UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO
ARGUMENTATIVA:
DO ENSINO FUNDAMENTAL II
À PRESSÃO DOS VESTIBULARES NO ENSINO MÉDIO**

Cristina da Paz Takara

São Paulo

2017

Cristina da Paz Takara

**DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA:
DO ENSINO FUNDAMENTAL II
À PRESSÃO DOS VESTIBULARES NO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Educação

Linha de pesquisa:

Linguagem e Educação

Orientadora:

Profa Dra Idmea Semeghini-Siqueira
Universidade de São Paulo

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.91 Takara, Cristina da Paz

T136d Desafios para o desenvolvimento da construção argumentativa: do Ensino Fundamental II à pressão do vestibular no Ensino Médio / Cristina da Paz Takara; orientação Idméa Semeghini-Siqueira. São Paulo: s.n., 2017.

165 p.; grafs.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino Médio 2. Linguagem escrita 3. Argumentação 4. Redação 5. Informação 6. Cultura escolar I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.

TAKARA, Cristina da Paz. **Desafios para o desenvolvimento da construção argumentativa: do Ensino Fundamental II à pressão do vestibular no Ensino Médio.**

Dissertação apresentada à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

SUMÁRIO	Págs
APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1.Cultura e Educação	24
1.1 Concepções de cultura	24
1.2A influência da cultura (escolar ou não) na produção da escrita criativa	32
1.3 Concepções de ensino e aprendizagem no início do século XXI	38
1.4Ensino médio e a influência dos processos de acesso à universidade no Brasil	42
1.5Parâmetros CurricularesNacionais [PCN]	46
1.6 O sistema apostilado autoral em oposição às apostilas padronizadas	50
1.7 Resultados do PISA 2015 e as lacunas no ensino-aprendizagem de leitura e escrita	53
CAPÍTULO 2.Revisão Bibliográfica	54
2.1 Textos acadêmicos sobre leitura e produção escrita (Artigos, Ensaios, Dissertações e Teses)	56
2.2 Manuais de produção escrita para docentes	60
CAPÍTULO 3. Linguagem verbal e não verbal: subsídios teóricos	63
3.1 Concepção de linguagem / língua	65
3.2 Magia / Arte & Informação/ Conhecimento: dois eixos	68
CAPÍTULO 4.Aspectos linguísticos em foco: gêneros textuais, argumentação, neologismos, metáforas	71
4.1 A organização formal do texto escrito no eixo da informação: os gêneros textuais	72
4.2 Tipologia textual predominante no final do EFII e EM: a argumentação	73
4.3 A capacidade de criar palavras que parecem dicionarizadas: os neologismos	74
4.4 Oviés metafórico na argumentação	80
CAPÍTULO 5.Metodologia e sujeitos da pesquisa	82
5.1 O contexto de inserção dos sujeitos	82

5.2 Caracterização dos sujeitos	82
5.3 Procedimentos metodológicos: elaboração das sequências didáticas, produção do <i>corpus</i> , análise dos dados e confronto com a literatura já existente	82
5.4 Um estudo exploratório: em busca da interlocução com a escola pública.	82
CAPÍTULO 6. Avaliação diagnóstica e formativa (ADeF) a partir do corpus 01, coleta e análise de outros dados	85
6.1 O código: siglas utilizadas para caracterizar os sujeitos de pesquisa	87
6.2 Grade descritiva de competências linguísticas e sócio-culturais	88
6.3 Resultado da avaliação diagnóstica, por meio de gráficos, a partir da “GRADE DESCRITIVA DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E SÓCIO-CULTURAIS”	89
6.4 Resultados obtidos pelos sujeitos em fevereiro de 2014 por meio da “grade”	93
6.5 Tabela com apresentação dos dados referentes às diferentes propostas para constituição do <i>CORPUS</i>	94
CAPÍTULO 7. Propostas de sequências didáticas com o mesmo grupo de alunos em dois momentos distintos: 9º ano do EFII e 1ª série do EM	95
7.1. Atividades desenvolvidas com os alunos no 9º ANO do EFII	95
7.1.1 SD 01 <i>Produção manuscrita de dois microcontos [Corpus nº 01]</i>	95
7.1.2 SD 02: <i>Texto dissertativo sobre a erradicação da miséria no governo Lula [Corpus nº 02]</i>	97
7.1.3 SD 03: <i>Texto dissertativo sobre o trabalho escravo no Brasil [Corpus nº 03]</i>	105
7.2. Atividades desenvolvidas com os alunos na 1ª SÉRIE DO EM	108
7.2.1 SD 04: <i>Parágrafo argumentativo sobre temas de atualidades [Corpus nº 04]</i>	108
7.2.2 SD 05: <i>Leitura das/nas entrelinhas: o professor “extraí” as concepções de cultura trazidas pelos alunos. [Corpus nº 05]</i>	110
7.2.3 SD 06: <i>Texto dissertativo sobre Eutanásia: quem decide a hora certa de morrer? [Corpus nº 06]</i>	113
7.2.4 SD 07: <i>Produção de texto argumentativo não verbal [Corpus nº 07]</i>	118
Capítulo 8. Análise dos dados referentes às produções escritas	120
Produções dos alunos	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS	128
ANEXOS	132

Dedico este trabalho a várias pessoas especiais que o tornaram possível de uma forma ou de outra...

À minha mãe Eliza, pelo modelo a ser seguido como profissional e como mulher;

À minha mãe Odete, pelo carinho e atenção nos primeiros anos da minha vida;

Às outras mães que a vida me emprestou, Sandra e Elisabete;

Ao meu marido, por ser meu companheiro de todas as lutas externas e internas;

Aos meus amigos, especialmente ao Roberto e ao Toni, pelo auxílio acadêmico, profissional e pela certeza de que essa realidade era possível para mim;

Ao meu filho, pela colaboração em tantos momentos, pelo carinho, pela simples existência;

E à Professora Idmea pela confiança e pelo apoio.

APRESENTAÇÃO

Nasci em julho de 1982, final de copa de mundo, em uma São Paulo completamente parada. A Zona Leste assistia com pesar a derrota do Brasil enquanto minha mãe deixava a sala de parto. E essa mesma mãe, sempre muito forte no seu duplo papel de provedora, era professora de matemática e diretora de uma escola pública da região, a mesma escola em que passei os melhores anos da minha vida, onde encontrei o prazer de frequentar uma biblioteca e de compreender que a palavra era uma ferramenta extremamente poderosa.

Minha casa sempre foi um lugar de muitos livros, alguns aos quais eu tinha livre acesso e muitos outros que só fui conhecer depois de adolescente. Mas o que eu gostava mesmo de fazer era desenhar, pintar, criar personagens que se espalhavam pelas paredes do meu quarto e diziam sobre mim muito mais do que eu mesma sabia.

Aos 13 anos, observando com certa tristeza a decadência da escola pública, decidi prestar vestibulinho e entrar em uma ETEC. Passei 3 anos estudando Desenho de Comunicação e conhecendo gente “estranha”, gente muito “esquisita”, como diria Renato Russo, gente que no ápice da criatividade me mostrou que as múltiplas linguagens dialogam o tempo todo e todo o tempo. Foi nesse momento que eu decidi deixar o desenho um pouco de lado e me aventurar na Filosofia. O que eu não sabia era que uma semana antes da prova da Fuvest eu ficaria com catapora... Aos 17 anos, com o sonho interrompido e com o meu namorado prestes a ir morar do outro lado do mundo, decidi, ou diria melhor, decidimos nos casar e irmos embora para o Japão, lugar maravilhoso, onde residi por 3 anos, trabalhando em uma fábrica de carros e conhecendo as belezas e dificuldades de se morar em uma cidadezinha do interior nipônico.

Ao voltar para o Brasil, sabia que precisava retomar meus estudos, fiz 1 ano de cursinho com a intenção de prestar História na USP. Por muita insistência do meu marido, prestei vestibular no Mackenzie também e consegui uma bolsa para o curso de Letras, curso, aliás, pelo qual eu não tinha grande interesse. Mas foi exatamente nesse curso que conheci a professora Olga Coelho, que hoje está no departamento de Linguística da USP, e me apaixonei perdidamente pela Linguística. Outro ano de vestibular e entrei na faculdade de Letras da USP. Incrível como estar ali me pareceu a escolha mais acertada! Já no final do meu primeiro ano comecei minhas pesquisas na área de Neurolinguística, acompanhando o tratamento de um paciente com afasia global, produzindo testes diagnósticos de fala e escrita, tabulando e interpretando os resultados de acordo com a literatura existente até então. Com o auxílio do professor Dr. Marcos Lopes e da Dra Letícia Mansur, nosso projeto ganhou alguma visibilidade e participei de alguns eventos científicos, mas infelizmente não pude dar continuidade a ele no mestrado. Algumas coisas

simplesmente não acontecem e mais tarde entendemos que elas de fato não deveriam ter acontecido.

Quando estava no último ano do Bacharelado, com muitas dúvidas em relação ao que fazer depois que terminasse a graduação, decidi iniciar a Licenciatura. Meu primeiro ano na FEUSP foi um tanto conturbado. Com meu pequeno pedacinho de gente a caminho, algumas disciplinas não foram cursadas como eu gostaria, mas em meio a tantas mudanças, percebi que na FACULDADE DE EDUCAÇÃO havia novamente aquela poeticidade, aquela pluralidade de linguagens com a qual eu havia entrado em contato no Ensino Técnico e que haviam se perdido ao longo de um caminho de exclusiva racionalidade. Pude observar um mundo de aprendizado prático em que a pesquisa está mais próxima das pessoas e resulta em mudanças mais humanas, observáveis no dia a dia. Nesse contexto, em 2011, quando me inscrevi na disciplina *Metodologia do Ensino de Português II* (MELPII), tive a oportunidade de conhecer as propostas para REINVENTAR AS ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA, apresentadas pela professora Idméa Semeghini-Siqueira, o que provocou uma mudança significativa em minha trajetória acadêmica.

Talvez eu ainda não tivesse me dado conta de que já estava a um passo do meu projeto de mestrado, mas foi ali, nas intervenções realizadas nas escolas públicas que entendi que o papel do professor não é, nem nunca foi, o de um pesquisador sentado atrás de uma mesa.

Algun tempo se passou, eu consegui meu atual emprego no colégio particular da região de Guarulhos e voltei a entrar em contato com a professora Idméa. No dia a dia do colégio, muitas coisas se perdem, outras insistem em martelar cotidianamente na memória como um convite para que pensemos e repensemos nossas práticas. Foi como professora de Produção Textual que tive a ideia de elaborar um projeto e apresentá-lo à Faculdade de Educação.

Embora parecesse um tanto quanto restrito pesquisar um pequeno grupo de um colégio particular, a intencionalidade da pesquisa inicialmente era observar as mudanças que ocorrem entre o 9º ano do EFII e a 1ª série do EM, dada a força que os exames pré-vestibulares exercem principalmente nos colégios particulares e foi assim que chegamos ao presente projeto.

Resumo

Título: Desafios para o desenvolvimento da construção argumentativa: do Ensino Fundamental II à pressão dos vestibulares no Ensino Médio.

