

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ArgumentAÇÃO via projeto de letramento

Mestranda
Liana Maria Lemos de Oliveira

Orientadora
Prof^ª Dr^ª Glícia Azevedo Tinoco

**NATAL/RN
2017**

LIANA MARIA LEMOS DE OLIVEIRA

ArgumentAÇÃO via projeto de letramento

Trabalho final apresentado à banca de defesa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Glícia Azevedo Tinoco

**NATAL/RN
2017**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Oliveira, Liana Maria Lemos de.
ArgumentAÇÃO via projeto de letramento / Liana Maria Lemos de Oliveira. –
2013.
95 f. il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em
Letras – PROFLETRAS –, 2017.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glícia Azevedo Tinoco.

1. Projeto de Letramento. 2. Ensino-aprendizagem de escrita. 3. Argumentação.
I. Tinoco, Glícia Azevedo. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III.
Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 37

LIANA MARIA LEMOS DE OLIVEIRA

ArgumentAÇÃO via projeto de letramento

Trabalho final apresentado à banca de defesa do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 17 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Glícia Azevedo Tinoco – UFRN
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª Isabel Cristina Michelan Azevedo – UFS
(Examinadora externa à UFRN e interna ao ProfLetras)

Prof^ª Dr^ª Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques – IFRN
(Examinadora externa)

Dedico este trabalho...

Aos alunos que participaram do Curso Prático de Português e Matemática (CPPM) durante a realização deste projeto, bem como a todos os jovens que, a cada ano, renovam a credibilidade na educação como fonte de sucesso para os projetos de vida.

A minha tia Didi, mãe de coração, que é meu maior exemplo de dedicação e amor.

Aos meus filhos, Ewerton Lemos e Diego Lemos, que muito contribuíram e torceram pela realização desta conquista.

AGRADEÇO...

A Deus pelo dom da vida e por ter colocado em meu coração o mais nobre dos sentimentos: o amor. Amor à natureza, aos familiares, aos amigos, aos alunos, aos livros. Amor às palavras, que têm permitido minha conexão com o mundo com o qual estabeleço os laços necessários para exercer a alteridade.

A minha tia Didi, cujo coração se abriu de forma plena para me abraçar como filha, desde a minha infância, tornando-se a companheira de todas as horas e a maior incentivadora de meu crescimento pessoal e profissional. Seu exemplo de honestidade, luta, dedicação e amor fez meu coração aceitá-la como a melhor mãe que Deus poderia ter me concedido neste plano.

Aos meus filhos, Ewerton Lemos e Diego Lemos, pelas presenças constantes, palavras de estímulo, contribuições valiosas e pela credibilidade que depositaram neste projeto. Ambos representam o que de mais precioso a vida me concedeu.

A minha mãe biológica, Francisquinha, que me acolheu carinhosamente durante os dois anos de ProfLetras, período em que me deslocava de Santo Antônio para Natal, cercando-me de amor, atenção e cuidado. A Leila e Leia (minhas irmãs), Tainá e Mariana (minhas princesinhas), Ceiza Vicente (minha nora), Gélson e Clodoaldo (cunhados), Flávia (amiga), pelo enorme carinho com que me trataram durante minha estada nesse segundo seio familiar.

A Laécio Lemos (irmão a quem dedico um amor muito especial), Maria José (cunhada) e Diana Lemos (sobrinha), pelo zelo com que cuidaram de minha tia Didi durante minhas ausências causadas pelo tempo dedicado a este trabalho.

A Elêusipo Oscar de Oliveira, *in memoriam*, homem que me dedicou o carinho de pai e foi meu primeiro exemplo de amor à educação através dos livros. Sendo poeta, ensinou-me a valorizar os sentimentos e me fez entender a importância das palavras para expressá-los.

A Maria de Lourdes Lima (D. Lourdes Bárbara), *in memoriam*, a quem, carinhosamente, desde minha infância, sempre chamei de “Colega”. Ensinou-me as primeiras letras e com ela aprendi a ser uma professora apaixonada pelo ofício.

Ao vereador Paulo César Cândido e ao advogado Ewerton Lemos Martins da Rocha, que se propuseram a atuar como debatedores em um dos eventos deste projeto.

A Macione Ribeiro, aluna admirável, com quem criei vínculos afetivos e a quem dedico um amor de mãe. Ela escolheu ser professora e diz que se espelhou na minha postura como profissional para construir sua trajetória de vida. Seu depoimento (semelhante aos de outros alunos com os quais partilhei conhecimentos) simboliza a certeza de que dei o melhor de mim nesses longos anos de magistério.

Às amigas de trabalho, Olifa Mendes, Socorro Nicolau e Suely Costa. Esta, por ter me apresentado o ProFLetras como alternativa para meu crescimento profissional; aquelas, pelo incentivo aos meus projetos de vida.

Ao professor José Everaldo de Oliveira, companheiro do Curso Prático de Português e Matemática (CPPM). Os bons resultados desse projeto (aprovações no IFRN) jamais viriam sem a sua colaboração. Juntos, buscamos construir pontes para que os alunos que nos procuram possam transpor barreiras.

À Prof^a Dr^a Glícia Azevedo Tinoco, minha orientadora: a sua dedicação, ao conduzir seus orientandos, nos traz a confirmação de que somos realmente agentes transformadores. Por meio de sua prática, vivenciamos o fazer colaborativo e nos sentimos valorizados. Quando a complexidade do trabalho nos traz a sensação de impotência, é nela que encontramos a luz que nos repõe a energia e nos impulsiona a seguir em frente. Levarei comigo suas lições de simplicidade, compromisso e competência profissional.

À Prof^a Dr^a Ivoneide Santos-Marques e à Prof^a Dr^a Ada Lima, pelas enormes contribuições oferecidas na minha banca de qualificação, as quais possibilitaram o enriquecimento deste trabalho. Reitero os meus agradecimentos à Prof^a Ivoneide por, mais uma vez, contribuir como avaliadora na banca de defesa deste trabalho final.

À Prof^a Dr^a Isabel C. Michelan Azevedo, que, gentilmente, aceitou se deslocar de Sergipe para Natal, com o intuito de participar da minha banca de defesa e, certamente, deixará valiosas contribuições para este trabalho.

A Maria José Ramalho, Luciana França, Vaneíse Fernandes, Jaciara Aquino, Michel Fontoura, Adriana Cabral, Diene Cristina, Geoci da Silva, Midiam Gomes, Ana Suely Souza, Maria do Céu Mendes, Felipe Bellini e Maria Adriana Vieira. Todos amigos do grupo de orientação, sem os quais este trabalho não teria alcançado a dimensão colaborativa a que nos propomos como agentes de letramento, e, ainda mais especialmente, a Vaneíse Fernandes, pela revisão deste trabalho; a Felipe Bellini, pelo *abstract*; a Ricardo Firmino, pelos ajustes finais nos gráficos.

A todos, inclusive os que não citei, muito obrigada!

Diante de uma situação difícil, temos apenas três opções à nossa disposição: recorrer à violência, fugir ou tomar a palavra e tentar argumentar, a fim de defender nossas posições e, ao mesmo tempo, pacificar a situação.

Breton (2005)

RESUMO

Este projeto de intervenção visa ressignificar práticas de leitura e escrita de textos argumentativos. Buscando romper com o ensino tradicional de Língua Portuguesa, ele tem como eixo condutor o interesse de um grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de se preparar para o processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esses alunos, advindos de escolas públicas, são atendidos, em horário adicional, em um cursinho particular na cidade de Santo Antônio, zona agreste do Rio Grande do Norte. Teórica e metodologicamente, fundamentam este projeto de intervenção três aportes centrais: a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN [1952-1953] 2011; [1929] 2009); os estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; STREET [1995] 2014) e a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2011). Os dados foram gerados ao longo do ano letivo de 2015, por meio de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), entendido como modelo didático (TINOCO, 2008). Algumas questões nortearam as atividades desenvolvidas. São elas: como ressignificar as aulas de LP, tendo em vista a apropriação do discurso argumentativo? Que situações específicas de aprendizagem de escrita podem favorecer essa apropriação? Que marcas, nos textos produzidos pelos alunos, sinalizam o aprimoramento da cadeia argumentativa? Nesse sentido, temos por objetivo geral: ressignificar as aulas de LP visando à apropriação do discurso argumentativo. Isso nos levou também a elaborar dois objetivos específicos: construir situações específicas de aprendizagem de escrita que favoreçam a apropriação do discurso argumentativo e identificar, nos textos produzidos pelos alunos, marcas sinalizadoras do aprimoramento da cadeia argumentativa. Nesse processo, foram escritos (e reescritos) textos de diversos gêneros, tais como: cartas, convites, artigos de opinião. Essas peças de escrita levaram os participantes do projeto à realização de diferentes atividades, sendo uma de especial relevância para o grupo: uma visita orientada ao IFRN. Além disso, discentes e docente vivenciaram um debate regrado com a participação de agentes externos ao cursinho e decorreu desse debate a produção de outros textos argumentativos: carta argumentativa e artigo de opinião. A análise dos dados demonstra que essas práticas de escrita, desenvolvidas de forma colaborativa, prepararam os estudantes para o enfrentamento do Exame de Seleção do IFRN, razão por que houve uma significativa conquista de vagas no grupo. Outro ganho, ainda mais importante, é a compreensão de que argumentar é uma técnica crucial para demandas cotidianas e, por isso, saber argumentar subsidia o cidadão a responder, com mais autonomia, às problemáticas que a vida em sociedade nos impõe.

Palavras-chave: projeto de letramento; ensino-aprendizagem de escrita; argumentação.

ABSTRACT

This intervention project aims to resignify the reading and writing practices argumentative texts. In order to break with the traditional teaching of the Portuguese language, this project has, as its main point, the interest of a group of students of the 9th year at Elementary school to prepare themselves for the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) selection process. In additional time, those originally public-school students attend to a private course in Santo Antônio city, located in the countryside of Rio Grande do Norte. This intervention project is theoretical and methodologically founded on four main pillars: the dialogical conception of language (BAKHTIN [1952-1953] 2011; [1929] 2009); the literacy studies (KLEIMAN, 1995; STREET [1995] 2014); the Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2009). The data were generated throughout the 2015 school year by means of a literacy project (KLEIMAN, 2000) understood as didactic model (TINOCO, 2008). Some questions guided the activities developed. The questions are: how to resignify the Portuguese classes as regards the appropriation of the argumentative discourse? What specific writing learning situations might favor this appropriation? What are the marks that signalize the improvement of the argumentative chain in the texts produced by the students? In this process, texts from different genres were written (and rewritten), such as letters, invitations, and opinion articles. These pieces of writing led the participants to perform different activities, being one of them of special relevance to the group: an oriented visit to IFRN. In addition, students and teacher had a regulated debate with the participation of agents external to the course and, based on the debate, other texts of the argumentative order were produced. The data analysis show that these writing practices, developed in a collaborative way, prepared the students to face the IFRN's selection exam, therefore, being the reason why there was a significant amount of students in the group approved in it. Another achievement yet even more important is the understanding that arguing is a crucial technique for daily demands. Therefore, for this reason, knowing how to argue provides the citizen with the ability to answer with more autonomy to the problems that life in society imposes us.

Keywords: literacy project; teaching/learning of writing; argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aula de campo	15
Figura 2 – Palestra no IFRN de Nova Cruz	15
Figura 3 – Aplicação de simulado	19
Figura 4 – Reescrita colaborativa da carta argumentativa	39
Figura 5 – Participação de um agente externo no debate	45
Figura 6 – Resposta ao questionário do público	46
Figura 7 – Perguntas escritas após exposições orais	47
Figura 8 – Perguntas orais após exposições	48
Figura 9 – Reescrita colaborativa após o debate	49
Figura 10 – Artigo de opinião reescrito	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Rede de atividades no projeto de letramento	35
Gráfico 2 – Rede de atividades do evento de letramento 1	55
Gráfico 3 – Rede de atividades do evento de letramento 2	57
Gráfico 4 – Rede de atividades do evento de letramento 3	60
Gráfico 5 – Elementos centrais do texto argumentativo	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Colaboradores	20
Quadro 2 – Proposta de prática de escrita da carta argumentativa	36
Quadro 3 – Chave de correção da carta argumentativa	37
Quadro 4 – Carta argumentativa	40
Quadro 5 – Artigo de opinião – Versão 1	43
Quadro 6 – Artigo de opinião – Versão 2	50
Quadro 7 – Artigo de opinião – Versão 3	52
Quadro 8 – Proposta de escrita do Exame de Seleção IFRN 2015	59
Quadro 9 – Trecho 1 do artigo de opinião	63
Quadro 10 – Trecho 2 do artigo de opinião	64
Quadro 11 – Trecho 3 do artigo de opinião	64
Quadro 12 – Trecho 4 do artigo de opinião	64
Quadro 13 – Trecho 5 do artigo de opinião	65
Quadro 14 – Trecho 6 do artigo de opinião	65
Quadro 15 – Trecho 7 do artigo de opinião	66
Quadro 16 – Trecho 8 do artigo de opinião	67
Quadro 17 – Trecho 9 do artigo de opinião	68
Quadro 18 – Trecho 10 do artigo de opinião	69
Quadro 19 – Trecho 11 do artigo de opinião	70
Quadro 20 – Trecho 12 do artigo de opinião	71

LISTA DE SIGLAS

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.....	CEFET
Curso Prático de Português e Matemática	CPPM
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	IFRN
Língua Portuguesa	LP
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Secretaria Municipal de Educação	SME

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	CONTEXTUALIZAÇÃO	12
2.1	CONTEXTO DE PESQUISA	12
2.2	CONTEXTO DE AÇÃO	17
2.3	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES	20
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3.1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	22
3.1.1	Ensino de argumentação no Brasil	26
3.2	ESTUDOS DE LETRAMENTO	30
4	ANÁLISE DE DADOS	34
4.1	EVENTO DE LETRAMENTO: O DEBATE REGRADO	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	80
	Apêndice A – Convite aos debatedores	81
	Apêndice B – Convite às escolas	82
	Apêndice C – Termo de autorização	83
	Apêndice D – Solicitação de transporte à SME	84
	ANEXOS	85
	Anexo A – Texto de agradecimento aos debatedores – 1ª versão	86
	Anexo B – Texto de agradecimento aos debatedores – 2ª versão	87
	Anexo C – Texto de agradecimento aos debatedores – 3ª versão	88
	Anexo D – Tela do e-mail enviado aos debatedores	89
	Anexo E – Questionário de avaliação do curso – Aluno 1	90
	Anexo F – Questionário de avaliação do curso – Aluno 2	91
	Anexo G – Texto motivador para o debate	92
	Anexo H – Critérios para correção das redações	93
	Anexo I – Textos motivadores para a carta argumentativa.....	94

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa está inexoravelmente atrelado a uma concepção de língua(gem). É baseando-nos nisso que podemos afirmar que toda prática de ensino é permeada por um arcabouço teórico.

Nos anos 1950, a primazia concedida ao estudo da gramática normativa ancorava-se na concepção de língua como sistema. Nesse sentido, nas salas de aulas, priorizava-se o uso de textos literários por meio dos quais se desenvolviam nos alunos conceitos gramaticais.

A partir dos anos 1970, influenciado pela Teoria da Comunicação (JAKOBSON, 2010), o ensino se voltou para o estudo do uso da língua como instrumento de comunicação. Isso implica dizer que o aluno deveria ser capaz de atuar como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não verbais, desenvolvendo habilidades de expressão e compreensão compatíveis com o uso da língua.

As pesquisas da Linguística Textual, a partir de 1980, trouxeram outra visão sobre a abordagem do texto na sala de aula, razão por que o ensino de escrita passa a ser orientado por uma visão de língua como interação. Nesse sentido, a situação comunicativa se processa por meio do diálogo em que todo discurso é uma resposta a outro discurso.

É bem verdade que mudanças conceituais e metodológicas têm ocorrido no ensino de escrita desde a década de 1980 e, principalmente, depois da publicação das reformulações oficializadas em documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). De fato, se antes desse período as práticas de ensino tratavam a língua como sistema e, depois, como expressão do pensamento, ancorando uma prática que priorizava a memorização de regras gramaticais inquestionáveis, a partir dos PCN, um espaço começa a ser aberto para se considerar a importância da palavra que o outro assume no processo de interlocução.

Isso ocorre porque as opiniões do outro geram caminhos para reflexões e análises sobre as nossas próprias opiniões. Assim, as divergências passam a ser consideradas e os conflitos podem vir à tona, constituindo a materialidade dos textos argumentativos que permeiam a sociedade e passam a compor a rede temática de algumas salas de aula Brasil afora.

Todavia, apesar de essas ações considerarem as especificidades das situações de comunicação, tais como os gêneros que organizam o discurso, suas finalidades e o compartilhamento de conhecimentos entre os interlocutores, o ensino da “prática de escrita” (FONTOURA, 2016) ainda parece estar distante da ação do professor que cumpre apenas o papel de solicitar a escrita do gênero “x” a partir do tema “y”.

Existe, no Brasil, desde a década de 80, um relevante esforço de boa parte dos professores de Língua Portuguesa (LP) na condução de trabalhos que ofereçam aos alunos o contato crítico e reflexivo com um ensino de escrita voltado para sua função social (GERALDI, 1984). Reforça essa ideia de trabalho de intervenção no ensino de LP a instauração do ProfLetras¹ em todo o Brasil.

No entanto, ao solicitarem produções escritas mediante uma situação irreal, mesmo que apresentem supostos conflitos sociais, o resultado tende a ser a produção de um texto para ser avaliado em um espaço restrito (ambiente escolar) e aquilo que se escreve, possivelmente, não interfere em uma questão real, advinda da sociedade. Dessa forma, parece não haver ressignificação no ensino de escrita.

Diante dessa realidade, este projeto desenvolveu atividades que apresentam um fazer diferente: estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, professora-pesquisadora e agentes externos à sala de aula precisaram interagir a partir de diferentes situações de comunicação e, dessa interação, a escrita se instaurou como um instrumento de transformação a serviço dos propósitos comunicativos de cada etapa do projeto.

Com efeito, o projeto de letramento “ArgumentAÇÃO via projeto de letramento” foi desenvolvido com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, atendidos, em horário adicional, em um cursinho particular na cidade de Santo Antônio, Zona Agreste do Rio Grande do Norte. Esse projeto visa à ressignificação de práticas de leitura e escrita de textos da ordem do argumentar e tem por eixo condutor o interesse desses estudantes de se prepararem para um dos processos seletivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a saber, o Exame de Seleção.

¹ O Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

Buscamos desenvolver mecanismos de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento de competências exigidas para leitura e escrita de textos de gêneros diversos, assim preparando os alunos para atuar como escreventes nas situações de comunicação que requererem a leitura e a escrita de uma rede de gêneros discursivos, quais sejam: convite, carta argumentativa, e-mail, artigo de opinião, entre outros que, no processo vivenciado, surgiram como necessidade de escrita para atingir objetivos do próprio projeto no meio social. Logo, os gêneros não foram tomados *a priori*. Eles foram sendo requeridos à medida que as situações comunicativas iam sendo desenvolvidas.

Entre os muitos textos que compuseram a rede de atividades desenvolvidas no desenrolar deste projeto, destacamos o artigo de opinião, o debate e a carta argumentativa como o objeto de nossa análise. Salientamos, porém, que o critério que norteou essa escolha se balizou em dois aspectos. O primeiro foi a leitura do trabalho de Souza (2016), também do ProfLetras, que analisa um conjunto de provas do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) para chegar à conclusão de que a solicitação de escrita de artigo de opinião ou de carta argumentativa vem sendo a tendência nos últimos exames de seleção que determinam o acesso ao IFRN. A partir dessa análise, ela constrói sua proposta de intervenção com estudantes do 9º ano da cidade de Arez/RN. O segundo aspecto foi decorrente dos próprios eventos (aula de campo - visita ao IFRN, aulas no CPPM e debate regrado) de que participamos no decorrer do projeto.

Além de compartilhar a meta de alcançar a aprovação do maior número de estudantes no IFRN, o que nos aproxima do trabalho de Souza (2016) é a tentativa de contribuir para uma aprendizagem significativa, pautada no fazer colaborativo, buscando agir no sentido de identificar um problema real partindo de uma situação também real. Nesse sentido, vimos que investir no discurso argumentativo e em gêneros da ordem do argumentar poderia favorecer o sonho da maioria dos nossos alunos: ter acesso a uma educação de qualidade, no IFRN. Esse desafio, que era da maioria deles, tornou-se nosso.

Por outro lado, o que nos diferencia do trabalho de Souza (2016) é a ênfase ao processo de construção deste projeto de letramento que tem permitido diversificar os gêneros discursivos que emergem das situações reais de comunicação. O texto argumentativo é apenas um, entre tantos outros e, como tal, não detém todas as atenções, mas tem função importante no processo que estamos analisando. Dessa forma,

a rede de atividades (conjunto de ações que emergem das situações de aprendizagem) se tornou o ponto crucial para o desenvolvimento deste projeto de letramento.

Essa rede de atividades provocou mudanças no fazer pedagógico, levando-nos a ministrar aulas mais interativas por meio das quais buscamos a apropriação dos elementos do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, problematização); a elaboração de simulados visando ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita como prática social; o mapeamento das estratégias explicitadas nos textos produzidos pelos alunos. Assim, tentamos construir um novo caminho de preparação dos estudantes para o enfrentamento do Exame de Seleção do IFRN e, conforme os dados demonstrarão mais adiante, conseguimos uma significativa conquista de vagas no grupo.

Todavia, um ganho possivelmente ainda maior foi conquistado: aprender a argumentar passou a ser compreendido como essencial para o exercício da cidadania à medida que alarga as possibilidades de conquistas no meio social. Entendemos que esse tenha sido o ponto mais relevante de nossa proposta de intervenção.

De fato, argumentar é uma técnica crucial para demandas cotidianas e, por isso, saber argumentar subsidia o cidadão a responder, com mais autonomia, às problemáticas que a vida em sociedade nos impõe. Diversas são as experiências reais, como, por exemplo, discussões com pessoas que têm pontos de vista radicalmente opostos aos nossos, que nos levam a refletir e usar a argumentação como método para melhor enfrentar situações difíceis de toda natureza. (BRETON, 2005).

Esse processo investigativo, balizado pela concepção de escrita como prática social, busca respaldo também nas contribuições já deixadas por outras pesquisas nas quais a escrita como tecnologia e o ensino dessa tecnologia constituem o objeto de estudo (KLEIMAN, 1995; 2000; TINOCO, 2008; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2011). Tais pesquisas investem na resignificação do trabalho com o ensino de escrita que, tradicionalmente, se volta para ações por meio das quais o aluno é levado a elaborar um texto unicamente para ser avaliado pelo professor no ambiente escolar. Em geral, a obediência às regras da gramática normativa é o foco dessa avaliação e o espaço da produção, bem como o alcance do que se escreve, limita-se exclusivamente à escola.

