo para tirarem dúvidas a respeito das questões propostas. Houve quem propusesse mais opções de respostas do que as já propostas e estas foram anexadas ao questionário.

Muitos deles, antes de entregar o questionário à professora-pesquisadora, compararam as suas respostas com as de seus pares. Outros mantiveram as suas em segredo. Conquanto, independentemente de qual fosse o perfil do investigado, houve um clima de descontração e de liberdade nesta primeira etapa.

Na segunda etapa, as demais perguntas do questionário 1 foram respondidas durante a aula do professor de Artes da unidade escolar. As recomendações feitas sinalizaram a importância de os investigados lerem os enunciados com calma e atenção, sem pressa. Relessem, em caso de dúvidas. As respostas deveriam ser honestas, francas e verdadeiras.

Segundo o professor que aplicou a segunda etapa do questionário 1, os alunos não manifestaram resistência nem se opuseram a respondê-lo. No entanto, foi nesta etapa que algumas questões não foram respondidas por um número exíguo de participantes.

Na semana seguinte, antes de os alunos iniciarem as atividades sugeridas no livro didático, por intermédio da professora de Ciências, a escola convidou uma representante da área da saúde, habituada a realizar mini cursos sobre sexualidade no município do qual a escola faz parte, a fim de que a profissional da saúde ministrasse uma palestra sobre orientação sexual para os alunos das turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental da unidade escolar. Participaram da palestra: a palestrante convidada, os referidos alunos, uma professora de Ciências, uma professora de Biologia e a professora-pesquisadora.

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (BRASIL, 1998c, p.311).

Em datas posteriores, foram realizadas por eles (com a mediação da professora-pesquisadora) as propostas de leitura e de interpretação das páginas 14 - 22; 25 - 27; 35 - 42; que são parte integrante da unidade 1: *Mudança e transformação*, do *CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO*, do livro didático *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2015), do 9º Ano do Ensino Fundamental.

As atividades das páginas 18 a 20 (FIGUEIREDO, 2015), da seção *Primeiras Impressões* relativas à reportagem “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros” foram respondidas por escrito, apesar de o Manual do Professor orientar a realização oral. Tal escolha se deu devido à intenção de se monitorar a performance dos participantes durante o desenvolvimento das atividades e da necessidade de realizar a escuta de suas impressões a respeito das questões de leitura.

O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as

com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas. (LÜDKE, 2013, p.12).

Esta pesquisa teve como foco desvelar se o modelo de letramento apresentado nos textos e nas atividades propostas no fragmento supracitado, de acordo com a fundamentação teórica, é um instrumento de domesticação ou de liberdade quanto se trata do ensino do gênero textual artigo de opinião. Isto é, se a ideologia apresentada no livro didático estimula os alunos a pensarem criticamente, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento ou é uma forma de inculcação passiva e de legitimação dos conteúdos e valores das classes dominantes? “A simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção.” (KOCH, 2011, p.18).

Há uma dicotomia que supervaloriza a cultura de determinadas camadas da esfera social, em detrimento de outras, e que divide a sociedade em dominantes e dominados. Dominantes são os que detêm maior prestígio social e econômico e, em virtude disso, sentem-se no direito de usar o seu poder para oprimir, subjugar e discriminar os dominados. Os dominados (oriundos das classes populares e sem acesso a uma educação que permita a liberdade de pensamento e de expressão) são conduzidos num processo de dependência, de submissão, de *domesticação* para atenderem e obedecerem aos mandos e desmandos de seus dominadores.

Supervalorizar a cultura da classe dominante ainda hoje é uma prática muito comum presente nas escolas, sobretudo quando essa cultura, assumida pela escola, contribui para a produção do fracasso escolar das crianças pobres, por exercer uma violência simbólica, por meio da ação pedagógica, disfarçando a produção e a reprodução das condições de dominação das elites sobre as classes populares. Esse fracasso submete crianças e jovens, desde cedo, às condições de marginalização, exploração e dominação, que são as causas principais da alienação dos indivíduos, por não permitir a ação e a reflexão (práxis) necessárias à atitude de intervenção no mundo. Por meio dessa práxis, a educação pode ser tratada como prática da liberdade. (SILVA, 2009, p.203).

Quando se fala nos conceitos de domesticação e liberdade, referindo-se à educação, a alusão direta é a Paulo Freire. Tais conceitos permeiam os escritos do autor e podem ser encontrados, por exemplo, nas obras: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2001); *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam* (1982); *Educação como prática de liberdade* (1999); *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (1996); *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000).

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la.” É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recebedor* da que lhe seja transferida pelo professor. (FREIRE, 1996, p.124, grifo do autor).

Ícone do modelo de letramento ideológico no Brasil, Freire estimulava a liberdade de pensamento e de opinião. O autor acreditava que só se pode ser verdadeiramente livre quando se aprende a realizar a leitura do mundo, quando se entende que por trás de cada discurso há uma ideologia, ainda que se tente ocultar com o argumento de tratar-se de um texto neutro e objetivo. “A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.” (KOCH, 2011, p.17).

Paulo Freire, de um outro modo e com outras palavras, apontava para os anos 80, a necessidade de reencontrarmos ou de reconstruirmos um projeto pedagógico comum, uma bandeira de luta nacional ou um ideal ativo em favor de um engajamento que nos leve às ruas, quando a luta for nas ruas. Um objetivo que nos posicione como multiplicadores da leitura e da escrita, porque as nossas armas são/ estão mediadas pela leitura, pela escrita, pela literatura e pelo acesso à cultura letrada, bem entendida, muito além da banalização da cultura oferecida [...]” (GONÇALVES, 2011, p.33).

Freire destacava o professor como elemento importante no processo de letramento. Não de um letramento que leve o aluno à alienação e à submissão, mas de um modelo de letramento que desmistifique a realidade. Como tem feito “[...] professores que, em condições assustadoras tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’.” (ALTHUSSER, 1985, p.80). Para que isso de fato ocorra o professor deve sair da inércia, precisa atuar como multiplicador da leitura e da escrita, agir de maneira ativa, crítica e consciente de seu posicionamento ideológico. “O educador crítico não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 1996, p.26).

Importante enfatizar que não se resolvem todos os problemas do país pela educação. Por isso, o professor sozinho não pode transformar a realidade da nação. Entretanto, ele tem o papel crucial de demonstrar para os alunos que a mudança é possível.

2.2 Questões de pesquisa

As perguntas que nortearam a trajetória em busca de respostas para as indagações da pesquisa foram:

1. O que a revisão da literatura teórica esclarece acerca do conceito de letramento? E do gênero textual artigo de opinião?
2. O que revelou a caracterização do perfil histórico-social e de leitura dos investigados?
3. Quais intenções subjazem à seleção de textos e às atividades propostas no fragmento do livro didático?
4. O modelo de letramento que norteia a escolha dos textos e das atividades propostas no excerto do livro didático em análise é um instrumento de domesticação ou de libertação, consoante o levantamento teórico?
5. O que as observações dos alunos apontaram a respeito das questões de leitura propostas no fragmento do livro didático?
6. A quais conclusões pode-se chegar a partir do relato da professora-pesquisadora?

2.3 Contexto de pesquisa

O ambiente pesquisado foi uma escola pública da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A unidade escolar, na qual estão matriculados os participantes da pesquisa, está localizada em área urbana carente do município de Belford Roxo. Este colégio atende a cerca de 600 alunos distribuídos em 18 turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Além da professora-pesquisadora, participaram da pesquisa trinta e cinco estudantes (13 alunas e 22 alunos). Os alunos investigados, cuja faixa etária vai dos 13 aos 18 anos, estudam em uma turma regular, do 9º Ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde. Importante destacar esta informação por se tratar de uma sala de aula pequena e não climatizada, em um município da baixada fluminense, normalmente apresentando temperaturas muito elevadas, o que afeta, diretamente, a capacidade de concentração e o rendimento dos alunos que costumam ser bastante agitados neste segmento de ensino.

A pesquisa com os alunos participantes teve a duração de 16 tempos de aula, distribuídos entre os meses de março a maio, do ano de 2017. Após esse período, a investigação foi aprofundada tendo como alicerces a fundamentação teórica, os dados obtidos

e a análise da professora-pesquisadora. Estendendo-se, portanto, o estudo até o mês de janeiro, de 2018.

As etapas seguidas por esta investigação foram:

- Aplicação do questionário 1 que teve como intuito traçar o perfil socioeconômico e o histórico de letramento dos participantes da pesquisa;
- Compreensão e interpretação das respostas fornecidas pelos informantes;
- Palestra sobre orientação sexual ministrada por uma profissional da área de saúde para os alunos participantes da pesquisa para que entendessem melhor a temática da gravidez da adolescência e tivessem conhecimento dos métodos de prevenção;
- Análise minuciosa das intenções discursivas presentes nos textos que fizeram parte da coletânea sobre gravidez na adolescência, por parte da professora-pesquisadora;
- Realização, por escrito, das atividades propostas nas páginas 18 a 20 (FIGUEIREDO, 2015) do livro didático. Concomitantemente à aplicação do questionário 2 a fim de que os alunos participantes da pesquisa pudessem expor as suas observações a respeito das atividades propostas;
- Realização da leitura e das atividades de interpretação dos demais textos que fizeram parte do excerto analisado, a partir das orientações propostas no Manual do Professor;
- Interpretação das respostas do questionário 2, bem como das demais observações emitidas pelos alunos (estimulados pela pesquisadora) durante a leitura dos cinco textos que abordavam a temática da gravidez na adolescência e das atividades de pré-leitura e de pós-leitura sugeridos pelo livro didático;
- Compreensão dos dados coletados no *corpus* da pesquisa com o objetivo de averiguar a quais conclusões a investigação chegou, no que tange ao histórico de letramento apresentado pelos participantes da pesquisa;
- Analisar se modelo de letramento que norteou a escolha dos textos e das atividades propostas no excerto do livro didático é um instrumento de domesticação ou de libertação, consoante a revisão literária.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E DO HISTÓRICO DE LETRAMENTO(S) DO PÚBLICO LEITOR

Em síntese, como diria o pensador austríaco Ludwig Wittgenstein, poderíamos considerar que os limites do domínio exercido sobre a linguagem por um indivíduo constituem os limites de seu próprio mundo. (GONÇALVES, 2011, p.51)

Uma das primeiras informações que se desejava obter com a coleta de dados do questionário 1 era saber quem era o participante da pesquisa, a qual aluno da escola pública estávamos nos referindo. Visto que a entidade escola pública reúne múltiplas e diferenciadas realidades. Além disso, conhecer bem o contexto social do investigado reduz a probabilidade de a pesquisa expor uma visão etnocêntrica do outro.

O principal problema, que retarda muitíssimo os estudos do letramento, seja no passado ou no presente, é o de reconstruir os contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por que e para quem o letramento foi transmitido; os significados que lhe foram atribuídos os usos que dele foram feitos; as demandas de habilidades de letramento; os níveis atingidos nas respostas a essas demandas; o grau de restrição social à distribuição e difusão do letramento; e as diferenças reais e simbólicas que resultara das condições sociais de letramento entre a população. (GRAFF, 1987a, p.22, apud SOARES, 2016, p.78-79).

Através das perguntas que compõem o questionário 1, buscou-se traçar um perfil do contexto socioeconômico e do histórico de letramento do público a ser investigado por esta pesquisa. As perguntas têm como objetivo tentar compreender a influência do contexto social no processo de letramento; reconstruir hábitos de leitura e de escrita dos participantes e identificar as principais dificuldades apontadas por eles.

O modelo de letramento analisado por esta pesquisa foi o letramento escolar. Porém, para tentar traçar o perfil de leitor dos participantes, foram coletados dados que faziam remissão a múltiplos letramentos. Para tanto, contemplaram-se hábitos de leitura existentes desde a infância e que incluíam não somente os investigados, mas também os seus familiares mais próximos.

Responderam ao questionário 1 trinta e cinco estudantes (13 alunas e 22 alunos) de uma escola pública, matriculados em uma turma regular do 9º Ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde.

A faixa etária dos investigados vai dos 13 aos 18 anos. Têm 13 anos 17,14% deles e 45,7%, 14 anos; a idade em que se espera que o aluno conclua o ensino fundamental, de acordo com a LDB (Lei 9.394/1996).

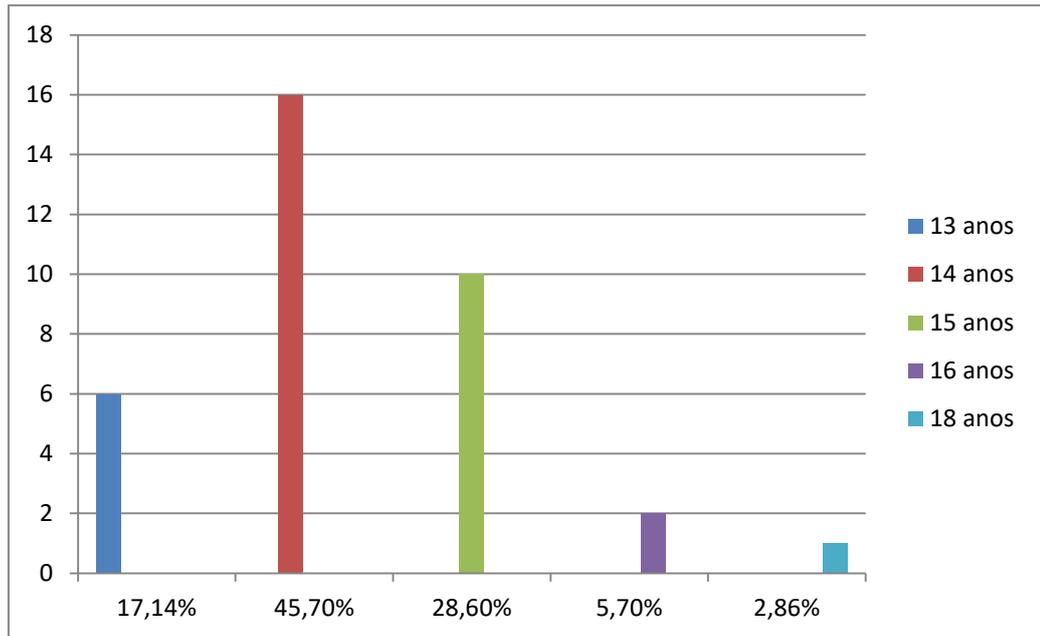


Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos investigados.

Ao final do ano letivo de 2017, a taxa de distorção idade-série correspondia a 25% dos alunos pesquisados. O estudante é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Segundo dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais, as taxas de rendimento na 8ª série/ 9º ano do EF, no ano de 2010, nas escolas estaduais, localizadas no município de Belford Roxo, foram: 72% de aprovação, 18% de reprovação e o percentual de 10% de alunos que abandonaram os estudos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2011).

A taxa de analfabetismo nesse município, segundo os indicadores supracitados, entre a população de 10 a 14 anos, era de 4,2% e chegava a 8% entre a população de 15 anos ou mais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2011).

Comparando os dados acima com os disponíveis na página IBGE - Brasil - 2007/2014, verificou-se que a taxa de analfabetismo da população brasileira de 10 a 14 anos de idade, em 2011, era de 1,9% e, de 1,8%, em 2014. Percentual bastante inferior ao apresentado no município de Belford Roxo para essa mesma faixa etária. Já, a taxa de analfabetismo nacional das pessoas com 15 anos ou mais, era de 8,6%, em 2011, e de 8,3%, em 2014 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017), mais próxima da realidade das escolas estaduais localizadas no município.

Após a apuração dos referidos dados, foram realizadas algumas perguntas para identificar o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa.

Com base nas respostas fornecidas, verificou-se que em 2,85% dos lares dos investigados residem 2 pessoas; em 17,14% há 3; em 34,28%, 4; e em 45,73% deles moram 5 ou mais pessoas.

Residem com o pai, a mãe, os irmãos e/ou mais algum outro parente 50% dos alunos que responderam ao questionário. Moram só com a mãe ou com ela e os irmãos 42,30% deles. Com a mãe, o padrasto e os irmãos coabitam 3,85%. O mesmo percentual afirmou morar somente com o pai.

Em relação ao nível de escolaridade dos responsáveis, 40% têm apenas o Ensino Fundamental incompleto e 4% deles completaram o Ensino Fundamental. Quanto aos que fizeram o Ensino Médio, 20% não o fizeram por completo e 32% concluíram a terceira série. Somente 4% apresenta nível superior incompleto. O mesmo percentual concluiu a graduação.

Quanto à profissão dos responsáveis, foram citadas como profissões exercidas pela mãe ou responsável do sexo feminino: do lar, implantista, cabeleireira, manicure, padeira, costureira, bordadeira, garçonete, pizzaiola, cozinheira, empregada doméstica, diarista, auxiliar de limpeza, faxineira, promotora e professora. Já, os pais ou responsáveis do sexo masculino desempenhavam as seguintes funções: auxiliar de caminhoneiro, porteiro, mecânico, pintor pedreiro, segurança, motorista, eletricitista, marceneiro, balconista, entregador e confeitoiro.

Em 17,14% dos domicílios dos informantes quem é a provedora financeira da casa é a mãe. Percentual idêntico ao encontrado nos lares em que o pai é o único que trabalha fora.

Como um retrato da crise que o país enfrenta havia entre os responsáveis o mesmo número (17,14%) de desempregados no momento em que o questionário foi respondido pelos alunos.

Já, em 48,58% das casas, trabalham para garantir a subsistência da família tanto o pai (ou responsável do sexo masculino) quanto à mãe (ou responsável do sexo feminino).

Na turma investigada não havia alunos novos, isto é, não existia nenhum estudante que tivesse sido matriculado e/ ou transferido para a escola na época em que foi respondido o questionário 1. Todos os investigados já estudavam na referida unidade escolar no período compreendido entre um e cinco anos.

Outro aspecto observado é o fato de, na turma investigada, haver somente um estudante repetente que está cursando o 9º ano do Ensino Fundamental pela segunda vez.

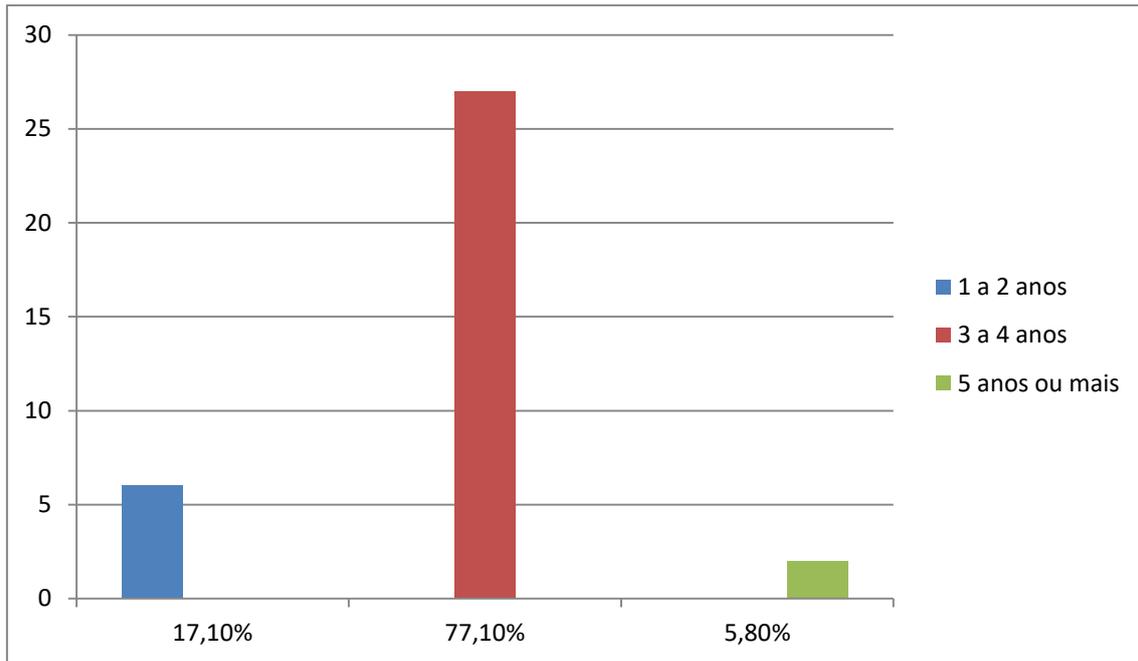


Gráfico 2 - Número de anos em que os alunos estudam na unidade escolar.