Esta pesquisa abrange a temática da construção argumentativa na produção textual nas salas de aula do 9º ano do EFII e 1ª série do EM de uma escola particular de classe média alta em uma cidade da grande São Paulo. Seu foco está nos desafios enfrentados pelos professores para trabalhar a argumentação utilizando-se de repertório sócio-cultural produtivo.

Duas grandes dificuldades foram encontradas no trabalho dessa temática: conciliar as orientações dos manuais de redação e apostilas ao trabalho de autoria no que tange à escolha das propostas e variação dos gêneros trabalhados em sala de aula, bem como a dificuldade de os alunos utilizarem seu repertório para a realização de produções cujo conteúdo está priorizado em detrimento da forma.

De modo geral, das dúvidas que foram surgindo, a pesquisa foi centrada na seguinte questão: como é possível auxiliar o aluno no desenvolvimento de um repertório sócio-cultural que acrescente elementos relevantes em suas produções escritas?

O objetivo da pesquisa é contribuir para investigações, referentes a ensino e aprendizagem de produções escritas, por meio de sequências didáticas (SDs) que contemplem propostas desafiadoras e lúdicas, bem como acompanhar e mensurar os avanços em produção escrita de textos dissertativos, por meio do incentivo ao desenvolvimento de um repertório sócio-cultural, embasado em posicionamentos críticos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram realizadas: avaliação diagnóstica, mapeamento do perfil do aluno por meio de uma produção escrita, SDs para aplicação de Proposta de produção inicial e final e organização dos dados em tabelas e gráficos para melhor visualização dos resultados. A análise dos dados foi realizada com base nas concepções teóricas de Bauman (2012), Semeghini-Siqueira (2010), Marcuschi (2008), Martins (2007), Lakoff e Johnson (2002) e Bakhtin (1992). O trabalho ainda apresenta reflexões acerca das concepções de cultura trazidas pelos alunos, detalhamento do trabalho com linguagem verbal e não verbal e concepções do uso metafórico no eixo da informação.

A partir dessa pesquisa, depreende-se que é possível contribuir para que ocorra um avanço significativo na aquisição e no uso de um repertório sócio-cultural por meio da aplicação de Sequências Didáticas, ou seja, por propostas lúdico-desafiadoras, uma vez que os resultados quantitativos apontam para uma melhora significativa nas competências relacionadas ao uso dessas informações aplicadas à temática trabalhada.

Palavras-chave: Ensino Médio. Linguagem escrita. Argumentação. Produção Escrita. Redação. Informação / Conhecimento. Cultura escolar. Vestibular.

Abstract

Title: Challenges to the development of the argumentative construction: from Elementary School to the pression of the entrance exams at High School.

This research covers the thematic of argumentative construction at text production in the 9th grade from ES and 1st grade of HS classrooms of a private upper middle school in a city from São Paulo region. Its focus is on the challenges faced by the teachers to work the argumentation using the socio-cultural productive repertoire.

Two major difficulties encountered on the development of this theme are: to conciliate the orientations from the writing manuals and guides with the work of authorship which touches the choice of the proposals and genders variation worked during the class, as well as the difficulty of the students to use their repertoire in the creation of productions in which content is prioritized in detriment of the form.

This research's objective is to contribute to the investigation in this area through didactic sequences (DSs) that contemplate challenging proposals and epilingual activities, as well as to follow and to measure the advances of reading and writing skills through the incentive to the development and assistance for the utilization of a socio-cultural productive repertoire into dissertation texts in school. In relation to more specific objectives, there is the identification of the strategies which were more effective during the research, and the comparison of an initial production and a final one throughout two years following the same group in distinct segments (FEII and ME), considering the strong influence exercised by the entrance exams comprehended in this school period.

About the methodologic procedures, it was performed: diagnostic evaluation, student's profile mapping through a written production, DSs to the application of an initial and final writing proposal and the organization of the data into charts and graphs to a better visualization of the results. The data analysis has been performed with base in the theoretical conceptions of Bauman (2012), Semeghini-Siqueira (2010), Marcuschi (2008), Martins (2007), Lakoff and Johnson (2002) and Bakhtin (1992). This work still presents reflections concerning the culture conceptions brought by the students, work detailing with verbal and non-verbal language and conceptions of the metaphorical use in the axis of information.

The conclusions indicate that along the DSs there was an advance of the reading competence and the productive use of the socio-cultural repertoire through the re-writing activities developed during the project.

Key-words: high-school, text production, composing, text, reading, socio-cultural repertoire, school culture.

Introdução

Para justificar e explicitar o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, um relato se faz necessário. Em 2012, quando iniciei minhas atividades em uma escola da rede particular de ensino no Estado de São Paulo, em uma cidade da Grande São Paulo, havia turmas do 8º ano do Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio. Ao atuar com esses dois segmentos, pude observar, nos próximos anos, as disparidades existentes entre o trabalho realizado até o 8º ano, com aquele que começou a ser realizado, ainda que timidamente, no 9º ano.

De alguma forma, tanto os livros didáticos, quanto as cobranças do 9º ano se assemelhavam muito mais ao que era proposto para o Ensino Médio do que ao que era comumente desenvolvido no Ensino Fundamental. Parece evidente que o último ano de um segmento escolar tenha alguma semelhança com a 1ª série do outro, entretanto o 9º ano não só se assemelhava, mas passava, a partir de 2013, a ser tratado como a própria 1ª série do EM. Embora somente em 2015 o colégio tenha mudado o material didático, já adaptado a essa nova realidade em que o 9º passava a ser a 1ª série e a 3ª série se transformava em um ano de “revisão”, havia prenúncios desse fato pelo modo como os conteúdos eram rearranjados na grade curricular. Nas atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL, a ênfase no trabalho com os gêneros de base argumentativa eram um aviso de que a magia do EF cedia lugar à informação no EM.

Tendo em vista esse contexto, decidi elaborar um projeto de pesquisa que pudesse mensurar esses impactos e observar esse processo de transição no qual os alunos se viam completamente perdidos, uma vez que lhes eram impostos procedimentos educacionais para os quais não apresentavam maturidade necessária para a utilização de um novo repertório sócio-cultural. Assim, considerando todo o contexto sócio-econômico-cultural em que esta escola está inserida, retratando uma “realidade” a que está exposta, traço o perfil dos alunos que se tornarão sujeitos dessa pesquisa. Esses estudantes são adolescentes entre 14 e 17 anos, oriundos de uma classe média alta emergente, cujos pais são detentores de poder aquisitivo compatível com o pagamento de mensalidades relativamente altas, por fazerem parte da rede de comércios da região metropolitana de Guarulhos (Grande São Paulo) ou por pertencerem à classe médica e da advocacia.

Selecionei duas turmas de 9º ano e duas turmas de 1ª série neste mesmo ano de 2012 e apliquei exatamente a mesma proposta de produção textual. Para minha surpresa, ao avaliar os textos, pude observar que, embora o EM tivesse um melhor domínio do gênero dissertativo escolar, eram restritas as diferenças em relação à composição e organização textual do EF II. Havia variações de frequência concernentes sobretudo ao domínio

ortográfico e à escolha lexical. Isso evidenciou que, em relação ao desenvolvimento do texto, uso de argumentos relevantes e posicionamento crítico, estavam praticamente estagnados. E como fazer para que esses alunos, ao chegar no EM, desenvolvessem plenamente sua capacidade argumentativa? Essa era uma tarefa do professor? Dos pais? Deles mesmos? A aquisição de repertório sócio-cultural é suficiente para que se saiba empregá-lo adequadamente dentro dos textos dissertativos escolares? E além de tudo isso, talvez a mais aterrorizante pergunta: qual a necessidade de se trabalhar à exaustão gêneros de base argumentativa? Para essa última pergunta já tínhamos a resposta: os exames vestibulares pelos quais os alunos deveriam passar ao fim dos três anos de EM.

Em relação aos materiais didáticos adotados pelo colégio, os livros utilizados em PRODUÇÃO TEXTUAL no 9º ano eram de autoria do professor universitário e pesquisador William Roberto Cereja. Nesse material, há a proposta de um ensino por meio da leitura e escrita de textos de gêneros variados, sempre contextualizados à realidade que cerca o indivíduo. Entretanto, em algumas atividades, via-se a disparidade entre a teoria e a prática, uma vez que era preciso refletir a partir de vivências, quando um aluno precisava escrever um editorial, por exemplo, sobre os problemas do transporte público, sendo que nunca havia sequer andado de ônibus, ou lido uma notícia sobre o assunto. Embora os livros trouxessem exemplos de editoriais, as informações disponibilizadas pareciam sempre insuficientes para dar conta da angústia demonstrada por boa parte dos alunos.

Em 2013, juntamente com o material didático adotado, os alunos puderam contar com uma apostila personalizada para as aulas de PRODUÇÃO TEXTUAL. Foi incumbida de redigir, juntamente com meu coordenador de área, uma apostila para a 1ª série do EM. Em 2014, fiz também uma apostila para a 3ª série do EM no mesmo formato. Tratava-se de uma oportunidade única de explorar possibilidades didáticas e de aquisição de repertório, focalizando as singularidades daqueles alunos, por meio de referências reais, links para jornais e revistas, trabalho com referências artísticas não verbais, propostas que beirassem o lúdico como alimento à criatividade. Foi precisamente por meio dessa apostila que pude planejar SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SDs), entremeadas por desafios e ludicidade, ou seja, materializando-se como PROPOSTAS LÚDICO DIALÓGICAS. Tais SDs foram analisadas, possibilitando a comparação entre o 9º ano e a 1ª série do EM. Note-se que não são sujeitos distintos, são os mesmo sujeitos que, estando no 9º em 2014, realizaram atividades resultantes das SDs no início e no fim do ano letivo e que voltaram a realizar em 2015 atividades similares no mesmo período do ano anterior.

Embora a análise quantitativa dos dados tenha se revelado relativamente simples, uma vez que os gráficos, dos dois momentos, possibilitaram a comparação direta entre os

resultados, a análise qualitativa que levou à conclusão da pesquisa necessitou de muita reflexão com base teórica:

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (Foucault, 2013: p.9)

O não dizer dos alunos era realmente um não saber ou havia questões mais complexas por trás da dinâmica professor-aluno? Foi por conta desse questionamento que precisei buscar auxílio no estudo dos conceitos de cultura e de cultura escolar (Bauman, 2012), para relativizar minhas comparações considerando as situações de produção dadas: em casa, no colégio, com explicação, sem explicação prévia, entre outras tantas variáveis que muitas vezes nos trazem mais questionamentos do que respostas. De acordo com Bauman (2012, p.34), essa nova era é responsável pelo esvaziamento dos sentidos:

Foi a disponibilidade de meios de viajar que disparou o processo tipicamente moderno de erodir e minar as "totalidades" sociais e culturais (...) Desenvolveram-se meios técnicos que permitiram que a informação viajasse de forma independente de seus portadores corpóreos, mas também dos objetos sobre os quais ela informava: esses meios estabeleceram "significantes" livres da custódia dos "significados".