Conhecendo essas pesquisas que visam à resignificação da leitura e da escrita, entendidas como práticas sociais, a elas nos aliamos e desenvolvemos, com nossos alunos de 9º ano, um projeto de intervenção com textos argumentativos.

Nesse projeto, as perguntas que nos moveram foram as seguintes: como ressignificar as aulas de LP, tendo em vista a apropriação do discurso argumentativo? Que situações específicas de aprendizagem de escrita podem favorecer essa apropriação? Que marcas, nos textos produzidos pelos alunos, sinalizam o aprimoramento da cadeia argumentativa?

A fim de que pudéssemos buscar respostas a essas indagações, traçamos o seguinte objetivo geral: ressignificar as aulas de LP visando à apropriação do discurso argumentativo. Isso nos levou a elaborar dois objetivos específicos: construir situações específicas de aprendizagem de escrita que favoreçam a apropriação desse discurso e identificar, nos textos produzidos pelos alunos, marcas sinalizadoras do aprimoramento da cadeia argumentativa, que consiste na construção de uma linha de raciocínio ancorada em estratégias revestidas de plausibilidade e de crédito, já que é no uso de princípios éticos e racionais que podemos chegar ao convencimento de nosso interlocutor.

Para melhor compreender esse percurso investigativo que fizemos, dividimos este trabalho final em cinco partes: (i) Introdução; (ii) Contextualização; (iii) Fundamentação teórica; (iv) Análise de dados; e (v) Considerações finais. Além dessas partes, também compõem o nosso trabalho as referências, os apêndices e os anexos.

O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos gerais que compõem o nosso trabalho. Nele, encontramos a problematização que nos levou a desenvolver este projeto, a delimitação de nosso objeto de estudo, a definição da meta a ser alcançada, bem como a relevância das ações desenvolvidas. Apresentamos também as questões de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, elementos fundamentais para a construção deste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto de ação, o contexto de pesquisa e os colaboradores envolvidos no processo. Nele também justificamos o fato de considerarmos a nossa pesquisa qualitativa, de vertente etnográfica, entendida como pesquisa-ação. Além disso, discorreremos sobre o estudo de argumentação e sua importância em práticas de escrita voltadas para polêmicas reais instauradas no meio social.

No terceiro capítulo, propusemo-nos a discorrer sobre as questões teóricas norteadoras deste projeto. Nesse sentido, focalizamos os estudos de língua(gem) e o ensino de língua materna; o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e as concepções de linguagem; o ensino de argumentação no Brasil e os estudos de letramento com foco em

seus conceitos básicos, tais como: práticas de letramento, eventos de letramento, agentes de letramento e projeto de letramento.

No quarto capítulo, é feita a análise dos dados. Para isso, usamos seis categorias de análise: escrita como prática social (BAKHTIN [1952-1953] 2011; [1929] 2009), rede de atividades (KLEIMAN, 1995), elementos centrais do texto argumentativo (PERELMAN, 1996), estratégias argumentativas (FIORIN, 2015), problemas de argumentação (SOUSA, TINOCO, SILVA, AQUINO, no prelo) e gerenciamento de vozes (DISCINI, 2012).

O quinto capítulo traz as considerações finais sobre o projeto. Nele, buscamos sistematizar as respostas dadas às perguntas de pesquisa, além de discorrermos sobre a importância deste projeto e as contribuições sociais que ele trouxe para os alunos nele envolvidos.

Em seguida, para explicitar os documentos impressos e digitais que consultamos ao longo da realização deste projeto de intervenção, listamos as referências, bem como apresentamos os apêndices e os anexos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste segundo capítulo, apresentamos a caracterização de nossa pesquisa, que é qualitativa, de vertente etnográfica. Trata-se de um projeto de intervenção, especificamente do tipo pesquisa-ação. Em seguida, discorremos sobre o contexto de ação, explicitamos a caracterização geral dos participantes e apresentamos a importância do estudo sistematizado de argumentação, relacionando-o às práticas de escrita voltadas para a função social em foco: a aprovação no Exame de Seleção do IFRN.

2.1 CONTEXTO DE PESQUISA

A cultura e a sociedade são fontes de estudo para a etnografia, conforme determinação de antropólogos, cujo maior interesse é gerar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. Sendo o nosso um trabalho realizado no espaço escolar, há uma mudança nesse foco e passamos a considerar como nossa maior preocupação o processo educativo. Dessa forma, segundo André (2005), distanciamos-nos um pouco dos requisitos gerais da etnografia e nos fixamos em aspectos mais específicos para estudos educacionais.

Por entendermos que este projeto de intervenção possibilita a realização de pesquisa qualitativa de vertente etnográfica, consideramos a escola um espaço cotidiano de ações que possibilitam a compreensão de como se operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação. Ao mesmo tempo, nesse ambiente escolar, são veiculados e reelaborados conhecimento, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2005).

Algumas características desse tipo de pesquisa caracterizam bem nosso trabalho, entre elas, a constante interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. A presença da figura humana, como instrumento principal na geração de dados, favorece uma grande flexibilidade de ações que permitem o aprimoramento do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, são as circunstâncias que, de certa forma, moldam, conforme a necessidade, o fazer durante o percurso. Assim, podem surgir alterações, tanto nas técnicas usadas na geração de dados, como na redefinição de questões da pesquisa, na inserção de novos sujeitos e nos procedimentos metodológicos no decorrer da investigação.

Esse “fazer durante o percurso” constitui também uma característica importante da pesquisa de vertente etnográfica. Isso ocorre porque não é o resultado, ou seja, o produto, o alvo maior da investigação, mas o processo e suas implicações. É esse foco processual que traz a descoberta de novos conceitos, novas relações e uma nova forma de ver a realidade.

A pesquisa que desenvolvemos buscou seguir esse trajeto. Foi associada ao fazer pedagógico da professora, que se tornou pesquisadora de sua própria prática, ao tomar como contexto de pesquisa, no ProfLetras, sua própria sala de aula. Com isso, as reflexões no mestrado profissional se voltaram para o processo de ensino-aprendizagem situado em um contexto social específico: estudantes que dedicam os sábados a se preparar para o Exame de Seleção do IFRN.

Nessa preparação, o ambiente escolar não se constituiu como único campo de ação. Outros espaços de aprendizagem se agregaram a ele e, devido a isso, buscamos valorizar também, conforme os dados mostrarão, a relação entre o que se aprende na escola, o que os alunos querem aprender para atingir objetivos de vida (ser aprovado em concurso público, por exemplo) e o que é requerido deles para que atinjam sucesso.

Essa perspectiva caracteriza este projeto de intervenção como uma pesquisa-ação. Justificam essa afirmação as palavras de André (2005), segundo a qual esse tipo de pesquisa envolve um plano de ação que não determina, a priori, o começo, o meio ou o fim do que se pretende alcançar, mas permite flexibilidade de ações a serem desenvolvidas colaborativamente, a fim de modificar um estado de coisas. No caso, o ensino de textos da ordem do argumentar, baseado em objetivos traçados de forma colaborativa e controlados processualmente numa tentativa de preparar sujeitos capazes de agir no âmbito social.

Assim, a professora-pesquisadora, em contato permanente com o objeto pesquisado, teve a liberdade de rever questões, modificar técnicas de geração de dados, localizar agentes externos que pudessem contribuir com determinadas ações da rede que foi sendo construída ao longo do desenvolvimento do projeto. Logo se vê que a ênfase está no processo, naquilo que se foi desenvolvendo, e não nos resultados finais.

É importante salientar que, nessa perspectiva de trabalho, a escola assume enfaticamente o seu papel social e, a partir das ações nela desenvolvidas, os sujeitos constroem e reconstroem valores, abrem espaço para a pluralidade de linguagens e de opiniões, exercitam o respeito às diferenças de ideias, aprendem com as contradições a não existência de uma verdade absoluta e, assim, o espaço escolar sai de um estado de

acomodação e se revela uma força viva e transformadora. Reiteramos aqui, diante dessa perspectiva de escola, a relevância do estudo da argumentação como instrumento dessa transformação de sujeitos sociais.

Nesse processo em que, tão acentuadamente, a flexibilidade de ações representa uma negociação entre os sujeitos que realizam a pesquisa-ação, é preciso frisar que essas alterações trazidas pela abertura permitida pelo tipo de pesquisa etnográfica não elimina a necessidade de se estabelecer uma perspectiva teórica a ser seguida. De fato, o dinamismo inerente ao processo requer uma escolha teórica que oriente a interpretação dessa realidade que cerca nosso objeto de estudo. Nesse caso, o dialogismo bakhtiniano e o vínculo estabelecido entre a escrita e a sociedade, essência dos estudos de letramento, constituíram as bases teóricas centrais que nortearam nossas análises.

O *corpus* decorrente da geração de dados, que ocorreu entre março e outubro de 2015, é composto de diversos textos produzidos em variadas situações de comunicação, tais como: convites, cartas, e-mails, roteiros, além de artigos de opinião, fotografias (algumas serão analisadas à medida que representem as ações detalhadas), questionários (que registram a avaliação dos participantes no processo de realização das atividades colaborativas).

Uma indagação preliminar conduziu o nosso fazer pedagógico: como despertar o interesse dos alunos de 9^o ano pela leitura e escrita nas aulas de LP, tendo como foco o desafio de vencer a concorrência pelas vagas do IFRN? Vimos que um passo importante foi levar o grupo de alunos para conhecer a instituição, não apenas seu espaço físico mas também os cursos oferecidos e suas particularidades.

Esse evento favoreceu aos alunos concluintes do ensino fundamental II e colaboradores desta pesquisa uma reflexão sobre o vínculo estabelecido entre a escola e a sociedade. Essa fusão (escola e sociedade) revelou-se especialmente importante quando perceberam que a prática educativa poderia estar em função de conhecimentos e vivências culturais que os preparariam para agir no meio social, tendo em vista o interesse dessa coletividade: ingressar no IFRN e vislumbrar uma carreira profissional.

De fato, compartilhar os interesses dos alunos tornou o grupo mais pró-ativo. Essa nova postura se confirmou quando, oficialmente, foi feita a inscrição para o Exame de Seleção do IFRN e se ratificou, a cada sábado, quando o registro de significativa frequência e a participação desses estudantes apontaram para a relevância do trabalho que, pouco a pouco, foi se desenvolvendo.

Figura 1 – Aula de campo



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Na figura 1, temos o registro da visita que fizemos ao IFRN da cidade de Nova Cruz. A forma padronizada de identificação através de camisetas específicas revela, com maior nitidez, a existência de um grupo com um interesse comum: a assimilação de conhecimentos e de procedimentos que possibilitem o acesso ao IFRN.

Figura 2 – Palestra no IFRN de Nova Cruz



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A figura 2 ainda representa a visita à instituição em dois momentos importantes. Inicialmente, o professor apresenta o campus buscando esclarecer os alunos sobre o funcionamento e a missão da instituição escolar comprometida com o ensino tecnológico e científico que propicia a inserção do estudante no campo profissional para

atender às demandas sociais. Em seguida, é feita a apresentação dos cursos oferecidos e seus respectivos objetivos. Dessa forma, cada aluno teve acesso a informações necessárias para tomar decisões importantes em relação às suas escolhas como futuro candidato.

Essa aula de campo ofereceu concretude inicial à preparação desenvolvida nas aulas de LP, planejadas de forma a atender aos propósitos definidos pelo processo seletivo do IFRN. Nessas aulas, além de enfatizar os usos linguístico-textuais, concentramo-nos em gêneros discursivos da argumentação.

Desenvolver um trabalho voltado para uma concepção de língua como interação social não significou abandonar os estudos formais prescritos pela gramática normativa, mas usá-los de forma paralela propiciando ao aluno a reflexão sobre as normas e sobre as combinações que produzem efeitos de sentido. Não considerar contextos e finalidades pretendidas no ato da linguagem significaria se distanciar da proposta com a qual esta pesquisa se compromete. Por isso ultrapassamos os limites das formas da língua (léxico, gramática) e adentramos em um universo em que os participantes da comunicação ocupam determinados lugares sociais que os levam a adotar gêneros específicos de acordo com suas finalidades ou intenções comunicativas.

Nesse sentido, o projeto, embora já tenha definido nosso ponto de chegada (Exame de Seleção do IFRN), desencadeou uma rede de ações coletivas, tais como: pedir permissão para visita ao IFRN, solicitar transporte à Prefeitura Municipal de Santo Antônio para conduzir o grupo à Instituição, convidar agentes externos à comunidade escolar para atuarem como expositores no debate regrado, escrever cartas de agradecimento àqueles que contribuíram para a realização das diversas atividades desenvolvidas. Essas ações coletivas apresentaram a leitura e a escrita como práticas importantes para a construção de textos reais, de acordo com gêneros discursivos determinados pela situação de interação.

Partindo da análise de provas aplicadas pelo IFRN em processos seletivos anteriores (ver SOUZA, 2016), pudemos verificar que o texto argumentativo constitui o foco da produção textual exigida. Diante disso, o discurso argumentativo foi priorizado, o que não significa dizer que tenhamos eliminado do nosso processo gêneros discursivos de outra ordem.

Conforme determinação do IFRN, o aluno, ao se submeter ao processo seletivo, inevitavelmente, tem de produzir um texto. Se as análises de provas anteriores já apontavam uma maior probabilidade de que seria solicitado um gênero argumentativo (possivelmente por meio de uma carta argumentativa ou de um artigo de opinião), tornou-se viável que criássemos situações por meio das quais levantássemos discussões sobre assuntos polêmicos da atualidade, buscando divergências de opinião e argumentos que pudessem sustentá-los.

Promovemos, então, um debate regrado para que as ideias fossem cruzadas, discutidas e registradas para posterior análise. Antes da realização desse evento, vários foram os textos de diversos gêneros produzidos com o objetivo de dar sustentação ao debate, tais como: registro dos perfis dos expositores, roteiros de ações dos participantes, lista de presença, enfim, uma rede de ações em que a escrita teve papel central.

2.2 CONTEXTO DE AÇÃO

O Curso Prático de Português e Matemática (CPPM) foi fundado em março de 1995, atendendo à necessidade de se reforçarem os conhecimentos sistematizados em relação às duas disciplinas básicas exigidas pelo processo seletivo do, então, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), hoje denominado como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Observando o processo educacional desenvolvido na rede pública de ensino, na pequena cidade do interior (Santo Antônio – RN), percebemos que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda não conseguiam vincular o estudo da língua materna às vivências na sociedade na qual estavam inseridos. Ao cursarem a 8ª série (atual 9º ano), surgia, então, a visão de que o Ensino Médio exigiria um maior comprometimento, despertando assim a preocupação com a formação profissional.

Nesse contexto, o CEFET (nome oficial da instituição – atual IFRN - em 1995, época da criação do CPPM) representa a melhor opção para que iniciem basicamente a primeira luta nesse mundo competitivo. Foi assim que, buscando preparar um grupo de estudantes para o enfrentamento do desafio, surgiu o Curso Prático de Português e Matemática, com funcionamento nos finais de semana. Desde o primeiro ano de trabalho, o número de aprovações (cerca de 40%) foi significativo. Isso serviu de

incentivo para que outros jovens buscassem o CPPM. Atualmente, o trabalho se desenvolve com visível sucesso, atraindo alunos de várias cidades vizinhas, tais como: Nova Cruz, Brejinho, Passagem, Serrinha, Lagoa de Pedras, Lagoa d'Anta, Boa Saúde e São José de Campestre.

Essa preparação é realizada semanalmente, aos sábados. Nesses encontros, com duração de quatro horas, de forma colaborativa, fazemos o estudo dos conteúdos exigidos em edital que norteia a realização do Exame de Seleção do IFRN.

Dessa forma, cada aluno desloca-se de sua escola, em horário que não interfira na sua participação obrigatória em relação aos componentes curriculares, e se dirige ao espaço do CPPM. Esse ambiente possui um espaço físico de aproximadamente 60 metros quadrados, projetado para atender, de forma satisfatória, a um universo de 80 alunos.

Chegou a esse espaço de aprendizagem, no ano de 2015, a convite da professora-pesquisadora, um grupo de 39 estudantes da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Norte. Tais alunos foram selecionados pelos gestores das diversas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Santo Antônio. A baixa renda familiar, o bom desempenho escolar e o interesse pelo enfrentamento do processo seletivo do IFRN constituíram os critérios de seleção para cada componente do grupo.

O projeto “ArgumentAÇÃO via projeto de letramento” foi realizado de março a dezembro de 2015. Durante esse período, buscamos inserir os alunos em um percurso que foi além de aulas teóricas, pois buscou conduzir o processo de leitura e escrita voltado para fins específicos, tais como: a elaboração de documentos que se destinaram às autoridades responsáveis pela cessão de transportes, a confecção de documentos pessoais exigidos pelo IFRN no ato da inscrição, a elaboração de cartas de agradecimento diante das contribuições recebidas, os convites aos profissionais (vereador e advogado) que, cotidianamente, lidam com assuntos polêmicos para que participassem do debate regrado. Essas ações concretas de escrita contribuíram para acentuar o caráter social do projeto e legitimar o exercício da cidadania.

Para que os objetivos fossem alcançados, as aulas teóricas foram planejadas levando em consideração exemplares oficiais das provas dos exames de seleção do IFRN, aplicadas em anos anteriores.

Tomados como elementos norteadores na elaboração de seis simulados, esses modelos, cuja aplicação já nos fornecia uma projeção dos resultados, nos conduzia à retomada de pontos importantes que ajudassem a melhorar o desempenho dos alunos.

Figura 3 – Aplicação de simulado



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Na figura 3, temos alunos posicionados para aplicação do primeiro simulado. A disposição das cadeiras e mesas se faz de forma diferente dos outros encontros (aulas), nos quais a disposição em duplas ou grupos maiores favorece a interação. Podemos perceber o distanciamento entre os alunos garantindo assim o exercício do silêncio e a reflexão individual, uma situação semelhante a que viveriam durante a realização do Exame de Seleção do IFRN.

Essa postura, segundo Gomes (2016), é importante para que o desempenho dos alunos seja satisfatório. Ela enfatiza (ao analisar a aplicação da Prova Brasil) que se faz necessária, além dos conhecimentos sistematizados, a preparação por meio de práticas de letramento (in)visibilizadas, tais como: marcação do gabarito, leitura de elementos pré-textuais e pós-textuais, uma vez que esses elementos influenciam nos resultados oficiais de processos avaliativos.

Tivemos, pois, o cuidado de visibilizar tais práticas, esclarecendo a importância de o aluno, investido da posição de “candidato” em concurso público, ler com cuidado os comandos do caderno de provas, responder a contento a esses comandos e permanecer atento, por exemplo, ao modo de marcação do gabarito, às atitudes que se esperam dele no dia da seleção do IFRN, aos procedimentos necessários em caso de rasura na folha de respostas ou de erro na ficha de identificação do candidato ou da prova.

2.3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES

Este projeto contou com a colaboração de 39 de alunos da rede pública de ensino, todos na faixa etária entre 12 e 14 anos. Esses estudantes foram submetidos a uma seleção em suas escolas de origem, tendo como principais critérios a matrícula regular no 9º ano (em 2015) do ensino fundamental e o desejo de participar do processo seletivo do IFRN. Contamos também com a participação dos gestores para selecionar os alunos acima mencionados; dos coordenadores escolares; dos professores de LP, comprometidos em reforçar, no período normal de aulas, os conteúdos necessários; de José Everaldo de Oliveira², professor de Matemática e parceiro do curso. É importante registrar a contribuição da Secretaria de Educação do município de Santo Antônio, que disponibilizou o transporte para que os alunos fossem conduzidos ao IFRN – Campus de Nova Cruz, com o objetivo de conhecer a instituição e receber as informações sobre os cursos oferecidos.

De fundamental importância também foi a atuação dos debatedores no evento de letramento (debate) que serviu de base para a aquisição de conhecimentos acerca do tema proposto (corrupção). Um deles, advogado e professor da rede particular de ensino; o outro, vereador e professor da rede pública estadual.

Quadro 1 – Colaboradores

CIDADE	ESCOLAS	AGENTES INTERNOS	AGENTES EXTERNOS
Santo Antônio/RN	Escola Estadual Dr. Manoel Dantas Escola Estadual Prefeito José do Carmo dos Santos Escola Estadual Hélio Barbosa de Oliveira Escola Municipal Hélio Barbosa de Oliveira	Professora-pesquisadora Alunos do 9º ano.	Professor de Matemática Debatedores (advogado e vereador)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

² Temos permissão por escrito para usar o nome verdadeiro do Prof. José Everaldo de Oliveira (Matemática), do advogado Ewerton Lemos Martins da Rocha e do vereador Paulo César Cândido (debatedores). Os demais colaboradores (estudantes), estão protegidos por pseudônimo. Porém, também deles temos permissão de imagem.

O entrelaçamento de atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, cada um dando sua contribuição dentro de suas competências, fez com que o trabalho se tornasse efetivamente colaborativo. Não se tratou apenas de uma divisão de tarefas, mas de uma interação entre os sujeitos havendo uma partilha de interesses e de ações, o que tornou o trabalho verdadeiramente significativo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos norteadores de nosso trabalho. Nesse sentido, discorreremos sobre as concepções de língua(gem) e outros aspectos que envolvem o ensino da LP no Brasil. Tratamos ainda do ensino de argumentação no Brasil e de conceitos basilares advindos dos estudos de letramento.

3.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A leitura e a escrita como prática social, de certa forma, contrapõem-se ao caráter individual do processo de aquisição da língua escrita em ambiente escolar. Essa forma de se trabalhar a escrita desvinculada das situações concretas de uso da língua já não atende às expectativas de um mundo que exige ações coletivas. Nesse contexto, as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas. Nelas, vários participantes são envolvidos e contribuem com diferentes saberes. Como exemplo, podemos citar o ir e vir em que um conduz o carro e outro consulta o mapa para que juntos cheguem ao mesmo destino. Outro exemplo pode ser observado quando alguém que não sabe ler dita os dizeres a outra pessoa que domina a escrita e, juntas, constroem uma carta familiar a ser enviada ao destinatário. Tais práticas colaborativas reforçam a necessidade de que se adote uma nova concepção de ensino de leitura e escrita, que precisam ser vistas como processo de interação social.

Nesse sentido, o presente projeto de intervenção se alinha às investigações que se ocupam das práticas de leitura e escrita analisadas à luz dos estudos de letramento, voltando-se para a representação de

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Isso significa que a leitura e a escrita resultam de uma ação colaborativa que não se restringe ao ambiente escolar, pois os alunos e demais participantes do projeto de letramento escrevem para mudar realidades, isto é, suas ações têm o poder de agir na sociedade por meio da escrita.