Em seguida, buscou-se inteirar-se sobre o histórico de leitura, do contato que tinham com o mundo da escrita, e o que tais dados sugeriram a respeito do letramento dos partícipes do estudo.

Os resultados apontaram que 77,6% dos familiares dos participantes têm o hábito da leitura e 22,4%, não.

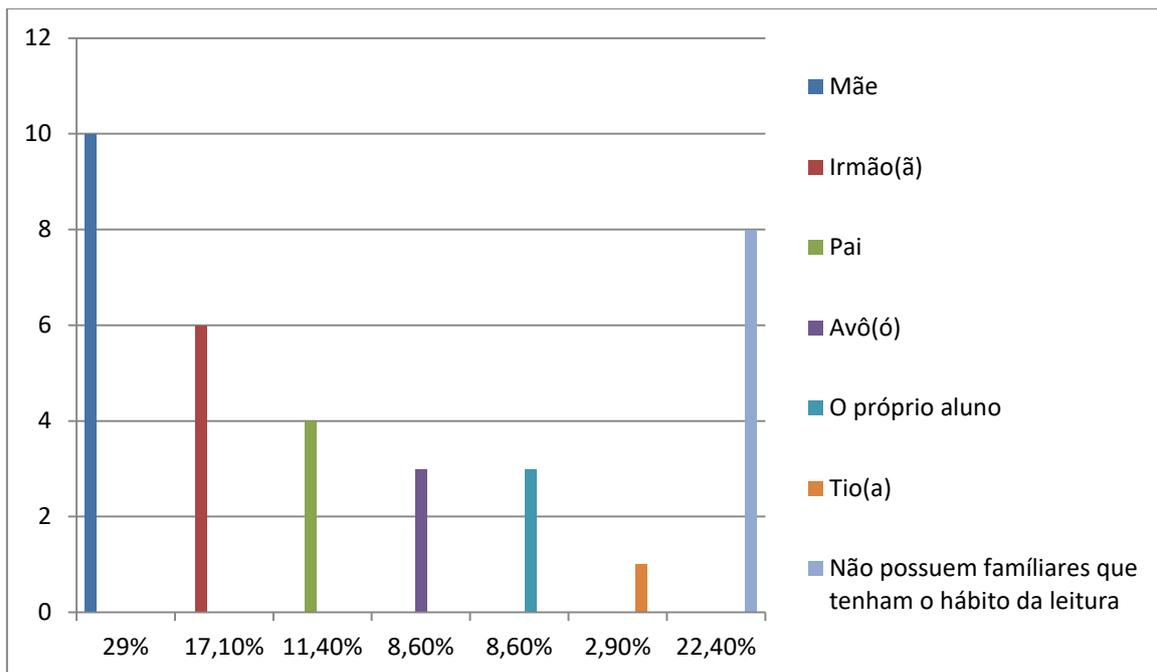


Gráfico 3 - Pessoas na família que possuem o hábito da leitura.

Entre os familiares que leem regularmente, os suportes textuais aos quais os alunos fizeram referência foram: livros, Bíblia, gibis, jornais e revistas. Alguns deles foram citados mais de uma vez.

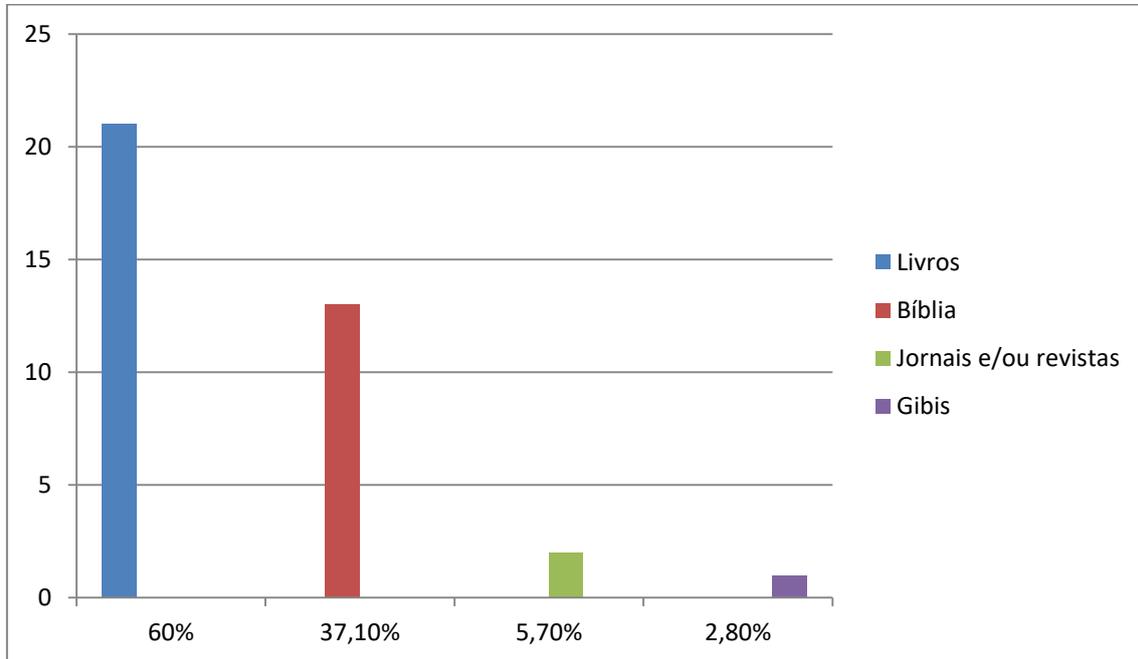


Gráfico 4 - Suportes textuais lidos pelos familiares.

Quando os integrantes da pesquisa foram questionados se gostavam ou não de ler, 77% deles responderam que sim e 23% revelaram que não. Os motivos citados pelos quais não têm prazer na leitura foram: “Sem tempo”; ”Porque é chato”, “Não tenho hábito”; “Não tenho paciência”; “Porque eu tenho muita dificuldade”; “Porque não gosto”; “Porque não sou muito chegado a ler”; “Por ter preguiça de ler às vezes”.

Embora os índices dos alunos que gostam de ler e dos que não gostam tenham sido idênticos aos da resposta à pergunta: “Alguém da sua família tem o hábito de ler?”, vale salientar que dentro do percentual de 77% não estão os mesmo alunos que disseram ter familiares que apreciavam a leitura, nem os 23% restantes equivalem aos que afirmaram não haver em sua família alguém que tivesse o costume de ler. Logo, há aqueles que prezam a leitura, ainda que não tenham tido tal influência em casa, e há os que viam pessoas da família lerem, contudo, não se interessaram pela leitura. O que nos permite supor que

[...] “herdar” o hábito de ler e “transmiti-lo” não é algo que se dá naturalmente, mas exige um trabalho e um esforço cotidianos, tanto por parte das gerações que “legam” quanto das que “herdam” [...] somente uma análise mais profunda das trajetórias individuais pode colocar em evidência outras mediações que – conjugadas - e não de forma isolada -, também auxiliam a configurar as práticas de letramento dos sujeitos. (RIBEIRO, 2003, p.149).

Quanto ao estímulo precoce à leitura, de acordo com as respostas fornecidas, observou-se que a mãe é, claramente, quem mais incentiva a leitura dos alunos investigados. Seu percentual de incentivo equivale a 80%, dentre os citados. Importante destacar também que os alunos fizeram alusão à figura materna como sendo a pessoa que mais lia para eles na infância: em 29% dos apontamentos. Além disso, ela também foi citada como sendo a pessoa da família que mais tinha o hábito de ler (29%). Importante destacar que, embora o número de mães que tinham o hábito de leitura e daquelas que liam para os seus filhos durante a infância tivesse sido o mesmo, não se referiam às mesmas mães. Dentre o percentual enfatizado, somente três figuras maternas se repetiram.

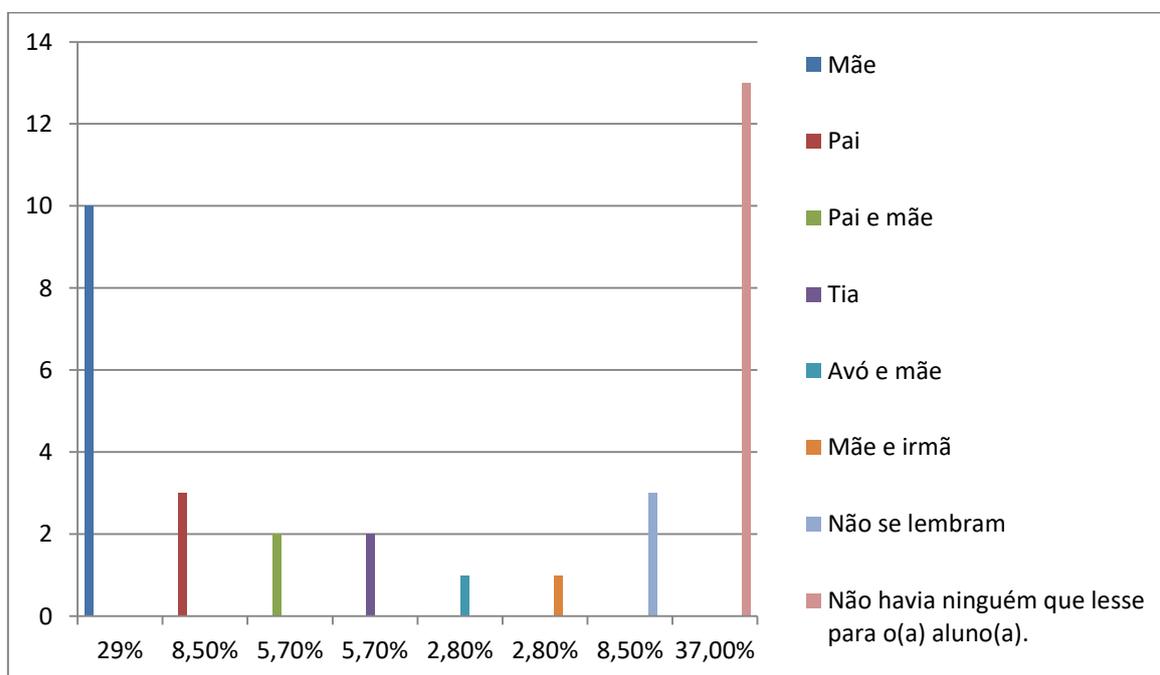


Gráfico 5 - Familiares que liam para o(a) aluno(a) durante a infância.

Quando perguntados “Se a sua resposta à pergunta anterior foi de que você gosta de ler, quem o(a) influenciou a gostar de ler?”, os alunos puderam escolher dentre as opções disponíveis ou indicar outros nomes. Muitos deles selecionariam, simultaneamente, várias opções dentre as sugeridas no questionário 1, como, por exemplo, mãe, irmãos, pai, professores e amigos.

As respostas apontadas pelos participantes de nossa mostra são similares às encontradas pelo INAF⁴ 2001: “Perguntados sobre ‘as duas pessoas que mais influenciaram

⁴ O **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)** é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas

seu gosto pela leitura’, os entrevistados lembraram-se de ‘algum professor’ (37%), da ‘mãe ou responsável do sexo feminino’ (36%) e do ‘pai ou responsável do sexo masculino’ (24%).” (RIBEIRO, 2003, p.35).

Embora, nossos alunos investigados tenham feito a inversão da ordem sinalizada no INAF 2001, indicando primeiro a mãe (80%) e, depois, algum professor (34,2%), esses dois sujeitos permanecem sendo peças centrais na difusão do incentivo à leitura.

Um aspecto relevante a ser observado diz respeito ao fato de a classe econômica, assim como os níveis de letramento incidirem diretamente na indicação da mãe ou do professor como aqueles que mais motivam as pessoas a deleitar-se com a leitura. Nas classes econômicas mais baixas predomina a influência da mãe (como os dados da pesquisa demonstraram) e nos níveis mais altos, o papel do professor prevalece sobre a mãe no que tange ao estímulo à leitura.

Esses dados reforçam a importância da escola e dos professores, bem como da mãe, na formação do gosto de ler. Considerando que a maioria dos professores do Ensino Fundamental (embora não esteja explicitado pelo entrevistado qual o professor o influenciou) é formada por mulheres, podemos dizer que as mulheres são as principais responsáveis por aproximar homens e mulheres da leitura. (Ibid., p.83).

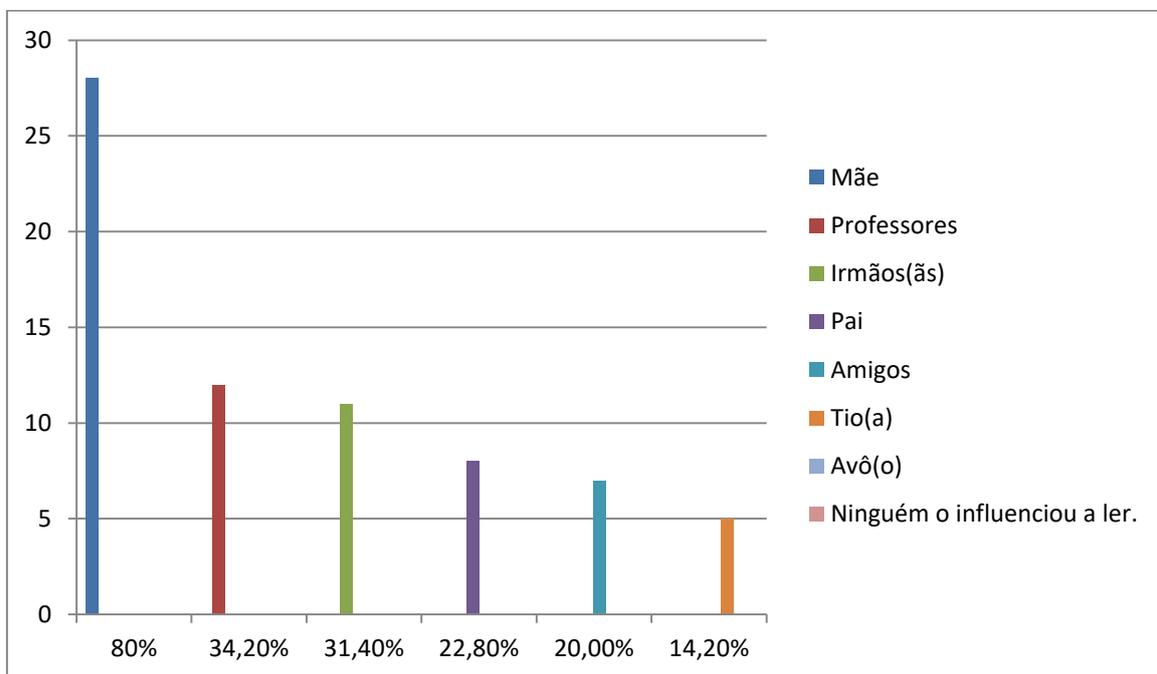


Gráfico 6 - Pessoas que influenciaram o participante a gostar de ler.

Questionados sobre o fato de receberem ou não, em seus lares, ajuda para fazer os trabalhos de casa, para realizar as pesquisas solicitadas pelos professores ou para se prepararem para provas/ testes, os resultados apontaram para o fato de que, entre aqueles que recebem auxílio, a mãe também é a pessoa mais atuante. Ela auxilia 76,47% dos participantes que afirmaram receber auxílio em casa no que se refere a tarefas escolares. Enquanto o pai ajuda apenas 23,53% dos investigados. Alegaram não receber nenhuma assistência em casa para atividades relacionadas à escola 32% dos alunos.

Em relação ao gênero textual preferido dos jovens, confirmou-se, entre os participantes da pesquisa, a predileção pelos gêneros ligados às novas tecnologias na mídia virtual: Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp foram citados (25 vezes) como o estilo de leitura da qual eles mais gostam. Entre os gêneros disponíveis na internet, também foram mencionados os websites e os blogs.

Atualmente, eles preferem passar o tempo lendo as informações disponíveis nas redes sociais. Textos verbais curtos e imagens, voltados, sobretudo, para a exposição da melhor versão de si próprio (ou da que os usuários considerem a ideal), cujo principal objetivo é causar impacto e gerar muitas curtidas: “É que Narciso acha feio o que não é espelho...” (Sampa, de Caetano Veloso).

Não obstante a esses dados, gêneros textuais clássicos ainda fazem sucesso entre os alunos da turma investigada, como, por exemplo, os gibis/ mangás, livros variados, a Bíblia, jornais e revistas. Todos puderam escolher quantas opções desejassem.

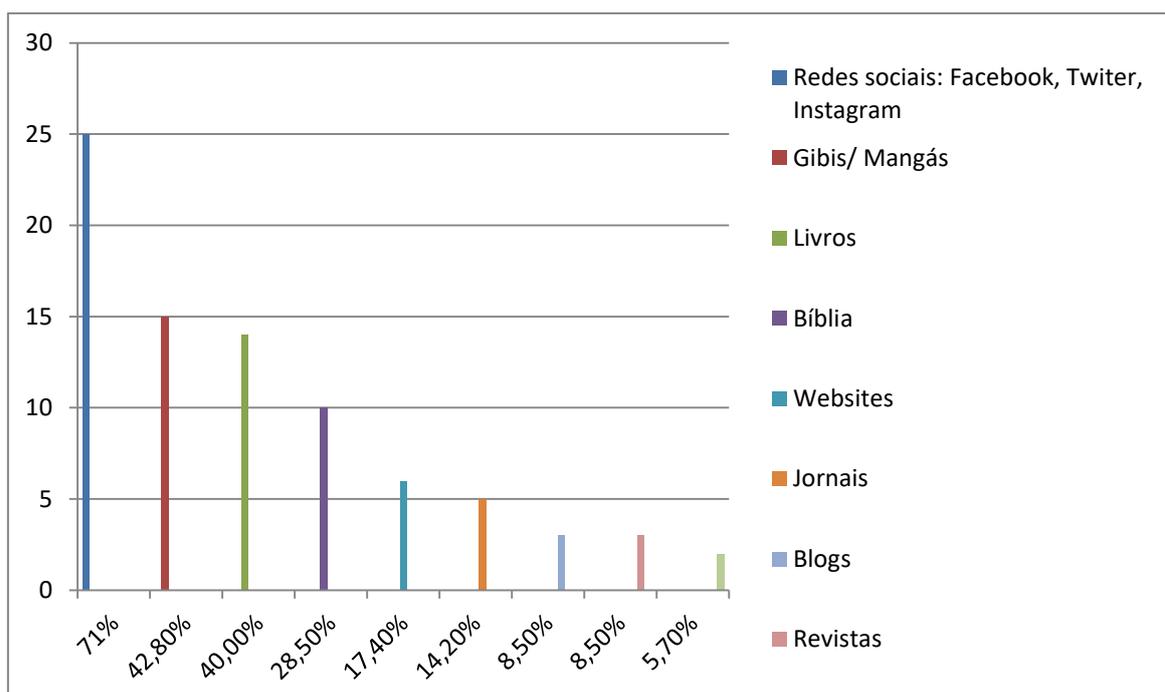


Gráfico 7 - Gêneros textuais do qual os estudantes mais gostam.

A maior parte dos alunos investigados diz ter acesso a livros em casa, pela internet ou na escola. Ainda assim, como um retrato da desigualdade social no Brasil: 80% deles nunca compraram um livro pela internet, embora o mesmo percentual afirme ler livros pela rede mundial de computadores. Nenhum dos participantes confirmou que tenha o hábito de comprar livros em uma livraria.

Disseram nunca ter ido ou não ter o hábito de frequentar a esse tipo de estabelecimento comercial 62,8% deles; e somente 37,2% dos informantes já efetuaram compras esporádicas nesse local. “Não apenas o carro, a casa ou roupas são sinal de *status*. Também os livros podem sê-los.” (RIBEIRO, 2003, p.36, grifo do autor).