De modo geral, das dúvidas que foram surgindo, a pesquisa foi centrada na seguinte questão: **como é possível auxiliar o aluno no desenvolvimento de um repertório sócio-cultural que acrescente elementos relevantes em suas produções escritas?**

Nossa hipótese inicial era de que, por meio das SDs, talvez pudéssemos não só responder a esse questionamento como ampliá-lo de algum modo, possibilitando novas pesquisas na área. Embora este trabalho tenha sido realizado na rede privada de ensino e as SDs planejadas de acordo com as características dos alunos nela existentes, há de se compreender que essa modalidade de proposta poderia ser implementada em qualquer outra escola pública ou privada desde que respeitada, pelos educadores, a etapa de reconhecimento do perfil sócio-cultural dos alunos envolvidos nesse processo.

Quando Bauman (2012) faz referência a dois discursos diferentes, que se ramificaram a partir de um mesmo tronco comum, é possível que ele estivesse dialogando com o que hoje teríamos denominado uma "cultura periférica" na qual a transgressão dos limites, inicialmente um meio de resistir, mostrar seu valor, acaba por ser distorcida e dificulta o acesso do professor ao indivíduo para de alguma forma tentar inseri-lo em uma nova realidade, mais consciente de si e do todo, cultura esta, que se opõe à que talvez pudéssemos denominar "cultura da classe média" que impõe esses limites aos filhos,

coagindo-os a responder de modo satisfatório às intervenções propostas pelos professores com a finalidade de obter uma aprovação futura nos exames vestibulares e quiçá continuar o legado econômico da família. Para Bauman (2012, p.22):

Não admira que dois discursos diferentes e não facilmente conciliáveis se tenham ramificado a partir de um tronco comum, afastando-se cada vez mais. Em suma: um discurso gerou a ideia de cultura como atividade de espírito que vaga livremente, lócus da criatividade, da invenção, da autocrítica e da auto transcendência; o outro apresentou a cultura como instrumento da rotinização e da continuidade - uma serva da ordem social.

Embora confiante de que o presente trabalho não se restringisse a uma realidade exclusiva, em vários momentos surgiram dúvidas acerca do contexto de outras escolas, principalmente públicas. Se fôssemos tomar como parâmetro comparativo escolas “modelo”, das quais possuíamos informações por meio de artigos recentemente publicados ou mesmo pelo fácil acesso a informações disponibilizadas nos sites dessas escolas, como no caso da EMEF Amorim Lima¹, certamente teríamos uma resposta diferente da que obtivemos, mas considerando a região em que estávamos, optamos por tentar nos aproximar dos contextos inerentes às escolas públicas das regiões próximas ao local em que desenvolvemos a nossa pesquisa.

Essa aproximação, no âmbito de um breve estudo exploratório, deu-se por meio de “entrevistas por escrito” realizadas com professores dessas escolas. Alguns preferiram não ser identificados e apenas duas professoras se identificaram e responderam a todos os itens propostos. A “entrevista” consistiu no preenchimento de um QUESTIONÁRIO com dados principais dos entrevistados e algumas questões relativas à frequência das aulas de PRODUÇÃO TEXTUAL durante a semana e sobre o planejamento de atividades pelos professores da turma. Em síntese, não obtivemos respostas precisas em relação à frequência e, em alguns trechos dos questionários, os professores informaram que selecionavam alguns temas relacionados à atualidade para que os alunos escrevessem livremente sobre ele em algumas aulas durante o ano. Isso significa que as aulas de PRODUÇÃO TEXTUAL não eram regulares, não havia possibilidade de planejamento de atividades específicas e a única preocupação latente era a questão do vestibular, mesmo para os professores que atuavam no Ensino Fundamental II.

¹<http://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>

Vale esclarecer que essa breve aproximação com a escola pública reflete nossa intenção de colaborar para que as propostas apresentadas, em especial no capítulo 7, possibilitem a análise e reflexão de colegas de outras instituições educacionais.

Neste ponto, fez-se necessário explicitar todo o contexto escolar em que essa pesquisa se insere. Trata-se de uma escola de EM da rede particular, em que o professor de PRODUÇÃO TEXTUAL tinha autonomia para criar o seu próprio material pelo menos até o momento em que foram coletados os dados para essa pesquisa em 2015.

É preciso ressaltar que, em 2016, foi adotado pelo estabelecimento de ensino um material fechado e as intervenções dos professores, desde essa época, deveriam ser feitas considerando o material didático já existente.

Até 2015, portanto, era uma escola de EM em que os alunos, uma vez por mês, eram convidados a assistir a um filme e debater sobre ele, uma escola em que havia, até aquele momento, duas aulas de 50 minutos reservadas exclusivamente para a PRODUÇÃO DE TEXTO. O contexto, em que se realizavam as atividades nesta escola, não pode ser comparado ao de escolas públicas dos arredores. Há um abismo profundo entre esses dois contextos que torna essa comparação, não diria desleal, mas de certa forma improdutiva, uma vez que há muitas dificuldades para se organizar um plano de melhoria, quando os entraves para tal ausência de trabalho com a escrita se apresentam como algo institucional e governamental: cumprir o extenso programa cujo foco recai sobre outras áreas da disciplina Língua Portuguesa, atender a exigências dos próprios diretores ou mesmo falta de tempo para planejar – desenvolver - avaliar atividades desse tipo.

Há de se ressaltar, também, que nesta escola, onde estudam os sujeitos desta pesquisa, consta do planejamento a solicitação de uma produção escrita semanal aos alunos do EF II e para os do EM, há previsão de duas por semana. Até a data final do recolhimento do *corpus* desta pesquisa, as produções escritas eram corrigidas pelos professores da turma. No decorrer de um trimestre, ao menos, quatro produções escritas deveriam ser corrigidas e as outras apenas vistas. Essa “correção” requer comentários e o uso de uma “grade” que fornece elementos para reflexão, viabilizando aos alunos uma reescrita direcionada às necessidades de cada aluno, cujos procedimentos serão descritos no capítulo 6. A partir de 2016, a escola contratou “corretores” que dispõem de tempo mais apropriado para realizar esse trabalho, antes uma atividade “extra-escola”, considerada muito desgastante pelos professores.

Pode-se deduzir facilmente que esse conjunto de “estratégias” para desenvolvimento da produção escrita pode ser considerado inviável no contexto atual das escolas públicas já mencionadas.

Há fortes evidências de que a falta de estrutura propícia para desenvolver essas atividades de produção escrita dificulta o desenvolvimento crítico do aluno. Para Paulo Freire (2008), o ser humano precisa ser capaz de se posicionar criticamente perante o mundo:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (p.103)

Nesse sentido, desenvolver um posicionamento crítico estará intimamente ligado ao processo de letramento do indivíduo, ao trabalho com as três “facetas” da linguagem verbal -- ORALIDADE - LEITURA - ESCRITA --- ao longo de todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. É preciso esclarecer que, embora o imbricamento das três “facetas” seja contínuo, pois como ponto de partida das atividades -- ora se recorre à ORALIDADE ora à LEITURA -- neste trabalho, no entanto, o foco foi direcionado para propostas que mobilizam o uso da ESCRITA.

Para Semeghini-Siqueira (2013, 2015), há que se considerar inclusive os efeitos das vivências e/ou experiências letradas de cunho desafiador e lúdico que ocorrem na família, na comunidade e na Educação Infantil, constituintes do letramento emergente. É preciso ressaltar que se estivéssemos acompanhando alunos, desde o início do Ensino Fundamental I, tanto em escolas privadas como públicas, recorrendo a avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), realizando atividades de ORALIDADE-LEITURA-ESCRITA colaborativas em grupos heterogêneos, trabalhando com atividades de REESCRITA -- na lousa, em grupo e, em momento posterior, individualmente -- teríamos outro cenário. Esse processo ocorreria paulatinamente, pois essas atividades epilinguísticas (reflexões sobre os modos de dizer, sem recorrer a terminologia) seriam inerentes ao desenvolvimento das produções escritas. Para tanto, teríamos de discutir questões que envolvem políticas públicas, no que tange aos recursos destinados a Educação no Brasil (às escolas e aos educadores), à formação (preliminar, inicial e continuada) de professores, entre outras inúmeras questões.

Nesta pesquisa, o contato com os sujeitos ocorreu nos anos finais do EF II. Nesse contexto e em função das pressões provenientes do vestibular, o termo “CORREÇÃO” e os procedimentos desencadeados por ele constituem a “realidade” atual, o contexto em que essa pesquisa se insere, ponto de partida para o ensaio de novos passos, de inovações. No caso específico deste trabalho, nesta escola particular, houve espaço significativo para o

processo de reescrita, a serem explicitados nas diversas sequências didáticas que foram desenvolvidas.

Esta pesquisa focaliza a temática da **construção argumentativa na produção textual** nas salas de aula do **9º ano do EFII** e **1ª série do EM** de uma **escola particular** de classe média alta na região de Guarulhos. Retrata, em parte, os desafios enfrentados pelos professores para trabalhar a argumentação, partindo do repertório sócio-cultural dos alunos.

Duas grandes dificuldades encontradas no trabalho dessa temática são: conciliar as orientações dos manuais de redação e apostilas ao trabalho de autoria no que tange à escolha das propostas e variação dos gêneros a serem explorados em sala de aula, bem como a dificuldade de os alunos utilizarem seu repertório para a realização de produções cujo conteúdo está priorizado em detrimento da forma.

O **objetivo** da pesquisa é contribuir para investigações, referentes a ensino e aprendizagem de produções escritas, por meio de sequências didáticas (SDs) que contemplem propostas desafiadoras e lúdicas, bem como acompanhar e mensurar os avanços em produção escrita de textos dissertativos, por meio do incentivo ao desenvolvimento de um repertório sócio-cultural, embasado em posicionamentos críticos.

Com relação aos **procedimentos metodológicos**, foi realizada, previamente, uma avaliação diagnóstica do desempenho linguístico dos alunos (a partir de uma produção escrita do gênero dissertativo e de tipo argumentativo no 9º ano do EFII e na 1ª série do EM para efeito comparativo) que deu origem ao projeto de pesquisa.

Para dar início à pesquisa, em que os sujeitos seriam acompanhados ao longo de todo o 9º ano do EF II e da 1ª série do EM, foi realizado mapeamento do perfil do aluno por meio também de uma produção escrita. Neste caso, um microconto que possibilitasse observar o perfil sociocultural desses sujeitos. Foi planejada uma SD para aplicação de proposta e os dados foram organizados em tabelas e gráficos para melhor visualização dos resultados.

Para fundamentar e elaborar as SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SDs) foi necessário recorrer ao tratamento proposto por Semeghini-Siqueira (2006, 2015), referente aos dois eixos: **MAGIA / ARTE** (textos literários) e **INFORMAÇÃO / CONHECIMENTO** (textos informativos / argumentativos / dissertativos: o eixo voltado à construção do conhecimento). Nesta dissertação, o eixo da **Informação / Conhecimento** será priorizado, tendo em vista a forte influência exercida pelos exames vestibulares nas atividades do EM.