Privilegiar aspectos linguísticos já não atende às necessidades de uma educação por meio da qual se busca uma conexão real com a vida. Assim, é necessário que o fazer pedagógico se volte para a análise e a produção de diversos textos (que respondam a situações comunicativas reais) e suas peculiaridades. Nessa linha de pensamento, grande é a variedade de gêneros, abrangendo tanto situações de comunicação oral como de escrita. Nessa visão bakhtiniana, considera-se que a interação verbal se faz não apenas através do uso das formas da língua materna (léxico, gramática) mas também são necessárias as formas discursivas – gêneros – formas relativamente estáveis, flexíveis, combináveis, mais ágeis em relação às mudanças sociais que as formas da língua (BAKHTIN, [1952-1953] 2011).

A concepção de língua como fenômeno social, que tem o funcionamento discursivo caracterizado pelo dialogismo, pode levar ao ensino de LP uma perspectiva de ação que privilegia a interação entre interlocutores, já que “A língua materna [...] não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, [1929] 2009, p. 301).

Desse modo, é comum a dificuldade de expressão de pessoas que não dominam a diversidade de gêneros das diferentes esferas discursivas. Em geral, os alunos da educação básica, não estando familiarizados com os gêneros discursivos da argumentação, uma vez que muitas escolas de ensino fundamental e médio não priorizam esse estudo, compartilham dessa mesma dificuldade.

Para melhor compreendermos os caminhos que percorremos hoje ao atuarmos como professores de língua materna, torna-se necessário conhecermos aqueles já percorridos em diferentes épocas. Uma reflexão sobre o passado desse ensino e suas práticas pedagógicas poderá nos levar a uma visão mais consistente acerca do objeto de estudo desta pesquisa e dos resultados obtidos. Afinal, o ensino de língua, ao longo desse percurso, não se fez de uma mesma maneira, pois há registros de alterações de práticas, bem como mudanças significativas de concepções de língua.

Segundo Soares (2002), a instituição da LP só se tornou definitiva no Brasil com a vinda de imigrantes portugueses, mas principalmente após a expulsão dos jesuítas, em 1757. Diante da ameaça que ainda representava o uso da língua geral falada no país (uma mistura de língua indígena com o português), o Marquês de Pombal tornou obrigatório, por instrumento legal, o ensino de português no Brasil, antes utilizado tão somente como língua para a alfabetização. A intenção era transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna aos filhos das classes mais abastadas. Surgiu, assim, uma variedade de gramáticas brasileiras a partir do século XIX.

Até os anos 40 do século XX, a disciplina manteve a tradição gramatical, priorizando regras e preservando o “bom gosto literário” dos letrados. Visava-se ao ensino do “bem falar” (arte retórica), pautando-se pela estrutura das obras literárias nas quais a estética e a escrita exerciam grande importância. Na repetição desses modelos literários, considerando-se, sobretudo, a fluência na oralidade, consistia a aquisição das habilidades almejadas. Buscava-se assim a preparação para que, posteriormente, o ensino do Latim fosse introduzido, conforme propunha o modelo (vigente até então) de formação dos Jesuítas.

A democratização do acesso à educação, ocorrida a partir das décadas de 1950 e 1960, fez com que as portas da escola se abrissem para uma clientela diferente e multiplicada, que trazia consigo uma variedade linguística não estudada pela escola. Isso levou à reformulação das funções e objetivos das instituições de ensino e provocou mudanças nas disciplinas escolares, principalmente na disciplina LP. De acordo com Soares (2002), o processo de democratização da escola reduziu a exigência de qualidade de professores em decorrência da elevação da quantidade de alunos.

Uma mudança na estrutura da disciplina Português ocorreu na década de 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), feita no governo militar instaurado em 1964. A educação foi reestruturada de forma que atendesse aos objetivos tecnicistas, a serviço do desenvolvimento, vinculando o ensino à qualificação para o trabalho.

Isso pode ter trazido benefícios do ponto de vista da igualdade de acesso, entretanto alguns efeitos negativos foram registrados, uma vez que a escola não estava preparada para receber a grande demanda de alunos, tampouco para lidar com a heterogeneidade linguística, social e cultural que eles trouxeram consigo para as salas de aula.

Nesse contexto, a língua passou a ser concebida como instrumento de comunicação, cujo objeto é a língua como código. A Teoria da Comunicação, enunciada por Roman Jakobson (2010), passou a sustentar o ensino de LP nas escolas.

Cabia à disciplina de LP instrumentalizar os filhos da burguesia para dar continuidade aos estudos e, ao mesmo tempo, preparar os filhos do proletariado, os quais deveriam ser instruídos para suprir as demandas da indústria brasileira.

A implementação dos livros didáticos surgiu, nessa época, como uma estratégia para “simplificar” o trabalho docente, a fim de que fosse possível assumir um maior número de aulas. Passou-se, portanto, ao recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, priorizando-se o investimento quantitativo em detrimento do qualitativo. A sequência de conteúdos a serem ministrados, bem como os exercícios já elaborados e respondidos nos livros didáticos, libera o professor dessas incumbências possibilitando atender a um maior número de alunos.

Até meados da segunda metade da década de 1960, a visão da língua enquanto sistema e expressão do pensamento foi predominante e a análise das estruturas gramaticais pautaram o ensino de LP. Os materiais didáticos articulavam os estudos *sobre* a língua e *da* língua buscando uma relação entre gramática e texto, ora partindo-se da gramática para compreender o texto, ora encontrando, no texto, as estruturas que serviam ao estudo da gramática, sendo esta ainda uma prática vista na atualidade.

A partir de 1980, com a difusão das novas tendências linguísticas, como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Semântica, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada, passou-se a questionar e repensar o ensino de LP e a eficácia do ensino gramatical.

Essas correntes linguísticas contribuíram, então, para uma mudança de concepção de linguagem. O caráter ideológico, interacional (perspectiva bakhtiniana) passa a constituir a nova concepção de língua por meio da qual a comunicação não mais representa a única forma de entender o outro, mas a língua também se propõe a estabelecer os processos de interação levando em consideração o caráter polifônico dos textos.

A leitura e a escrita ganham espaço privilegiado no processo de ensino-aprendizagem podendo ser abordadas no contexto escolar como práticas sociais de natureza situada. Por sua vez, o texto passa a constituir a base do ensino de LP e por meio dele o sujeito pode agir sobre o/no mundo. A interação dialógica (autor-texto-

leitor) faz emergir o sentido e leva em consideração tanto o contexto imediato quanto o contexto mais amplo, em seus aspectos social, histórico e cultural.

Nessa perspectiva, surgem os PCN (BRASIL, 1998a), resultantes da intensificação das pesquisas sobre o ensino de LP, ocorridas na década de 1990, quando também se buscou os avanços do currículo para formação de professores. Tais parâmetros têm como finalidade mudar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem propondo a sistematização do ensino de escrita por meio da leitura e produção de gêneros discursivos veiculados socialmente.

Nesse sentido, os PCN visam, fundamentalmente, a preparar o aluno para interagir com o outro em diversas atividades discursivas, tornando-o autônomo com relação ao uso dos gêneros discursivos. A escola, portanto, deve passar a ser a provedora de situações contextualizadas para o trabalho com o texto, partindo das necessidades do aluno. Essa postura representa o que propõem os Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995).

3.1.1 Ensino de argumentação no Brasil

Nas escolas brasileiras, até meados de 1980, a argumentação não representava um estudo com espaço privilegiado. Isso porque o texto não constituía o foco de ensino de LP ao se conceber a linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Foi a concepção de linguagem como interação que, tratando o texto como objeto de estudo representado pelos mais variados gêneros discursivos, trouxe à tona o interesse pelo tema. No Brasil, as ideias de operadores argumentativos (KOCH, 1984) passaram a nortear trabalhos relacionados à argumentação na língua escrita.

O surgimento da argumentação está ligado à vida em sociedade já que as questões comuns do cotidiano não se podem resolver por meio da força física, mas é a palavra que representa o caminho do fazer quando assume o poder de convencimento. Segundo Fiorin (2015, p. 9):

[...] 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 não 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.

Isso nos leva a reconhecer a grande importância do trabalho com os gêneros discursivos da argumentação, pois é indiscutível a participação dos nossos alunos nas relações sociais, por meio das quais se garante um espaço maior para relevantes conquistas provenientes da atuação crítica no meio social.

Ao considerarmos que a argumentatividade (intrínseca à linguagem humana) está presente em todo discurso (FIORIN, 2015), podemos concluir que em qualquer texto buscamos o convencimento, sendo a palavra o instrumento capaz de influenciar as pessoas e suas atitudes. Sendo assim, torna-se ainda mais necessária a sistematização do ensino de textos argumentativos (orais, escritos, multimodais), tarefa que deve ser confiada à escola, órgão responsável pela formação dos alunos para a atuação crítica que possibilita a conquista da cidadania.

Não podemos fugir da realidade de que, com menor ou maior grau de intencionalidade, argumentar faz parte da linguagem humana. Isso porque, mesmo que não tenhamos plena consciência, argumentamos a todo o momento, em diversas situações da vida cotidiana, nas quais precisamos convencer nosso interlocutor, seja para comprar um produto, seja para aderir as nossas ideias, seja até mesmo para fazer com que nossos alunos nos deem sua atenção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b) nos trazem uma proposta de mudança no ensino enfatizando os conhecimentos interdisciplinares, nos quais a leitura e a capacidade crítica para interpretar o mundo têm papel fundamental, abrindo assim a possibilidade de o aluno poder expressar-se sobre questões que lhe cercam.

Dessa forma, os temas sociais presentes no dia a dia

[...] abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania – por meio da análise de formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento das questões sociais etc (BRASIL, 1998, p. 41).

Em diversas situações comunicativas, as interações nos levam a trocar ideias, a assumir posições diante de circunstâncias. Nesse contexto, argumentar é ação constitutiva do ser humano. Entretanto, para que essa ação nos traga bons resultados (como a conquista de objetivos traçados), é necessário que usemos a linguagem de forma reflexiva. Para tanto, os textos argumentativos, orais ou escritos, formais ou

informais, devem ser cuidadosamente construídos e ensinados sistematicamente, visando ao que se pretende alcançar.

Neste trabalho, tratamos da argumentação na oralidade por meio do debate regrado, mas nosso maior foco se concentrou na produção escrita. Definir o sentido de escrita nesse processo é de fundamental importância para que o ensino de argumentação se dê mediante um percurso teórico que norteie as escolhas necessárias.

Segundo Koch e Elias (2016, p.10), “Entendemos a escrita como uma atividade que se realiza de forma situada e negociada, ou seja, envolve sujeitos, com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum”. Tal pensamento nos leva à compreensão de que escrever significa interagir e se espera que essa interação proporcione aos sujeitos envolvidos a condição de construir sentidos. Sendo assim, a superfície linguística se torna insuficiente para que esses sentidos sejam construídos, pois o texto representa muito mais do que essa materialidade. Nele, estão implícitos valores e intenções, estrategicamente usados com o intuito de estabelecer determinadas relações entre os interlocutores.

É nessa perspectiva de linguagem como interação, em que seu uso se dá na forma de textos, que a argumentação assume, neste trabalho, um relevante papel. Produzir textos argumentativos requer do sujeito o domínio de conhecimentos específicos que possam conduzi-lo a melhores resultados, afinal há sempre a pretensão de tentar influenciar o interlocutor por meio de argumentos constituídos por ideias organizadas capazes de conquistar a adesão do outro.

Nesse sentido, a intencionalidade e a aceitabilidade (entre outros) são elementos indispensáveis nesse processo. Há sempre aquele que tenta influenciar e o outro que avalia (aceitando ou não) os argumentos. Assim, recorrer à memória social dos leitores por meio da remissão a textos que refletem um modo particular de interpretar o mundo representa uma estratégia válida na atividade de argumentar.

Dessa forma, podemos destacar aqui a necessidade de se buscar, além do conhecimento sobre o que é texto e o que é sentido, alguns outros aspectos que constituem informações básicas para o ensino de argumentação, tais como: intertextualidade (formas de citação no processo argumentativo); conhecimentos linguísticos (os operadores argumentativos); progressão textual (estratégias de construção e retomadas de referentes, estratégias de progressão temática); articuladores

textuais (de situação, de relações lógico-semânticas, etc.); estratégias argumentativas (comparações, relações de causa e efeito, exemplificações, etc.).

Introduzir nas escolas o ensino das técnicas ou recursos argumentativos significaria colocar nas mãos do aluno ferramentas para que ele pudesse argumentar com maior segurança e criticidade. Em outras palavras, possibilitando ao aluno entender “[...] a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los”, além de aprender “[...] a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 40).

Percebemos em livros didáticos (CEREJA; MAGALHÃES, 2012; FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012) uma maior preocupação em oferecer aos alunos um trabalho com gêneros argumentativos, especialmente artigo de opinião e debate regrado. Todavia, o trabalho que neles ainda predomina é o de reconhecimento da estrutura composicional. Nesse sentido, o trabalho com a argumentação como prática de escrita, visando a situações vivenciais parece ainda estar por ser feito.

Com efeito, apropriar-se dos gêneros discursivos da argumentação se justifica por demandas sociais, tais como: exames de seleção para acesso a instituições de ensino técnico, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), e a universidades, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, além de concursos públicos para cargo efetivo.

Assim, o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de língua materna pode assumir uma particular relevância. Para tanto, é necessário que haja engajamento tanto de alunos quanto de professores de LP, no sentido de tornar os alunos capazes de não apenas compreender os textos, mas também de estabelecer relações com outros textos, fazer inferências e, a partir desses movimentos de leitura, reconstruir significados e se utilizar da argumentação para proceder com a transformação social.

Neste projeto, especificamente, buscamos instrumentalizar o aluno para que ele, de forma sistemática, se apropriasse da leitura e da escrita como ferramentas imprescindíveis a serem utilizadas numa perspectiva situada: ser aprovado no Exame de Seleção do IFRN. Para isso, os textos argumentativos assumiram, no processo, uma posição privilegiada, tornando-se foco das ações desenvolvidas.

3.2 ESTUDOS DE LETRAMENTO

A concepção de que é por meio das práticas de leitura e escrita que os sujeitos interagem uns com os outros buscando compreender o mundo e agir socialmente para transformá-lo fundamenta esta pesquisa. Essa prática recebe o nome de *letramento*. Segundo Kleiman (1995, p. 18), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, o letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo que a alfabetização e que ultrapassa os domínios da escola.

Ao observarmos o contexto de sala de aula, verificamos que, embora a leitura e a escrita façam parte da nossa vida cotidiana, ainda são, em geral, limitadas a esse espaço, ou seja, as atividades desenvolvidas têm ali início, meio e fim e se justificam majoritariamente pela atribuição de notas que revelam a competência linguística, sem apresentar conexão real com o mundo exterior à escola.

Essa prática desvinculada de situações reais se distancia da proposta apresentada por Kleiman (2005, p. 12), a qual define prática de letramento como “[...] um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associados aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização”. São exemplos de práticas de letramento: escrever uma carta, ler um *outdoor* ou uma bula de remédio. Há, portanto, a necessidade de uma conexão entre os conteúdos veiculados pela escola e os objetivos pretendidos por aqueles que buscam sentido no que se propõem a realizar.

Outro conceito a ser destacado é o de “evento de letramento”. Em qualquer atividade social em que um texto escrito seja seu mediador, temos um evento de letramento. A esse respeito, Kleiman (1995, p. 40) afirma que os eventos de letramento são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Nesses casos, o diálogo entre os participantes é parte fundamental no processo.

Levando em consideração tais características, neste projeto, o debate regrado é considerado um evento de letramento (AQUINO, TINOCO, no prelo). Isso implica compreender o debate regrado para além dos aspectos que o caracterizam como gênero discursivo (estrutura composicional, tema e estilo) e, exatamente por essa filiação

teórica, contemplar uma prática situada advinda de uma situação real, se utilizar da leitura e da escrita como instrumentos que possibilitam mudanças sociais provocadas pelos agentes que as utilizam, apresentar elementos visíveis e não visíveis durante o seu processo e constituir uma rede de atividades articulada com o propósito de se alcançar objetivos específicos em uma determinada situação, conforme será detalhado no capítulo de análise de dados.

Outro conceito bastante significativo para esta pesquisa, também advindo dos estudos de letramento, é o de projeto de letramento. Segundo Kleiman (2000, p. 238), um projeto de letramento representa...

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

É nessa perspectiva que este projeto de intervenção se realiza quando cria oportunidades nas quais os participantes se propõem a construir colaborativamente textos escritos, instrumentos que permitem a inserção do aluno em uma situação que pode tornar viável uma conquista social (vaga do IFRN).

Dessa maneira, entendemos que o projeto de letramento é um modelo didático (TINOCO, 2008) no qual as atividades de leitura e escrita se desenvolvem como prática social. Ao se estabelecer um propósito comunicativo vinculado a uma situação real vivida pelo aluno (no caso deste projeto de intervenção, o Exame de Seleção do IFRN), é possível usar a escrita como instrumento para alcançar o objetivo traçado. Tal prática representa uma ressignificação das práticas de leitura e escrita na escola.

É fundamental que, nesse processo, se reconheça a importância das ações coletivas que podem garantir o alcance dos objetivos traçados. Assim, é necessário promover a interação, a colaboração entre os membros, partindo-se de um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico que constitui uma comunidade de aprendizagem (AFONSO, 2001). Essa forma de ensinar e aprender requer um planejamento por meio do qual as contribuições de cada pessoa sejam valorizadas, havendo confiança nas habilidades desenvolvidas.

Também torna-se imperativo termos a compreensão de que

[...] em projeto de letramento, aprender a agir torna-se um desafio a ser considerado desde o início, isto é, desde o processo de planificação. Planificar objetivos e atividades, definir papéis e selecionar conteúdos, recursos e instrumentos que viabilizem a agência devem ser passos cuidadosamente pensados, para que alcancemos o objetivo central do projeto a ser executado. (SANTOS, 2012, p.144).

Vale salientar que essa planificação não significa necessariamente traçar caminhos como ponto de partida para que o projeto seja iniciado, tendo em vista que não representa uma metodologia para que se ensine a escrever. As ações planejadas não são estabelecidas a priori, mas emergem do próprio projeto e têm a flexibilidade como característica, buscando a adequação do agir socialmente de acordo com a prática situada de escrita.

Nesse sentido, o conceito de agente de letramento torna-se significativo, pois a todos os sujeitos envolvidos no processo é dada a oportunidade de respostas aos desafios que a vida lhes impõe. Nesse grupo se inserem os estudantes que, por meio da escrita, encontram possíveis soluções para questões sociais que lhes afetam (TINOCO, 2008).

Desse modo, percebemos que a competência da escrita (adquirida por meio de um processo em que atuam diversos agentes) é algo de grande importância e abre portas para transformações sociais.

Esse envolvimento coletivo proposto pelo projeto de letramento nos leva a conceber o professor, o aluno ou qualquer outro membro da comunidade como aprendentes e ensinantes que adotam uma postura colaborativa quando repensam conceitos e reveem posicionamentos, numa constante reconstrução de saberes e práticas em grupos.

Cada um, agindo dessa forma, torna-se um agente de letramento, que segundo Kleiman (2006, p. 82), é

[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Assim, temos a parceria (entre alunos, professor e demais membros envolvidos no projeto) como ponto significativo na realização de tarefas, fortalecendo o caráter colaborativo das ações, antes pouco presente no ensino tradicional de escrita.

Nessa perspectiva, os participantes de um projeto de letramento assumem, de acordo com suas habilidades e competências, um papel específico dentro do processo de realização das atividades. A divisão de tarefas constitui uma rede de ações coletivas traçada pela equipe, visando a um objetivo comum.

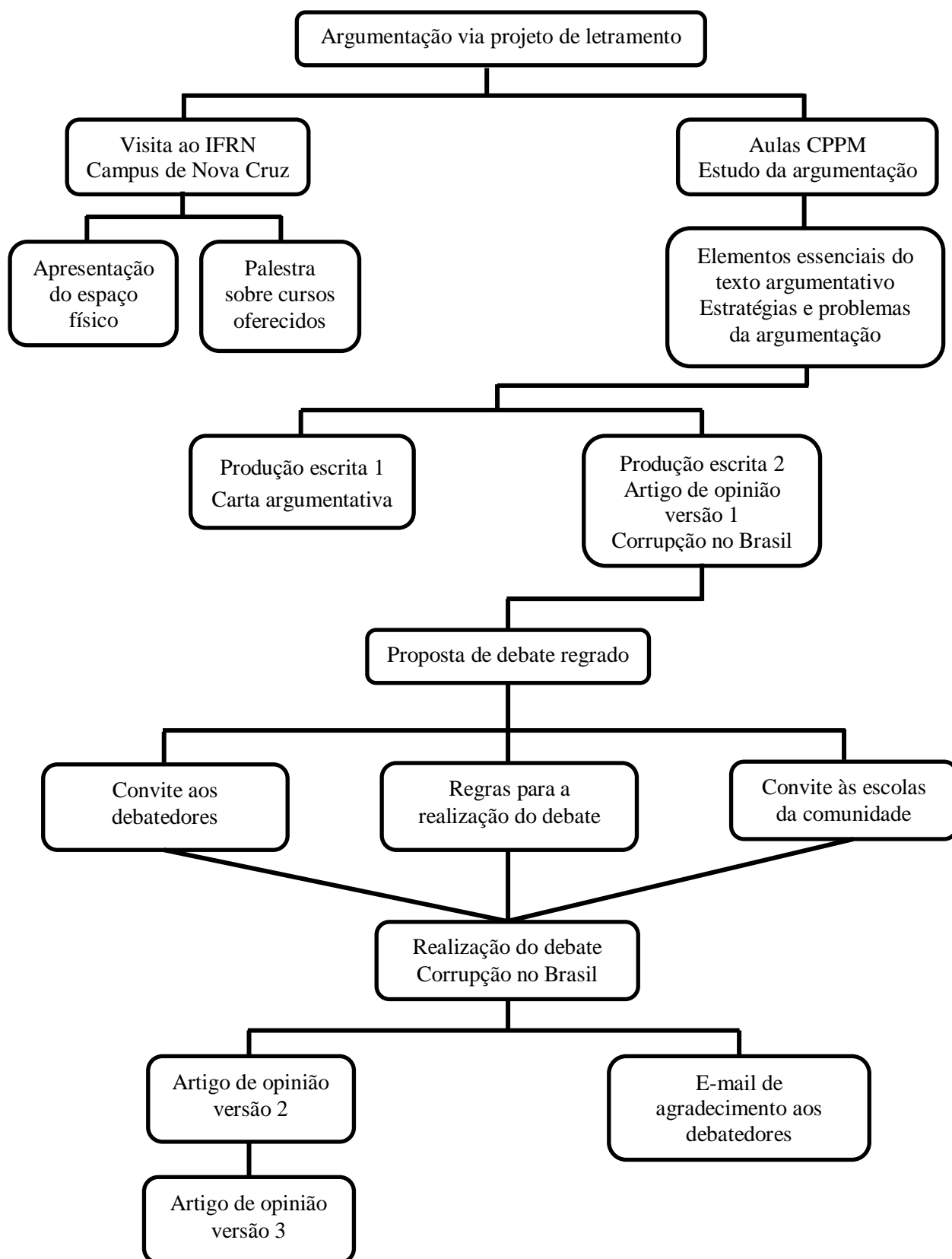
Dessa forma, cada participante torna-se um agente de letramento, pois segundo Kleiman (2006), assume atribuições diversas, tais como: articular interesses partilhados, organizar o grupo para agir coletivamente, decidir um curso de ação, interagir com outros agentes, bem como assume também o poder de transformar planos de ação de acordo com as necessidades do grupo.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste quarto capítulo, visamos à análise dos dados gerados no decorrer de nosso trabalho, tendo sido a escrita de textos argumentativos o nosso ponto de partida. Por meio dela (a escrita), entendida como uma prática social (BAKHTIN [1952-1953] 2011; [1929] 2009), diferentes gêneros discursivos serão trabalhados gerando, assim, uma rede de atividades (KLEIMAN, 1995) que compreenderá um conjunto de ações advindas de situações comunicativas diversas, vivenciadas durante a realização do projeto.