Conversando com os envolvidos a respeito de o porquê não irem a uma livraria, eles alegaram haver livrarias somente nos shoppings, que são distantes de suas residências; além de os livros serem caros, acrescido da falta de interesse que alguns demonstraram em frequentar a esse tipo de loja.

Este estudo também desejou saber a relação dos participantes da pesquisa com a sala de leitura da escola e/ou biblioteca, se tinham ou não o hábito de frequentá-la. Responderam que foram somente uma vez à sala de leitura 34,55% dos entrevistados e 23,1% deles já foram várias vezes. Outros 38,5% nunca foram a este ambiente, nem desejavam conhecê-lo, os motivos alegados foram: “Não gosto de ler”; “Não tenho interesse”; “Não tenho tempo”; “Prefiro ler em casa.” Não responderam à pergunta 3,85% dos estudantes. “Mesmo que se considerem apenas os jovens, a biblioteca não parece ser um espaço relevante em sua relação com a leitura.” (RIBEIRO, loc. cit.).

Cabe salientar que a maior parte dos alunos entrevistados não tem a possibilidade de ter acesso ao livro físico (seja comprando-o em uma livraria ou adquirindo pela internet), por isso, a sala de leitura é o ambiente que poderia *fazer a ponte* entre estes estudantes e o livro. Para tanto, todas as escolas brasileiras deveriam ter uma biblioteca e/ou uma sala 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” (BRASIL, 1998b, p.71). Fato que, infelizmente, não ocorre. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, apenas “50.5% das escolas de educação básica possuem biblioteca e/ou sala de leitura (esse percentual é de 53,7% para as que ofertam ensino fundamental e de 88,3% no ensino médio)” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

É lamentável também que, muitas vezes, as bibliotecas e/ou salas de leitura sejam locais abandonados, com livros sujos e empoeirados, com um acervo pouco atraente para a faixa etária do público leitor da escola e com pessoas trabalhando sem ter a formação específica nesta área de atuação.

Fazendo uma análise comparativa entre as respostas dos informantes que não costumam ir (ou nunca foram) à uma livraria (62,8%) e as dos que não frequentam à sala de leitura (38,5%), verificou-se que alguns dos participantes que nunca foram àquele estabelecimento comercial aproveitam a oportunidade para ter acesso à leitura através dos livros disponíveis na sala de leitura da unidade escolar. Contudo, outros, não. O que, consoante às respostas fornecidas, confirmaria o desinteresse que alguns participantes alegam ter no que se refere à leitura de qualquer espécie.

Perguntados se estavam lendo algum livro no momento em que responderam ao questionário, 74,1% disseram que não; 7,40% não quiseram responder; e, somente, 18,5% responderam que sim. Dentre aqueles que liam, a Bíblia foi a obra mais citada (60%).

O saldo positivo é constatar que 82% dos alunos disseram que leem um ou mais livros durante o ano. É claro que esse número de livros lidos por eles é irrisório, que deveria ser muito maior. No entanto, haja vista a dificuldade que é terem acesso aos livros físicos devido ao alto custo das obras e ao fato de realizarem boa parte da leitura através do celular (que não é o suporte mais apropriado), saber que um número significativo deles, ao menos, tenta ler, pode representar *uma luz no fim do túnel*.

Quanto ao fato de considerarem mais difícil a leitura ou a escrita, os participantes relataram ter dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, ainda que escrever assuste um pouco mais os estudantes que responderam ao questionário. Os que relataram os motivos que tornariam a escrita mais complexa fizeram alusão, principalmente, à dificuldade em iniciar o texto, às regras de acentuação e ao fato de a letra não ficar bonita.

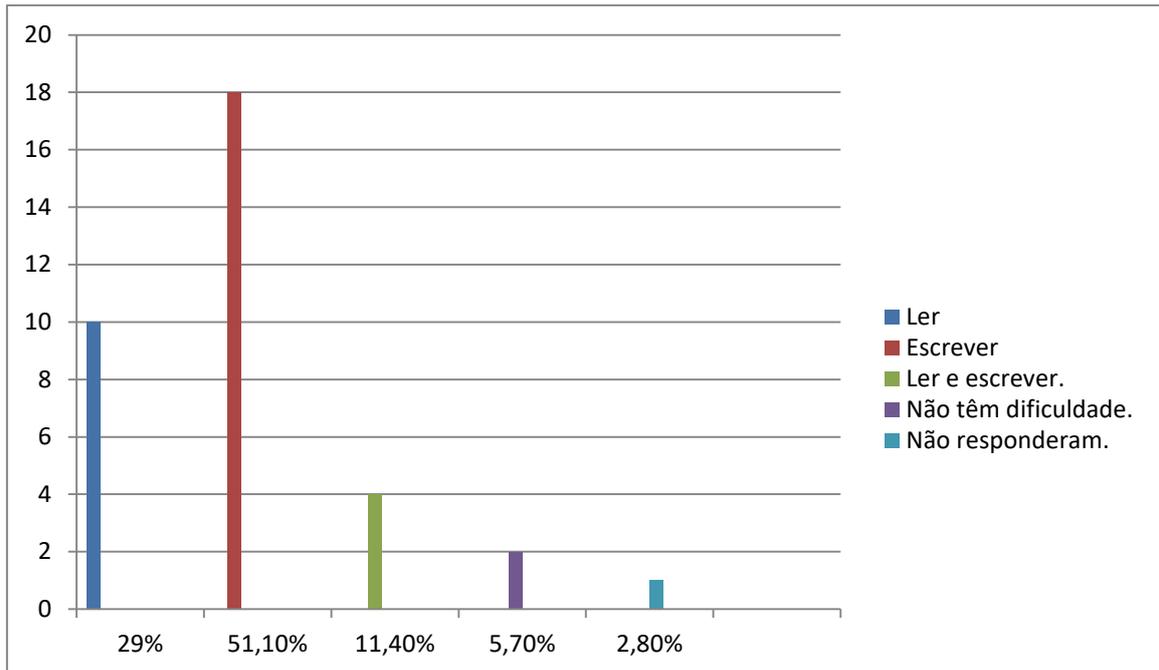


Gráfico 8 - O que é mais difícil: ler ou escrever?

Ao serem indagados a respeito de qual seria a maior dificuldade ao ler um texto verbal, a grande vilã foi a preguiça, um dos sete pecados capitais, que é apontada por cerca de 50% dos investigados. Além dela, o tamanho do texto foi mencionado como obstáculo ao entendimento adequado do conteúdo escrito. Segundo alguns alunos, quanto maior, mais complicado seria manter a atenção e o interesse. Também foram citadas as palavras desconhecidas, aquelas que não fazem parte do vocabulário corrente do aluno e que, por essa razão, interfeririam diretamente na compreensão do assunto.

Outro dado significativo refere-se ao quanto o aluno compreende adequadamente, ou não, o texto escrito. Para tanto, foi realizada a seguinte pergunta aos alunos: “Quando você lê, consegue entender todo o texto?”. Somente, 14% dos investigados disseram entender tudo aquilo que leem. Um número preocupante quando pensamos em níveis de letramento.

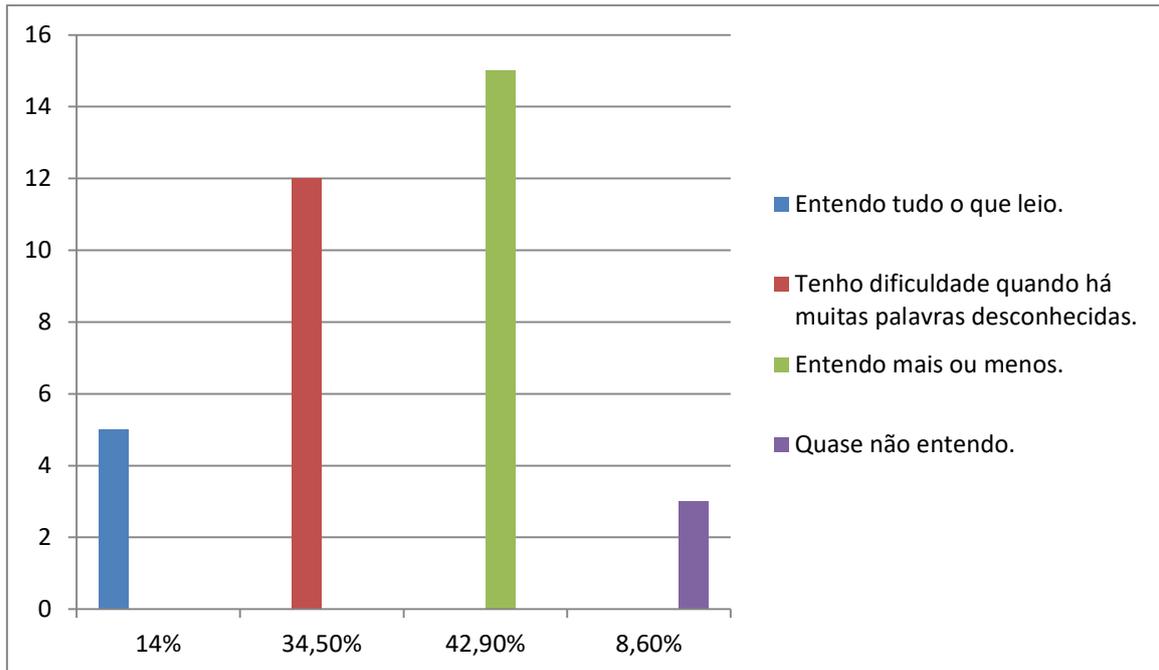


Gráfico 9 - O quanto o aluno é capaz de compreender do que lê?

Apenas 34,2% dos alunos que responderam ao questionário têm o costume de escrever textos fora do ambiente escolar. Em geral, produzem, em casa e/ou na internet, textos diversos: poemas, textos pessoais que falam sobre amor, sobre relacionamentos, comédia, entretenimento, ficção, etc. Já, os 65,8% restante só escrevem na escola.

Ainda que tenham acesso a todo tipo de informação através da rede mundial de computadores, 92% dos participantes têm a ciência de que não devem acreditar em tudo o que leem. Portanto, ratificaram que é preciso pesquisar em outros sites e/ ou perguntar, esclarecer as dúvidas com pessoas mais experientes como, por exemplo, pais e professores, antes de falarem sobre um assunto do qual sabem pouco ou que possa gerar muita polêmica.

“Gostar de discutir assuntos polêmicos e posicionar-se a respeito do que está sendo abordado é considerado ‘uma coisa não desejável ou desagradável’” (RIBEIRO, 2003, p.23) para 72% dos entrevistados que preferem não dizer abertamente o que pensam. Expor a opinião é uma questão que os preocupa. Deram justificativas várias para não expor o próprio ponto de vista: timidez, receio de falar besteira, de magoar alguém, de não ser ouvido, tentativa de evitar problemas em decorrência de divergência de opiniões.

O indivíduo influencia o modo que os outros o verão pelas suas ações. Por vezes, agir de forma teatral para dar uma determinada impressão para obter dos observadores respostas que lhe interesse, mas outras vezes poderá também estar atuando sem ter consciência disto. Muitas vezes não será ele que moldará seu comportamento, e sim seu grupo social ou tradição na qual pertença. (GOFFMAN, 2007, p.67).

Pode-se supor que esse percentual de alunos investigados que temem enunciar publicamente as suas próprias opiniões tenha o receio de expor a sua verdadeira face para os seus interlocutores. Assim fazem do ato de comunicação uma encenação. Agem dessa forma, conscientemente ou não, como uma estratégia de proteção. Protegem a si mesmos para que as suas opiniões não os exponham de maneira negativa e aos outros para que também não sejam evidenciados pontos de vistas que gerem rejeição.

Com base nas informações disponíveis no questionário 1, foi possível conhecer um pouco do contexto social, da realidade socioeconômica e das práticas de leitura dos participantes. Tais informações auxiliaram a pesquisadora não somente a traçar o perfil sócio-histórico e de leitura, mas também a tecer as suas próprias reflexões a respeito dos apontamentos feitos pelos alunos diante das resoluções das atividades propostas no livro didático.

Tendo como embasamento a fundamentação teórica da pesquisa, associada ao perfil de leitor traçado, às observações dos alunos e as suas próprias impressões, a professora-pesquisadora explicitará a sua análise do desenvolvimento do processo de investigação no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O silêncio é signo de confiança. E se a linguagem atravessa a verdade com a máscara da neutralidade é porque ela é palco e aí cabem outras representações. Por que não a do compromisso com o seu tempo e com a sua gente?
Carlos Vogt

4.1 Apreciação dos textos do fragmento do livro didático

Para um livro ser aprovado pelo PNLD, segundo critérios pré-definidos em Edital de Convocação, é preciso que uma equipe de renomados especialistas de universidades públicas, nas mais diversas áreas de ensino, avalie as características pedagógicas das coleções didáticas de cada componente curricular. É relevante deixar claro que tal apreciação é de suma importância e indispensável para assegurar a qualidade do material que chegará às escolas públicas brasileiras, portanto não está sendo questionada.

Além disso, “O PNLD⁵ cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos livros a serem utilizados na escola, concorrendo, desse modo, para o exercício competente de sua profissão.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2016, p.10).

Cabe, portanto, aos professores da rede pública, cujo componente curricular consta no *Guia Digital* do PNLD, participarem do processo de escolha das obras didáticas com comprometimento e discernimento, procurando conhecer detalhadamente cada manual didático disponível para análise. Só assim, poderá realizar a sua avaliação profissional de forma adequada e optar pela coleção que mais se aproxime de sua própria proposta de ensino.

Nós, professores, somos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem e precisamos de oportunidade para repensar o ensino mediante trabalho em equipe, realização de cursos de atualização e boas condições de trabalho. Somente um bom profissional poderá fazer um proveitoso uso dos materiais presentes em sala de aula, aprimorando e adaptando as propostas feitas pelas coleções ao contexto em que estiver inserido. (GUIMARÃES, 2014, p.147).

O livro didático que serviu de suporte à análise deste estudo foi aprovado pelo PNLD 2017 e adotado na escola pública na qual estão matriculados os participantes da pesquisa.

⁵ O PNLD, consolidado pelo Decreto nº 7.084 de 27/01/2010, é um programa de Estado que distribui às escolas públicas do Brasil livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. (GUIA..., 2017).

Como dito anteriormente, foi utilizado o livro didático *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2015), do 9º Ano do Ensino Fundamental. Foram analisadas as propostas de leitura e de interpretação das páginas 14 - 22; 25– 27; 35 – 42; o excerto faz parte da unidade 1: *Mudança e transformação*, do *CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO*.

O tema dos textos do excerto do livro didático que foi objeto de análise desta pesquisa é gravidez na adolescência.

A opção pelo tema abordado nesta unidade (gravidez na adolescência) advém de um fato grave: pesquisas indicam que, nos últimos anos, apesar de as taxas de fecundidade da população em geral terem diminuído, bem como a taxa de gravidez de adolescentes entre 17 e 19 anos, isso não tem acontecido entre as adolescentes mais novas, entre 15 e 17 anos. Daí a importância de, preventivamente, se tratar do tema neste volume de 9º ano, em que os alunos estão se aproximando ou já chegaram a essa faixa etária com uma inaceitável incidência de gravidez precoce. (FIGUEIREDO, 2015, p.392).

Gravidez na adolescência é um dos Temas Transversais propostos nos PCN, quando se fala em orientação sexual para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. O documento descreve, entre os seus objetivos gerais, que os alunos, ao finalizarem o Ensino Fundamental, deverão ser capazes de “evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos” (BRASIL, 1998c, p.312). Tal orientação cabe não somente às famílias, mas também às escolas e aos demais órgãos responsáveis pela educação, saúde e bem estar da população.

No ano de 2017, todas as escolas públicas do país responderam ao “Questionário sobre a quantidade de casos de gravidez entre adolescentes escolares”, ocorridos ao longo daquele ano, na faixa etária de 10 a 19 anos. O questionário faz parte do Programa Saúde na Escola (PSE⁶), criado em parceria pelos Ministério da Educação e da Saúde, que visa mapear os casos de gravidez entre adolescentes escolares para, a partir de tais dados, promover ações de saúde e de prevenção da gravidez precoce.

Quando se pensa em letramento(s), o contexto é bastante importante. Por esse motivo, não se pode deixar de levar em conta o fato de muitos alunos e alunas que participaram da

⁶ O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. O público beneficiário do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2018).

investigação já sinalizam verbalmente terem uma vida sexual ativa e/ou conhecerem alguém que já teve um(a) filho(a) na adolescência.

Entre os alunos participantes da pesquisa, 25% relataram que são filhos de mães que os tiveram com idades entre 16 e 21 anos. Não é possível afirmar, tendo como base somente as informações disponíveis no *corpus* da pesquisa, se as mães dos demais participantes tenham *dado à luz* outros filhos ainda adolescentes.

Importante destacar também que, entre as três turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental, na unidade escolar investigada, ocorreram seis casos de estudantes que enfrentaram a gravidez precoce (somaram-se a esse número as jovens grávidas e os rapazes que engravidaram outras adolescentes, dentro ou fora da escola). Enquanto, nas oito turmas do Ensino Médio, foram registrados, somente, dois casos de adolescentes escolares grávidas.

Segundo pesquisa sobre evasão escolar realizada pelo Ministério da Educação, a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências (Flacso), que entrevistou um público jovem cujas idades variam dos 15 aos 29 anos, apurou-se que entre as jovens, 18,1% abandonaram os estudos devido à gravidez na adolescência. “Já entre os meninos da mesma faixa etária, somente 1,3% declararam que interromperam os estudos pela mesma razão” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018). Diante do exposto, o tema da unidade é bastante pertinente.

A Unidade 1, *Mudança e Transformação*, do Caderno de Leitura e Produção, do livro didático examinado, é dividida em dois capítulos. Serão analisados, nestes capítulos, somente, os textos que se referem ao tema “gravidez na adolescência”.

[...] o que se busca nesta unidade é oferecer aos jovens informações e textos que os levem a refletir e a fazer escolhas que assegurem uma prática sexual responsável, seja no futuro (para aqueles que ainda não têm uma vida sexual ativa) seja no presente (para os que já iniciaram a sua vida sexual). (FIGUEIREDO, 2015, p.392).

Ao fazer a coletânea de textos que integram esta unidade, os autores do livro didático tinham uma intenção, um objetivo, conforme explicitado acima. “Além disso, a seleção, a hierarquização e as conexões do que se relata também indicam um posicionamento.” (FIORIN, 2017, p.83).

Nosso objetivo não é mostrar que ter um filho na adolescência é um desastre completo, pois, muitas vezes, ainda que extemporâneo, um filho pode ajudar o adolescente a ficar mais centrado e responsável. No entanto, em geral, esse é um fato que dificulta em vários aspectos a vida do adolescente e de seus familiares tampouco é positivo para o próprio bebê, que, muitas vezes, acaba sendo criado pela avó ou

por pais imaturos para a tarefa. Portanto, se a gravidez precoce puder ser evitada, melhor.” (FIGUEIREDO, 2015, p.400).

Vejamos, pois, como a seleção de textos reflete o posicionamento dos autores a respeito dessa temática e qual modelo de letramento está por trás de tais escolhas.

O que se buscou nesta etapa da pesquisa foi analisar como os cinco textos que compõem a Unidade 1 do Caderno de Leitura e Produção discorrem sobre o tema *gravidez na adolescência*, quais são as mensagens explícitas e implícitas que os textos sugerem ao leitor no processo de construção de sentido e se a leitura das informações presentes nos gêneros textuais utilizados como “[...] alimentação temática para o artigo de opinião que os alunos produzirão ao longo das seções **Produzindo o texto**” (FIGUEIREDO, 2015, p.392, grifo do autor) auxiliam na tomada de consciência e no posicionamento diante do assunto.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim o fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. [...] a coerência de um texto é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nesta atividade e não raro falseia informações. Aqui os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos, não só para a percepção do que está sendo dito, mas para, pura e simplesmente, montar um sentido. (MARCUSCHI, 2008, p.242, grifo do autor).