A análise dos dados foi realizada com base nas concepções teóricas de **Bauman (2012)** em relação às noções de cultura, cultura escolar e de como esses conceitos de alguma forma podem auxiliar ou atrapalhar o planejamento das SDs; **Semeghini-Siqueira (2015)**, em relação às SDs no eixo da Informação / Conhecimento e seus possíveis

imbricamentos com o eixo da Magia / Arte em momentos específicos do trabalho em sala de aula, principalmente em relação à necessidade da leitura para aprimoramento da escrita; **Marcuschi (2008)**, no que tange à diferenciação entre língua e linguagem, bem como o seu uso social; **Martins (2007)**, para discutir a importância de desenvolver a autonomia intelectual que muitas vezes se inicia pelo trabalho no Ensino Fundamental I com projetos de pesquisa; **Lakoff e Johnson (2002)** em relação à concepção de metáfora e seu uso na vida cotidiana de modo que sequer percebemos as metáforas que envolvem os conceitos que utilizamos e **Bakhtin (1992)**, no que tange ao questionamento dos gêneros trabalhados em sala de aula no fim do EFII e todo o EM.

Essa dissertação conta com oito capítulos. Em função da temática, optou-se por abordar, inicialmente, o contexto mais amplo e os fundamentos teóricos que subsidiarão essa investigação.

No capítulo 1 – **CULTURA E EDUCAÇÃO** – serão apresentadas várias concepções de cultura e um panorama das concepções de cultura trazidas pelos alunos, ou seja, como eles se relacionam com a chamada “cultura escolar”, uma vez que esta parece interferir diretamente na produção escrita apresentada por eles. Ainda nesse capítulo, há um panorama geral das abordagens metodológicas, concernentes a ensino e aprendizagem, e as concepções mais recentes, que buscam retratar uma nova cultura escolar que está sendo construída no século XXI. Por fim, há uma reflexão acerca da influência dos exames vestibulares no EM, (principalmente em relação aos dados de desempenho obtidos pelas escolas no ENEM) das contradições entre os Parâmetros Curriculares (ou mesmo da Base Nacional Curricular Comum) e o que realmente direciona as práticas em sala de aula, desde a adaptação dos conteúdos até a criação de apostilas de produção para dar conta do que se exige nesta etapa de ensino e ao mesmo tempo obter os resultados “cobrados” pela escola, pelos pais e pelos próprios alunos.

A **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA** consta do capítulo 2. Foram selecionados para leitura teses, artigos e ensaios publicados recentemente sobre a temática em questão, bem como manuais destinados a definir gêneros e trazer exemplos de “sequências didáticas” encontrados no mercado. Há uma comparação entre aquilo que se utiliza como parâmetro e as disparidades entre as informações encontradas. Por fim, faz-se uma justificativa para a escolha de tais manuais como ponto de partida teórico, uma vez que eles impactam diretamente no trabalho com gêneros textuais, desenvolvidos pelos professores de produção textual em sala de aula.

O capítulo 3 – **LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL: SUBSÍDIOS TEÓRICOS** – trata da concepção dos termos “linguagem” e “língua” e de uma reflexão acerca dos usos da LINGUAGEM -- verbal e não verbal -- no âmbito das propostas didáticas. Em seguida, há

apresentação de um “quadro / esquema”, proposto por Semeghini-Siqueira (2015), que sintetiza conceitos sobre dois eixos: o primeiro diz respeito à “Magia-Arte” e o segundo à “Informação-Conhecimento”. O foco recairá sobre o segundo eixo como norteador das práticas que se apresentam nesta pesquisa (SDs e atividades epilinguísticas, tais como Reescrita de PE), uma vez que o gênero dissertativo escolar esteve presente no fim do 9º ano do EFII e se estende ao longo de todo o Ensino Médio.

No capítulo 4 - **Aspectos linguísticos em foco: gêneros textuais, argumentação, neologismos, metáforas** - tem-se uma abertura maior para explorar vários aspectos relacionados à língua, entre eles, as definições contraditórias ou vagas de gêneros, a ideia de texto argumentativo como gênero e não como tipo, quando considerado na palavra composta “dissertação-argumentativa”, a criação de neologismos para suprir a ausência de palavras para expressar contentamento ou descontentamento com os temas propostos e a ideia de que as metáforas estão muito além das que reconhecemos e fazem parte da nossa vida cotidiana, com os conceitos elaborados por Lakoff & Johnson (2002). Tais conceitos estão relacionados à categorização dos assuntos apresentada pelos alunos, bem como a capacidade de utilização de palavras dos mais variados campos para expressarem julgamento de valor em relação a um fato apresentado (tese/ argumentação).

Do capítulo 5 - **METODOLOGIA E SUJEITOS DE PESQUISA** – constam dados sobre os sujeitos da pesquisa e os procedimentos utilizados ao longo de todo o processo de aplicação das SDs e sua posterior tabulação. Isso inclui as entrevistas iniciais realizadas como teste para a elaboração do projeto, passando pela seleção do grupo de 9º ano a ser acompanhado nos anos subsequentes e sua posterior divisão entre alunos que permaneceram os dois anos no grupo e aqueles que entraram na 1ª série do EM. Há apresentação de um quadro que sintetiza as diversas modalidades de Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF) e a informação de que a pesquisa priorizará a ADeF da produção escrita. O último tópico contém elementos de um estudo exploratório, explicitando a busca de interlocução com a escola pública.

O capítulo 6 - **Avaliação DIAGNÓSTICA E FORMATIVA (ADeF): A PRODUÇÃO ESCRITA EM FOCO** – é destinado à explicitação da tabela utilizada para a ADeF, apresentação das etapas percorridas durante a composição do *corpus* 01 e explicação de cada uma das etapas de geração de gráficos comparativos e tabelas, desde a codificação dos sujeitos para facilitação da leitura, até a classificação e seleção pautada em critérios considerados relevantes para diferenciação dos resultados posteriormente apresentados.

No capítulo 7 - **PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: EM FOCO A ARGUMENTAÇÃO** - cada uma das sequências aplicadas foi descrita em sua totalidade, considerando os necessários ajustes – “erros e acertos” - durante o processo, bem como minhas impressões

pessoais sobre os resultados ao fim de cada uma delas, o que foi levado em conta para a análise qualitativa da pesquisa.

O capítulo 8 - **Análise dos dados referentes às produções escritas** - foi destinado às análises gerais realizadas por meio da comparação de tabelas e gráficos criados com os dados obtidos parcialmente (resultado da PE ao fim da primeira SD) e em sua totalidade (ao comparar a PE realizada com base na primeira SD com a última PE realizada com base na SD final). Foram apresentadas análises mais específicas, de ordem qualitativa, tendo por base o que se consolidou no capítulo anterior durante os processos de ajustes no momento da aplicação das SDs.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, ressaltamos aspectos referentes à aprendizagem que obtivemos nas diferentes etapas da pesquisa e indicamos possibilidades para novas pesquisas.

CAPÍTULO 1. Cultura e Educação

1.1 Concepções de cultura

People are put in motion by the remaining relics of meaning, and sometimes by their waste products, the inverted remainders of great ambitions.²

(Michel de Certeau, 1984)

Muitas vezes os professores se questionam sobre o que faz com que os alunos passem horas e horas sentados diante deles, fazendo anotações, respondendo a questões e sendo avaliados, mas a verdade é que as motivações nem sempre são as mesmas e responder a essa pergunta é construir um muro sobre a lama e vê-lo afundar lentamente. Não se pode saber ao certo o que se passa na cabeça e na vida de cada ser único que ocupa um lugar dentro de um grupo e esse não saber que se tem sobre o aluno parece ser exatamente o que torna o trabalho com a produção de texto algo tão vulnerável, tão marginalizado por algumas instituições e tão subestimado pelos próprios professores e alunos.

Antes de observar que concepções de cultura de alguma maneira se mostram presentes nos textos produzidos pelos alunos no início do Ensino Médio, ou mesmo aquelas que de alguma forma se omitem em tais textos, talvez seja importante compreender de que tipo de aluno estamos falando. Há uma pluralidade de indivíduos na sociedade e caracterizá-los também se mostra um desafio. Há uma cultura escolar envolvida na caracterização desses sujeitos? Que concepções de cultura esses mesmos sujeitos possuem?

No início do ano de 2014, durante o que o colégio em que trabalho denomina “ritual de passagem”, uma espécie de boas vindas na qual os alunos se conhecem e participam de algumas gincanas, realizei entrevistas de modo bastante informal com alunos que estavam ingressando no Ensino Médio. Normalmente recebemos muitos alunos de outros colégios, uma grande maioria proveniente de uma classe média emergente (filhos de donos de estabelecimentos da região) e este ano não foi diferente. Feitas as devidas apresentações,

²As pessoas são postas em movimento pelas relíquias de sentido que restam, e às vezes por seus resíduos, os restos invertidos de grandes ambições.

cada professor segue com um grupo para suas atividades e de grupo em grupo fui selecionando alunos para que pudessem, informalmente, responder a duas perguntas:

1. Quais as suas expectativas em relação a essa nova etapa de ensino?
2. Quais as suas inseguranças em relação a essa nova etapa de ensino?

Em relação à primeira questão, de um total de 108 alunos, 92 disseram, entre outras coisas, esperar aprofundar seus conhecimentos e conseguir decidir o que fazer na faculdade. Em relação à segunda questão, dos 108 alunos entrevistados, 95 disseram, entre outras coisas, ter receio de não acompanhar o curso, por se tratar de uma etapa mais difícil.

Com base nas respostas recorrentes, talvez seja possível ter uma noção de ideia que nós professores passamos aos alunos no decorrer dos anos em relação ao que eles devem ou não temer e esperar em anos subsequentes, pois o discurso comum assemelha-se muito a um eco daquilo que o professor deseja escutar. Aparentemente, as diretrizes e bases da educação estão em consonância com a fala dos alunos, ou seja, há um discurso oficial que se assemelha ao discurso, hipoteticamente, informal oriundo dos próprios alunos, mas a verdade é que há uma disparidade entre o que se diz e aquilo que se pratica dentro dos muros da escola. Muitas vezes os discursos são repetidos, esvaziados de um conteúdo significativo, ou, como o próprio Bauman (1999) menciona em um de seus textos sobre o conceito de cultura, significantes esvaziados de significado (p.34).

Os alunos parecem reproduzir aquilo que comumente escutam de outros alunos. Talvez, se realizássemos essa mesma entrevista em anos posteriores obtivéssemos o mesmo resultado. E podemos validar esse resultado como algo que de fato significa o que aquele aluno pensa ou teremos de ponderar essas respostas diante de toda uma situação artificial de comunicação na qual o indivíduo tende a dizer aquilo que ele acredita ser o que o outro espera que ele diga?

Considerando a situação de comunicação (um professor que realiza uma pergunta sobre questões acadêmicas a alunos dentro de uma Instituição), é necessário observar com cuidado uma fala que parece muito sedimentada no contexto da cultura escolar, uma fala que se mostra real para os parâmetros de aceitação de uma instituição (o que é possível dizer dentro daquilo que é passível de ser ouvido por um professor que tem acima dele um coordenador e um diretor). Essa questão é complexa e há muito vem sendo estudada, pois se trata de um movimento de origem política que remete ao nascimento de um novo campo de pesquisa que começou a ganhar força nas décadas de 70 e 80, uma vez que, tal qual o questionamento da constituição das disciplinas escolares como aponta Bittencourt (2003, p.10) em que os próprios profissionais da educação desejam entender o papel dos sujeitos

na produção de conhecimento, temos uma organização curricular (e entenda-se por currículo a própria organização escolar) que oprime o estado criativo por interesses alheios aos dos gestores escolares. E embora a questão em destaque não seja a própria definição de disciplina, a ideia de Bittencourt não se mostra totalmente desconectada do movimento de compreensão deste indivíduo que deve ser autônomo e que de algum modo tem sua produção cerceada por fantasmas de concepções pré-definidas pelos próprios sujeitos em avaliação, ou seja, pelos próprios alunos.