A geração de dados se deu a partir da construção gradativa das etapas que nos conduziram ao objetivo de ensinar a escrever, com maior propriedade, o texto argumentativo. O gráfico a seguir apresenta, com detalhes, o percurso das ações desenvolvidas.

Gráfico 1 – Rede de atividades no projeto de letramento



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Esse gráfico 1 nos mostra, detalhadamente, a rede de atividades que, diante das circunstâncias, foi desenvolvida. O recorte do *corpus* que ora apresentamos se constitui de práticas de escrita que permearam o antes, o durante e o depois do debate, evento de letramento em destaque. A princípio, trabalhamos com o gênero “carta argumentativa”. Tratou-se de uma primeira oportunidade para que os alunos pudessem ter contato com a argumentação por meio de uma situação específica, além de ser esse um dos gêneros discursivos possivelmente solicitado no exame de seleção do IFRN.

Para isso, fizemos o estudo individualizado de três textos motivadores (anexo I) sobre o analfabetismo através de leitura silenciosa e reflexiva norteada por 17 questões objetivas que apresentaram como foco de análise: a identificação de ideia principal e ideias secundárias em cada texto; as relações que os textos estabeleciam entre si; a substituição de conectivos dentro do contexto sem que houvesse perda de sentido original; a descoberta de termos usados como elementos coesivos referenciais; o uso de sinais de pontuação vinculado ao sentido do texto e a identificação da intenção comunicativa com base nas pistas deixadas pelo autor. Em seguida, formamos pequenos grupos para comparação e discussão das respostas, montando assim um gabarito coletivo. Encerramos esse processo com a divulgação do gabarito oficial e comentários referentes às dúvidas constatadas.

Tendo se apropriado de informações consistentes sobre o tema em questão, cada aluno foi submetido à produção de uma carta argumentativa (proposta já utilizada, pelo IFRN, em processo seletivo), conforme as seguintes orientações.

Quadro 2 – Proposta de prática de escrita da carta argumentativa

A partir da leitura dos textos motivadores, de seus conhecimentos, redija uma carta ao Ministro da Educação, o Sr. Fernando Haddad, posicionando-se sobre a necessidade de erradicação do analfabetismo no Brasil, tendo em vista que a educação é um direito do cidadão previsto na Constituição brasileira. Para dar força à sua argumentação, você pode utilizar-se de exemplos de situações constrangedoras envolvendo pessoas analfabetas (concretos ou criados), apresentar dados estatísticos presentes nesta avaliação (desde que não copie trechos da prova), apontar causas e consequências do analfabetismo no Brasil. Conclua sua carta com uma proposta que motive os adultos analfabetos a frequentarem a escola. Assine com o pseudônimo Valdeci das Letras.

Fonte: www.ifrn.edu.br – Acesso em abril de 2015.

Intencionalmente, o texto foi produzido sem que o aluno tivesse acesso aos conhecimentos sobre a estrutura composicional da carta argumentativa, buscando-se, assim, uma investigação sobre os conhecimentos já construídos em séries anteriores.

Expusemos, na aula seguinte, as características do gênero. Grupos foram formados e, em seguida, devolvemos as cartas produzidas para que fossem corrigidas colaborativamente, de acordo com os critérios estabelecidos. Cada grupo avaliou diversos aspectos atribuindo 1,0 (valor máximo) para cada um deles, buscando respostas para as seguintes questões:

Quadro 3 – Chave de correção da carta argumentativa

Chave de correção – Carta argumentativa		
Análise de tópicos	Pontuação máxima	Pontos obtidos
1. Apresenta estrutura de carta?	1,0	
2. Trata da educação de um modo geral ou faz um recorte temático (Necessidade de erradicação do analfabetismo no Brasil)?	1,0	
3. Há respostas para a pergunta: por que há necessidade de se erradicar o analfabetismo no Brasil?	1,0	
4. Apresenta algum exemplo de situação constrangedora envolvendo pessoas analfabetas?	1,0	
5. Apresenta dados estatísticos sobre o analfabetismo no Brasil?	1,0	
6. Aponta causas e consequências do analfabetismo no Brasil?	1,0	
7. Apresenta na conclusão uma proposta que motive os adultos analfabetos a frequentarem a escola?	1,0	
8. Está assinada com o pseudônimo “Valdeci das Letras”?	1,0	
9. Faz uso da variedade padrão da língua?	1,0	
10. Faz uso adequado de elementos responsáveis pela textualidade (coesão, coerência, informatividade, progressão)?	1,0	

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

De acordo com essa chave de correção, instrumento norteador avaliativo, o escrevente obteria 10 pontos, caso atendesse a todas exigências especificadas. Destacamos aqui o conteúdo significativo sutilmente incluído nos itens 4, 5 e 6. Nesses 3 tópicos, estratégias argumentativas são analisadas levando o aluno a, de forma reflexiva, compreender os caminhos percorridos em busca da aceitação de nosso ponto de vista como verdade.

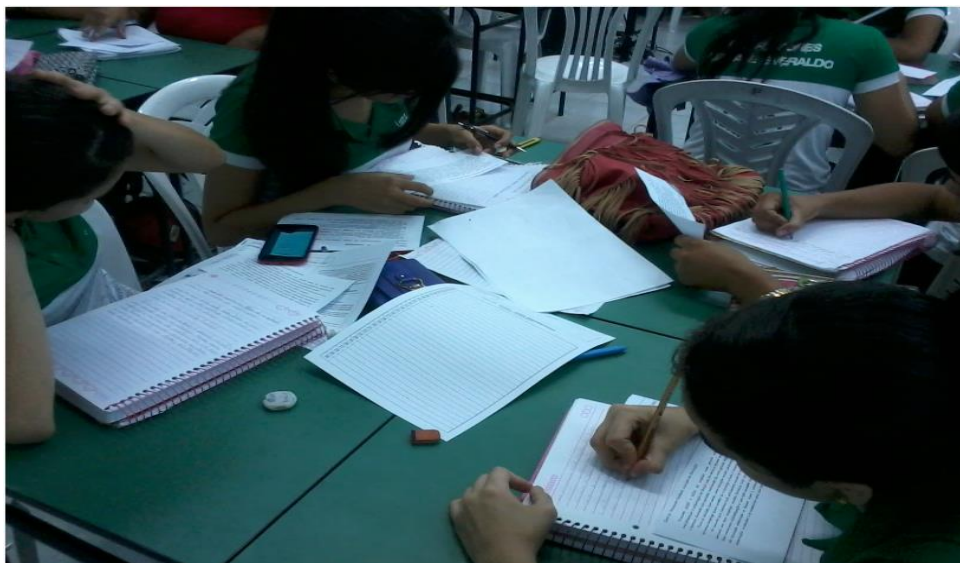
A questão 4 (Apresenta algum exemplo de situação constrangedora envolvendo pessoas analfabetas?) conduz o aluno a refletir sobre os fatos que, sendo advindos de uma realidade conhecida, permitem fortalecer o nosso poder de convencimento. Trata-se da estratégia de exemplificação, cujo uso ajuda a comprovar a credibilidade de nossa opinião.

Ao questionar se o texto apresenta dados estatísticos sobre o analfabetismo no Brasil (questão 5), a chave de correção leva o aluno a compreender que o uso de informações resultantes de pesquisas feitas por órgãos de reconhecimento público podem corroborar para uma maior aceitação da tese defendida.

Aponta causas e consequências do analfabetismo no Brasil? – esse questionamento, expresso no item 6, condiciona o aluno a fazer associações entre as causas e os possíveis resultados provenientes das ações desenvolvidas. Essa análise traz força à argumentação fortalecendo a orientação argumentativa que conduz a linha do raciocínio nesse exercício de convencimento.

O grupo, formado por 4 alunos, teve acesso a 4 textos para serem avaliados, valendo salientar que tais textos não eram aqueles por eles produzidos, mas tratava-se das produções de outros grupos. Esse procedimento, propositalmente adotado, visava a uma maior interação entre os alunos e possibilitava que trocassem de papéis, atuando ora como escreventes, ora como avaliadores. Algumas notas atribuídas não representavam fielmente o que fora produzido, o que era compreensível, já que conhecíamos a falta de experiência dos “avaliadores”. Refletir sobre os aspectos analisados fazia parte do processo de apropriação do conhecimento sobre o gênero em estudo.

Figura 4 – Reescrita colaborativa da carta argumentativa



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A figura 4 reflete o momento da socialização de um dos textos previamente selecionados. Coube ao grupo aplicar os conhecimentos adquiridos na discussão coletiva anterior, quando na ocasião apenas atribuíram valores a vários textos, prosseguindo agora tendo a reescrita colaborativa como ponto fundamental no processo. Cada grupo discutiu e negociou ideias resultando num texto único a ser apresentado para os demais alunos, abrindo-se espaço para que as modificações feitas fossem justificadas.

O texto que segue corresponde a uma das produções dessa reescrita.

Quadro 4 – Carta argumentativa

1	Santo Antonio, 12/09/2015
	Exelentíssimo Senhor Fernando Haddad,
5	Durante 2000 e 2004 foi evestido uma grande contia em dinheiro, para alfabetizar a população Brasileira mas o resultado foi minimo, poucas pessoas nesse tempo conseguiram aprender a ler e a escrever, isso foi uma grande decepção para massa Brasileira.
	Para os adultos isso causa uma situação constrangedora Senhor Fernando Haddad, pois hoje em dia so arruma emprego quem sabe ler e tem o ensino médio completo.
10	No mundo em que vivemos hoje para se ter emprego digno é preciso ter educação muitas familias por não terem computado a escola passam por vários problemas e essa é a realidade e uma das causas da crise do Brasil. Como a televisão tem uma grande importância e destaque, seria interessante se a própria promovesse campanhas insentivando esses brasileiros a voltarem a escola para terminarem os estudos.
15	Atenciosamente,
	Valdeci das Letras.

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Na carta argumentativa em análise, podemos perceber que os tópicos citados na chave de correção usada anteriormente na avaliação de textos se constituíram elementos norteadores nessa etapa de reelaboração de ideias e de reescrita do texto. O primeiro aspecto a ser observado é o atendimento à estrutura composicional da carta: localidade e data (linha 1), vocativo (linha 3), corpo (linhas 5 a 14), despedida (linha 16) e assinatura (linha 18). Em segundo lugar, no parágrafo introdutório, é feito um recorte temático: o problema do analfabetismo no Brasil. Embora verifiquemos o uso inadequado do termo “alfabetizar” (linha 5), é clara a intenção de se usar o sentido oposto (alfabetizar), adequado ao contexto.

Já no 1º parágrafo, observamos o movimento argumentativo do texto quando, após a apresentação de um fato, elemento que advém da esfera da realidade (no caso, o investimento de uma grande quantia para alfabetizar a população brasileira), é empregado o elemento linguístico “mas”, responsável pela orientação argumentativa

do enunciado que introduz: “[...] *mas* o resultado foi mínimo, poucas pessoas nesse tempo conseguiram aprender a ler e a escrever [...]” (linhas 6 e 7). Contrapondo-se, dessa forma, ao enunciado anterior, está instaurada a problematização.

O jogo de interlocução, um dos elementos que caracteriza a carta argumentativa, se faz presente no segundo parágrafo: “Para os adultos isso causa uma situação constrangedora Senhor Fernando Haddad, [...]” (linha 8). A ausência da vírgula com a função de isolar o vocativo representa um problema de ordem linguística, mas não interfere na situação comunicativa nem nos efeitos semânticos pretendidos.

Outros elementos linguísticos surgem no texto e revelam a apropriação dos autores em relação aos articuladores textuais, conforme podemos observar através do emprego do conectivo “pois” (linha 8), por meio do qual é estabelecida uma relação de explicação. Em “[...] *pois* hoje em dia só arruma emprego quem sabe ler [...] (linhas 8 e 9), temos nitidamente a justificativa para o “constrangimento” provocado pela falta de leitura e escrita, fato que limita a ação do cidadão no meio onde vive. Convém acrescentar que a razão que desencadeia essa situação constrangedora é, no parágrafo do trecho, retomada pelo uso do pronome *isso* em “Para os adultos *isso* causa uma situação constrangedora [...] (linha 8). Trata-se, portanto, de uma estratégia de coesão referencial.

Outros tópicos que nortearam o processo de construção do texto ainda podem ser percebidos, tais como: relação de causa e efeito, como se pode ver em “se não tem educação, não se tem emprego digno” (ver linha 10) ou ainda “se não se completou a escola, se tem problemas e isso causa crise no Brasil.” (linhas 11 e 12). Como proposta de incentivo à volta dos adultos analfabetos à escola, são sugeridas campanhas através da televisão, já que é um “meio de grande importância e destaque.”(linhas 12 e 13). O uso de pseudônimo é atendido, o que representa mais um aspecto a ser considerado.

O uso de termos como “evestido” (linha 5), “contia” (linha 5), “familias” (linha 11), “insentivando” (linha 13) representam inadequações de natureza ortográfica que comprometem o uso da variedade padrão da língua. Entretanto, se considerarmos os diversos aspectos positivos comentados, podemos concluir que a textualidade foi contemplada de forma satisfatória, revelando, assim, que nosso objetivo foi alcançado: instrumentalizar o aluno para a prática de escrita de uma carta argumentativa.

Vale salientar que as dificuldades ortográficas explicitadas no parágrafo anterior constituíram material de estudo durante o processo de reescrita, momento em que cada inadequação foi analisada coletivamente buscando-se a apropriação dos acordos ortográficos que regem a nossa língua.

Na sequência, iniciamos o estudo do “artigo de opinião”, gênero argumentativo que constituiu um dos focos desta pesquisa. A princípio, expusemos a estrutura composicional do gênero, apresentamos um texto veiculado pela imprensa (Corrupção cultural ou organizada?”, de Renato Janine Ribeiro – anexo G) e, após a leitura compartilhada e crítica³, os alunos foram levados a produzir um artigo de opinião com o mesmo tema (escolhido levando-se em conta o momento político: período de eleições municipais), no qual defenderam um ponto de vista acerca da seguinte problematização: “Para minimizar (ou eliminar) a corrupção no Brasil é preciso partir de ações de cada cidadão ou será necessário renovar o quadro político brasileiro? Há caminhos para que a corrupção seja minimizada (ou eliminada?)”. Além de solicitarmos que usassem os elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, problematização, tese e argumentos), estabelecemos ainda (seguindo exemplares de exames de seleção do IFRN) mais três orientações: a atribuição de um título, o uso do padrão culto da língua portuguesa e um mínimo de 8 linhas.

A seguir, podemos visualizar a primeira versão do artigo de opinião. Trata-se de um texto selecionado entre muitos outros, já que foi produzido individualmente, sem, entretanto, ter sido estabelecido algum critério mais rígido, ou seja, o conteúdo dos parágrafos não foi levado em consideração para essa escolha. Apenas dois critérios mais simples mencionados na proposta de escrita foram considerados: a atribuição de um título e um mínimo de 8 linhas.

³Em Kleiman (2007), para que a leitura contribua para a formação do leitor crítico, é necessário que o aluno se insira em diversas práticas de letramentos com materiais didáticos diversificados, por meio de atividades que permitam a reflexão sobre o mundo em que vive, tornando-se assim predisposto a avaliar novas situações quando confrontadas com situações já vividas.

Quadro 5 – Artigo de opinião – Versão 1

1	Frustrações no quadro político brasileiro
5	<p>Hoje em dia a corrupção no Brasil, está em uma situação muito precária, estar nos trazendo alguns problemas inaceitável em nossa sociedade. Precisamos ficar atento com essas corrupções.</p>
10	<p>Muitos políticos tira o nosso direito dos cidadãos pelas suas lavagem de dinheiro e desvios, tais como: verba escolar, desvio na saúde, na cultura entre outras. Esse problemas resultam também Na baixa economia brasileira e pelas dificuldades que nosso país está passando. Isso ocorre pelo quadro político brasileiro. Algumas famílias chegam passar até por dificuldades por nós mesmos colocar pessoas inadequadas em mandatos, alguns da gente se vendem muito fácil com poucas promessas ou dinheiro.</p>
15	<p>Pois estamos perdendo nosso direito em deixar corruptos acabando com nosso país, e convivendo com menos respeito por aceitar essas pessoas fazer de nós brinquedos.</p>
17	<p>No entanto devemos correr atrás de nossa obrigação do que nos pertence que é o direito de viver em paz em um bom lugar e não deixar nos levar com ilusões de gestores incapacitados de predominar o nosso lugar. Precisamos reenvidicar em busca de nossos direitos humanos.</p>

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

O texto “Frustrações no quadro político brasileiro” (versão 1) já sinaliza, nos parágrafos iniciais, aspectos positivos, no que se refere à construção de um texto da ordem do argumentar. Após uma leitura atenta, percebemos a presença de elementos argumentativos que nos conduzem ao reconhecimento de uma postura reflexiva do autor: a corrupção gera problemas inaceitáveis na sociedade (tese), é provocada por políticos que retiram o nosso direito de cidadania. Há, portanto, um movimento de argumentação de causa e consequência ao relacionar desvios de verbas às dificuldades financeiras vividas pelo povo.

Ao citar que “algumas famílias chegam passar até por dificuldades por nós mesmos colocar pessoas inadequadas em mandatos [...]” (linhas 9 e 10), o autor assume uma parcela de culpa como cidadão que além de permitir se “vender” aos políticos, também aceita ser “brinquedo” nas mãos deles. Podemos observar nessa reflexão feita pelo autor que o problema tratado é visto por dois ângulos distintos: num momento, a responsabilidade recai sobre a classe política, noutro, é o próprio povo a ser responsabilizado por permitir se corromper pelos seus representantes.

Entretanto, todo o sentido do artigo de opinião em análise é construído, com dificuldade, pelo leitor, pois é visível a desarticulação de ideias. As inadequações surgem, não apenas no uso de elementos linguístico-textuais mas também no que se refere às articulações que tratam da coesão e da coerência (o uso de “pois”, na linha 12, por exemplo), o que comprova a necessidade de um trabalho específico que possibilite um melhor desempenho por parte do escrevente do gênero discursivo em questão.

4.1 EVENTO DE LETRAMENTO: O DEBATE REGRADO

Partindo da concepção de letramento como prática social, já que se refere ao uso da língua escrita em diferentes esferas de atividade humana, podemos reconhecer a importância a ser dada ao conceito de “evento de letramento” que, segundo Kleiman (2005), corresponde a ocasiões em que a fala se organiza em torno da compreensão de textos escritos.

Nesse sentido, planejamos a realização de um debate regrado, tomando-o como evento de letramento, tendo em vista que se tratou de uma atividade da vida social na qual diversos participantes (2 debatedores, 1 mediadora, cerca de 50 alunos), cada um com saberes diferentes, foram mobilizados de acordo com interesses comuns. O debate realizado teve o objetivo de analisar pontos de vista opostos sobre o tema “corrupção”.

A ação desencadeou a construção de diversos textos, entre eles, convites aos debatedores, convite às escolas da comunidade, e-mails. Cabe ressaltar a relevância temática e sócio-histórica desse debate, considerando o envolvimento dos alunos no processo eleitoral previsto para o ano seguinte (2016), no qual atuariam como eleitores ou como seres reflexivos e multiplicadores de ideias no meio social.

Quanto aos debatedores, contamos com a participação de dois membros da comunidade local, cada um deles atuando profissionalmente em campos diferentes (um, advogado; outro, vereador. Pela atuação que desenvolvem na cidade, ambos demonstram ter conhecimentos específicos sobre o assunto tratado. O evento realizou-se no dia 23 de setembro de 2015, às 14h, tendo sido o ambiente preparado exclusivamente para a situação. Inicialmente os debatedores foram apresentados e em seguida um sorteio definiu a ordem das exposições, ficando designado o tempo de 30 minutos para cada um deles. Caso fossem necessárias, a réplica e a tréplica teriam um tempo máximo de 10 minutos para o devido esclarecimento sobre o choque de ideias. Ao público foi dado um espaço para questionamentos (orais ou escritos) e as considerações finais

foram feitas por uma representação de alunos, pelos debatedores e pela mediadora, encerrando assim o evento.

Figura 5 – Participação de um agente externo no debate



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A figura 5 retrata a ação de um dos debatedores, tendo o acompanhamento do público que faz os registros, fonte de questionamentos posteriores e informações a serem acrescentadas ao texto anteriormente escrito (artigo de opinião). A atenção dos alunos reflete o interesse em relação ao tema e confirma a importância do papel do agente de letramento para o processo de ensino-aprendizagem. Saberes são compartilhados tornando o debate um evento primordialmente colaborativo.