O objetivo do estudo foi tentar identificar se a ideologia expressa na seleção dos textos (a ordem em que aparecem, os títulos, as opiniões expostas, as conexões entre as partes) dava aos participantes da pesquisa a possibilidade de conhecer a temática por diferentes ângulos e se os provocou a refletirem sobre o assunto em questão. Assim como, tentar verificar se os textos contribuem para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, livre de estereótipos, de preconceitos, de discriminação. “A construção de um leitor proficiente depende de, sistematicamente, os alunos serem instigados a pensar e a estabelecer relações entre as partes do texto.” (GUIMARÃES, 2014, p.121).

Ou, se ao contrário, tais textos revelam (ou ocultam) mensagens que têm como intuito domesticar o pensamento dos investigados para que não contestem o que está sendo informado. Tal dominação não permitiria que o participante pensasse livremente a respeito do tema nem possibilitaria que ele confrontasse diferentes pontos de vista com a sua própria vivência, com o seu conhecimento prévio. Limitando-o a repetir o discurso, acatando-o como uma verdade absoluta.

“Como se sabe, cada texto abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretações ou leituras: se, conforme se disse, as intenções do produtor podem ser as mais variadas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto apenas uma interpretação, única e verdadeira”. (KOCH, 2011, p.156). À vista disso, a par, também, de que a compreensão de um texto é um processo de coautoria entre emissor e receptor que envolve múltiplos fatores, “[...] lugar de encontro imaginário de dois universos distintos que não são idênticos” (CHARAUDEAU, 2016, p.45), o que se propõe neste estudo é oferecer uma (não a única) possibilidade de interpretação pautada na teoria que fundamenta a pesquisa, segundo a perspectiva da professora pesquisadora.

Para tanto, fez-se necessário iniciar a análise pela denominação dos textos da unidade. Todos eles fazem alusão à garota que fica grávida. Não há, se observados, unicamente, os títulos, nenhum texto que seja direcionado ao rapaz que é pai precocemente ou a ambos. O que já seria um indício de que a proposta é dar ênfase à responsabilidade da adolescente grávida.

O Capítulo 1 se chama “Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência.” Os textos que versam sobre a temática da gravidez na adolescência têm como título: “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros”; “Meninas mães”; “Grávidas no contrafluxo”.

Duas imagens que ilustram o tema deram início a este capítulo: 1ª) uma jovem branca, em um banheiro luxuoso, aguarda o resultado de um teste de gravidez, enquanto a sua mãe segura um modelo de teste do tipo que se vende em farmácia; 2ª) uma outra jovem grávida, também branca, com um urso de pelúcia na mão direita e a esquerda, tocando a barriga.

Logo após as imagens, há duas atividades orais que estimulam o diálogo não só entre a professora e os participantes, mas também entre eles mesmos, com a nomenclatura “Converse com a turma”, que serão exploradas no próximo subcapítulo da pesquisa. Assim como as atividades de interpretação. Por hora, o foco da investigação são os textos verbais e não verbais do excerto da obra.

Também merecem destaque as ilustrações da unidade 1 do livro didático. A ilustradora do capítulo 1 é a argentina Eugenia Nobati. Ela nos apresenta seis imagens: 1ª) uma jovem grávida de cabeça baixa, olhando aturdida para a barriga (p.18); 2ª) Provavelmente, uma médica especialista em gravidez na adolescência (p.19); 3ª) Uma mamadeira, uma chupeta e uma fralda descartável (p.21); 4ª) A mesma jovem da página 18 reaparece. Agora, ela está lendo um livro (ou uma revista) que também deve fazer alusão ao mote da unidade: gravidez na adolescência); 5ª) Uma outra jovem lendo uma publicação. Ela está de frente para um

rapaz mais alto que a mesma. É ele quem sinaliza para a moça onde está a informação que ela deve ler; 6ª) Outro jovem casal. O homem está de pé, falando com a mulher que se encontra de cabeça baixa, com as mãos entre as pernas.

Das seis imagens, quatro delas trazem uma jovem mãe sozinha. As outras duas apresentam a mulher ora obedecendo ao homem que indica o que deve ser feito (4ª imagem), ora em posição de submissão (5ª imagem). Por que não posicionar o jovem casal que lê um ao lado do outro, juntos partilhando as informações? Ou a mulher e o homem em pé de igualdade para assumirem as responsabilidades que uma gravidez exige, quer seja na adolescência ou não?

Ao término das atividades de pré-leitura, que instigam a curiosidade dos alunos e fazem uma espécie de sondagem a respeito do que já sabem sobre o tema, eles deverão ler a reportagem (gênero textual do domínio discursivo jornalístico) “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros”, cujo título é altamente tendencioso, ainda que se apoie em fatos.

Em português, há um provérbio que diz *Contra fatos não há argumentos*. Esse anécdotico contrapõe os fatos aos argumentos, mostrando que aqueles são objetivos, neutros, incontestes e verdadeiros, enquanto estes são subjetivos, parciais, contestáveis e fictícios. No entanto, não é bem assim. No conto “O espelho”, presente em *Primeiras histórias*, de Guimarães Rosa, aparece a seguinte afirmação: Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive os fatos. (FIORIN, 2017, p.152, grifo do autor).

Esta pesquisa não desmente que “segurar os parceiros” seja um dos motivos que leva muitas adolescentes a engravidarem. O que está sendo questionado é que ele não é o único, há outros, como mencionados no próprio texto em análise: falta de perspectiva, sensação de invisibilidade perante os familiares, fuga de uma vida difícil, acidente, achar que não irá acontecer com ela de ficar grávida, pois ainda é muito nova, etc. “Um mesmo fenômeno apresenta uma multiplicidade de causas e o enunciador escolhe aquela ou aquelas que interessam para os propósitos argumentativos” (FIORIN, loc. cit.).

Quando o aluno lê o título da unidade “Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência” e o associa à reportagem “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros”, **infere** que as adolescentes engravidam propositalmente e que a responsabilidade é somente delas. Afinal, segundo o texto, são elas que querem *segurar* o parceiro, são *elas* que aparecem nas imagens de pré-leitura e no gráfico que ilustra a reportagem, são *elas* que têm vergonha de contar aos familiares que possuem uma vida sexual ativa, são *elas* que devem procurar o consultório médico ou os centros de saúde para se prevenir e evitar uma gravidez precoce.

Na realidade, as inferências na compreensão do texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando-se o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto. (MARCUSCHI, 2008, p.249, grifo do autor).

É incontestável que a gravidez na adolescência é uma das razões que faz com que muitas adolescentes abandonem a escola, conforme mencionado anteriormente. Assim como, é sabido que o corpo da mulher é propriedade dela. É ela quem detém o poder sobre ele. Contudo, não se pode responsabilizá-la sozinha pelo fato de estar grávida na adolescência.

Se a garota engravidou foi porque nem ela nem o seu parceiro sexual se preveniram adequadamente. Qualquer um dos dois poderia ter evitado que a concepção ocorresse se tivessem utilizado um método contraceptivo.

Na contracepção, há que se discutir como, quando e por que ter ou não filhos e quantos, o que posteriormente leva às responsabilidades correspondentes à maternidade e à paternidade. Sem a discussão dos motivos subjacentes à ideia da contracepção e seus obstáculos, pouco se pode avançar na adoção de práticas preventivas pelos jovens, ao se relacionarem sexualmente com parceiro ou parceira. (BRASIL, 1998c, p.320).

É preocupante a utilização de um texto que enfatiza, somente, a responsabilidade feminina. Naturalizando a ideia socialmente construída de que a responsabilidade pelo zelo do filho é só da mulher. Um discurso pautado na desigualdade de gênero, que exime o homem da responsabilidade que lhe é devida. Como se o homem fosse um ser inocente, sem opção de escolha e que só teria agido por instinto. À mulher caberia a responsabilidade por tê-lo seduzido e manipulado para conseguir o que desejava, segundo o texto: segurar o parceiro. Quando se sabe que a realidade não é bem essa.

A normalidade e o bom senso servem para justificar qualquer tese; em muitos casos, as conservadoras. É preciso sempre desconfiar desse tipo de argumento [...]. Detrás do normal, há sempre uma norma, que não é universalmente válida, mas socialmente construída com os valores de um dado tempo, num determinado espaço. (FIORIN, 2017, p.201).

Este estudo julga ser de extrema importância abordar o assunto gravidez na adolescência (considerada um problema de saúde pública para alguns especialistas), informar as suas possíveis causas e quais são as consequências. O que não se pode aceitar é a disseminação da culpa e da responsabilidade feminina. Nenhuma delas engravidou por inseminação artificial ou por um toque de magia. Engravidaram fazendo sexo com seus

parceiros sem prevenção. Então, se formos falar em culpa e de quem é a responsabilidade, que elas recaiam sobre os dois: rapazes e moças.

Após a leitura da reportagem jornalística e da realização das atividades propostas, os estudantes continuaram a discutir o tema *gravidez na adolescência* para tanto leram o texto 2, uma reportagem publicada na revista *Capricho*, voltada para o público adolescente, cujo título é “Meninas mães.”

Em contraposição ao texto 1 que utilizava uma linguagem de acordo com a norma culta/comum/Standard, o texto 2 utiliza uma variedade linguística informal, mais próxima à realidade dos participantes da pesquisa e do público ao qual a revista se destina.

As duas reportagens fluem como se houvesse uma ordem cronológica entre os fatos. No texto 1 - ao explicitar os motivos que podem levar as jovens a engravidarem, como orientá-las e onde elas podem buscar ajuda para se prevenirem - faz alusão ao que se passa na cabeça das adolescentes antes de elas engravidarem. Baseia-se em entrevistas, que as adolescentes grávidas deram durante, provavelmente, o seu primeiro atendimento médico obstétrico. Foram os dados obtidos através delas e os discursos dos profissionais que participaram do processo que deram origem à reportagem publicada no jornal. Assim, cientes das possíveis causas, poderiam agir na prevenção de uma maneira mais eficaz.

Já o texto 2 versa sobre o que acontece depois de a adolescente descobrir que está grávida: que o primeiro passo deve ser procurar a ajuda de alguém em quem confie; que é primordial contar para os seus pais e para o pai da criança; que será um susto e uma mudança radical na vida delas; da responsabilidade que a nova fase exige, da grande probabilidade de evasão escolar; do afastamento dos amigos, do preconceito, da importância da prevenção, etc.

Novamente, há um texto voltado, somente, para o público feminino, ou melhor, para a responsabilidade que lhe cabe. Por que não se utilizou também outro texto intitulado, por exemplo, “Pais adolescentes”? Desse modo, os alunos poderiam ver um mesmo fato por dois ângulos diferentes, teriam a oportunidade de contrapor pontos de vista.

O texto 2 possui dois boxes denominados “Clipe” contendo informações importantes, embora superficiais, mas que poderão ser aprofundadas caso haja interesse: 1ª) Os métodos anticoncepcionais; 2ª) A lei federal 6.202/75, que garante o direito à reposição de provas e a justificativa das faltas, durante o período de gravidez e de amamentação.

O próximo é intitulado “Grávidas no contrafluxo.” É um artigo sobre gravidez na adolescência, escrito pelo médico Jairo Bouer que é psiquiatra e especialista em sexualidade e comportamento de jovens.

Esse artigo utiliza, já no início, dados estatísticos para comprovar a tese do autor: as adolescentes que engravidam estão no contrafluxo, posto que, enquanto as taxas de natalidade diminuíram nos últimos anos (segundo dados do IBGE) entre as mulheres maiores de 18 anos, estão aumentando na faixa etária entre 15 e 17 anos. “Os números dão uma aparência de objetividade à argumentação. [...] as cifras podem ser utilizadas segundo as necessidades da estratégia argumentativa empregada pelo enunciador.” (FIORIN, 2017, p.159-160).

Os algarismos continuam sendo utilizados durante todo o texto como uma forma de aliar os dados matemáticos ao pensamento de uma autoridade da área, ratificando os argumentos e concedendo mais veracidade à tese do autor do artigo. “Esse tipo de argumento é chamado, em retórica, argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam*, isto é, argumento que apela para a modéstia, para o respeito, para a reverência.” (Ibid., p.176, grifo do autor).

Embora o artigo em apreciação aborde questões relevantes em relação à gravidez na adolescência, como, por exemplo: o desgaste emocional, os problemas de saúde que a gravidez precoce pode acarretar para a gestante e para os seus bebês, o risco de a adolescente morrer em decorrência de complicações na gravidez e/ou no parto, a probabilidade de voltar a engravidar ainda na adolescência e o grande número de evasão escolar de garotas que têm um (ou mais) filho(s) durante a adolescência; ainda é um texto que dá ênfase somente a informações pertinentes à mãe adolescente.

Mais uma vez, ficam perguntas sem respostas: E quanto ao pai adolescente, ao jovem que é pai precocemente? Quais são os seus dilemas? Quais são as causas e consequências de ser pai nesta faixa etária, ou até mesmo antes disso? Por que muitos não assumem a paternidade de forma responsável? O que dizem os dados estatísticos a respeito dos garotos que são pais no período da adolescência?

Encerram-se aqui os textos propostos para o capítulo 1.

O capítulo 2 intitulado “Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade” é composto pelos textos: “E agora, filha?”; “Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social” .

Assim como no capítulo anterior, este é aberto com a observação de imagens: 1ª) uma jovem adolescente branca está sentada no sofá, brincando com um bebê e, ao lado dela, junto a alguns brinquedos da criança, encontra-se o material escolar; 2ª) um rapaz branco aparece trocando a fralda de um bebê; 3ª) um casal de jovens brancos está em uma sala desorganizada, com roupas e brinquedos espalhados. A aparência de ambos sugere desassossego,

preocupação. A criança (também branca) está no colo da garota e o garoto tem na mão esquerda uma mamadeira.

Nestas imagens já é possível observar a presença do pai no contexto da gravidez na adolescência, tanto daquele que, supostamente, assumiria a responsabilidade sozinho, quanto daquele que a divide com a mãe da criança. Logo, a responsabilidade assumida, como propõe a unidade 1, começa a ser de ambos: de rapazes e de moças.

A ressalva que se faz é com relação ao fato de que tanto as imagens que introduzem o capítulo 1 quanto às do capítulo 2 da unidade supracitada não representam a diversidade de etnias e de raças do Brasil. A população brasileira é profundamente miscigenada. Assim, uma obra que será usada em todo território nacional precisaria apresentar tal heterogeneidade.

Outrossim, diz respeito a ausência de imagens que retratem sujeitos de diferentes classes socioeconômicas, dos mais diversos segmentos da sociedade.

A par de que há inúmeras realidades (raciais, sociais, econômicas, culturais) e que, portanto, é impossível representar todas em apenas duas ou três figuras, seria mais apropriado, ao menos, que não se utilizasse, somente, o retrato da classe social dominante como o arquétipo da população brasileira.

As imagens ilustram o tema e criam empatia entre o leitor e o texto, em um primeiro momento o não verbal e, posteriormente, o verbal. Os dois trabalham em conjunto para auxiliar na compreensão do assunto desenvolvido.

Desse modo, para que o aluno se identifique com o texto não verbal que é a proposição da unidade, é preciso, entre outras coisas, que ele se reconheça nas pessoas e nos ambientes retratados nas imagens que observa, quando mais verossímil elas forem, maior será a eficácia da proposta.

As ilustrações do capítulo 2, do brasileiro Orlandi, também requerem análise. São três imagens que retratam sempre a mulher sozinha: 1ª) Uma jovem grávida que aparenta estar abatida, desanimada com a sua situação. Quem sabe, envergonhada, como propõem alguns textos da unidade?; 2ª) Uma mulher adulta, possivelmente, Joana, mãe solteira, personagem do romance “E agora, filha?”, que caminha de cabeça baixa; 3ª) Uma jovem mãe ao lado do carrinho de seu bebê.

Todas as ilustrações funcionam como uma espécie de argumento que “[...] serve para reforçar uma tese tida como aceita. [...] não se destina à comprovação, mas à comoção; volta-se mais para o sentimento” (FIORIN, 2017, p.188).

As ilustrações da unidade corroboram a tese de que a culpa e a responsabilidade pela gravidez na adolescência são da mulher. Caso ela engravide, será penalizada: ficará sozinha,

sem amigos e sem um parceiro para dividir a responsabilidade. Além disso, será mal vista na sociedade e, em virtude disso, sentir-se-à envergonhada.

O mais apropriado seria não julgar, mas orientar tanto as adolescentes quanto os adolescentes dos riscos que uma gravidez indesejada pode acarretar à saúde da mãe e do bebê. Assim como o quão importante é a partilha da responsabilidade entre o pai da criança e a jovem grávida, durante a gestação e após o parto. Que não é só dar apoio financeiro. É cuidar, amar e educar o filho. Que uma gravidez na adolescência pode interromper (ao menos temporariamente) os projetos do pai e da mãe adolescente. Enfatizar a prevenção da gravidez na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis para todos os jovens, independentemente do gênero.

Mostrar a realidade, mas também que é possível modificá-la. A vida não acaba após uma gravidez na adolescência. É indiscutível que ficará mais difícil por um tempo. Todavia, não será assim para sempre. Os pais adolescentes podem e devem continuar seus estudos e procurar meios de se organizarem para que possam seguir as suas carreiras. A gravidez não é o fim. É o começo de uma nova etapa na vida desses jovens.

O primeiro texto, do capítulo 2, é um fragmento da obra “E agora, filha?”, de Isabel Vieira, e pertence ao gênero textual romance.

O trecho apresenta ao leitor a personagem Jana, uma mulher adulta que trabalha como secretária em uma grande empresa em Rio Largo. Ela está sentada no banco da praça, enquanto aguarda o horário de buscar a filha Gabriela no balé. Neste intervalo de tempo, Jana se recorda da época em que engravidou, aos quatorze anos, de tudo o que aconteceu e que a conduziu até aquele instante. São flashes de memória, como se ela assistisse a um filme cujo roteiro fosse a própria vida. Jana se lembra da profecia da cigana, da gravidez precoce, do abandono do namorado Ivan - o que fez com que ela tivesse que criar a filha sozinha-, do descontentamento de seu pai, do afastamento dos amigos, da vergonha que sentiu e da interrupção de seu grande sonho de tornar-se uma bailarina profissional. Rememora o quanto foi essencial a ajuda da mãe (que tomou conta de Gabi durante alguns anos para que Jana pudesse estudar). Relembra o quão importante foi o auxílio financeiro da tia Lígia. Revive o cansaço extremo da época em que cursava a faculdade de dia e trabalhava à noite. Assim como, as longas viagens que fazia para que pudesse visitar Gabriela todos os finais de semana. De volta ao tempo presente, Jana corre para buscar Gabi, agora com 12 anos, para que possam conversar. Ela teme que a filha trilhe o mesmo caminho do qual acabava de se recordar. Jana não deseja que Gabi enfrente as mesmas dificuldades pelas quais passou. Sobretudo, uma gravidez na adolescência.

Trata-se de uma narrativa tocante que retrata a realidade de muitas jovens que engravidam durante a adolescência. Diferentemente do que ocorre com um número significativo de adolescentes na vida real, segundo os textos citados anteriormente, na ficção, Jana não abandonou os estudos. Entretanto, de acordo com as lembranças da personagem, não foi uma trajetória fácil. Ela enfrentou muitos obstáculos para que conseguisse se formar, ter um emprego, dar entrada em seu próprio apartamento e cuidar da filha sozinha.

O fragmento do romance foi utilizado como uma maneira de exemplificar o que aconteceria com outras adolescentes, caso engravidassem. Tratando-se de um texto que estaria preparando o aluno para que este pudesse escrever no futuro um artigo de opinião, a história de Jana poderia ser utilizada como uma argumentação por exemplo. “*Na argumentação por exemplo, formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos. O caso particular serve, então, para comprovar uma tese.*” (FIORIN, 2017, p.185, grifo do autor).