Desta forma, parece até um tanto previsível que os sujeitos envolvidos nesse sistema de relações ajam de duas formas que Bauman (1999) considerou paradoxalmente concomitantes na constituição da cultura: o estar “dentro” ou estar “fora” (p.23). Isso significa participar das regras do sistema em vigor sem questioná-las (o ser passivo, incerto) ou subvertê-las de modo a encontrar outros meios de se constituir como indivíduo dentro desse sistema (o ser ativo, certo de suas escolhas) (Bauman, p.34).

Quando o aluno reproduz o discurso de que o Ensino médio é mais difícil e de que ele espera ampliar seus conhecimentos e escolher uma carreira, embora seja possível entender que esse anseio comum exista, há uma zona de conforto envolvida numa sistemática de respostas que não varia. É como se o aluno tivesse adquirido o hábito de aceitar passivamente algo que ele já observou anteriormente sem verdadeiramente pensar sobre o que está respondendo. O que significa ampliar conhecimentos? O que significa ser mais difícil? Ainda mais se pensarmos que boa parte do que se estuda no Ensino Médio é uma revisão de conteúdos já vistos no Ensino Fundamental.

Pode-se notar que esse mesmo problema encontrado nos resultados das entrevistas ocorre também nas produções de textos escritos. Os alunos tendem a escrever aquilo que acreditam ser ideal a um contexto escolar, aceitável diante do professor e talvez por essa razão caiam frequentemente no senso comum. Em uma entrevista para a revista Língua portuguesa, o inglês Peter Burke diz que os professores também são responsáveis por essa repetição esvaziada de significado, uma vez que cobram excessivamente a criatividade dos alunos, mas oferecem sempre modelos repletos de clichês. Ou seja, a invenção, a capacidade de reorganização de criação, o lugar do novo parece ser somente o do aluno, tendo o professor o direito de permanecer estático, arraigado aos cânones e relutante diante das mudanças necessárias a uma era mais frenética, de movimentação constante de informação.

Se observarmos com cuidado o texto de Diretrizes e Bases da Educação Básica veremos que aquilo que se propõe muitas vezes está distante daquilo que efetivamente se realiza:

“Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação básica – em

particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.” p.145

A ideia de autonomia intelectual entra em conflito com os vários sistemas de ensino que pressupõem um doutrinamento para o vestibular que cerceiam a liberdade de escolha do indivíduo que, em tese, deveria ser autônomo. Em contrapartida, é exatamente esse tipo de ensino que melhor se adequa as exigências atuais dos maiores vestibulares do país, incluindo o ENEM. Isso pode ser visto nos rankings das melhores escolas (as que tiveram melhor desempenho) divulgado pelos jornais de circulação nacional e pelo próprio ENEM em seu site oficial.

Uma outra ideia um tanto complexa de ser posta em prática, é a questão do “conhecimento historicamente acumulado”, uma vez que cada vez mais os conhecimentos se multiplicam inviabilizando a ciência de estar condizente com os materiais didáticos produzidos. O que é importante? O que é necessário aprender? Há um recorte? Devemos parar em um determinado momento histórico em que as coisas ainda se construíam a uma velocidade aceitável de modo que ainda possamos nos debruçar profundamente sobre elas? Se esse é nosso recorte cultural, de que tipo de cultura estamos falando?

Das muitas concepções de cultura existentes e que poderiam de alguma forma auxiliar a compreender as relações entre o indivíduo, o seu saber e a escola, começemos com a concepção de Certeau(1985) de que cultura é o repertório (vale-se da ocasião), uma vez que quanto mais um indivíduo sabe, mais ele pode improvisar. Certeau entende que a maneira como você contrói um sentido em um determinado momento e o próprio ato de fazer, são a articulação justa para responder a uma demanda específica. De modo que o que os documentos oficiais chamam de repertório cultural pode de alguma forma ir de encontro com essa concepção de Certeau e representar aquilo que se considera primordial para que o indivíduo possa se sair bem em uma produção escrita independentemente do tema proposto, uma vez que está apto a selecionar e combinar informações várias que adquiriu ao longo do processo de escolarização.

Pensando nessa definição de cultura como repertório, e indo em direção à progressão do pensamento de Bauman (1999), podemos entender essa ideia de cultura que se consome, cultura que faz do indivíduo muito mais um ser passivo, do que ativo, uma vez que a produção de cultura é algo do passado, só aquilo que foi um marco na constituição histórica das civilizações é concebido como cultura (Grécia e Roma). E é precisamente essa

a definição de cultura que vigora entre os alunos, como podemos observar por meio da atividade abaixo.

No final do semestre, durante uma avaliação parcial, os alunos de uma outra turma não relacionada à pesquisa atual tiveram de realizar a seguinte tarefa:

PARTE II

Leia e analise atentamente a tirinha para produzir um **comentário** levando em consideração as seguintes indagações:

1. Há uma única definição para a palavra cultura? De que tipo de cultura Mafalda está falando?
2. Qual a relação entre o desejo de ter vestidos e o desejo de ter cultura? Há uma crítica implícita nessa relação?

Orientações: o seu comentário deve ser um texto único de até 2 parágrafos (não responder as perguntas em tópicos) e levar em consideração a estrutura argumentativa em defesa de um ponto de vista. Procure ser coeso e coerente na exposição de suas ideias e justifique todas elas de modo que o leitor tenha a possibilidade de compreender claramente o que você quer dizer.

Feita a leitura de todos os textos escritos, foi possível estabelecer alguns critérios para a divisão das tendências reveladas pelos alunos através das opiniões expostas. Esses critérios encontram-se na tabela abaixo juntamente do número de alunos que expuseram o seu entendimento de cultura:

Alunos totais: 110	Cultura como objeto consumível (ideia de aquisição de cultura)	Cultura como prática de um povo	Cultura como inteligência	Outras concepções de cultura
Alunos do 1º ano do EM em avaliação parcial do 2º trimestre	86 alunos	12 alunos	4 alunos	8 alunos

Os resultados provavelmente não revelam o conceito de cultura aceito pelos alunos, mas o conceito de cultura que eles entendem por aceito ou até mesmo o único conceito que conhecem e reconhecem como legítimo. Também há de se considerar que a própria tirinha os influencia na hora de fazer essa definição. Mas de qualquer forma, esses resultados podem ser confrontados com a ideia de Bauman de que as pessoas tendem a se sentir seguras seguindo parâmetros já estabelecidos, o que ele denomina estar “dentro” (Bauman, 1999, p.33), etambém com a ideia de que o senso comum impera exatamente porque vigora a ideia de cultura consumível, da compreensão de um mundo antigo e superior que torna esses alunos recipientes de algo já produzido (Bauman, 1999, p.23), deste modo, estaríamos dialogando não só com a ideia de “dentro” e “fora”, mas também com a ideia de “cultura consumível”.

Poucos são os alunos que tentam ousar estar “fora”, mostrar algo que foge ao que eles consideram a normalidade escolar da produção textual. A fala do professor, o discurso de que ele deve ser criativo muitas vezes esconde um signifiante sem significado. Quantos não são os professores que cobram criatividade, mas por não saberem avaliar algo diverso do modelo canônico, o que foge à regra, acabam sendo injustos com esses alunos. A avaliação pesa muito na hora em que o aluno decide ficar em terreno seguro, mas a não avaliação também permite ao aluno fazer o mínimo esforço para a realização da atividade.

No entanto, há de se compreender que essa ideia de “dentro” e “fora” foi considerada superada pela nova era da informação globalizada, uma vez que não há sistemas rígidos

isolados, mas vários sistemas móveis em diálogo constante. Bauman (1999) considera que nossa capacidade de estar o tempo todo em todos os lugares e de sermos bombardeados por informações acaba por comprometer nossa capacidade de aprofundamento. De modo que só sejamos capazes de refletir superficialmente (senso comum) sobre qualquer assunto em detrimento de conhecer profundamente alguns assuntos considerados base. O excesso de informação comprometeria, assim, nossa “capacidade de retenção na memória dessas novas informações” (p.36)

Desta forma, talvez tenhamos de considerar que a noção de “dentro” e “fora” ultrapassada, mas também em evidência, pois ao mesmo tempo que a velocidade com que as informações nos chegam acabam por inibir o aprofundamento em um determinado conhecimento, também temos a questão da própria cultura do senso comum, a cultura da sistematização do ensino que inibem o aluno e fazem com que ele tenha receio de expor aquilo que de fato pensa, que ouse ser criativo.

Indo além, talvez devêssemos pensar não só na criatividade pura e simples como algo que dependa exclusivamente de um amplo repertório e de uma capacidade extraordinária de combinações, mas também naquilo que se compreende por estilo, algo que entra em conflito com o padrão, com o sistema equilibrado que preza pelo total controle não só daquilo que os alunos fazem, mas de como eles fazem. Certeau (1985) considera o estilo como uma maneira de utilizar ou manejar uma ordem linguística imposta (p.7), assim, o estilo seria um sistema imposto a todos, uma estética imposta para se mostrar como diferencial daquele que se insere numa condição de iguais (que partilham desse mesmo sistema). Portanto o estilo, diferentemente do repertório, permite ao aluno ousar de modo estrutural e não conceitual.

Se pensarmos na ideia das práticas cotidianas de Certeau (1985) de que o essencial não seria aquilo que o indivíduo “come”, mas o que ele faz daquilo que “come” numa espécie de relação antropofágica (p.6), voltamos novamente à ideia de repertório e de combinação de repertório (o que remete à criatividade, capacidade de lidar com as informações de modo não previsível). Mas o mesmo Estado que prega essa necessidade e a incentiva através dos documentos oficiais, produz modelos de cartilhas e de avaliações em sentido completamente oposto. O próprio Bauman (1999) sugere que com a criação das “massas” surgiu também a necessidade de dissolver tantas identidades heterogêneas numa tarefa nova e homogênea (p.48) e que isso deveria ser feito mediante a instrução, o controle, o treinamento e o ensino, ou seja, o Estado deveria assumir essa tarefa e realizá-la com astúcia é também se colocar contra a liberdade individual de cada um.

Deste modo, os fragmentos de ideias que se mostram nos textos produzidos são filtrados pela noção do que se constitui como cultura escolar, mas também daquilo que os

alunos consideram como cultura em si. Ano após ano, as instituições realizam feiras culturais nas quais mostram as pluralidades de etnias e de costumes, mas também reforçam a ideia de que o aluno precisa se preocupar em ampliar o seu repertório cultural, ou seja, uma outra concepção de cultura. Os alunos entendem que há uma cultura escolar, uma cultura que advém de diferenças regionais e também uma cultura que está diretamente relacionada ao saber, mas parecem ignorar que fazem parte de uma cultura em andamento, que possuem hábitos e interesses e que transformam o meio, o cotidiano e as relações interpessoais e se sentem inseguros para revelar algo que não faça parte do mundo já sólido, constituído e acreditado.