Figura 6 – Resposta ao questionamento do público

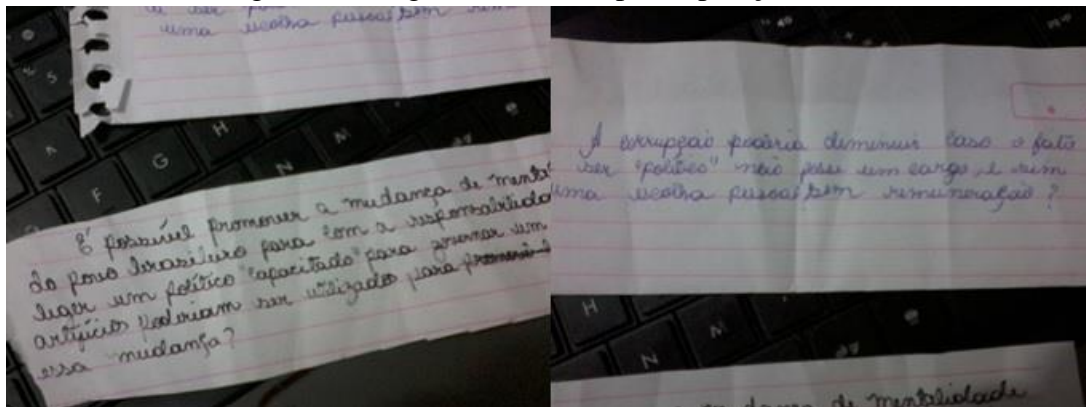


Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A figura 6 retrata o momento posterior às exposições de ideias. Nela, um dos expositores responde ao questionamento trazido por um dos alunos. O papel nas mãos da professora corresponde ao texto escrito de forma não premeditada pelo participante (pergunta espontânea), conclusão a que chegamos devido ao tamanho e ao formato do papel. Após a leitura da pergunta, o debatedor que melhor se identificou com o conteúdo tratado, assumiu a fala e esclareceu a dúvida.

É interessante ressaltar ainda que a escolha do verbo “minimizar” (ver quadro branco) é proposital. Justifica-se por entendermos que, com base na história política de nosso país, a corrupção se tornou um problema de tão grande proporção e enraizamento que são mínimas as possibilidades de “eliminação” dele. Discutir, portanto, a minimização dessa problemática social e política representa um caminho para que possíveis alternativas possam ser encontradas.

Figura 7 – Perguntas escritas após exposições orais



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Na figura 7, podemos visualizar o conteúdo das perguntas direcionadas aos debatedores. Por serem espontâneas, já que não foram pensadas antecipadamente, refletem as inquietações surgidas durante o processo de realização do debate, através das falas ouvidas.

A figura nos permite ler duas perguntas. Uma delas trata do tema de forma generalizada e questiona sobre soluções para o problema: “É possível promover a mudança de mentalidade do povo brasileiro para com a responsabilidade de eleger um político “capacitado” para governar sem corrupção? Que artificios poderiam ser utilizados para promover essa mudança?”. O segundo questionamento, embora revele uma inquietude, aponta, indiretamente, uma solução: “A corrupção poderia diminuir caso o fato de ser “político” não fosse um cargo, e sim uma escolha pessoal sem remuneração?”.

São registros que comprovam a interação que permite ao aluno se apropriar de mais informações que serão utilizadas na reescrita colaborativa prevista para se realizar após o evento.

Figura 8 – Perguntas orais após exposições



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Na figura 8, uma nova situação se registra: através da oralidade, às alunas é dada a oportunidade de expressão de questionamentos voltados para aquilo que foi exposto pelos debatedores. Dessa forma, quebra-se o modelo tradicional de alunos passivos (apenas ouvintes) diante de questões polêmicas e lhes é proporcionada a oportunidade de colocar a argumentação na escola e na vida, agindo socialmente e exercendo o direito à voz. Assim, diante do público, exercitam a cidadania.

Figura 9 – Reescrita colaborativa após o debate



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Nos primeiros momentos após o debate, considerando que as ideias apresentadas e discutidas ainda estavam recentes na memória, fizemos a reescrita colaborativa, conforme figura 9. Projetamos o texto selecionado e cada aluno pôde acrescentar novas ideias, colocando-as para apreciação do grupo, a quem cabia decidir as alterações.

Figura 10 – Artigo de opinião reescrito



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A figura 10 mostra o texto projetado (versão 2) já contendo marcas das alterações propostas durante o processo de reescrita.

Quadro 6 – Artigo de opinião – Versão 2

1	FRUSTRAÇÕES NO QUADRO POLÍTICO BRASILEIRO
5	<p>A corrupção que é presente no cotidiano do nosso país beneficia poucas pessoas abandonando a maioria da população em situação precária e inaceitável, uma vez que ela é de responsabilidade do quadro político atual.</p> <p>Nossos direitos, mesmos os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros.</p> <p>Enfrentamos inúmeras dificuldades financeiras, inflação, desemprego, péssima qualidade de vida. Tudo isso em consequência da má administração pública do país.</p>
10	<p>Políticos irresponsáveis e sem compromisso com o bem estar da população, patrocinados por empresas igualmente corruptas, através de um sistema de troca de favores e de promessas se aproveitam dos menos favorecidos.</p> <p>Dessa forma, desvalorizados e desfavorecidos por esse ciclo vicioso de poder, não podemos aceitar mais irresponsabilidades, nem nos deixar levar por ilusões sem irmos à luta por nossos direitos.</p>
15	

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A versão 2 do artigo de opinião mantém o título original, mas busca a reestruturação dos parágrafos, sem, no entanto, provocar muitas alterações nas ideias. A análise colaborativa, realizada após o debate, contribuiu para que a discussão sobre usos linguístico-textuais permitisse que fosse recuperado o sentido, bem como fossem feitas as conexões entre frases e parágrafos. Nesse sentido, elementos coesivos como “uma vez que” (linha 4) estabelecem uma relação de causalidade e revelam força argumentativa quando responsabilizam o político pela prática da corrupção e, consequentemente, pelo abandono da população.

A reescrita após o debate possibilitou o acréscimo de informações, aumentando, assim, o grau de informatividade no texto, conforme podemos observar a inserção do trecho “uma vez que ela é de responsabilidade do quadro político atual” (linhas 4 e 5). É importante registrar aqui que a decisão de apontar o quadro político como responsável pelos problemas causados pela corrupção na sociedade brasileira foi negociada pelo grupo, passando a constituir a nova tese. Essa negociação se efetivou após o debate, ocasião em que alunos e professora-pesquisadora discutiram as ideias opostas

defendidas pelos debatedores e, seguindo o pensamento da maioria do grupo, escolheram a quem responsabilizar.

Provêm também das informações veiculadas por meio do debate, os trechos “patrocinados por empresas igualmente corruptas” (linha 11) e “do ciclo vicioso de poder” (linha 13), presentes no quarto e no quinto parágrafos, respectivamente. As ideias ganham, na versão 2, novas palavras, eliminando, assim, grande parte das inadequações cometidas em relação ao uso da variedade padrão da língua, conforme podemos verificar em “Muitos políticos tira o nosso direito dos cidadãos pelas suas lavagem de dinheiro, desvio na saúde, na cultura entre outras” (versão 1, linhas 6 e 7), trecho parafraseado na versão 2, resultando na seguinte construção: “Nossos direitos, mesmo os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros.”(linhas 6 e 7). Ainda assim permanece no texto a generalização indevida gerada pelo uso da expressão “pelos agentes públicos”.

Ao reformular o texto por meio da paráfrase, percebemos um prejuízo de sentido: um truncamento sintático provocado pela ausência da oração adjetiva explicativa esperada após o uso do termo “agentes públicos”. Isso mostra que a escrita é realmente um processo e, por isso mesmo, está sujeita a constantes alterações. Adiantamos que a complementação desse sentido estará na versão 3, ainda não apresentada.

Outra alteração a ser aqui comentada diz respeito ao parágrafo da conclusão. Na versão 1, inadequadamente, o elemento linguístico “no entanto” (linha 14) foi usado, pois o parágrafo apresenta valor conclusivo (por isso a substituição pela expressão “Dessa forma”). O trecho final sintetiza as ideias desenvolvidas ao longo do texto e sinaliza com ações que revelam um possível caminho para a solução do problema: “não podemos aceitar mais irresponsabilidades, nem nos deixar levar por ilusões, sem irmos à luta por nossos direitos” (linhas 13, 14 e 15). Na verdade, temos mais uma paráfrase, o que representa uma forma de manter-se fiel às ideias do texto original.

Após a conclusão da reescrita da versão 2, marcamos um reencontro para que pudéssemos retomar a atividade e redigirmos a terceira versão. Esse reencontro trouxe novas reflexões acerca do tema discutido no debate e gerou algumas alterações, conforme podemos observar na versão 3.

Quadro 7 – Artigo de opinião – Versão 3

1	FRUSTRAÇÕES NO QUADRO POLÍTICO BRASILEIRO
5	<p>A corrupção, que é presente no cotidiano do nosso país, beneficia poucas pessoas abandonando a maioria da população em situação precária e inaceitável, uma vez que ela é de responsabilidade do quadro político atual.</p> <p>Nossos direitos, mesmos os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros, roubam nossa dignidade.</p>
10	<p>Enfrentamos inúmeras dificuldades financeiras, inflação, desemprego, péssima qualidade de vida. Tudo isso em consequência da má administração pública do país. Dados estatísticos, divulgados pela revista Veja, comprovam que, no Brasil, comparado a outros países desenvolvidos, como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, é alarmante o número de cargos comissionados, ou seja, políticos irresponsáveis e sem compromisso com o bem estar da população, patrocinados por empresas igualmente corruptas, através de um sistema</p>
15	<p>de troca de favores e de promessas, abusam do poder que lhes é concedido para atender a interesses de poucos.</p> <p>Dessa forma, desvalorizados e desfavorecidos por esse ciclo vicioso de poder, não podemos aceitar mais irresponsabilidades, nem nos deixar levar por ilusões sem irmos à luta por nossos direitos. É preciso que haja punições plausíveis aos corruptores, é necessário também que a população colabore através de fiscalização, além de aprender a escolher, de forma consciente, seus representantes, afinal, o desenvolvimento social satisfatório somente</p>
20	<p> crescerá à proporção que reduzirmos a corrupção em nosso país.</p>
22	

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

O texto, sendo pela terceira vez analisado, já não apresenta tantos problemas quanto os encontrados na versão 1, mas ainda não se configura como texto ideal (a não ratificação da tese no parágrafo conclusivo é exemplo de lacuna não preenchida). Por outro lado, surge a menção a dados estatísticos como estratégia argumentativa para convencer o leitor, e isso fortalece a credibilidade da cadeia argumentativa, aumentando o grau de aceitabilidade do texto.

Convém, neste momento, retomar a observação feita na análise da versão 2, no que se refere à interrupção de pensamento (truncamento sintático) do 2º parágrafo. Identificada essa ausência de sentido, a versão final vem acrescentar a expressão que restaura a coerência textual: “Nossos direitos, mesmos os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros, *roubam nossa dignidade.*” (linhas 7 e 8).

Enfim, a versão 3 se complementa, no último parágrafo, pelo detalhamento da proposta de solução do problema acrescentado. Nela percebemos registros dos articuladores “também” e “além de” (linha 20) que estabelecem relações de adição e, nesse sentido, atribuem à população tarefas fundamentais para que ocorra a minimização da corrupção no país, conforme podemos verificar em: “[...] É preciso que haja punições plausíveis aos corruptores, é necessário também que a população colabore, além de aprender a escolher, de forma consciente, seus representantes, afinal, o desenvolvimento social satisfatório somente crescerá à proporção que reduzirmos a corrupção em nosso país” (linhas 19 a 22).

A geração de dados nos levou a destacar, para este projeto, seis categorias de análise: escrita como prática social, rede de atividades, elementos centrais do texto argumentativo, estratégias argumentativas, problemas de argumentação e gerenciamento do discurso alheio.

A leitura e a escrita de forma mecânica, nos dias atuais, não garantem uma interação com os diversos textos que circulam socialmente, pois somente a decodificação de signos linguísticos não permite entender os significados contextuais do uso da leitura e da escrita. Interagir por meio da leitura e da escrita extrapolando os limites da escola e cumprindo as exigências atuais da sociedade é o que denominamos como uso social da língua. O artigo de opinião em análise se enquadra dentro dessa perspectiva, considerando que se trata de um texto fruto de uma necessidade social.

O tema “corrupção” não surgiu de uma escolha aleatória, mas originou-se de uma preocupação comum aos participantes do projeto. Esse problema social, amplamente discutido pelos brasileiros, mesmo entre aqueles que não têm acesso a uma educação mais elaborada, representou o ponto de partida adequado para impulsionar reflexões sobre posicionamentos críticos reais diante de um polêmica também real. Isso afasta a visão de que a escola, ao trabalhar a escrita, cria situações artificiais para seu uso.

Observemos que, na versão 3, ao discorrer sobre o tema proposto, o autor do texto deixa transparecer as marcas linguísticas que denunciam sua subjetividade em relação a uma situação na qual ele se posiciona como sujeito inserido e atuante no processo social, conforme podemos verificar nos trechos: “A corrupção, que é presente no cotidiano do nosso país...” (linha 1), “Nossos direitos, mesmos os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros, roubam nossa dignidade...” (linha 6), “Enfrentamos inúmeras dificuldades financeiras, inflação, desemprego...” (linha 9). O uso de

pronomes em primeira pessoa (nosso, nossas) e de verbos também em primeira pessoa (enfrentamos) são exemplos dessas marcas de subjetividade linguística que se fazem presentes em muitas outras partes do texto.

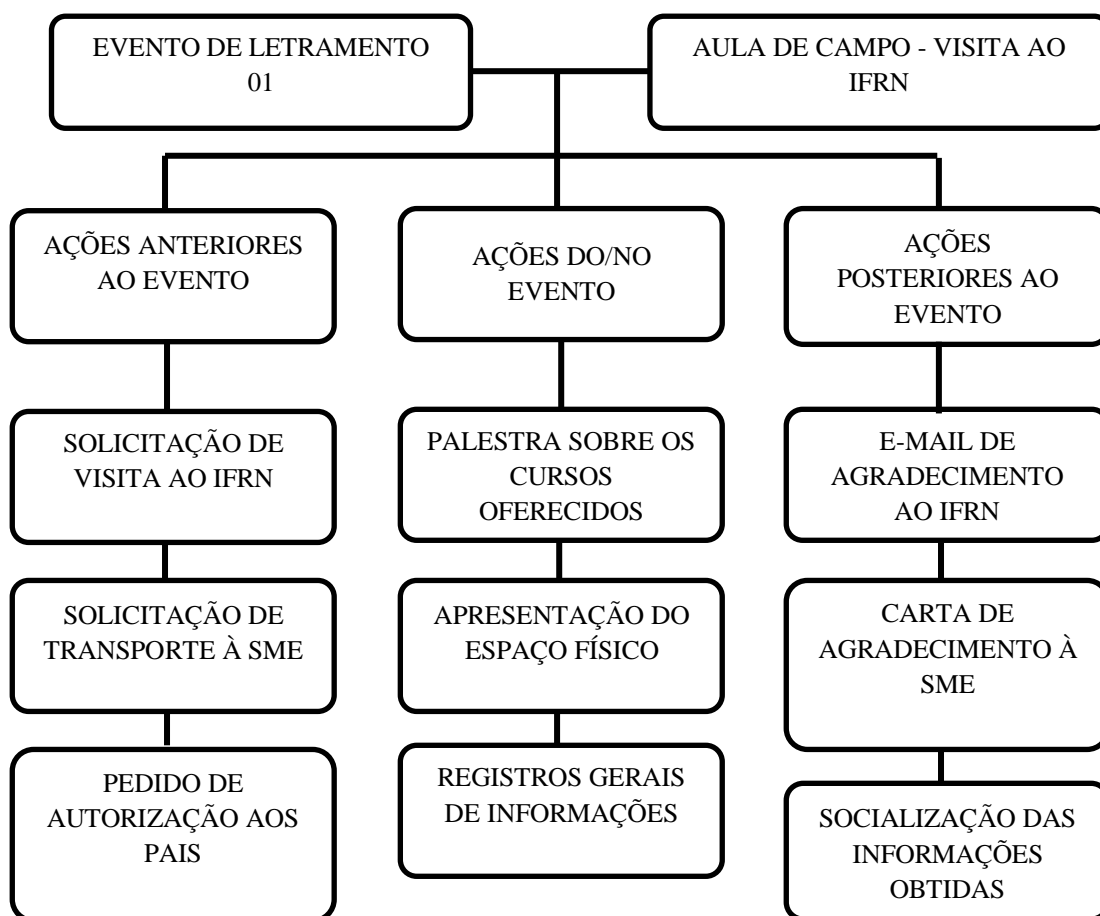
Nesse contexto, podemos considerar que a resignificação das práticas de leitura e escrita na escola, ao buscar desenvolver uma ação partindo de uma situação real vivida pela comunidade escolar, torna-se eficaz. Essa eficácia pode ser considerada como resultado de um projeto de letramento como um modelo didático (TINOCO, 2008) em que se utiliza a escrita para que um propósito seja atingido, no caso desse projeto de intervenção, a participação no processo seletivo do IFRN.

Isso se torna mais claro ao considerarmos que “[...] uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p.33). Nesse sentido, os fins sociais estabelecidos no processo de escrita desenvolvido pelo grupo abrem espaço para o sucesso da meta que se busca, já que vislumbra a possibilidade de se resolver um problema comum a todos os membros, através de ações colaborativas, partindo de um propósito comunicativo.

Analisemos agora (após discorrermos sobre a importância da escrita como prática social) os caminhos percorridos para que o objetivo fosse atingido. A rede de atividades passa a ter um papel de fundamental importância nesse processo, constitui-se de diversas ações que integram tanto as práticas de letramento da esfera escolar quanto as práticas de outras esferas que o desenvolvimento do projeto demanda. Os muros escolares são extrapolados e as práticas sociais não escolares passam a ocupar um relevante papel no processo de ensino-aprendizagem. Isso parece garantir a dinamização da aula e contribui para um percurso em que as ações se desenvolvem de uma maneira que se registre uma conexão entre o aluno e o mundo no qual ele vive.

Para que melhor possamos compreender esse percurso, montamos fluxogramas nos quais buscamos detalhar as ações desenvolvidas em cada situação (aqui denominadas eventos de letramento). Vejamos.

Gráfico 2 – Rede de atividades do evento de letramento 1



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A aula de campo se configurou como sendo o nosso primeiro evento de letramento, isso porque se tratou de uma ocasião que envolveu diversos usos da escrita como instrumento de ação social. Essas ações foram desencadeadas a partir do interesse dos alunos em buscar detalhes sobre uma realidade que, não fazendo ainda parte de seu universo, se apresentava como um modelo de projeto de vida a ser construído. Dessa forma, os procedimentos de escrita foram se desenvolvendo processualmente procurando atender às demandas exigidas para a realização do evento. As atividades, portanto, se distribuíram entre momentos que antecederam a visita, outros que se realizaram durante essa visita e os que tiveram seus registros depois dela.

As ações anteriores ao evento tiveram como ponto fundamental buscar alternativas que garantissem o nosso acesso à instituição, garantissem também a nossa locomoção ao espaço escolar e que os pais ou responsáveis nos autorizassem a levar os alunos ao destino almejado. Produzimos documentos (ofícios e cartas) destinados ao

IFRN, à SME e aos pais. As confirmações resultantes de nossos pedidos abriram portas para que nos imergíssemos nesse novo espaço (IFRN), uma espécie de palco no qual as interações se realizariam.

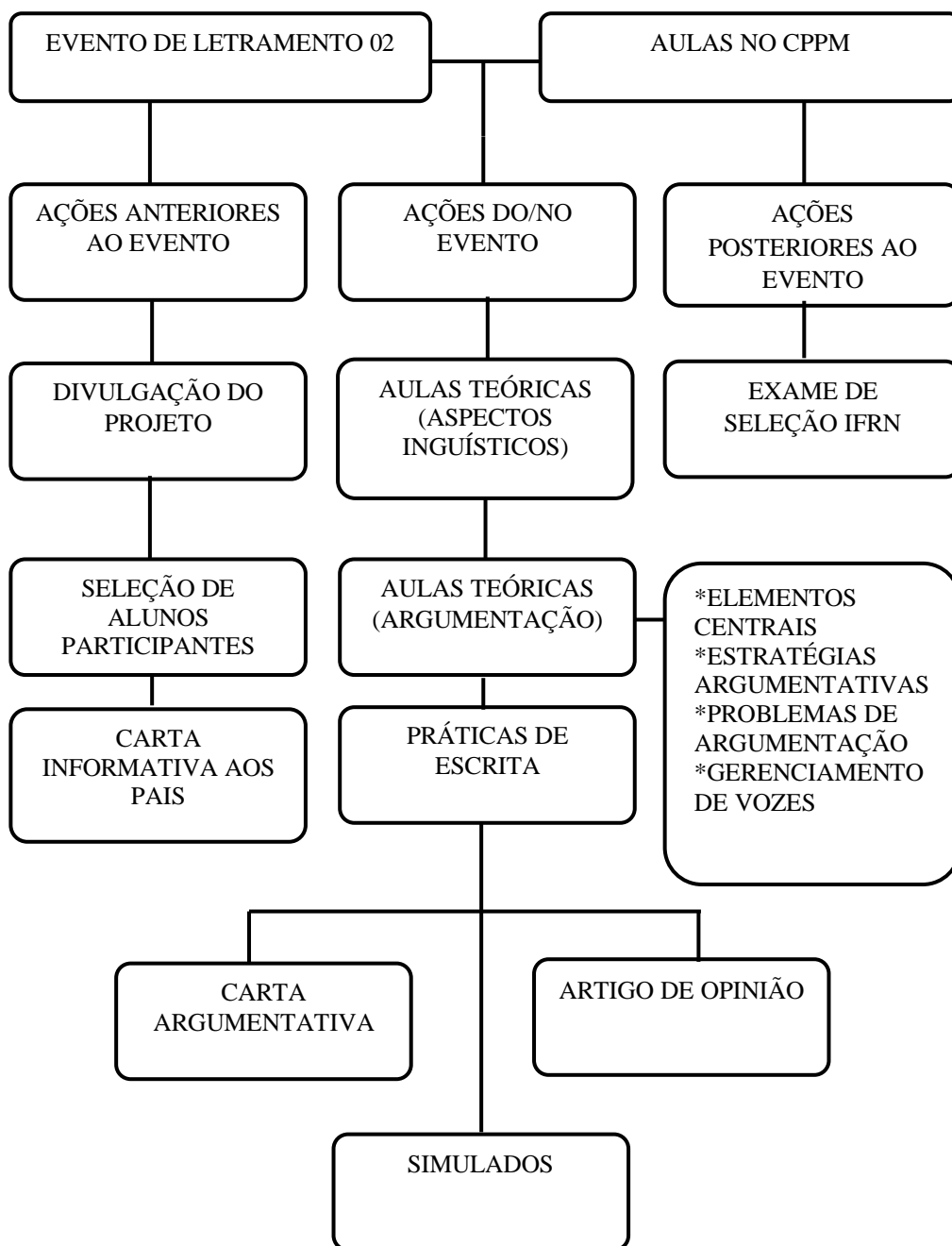
Durante o evento, o primeiro impacto a ser destacado foi a reação positiva dos alunos no tocante à arquitetura da instituição. Tendo vindo de uma realidade de escolas públicas com prédios em condições precárias de funcionamento e espaços reduzidos, era de se esperar o deslumbramento dos estudantes diante de um projeto arquitetônico visivelmente convidativo.