O texto é acompanhado pelo glossário e por dois boxes: “Clipe” e “Quem é?” O primeiro faz alusão à história de Romeu e Julieta, escrita por William Shakespeare. O segundo apresenta ao leitor quem é Isabel Vieira, a autora do livro. Tais referências fornecem informações adicionais ao leitor a respeito da peça em que Jana iria dançar e de quem é autora do romance. Esta tem, entre outras atribuições profissionais, o cargo de editora-chefe da revista *Capricho*, suporte em que foi publicado o texto 2, do capítulo 1: “Meninas Mães.”

Ainda que o texto cite que o namorado de Jana a tenha abandonado, quando soube da gravidez, que ele seja casado e pai de outros dois filhos; Ivan (o pai de Gabi) é um personagem secundário no romance. As personagens principais são a mãe Jana e a filha Gabi. Mais uma vez, verifica-se um texto cujo cerne seja o papel da jovem mãe na concepção e criação dos filhos. Quem ajuda Jana a assumir a responsabilidade que a gravidez precoce lhe impôs e a dar conta de tudo, são outras duas mulheres: a sua mãe e a sua tia. Onde afinal se encontra a responsabilidade dos homens na concepção, educação, manutenção financeira e cuidado com os filhos?

Por fim, o livro didático apresenta o segundo texto, do capítulo 2, uma reportagem publicada no jornal *O Globo*, em 05/08/2008, intitulada “Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social”.

A reportagem é construída mesclando o discurso do repórter com a fala das pessoas entrevistadas que corroboram o conteúdo do texto jornalístico.

O texto teve como base a dissertação “Vivência da puérpera-adolescente com o recém-nascido no domicílio”, de Suzete de Fátima Ferraz Bergamaschi, da Universidade de São Paulo (USP).

Suzete investigou como as jovens mães, com idades entre 16 e 17 anos, se comportavam nos 40 dias após o parto de seus bebês para verificar se elas seguiam as orientações recebidas pelos profissionais da área da saúde. A autora concluiu que todas elas assumiram os seus filhos, que para essas adolescentes o problema maior não eram os seus bebês.

Entre as meninas entrevistadas, surgiram algumas queixas comuns. Uma delas foi não poderem sair mais para passear, ir para as “baladas.” Enquanto os namorados continuavam saindo para dançar e beber, elas tinham de ficar em casa cuidando dos recém-nascidos. As entrevistadas também revelaram que, apesar de reclamarem por não poderem mais sair à noite, nas poucas vezes em que as mães conseguiam sair elas não aproveitavam como antes. (FIGUEIREDO, 2015, p.40-41).

O preconceito, que causa sofrimento as mães adolescentes e solteiras, também, foi citado como algo que as incomoda muito. Elas não “eram bem vistas na sociedade” (FIGUEIREDO, 2017, p.41).

Importante destacar que os cinco textos da unidade 1, publicados entre os anos de 2003 a 2012, referem-se ao fato de que as adolescentes sentem vergonha de estarem grávidas e continuam com este mesmo sentimento após terem os bebês.

Infelizmente, o prejulgamento e a discriminação social sofridos pelas meninas mães já existiam muito antes do período em que os textos foram publicados e permanecem até hoje. Tal fato só irá mudar quando começar a ser revista a forma como os homens são educados dentro e fora da escola quanto à paternidade responsável e aos métodos de prevenção não só de uma gravidez indesejada, mas também das doenças sexualmente transmissíveis. Quando a responsabilidade pelo filho, que é gerado em decorrência de uma gravidez na adolescência for partilhada entre rapazes e moças, como tem sido dito diversas vezes neste estudo sobre como o desenvolvimento do tema *gravidez na adolescência* ocorre nos textos do livro didático em análise.

Quanto ao posicionamento das autoras do livro didático sobre a questão supracitada, o Manual do professor orienta que este “Não deixe de convidar também os meninos da classe a participar das discussões – afinal, eles também são responsáveis pelo nascimento de mais de 1 milhão de crianças a cada ano no país” (FIGUEIREDO, 2015, p.400). Convidar, no sentido de fazer um convite, não seria a palavra mais apropriada. Então, as meninas não teriam a opção de escolha e os meninos poderiam optar se querem ou não participar ativamente do processo

de reflexão e de debate sobre o tema? Análogo ao que muitos fazem em relação a assumir ou não a paternidade de seus filhos?

Para os professores que estiverem trabalhando com este livro didático, fica a sugestão de levarem para a sala de aula textos extra, contendo diferentes visões sobre a gravidez na adolescência, que se refiram tanto aos rapazes quanto às moças. Enfim, que contenham informações adicionais sobre a temática da unidade. “Ensinar a conscientização desses conflitos e os modos como às práticas letradas são lugares de disputa ideológica já é em si um desafio [...]” (STREET, 2014, p.149).

Agindo dessa forma, o professor estará provocando a ampliação de um letramento escolar que seja ao mesmo tempo crítico e libertador.

Ainda mais no momento em que o educando se torna capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo produtor, com o intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento.” (KOCH, 2011, p.157).

Enquanto nada for feito para que os rapazes assumam a paternidade de forma responsável, embora a Constituição Federal de 1988 assegure o direito à paternidade (artigo 226, § 7º), muitos dos namorados continuarão abandonando a adolescente grávida para que cuide do bebê sozinho (sem nenhum auxílio financeiro, sem nem sequer ter contato com o filho) ou só ajudarão a cuidar da criança quando forem visitá-las, como se fizessem um favor às mães.

Como uma forma de tentar minimizar o problema, reduzindo o número de crianças de cuja certidão de nascimento consta somente o sobrenome materno, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) criou o programa *Pai Presente*.

Baseado no Provimento nº 12, de 6 de agosto de 2010, do Conselho Nacional de Justiça, o projeto pretende reduzir o número de pessoas sem paternidade reconhecida no País, identificando aqueles que não reconhecem seus filhos e promovendo as averbações nos registros de nascimento. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2018).

Com base nos dados do Censo Escolar, fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) mapeia os alunos matriculados nas instituições de ensino cuja certidão de nascimento não contém o sobrenome paterno e repassa tais informações aos Tribunais de Justiça de cada comarca para o Poder Judiciário Estadual tomar as providências cabíveis.

De acordo com dados do Censo Escolar 2012, cerca de 5,5 milhões de crianças não têm o nome do pai na certidão de nascimento. Entre 2010 a 2014, o Pai Presente resultou em cerca de 536 mil notificações emitidas por juízes de várias comarcas do país e cerca de 42 mil reconhecimentos espontâneos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2018).

Há pais que, mesmo após o exame de DNA positivo, confirmando ser ele o pai daquele(a) filho(a), informam ao juiz que não irão reconhecer a paternidade. Tal situação acontece porque a lei permite ao homem optar por reconhecer ou não ser o genitor, com ou sem exame comprobatório.

4.2 Observação dialógica das questões propostas no livro didático

Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.

Luiz Antônio Marcuschi

Pretende-se, neste subcapítulo, fazer uma análise dialógica, isto é, inserir comentários sobre as questões propostas que sinalizem tanto as impressões dos alunos quanto a perspectiva da professora-pesquisadora sobre o processo.

Neste ponto da pesquisa, foram analisadas as questões propostas na Unidade 1, *Mudança e Transformação*, do Caderno de Leitura e Produção, referentes aos cinco textos que desenvolvem a temática da gravidez na adolescência. Fizeram parte da investigação as subseções: *Converse com a turma* e *Primeiras impressões*.

Os boxes intitulados *Converse com a turma* aparecem sempre após a observação das imagens que abrem a unidade e os seus dois capítulos, bem como, antes de os alunos iniciarem a leitura do texto. São, ao todo, oito boxes desta espécie.

Na subseção *Converse com a turma* as atividades são desenvolvidas oralmente e de forma coletiva. São atividades de pré-leitura que pretendem despertar nos alunos a curiosidade a respeito da temática do texto, formular hipóteses e estimulá-los a falarem sobre o assunto proposto.

A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero. (BRASIL, 1998b, p.38).

É a oportunidade de os estudantes revelarem o que já sabem, seus conhecimentos prévios. Um espaço para discussão de ideias, de exposição de pontos de vista diversos. Um

território em que se desenvolve não só a oralidade, mas também a capacidade de falar, de se expor. Momento em que também aprendem que é necessário silenciar-se para poder ouvir o outro a fim de poderem vir a se tornar "Leitores cultos e bem informados, mas também capazes de criar o silêncio necessário ao diálogo e à compreensão" (RIBEIRO, 2003, p.28).

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (Ibid., p.48).

Em se tratando de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, como são os participantes desta pesquisa, conversar coletivamente não é uma tarefa tão simples. Muitos são ainda bastante agitados, por isso, muitas vezes, sobrepõem a sua fala a fala do outro. Alguns são intransigentes no que se refere a opiniões que discordam da sua e acreditam que, neste caso, só a violência verbal ou física resolve. Há também os muito tímidos e com vergonha de se expor.

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). (Ibid., p.24-25).

Durante a execução dessas atividades, ficou evidente que os alunos não tinham o hábito de participar de atividades que estimulam a oralidade: chegou ao ponto de alguns deles perguntarem se a turma iria ficar só conversando, se a professora-pesquisadora não iria *passar nada*.

O início da atividade, as primeiras páginas, propriamente ditas, foram as que geraram maior resistência entre os investigados. As perguntas do primeiro boxe, que abre a Unidade 1, foram consideradas "bobas" por eles. "Quem não sabe isso?" e "É sério que tá perguntando isso?" foram alguns dos questionamentos feitos pelos participantes da pesquisa. Levando-se em conta o contexto em que a escola está inserida, o perfil do público leitor, o fato de alguns desses alunos já terem iniciado a vida sexual e de que todos eles tenham assistido à palestra sobre sexualidade antes de realizarem as atividades propostas, era esperado que tais perguntas não despertassem tanto interesse em um primeiro momento.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações. (Ibid., p.70).

Foi necessário habilidade na condução da atividade a fim de que os investigados compreendessem que era o momento de eles se expressarem, pois a ocasião favorecia o diálogo e que debater pontos de vista diferentes não é brigar, muito menos agredir o outro.

Foi preciso bastante perspicácia para lidar com algumas perguntas maliciosas e, até mesmo, inoportunas surgidas diante de um tema tão polêmico quanto à gravidez na adolescência.

Evidentemente, são questões complexas e polêmicas que estão aí envolvidas. A reflexão sobre elas, desvendando os valores que as orientam, não só configuram o tema como possibilitam questionamentos e posicionamentos que precisam ultrapassar os estreitos limites dos preconceitos e das palavras de ordem. (BRASIL, 1998c, p.308).

Para fundamentar parte da análise das questões propostas, no recorte analisado do livro didático, utilizou-se a tabela com a *TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS 1980-1990*, de MARCUSCHI (2008, p.271-272). “Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno de compreensão” (Ibid., 270).

Embora, décadas separem a tabela original de Marcuschi (1999) da obra em apreciação (FIGUEIREDO, 2015), pode-se constatar que muitos dos tipos de perguntas encontrados pelo autor nos livros didáticos entre os anos de 1980 -1990 ainda permanecem atuais.

Não obstante ao fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de texto mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais profunda exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula.” (MARCUSCHI, 2008, p.270.).

Quanto às perguntas que compõem os oito boxes analisados, a maior parte delas é de cunho subjetivo, isto é, “[...] tem a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas extemo.” (Ibid., p.271). São indagações que utilizam expressões, como, por exemplo, “ Na sua opinião”, “Você acha”, “ Você acredita”, etc. Os participantes não se mostraram muito motivados a respondê-las. Muitos alegavam que como se tratava de perguntas pessoais, eles não precisavam responder. Foi preciso instigá-los a participar dessas atividades para que pudessem se envolver no processo.

Havia também algumas perguntas de fácil compreensão, que exigiam o mínimo de perspicácia, com respostas óbvias, referentes à interpretação das imagens (“O que essa imagem mostra?”). Estas foram as que os alunos não tiveram nenhuma dúvida na hora de respondê-las.

As questões nas quais os alunos apresentaram maior grau de dificuldade foram as que demandam um conhecimento mais amplo, pois faziam remissão a assuntos abordados em textos anteriores, como uma maneira de interligar e dar continuidade à temática.

A próxima subseção a ser examinada foi *Primeiras impressões* que envolve “questões de compreensão global e de exploração do contexto de produção, oferecidas para serem trabalhadas **coletiva e oralmente.**” (FIGUEIREDO, 2015, p.321, grifo do autor).

Embora o *Manual do Professor* faça a sugestão de se trabalhar oralmente todas as atividades propostas na subseção *Primeiras impressões*, optou-se por desenvolver por escrito as atividades das páginas 18 a 20 (FIGUEIREDO, 2015), relativas à reportagem “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros.” Tal escolha se deu para acompanhar os alunos mais atentamente, durante a execução da atividade, e para que estes pudessem responder ao questionário 2 (em anexo), cujo intuito era tentar identificar como se desenvolveu o processo de leitura e de interpretação dos participantes.

Quanto às respostas do questionário, 33,3% do total dos investigados consideraram a leitura do texto como sendo de fácil compreensão. Os que afirmaram terem tido dificuldade para compreender algumas palavras do texto foram 50,3%, enquanto, 16,4% deles não entenderam muito bem e precisaram do auxílio da professora para compreender melhor. Nenhum deles marcou a opção correspondente ao não entendimento total do texto.

Quando perguntados se após a leitura da reportagem, em voz alta, feita pela professora, realizaram a releitura do mesmo para que pudessem responder às questões propostas, verificou-se que 23,4% não leram o texto novamente. Responderam tendo como base, somente, a leitura da professora e os comentários realizados coletivamente sobre o texto.

Esses investigados que relutam em ler o texto, seja por preguiça (informação ratificada no questionário 1) seja por acharem, em um primeiro momento, que já sabiam tudo sobre o texto, foram os que mais pediram o auxílio da professora-pesquisadora para responder às atividades. A primeira pergunta que ela lhes fazia quando havia qualquer dúvida a respeito da compreensão textual era se já haviam feito a releitura. Quase sempre, a resposta era não.

Os participantes que reexaminaram o texto assim o fizeram para compreender melhor a reportagem como um todo ou, somente, para encontrar as respostas das perguntas que despertaram maior grau de dificuldade.

Os investigados que realizaram a releitura uma única vez correspondem a 36,6% do total. Os 40% restantes leram várias vezes o texto, atitude bastante apropriada para favorecer a ampliação do letramento, pois esses alunos tendem a não ficarem restritos nem à leitura da professora nem ao comentário dos colegas. A cada vez que o aluno relê o texto, descobre novos sentidos e possibilidades de interpretação.

As perguntas sinalizadas como as mais fáceis, segundo a impressão dos alunos, foram a de número 2 (26,6%) e as de número 1 e 10 (com 23,3% cada uma delas).

A pergunta de número 2: “Além dos três motivos mencionados anteriormente, o texto é iniciado com a citação de outra justificativa. Qual?” (Ibid., p.19); ao mesmo tempo em que aparece entre as que se responde com menos esforço, visto que “A resposta está na cara”, como disse um dos alunos; para outros 10%, ela estava entre as que apresentava maior nível de dificuldade de interpretação. Apesar de a resposta estar explícita tanto no título do texto quanto no primeiro parágrafo da reportagem, houve quem dissesse que procurou muitas vezes a resposta no texto, antes de responder à questão, assim como houve alunos que não conseguiram respondê-la. Tal resultado revela níveis diferentes de letramento escolar dentro da turma pesquisada.

A pergunta de número 1 exigia um entendimento mínimo do texto. Solicitava, apenas, que o aluno relacionasse as duas colunas: uma com três motivos que ocasionam a gravidez na adolescência, segundo o texto, e outra com três frases que ilustram tais exemplos. Na verdade, o aluno nem mesmo precisaria ler o texto para respondê-la. Bastava fazer a leitura adequada das colunas e conseguiria realizar a atividade.

Já a pergunta de número 10 é uma pergunta do tipo *vale-tudo*. “São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.” (MARCUSCHI, 2008, p.271).

- a) “Você tem projetos para o futuro? Dedicar-se aos estudos, por exemplo, fazer uma faculdade ou um curso técnico?”
- b) Caso tivesse um filho agora, como seria o seu futuro?”
- c) Quais atitudes você poderia tomar para alcançar o futuro que deseja? (FIGUEIREDO, 2015, p. 20).

As indagações dessa questão funcionam como um subterfúgio para as verdadeiras intenções das autoras: fazer o aluno imaginar, projetar, idealizar o seu futuro e perceber que uma gravidez precoce poderá impossibilitá-lo de realizar os seus sonhos. Essa foi a questão que os estudantes mais gostaram de responder.

A questão de número 9 e a de número 4 foram consideradas como de difícil compreensão ou não foram entendidas por, respectivamente, 43,3% e 40% dos participantes.

A questão de número 4: “Você acha que essas informações levantadas na cidade de Sorocaba podem valer para o resto do país? Por quê?” (Ibid., p.19); era uma resposta subjetiva, em que o participante precisava emitir a sua opinião sobre uma determinada declaração e justificar a sua resposta. Houve divergências de opiniões, o que já era esperado. No entanto, também surgiram dúvidas quanto ao fato de haver, ou não, uma única resposta certa, como costuma ocorrer nas avaliações escolares.

Para responder à pergunta 9, o investigado precisava analisar o gráfico *Números Positivos*, que traçava, em ordem cronológica e por idade, o número de partos realizados no Brasil. Era necessário entender, a partir da leitura do gráfico, que em 2006 houve um aumento do número de partos em relação aos três anos anteriores, na faixa etária entre 15 e 19 anos. Para muitos deles, não foi uma tarefa fácil.

9. Observe novamente o gráfico apresentado na reportagem.
- a) Por que o título é números positivos?
 - b) Os dados relativos às grávidas entre 15 e 19 anos, em 2006 são tão positivos quanto os dos anos anteriores? Por quê? (FIGUEIREDO, loc. cit.)

De que estratégias esses participantes se valeram para responder as questões que geraram dúvidas? Segundo 63% dos alunos, após a releitura do texto, eles conseguiram entender melhor os enunciados que geraram dúvidas e responderam às perguntas. Outros 26,8% pediram auxílio à professora. *Chutaram* a resposta, 6,8% e 3,4% deixaram a resposta em branco.

Dentre as dez questões propostas, somente uma delas, a de número 7, possibilitou que toda a turma pensasse no rapaz como partícipe importante na prevenção da gravidez na adolescência: “E os garotos? Por que você acha que eles também não se previnem contra uma gravidez indesejada?”. No entanto, como o texto não fornecia aos alunos informações a esse respeito e, como alguns deles não possuíam conhecimentos prévios sobre o assunto, isto é,

não conheciam os motivos que faziam com que um grande número de rapazes não se previnisse, muitos tiveram dúvidas. Alegaram ser difícil porque não sabiam *se colocar no lugar do outro* ou *pensar como os meninos*, conforme relataram duas alunas.

As subseções *Primeiras impressões* da reportagem “Meninas Mães”, o fragmento do romance “E agora, filha?” e a reportagem “Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem vida social” foram realizadas oralmente, conforme orientação do *Manual do Professor*.

As perguntas referentes à reportagem “Meninas Mães”, publicada pela revista *Capricho*, não geraram muitas dúvidas por serem de fácil compreensão e de rápida localização no texto. As questões 1, 3, 4 eram perguntas do tipo *cópias*. “São perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras” (MARCUSCHI, loc. cit.). Ainda assim, durante o momento em que deveriam participar da resolução oral dessas questões, houve quem indagasse se poderia resumir o que estava no texto ou teria que ler exatamente o que estava escrito para responder.

Perguntas dessa espécie serviriam como uma forma de massificar, na memória dos participantes, os motivos que levariam, segundo o texto, uma adolescente a engravidar. Assim, quando, ao final da unidade, o aluno fosse escrever o seu artigo de opinião já saberia de cor os argumentos que deveria utilizar para escrever sobre gravidez na adolescência. “Argumentos são razões contra determinada tese ou a favor dela com vistas a persuadir o outro de que ela é injusta, moral ou imoral, benéfica ou prejudicial, etc.” (FIORIN, 2017, p.116).