1.2 A influência da cultura (escolar ou não) na produção da escrita criativa

A escola porque “aprisiona” o tempo dos sujeitos durante muitos anos de suas vidas acaba sendo estruturante dos modos pelos quais grande parte das pessoas organiza e projeta seus sonhos, os quais geralmente dependem da permanência na escola e da conclusão das etapas previstas.

(Rita de Cassia Gallego³)

O aluno é um indivíduo dentro de um contexto e entende que suas ações resultam em notas que devem auxiliá-lo ou atrapalhá-lo durante o seu percurso escolar. A maior dificuldade (ou pelo menos, uma das maiores) do professor que entende a mudança, a originalidade, a tentativa e o erro como algo natural da aprendizagem é conseguir fazer com que o aluno arrisque o certo pelo duvidoso para tentar alcançar novos patamares linguísticos. A clássica pergunta "vai valer nota?" é um índice da negociação da aprendizagem como algo que deve ter um fim, uma utilidade imediata e a criatividade está além da nota (embora possa participar dela), parece-me estar muito mais associada a uma satisfação pessoal de superação e a uma visão do futuro além dos muros da escola.

Entendo a cultura escolar como algo que se define (ou se indefine) a partir de um recorte espacial e temporal. É o aluno, o meio, os agentes que fazem parte de uma instituição escolar, o tempo, o espaço e os arredores. Muitos teóricos estiveram envolvidos no processo de estudo dessa cultura (ou culturas, para alguns). Desta forma, é necessário valorizar as pesquisas históricas sob as mais variadas abordagens teóricas como fundamentais na construção dos objetos de estudo relacionados à educação, pois ainda que façamos um recorte contemporâneo e aparentemente preciso do objeto a ser analisado, dialogamos com o produto (nunca final) de um processo histórico, seja na relação entre professor e aluno, entre as diferentes hierarquias dentro da instituição, ou mesmo na relação entre o aluno e a sua capacidade de assimilar, produzir e reproduzir conhecimentos mediado ou não pela figura do professor (Vidal, 2005).

Foi pensando no aluno competente linguisticamente de uma escola de classe média alta de uma cidade da grande São Paulo que surgiu o seguinte questionamento: o que é esse senso comum que prende o indivíduo numa bolha de estruturas linguísticas repetitivas e esvaziadas de conteúdo significativo? Muitas são as pesquisas em torno das lacunas que

³DEFINIÇÃO, FREQUENTAR O. ENSINO PRIMÁRIO E. RE, and DA INFÂNCIA DOS TEMPOS. "Rita de Cassia Gallego–USP Agência Financiadora: CAPES."

impossibilitam o aluno de alcançar o mínimo, mas e os que já estão lá, será mesmo que devemos nos abster de conhecer esse abismo que separa os alunos brilhantes dos alunos medianos? Será que há um caminho que leva a esse brilhantismo ou simplesmente alguns o são e outros jamais serão?

Analisando os textos de uma classe do 9º ano no Ensino Fundamental e de 4 classes do 1º ano do Ensino Médio, pude observar o quanto os alunos repetem ideias vistas em jornais televisivos, manchetes de jornais online e impressos ou mesmo se apropriam de frases feitas ditas com frequência por familiares e colegas no dia a dia. Não considerei análises realizadas com textos narrativos, apenas as que foram feitas com os textos opinativos como artigo de opinião, editorial e dissertação escolar. A análise do *corpus* foi feita após uma sequência didática que envolveu um debate final anterior à produção escrita no qual os alunos puderam expor suas opiniões e sustentá-las, sendo orientados a repensar seus argumentos quando estes não se mostravam satisfatórios. Fiz anotações desses momentos para confrontá-las com os resultados dos textos por escrito e apesar de orientá-los em relação à necessidade de refletir sobre o tema, não obtive resultados tão diferentes das produções anteriores, feitas a partir de aulas em que não havia feito uma intervenção tão detalhada.

Quando mencionei que os alunos eram linguisticamente competentes, quis salientar o fato de que a grande maioria domina a norma culta escrita e apresenta poucos erros estruturais (concordância, regência, coesão e coerência) quando comparados a alunos de outras escolas da região, particulares ou públicas (dados oferecidos por professores de outros colégios que também atuam no colégio em questão). Ainda assim, apesar de uma sequência didática que tinha o intuito de trazer novas informações e provocar reflexões mais profundas nos alunos (por meio de vídeos, artigos, fotos e canções) e trazer produções que considero criativas para deleite dos alunos por ser uma boa forma de mostrar o que se quer dizer com criatividade, mas houve uma grande resistência em ousar quando se tratava da língua escrita e dos gêneros solicitados, o que me levou à seguinte questão: será o gênero e sua estrutura pré definida que tornam difícil o trabalho criativo?

Diante de tal questionamento, preparei uma sequência didática que pudesse dar conta de confrontar opiniões e solicitar um texto opinativo escrito sem delimitar um gênero e o resultado foi quase unânime no 9º e nos 1ºs anos: artigo de opinião. Parece-me que de algum modo os alunos assimilaram uma estrutura a determinados temas, como por exemplo, a questão da legalização do aborto. Ainda que o professor não diga qual estrutura devem seguir, o fato de saberem se tratar de um tema polêmico leva-os diretamente ao artigo opinativo. Esses resultados levantam inúmeros outros questionamentos, entre eles, sobre a própria abordagem do ensino de gêneros nas escolas, muitas vezes destituídos de

funcionalidade, aparecendo nas produções escritas como mera reprodução de modelos. Seria a metodologia a responsável pelo esvaziamento da estrutura?

Um texto de Antonio Viñao Frago sobre culturas escolares sugere que existe também uma cultura dos professores, sendo esta uma combinação de crenças, hábitos e práticas, ou seja, seria uma combinação de formas de fazer as coisas, tendo de lidar com exigências e limitações próprias das instituições e de sistemas de ensino (Frago, 1996). A abordagem do ensino nem sempre é uma escolha unilateral do professor como indivíduo autônomo, mas também de uma cultura que ele dissemina com base em crenças e exigências da instituição em que trabalha. Outro fator importante é que os alunos nem sempre estudam desde sempre na mesma escola, a mudança também gera lacunas e conflitos que os tornam inseguros diante de desafios, principalmente se não se sentirem capazes para a realização de determinada tarefa, como por exemplo, a produção de um gênero complexo que possui uma estrutura determinada e um modo de falar específico.

Considerando que o preenchimento de uma estrutura não requer apenas o inusitado, mas principalmente o necessário, tem-se então a noção de repertório (cultural, acadêmico, político, social etc.) e esse conhecimento, por assim dizer, deve ser construído ao longo da formação do aluno que envolve não só o que se aprende na escola, mas também tudo aquilo que vivencia fora dela. De qualquer forma, o preenchimento da estrutura do texto com um repertório qualquer ainda não pode ser considerado criatividade. Talvez tenhamos que ir um pouco além para compreender o que de fato seria a escrita criativa.

Alguns estudiosos vem tentando delimitar o que seria a criatividade. Em 1963, Newell estabeleceu quatro critérios para categorizar uma solução como criativa: ser nova e útil tanto para o indivíduo como para a sociedade; requerer a rejeição de ideias previamente aceitas; resultar de intensa motivação e persistência; obter a solução por meio do esclarecimento de um problema que era inicialmente vago. Em 1989, Brown afirmou que a criatividade é composta por quatro componentes: processo, produto, pessoa ou entidade e situação, sendo o produto o principal para a existência da criatividade.. Em 1998, Turner trouxe a ideia de *Conceptual Blending*, que seria um processo não previsível que integra conhecimentos de diferentes origens, utilizando um conjunto de princípios cognitivos, resultando em um conceito com identidade e estruturas independentes. Por fim, mais recentemente, em 2009, Mouchird e Lubart afirmaram que a criatividade é um conjunto de capacidades que permitem uma pessoa comportar-se de modos novos e adaptativos em determinados contextos. (*apud* Brito, Vanzin e Ulbricht, 2009)

Aparentemente, a última definição de criatividade mencionada por Mouchird e Lubart dialoga diretamente com a ideia de repertório cultural, uma vez que, quanto maior o repertório, maior a capacidade do indivíduo de improvisar frente às situações inesperadas.

O aluno, diante de um tema sobre o qual tem pouco domínio, tende ao fracasso, mas pode se sair bem caso tenha um bom repertório cultural e consiga associá-lo ao tema e à coletânea, trazendo assim uma resposta criativa para um problema de difícil resolução a quem está desprovido de tais conhecimentos ou simplesmente não consegue associá-los de maneira produtiva. Com algumas exceções, temos uma escola conteudista que fragmenta o conhecimento e não propicia ao aluno a oportunidade de relacionar as informações de modo satisfatório quando produz um texto sobre determinado assunto. E ainda assim, a crítica é branda, pois antes fragmentada do que ausente ou deficitária, como salienta Azanha em relação à cultura escolar brasileira em crise óbvia até mesmo para os mais leigos (Azanha, 2010).

Talvez tudo esteja diretamente relacionado ao indivíduo, à sua percepção do mundo e ao modo como se coloca dentro dessa sociedade escolar. Um aluno bem aceito socialmente no seu grupo tende a ter menos dificuldades ou, quando as tem, costuma externalizá-las sem medo de sofrer *bullying*. São tantas as variáveis que qualquer hipótese vira mera especulação. Talvez seja necessário questionar um pouco mais. Como saltar da mera competência na utilização de um repertório cultural para um produto efetivamente criativo? A forma não pode ser inovada? A linguagem? A estrutura? Estamos caminhando para o quê, afinal? Quais são os objetivos do ensino? Padronizar ou expandir horizontes?

Se entre 1850 e 1890 houve uma mudança nos modos de ensinar e aprender por meio de inovações pedagógicas e metodológicas (Gallego, 2011) e isso foi um impulso para profundas mudanças posteriores e a todo momento inventamos e reinventamos a pedagogia e a metodologia de ensino, não estaríamos num impasse em que alguma mudança deve acontecer para que possamos dar conta de responder a esses inúmeros questionamentos.

Rosinha Meister Arnol e Silvio Marcos, psicólogos pesquisadores do Núcleo de atendimento em Altas Habilidades da FCEE (Fundação Catarinense de Educação Especial) escreveram um artigo sobre a criatividade no processo de aprendizagem no qual consideram-na um aspecto multidimensional que envolve a pessoa, o processo, o produto e o meio em uma interação contínua e mencionam o pensamento de Ostrower (1999) para salientar que a criatividade não é propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos, mas um potencial próprio da condição de ser humano. Isso responde ao questionamento inicial sobre o fato de que não são apenas alguns os alunos brilhantes que tem a capacidade de escrever um texto criativo, mas que há um potencial a ser explorado em todo e qualquer aluno que já tenha alcançado um nível mínimo de letramento e que se disponha a ir além daquilo que enquadrámos num desempenho mediano.