Acompanhados por funcionários devidamente instruídos para, não só apresentarem a estrutura física, mas para tecerem comentários explicativos sobre o funcionamento de cada setor, de uma forma que despertasse o interesse de cada ouvinte para fazer parte da instituição, os alunos se apropriavam das informações à medida que levantavam inúmeros questionamentos e obtinham, de forma imediata, as respostas desejadas. Essa interação, embora realizada especificamente por meio da oralidade, desencadeou vários registros escritos, anotações que, momentos depois, na sala de aula, constituíram fontes de discussões ao avaliarmos a realização do evento.

De uma relevância ainda maior nesse processo, podemos citar a palestra proferida por alguns professores da instituição. Se conhecer o espaço físico despertava o interesse do aluno a fazer parte daquele grupo, maior estímulo teria ao se apropriar dos conhecimentos específicos sobre cada curso ali oferecido. Um espaço interativo foi estabelecido naquele auditório, alunos visitantes e professores, colaborativamente, “desvendavam os mistérios” sobre os cursos que, possivelmente, fariam parte de suas escolhas profissionais. E ali, mais uma vez, a escrita foi o instrumento que permitiu o registro de informações que constituiriam bases reflexivas para tomadas de decisões futuras.

Como ações posteriores ao evento, vieram os agradecimentos aos órgãos que contribuíram para a realização de nossas atividades. E-mails e cartas, mais uma vez, numa sessão (aula) colaborativa, fizeram parte de produções escritas que, verdadeiramente, chegaram aos destinatários. Nessa aula, além das produções escritas, relevantes também foram as discussões acerca dos conhecimentos adquiridos, tendo em vista o fortalecimento das aspirações sociais presentes em cada aluno envolvido no processo. Passemos agora a analisar o segundo evento de letramento.

Gráfico 3 – Rede de atividades do evento de letramento 2



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

As aulas no CPPM constituíram o nosso segundo evento de letramento. Estimulados ainda mais após a visita ao IFRN, os alunos puseram um novo olhar sobre as aulas ministradas no CPPM, afinal, o domínio dos conteúdos ali explorados representavam, com maior ênfase, o possível passaporte para a nova conquista: serem selecionados como alunos da instituição. O CPPM oferecia um caminho especialmente construído para que se atingisse esse objetivo, havia ali um grupo formado em torno de

objetivos comuns e seus componentes aprendiam por meio de uma nova postura em sala de aula: o trabalho colaborativo.

Como ações anteriores às aulas, podemos citar, em primeiro lugar, a divulgação deste projeto de letramento. Era extremamente necessário que as escolas, através de gestores, coordenadores, professores e alunos, tomassem conhecimento da existência do projeto e de suas peculiaridades para que a adesão a ele se fizesse de forma consciente. Um momento de encontro entre os profissionais acima citados e os alunos de 9º ano, tendo a presença da professora pesquisadora como fonte de informações, proporcionou a todos a compreensão da real dimensão do projeto proposto.

A partir desse momento, a cada gestor das escolas envolvidas no processo, foi dada a incumbência de iniciar, junto aos seus auxiliares, a seleção dos alunos participantes, partindo dos critérios já estabelecidos pelo CPPM: ser aluno regularmente matriculado no 9º ano de escola pública e demonstrar grande interesse para enfrentar o processo seletivo do IFRN. Tivemos, então, concluída a segunda ação anterior às aulas.

A escrita de uma carta informativa aos pais constituiu nossa terceira ação. Era de grande importância que eles tomassem conhecimento do projeto no qual seus filhos atuariam como agentes fundamentais para o desenvolvimento das atividades e se propusessem a contribuir no sentido de estimulá-los, dando-lhes suporte para uma atuação satisfatória.

Tivemos, então, a partir daí, a realização das aulas. Acontecendo sempre aos sábados, os encontros tratavam de um ensino de língua voltado para a interação. As aulas teóricas focalizavam os aspectos linguísticos tendo sempre o texto como ponto de partida e, principalmente, o texto do aluno como objeto de análise, sempre discutido e avaliado colaborativamente.

Além dos aspectos linguísticos, o estudo sobre textos argumentativos tornou-se fonte de discussão durante as aulas. Os alunos precisavam de suporte teórico sobre a argumentação, tais como: elementos centrais, estratégias argumentativas, problemas de argumentação e gerenciamento do discurso alheio. Exercícios de análises objetivando um contato mais estreito com exemplares de textos argumentativos, provocando questionamentos que levassem a uma reflexão sobre o que se escreve e como se escreve quando se assumem pontos de vista diferentes, tudo isso abriu caminhos para que os alunos se apropriassem do discurso argumentativo e se tornassem autores de seus textos.

As práticas de escrita assumiram, nesse sentido, durante as aulas, um papel de destaque na preparação dos alunos para o enfrentamento do desafio a que nos propúnhamos: escrever um texto argumentativo no Exame de Seleção do IFRN. A carta argumentativa e o artigo de opinião foram os dois gêneros discursivos mais discutidos e produzidos nesse processo de sistematização de aprendizagem de escrita colaborativa.

Os simulados, aplicados periodicamente, serviram de termômetro para que alguns aspectos fossem retomados e esclarecidos. Constituíram-se de leitura e interpretação de textos de vários gêneros (conteúdos explorados através de questões objetivas) e de uma prática de escrita de texto argumentativo. O exame de seleção, aplicado pelo IFRN, no mês de outubro, fechou o ciclo das ações desenvolvidas nessa rede de atividades que constituiu o nosso segundo evento de letramento. Nele, os alunos produziram o texto argumentativo, conforme proposta a seguir.

Quadro 8 – Proposta de escrita do Exame de Seleção IFRN 2015

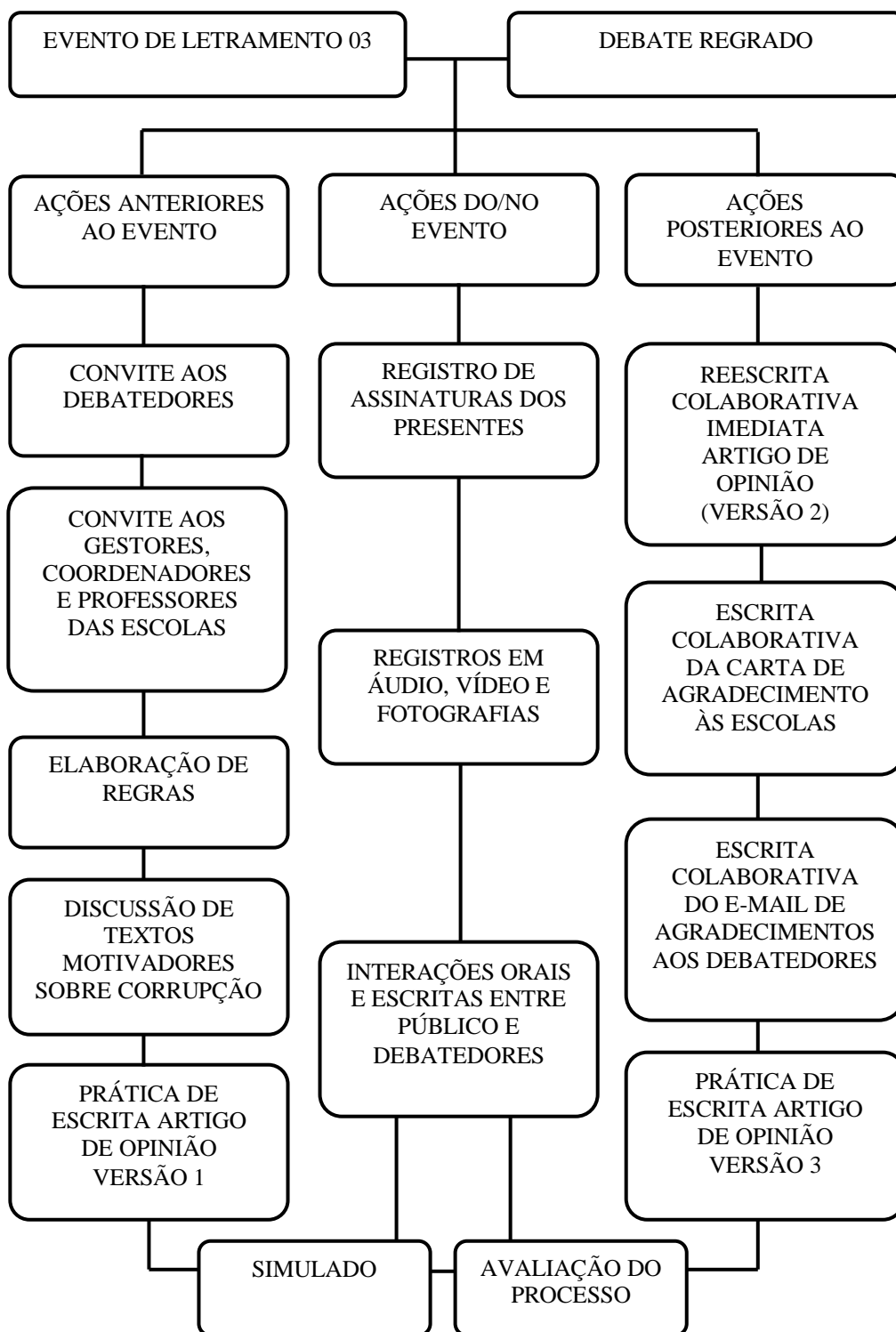
Considerando os textos desta prova, seu conhecimento prévio sobre a temática e a polêmica levantada pelo Texto 2, escreva um **artigo de opinião**, assumindo um ponto de vista sobre a seguinte questão: **em situação de risco, tanto animais quanto seres humanos devem receber a mesma proteção?**

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

De acordo com os resultados oficiais divulgados em dezembro/2015, registramos 19 aprovações, tendo sido algumas delas com classificação privilegiada, tais como: 2 em primeiro lugar, 6 em segundo lugar e 2 em terceiro lugar. A ocorrência de vários resultados com a mesma classificação se deve ao fato de que esses alunos concorreram em cursos e turnos diferenciados.

É importante esclarecer que o CPPM atendeu, nesse ano de 2015, cerca de 80 alunos, grupo composto por estudantes provenientes de escolas públicas e particulares. Entre esses 80, estão inseridos os 39 alunos (participantes deste projeto), cujos textos constituíram nosso corpus. As 19 aprovações acima mencionadas correspondem ao resultado geral, entre as 19, 09 delas foram conquistadas pelo grupo específico de nosso projeto.

Gráfico 4 – Rede de atividades do evento de letramento 3



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

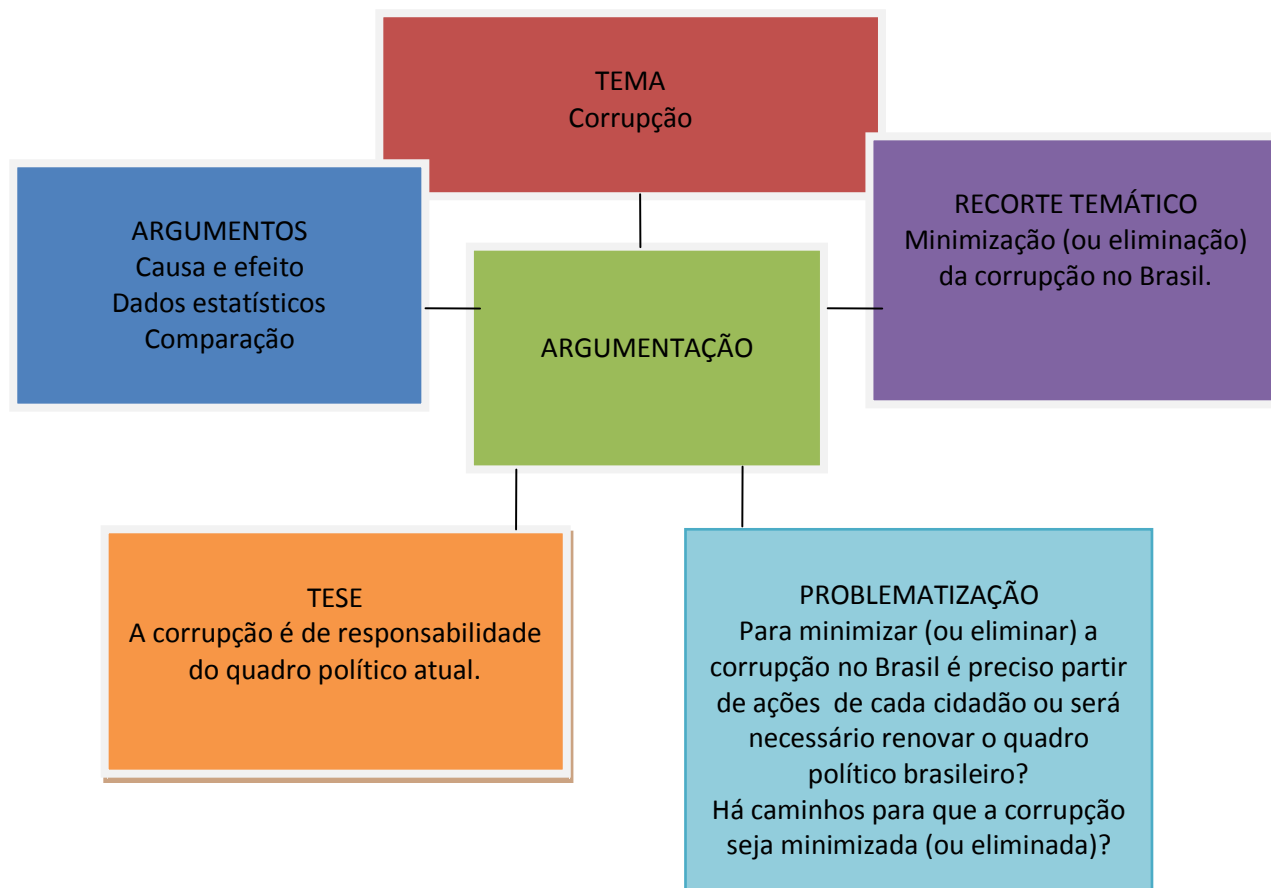
O debate regrado, terceiro evento de letramento, desencadeou, antes mesmo de sua realização, escritas de vários textos, tais como: convites aos debatedores, gestores, coordenadores e professores. Além disso, foi necessária a elaboração das regras que

nortearam o evento, ação que nos garantiu um controle maior em relação ao bom desenvolvimento das atividades previstas. O tema já definido – corrupção – nos levou, em aulas anteriores ao debate regrado, à discussão de textos motivadores que possibilitou uma reflexão prévia sobre o assunto, resultando numa prática individual de escrita, denominada versão 1, neste projeto. As ideias registradas nessa versão constituíram um ponto de partida para que, após o debate, houvesse um confronto de pontos de vista que geraria a construção de um novo texto (versão 2) , dessa vez, escrito colaborativamente.

Durante o evento, diversas ações foram desenvolvidas dando concretude às ideias anteriormente planejadas. Tivemos, assim, registros de assinaturas dos presentes, registro em fotografias, em áudio e em vídeo, além das interações orais e escritas entre público e debatedores. Concluimos, dessa forma, as atividades intermediárias e buscamos a finalização desse terceiro evento de letramento através de outras práticas de escrita: reescrita do artigo de opinião (versões 2 e 3), escrita de textos de agradecimentos (carta e email) e preenchimento de um questionário específico para avaliação do evento.

Trataremos a seguir da nossa terceira categoria de análise: os elementos centrais do texto argumentativo. É importante ressaltar que, embora os dados revelem sérias dificuldades na construção do texto, percebemos que esses elementos básicos são contemplados pelo autor, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Gráfico 5 – Elementos centrais do texto argumentativo



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Os elementos centrais da argumentação já são sinalizados na versão 1 e ganham, no percurso da reescrita colaborativa, o grau de aperfeiçoamento que, mesmo não representando perfeição, já registra, de forma satisfatória, o avanço gradativo buscado durante o processo. Encontramos o assunto de caráter amplo (tema), o foco principal e mais específico do tópico geral (recorte temático), uma polêmica que sinaliza a divergência de opiniões quanto à questão sob enfoque (problematização), o posicionamento assumido pelo autor (tese), as razões embasadoras do ponto de vista defendido (argumentos) e algumas propostas para solucionar o problema (conclusão).

Faz-se necessário chamar a atenção para as ideias desenvolvidas no parágrafo conclusivo do texto.

Quadro 9 – Trecho 1 do artigo de opinião

Dessa forma, desvalorizados e desfavorecidos por esse ciclo vicioso de poder, não podemos aceitar mais irresponsabilidades, nem nos deixar levar por ilusões sem irmos à luta por nossos direitos. É preciso que haja punições plausíveis aos corruptores, é necessário também que a população colabore através de fiscalização, além de aprender a escolher, de forma consciente, seus representantes, afinal, o desenvolvimento social satisfatório somente crescerá à proporção que reduzirmos a corrupção em nosso país.

(Versão 3 – linhas 17 a 22)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Ao reafirmar que o Brasil poderá se desenvolver socialmente, caso haja a redução da corrupção, notamos que o autor fez uso de uma orientação difundida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): apresentar proposta de intervenção social. Para melhor compreendermos o raciocínio conclusivo, retomemos a problematização que gerou o texto: “Para minimizar (ou eliminar) a corrupção no Brasil é preciso partir de ações de cada cidadão ou será necessário renovar o quadro político brasileiro? Há caminhos para que a corrupção seja minimizada (ou eliminada)?”.

Verificamos que os questionamentos problematizadores foram devidamente respondidos e três caminhos (soluções) foram sugeridos: a punição aos corruptores, a fiscalização das ações dos políticos eleitos e a conscientização do povo na escolha de seus representantes.

Tal flexibilidade na condução da linha de raciocínio ao propor soluções, se deve, principalmente, ao fato de o IFRN, diferentemente do ENEM, deixar ao candidato a liberdade de escolha em relação às ideias que concluem o texto.

No tocante às estratégias argumentativas, recursos utilizados para fortalecer o ponto de vista adotado pelo enunciador, vemos, na versão 1, a tentativa de demonstrar a associação lógica entre um fato e outro.

Quadro 10 – Trecho 2 do artigo de opinião

Muitos políticos tira o nosso direito dos cidadãos pelas suas lavagem de dinheiro e desvios, tais como: verba escolar, desvio na saúde, na cultura entre outras. Esse problemas resultam também Na baixa economia brasileira e pelas dificuldades que nosso país está passando. Isso ocorre pelo quadro político brasileiro.

(Versão 1 – linhas 6 a 9)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Numa leitura mais atenta, agindo como leitor que interage com o texto para que o sentido seja construído, percebemos um estado resultante de uma determinada ação, o que caracteriza uma relação de causa (desvio de verbas) e consequência (dificuldades enfrentadas pelo nosso país), já reescrita com maior clareza na versão 2:

Quadro 11 – Trecho 3 do artigo de opinião

Nossos direitos, mesmo os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros.

(Versão 2 – linhas 6 e 7)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Ainda assim nos deparamos com um truncamento sintático no período citado. Ao referir-se aos direitos básicos negados, o autor atribui a culpa aos agentes públicos e usa o pronome relativo “que” criando, assim, uma expectativa de restrição, o que não se confirma em seguida, tendo em vista o uso de uma expressão adverbial que não traz o sentido esperado.

Quadro 12 – Trecho 4 do artigo de opinião

Nossos direitos, mesmo os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros, roubam nossa dignidade.

(Versão 3 – linhas 6 a 8)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

No quadro 12, o truncamento mencionado anteriormente se desfaz. A oração “roubam nossa dignidade” surge como complemento, explicitando a restrição esperada. Isso acentua a importância da retomada de análise do texto buscando-se, por meio da reescrita reflexiva, um maior aprimoramento do dizer pretendido.

Quadro 13 – Trecho 5 do artigo de opinião

Enfrentamos inúmeras dificuldades financeiras, inflação, desemprego, péssima qualidade de vida. Tudo isso em consequência da má administração pública do país.

(Versão 3 – linhas 9 e 10)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

No quadro 13, o autor, mais uma vez, lança mão da causa e efeito como maior estratégia de convencimento. A má administração do país constitui a causa que traz como consequências diversas situações, tais como: as inúmeras dificuldades financeiras, inflação, desemprego e péssima qualidade de vida.

Quadro 14 – Trecho 6 do artigo de opinião

[...] afinal, o desenvolvimento social satisfatório somente crescerá à proporção que reduzirmos a corrupção em nosso país.

(Versão 3 – linhas 21 e 22)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

No exemplo citado, o uso do elemento coesivo proporcional (à proporção que) não impede que se estabeleça a relação de consequência mediante uma ação, ou seja, a redução da corrupção em nosso país poderá gerar o desenvolvimento social satisfatório.

Usadas com menor intensidade, mas conferindo ao texto (Versão 3) um maior grau de aceitabilidade, por meio da força argumentativa que permeia as palavras, as estratégias de comparação e de uso de dados estatísticos (na verdade a tentativa de uso) com fonte, constituíram caminhos para se chegar à aceitação de um ponto de vista defendido, conforme podemos em “Dados estatísticos, divulgados pela revista Veja, comprovam que, no Brasil, comparado a outros países desenvolvidos, como Estados

Unidos, Alemanha e Inglaterra, é alarmante o número de cargos comissionados [...]” (linhas 10 a 13).

Retomando as categorias de análise selecionadas para este trabalho, trataremos dos problemas de argumentação, formas inadequadas de se argumentar convincentemente em dada situação de interação comunicativa. Mais uma vez levaremos em consideração o percurso da reescrita colaborativa que poderá nos mostrar com nitidez as alterações que constituem as marcas de avanços permitidos pelo processo.

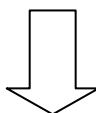
Na versão 1, o início do primeiro parágrafo registra o mau uso da expressão “hoje em dia” (linha 3). Na escrita, a explicitude espaço-temporal, geralmente, é uma qualidade. Em um artigo de opinião, isso se acentua, porque fortalece a argumentação. Ainda nesse parágrafo inicial, quando lemos que “a corrupção estar nos trazendo problemas inaceitável” (linhas 3 e 4), o autor não explicita a que problemas se refere especificamente. Como alcançar o convencimento pretendido, se as informações não têm a clareza necessária? Nos dois casos expostos, estamos diante de noções vagas e confusas que comprometem substancialmente o sentido do texto e podem impedir a adesão do leitor ao ponto de vista defendido.