A pergunta 2 é de cunho subjetivo, resposta pessoal, como consta no *Manual do Professor*. Mais uma vez houve divergências de pontos de vista entre os participantes: uns achavam que a adolescente que engravidasse deveria ficar em casa para cuidar dos filhos, enquanto outros acreditavam que deveria continuar estudando. Todos que se propuseram a responder, justificaram as suas opções.

Nesta atividade todas as perguntas deram ênfase à adolescente grávida.

Quanto às atividades relacionadas ao fragmento do romance “E agora, filha?”, de Isabel Vieira, primeiro foi lhes dado um tempo para que realizassem a leitura silenciosa do texto. Após esse período, a professora-pesquisadora realizou a leitura em voz alta do fragmento e, logo em seguida, iniciou a discussão com a turma. Somente, a partir desse momento deu-se início à resolução das questões oralmente.

Durante o desenvolvimento das questões propostas, percebeu-se que alguns alunos ainda tinham dúvidas, como, por exemplo: “Quem era Joana?”; “E Gabi?”; “Ivan era casado com Joana ou com outra mulher?”; “Como contar os parágrafos?”. Essas dúvidas foram sendo

elucidadas enquanto surgiam, permitindo, dessa maneira, a participação de todos nas atividades propostas.

As perguntas cujas respostas eram óbvias não fizeram os alunos ficarem inseguros quanto à resposta mais apropriada. Contudo, geraram muitas dúvidas aquelas que demandam um nível mais elevado de letramento escolar, por não serem explícitas, por exigirem uma compreensão global do texto ou por apresentavam palavras desconhecidas (mesmo com o glossário). A título de exemplo, pode-se citar a questão 4, que continha a palavra *vaticínio*, e as questões 8 e 9, que, segundo alguns alunos disseram, “tinha que pensar muito para responder”.

Há de se destacar também o *layout* das perguntas 3, 4, 5, 6 e 7 que, inicialmente, os deixou confusos por terem uma configuração que foge ao usual. Entretanto, quando entenderam a dinâmica das questões e perceberam tratar-se de perguntas de continuidade, isto é, perguntas em que uma concluía a ideia expressa na questão anterior, conseguiram respondê-las.

Vale salientar que manter a atenção dos trinta e cinco alunos durante todo o tempo necessário para responder oral e coletivamente às doze questões propostas na atividade foi uma tarefa árdua, pois alunos neste segmento de ensino e na faixa etária dos investigados não mantêm o foco por tanto tempo, mesmo que o assunto lhes interesse e que tenham apreço pelo professor da disciplina.

Este fragmento de romance era, seguindo a ordem de seleção do livro didático, o quarto texto que abordava a mesma temática. Conquanto se entenda a relevância do tema, muitos investigados indagavam: “Esse assunto de novo?”; “Só vai falar disso?”; “Não vamos conversar sobre outra coisa?”; “Cansei, professora”.

Isto posto, o mais apropriado seria utilizar um número menor de perguntas, quando estas forem respondidas oralmente, para que a atividade não venha se tornar para os alunos algo enfadonho e cansativo, e para o professor uma missão quase impossível.

O próximo texto, a reportagem “Mães adolescentes assumem o filho”, mas perdem vida social”, publicada no jornal O Globo, tem oito questões na subseção *Primeiras impressões*. As perguntas de 1, 2, 3, 5 não causaram dificuldade de entendimento. Bastava que o participante localizasse as informações explícitas no texto para que pudesse respondê-las.

Já a questão 4 exigia não só que o investigado fosse capaz de compreender o texto de uma maneira global, mas também que ele contrapusesse as ideias expressas no texto “Mães adolescentes assumem o filho” (último texto da Unidade 1 do *Caderno de Leitura e*

Produção) com as do texto “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros” (texto que abriu a unidade). Foi uma oportunidade oferecida ao aluno para ratificar ou retificar uma das primeiras opiniões expressas a respeito da temática, uma forma de fechar o ciclo.

As questões 6 e 8 demandam dos participantes respostas pessoais e subjetivas, a respeito das quais o aluno dá a sua opinião.

A questão de número 7 foi a que o enunciado provocou maior nível de insegurança. Por se tratar de uma questão mais complexa, fez-se necessário ampliar a sua significação, explicá-la de maneira diferente para que os investigados compreendessem o que o comando da questão desejava do leitor: interligar as ideias expressas nos textos “E agora, filha?” e “Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem vida social” a fim de confirmar a tese de que quando a adolescente fica grávida muitos amigos se afastam dela.

Por fim, foram analisadas as questões concernentes ao artigo de opinião “Grávidas no contrafluxo”, de Jairo Bouer, psiquiatra e especialista em sexualidade e comportamento de jovens, que fazem parte da subseção *Atividade 2: opinião x argumento*. Nesta subseção as nove perguntas foram respondidas por escrito.

O título do texto gerou bastante dificuldade de interpretação inicial para os participantes. Alguns, mesmo após a leitura do texto e de discutirem entre si e com a professora-pesquisadora as ideias expostas, continuavam não compreendendo a palavra *contrafluxo*. Esse fato os impedia de apreender não somente o sentido global do texto, mas também de responder às questões 1 e 2. Foram necessários novos exemplos de aplicabilidade dessa palavra em diferentes contextos para conseguirem depreender o sentido da expressão “Grávidas no contrafluxo.”

As questões de número 3 a 9 são voltadas para a estrutura interna e para os objetivos do gênero textual artigo de opinião. “São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.” (MARCUSCHI, 2008, p.272).

O enunciado da pergunta 9 ocasionou dúvidas devido ao *layout* da questão. A disposição das colunas no modelo que deveria ser seguido pelos alunos não foi compreendido adequadamente. Foi preciso reproduzir o modelo no quadro para que todos os participantes entendessem a proposta.

Outro aspecto a ser destacado na questão supracitada foi a enorme dificuldade que muitos tiveram para localizar, no texto, os argumentos que sustentavam a opinião do autor do artigo.

Faz-se necessário salientar que todas as atividades de leitura cuja temática era a gravidez na adolescência serviram de subsídio para a produção de um artigo de opinião ao final da Unidade 1 do *Caderno de Leitura e Produção*. Ressalte-se que tais atividades não serão objeto de análise desta pesquisa. Pretende-se, em trabalho posterior, analisar esse material a fim de detectar que efeitos essa intervenção provocou nos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo do letramento, nem a teoria
nem a prática podem se divorciar de suas
raízes ideológicas.

(STREET, 2014, p.51)

Domesticação e liberdade, duas palavras que se fizeram presentes durante a trajetória de investigação desta pesquisa. Foram elas que guiaram todas as escolhas e o discurso aqui proferido. Foi buscando as respostas às indagações que elas suscitaram à pesquisa que se chegou até aqui. Foi pensando nelas que outra palavra se fixou profundamente em toda a fundamentação teórica e perpassou os capítulos da pesquisa: ideologia.

Ideologia que move não somente esta pesquisa, mas também cada ser humano. A ideologia que fomentou este estudo é a que acredita que o letramento escolar deva promover uma aprendizagem crítica e libertária. “Desta maneira, a educação em vista duma libertação, enquanto práxis autêntica é simultaneamente um ato de conhecimento e um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer” (FREIRE, 1997. p.26).

Para tanto, o primeiro passo é jamais se esquecer de que não há um discurso neutro. “Não tem cabimento sugerir que o ‘letramento’ pode ser dado de forma ‘neutra’ e que os efeitos ‘sociais’ são apenas vivenciados ou ‘acrescentados’ em seguida.” (STREET, 2014, p.204).

É preciso deixar claro também que subjacente a cada discurso há uma intenção. Eis que emerge outra palavra desvelar. Desvelar que as intenções fazem parte de uma disputa de poder dentro da sociedade. “Desta forma, a linguagem passa a ser encarada como uma forma de ação, **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. (KOCH, 2011, p.15, grifo do autor).

A argumentatividade é a base do artigo de opinião, gênero textual jornalístico em que se faz necessário selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Se, como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então, um discurso será uma voz nesse diálogo discursivo incessante que é a história. Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação,

pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação. (FIORIN, 2017, p.9).

Face ao exposto, compreende-se o porquê de o artigo de opinião ser um dos gêneros privilegiados para a prática da linguagem escrita nos PCN de Língua Portuguesa no Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998b, p.54).

Essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro; cada escolha presentifica **um** dentre muitos outros perdidos. Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes. (ROJO, 2009, p.121, grifo do autor).

Outra palavra que serviu de base para toda a fundamentação desta pesquisa foi letramento, ou melhor, letramentos.

O que esse e outros estudos mostram é que o fenômeno do letramento é múltiplo e complexo e, como toda questão social, não se molda a soluções unilaterais e simplistas. Sabemos, também, que entre a informação sobre o problema e a ação prática para resolvê-lo interpõem-se interpretações, julgamentos, vontades e condições. (RIBEIRO, 2003, p.23).

Durante a trajetória de estudo, apurou-se que o processo de apropriação da leitura e da escrita é um ato contínuo e ininterrupto. Realizado individualmente pelos sujeitos, ainda que se trate do letramento escolar, ofertado pelas instituições tradicionais de ensino. Portanto, não há como fazer um corte nesta escala não linear e afirmar, categoricamente, que os trinta e cinco participantes da pesquisa estariam no nível 3 de letramento (oito anos de estudo ou mais), como propõem alguns teóricos. Como também não é possível fazer o caminho inverso: partir do letramento apresentado por eles para definir o ano de escolaridade. Posto que os investigados apresentaram níveis distintos de letramento.

Por um lado, a importância e a necessidade da avaliação e medição do letramento não podem deixar de ser reconhecidas; por outro lado, cumprir pré-requisitos para fazê-lo, ou seja, definir letramento com precisão e especificar critérios confiáveis para avaliá-lo e medi-lo é uma questão bastante controversa. (SOARES, 2016, p.115).

O perfil de leitor e os apontamentos feitos pelos alunos no que tange a dificuldades relacionadas à compreensão textual e à execução das atividades propostas confirmaram que não se poderia determinar o nível exato de letramento dos participantes. Seria necessária uma análise individual minuciosa do letramento escolar dos alunos para que se pudessem levantar hipóteses que sugerissem, por exemplo, quais deles apresentariam características similares de

letramento escolar, quem se encontraria à frente de seus pares ou aquele(s) que precisaria(m) de um pouco mais de atenção para ampliar(em) o letramento.

Quanto à análise do fragmento do livro didático e a qual ideologia subjaz o desenvolvimento da temática da gravidez na adolescência, observou-se que a coletânea de textos era direcionada, sobremaneira, ao gênero feminino. Foram utilizados em todos os textos falas, fatos e argumentos que direcionam toda a responsabilidade (proposta pelos títulos dos capítulos) somente à garota que engravidou precocemente. Responsabilidade, culpa, abandono, vergonha, sofrimento eram palavras que se repetiam, reforçando o preconceito e a discriminação que muitas delas sofrem.

Faz-se relevante destacar que o livro didático analisado é de autoria de três mulheres. São mulheres que se apropriaram de um discurso machista para abordarem a temática da gravidez na adolescência. São elas que, com a coletânea selecionada para a unidade, reproduzem no imaginário dos alunos e das alunas o preconceito e a discriminação de gênero que, infelizmente, permanecem latentes na sociedade brasileira.

Amortecendo para e pela repetição didática as mensagens mais carregadas de violência simbólica, a instituição escolar torna-as disponíveis para as violências autodestrutivas do discurso escolar fadado à irrealidade pela própria lógica da instituição, que contribui para assegurar o consenso cultural das diferentes frações das classes dominantes sublimando pela ritualização seus conflitos atuais ou passados. (BOURDIEU, 2001, p.131).

Ainda que, em algumas poucas questões e em raras imagens, se tenha feito alusão à figura do rapaz que é pai, não se permitiu que alunos e alunas, usuários do livro didático, tivessem a oportunidade de ouvir os dois lados da história. Os participantes não tiveram acesso a textos que também trouxessem exemplos de adolescentes do gênero masculino que não se preveniram adequadamente nem contra a gravidez na adolescência nem contra doenças sexualmente transmissíveis. Textos que mostrassem as possíveis causas e as prováveis consequências de uma gravidez na adolescência tanto para os rapazes quanto para as moças.

De sorte que a seleção de textos e o encaminhamento das atividades de leitura (com o objetivo de que ao fim da Unidade 1 do *Caderno de Leitura e Produção* o aluno fosse capaz de escrever um artigo de opinião sobre gravidez na adolescência) sugerem que o modelo de letramento escolar, utilizado pelas autoras do livro didático, ao repetir, quase sempre, os mesmos posicionamentos reforçava no imaginário dos participantes ideias idênticas.

Com a utilização de atividades dessa natureza não se pode esperar que o estudante se aproprie dessas informações, mas que não se limite a elas para formular os argumentos responsáveis pela sustentação da tese de seu artigo de opinião. Visto que, provavelmente,

quando tivessem que escrever o seu próprio texto, os alunos já teriam as ideias relativas ao tema *domesticadas*, subjugadas aos posicionamentos expostos nos textos e limitar-se-iam a reproduzi-las. Consequentemente, não seriam capazes, portanto, de deixar marcas de autoria em seus discursos.

À vista disso, ainda que os participantes pudessem ampliar o nível de letramento escolar com a leitura dos textos e a realização das atividades, esta pesquisa acredita que o modelo de letramento escolar adotado pelo excerto do livro didático “[...] tem uma história ideológica específica, relacionada à construção com base no gênero (masculino e feminino) de individualidades apropriadas a culturas políticas particulares” (STREET, 2014, p.149) que não desenvolvem o letramento com o intuito de libertar o sujeito das amarras do *status quo* dominante.

Por isso se torna tão importante hoje as maneiras de incrementar na escola e fora dela os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (ROJO, 2009, p.112, grifo do autor).

Um letramento escolar crítico e libertário deve oferecer ao aluno um modelo de aprendizagem que lhe permita compreender as diferenças reais e simbólicas existentes não somente na leitura dos textos, mas também na leitura do mundo. Não para que possa se sujeitar a elas, mas para que possa interferir na realidade e modificá-la. “Ensina para quê? Os alunos aprendem para quê? As respostas envolvem uma perspectiva política do professor e do aluno?” (GERALDI, 2012, p.93).

Uma população consciente do jogo político, das manobras de manipulação de massa utilizadas por aqueles que detêm o poder dentro da sociedade, esclarecida quanto aos seus direitos e deveres, estará mais apta a trabalhar em prol de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Importante salientar que não se resolvem todas as mazelas da sociedade somente através da educação, no entanto uma educação voltada para o letramento escolar crítico e libertário é um instrumento essencial para a transformação social.

Para um possível encaminhamento futuro, destaca-se o quão importante é a atuação da mulher no estímulo à leitura das crianças. Foram elas, especialmente, nos papéis de mãe e de professora que despertaram o prazer da leitura não somente em um grande número de participantes desta pesquisa, mas também em parte significativa da população brasileira, como revelaram os dados do INAF 2001 (RIBEIRO, 2003). Alicerçada por esses dados,

pretende-se, em estudo posterior, analisar o papel da mulher na disseminação do hábito da leitura na população brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Organizador Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei 9.394/96) e legislação correlata/ Coordenação. André Arruda. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998b.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BORTONI – RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). Os doze trabalhos de Hércules. São Paulo: Parábola, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolas-entre-meninas/>>. Acesso em 02/01/2018.
- CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: Perspectivas Antropológicas da Mulher: sobre mulher e violência. v.4. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80089-programa-pai-presente-completa-cinco-anos-e-se-consolida-no-pais>>. Acesso em: 27/01/18.
- DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. Campinas: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, 2012.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (Manual do professor). 2.ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Educação como prática da liberdade. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Papel da educação na humanização – projeto memória. Revista da FAEEBA: Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, UNEB, n.7, p.9-32, ano 6, jan./ jun., 1997.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprenda a pensar. 26.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

GOFFMAN, E. A representação do Eu na vida Cotidiana. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira; Alexandra Santos Pinheiro (orgs.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

GUIA Digital e o Processo de Avaliação do Livro Didático do PNLD 2017.

Disponível em:< <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em 14/06/2017.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; SCHNACK, Cristiane Maria; BICALHO, Delaine Cafiero (orgs.). Práticas de Letramento: caminhos e olhares inovadores. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOUAISS, Instituto Antônio, organizador. Dicionário Houaiss conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil em Síntese. 2017. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?&t=conceitos-e-metodos>>. Acesso em: 21/09/17.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 04/12/2017.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, Ação Social do Ibope. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 10/09/2017

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste. Goiânia: UFGO, pp.38-71, 1999.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Indicadores Demográficos e Educacionais. 2011. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/3300456>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Programa Saúde nas Escolas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em: 02/01/2018.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fala, letramento e inclusão social. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, Camila Ferreira. Distorção idade-série na educação básica. Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO 2017. Guia Digital. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. Leitura na escola: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane (org.); NETO, Adolfo Tanzi et al. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; BARBOSA, Jacqueline. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A produção da leitura na escola: pesquisa X propostas. 2.ed., São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, Jacqueline Luzia da. Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6.ed., 7 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3.ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola: Uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Ática. 2000.

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

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 11.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/54109/manual-info-projeto-pai-presente-para-DCP.pdf>>. Acesso em 27/01/18.

TRIPP, David. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-466, set./dez. 2005 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

VOLP: Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. Academia Brasileira de Letras. 5.ed. São Paulo: Global, 2009.

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

ANEXOS

. Questionário 1

**INVESTIGAÇÃO A RESPEITO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E DO
HISTÓRICO DE LETRAMENTO(S) DA TURMA**

1. Idade: ____ Data de Nascimento: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)?
() 2 () 3 () 4 () 5 ou mais
4. Quais das pessoas abaixo moram com você?

() pai	() avó / avô	() Outros.
() mãe	() tio /tia	Quem? _____
() irmãos / irmãs	() primos	
5. Qual é o grau de escolarização de seus responsáveis?

() Ensino fundamental incompleto.	() Ensino Superior Completo.
() Ensino Fundamental completo.	() Ensino Superior Completo.
() Ensino Médio incompleto.	() Outros.
() Ensino Médio completo.	Qual(is)? _____
6. Qual é a profissão de seus responsáveis? _____
7. Há quantos anos você estuda nesta escola?

() Entrei este ano.	() 1 a 2 anos.
() 3 a 4 anos.	() 5 ou mais anos.
8. Esta é a primeira vez que você cursa o 9º Ano do Ensino Fundamental|?

() Sim	() Não. Quantas vezes já cursou? _____
---------	---
9. Em sua casa, você recebe ajuda para fazer os trabalhos de casa, para realizar as pesquisas solicitadas pelos professores ou para se preparar para as provas e testes?

() Sim. Quem? _____	() Não.
----------------------	----------
10. Algum familiar seu tem o hábito de ler?

() Sim. Quem? _____	Qual tipo de texto? _____ () Não
-------------------------	--------------------------------------

11. Alguém lia para você quando era criança?

Sim.

Qual tipo de texto _____

Quem? _____

Não

12. Você gosta de ler (livros, revistas, gibi, mangá, blog, sites, etc.)?

Sim

Não. Por que você não gosta? _____

13. Se a sua resposta à pergunta anterior foi de que você gosta de ler, quem o(a) influenciou a gostar de ler?

pai

amigos

mãe

outros.

irmão(ã)

Quem? _____

tio(a)

avô/ avó

ninguém.

professores

14. Caso goste de ler, qual é o seu estilo de leitura preferida? Marque quantas opções desejar.

gibis/ mangás

bíblia

jornais

livros. Qual(is)? _____

revistas. Qual(is)? _____

websites

blogs

redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp)

outros Qual(is)? _____

15. Você está lendo algum livro no momento?

Sim. Qual (is)? _____

Não.

16. Quantos livros você costuma ler por ano?

Nenhum.

Entre 1 e 2 livros.

Entre 3 e 4 livros.

5 ou mais livros.

17. Onde você tem acesso a livros? Marque quantas opções desejar.

na escola.

pela internet.

em casa.

outros. Onde? _____

18. Você tem o hábito de pegar livros emprestados na sala de leitura de sua escola?

Sim. Já fui várias vezes.