Quando se diz que todo ser humano tem o potencial para ser criativo, esquece-se de a pluralidade de assuntos requer diferentes conhecimentos e associações e que algumas

culturas políticas, religiosas e sociais interferem diretamente no modo de agir e de pensar do indivíduo, burlando de alguma forma o potencial criativo. Não quero dizer que uma escolha política devidamente embasada torne o indivíduo pouco criativo, mas que as influências externas que a maioria dos jovens sofrem por parte dos pais, avós e amigos muitas vezes exerce uma força contrária ao caminho da liberdade intelectual, porque a sociedade cria expectativas em relação aos cidadãos que forma e de algum modo isso se reflete no modo como os indivíduos são. Entre alguns artigos sobre criatividade encontrei a seguinte passagem:

A atividade criadora é que impulsiona o homem para o futuro, fazendo com que se desenvolva sua capacidade de imaginar, modificar, combinar, criar, em diferentes níveis de complexidade. Aproveitar as experiências vividas e dar novo sentido a elas, extrair partes de um todo e reorganizá-las, modificar o que já existe são processos imprescindíveis para o desenvolvimento mental, afetivo e social da pessoa⁴

Embora se trate de um artigo de psicologia e não seja esse o foco do trabalho, podemos aproveitar a ideia de que o aluno precisa de alguma liberdade para "aproveitar as experiências vividas e dar novo sentido a elas" e também para transformar aquilo que aprender, dar novo significado a partir do seu ponto de vista. Daí a ideia de relacionar os gêneros argumentativos à produção da escrita criativa. Na narrativa, tudo é permitido. O aluno se sente autorizado pela ficção, se sente encoberto por ela e o processo criativo parece mais fluido. Nos gêneros argumentativos, há um eu opinativo que teme entrar em conflito com os outros alunos, com os professores, com seus familiares e busca sempre reproduzir os discursos que lhe parecem familiares e bem aceitos socialmente e na reprodução não há criatividade, pois a cópia jaz falida e mediana, concede o mínimo de que o aluno necessita para mostrar que conhece o gênero estudado e o tema solicitado.

Embora tenha-se levantado a necessidade de mudança na escola, há de concordar que conhecer o que existe é demasiadamente importante para *não inovar a partir do abstrato* (Frago, 2002). Que cultura ou culturas influenciam nessa escrita pouco criativa? Por que é tão difícil lidar com a ideia de reorganizar a informação, digeri-la para que se torne algo diferente? Frago diz que nesse jogo duplo da interação entre a teoria e a prática há a necessidade de estabelecer continuidades, mas também de colocá-las sempre em questão

⁴ O desejo parental nas altas habilidades 863. Rev. CEFAC. 2010 Set-Out; 12(5):859-869

(p.135). Parece-me que a ideia posta é de que não se pode mudar algo sobre o que não se afirma a existência. Para mudar uma cultura, é necessário defini-la, assumir um determinado ponto de vista, partir de um determinado conceito teórico e então refutá-lo. Frago também sugere que as reformas tendem ao fracasso quando colocam em perigo a manutenção da ordem da aula, o ambiente ou o clima que o ensino exige (p.144). O novo e o tradicional caminham lado a lado e algumas ideias permanecem porque de alguma forma funcionam em vários aspectos.

Talvez haja a necessidade de saber melhor o que é passível de mudança: a postura? a cultura escolar? a cultura do aluno? as múltiplas culturas convergentes e divergentes dentro de um mesmo ambiente? O professor? Os livros didáticos? O fato é que existe uma necessidade de enfrentarmos politicamente um sistema que não funciona (na escola pública) e sistemas que funcionam mediante os interesses econômicos da indústria (em algumas escolas particulares).

Há quem procure respostas no passado e quem se debruce sobre as novas metodologias de ensino, há, ainda, quem tente encontrar um meio termo, mas a verdade é que muitos pesquisadores da educação têm em comum a vontade de realizar algo da melhor forma possível, adequando-se às mais variadas realidades. Tendemos a olhar para o aluno com dificuldades, ou para o sistema completamente falido e acreditar que esse é o único objeto de estudo possível, mas o que se faz com aquilo que funciona parcialmente ou com o aluno que é bom, mas não o suficiente? Se escrever de modo lógico e ao mesmo tempo criativo é algo que qualquer ser humano tem a possibilidade de realizar, alguém precisa compreender que variáveis influenciam nesse processo para auxiliar os alunos a chegar a um objetivo maior e eis aqui uma pequena reflexão sobre algo que talvez seja inesgotável.

Se o aluno depende da escola para realizar seus sonhos, que sonhos são esses que não se manifestam criticamente? Serão sonhos adormecidos, serão sonhos esquecidos, ou serão sonhos sonhados por outros que não eles mesmos?

1.3. Concepções de ensino e aprendizagem no início do século XXI

(...) uma boa parte da criação poética do homem primitivo se liga ao drama permanente da sobrevivência do grupo pela exploração do meio.

(Antonio Cândido⁵)

A figura do professor passou por mudanças significativas ao longo dos séculos. Muitas dessas mudanças tiveram origem em questões políticas ou religiosas, mas a questão que se deve levar em conta é “qual é a atual função do professor?”

Não podemos ignorar que a velha receita de depositar conhecimento na lousa ou despejá-lo com palavras complexas sobre os alunos não mais funciona. A internet se tornou uma aliada em potencial para bons educadores, mas também acabou com a verdade absoluta que conferia certo status à antiga geração saudosista. Em tempos de mudança, o professor assume posturas distintas e é reconhecido por outras qualidades também. O conhecimento é parte de um todo mais complexo e não um fim nele mesmo. Há, em todas as práticas, uma natureza tutorial que rege as relações de ensino-aprendizagem.

No quadro 01, temos uma representação feita por Ribeiro e Zenti do que seria essa natureza tutorial em três níveis de relação de ensino-aprendizagem. A primeira seria a relação mais canônica em que o professor é o detentor do conhecimento, a segunda percebe o professor como um facilitador da aprendizagem e a terceira e mais completa, observa no professor uma realidade mais complexa, a de auxiliar o aluno em sua completude.

De alguma forma, o professor passou a ter o significado de tutor ampliado para além da natureza escolar e adquiriu um caráter mais humano, uma vez que boa parte da vida dos alunos se passa dentro dos muros da escola, viu-se a necessidade de incorporar nessa figura técnica um componente humano, note-se que foi dito humano e não paternal, pois a ideia de que o professor está em contato com esses alunos e enxerga racionalmente as potencialidades de cada um e de alguma forma os conduz em nada se parece com as decisões emocionais tomadas pelos pais dentro de casa.

No decorrer da leitura do livro, *Psicologia da Educação Virtual. Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*, precisamente no capítulo “O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências” de Mauri e Onrubia (2010),

⁵ Antonio Candido in *Literatura e Sociedade*, 10ª edição, p.68, 2008.

localizamos dois “esquemas” que sintetizam bem os diferentes enfoques de concepções de “ensino-aprendizagem” vigentes na atualidade.

QUADRO 01: A natureza tutorial da função docente (Ribeiro e Zenti, p.23, 2014).

Hoje já existem muitos estudos que apontam para maneiras distintas de se perceber as relações de “ensino-aprendizagem”, uma delas teria como foco o ensino outra o foco na construção do conhecimento. Esta última, tendo o aluno como co-autor da construção desse conhecimento, saindo do seu papel de passividade absoluta para uma realidade atuante na qual é protagonista da sua trajetória escolar.

QUADRO 02. Concepção do processo de ensino-aprendizagem: centrada no ensino (Mauri e Onrubia, p.34, 2010)

QUADRO 03. Concepção do processo de ensino-aprendizagem: centrada na construção do conhecimento (Mauri e Onrubia, p.37, 2010).

CENTRADAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

No quadro 2, em que temos ações centrada no ensino, observamos que o professor é a figura central que, munida da tecnologia adequada, possibilitará que o outro alcance os seus objetivos de conjunção com um determinado saber. Já no quadro 3, o professor está nos bastidores, ele observa, auxilia, participa, mas o aluno é quem realmente se mostra atuante em busca do seu objeto de valor, no caso, o conhecimento.

1.4. Ensino médio e a influência dos processos de acesso à universidade no Brasil

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.

(Paulo Freire⁶)

No caderno Especial Vestibular no meio do ano da Folha de S. Paulo de domingo 15 de maio de 2016, temos já um título sugestivo “A arte de estudar”, o subtítulo só reforça a ideia de que o estudo é uma questão de dedicação “Planejamento e gestão de tempo são essenciais na preparação para o exame”.

A imagem na primeira capa mostra um jovem com olhos arregalados em cima de um caderno de estudo e com várias folhas de papel amassadas em volta dessa cena em cima da mesa e tubos de um líquido roxo sendo inseridos na sua cabeça.

A ênfase dada é ao estudo de História, Português e Matemática. Todas as imagens dos estudantes são de jovens debruçados sobre livros ou cadernos, sozinhos ou em grupo. O intuito da matéria é orientar os alunos em relação à necessidade de um planejamento de estudo para obtenção do sucesso.

Os professores entrevistados mencionam que o erro mais comum reside no fato de que os alunos apenas resumem as informações e não gostam de praticar os exercícios propostos. Uma justificativa para isso seria a de que resumir informações é um caminho certo, já que configura-se basicamente como cópia de informações, enquanto na resolução de exercícios os alunos de fato podem (e deve errar) para identificar suas dificuldades, e isso, eles não desejam saber realmente, pois é confortável imaginar que já se sabe tudo apenas por ter lido, grifado e resumido as informações que constam nos livros didáticos ou apostilas.

Entre os conteúdos mais freqüentes de língua portuguesa está a leitura de textos não verbais (imagens, charges). Há também um espaço considerável dedicado à redação, são várias orientações dadas no imperativo e com letras em destaque “Olhe, ouça, leia e escreva” Uma outra característica considerada importante é a paciência, mostrando que os jovens não podem ter medo de tentar novamente caso não consigam o que querem da primeira vez. Aí entra o destaque para os vestibulares no meio do ano, uma vez que eles

⁶ Paulo Freire in Pedagogia do Oprimido, 46ª edição, p.100, 2007

são vistos como uma segunda chance sem ter que esperar um ano inteiro para refazer a prova.

Há uma parte dedicada a mostrar como algumas pessoas sacrificam a vida social para poder ter uma rotina de estudos mais rigorosa e garantir melhores resultados. O exemplo utilizado é sempre dos alunos de medicina, uma vez que o curso se mostra mais concorrido. E nesse mesmo espaço há abertura para uma coluna em que se discute a ideia de que o vestibular no meio do ano ainda sofre um certo preconceito (exatamente por ser visto como a segunda chance de quem não passou no vestibular do final de ano).

Nas páginas seguintes há um espaço dedicado aos professores de cursinho que fazem de tudo (as chamadas aulas show) para que o aluno não perca a atenção naquilo que está sendo passado. Em seguida há uma lista de universidades e cursos que abrem vestibular no meio do ano. Por último, há uma listagem de cursos e onde (que universidades, cidades ou Estados) o aluno pode conseguir uma vaga na tão pretendida carreira.