Outras expressões que traduzem o mesmo problema de argumentação (noções vagas e confusas) são percebidas ao longo do texto (versão 1), conforme podemos perceber nas transcrições que seguem:

Quadro 15 – Trecho 7 do artigo de opinião

Muitos políticos tira o nosso direito dos cidadãos pelas suas lavagem de dinheiro e desvios, tais como: verba escolar, desvio na saúde, na cultura entre outras.

(Versão 1 – linhas 6 e 7)



- A que “direito” se refere?
- “Outras” o quê?

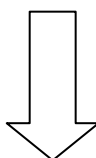
Fonte: acervo da pesquisa (2015).

A ausência de informações complementares compromete o sentido esperado, caracterizando o que chamamos de noção vaga e confusa. Segundo o autor, os cidadãos possuem um “direito” que lhes é tirado quando verbas são desviadas, mas esse direito não é explicitado no texto, constituindo, assim, um problema argumentativo.

Quadro 16 – Trecho 8 do artigo de opinião

No entanto devemos correr atrás de nossa obrigação do que nos pertence que é o direito de viver em paz em um bom lugar e não deixar nos levar com ilusões de gestores incapacitados de predominar o nosso lugar.

(Versão 1 – linhas 14 a 16)



- “Viver em paz” é um direito ou uma obrigação?
- Que “ilusões”?

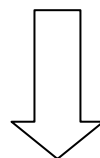
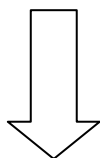
Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Mais uma vez, no exemplo lido (quadro 16), podemos notar a falta de clareza nas informações veiculadas pelo texto. O autor menciona a ação de “viver em paz” e atribui a ela a compreensão de que é uma obrigação pela qual devemos lutar, ora é um direito de cada cidadão. Além disso, usa o termo “ilusões” sem esclarecer o sentido pretendido (não se deixar enganar), bem como emprega “incapacitados” sem um complemento coerente (“predominar” com o significado de “governar”), cabendo ao leitor fazer as inferências através das pistas deixadas no texto.

O comprometimento do sentido do texto pode ser percebido por meio do uso de outros recursos mal administrados pelo autor, entre eles a ambiguidade e o falso pressuposto, além de problemas linguístico-textuais (falhas ortográficas, falhas de concordância e regência, erros de pontuação e uso inadequado de elementos coesivos), alguns deles exemplificados no quadro 17.

Quadro 17 – Trecho 9 do artigo de opinião

Pois estamos perdendo nosso direito em deixar corruptos acabando com
nosso país, e convivendo com menos respeito...
(Versão 1 – linha 12 e 13)



Ambiguidade: estamos perdendo o direito
de deixar corruptos no poder?

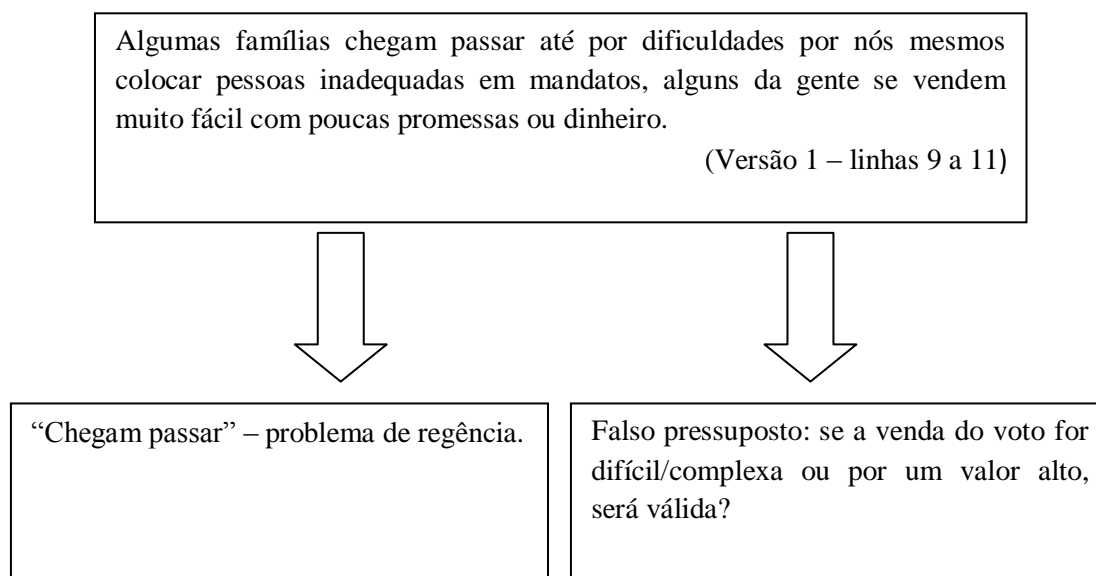
Não podemos iniciar um período com
elemento coesivo de explicação (Pois).
Ele deveria estar atrelado à oração
principal.

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

No quadro 17, há uma ambiguidade. O uso da expressão “[...] estamos perdendo nosso direito em deixar corruptos acabando com nosso país” pode nos levar à interpretação de que queremos manter os corruptos no poder (mesmo que suas ações tragam ao país grandes prejuízos) e este poder, que já seria adquirido, pode ser retirado. Por outro lado, a mesma expressão ainda pode trazer a ideia de que a população, que teria o direito de retirar do poder os políticos corruptos, não pode fazê-lo.

Outro problema argumentativo explicitado no trecho diz respeito ao uso inadequado do conectivo “pois”. Para estabelecer a coesão esperada, seria necessária uma conexão com uma oração principal a ele anteriormente colocada com o uso da vírgula, e não a abertura de um novo período.

Quadro 18 – Trecho 10 do artigo de opinião



Fonte: acervo da pesquisa (2015).

No quadro 18, o problema de regência (Algumas famílias chegam passar até por dificuldades...), de ordem linguística, pode comprometer parcialmente a compreensão do período. Isso porque na locução verbal “chegam passar” deveria haver uma preposição “a” (“chegam a passar”). Outro problema, dessa vez de ordem argumentativa, consiste no falso pressuposto de que, se o voto for vendido por um valor maior, não será considerado problema para a população.

Enfatizamos aqui a redução desses problemas argumentativos na versão 3, resultado possível em virtude do aspecto processual de escrita, feita pelo grupo, tomando como elemento fundamental para essa evolução, as aulas teóricas sobre argumentação.

Tendo detalhado aqui as estratégias argumentativas e os problemas de argumentação presentes no texto, trataremos, agora, de mais uma categoria de análise: o gerenciamento do discurso alheio.

Lembremos aqui que o discurso é constitutivamente heterogêneo. Há sempre um diálogo interno e imanente, o que nos faz concluir que é condição de qualquer discurso ser uma resposta a outros discursos.

Avaliar o mundo construído no texto é depreender o lugar social do sujeito. Isso se torna possível por meio da identificação de vozes (BAKHTIN [1952-1953] 2011; [1929] 2009), que permeiam o discurso. No caso do artigo de opinião em análise, rastreando o tema (corrupção) e o uso de termos que, semanticamente, revelam relações

de poder no meio social, tais como: quadro político, população, direitos, agentes públicos, educação, entre outros, constatamos a presença de algumas vozes que tentam sustentar a tese defendida (A corrupção é de responsabilidade do quadro político atual).

É comum encontrarmos em textos o fenômeno da heterogeneidade mostrada marcada, na qual estariam presentes os recursos como o uso de aspas, itálico e conjunções integrantes pospostas a um verbo *discendi*, que remetem ao uso do discurso direto e do discurso indireto (DISCINI, 2012); entretanto, no texto em análise, verificamos a ausência de tais recursos. Isso, porém, não elimina a possibilidade da presença de vozes, mas pode representar uma intenção do autor, que opta por um certo distanciamento da responsabilidade enunciativa. Para isso, suas ideias se manifestam por meio de formas implícitas, mas reconhecíveis quando observado o contexto no qual se constrói o discurso, o que caracteriza a heterogeneidade mostrada não marcada.

Percebemos, na maioria dos parágrafos, a voz social⁴ de maior atuação no texto: a do cidadão brasileiro insatisfeito em relação à postura política dos representantes públicos. Não há o uso de recursos (aspas, itálico ou conjunções) que marquem a presença desse cidadão, mas o uso de formas linguísticas (verbos e pronomes) em primeira pessoa do plural traz implicitamente o seu discurso, no qual se posiciona diante de uma polêmica social, conforme podemos observar em alguns trechos. Vejamos um deles.

Quadro 19 – Trecho 11 do artigo de opinião

Nossos direitos, mesmos os mais básicos, são negados pelos agentes públicos que através de desvios de verbas na saúde, educação, cultura, segurança, entre outros, roubam nossa dignidade.

(Versão 3 – linhas 6 a 8)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

⁴ O mundo que nos rodeia, segundo Bakhtin, é povoado de vozes das outras pessoa, de opiniões, de posicionamentos individuais e de grupos sociais, vozes construtoras de sentidos que nos permitem elaborar respostas ao nosso interlocutor.

Nas expressões destacadas, ao usar os pronomes sublinhados “Nossos direitos...” (linha 6) e “...nossa dignidade” (linha 7), o autor, além de revelar a voz do cidadão brasileiro, insere-se no grupo e compactua da insatisfação demonstrada. Essa inserção pode ser percebida também por meio do uso de formas verbais, como “Enfrentamos inúmeras dificuldades financeiras...” (versão 3 – linha 9), “...não podemos aceitar mais irresponsabilidades” (versão 3 – linha 18).

Para que possamos depreender uma segunda voz no artigo de opinião em análise, vejamos o trecho.

Quadro 20 – Trecho 12 do artigo de opinião

[...] Dados estatísticos, divulgados pela revista Veja, comprovam que, no Brasil, comparado a outros países desenvolvidos, como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, é alarmante o número de cargos comissionados...

(Versão 3 – linhas 10 a 13)

Fonte: acervo da pesquisa (2015).

Observemos que a intenção do autor é fazer uso de uma estratégia argumentativa (uso de dados estatísticos com fonte fidedigna), a fim de fortalecer a tese. Ao fazer referência aos dados divulgados pela revista, configura-se aí a presença, mesmo que implícita, de uma voz específica (que se apropriou de uma informação através da leitura): a do leitor da revista Veja.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o caráter interativo das atividades desenvolvidas neste projeto de intervenção que priorizou, em vez de aulas expositivas, um produtivo enfoque para o estudo da LP, é imprescindível que façamos uma reflexão sobre o que verdadeiramente significaram nossas ações, tendo em vista os resultados alcançados.

O ensino da leitura e da escrita como práticas situadas, tendo como foco o Exame de Seleção do IFRN, conduziu-nos a refletir sobre o papel que se espera que as escolas desenvolvam na formação do aluno crítico e capaz de expressar eficientemente, através da linguagem, o seu posicionamento como ser social e possível agente transformador do meio em que vive.

Isso foi impactante para nossa própria formação, haja vista, tendo experiência de trinta anos de professora de educação básica, sabemos que persiste uma significativa distância entre o conhecimento que o processo seletivo do IFRN, por exemplo, exige do candidato e o que, de fato, as escolas em geral ensinam. O IFRN, o ENEM e outros processos seletivos requerem o domínio de variados usos linguísticos voltados para a capacidade de relacionar textos veiculados no meio social, mas, na maioria das escolas brasileiras, ainda é majoritário o ensino da língua-sistema, homeopaticamente oferecido aos alunos em blocos de conteúdos descontextualizados dos usos sociais.

Neste projeto de intervenção, porém, buscamos quebrar esse paradigma. Partimos, pois, do envolvimento de cada aluno em vivências sociais nas quais ele pôde assumir uma postura crítica e registrá-la através da escrita. Isso representou uma resignificação do ensino de leitura e de escrita em que ao aluno é dada a técnica da argumentação como instrumento para que se torne leitor/escrevente autônomo em outras situações vivenciais que dele se exija uma tomada de decisão.

Com efeito, o texto argumentativo foi, durante todo o processo, nosso foco. Entretanto, considerando que, em um projeto de letramento, os gêneros vão surgindo de acordo com as necessidades comunicativas, construímos uma rede de atividades que deram suporte à realização do projeto como um todo.

Nesse sentido, devido à complexidade de saberes e de fazeres que marcaram esta investigação, a fim de melhor compreender os caminhos percorridos e os resultados a

que conseguimos chegar, retomaremos as perguntas de pesquisa deste estudo para delimitar as respostas alcançadas.

A primeira pergunta que nos mobilizou neste projeto de intervenção foi: “como ressignificar as aulas de LP, tendo em vista a apropriação do discurso argumentativo?”. É preciso entender que as provas de LP do Exame de Seleção do IFRN estão estruturadas com foco na leitura e requerem a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão. Para que isso se concretize, é preciso dominar aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos que estão imbricados na construção do texto, bem como entender que a língua(gem) é produto das interações sócio-históricas e culturais em que os seres humanos vão se constituindo. Além disso, a exigência de escrever um texto que, na maioria das provas analisadas se vincula à ordem do argumentar (artigo de opinião, carta aberta, carta argumentativa pessoal), segundo o mapeamento foi por Souza (2016) e complementado por nós, levou-nos a investir em eventos de letramento a partir dos quais os alunos pudessem refletir sobre determinadas situações-problema, expor suas opiniões e os argumentos que as sustentavam, a fim de tentar se mostrar convincente, sem se esquecer de observar as especificidades que particularizam o gênero argumentativo que, em cada evento, estava sendo focalizado.

Quanto ao segundo questionamento – “que situações específicas de aprendizagem de escrita podem favorecer essa apropriação?” –, pudemos observar que suplantar o exercício mandatário da escrita não foi simples. Em outras palavras, no ensino tradicional de escrita, o aluno escreve a partir de um tema apenas com o intuito de ser avaliado pelo professor e receber uma nota pelo produto apresentado. Nessa prática, inexiste, de certa forma, um vínculo entre aquilo que é escrito e a realidade dos escreventes, já que as relações com a vida não são discutidas. Logo, trazer temas polêmicos para a discussão coletiva, levar os alunos a expressar suas opiniões e a refletir tanto sobre as melhores estratégias de argumentação quanto sobre problemas de argumentação que precisariam ser evitados foram ações fundamentais para desenvolver neles a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais vivenciais, bem como a representação de aluno como sujeito ativo, capaz de refletir e de sugerir alternativas de ação para solucionar ou, ao menos, minimizar determinados problemas que, no processo, se apresentaram.

Em sendo assim, o debate regrado representou um evento de letramento relevante. Por meio dele, foi possível que o grupo se apropriasse de conhecimentos

específicos que envolvem o discurso argumentativo (as estratégias argumentativas usadas pelos debatedores, por exemplo). Além disso, as questões levantadas e discutidas durante o processo puderam levar à reflexão de que não há uma verdade absoluta, mas possibilidades de análise e de tomadas de posição, que constituem a tese ou a anti-tese, as quais, embora se contraponham, devem ser respeitadas. Isso porque a argumentação que é feita a partir do raciocínio lógico, da plausibilidade, não se destina à submissão do outro, mas ao convencimento. Tudo isso abriu caminhos para que os alunos se sentissem preparados para colocar a argumentação em AÇÃO e, com isso, os processos de (re)escrita do artigo de opinião, objeto de nossa análise neste trabalho, passaram a ser “naturais”.

“Que marcas, nos textos produzidos pelos alunos, sinalizam o aprimoramento da cadeia argumentativa?”. Esse terceiro questionamento encontra respostas nas reescritas do texto, nas quais foi possível perceber o uso de estratégias argumentativas convincentes, não usadas em versão anterior, como por exemplo, o acréscimo de fonte de dados estatísticos. Outras marcas, já identificadas no capítulo de análise de dados, demonstraram que a construção de novas versões possibilitou a redução de problemas relacionados ao uso indevido de generalizações, falsos pressupostos, ambiguidades. A reescrita, portanto, representou uma ação relevante para o aprimoramento da cadeia argumentativa.

Nesse sentido, a escrita e a reescrita assumiram papéis importantes no processo. Não foi apenas o texto argumentativo que compôs o eixo condutor de nosso trabalho, mas vários foram os gêneros que permearam nossas ações de escrita, tais como: e-mails, cartas, convites, faixas de rua. As versões representaram os avanços e nelas os textos foram sendo, gradativamente, aprimorados, fortalecendo o modo de dizer dos agentes envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Assim, este projeto de letramento, com foco no Exame de Seleção do IFRN, trouxe contribuições relevantes para a vida dos estudantes que, por meio de um fazer diferente do tradicional ensino de LP, descobriram um processo de construção de conhecimentos no qual as ações de ler e escrever ganham novo sentido. Essa conclusão provém de depoimentos registrados na “avaliação do projeto”, quando, também de forma colaborativa, no último encontro, respondendo a um questionário, os alunos puderam expor o resultado, segundo suas impressões, de todo o processo do qual foram agentes.

Três perguntas compuseram o questionário. A primeira delas consiste em uma pergunta direta cuja resposta deveria ser justificada: “Considerando todas as atividades desenvolvidas durante o curso, como você avalia o seu desempenho: péssimo, ruim, bom ou ótimo? Comente”. Tal questionamento busca detectar o desempenho durante o processo. Os dados desse questionário mostram que cerca de 70% dos alunos avaliaram o próprio desempenho como “bom”. Há justificativas que fazem referência às oportunidades de esclarecimentos de dúvidas, bem como um destaque à importância dos conhecimentos construídos na escola e, no CCPM, complementados. Esse conjunto de respostas reforça, de forma positiva, o reconhecimento de que a aprendizagem é contínua e os saberes, compartilhados; logo, a auto-avaliação do desempenho é favorável.

A segunda – formulada como uma pergunta indireta – trata da análise da metodologia: “As aulas foram ministradas através de data-show, discussões em grupo, análises comparativas, atividades encaminhadas para casa e simulados. Aponte aspectos positivos/ou negativos acerca dessa metodologia de ensino”. As respostas contemplaram, entre os aspectos positivos, o compromisso com algumas atividades direcionadas para casa, a formação de grupos para discuti-las a cada reencontro e o foco no IFRN. Esse caráter dinâmico afastou a monotonia que, segundo eles, se faz presente em muitas aulas (cansativas e repetitivas) ministradas nas escolas das quais fazem parte. Por outro lado, a falta de interesse de alguns participantes trouxe prejuízos para o grupo no sentido de não favorecer a atenção de todos, exigida para que se tenha um melhor desempenho durante o processo.

A terceira pergunta focaliza também um aspecto metodológico: “Textos foram produzidos e reescritos coletivamente. Você já conhecia essa forma de trabalhar a produção textual? Que avaliação você faz dessa REESCRITA COLABORATIVA?”. A maioria das respostas sinalizou o desconhecimento da reescrita colaborativa nas aulas de produção textual das escolas regulares. No tocante à avaliação dessa forma de trabalhar com a escrita, as respostas valorizaram as ações desenvolvidas coletivamente, pois, segundo os respondentes, podiam “[...] dar palpites, dicas, consertar erros e assim ambas as partes saem ganhando”. Com efeito, essa metodologia de construir textos trouxe outra perspectiva de aprendizagem, que parece ter oferecido algum diferencial no processo de atuação social desses alunos por meio da escrita.

Para ilustrar essa avaliação do ponto de vista dos discentes, inserimos duas amostras (anexos E e F) que sinalizam as contribuições desse processo e, a nosso ver,

ratificam a importância do desenvolvimento de projetos de letramento, modelo didático por meio do qual os alunos se sentem sujeitos sociais e, por isso, aprendem a produzir textos (orais/escritos/multimodais) não mais desvinculando as ideias de suas vivências “[...] mas com o olhar crítico e a disposição necessária para converter o conhecimento em ação cidadã” (TINOCO, 2008, p. 99).

Dessa forma, os projetos de letramento se constituem como uma exitosa possibilidade metodológica para o ensino de leitura e escrita, capaz de transformar a sala de aula e outros espaços de aprendizagem em ambientes de férteis discussões que atendem a uma comunidade de aprendizagem com interesses reais, situados na vida cotidiana.

O discurso argumentativo, nesse contexto, encontra um espaço bastante significativo para que, diante da apropriação de seu uso, os alunos dele se utilizem e alcancem as metas estabelecidas no meio social. Com efeito, instrumentalizar os alunos para o uso consciente da argumentação em textos (orais/escritos/multimodais) constitui o mais relevante papel a que se propôs este projeto.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES'2001/DESAFIOS 2001. 2., 2001. **Anais...** 2001. p. 427-432. Disponível em:<<http://www.cfmbm.info/moodle/file.php/5/sessao4/documentos/bibliografiacitada/comunidadesdeaprendizagemanaafonso.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- AQUINO, Jaciara L. de; TINOCO, Glícia M. A. de M. **O debate regrado como evento de letramento**. (no prelo).
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes,[1952-1953] 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: 3^o e 4^o ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRETON, Phillipe. **Argumentar em situações difíceis**. 1 ed. Barueri, São Paulo: Editora Manole, 2005.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIGUEIREDO, Laura de.; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. São Paulo: Moderna, 2012.
- FIORIN, José L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FONTOURA, Michel L. **Práticas de escrita no curso de Ciências e Tecnologia**. Dissertação (Mestrado). PPgEL, UFRN, 2016.
- GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, [1984] 2011.
- GOMES, Midiam A. **Práticas de letramento (in)visibilizadas na Prova Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado). PROFLETRAS, UFRN.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22 ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Formando leitores críticos**. 10/2007. "Ensaio sobre leitura". Capítulo, ed. 1, PUC-Minas, vol.1, pp. 99-123, 2007.

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

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**, SP: Cortez, 1984.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina C. M.; ROCA, Maria del P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2011.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. Os âmbitos da argumentação. In: Tratado de argumentação: a nova retórica. SP: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino de escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. Tese (Doutorado). PPGEL, UFRN.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUSA, Ada Lima; TINOCO, Glícia Azevedo; SILVA, José Romerito; AQUINO, Lucélio Dantas de. **Oficina de argumentação**. No prelo.

SOUZA, Ana Suely C. de. **Ressignificando práticas de leitura e escrita de alunos do 9º ano da rede pública**: IFRN em foco. 2016. Dissertação (Mestrado). PROFLETRAS, UFRN.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, [1995] 2014.

TINOCO, Glícia A. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite aos debatedores

Santo Antônio, 20 de setembro de 2015.

Prezado Sr.

De acordo com o contato informal que mantivemos dias atrás, contamos com V. S^a. para participar como EXPOSITOR no debate sobre CORRUPÇÃO, evento organizado com o objetivo de apresentar, de forma prática, o gênero argumentativo oral, para alunos das séries finais do Ensino Fundamental II.

Adianto-lhe que, após a leitura reflexiva do texto “Corrupção cultural ou organizada?” (em anexo), foi produzido um artigo de opinião através do qual cada estudante assumiu um ponto de vista e o defendeu. O evento, através das exposições de ideias que se opõem, muito contribuirá para que os alunos se apropriem de novos argumentos e possam fazer a REESCRITA COLABORATIVA dos textos, mantendo ou alterando o ponto de vista assumido anteriormente, mas tendo a certeza de que as ideias se tornaram mais consistentes.