Sim. Fui, somente, uma vez.

Não. Por quê? _____

19. Você já leu algum livro pela internet?

Sim, pelo computador, tablet ou ebook.

Sim, pelo celular.

() Não.

20. Você já comprou livros pela internet?

() Sim. () Não.

21. Costuma ir à livraria para comprar livro?

() Sim. () Às vezes.
() Não. () Nunca fui.

22. Quando você lê, consegue entender todo o texto?

() Entendo tudo o que leio.
() Tenho dificuldade quando há muitas palavras desconhecidas.
() Entendo mais ou menos.
() Quase não entendo.
() Nunca entendo. Por quê? _____

23. Como você prefere realizar a leitura dos textos?

() Sozinho e em silêncio. Por quê? _____
() Sozinho e em voz alta. Por quê? _____
() Prefiro que outra pessoa leia para mim. Por quê? _____

24. Caso considere que a leitura de alguns textos é mais complicada, qual você acha que seja a sua maior dificuldade para interpretá-los adequadamente?

25. Hoje, as informações estão na “palma da mão”, basta você acessar à internet que obterá informações sobre tudo. Você acredita que pode confiar em tudo o que estiver escrito nos sites de busca e/ou nas redes sociais?

() Sim. () Não.

26. Como você faz para saber se as informações são verdadeiras?

27. Quando há alguma discussão sobre um assunto polêmico, do qual sabe pouco, você:

() procura se informar melhor antes de falar sobre o assunto.
() prefere ficar calado(a) e não fala nada para não se comprometer.
() fala qualquer coisa que vier à cabeça para encerrar logo o assunto e não se aborrecer.
() participa ativamente do debate, pois também gosta de expor a sua opinião.
() caso seja uma discussão polêmica em uma rede social, por exemplo, você *copia e cola* a postagem de outro colega que tem o pensamento parecido com o seu, mas não lê tudo o que está escrito porque o texto é grande.
() ainda no que se refere a polêmicas no mundo virtual, você prefere ler toda a discussão para ficar a par do assunto, porém não comenta nada.

28. Você gosta de expor o seu ponto de vista, de dizer o que pensa?

() Sim. Por quê?

Não. Por quê?

29. Para você o que é mais complicado:

- ler.
 escrever.

30. Quando você tem que escrever uma redação, costuma se lembrar de outros textos que já leu a respeito do tema?

- Sim, sempre.
 Às vezes.
 Nunca me lembro de outros textos.

31. Ao escrever uma redação, qual você considera a sua maior dificuldade:

- Não sei como iniciar o texto.
 As regras são difíceis e tenho medo de não acertar a escrita correta das palavras.
 Tenho algumas ideias, mas não sei como passar para o papel exatamente o que penso.
 Nunca sei o que dizer.
 Outras. Qual(is)?

32. Você costuma escrever textos fora do ambiente escolar? Marque quantas opções desejar.

- Sim, em casa/ internet.
Qual tipo de texto? _____
- Sim, no curso.
Qual tipo de texto? _____
- Sim, na igreja/ templo/ centro, etc.
Qual tipo de texto? _____
- Outros. Onde? _____
Qual tipo de texto? _____
- Não, só na escola.

. Questionário 2**ANÁLISE DAS QUESTÕES PROPOSTAS**

1. O que você achou da leitura do texto?
 Foi fácil compreender o que estava sendo dito.
 Tive dificuldade para compreender algumas palavras.
 Não entendi muito bem e precisei do auxílio da professora para compreender melhor.
 Li, porém não entendi nada.

2. Após a leitura do texto, em voz alta, realizada pela professora, você voltou a lê-lo atentamente para responder às questões propostas?
 Não. Por quê? _____
 Sim, uma única vez. Por quê? _____
 Sim, várias vezes. Por quê? _____

3. Qual foi a pergunta mais fácil? Por quê?

4. Qual foi a pergunta mais difícil? Por quê?

5. Houve algum enunciado que você não compreendeu o que era para fazer? Qual(is)?

6. Caso você tenha respondido *sim* à questão anterior, como fez para responder à questão proposta?
 Não respondi.
 Pedi auxílio à professora.
 Depois que reli, entendi melhor.
 Chutei a resposta.

. Reprodução das páginas analisadas na unidade 1: *Mudança e transformação*, do CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO, do livro didático *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (Manual do Professor), do 9º ano. (FIGUEIREDO, 2015 p.14-22; 25-27; 35-42).





Converse com a turma



1. O que essa imagem mostra?
2. Como as mulheres engravidam?
3. A mulher pode engravidar em qualquer idade? E na sua idade, é possível uma garota engravidar?
4. Se um casal tem relações sexuais, é possível evitar a gravidez? Como?
5. Quais são as responsabilidades de quem tem um filho?



NUTSCH/SHUTTERSTOCK

Vamos pensar

- Por que tantas adolescentes engravidam?
- Quais são as consequências de uma gravidez na adolescência?
- Como me posiciono a respeito desse assunto?

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, vamos refletir sobre a questão da gravidez na adolescência. Vamos também praticar um pouco nossa capacidade de argumentação, escrevendo um **artigo de opinião** sobre esse assunto.

Leitura e produção

Capítulo

1

Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência

▼ Observe as imagens.



Converse com a turma



1. Na imagem da esquerda, o que a mãe tem nas mãos? E na imagem ao lado, o que a garota está segurando? O que esses objetos podem representar?
2. Já imaginou você ou sua namorada passando pelas situações representadas nas imagens? Como reagiriam?
3. Como você imagina que sua família e amigos reagiriam?

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos começar a discutir o tema *gravidez na adolescência*. Para isso, leremos dois textos jornalísticos que tratam da questão.

Vamos também conhecer um gênero perfeito para quem gosta de uma boa polêmica: o *artigo de opinião*. É nesse gênero que você, ao fim do capítulo, vai escrever o que pensa sobre o tema da unidade.

Leitura

Converse com a turma



Muitos acreditam que a gravidez na adolescência acontece por falta de informação dos jovens sobre o uso de anticoncepcionais e sobre sexo. A reportagem a seguir aponta pelo menos outros quatro motivos que levam as adolescentes a engravidar.

- Na sua opinião, que motivos seriam esses?
- Na sua opinião, que tipo de ações o governo, as escolas e os pais deveriam tomar para evitar a gravidez na adolescência?

Leia a reportagem e veja o que se diz sobre esses assuntos.

Texto 1

Adolescentes engravidam para segurar os parceiros

“Muitas adolescentes ficam grávidas porque querem segurar o parceiro ao seu lado. Ao contrário do que as pessoas pensam, apenas uma pequena fração engravida por acidente.” A afirmação é da pediatra e coordenadora do Programa de Planejamento Familiar da Secretaria Municipal de Saúde, Edith Di Giorgi. [...]

Edith acredita que, na adolescência, as jovens não possuem a bagagem necessária para criar uma criança. “Quando a gravidez ocorre nesse momento, a adolescente tem de aprender a cuidar de um bebê em um período em que ela mesma ainda precisa de cuidados.”

A pediatra explica que no programa pré-natal da rede pública são feitas entrevistas com as adolescentes grávidas. “Invariavelmente, descobrimos que o motivo que levou à gravidez está ligado à falta de perspectiva, sensação de invisibilidade perante os familiares ou mesmo como uma tentativa de fuga de uma vida difícil.”

Muitas garotas, segundo Edith, enxergam na construção de sua própria família — com a criança e o parceiro — a chance de deixar para trás as dificuldades na relação com os pais. “Elas idealizam o filho como uma boneca. Na verdade, com as crianças vêm as responsabilidades que não haviam sido previstas pelas jovens.” [...]

Gráfico “Números positivos”, constituinte da reportagem “Adolescentes engravidam para segurar os parceiros”, do jornal *Bom Dia Sorocaba*.



Leitura e produção

Meta é fazer jovem ter projeto de vida

Edith Di Giorgi afirma que a Secretaria Municipal de Saúde está colocando em prática junto às escolas da rede pública abordagens que motivem os adolescentes a refletirem sobre as mudanças resultantes de uma gravidez na adolescência. “Não adianta fazermos campanhas autoritárias e moralistas. Temos de fazer o jovem pensar sobre o que quer para si. A intenção é incentivá-lo a fazer projetos para sua vida.”

Edith acredita que a chance de crianças planejadas serem amadas por seus pais são muito maiores. “Os jovens querem estudar, se formar, ter um bom emprego e uma vida confortável. Queremos que eles entendam que, na vida real, uma gravidez é um projeto que deve ser pensado cuidadosamente.”

Território jovem

No Jardim Ipiranga já está funcionando o primeiro consultório ginecológico voltado para adolescentes fora dos centros de saúde de Sorocaba. Edith explica que a ideia surgiu de uma necessidade. “Percebemos que muitas adolescentes não se consultavam nos centros de saúde porque não queriam que seus pais ou conhecidos soubessem que elas têm vida sexual ativa.”

Com o novo consultório, dezenas de adolescentes têm procurado semanalmente informações sobre métodos anticoncepcionais.

Disponível em: <<http://diganaoerotizacaoinfantil.wordpress.com/2007/09/15/adolescentes-engravadam-para-segurar-os-parceiros/>>. Acesso em: 9 abr. 2012. (Fragmento).



EUGENIA NOBILI

Primeiras impressões



1. Releia este trecho.

“Invariavelmente, descobrimos que o motivo que levou à gravidez está ligado à **falta de perspectiva, sensação de invisibilidade** perante os familiares ou mesmo como uma tentativa de **fuga de uma vida difícil**”.

- No quadro a seguir, à esquerda, estão os exemplos de motivos que levam à gravidez mencionados no trecho acima e, à direita, estão exemplos de motivos mencionados por algumas jovens para justificar o fato de terem engravidado. Relacione as duas colunas.

I. Falta de perspectiva

a) Divido esta casa pequena com mais sete pessoas. Se eu engravidar, posso casar e sair daqui, ter meu próprio cantinho.

II. Sensação de invisibilidade perante os familiares

b) Já que depois que eu sair da escola não vou conseguir fazer faculdade nem arrumar um bom emprego, vou ficar cuidando do meu filho.

III. Fuga de uma vida difícil

c) Ninguém me dá atenção aqui em casa. Se eu engravidar, vou chamar a atenção e todos vão me paparicar.

2. Além dos três motivos mencionados anteriormente, o texto é iniciado com a citação de outra justificativa. Qual?
3. De que forma a médica entrevistada nessa reportagem chegou às conclusões apresentadas no texto?
4. Você acha que essas informações levantadas na cidade de Sorocaba podem valer para o resto do país? Por quê?
5. Os motivos apresentados correspondem àqueles que você e seus colegas imaginaram antes de ler o texto?
6. Leia a afirmação de outro médico pesquisador sobre os motivos que levam as adolescentes a engravidar.

Acredito que isso aconteça [...] pelo que chamamos de pensamento mágico das adolescentes. A dimensão temporal, a atitude, não são racionalizadas. Fica uma coisa meio mágica. Isso não vai acontecer comigo. Eu sou muito novinha...

Quando ela fala isso (muito novinha), está dizendo que para ela esse tipo de coisa de ficar grávida numa relação só acontece com mulheres adultas. E ela não se considera como tal.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equlibrio/gravidez_precoce-entrevista.shtml>. Acesso em: 28 maio 2015. (Fragmento).



EUGENIA NOBILI

- a) Segundo o médico, o que seria esse “pensamento mágico” das adolescentes?
 - b) Você concorda que esse pode ser outro motivo que leva algumas adolescentes a engravidar? Por quê?
7. E os garotos? Por que você acha que eles também não se previnem contra uma gravidez indesejada?
 8. Segundo a médica entrevistada pela reportagem, por que se deve evitar a gravidez na adolescência?
 - Você concorda com ela? Por quê?
 9. Observe novamente o gráfico apresentado na reportagem.
 - a) Por que o título é “Números positivos”?
 - b) Os dados relativos às grávidas entre 15 e 19 anos em 2006 são tão positivos quanto os dos anos anteriores? Por quê?
 10. Releia o trecho abaixo.

“Não adianta fazermos campanhas autoritárias e moralistas. Temos de fazer o jovem pensar sobre o que quer para si. A intenção é incentivá-lo a fazer projetos para sua vida”.

- Vamos propor para você agora um exercício de imaginação, cuja ideia surgiu do Projeto Vale Sonhar. Nele, os jovens são convidados a responder a questões como as que estão a seguir. Responda você também.

Leitura e produção

- a) Você tem projetos para o futuro? Dedicar-se aos estudos, por exemplo, fazer uma faculdade ou um curso técnico?
- b) Caso tivesse um filho agora, como seria o seu futuro?
- c) Quais atitudes você já poderia tomar para alcançar o futuro que deseja?

Texto 2**Converse com a turma**

Você leu uma reportagem de jornal que trata das possíveis razões que levam adolescentes a engravidar. Agora vai ler o trecho de uma reportagem de revista voltada para adolescentes que trata do mesmo assunto, porém abordando outros aspectos da questão.

- Que tipo de informação você acha que o texto trará?

Vamos lembrar

A reportagem, assim como a notícia e outros gêneros jornalísticos, tem o objetivo de informar o leitor sobre um fato ou um assunto de interesse.

Diferentemente da notícia, na reportagem não é preciso esforço do jornalista para se manter imparcial. Ele pode se posicionar mais explicitamente em relação ao que escreve. Também precisa pesquisar mais sobre o assunto, apresentar diferentes vozes, preferencialmente de especialistas, para compor o seu texto de modo a dar mais profundidade à informação, analisando-a com cuidado.

Meninas mães

Elas trocaram escola, garotos e baladas por enjoo, fraldas e madeiras. E contam como a gravidez transformou a vida delas.

Ficar grávida na adolescência é mais do que um susto: é uma mudança radical de vida! Tudo fica diferente: desde o corpo da garota até as relações com o namorado, os pais, as amigas e, principalmente, com o seu futuro. Para ficar mais óbvio: seis em cada dez garotas que ficam grávidas param de estudar. E, dessas, só 40% voltam para a escola após terem o filho! E isso é só o começo. Ainda há o preconceito que a garota vai enfrentar e a frustração por deixar, ao menos por um tempo, as festas, baladas e viagens com a galera para assumir um monte de novas responsabilidades. [...]

Previna-se sempre

[...]

Ficar grávida na adolescência significa pular ou, no mínimo, dificultar etapas importantes da sua vida, como se dedicar 100% a passar na faculdade, ser livre para sair e viajar com suas amigas e paquerar bastante sem muito compromisso. Então, o melhor caminho é a **prevenção**. Consulte o seu **ginecologista** para saber qual o **método anticoncepcional** mais adequado para você. E nunca transe sem camisinha, que ajuda a prevenir a gravidez e ainda previne as **doenças sexualmente transmissíveis**.

Estou grávida! E agora?

A primeira medida é contar o que está rolando para alguém em quem você confia. Essa pessoa vai ajudá-la a tomar decisões com mais calma. Pode ser uma amiga, uma prima, sua tia... Seus pais também precisam saber. [...] o mais comum é que eles se sintam tristes ao receber a notícia, mas, depois, ficarão do seu lado. Também é essencial que você dê a notícia para o pai da criança. Por mais medo que tenha de que isso o afaste, o garoto tem o direito de saber, e você, de dividir essa responsabilidade com ele. Juntos, mesmo que decidam não continuar namorando, vocês ficam mais fortes para enfrentar os desafios que virão e dar ao bebê o carinho que ele merece. [...]

Capricho, São Paulo, n. 1097, p. 84-88, maio 2010.

Glossário

► **Prevenção:** ação ou resultado de prevenir-se, tomar precauções.

Ginecologista: médico que estuda a fisiologia e a patologia do corpo feminino e trata das doenças e da patologia correspondente ao aparelho genital.

Método anticoncepcional: método que evita a gravidez.

Doenças sexualmente transmissíveis: também conhecidas pela sigla DST, são doenças transmitidas principalmente durante a relação sexual, como a Aids, a hepatite B e muitas outras.



EUGENIA NOBATI

Clipe

Existem vários **métodos anticoncepcionais**. Alguns deles são muito falhos, mas há outros com uma margem de segurança maior: camisinha, pílula anticoncepcional, injeção de hormônio, DIU, etc. A combinação de camisinha e pílula tem se mostrado a mais eficiente, pois, além de evitar a gravidez, protege os parceiros de doenças sexualmente transmissíveis. Os postos de saúde da rede pública distribuem camisinhas gratuitamente. No entanto, só um médico pode dizer qual é o melhor método para cada pessoa.



Cartela de pílulas anticoncepcionais, 2011.

Leitura e produção

■ Primeiras impressões



1. De acordo com o texto, o que acontece com as meninas depois que engravidam, em relação a:
 - a) Escola.
 - b) Amizades.
 - c) Família.
2. Releia este trecho.

“[...] seis em cada dez garotas que ficam grávidas param de estudar. E, dessas, só 40% voltam para a escola após ter o filho!”

 - Você acha que quem opta por não voltar para a escola está garantindo um futuro melhor para o filho ou não? Por quê?
3. Segundo o texto, o que é preciso fazer para evitar a gravidez?
4. Que conselhos o texto apresenta para a leitora, caso ela esteja grávida?


 Clipe

Segundo a lei federal 6.202/75, durante a gravidez e amamentação, a jovem adolescente que estuda tem direito a reposição de provas e justificativa de faltas. Além disso, é garantido a ela o direito de fazer as atividades escolares em casa.



Atividade 2: opinião x argumento

- ▼ Você vai ler um artigo sobre gravidez na adolescência escrito pelo médico Jairo Bouer.

Converse com a turma



Antes de ler o texto, converse com seus amigos a respeito dos três itens a seguir, cujos assuntos serão explorados pelo autor em seu artigo. Depois, veja se suas respostas têm semelhança com o que é dito no texto.

1. Sabe-se que muitas adolescentes engravidam, embora essa não seja a fase adequada para passar por esse processo. Com qual idade você acha que há mais adolescentes engravidando?
2. Você acredita que exista algum risco para a saúde da adolescente caso ela engravidar? Qual?
3. Em sua opinião, até que ponto a vida da garota grávida e de seu namorado muda por causa de uma gravidez acidental?

Grávidas no contrafluxo

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) lançou a pesquisa Indicadores Sociais 2007, e um dos dados que mais chamou a atenção foi o número de adolescentes que tiveram filhos nos últimos dez anos. Em 1996, 6,9% das garotas entre 15 e 17 anos já eram mães. Esse número subiu para 7,6% em 2006. Você pode até pensar que o aumento não foi tão grande assim, se não fosse por um detalhe: essa é a única faixa etária em que a taxa de fecundidade aumentou. Ou seja, as mulheres estão ten-

Quem é



LEO FELTRAVARIL COMUNICAÇÕES S/A

O psiquiatra Jairo Bouer em São Paulo, 14 ago. 2001.

Jairo Bouer

Médico e autoridade em sexualidade e comportamento jovem, doutor Jairo responde às dúvidas dos adolescentes em vários meios de comunicação, como o quadro Ao Ponto, do Canal Futura, e o seu próprio blog: <<http://doutorjairo.uol.com.br>>. Além disso, ele faz palestras em todo o país, em escolas, universidades, empresas e grandes eventos abertos à população.

do menos filhos e as adultas estão esperando mais para se tornarem mães. Só as adolescentes vêm no contrafluxo. Para se ter uma ideia, na faixa dos 18 aos 24 anos, a fecundidade caiu de 38% para 34,9% durante os últimos dez anos. Quer mais um número impressionante? De todos os partos realizados pelo SUS (Sistema Único de Saúde) no ano passado, quase 16% deles envolveram garotas com menos de 19 anos, ou seja, elas engravidaram ainda na adolescência.

Esse aumento de mães adolescentes é bastante preocupante. Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada. Vendo sob o aspecto da saúde, a gestação precoce é considerada de alto risco, mesmo que a garota seja muito saudável. Como o corpo da adolescente ainda não está completamente desenvolvido, as condições para a realização do parto são mais complicadas. Além disso, os bebês gerados por adolescentes têm uma tendência maior a nascerem prematuros e abaixo do peso normal — o baixo peso, menos de 2,5 quilos ao nascer, é um dos fatores de risco para a mortalidade infantil. A chance de uma gestante adolescente ter hipertensão (pressão alta na gestação), por exemplo, é cinco vezes maior do que uma mulher adulta. O risco de desenvolver anemia durante a gravidez também é maior entre as adolescentes. A coisa é bem séria: a gestação precoce é a terceira causa de morte de garotas entre 15 e 18 anos no Brasil.

Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar. Pense bem: se às vezes já é difícil levar os estudos direitinho sem ter que cuidar de um bebê, imagine uma garota que tem de amamentar, trocar fralda, preparar papinha e que não vai conseguir dormir bem porque seu bebê chora a noite inteira! Sem contar que muitas ficam com vergonha de voltar para a escola depois de terem seus bebês. Por isso, tantas meninas saem da escola quando engravidam. Um estudo feito pela ONU, com mais de 10 mil brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, mostra que 56% dos jovens que abandonam a escola são garotas. Um quarto delas parou de estudar porque engravidou na adolescência. Isso torna a gravidez precoce a maior causa de evasão escolar entre as meninas que deveriam estar no Ensino Médio.

O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto. Mesmo depois de terem seus filhos, a taxa de retorno à escola é bem baixa entre as jovens mães. Para agravar ainda mais a situação, cerca de 40% das garotas que têm filho antes dos 18 anos voltam a engravidar dentro de 3 anos. Complicado, hein?

BOUER, Jairo. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt>. Acesso em: 25 abr. 2012.

1. O que quer dizer “vir no contrafluxo”?
2. Segundo o artigo lido, quem são as grávidas que estão no contrafluxo? Por quê?



3. Onde esse artigo foi publicado?
4. Qual é a profissão e a especialidade do autor no assunto tratado?
5. Na sua opinião, quando o autor escreveu esse artigo, quem ele imaginava que seriam seus leitores?
6. Esse artigo poderia ser publicado numa revista de esportes ou de carros? Por quê?
7. Como você já sabe, os artigos de opinião costumam discutir uma **questão polêmica de alcance social amplo**.
 - Qual é a polêmica ou o problema social que motivou o autor a escrever esse artigo?
8. Qual é a posição do autor a respeito dessa questão?
9. O autor do artigo expressa sua opinião várias vezes no decorrer do texto e usa argumentos para sustentá-la. Copie o quadro a seguir no caderno e preencha-o de acordo com o que está no texto.

Vamos lembrar

Argumentar é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes tipos de argumentos: apresentação de fatos que funcionam como **exemplos**; **citação** de opiniões de pessoas importantes e/ou de **dados de pesquisa**; apresentação de **valores e princípios**; etc.

Opinião	Argumentos que sustentam a opinião
a) Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada.	Argumento 1: Argumento 3: Argumento 2: Argumento 4:
b) A coisa é bem séria.	_____
c) Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar.	_____
d) O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto.	_____

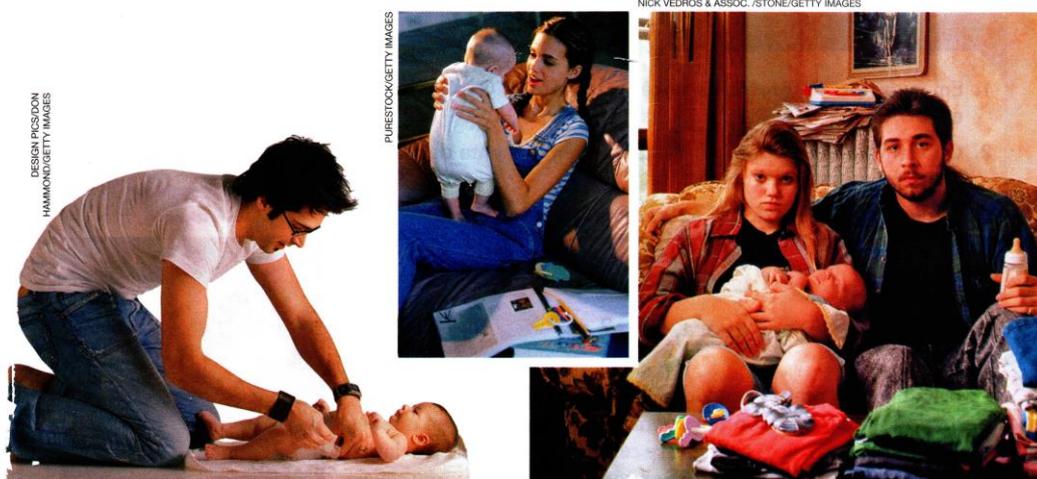
Leitura e produção

Capítulo

2

Assumindo responsabilidades: o sonho e a realidade

▼ Observe as imagens.



Converse com a turma



1. O que mostram as imagens? Você acha que elas refletem a realidade?
2. Você conhece alguma adolescente que tenha engravidado? O que aconteceu com ela e o namorado?
3. Quais são as responsabilidades da garota e do pai do bebê caso ela engravide?
4. Caso você se tornasse pai ou mãe na adolescência, de onde viria o dinheiro para pagar as despesas do bebê (roupas, fraldas, medicamentos, leite, etc.)?

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos aprender mais sobre **artigos de opinião** e vamos ler textos que mostram como fica a rotina de mães e pais adolescentes depois que seus bebês nascem. Depois, usaremos essas informações para aprofundar nossas discussões sobre a gravidez na adolescência e para aperfeiçoar o artigo de opinião iniciado no capítulo anterior.

Leitura e produção

Leitura

Você vai ler o trecho de um romance. Jana é mãe de Gabi, que tem 12 anos. Desconfiada de que a filha esteja envolvida em um grande problema, ela resolve buscá-la na academia de balé, na hora da saída da aula. Antes de se encontrar com a filha, senta-se num banco da praça e cenas de seu passado voltam a sua mente.

Converse com a turma



1. Em que tipo de problema você imagina que Gabi esteja envolvida?
2. Que lembranças podem ser essas que vêm à mente da mãe antes de se encontrar com a filha?
3. O que o título do texto, "E agora, filha?", sugere?

Texto 1

E agora, filha?

[...]

Felizmente a praça estava deserta. Jana sentou num banco perto do **coreto** para recompor as emoções antes de chegar à academia. Esse banco, essa praça, esse céu azul de abril lhe traziam à memória outra época, quando a gravidez inesperada virou seus sonhos do avesso e encerrou **precocemente** sua carreira de bailarina. Tinha catorze anos apenas. Dois a mais que a idade atual da filha. Fechando os olhos, Jana quase podia ver a cigana se aproximando para ler-lhe a mão e ouvi-la fazer o **vaticínio** que mudaria a sua vida:

— Menina bonita, vejo-a ocupando o centro de uma cena. Todas as atenções estão voltadas para você.

Na hora Jana se alegrou, certa de que a mulher se referia à montagem de *Romeu e Julieta*, na qual sonhava fazer o papel principal. Mas a cigana fez um gesto ambíguo de quem não podia oferecer garantias e concluiu a **predição** com uma frase **cifrada**, cujo sentido só meses depois ela viria a descobrir:

— Você é a estrela, mas uma estrela trágica. Vai viver um grande e desastrado amor... — Fez um pequeno suspense, então finalizou: — E esse amor vai dar um fruto.

Um fruto! O fruto não se revelou ser o sucesso no palco, ou o ingresso num grupo de balé profissional, prêmio para anos de estudo e disciplina, como interpretou a princípio. O fruto era Gabi. Essa criaturinha que entrou em seus dias pela porta da frente e ocupou-os todos, exigente, meiga, inteligente, alegre, uma princesinha. Desde então só para ela tinha vivido.

Clipe



BROWN, Ford Madox. *Romeu e Julieta*. 1870. Óleo sobre tela. Coleção particular.

Romeu e Julieta

Escrito por William Shakespeare, *Romeu e Julieta* é a história de dois jovens que vivem em Verona, na Itália, conhecem-se em um baile de máscaras e se apaixonam. Quando descobrem que pertencem a famílias inimigas, eles se desesperam e resolvem se casar secretamente. Porém, o destino lhes reserva um final trágico. Quer saber qual é? Leia ou assista à peça! É um dos textos teatrais mais populares, com interpretações em diversos lugares do mundo.

Jana saiu do **torpor** de seus pensamentos e olhou à volta, assustada. Bem que gostaria de ouvir de novo a cigana, para agir com acerto em relação à filha! Mas não havia mais ciganos na praça, o progresso os expulsara para longe e o coreto, sujo e descascado, era ocupado por mendigos. Nas quadras ao redor, em vez do sossego do passado, havia viadutos e altos edifícios. Como todas as cidades do interior de São Paulo, Rio Largo havia crescido muito.

Para chegar à academia de dona Marly agora era preciso atravessar uma avenida de pista dupla. Jana consultou o relógio e pôs-se a caminho. A aula de Gabi estava no fim e queria surpreendê-la na saída. Isto é, se Gabi estivesse na aula, e não na garupa de uma moto, como a mãe dela fazia treze anos antes, driblando a vigilância dos avós para passear no campo com Ivan, seu pai. Por um instante Jana teve a impressão de vê-lo como uma miragem. Não o Ivan de hoje, respeitável senhor na faixa dos trinta anos, grisalho, casado e pai de outros dois filhos, mas seu amor adolescente, com os cabelos revoltos pelo vento da moto, despedindo-se dela com um beijo nessa mesma esquina.

“Como o tempo passa voando!”, pensou Jana, surpreendida, porém sem amargura. Enquanto andava, as cenas desses anos lhe vinham em *flashes*, como num filme. O abandono de Ivan, o **estupor** inicial, a decisão de ter o bebê sozinha. A discriminação que sofreu por ser mãe aos quinze anos, a gravidez solitária, o afastamento dos amigos. O desgosto do pai, sua vergonha, seu **mutismo**. A ajuda da mãe e de Lurdes, a solidariedade da tia Lígia. Perdera anos de estudo e só se formou na faculdade graças à tia, que lhe pagou o curso e a manteve na casa dela em São Paulo, na fase mais dura de sua vida.

Foram muitas viagens a Rio Largo, vinha ver a filha todos os finais de semana, quatrocentos quilômetros de ônibus, exausta de estudar à noite e, de dia, lecionar inglês. Mas tudo isso eram águas passadas, o esforço tinha valido a pena. Há quatro anos Jana vivia com Gabi num apartamento só delas, como sempre quis. Desistiu de montá-lo em São Paulo, sua ideia inicial, pois a menina nessa altura já estava habituada a Rio Largo, a vida na capital com uma criança não era fácil e, sobretudo, surgiu-lhe a chance de um emprego numa grande empresa da região. Graças ao seu inglês perfeito, Jana trabalhava como secretária de diretoria e podia pagar as prestações do apartamento, cuja entrada fora presente do pai e da tia Lígia.

Tudo estava bem, enfim. E se o sonho de dançar foi esquecido, parecia que Gabriela ia realizá-lo em seu lugar. Tão talentosa quanto a mãe na idade dela, a menina iniciou os estudos pequenina, e por iniciativa própria. Foi Gabi quem pediu à avó para colocá-la na academia de dona Marly, tradicional escola de balé de Rio Largo. Jana ficou inchada de orgulho na primeira vez em que viu a filha dançar. Era uma apresentação do *baby class*, Gabi tinha seis anos, e ela não pôde controlar as lágrimas.



Glossário

Coreto: pavilhão em praça pública para concertos de banda de música.

Precocemente: antes do tempo.

Vaticínio: profecia.

Predição: previsão do que vai acontecer no futuro.

Cifrada: linguagem obscura, metafórica.

Torpor: apatia.

Estupor: imobilidade súbita diante de algo que não se espera; grande surpresa, espanto, assombro.

Mutismo: mudez.

Leitura e produção

— Não chora, mãe! — A menina passou os bracinhos à volta do pescoço dela, dengosa. — Você não quer que eu seja bailarina como você era? Eu vi a tia Talita dançar no teatro e quando crescer quero ser igual a ela.

Jana se emocionou ainda mais. Talita, sua melhor amiga, a única a não lhe virar as costas quando ficou grávida... Talita a substituiu em *Romeu e Julieta* — com o barrigão de sete meses era impossível dançar — e acabou chegando onde Jana queria: era bailarina profissional. Quando Gabi tinha quatro anos, levou-a ao Municipal de São Paulo para ver uma apresentação de Talita. Gabi ficara maravilhada.

— Quando você crescer poderá ser o que quiser — disse Jana na época. — Mas, se for bailarina, não nego que vou adorar! [...]

VIEIRA, Isabel. *E agora, filha?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-17. (Fragmento.)

Primeiras impressões



1. Com quantos anos Jana engravidou?
2. Foi uma gravidez planejada? Que palavras do primeiro parágrafo podem justificar a sua resposta?
3. Releia.

“Fechando os olhos, Jana quase podia ver a cigana se aproximando para ler-lhe a mão e ouvi-la fazer o vaticínio que mudaria a sua vida [...]”

 - Foi o vaticínio que mudou a vida de Jana ou suas próprias atitudes?
4. Ao ouvir o vaticínio, o que Jana imaginou que iria acontecer?
 - Qual foi o verdadeiro significado do vaticínio da cigana?
5. Quem é o pai de Gabi? Ele, Jana e Gabi vivem juntos?
 - Em que parte do texto você se baseou para dar essa resposta?
6. Como reagiram as pessoas à volta de Jana depois que ela soube estar grávida e antes de Gabi nascer?
 - Como Jana se sentiu?
7. Depois do nascimento de Gabi, quem ajudou Jana?
 - O que Jana teve que fazer para poder concluir os estudos depois do nascimento da filha?
8. Como está a vida de Jana no momento em que se passa a narrativa? Que partes do texto indicam isso?
9. Qual é a importância de Jana ter concluído os estudos para que ela e Gabi estejam vivendo dessa forma quando Jana conta sua história?

Quem é



Foto de Isabel Vieira, 2003.

Mãe de três filhas, **Isabel Vieira** nasceu em Santos, São Paulo, em 1948. Formou-se em Letras e em Jornalismo. Foi repórter da revista *Quatro Rodas* e do *Jornal da Tarde*. Posteriormente, tornou-se editora-chefe da revista *Capricho*, voltada para o público adolescente, e editora especial da revista *Cláudia*, direcionada para o público feminino, onde continua a atuar na coluna de livros. Desde 1990, escreve livros juvenis.

10. Qual é a importância da ajuda de adultos (pai, mãe e tia) para que Jana e Gabi estejam vivendo dessa forma no presente?
11. Que sonho Jana teve de abandonar?
12. Este é um texto de ficção, mas você acha que ele reproduz uma situação que poderia ter acontecido na realidade? Por quê?


Converse com a turma

Você leu um texto ficcional que conta o que aconteceu com uma menina depois que engravidou na adolescência. Agora você vai ler um texto jornalístico que traz fatos reais sobre isso.

- O que acontece com a adolescente depois que o bebê nasce? De que forma sua vida muda?
- E o pai do bebê? A vida dele muda também? Até que ponto?

Leia a reportagem a seguir e veja se suas respostas condizem com o que está escrito.

Texto 2

Mães adolescentes assumem o filho, mas perdem a vida social

Plantão | Publicada em 5/8/2008 às 20h40m

O Globo

SÃO PAULO — Um estudo da Escola de Enfermagem (EE) da Universidade de São Paulo (USP) revelou que mães adolescentes, entre 16 e 17 anos, queixam-se não de ter que cuidar dos filhos, mas sim de perderem o contato com amigos, não aproveitarem mais as “baladas” e até de serem abandonadas pelos namorados. A pesquisa analisou o comportamento das jovens mães durante os 40 dias depois do parto, cha-

mado período puerperal, que tivessem passado pelo alojamento conjunto do Hospital Universitário (HU) da USP em São Paulo e cujos bebês nasceram saudáveis.

A autora da **dissertação** “A vivência da puérpera-adolescente com o recém-nascido, no domicílio”, a enfermeira Suzete de Fátima Ferraz Bergamaschi, conta que o objetivo era saber se as mães adolescentes seguiam, em casa, as orientações dadas no alojamento

Glossário

▶ **Dissertação:** exposição escrita de assunto relevante nas áreas científica, artística, etc.

a respeito de como cuidar dos bebês. Todas as mães ficam no alojamento nas primeiras 60 horas depois do parto, recebendo orientações sobre amamentação, como trocar fraldas, como dar banho e outros procedimentos cotidianos para cuidar de seus recém-nascidos. No entanto, os profissionais não tinham um retorno sobre esse trabalho educacional para verificar se tais procedimentos são seguidos quando a jovem retorna para casa.

— Nos surpreendeu o fato de todas elas terem assumido a criança ao invés de deixar aos cuidados das avós. Mas mais impressionante ainda foi observar que, para elas, os filhos não eram um problema. O que realmente as incomodava era a mudança brusca em suas vidas sociais — comenta Suzete.

Entre as meninas entrevistadas, surgiram algumas queixas em comum. Uma delas foi não poderem mais sair para passear, ir para as “baladas”. Enquanto os namorados continuavam saindo para dançar e beber, elas tinham de ficar em casa cuidando dos recém-nascidos. As entrevistas também revelaram que, apesar de reclamarem por não poderem mais sair à noite, nas poucas vezes que as mães conseguiam sair elas não aproveitavam como antes.

— É como se toda aquela folia tivesse perdido um pouco a graça. Elas ficavam preocupadas com os bebês, e por terem amadurecido já não curtiam as mesmas coisas de antigamente. — comenta Suzete.

Outro problema é o preconceito social. Elas disseram que não eram bem vistas na

sociedade, por serem mães solteiras e muito jovens. E a isso se soma um outro agravante, que é o afastamento dos amigos.

— Como a vida delas e o cotidiano mudam, muitas vezes os amigos não entendem e acabam se afastando. Não há mais uma vida social — lamenta a pesquisadora.

Por fim, as adolescentes relataram que os namorados ou as abandonavam ou só ajudavam a cuidar do bebê quando iam visitar.

— Não há mais tempo para namorar e os namorados não assumem uma vida a dois — conta Suzete, lembrando que, mesmo assim, nenhuma delas abandonou o filho para poder se divertir com os amigos.



Adolescente grávida, 2008.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/vivermelhor/mulher/mat/2008/08/05/maes_adolescentes_assumem_filho_mas_perdem_vida_social-547589491.asp>. Acesso em: 24 jan. 2012.

Primeiras impressões



1. O texto fala sobre uma pesquisa. Qual era o objetivo dessa pesquisa?
2. Quais eram as queixas mais comuns entre as entrevistadas?
3. Segundo a pesquisadora, o resultado da pesquisa foi surpreendente, pois apontou que “para elas (as mães adolescentes), os filhos não eram um problema. O que realmente as incomodava era a mudança brusca em suas vidas sociais”.
 - Se esse resultado foi surpreendente, o que se esperava como resultado?

Leitura e produção

4. Releia este trecho do texto lido no capítulo anterior.

“Elas idealizam o filho como uma boneca. Na verdade, com as crianças vêm as responsabilidades que não haviam sido previstas pelas jovens.”

Bom Dia Sorocaba.

Disponível em: <<http://diganaoerotizacaoainfantil.wordpress.com/2007/09/15/adolescentes-engravidam-para-segurar-os-parceiros/>>.
Acesso em: 24 jan. 2012.



ORLANDELI

- Na sua opinião, esse trecho confirma ou contradiz o que você acabou de ler no Texto 2?
5. O que o estudo revelou sobre os namorados, pais das crianças?
 6. Você acha que todos os garotos agem sempre da mesma forma nessa situação? Justifique sua resposta.
 7. No Texto 1, a personagem Jana diz que lhe sobrou apenas uma amiga, a bailarina Talita.
 - Que partes do Texto 2 poderia ser ilustrada com o caso de Jana?
 8. A pesquisa analisou o comportamento das garotas nos 40 dias seguintes ao parto. E depois disso? O que você acha que acontece com as mães adolescentes e seus bebês?

Se liga nessa!

Lembre-se desses recursos também quando você for revisar e reescrever seu artigo de opinião.