Para uma melhor compreensão do que pretendemos realizar, seguem algumas informações importantes :

DEBATE

DATA: 23 de setembro de 2015.

HORA: 14h (Se possível chegar com 30 minutos de antecedência)

PÚBLICO ALVO: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

LOCAL: ESPAÇO CULTURAL ELÊUSIPO OSCAR DE OLIVEIRA – Rua 13 de maio, nº 81 – Santo Antônio / RN.

TEMA GERAL: Corrupção.

RECORTE TEMÁTICO: Minimização (ou eliminação) da corrupção no Brasil.

PROBLEMATIZAÇÃO: Para minimizar (ou eliminar) a corrupção no Brasil é preciso partir de ações de cada cidadão ou será necessário renovar o quadro político brasileiro? Há caminhos para que a corrupção seja minimizada (ou eliminada)?

EXPOSITOR 1: Paulo César Cândido, professor da rede pública de ensino, estudante do curso de Direito e vereador da cidade de Santo Antônio/RN. Linha de defesa: para minimizar a corrupção no Brasil é preciso partir de ações de cada cidadão.

EXPOSITOR 2: Ewerton Lemos Martins da Rocha, professor de Inglês e Português da rede particular de ensino e advogado. Linha de defesa: para minimizar a corrupção no Brasil é necessário renovar o quadro político brasileiro. (Solicito que nos envie, antecipadamente, um breve histórico para sua apresentação ao público)

Observação: serão disponibilizados notebook, data-show e microfone para as apresentações.

ROTEIRO DO DEBATE

Mediadora: Professora Liana Maria Lemos de Oliveira

- Início: 14h (Abertura com apresentação do tema e exposição de um vídeo);
- Apresentação dos expositores;
- Sorteio para definir a ordem das exposições;
- Expositor 1 – tempo máximo: 30 min;
- Expositor 2 – tempo máximo: 30 min;
- Réplica (caso necessária): tempo máximo: 10 min;
- Tréplica (caso seja necessária): tempo máximo: 10 min;
- Espaço para a participação do público (questões orais e/ou escritas);
- Considerações finais – representação de alunos (máximo: 05 min);
- Considerações finais – expositores (máximo : 05 min);
- Considerações finais – mediadora (máximo; 05 min).

Desde já, agradecemos a disponibilidade confirmada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos. A sua atuação será um grande exemplo de cidadão comprometido, não apenas com as questões sociais e políticas que envolvem o tema proposto, mas, principalmente, com a questão cultural, quando submetem, respeitosamente, suas ideias aos adolescentes/alunos que, certamente, usarão a experiência para o crescimento como membros de uma sociedade, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Atenciosamente,

Liana Maria Lemos de Oliveira

APÊNDICE B – Convite às escolas**CONVITE**

Com o objetivo maior de proporcionar aos alunos uma oportunidade de reflexão sobre uma problematização social (Corrupção no Brasil – como minimizá-la?), organizaremos um debate (discurso argumentativo oral) através do qual buscar-se-á argumentos para a construção de um texto argumentativo escrito (artigo de opinião), gênero textual possivelmente solicitado pelo IFRN, no exame de seleção 2015.

Convidamos um representante da escola, preferencialmente professor de Língua Portuguesa do 9º ano, para assistir ao debate ao lado de nossos alunos já atuantes no projeto.

Para uma melhor compreensão do que pretendemos realizar, seguem algumas informações importantes :

DEBATE

DATA: 23 de setembro de 2015.

HORA: 14h (Se possível chegar com 30 minutos de antecedência)

PÚBLICO ALVO: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

LOCAL: ESPAÇO CULTURAL ELÊUSIPO OSCAR DE OLIVEIRA – Rua 13 de maio, nº 81 – Santo Antônio / RN.

TEMA GERAL: Corrupção.

RECORTE TEMÁTICO: Minimização (ou eliminação) da corrupção no Brasil.

PROBLEMATIZAÇÃO: Para minimizar (ou eliminar) a corrupção no Brasil é preciso partir de ações de cada cidadão ou será necessário renovar o quadro político brasileiro? Há caminhos para que a corrupção seja minimizada (ou eliminada)?

DEBATEDOR 1: Paulo César Cândido, professor da rede pública de ensino, estudante do curso de Direito e vereador da cidade de Santo Antônio/RN. Linha de defesa: para minimizar a corrupção no Brasil é preciso partir de ações de cada cidadão.

DEBATEDOR 2: Ewerton Lemos Martins da Rocha, professor de Inglês e Português da rede particular de ensino e advogado (graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Linha de defesa: para minimizar a corrupção no Brasil é necessário renovar o quadro político brasileiro.

Se possível, confirme a presença do representante (nome completo) através dos contatos liana_rn@hotmail.com / 99987 8534. Desde já, agradecemos pelo apoio.

Atenciosamente,
Profª Liana Maria Lemos de Oliveira

APÊNDICE C – Termo de autorização**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, portador(a) do RG _____, responsável legal pelo(a) aluno(a) _____, autorizo a professora Liana Maria Lemos de Oliveira, aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação da Prof^a Dr^a Glícia M. Azevedo de M. Tinoco, a utilizar textos orais e escritos produzidos pelo(a)m aluno(a) acima nomeado(a), bem como fotografias e/ou desenhos (textos não-verbais), além de entrevistas e textos em outros gêneros, para a constituição do *corpus* da pesquisa que vem sendo desenvolvida pela professora Liana Maria Lemos de Oliveira. Esse trabalho acadêmico, provisoriamente intitulado “*Práticas sociais de escrita no texto argumentativo*”, está inserido na linha de pesquisa “Letramentos e Contemporaneidade”.

Santo Antônio/RN, 10 de outubro de 2015.

Assinatura

APÊNDICE D – Solicitação de transporte à SME

Santo Antônio, 16 de março de 2015.

Ilm^a Secretária

Considerando que ministro um Curso de Língua Portuguesa para alunos de 9º ano, que pretendem se submeter ao Exame de Seleção do IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte – venho solicitar o transporte para levá-los à referida Instituição de Ensino – Campus de Nova Cruz, no próximo dia 18 (quarta-feira), às 7h30min, com retorno previsto para às 10h30min. A visita já agendada através da coordenadora de extensão tem como objetivo fundamental conhecer o espaço físico da Escola, bem como apresentar cada curso oferecido pelo IFRN, ocasião em que os professores, através de uma palestra no auditório, oferecerão as informações necessárias para que os estudantes possam fazer suas escolhas profissionais com maior firmeza.

Tendo a certeza de que serei atendida, desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Liana Maria Lemos de Oliveira
Professora. RG: 460.471

Ilm^a Secretária Municipal de Educação
Sr^a Ana Lígia de Brito
Santo Antônio - RB

ANEXOS

ANEXO A – Texto de agradecimento aos debatedores - 1ª versão

Em nome de Liana e os alunos do cursinho pratico de português queremos agradecer pela sua ilustre presença no debate que houve na quarta-feira, 23 de setembro.

Com a sua participação nos favoreceu mais conhecimento sobre a corrupção no nosso país e colaborou para a nossa formação acadêmica e também sobre a visão que adquirimos sobre o mundo.

Além disso, queremos agradecer pelas informações traídas para os alunos e pela disponibilização do seu tempo para nós evoluirmos no conhecimento sobre a corrupção brasileira e nos aproximado de uma tão sonhada vaga no IFRN.

ANEXO B – Texto de agradecimento aos debatedores – 2ª versão

Caros Srs. Ewerton e Paulo César, quero lhes agradecer por tamanho conhecimento que conseguiram transmitir no prestigioso evento de Liana Lemos, para mim foi mais do que proveitoso foi esclarecedor, eu parablenho vocês pois tenho certeza que o debate foi exatamente o que precisávamos para nossas redações não só sobre o tema mas sobre qualquer texto que precisarmos fazer.

Muito obrigada

Eu, Jennefer Kelly, lhes agradeço em nome de todos.

ANEXO C – Texto de agradecimento aos debatedores – 3ª versão

Santo Antônio – RN, 10 de outubro de 2015

Prezado professor

Em nome da professora Liana e de todos os alunos do Curso Prático de Português, queremos agradecer pela sua ilustre presença no debate que realizamos no dia 23 de setembro, sobre CORRUPÇÃO NO BRASIL. COMO MINIMIZÁ-LA?

Através de sua participação, pudemos conhecer muitos detalhes sobre a corrupção no nosso país e suas palavras colaboraram de uma maneira muito intensa para a nossa formação acadêmica, uma vez que passamos a ter uma nova visão sobre o mundo. Tudo que foi dito, foi mais do que proveitoso, foi esclarecedor e nos mostrou exatamente o que precisávamos para escrevermos melhor sobre o assunto tão importante que faz parte de nossas vidas.

Além disso, agradecemos pelo tempo que nos disponibilizou, pois sabemos de seus compromissos importantes nos dias intermediários da semana. Fomos privilegiados e, depois de termos recebido o seu apoio, evoluímos no conhecimento sobre o tema e nos aproximamos de uma tão sonhada vaga no IFRN.

Atenciosamente,

Equipe do CURSO PRÁTICO DE PORTUGUÊS

ANEXO D – Tela do e-mail enviado aos debatedores

The screenshot displays the Outlook.com web interface. The browser address bar shows the URL: https://blu175.mail.live.com/?tid=cm_nafKGJw5RGUq7S1L1JfyA2&fid=flsent&paid=cm8FwdKDF35RGWzbS1L1LuyA2&pad=2015-10-. The page title is "Carta de agradecimento". The left sidebar shows the "Enviados" folder selected, with a list of folders including "Caixa de Entrada 867", "Lixo 10", "Rascunhos 10", "BOLETINS UFRN 46", "BP", "cursinho", "CURSINHO 2013", "ENEM 2013", "ENEM 2014 1", "ENEM 2015 2", "especiais 8", "FILOMENA DE AZEVE...", "GLÍCIA", "HELENA", and "Lourdinha 24". The main content area displays the following text:

CARTA DE AGRADECIMENTO

Santo Antônio – RN, 10 de outubro de 2015

Prezado professor

Em nome da professora Liana e de todos os alunos do Curso Prático de Português, queremos agradecer pela sua ilustre presença no Debate que realizamos no dia 23 de setembro, sobre CORRUPÇÃO NO BRASIL. COMO MINIMIZÁ-LA?

Através de sua participação, pudemos conhecer muitos detalhes sobre a corrupção no nosso país e suas palavras colaboraram de uma maneira muito intensa para a nossa formação acadêmica, uma vez que passamos a ter uma nova visão sobre o mundo. Tudo que foi dito, foi mais do que proveitoso, foi esclarecedor e nos mostrou exatamente o que precisávamos para escrevermos melhor sobre o assunto tão importante que faz parte de nossas vidas.

On the right side of the interface, there are advertisements for "Qualicorp", "SulAmérica Saúde" (A partir de R\$190³⁷), "Bradesco Saúde" (A partir de R\$178⁴⁴), and "Amil Unimedial" (A partir de R\$166³⁸). A "Simule agora" button is visible at the bottom of the ads. The footer of the page includes "© 2016 Microsoft", "Termos", "Privacidade e cookies", "Desenvolvedores", and "Português (Brasil)". The Windows taskbar at the bottom shows the time as 11:05 on 06/01/2016.

ANEXO E – Questionário de avaliação do curso - Aluno 1

CURSO PRÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: LIANA MARIA LEMOS DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO CURSO

01. Considerando todas as atividades desenvolvidas durante o curso, como você avalia o seu desempenho?
 péssimo ruim regular bom ótimo

Comente: Durante o decorrer do curso, alcancei
mei todos os minhas atividades, alcancei
os metas das atividades e sempre
estive nas melhores condições.

02. As aulas foram ministradas através de exposições em data-show, discussões em grupo, análises comparativas de respostas, atividades encaminhas para casa e simulados. Aponte aspectos positivos e/ou negativos acerca dessa metodologia de ensino.

Já tivemos contato com esta metodologia
em nossos estudos, e sempre nos ajudaram
por não ter aulas tradicionais e repetitivas.
Não se nos preferiram novos estilos
de atividades.

03. Textos foram produzidos e reescritos coletivamente. Você já conhecia essa forma de trabalhar a produção textual? Que avaliação você faz dessa REESCRITA COLABORATIVA?

Não conhecia, porém achei super interes-
sante, pois todos podem dar opiniões,
dicas, corrigir erros e assim ombros as
partes, mesmo quando.

ANEXO F – Questionário de avaliação do curso - Aluno 2

CURSO PRÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: LIANA MARIA LEMOS DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO CURSO

01. Considerando todas as atividades desenvolvidas durante o curso, como você avalia o seu desempenho?

() péssimo () ruim () regular () bom (X) ótimo

Comente: O nosso desempenho foi maravilhoso durante o curso, pois aprendemos além do que já tínhamos visto na escola. O curso foi um lugar onde adquirimos mais conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e também sobre a vida.

02. As aulas foram ministradas através de exposições em data-show, discussões em grupo, análises comparativas de respostas, atividades encaminhadas para casa e simulados. Aponte aspectos positivos e/ou negativos acerca dessa metodologia de ensino.

Essa metodologia apresentada foi ótima, pois foi um método de aprendizagem melhor, abriu mais as mentes para o estudo e nos ajudou para o concurso do IFRR. O único ponto negativo que achamos foi a falta de silêncio que alguns alunos não fizeram e acabaram atrapalhando as aulas.

03. Textos foram produzidos e reescritos coletivamente. Você já conhecia essa forma de trabalhar a produção textual? Que avaliação você faz dessa REESCRITA COLABORATIVA?

Não. Foi excelente, pois trabalhamos em grupo e cada um colaborou para os textos de forma coletiva e organizada. Foi um método de muita aprendizagem e ajudou para a produção textual dos alunos.

ANEXO G – Texto motivador para o debate

Corrupção cultural ou organizada?

Renato Janine Ribeiro

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção.

Ficamos muito atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política - por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção "cultural", pequena, disseminada - que mencionei acima - não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de "corrupção cultural" pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos - e mal deixa rastros. A corrupção "cultural" é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor - gastos não republicanos - montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados - da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção "cultural"), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o Imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorrupto tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia - e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna "blasé". Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, "atrasado". Porém, se pensarmos que corrupção mata - porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança -, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

Folha de S. Paulo, 28/6/2009.

Renato Janine Ribeiro, 59, é professor titular de ética e filosofia política do Departamento de Filosofia da USP.

É autor, entre outras obras, de República (Publifolha. Coleção Folha Explica).

ANEXO H – Critérios para correção das redações

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE ACESSO DISCENTE
EDITAL Nº. 24/2013-PROEN/IFRN
PROCESSO SELETIVO PARA OS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA

CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DAS REDAÇÕES

Seguindo o comando da questão, a comissão de correção dividiu a avaliação do texto em 03 (três) aspectos:

ESTRUTURA: foi observado se o candidato produziu um texto no gênero solicitado no comando da questão discursiva e se o texto apresentou os elementos estruturais comuns a esse gênero (título e assinatura, ponto de vista, argumentos e conclusão). (Pontuação: 00, 05, 10, 15, 20)

Observação: Foi atribuído o valor Zero (00) se o candidato produziu gênero textual diferente do solicitado na questão. A ausência de cada um desses elementos estruturais do artigo de opinião implicou a diminuição da pontuação no item.

ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICO-TEXTUAL: foi avaliado se o texto estava adequado à situação de comunicação proposta, incluindo os aspectos relativos às convenções da norma escrita e de adequação vocabular. (Pontuação: 00, 05, 10, 15, 20)

Foram observados os aspectos ortográficos, de acentuação, uso de maiúsculas, pontuação, concordância nominal e verbal e regência, respeitando-se a variação exigida pela proposta de produção textual.

Observação: foram aceitas as duas ortografias, mesmo que tenham sido utilizadas as duas formas em um mesmo texto.

TEXTUALIDADE: foi observado se o texto apresentava coesão, coerência, progressão, informatividade e se argumentava em favor do ponto de vista assumido. (Total: 60 pontos)

- Progressão e informatividade (Pontuação: 00, 05, 10)
- Coesão (Pontuação: 00, 05, 10, 15)
- Coerência (Pontuação: 00, 05, 10, 15)
- Construção da argumentação (Pontuação: 00, 05, 10, 15, 20)

Observação: na progressão e na informatividade, observou-se também se há manutenção temática; na coesão e coerência, se esses mecanismos estão utilizados adequadamente e se há interligação adequada entre as partes textuais (orações e parágrafos). Especificamente, na coerência, foram observadas tanto a coerência interna como a externa, relativa aos fatos da realidade.

Na construção da argumentação, considerou-se:

- a presença de ponto de vista implícito ou explícito;
- a presença de argumentação pertinente em defesa do ponto de vista assumido;
- a consistência e a coerência da argumentação.

Observação: caso o candidato, em sua produção textual, feriu os direitos humanos, foi penalizado em 10 (dez) pontos na nota final.

ANEXO I – Textos motivadores para a carta argumentativa

TEXTO 1

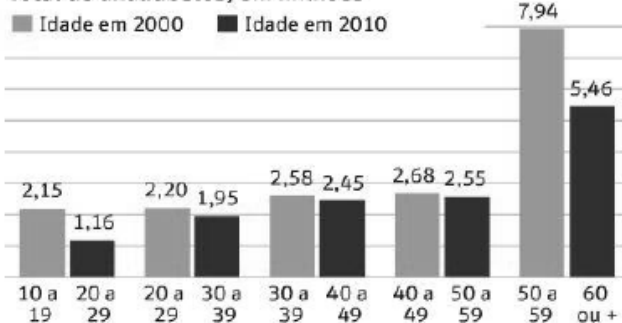
Taxa de analfabetismo no Brasil ainda é preocupante

Nesta década, o índice caiu apenas 0,5%.

Apesar dos quase R\$ 3 bilhões investidos pelo governo federal na alfabetização de adultos e de a erradicação do analfabetismo ser meta do Plano Nacional de Educação, foram poucos os analfabetos que aprenderam a ler e escrever entre 2000 e 2010, diz Antônio Gois, com base nos dados do Censo 2010, em reportagem publicada no jornal Folha de S. Paulo.

No total da população de 15 anos ou mais, a proporção de iletrados caiu de 13,6% para 9,6%. Essa redução, no entanto, ocorreu principalmente entre crianças e jovens. Entre os brasileiros que começaram a década passada entre 20 e 49 anos, os avanços foram residuais. Em 2000, esse grupo tinha taxa de analfabetismo de 10%. Dez anos depois, portanto, com idades de 30 a 59 anos, essa geração terminou a década com uma proporção de 9,5% de analfabetos, queda de 0,5 pontos percentuais.

Total de analfabetos, em milhões



Fonte: <http://fernandonogueiracosta.wordpress.com/?s=analfabetos>

Para Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a queda residual não deve levar a sociedade a desistir de alfabetizar os adultos. “É direito constitucional. Além disso, é investimento que também impacta a qualidade da educação dos mais jovens, pois o pai com melhor escolaridade tem melhores condições de ajudar o filho na escola”.

Para o Ministro da Educação Fernando Haddad, a maior dificuldade na alfabetização de adultos hoje é sua concentração no meio rural. Segundo ele, o problema não está na oferta, mas na falta de demanda por parte de uma população ocupada principalmente em atividades agrícolas. “Se considerarmos apenas a população de 15 a 59 anos nas cidades, a taxa de analfabetismo é de cerca de 5%. No meio rural, essa proporção se aproxima de 20%.”

Outra dificuldade citada por ele é o fato de o poder público não poder obrigar a população analfabeta a voltar para a escola. “Na faixa etária de zero a 17 anos, isso pode ser feito, pois a criança ou o jovem está sob o pátrio poder dos responsáveis. A partir de 18, você pode oferecer as vagas, mas não tem como obrigar a matrícula”. Isso, no entanto, não desobriga o Estado de, em nome da cidadania, continuar investindo em programas de alfabetização de adultos.

A maioria dos analfabetos do país está no Nordeste, que concentra 53,3% (7,43 milhões) do total de brasileiros que não sabem nem ler nem escrever. Esse percentual é maior do que em 2000, quando era de 51,4%. O Nordeste também tem o Estado na pior situação: 24,3% dos habitantes de Alagoas (537 mil em 2,21 milhões) são analfabetos. Em 2000, eram 33,4%. Alagoas também concentra a maior taxa de analfabetos na zona rural (38,6% da população rural com 15 anos ou mais não sabe ler nem escrever).

ENSINO PÚBLICO

Mãe, eu queria aprender a ler e escrever!

Lá vem você com suas manias de grandeza!



A situação do analfabetismo entre os mais jovens, no Brasil, continua preocupante. Na faixa entre 10 e 29 anos, o percentual é de 3,22%, e sobe para 3,91% entre os 10 e os 14 anos, o que significa que a escola está ensinando a ler muito tarde e muito mal.

Esse “muito mal” traz implícito que esses jovens e adultos são quase analfabetos absolutos, ou seja, são capazes apenas de decodificar um bilhete com meia dúzia de palavras simples. Se incluirmos, nesse quadro, os analfabetos funcionais, a situação seria ainda mais negra.

A UNESCO define **analfabeto funcional** como aquele que sabe escrever seu próprio nome, sabe ler e escrever frases simples, efetuar cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, colocar ideias no papel por meio da escrita, nem sabe fazer operações matemáticas mais elaboradas.

(Texto escrito para esta avaliação a partir dos sites

<http://fernandonogueiracosta.files.wordpress.com/2011/05/analfabetismo-no-brasil.png>;

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=700>; e <http://vidaeducacao.com.br/?p=1201>

TEXTO 2

Ler devia ser proibido... Comece a ler HOJE

LER PODE TORNAR O HOMEM PERIGOSAMENTE HUMANO

"[...] A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade cotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-la com cabriolas da imaginação."

Muito interessante essa leitura, né? Pois é! Nesse trecho, está escrita a mais pura verdade, pois a leitura liberta da alienação da ideologia imposta pelo sistema, então, podemos chegar à conclusão de que ler é realmente perigoso, mas muito mais perigosa é a alienação de quem sequer sabe ler, e bem pior é quem sabe ler, mas não sabe o poder que as palavras têm não sabendo interpretá-las.

Beeijos e até mais!!!

Blog de Sheizy Andrade. Disponível em <http://sheizyandrade.blogspot.com/2010_04_01_archive.html>. Acesso em 18 out. de 2011.

TEXTO 3

O Analfabeto Político

Bertolt Brecht

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e laçao das empresas nacionais e multinacionais.



<http://panache-innovations.com/>

Disponível em <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjMzMDA5/>>. Acesso em 31 out. 2011.