Em concordância com que foi acima mencionado, algumas pesquisas recentes corroboram com a ideia de que cada vez mais as escolas têm feito do Ensino Médio um curso pré-vestibular. Hilá, pesquisadora da Universidade Federal de Maringá, pesquisou sobre como são as representações do contexto de produção da redação do vestibular e em vários momentos do artigo é possível observar que os gêneros ou tipos textuais estão cada vez mais restritos:

Muito do que se faz hoje no ensino de Língua Materna, especialmente Ensino Médio, tem como base o vestibular. Esse efeito retroativo que as provas de vestibulares assumem como instrumentos (re)direcionadores do ensino/aprendizagem da Língua Materna tem enfatizado, no plano da produção escrita, o ensino baseado meramente nas modalidades retóricas (dissertação e narração, principalmente)

(Hilá, p.837)

Algumas editoras, inclusive, fizeram do 9º ano do EF uma extensão do EM e acabam iniciando conteúdos antes destinados do 1º ano do EM. Isso resulta numa pressão antecipada dos adolescentes frente a uma realidade com qual não deveriam se preocupar ainda. A coordenação pedagógica do colégio no qual foi realizada essa pesquisa, optou no ano de 2016 por mudar todo o material didático, aderindo a esse novo modelo. Ainda é cedo para fazer qualquer julgamento em relação a melhorias ou pioras no desempenho acadêmico dos alunos, e também, há de se pensar qual será o parâmetro para medir essa competência. Será o vestibular? Será a construção de um indivíduo autônomo e capaz de lidar com os problemas do mundo cotidiano? Será um indivíduo capaz de ter uma grande quantidade de acertos no ENEM? Para cada pergunta, haverá uma resposta diferente.

Ainda sobre o artigo de Hilá, há de se pensar sobre o modo como os gêneros e tipos textuais são apresentados às crianças e, principalmente considerando as teorias pós década de 80, em que a aplicabilidade e a utilidade dos textos, não mais chamados de “redação”, mas de “produção textual”:

Durante a década de 80, o ensino de língua materna no Brasil foi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores. (...) Rediscutem-se as questões da correção lingüística (...) das práticas de leitura escolar e práticas de produção textual (abandona-se, inclusive, o termo redação)

(Silveira, p.39, 1991)

Há uma necessidade de que o aluno, ao se apropriar de um gênero ou tipo textual, entenda a sua função social e, portanto, imagine a quem ele se destina. O maior conflito do texto dissertativo escolar é a perspectiva utilitária delegada ao meu leitor em potencial. Diferentemente de uma dissertação de mestrado, cujo objeto de análise terá por leitor qualquer outro pesquisador da área (ou não), o texto dissertativo escolar tem por leitor um corretor a quem cabe avaliar competências linguísticas e retóricas com a exclusiva finalidade de incluí-lo ou não na Universidade. O próprio Bakhtin (1992) trata dessa problemática ao afirmar que há três tipos de destinatários: real, virtual e superdestinatário, constituído de um conjunto ideológico tão amplo que pode até mesmo incluir Deus. Considerando assim o destinatário como participante direto nesse jogo, a pressão por agradar essa figura vai muito além de receber um elogio ou uma crítica, mas de ter sua vaga garantida na tão sonhada universidade.

Todo esse contexto deve ser considerado quando pensamos em como auxiliar esses alunos na aquisição e utilização de repertórios, pois a questão não é simplesmente ter um determinado conhecimento e saber utilizá-lo, mas como o outro percebe aquilo que se sabe e como o outro gostaria de ver explicitado um determinado recorte ideológico sobre um certo tema. Trabalhos atuais sobre os quais falaremos em capítulos posteriores discorrem exatamente sobre isso, como o vestibular acabou sendo a medida e como as avaliações vão na contramão de todo um processo pedagógico que visa a autonomia e participação do indivíduo na construção do seu próprio saber.

Recentemente alguns artigos publicados também corroboram com essa visão de que o Ensino Médio sofre uma influência esmagadora dos exames vestibulares e questionam a validade do ENEM no ranqueamento das melhores escolas. No artigo intitulado “A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável” (Andrade & Soida, 2015), temos uma análise detalhada de como é feita a utilização dos resultados do ENEM para estabelecer um ranking nacional de escolas do ensino médio, sendo que as

escolas com as maiores médias são as melhores colocadas no ranking. Esse ranking, por sua vez, afeta diretamente o mercado, uma vez que os pais dos alunos acabam por buscar as escolas que estão melhor posicionadas nesse ranking sem mesmo saber se os critérios utilizados para esse ranqueamento são válidos.

Segundo os pesquisadores, os critérios se mostram duvidosos porque há muitos fatos que independem da qualidade de ensino do colégio, embora isso seja melhor perceptível em relação às escolas públicas, uma vez que o posicionamento dessas escolas tende a oscilar muito mais do que a das escolas privadas. De qualquer forma, independentemente de ser ou não um critério justo de posicionar as melhores escolas, é necessário compreender que há uma pressão muito forte por parte dos pais e dos próprios alunos para que estes se saiam bem nesses exames, o ENEM, como também é porta de acesso para a universidade, não fica de fora, fazendo que a pressão recaia também sobre a gestão das escolas e consequentemente sobre os professores, que buscam estratégias não mais somente pensando em ensino-aprendizagem, mas em “como garantir uma boa colocação no ENEM”, duas coisas que não necessariamente caminham juntas. Ainda assim, os dados de desempenho são divulgados ano a ano e o colégio no qual está inserida essa pesquisa também faz questão de ter seus dados comparados e espera que seu desempenho tenha uma melhora efetiva, mas se observarmos os dados da tabela abaixo, veremos que a oscilação dos resultados corrobora com o que foi escrito no texto acima:

Unidade I	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<i>Linguagens e códigos</i>	652	621	637	601	604	605	614
<i>Redação</i>	720	709	700	703	671	735	713
Unidade II	2013	2014	2015				
<i>Linguagens e códigos</i>	585	628	603				
<i>Redação</i>	733	773	715				

1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite dialogação.

(Paulo Freire⁷)

No artigo, *Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, Ferreira (2001) fez uma leitura da primeira versão dos PCN voltada à questão dos gêneros do discurso, salientando que a reestruturação curricular dá-se através da tentativa de se opor ao ensino tradicional no qual a leitura e produção escrita estavam completamente engessadas, presas a situações descontextualizadas.

Nesse mesmo artigo, a autora apresenta indícios de que os PCN reforçam a ideia de que a escola é detentora de um saber legítimo, autorizada pela cultura a ensinar a ler e escrever, o que delega às instituições de ensino a responsabilidade pelo aprendizado global de todo e qualquer indivíduo diante das mesmas características e preceitos.

No entanto, mesmo com tantas linhas escritas sobre o que deve figurar nas práticas escolares, há de se pensar em dois fatores que podem inviabilizar resultados tão homogêneos quanto os esperados, principalmente no que se refere à produção textual: o grau de compreensão das orientações dadas pelos documentos (se eles forem validados por quem os segue), a aplicação dessas orientações no dia a dia da sala de aula (relação entre teoria e prática) e a constância no trabalho de manutenção dos gêneros textuais de modo a não confundir o aluno com orientações divergentes ao longo do seu processo de formação no Ensino Fundamental (se a teoria dos gêneros for tomada como base estrutural do curso e pressupondo que as escolas sigam os parâmetros nacionais, não cabendo neste projeto uma discussão sobre seus acertos e falhas dos documentos no contexto educacional como um todo.)

Logo na introdução dos PCN, temos o seguinte:

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: **conteúdos conceituais**, que envolvem fatos e princípios; **conteúdos procedimentais** e **conteúdos atitudinais**, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. (...) a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, **por si mesmos**, os resultados que obtêm e os processos que

⁷ Paulo Freire in *Educação como prática da liberdade*, 31ª edição, editora Paz e Terra, p.78, 2008.

colocam em ação as metas que se propõem. (PCN/Introdução, 2000, p. 74)
[o grifo é nosso]

Essa aparente autonomia delegada aos alunos é muitas vezes filtrada equivocadamente pelos professores de modo a colocá-los novamente dentro de paradigmas há muito ultrapassados. A abertura é o fim nela própria, considerando que o professor pode abrir mão da sua parte como formador e lançar ao aluno a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Obviamente, há uma realidade distinta para cada região e talvez o que aqui se discute nem seria possível abordar em muitas realidades escolares, considerando questões ainda mais urgentes, relacionadas ao plano da leitura e escrita. Mas uma vez caracterizado o aluno e observada a necessidade de compreender o tipo de estratégia utilizado pelos leitores e escritores considerados competentes em oposição aos que, segundo os parâmetros de pesquisa, foram considerados previsíveis, vê-se uma abertura, ou melhor, um convite à observação e análise de algo que poderia nortear as práticas didáticas oferecendo subsídios para a constituição de um indivíduo autônomo e competente.

Em parceria com o ensino de produção de textos, há de se pensar, anteriormente, no ensino de leitura. Os resultados do PISA 2009 (ciclo de avaliação com ênfase em leitura) mostram que o Brasil teve uma pequena melhora no desempenho dos alunos em relação à compreensão de textos descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instrutivos e interativos; há de se considerar também que os textos foram subdivididos em outras categorias. O Brasil, juntamente com México, Peru e Colômbia, tem os estudantes mais carentes, que apresentam enormes desvantagens socioeconômicas e culturais. Algo que hoje já se tornou um tanto quanto irrelevante, uma vez que os resultados do PISA 2015 mostram uma considerável piora no desempenho dos alunos na mesma área.

Um outro fator a ser explicitado, é que o PISA 2009 não considerou a faixa etária dos estudantes, de modo que repetentes pudessem participar da avaliação, comprometendo a eficácia dos resultados em comparação com os demais países, já que 40% dos estudantes brasileiros matriculados no 1º e no 2º ano do EM repetiram 1 ou mais anos ao longo de todo o EF. Essas informações podem ser verificadas a partir da análise dos gráficos que constam no documento (p.31-33) e dos dados não relatados durante o processo de análise e comparação dos dados obtidos.

Os resultados são sempre relativos e não se pode ignorar completamente as políticas públicas envolvidas nos processos de avaliação do ensino público. Também é importante pensar que há uma linha tênue entre a interpretação de um texto e a elaboração de respostas coesas e coerentes, os próprios vestibulares cobram que essa compreensão seja efetivamente expressa por meio de questões discursivas completas (independentes do

enunciado), ou seja, através de produção de pequenos textos, o que levanta questionamentos sobre a importância de averiguar não só a compreensão, mas a maneira como aquilo que se compreende efetivamente é organizado pela língua escrita. Essa aparente melhora no resultado do PISA 2009 também contou com o aumento de alunos examinados e, portanto, não há como dizer que os resultados são absolutos e incontestáveis.

Um outro trecho dos PCN, traz a seguinte ideia:

Nas interações, relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento, códigos, símbolos que estão em uso e permitem a adequação de sentidos partilhados são gerados e transformados e representações são convencionadas e padronizadas. Os códigos se mostram no conjunto de escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc. (PCN, 2000, p.06)

Interpretar adequadamente os mais variados tipos e gêneros textuais não implica estabelecer relações de adequação de sentidos para uma organização textual lógica no plano da escrita, uma vez que o pensar mostra-se voltado única e exclusivamente à compreensão. Organizar e combinar exige outras ativações, outros critérios, exige, como diz o próprio documento, transformação.

Rojo e Cordeiro (2004) discorrem sobre a importância das progressões curriculares, pois na proposta de ensino de gêneros e não apenas de tipos textuais, entende-se que a construção de intervenções contínuas que possam dar conta tanto dos gêneros de aprofundamento quanto dos gêneros de aproximação seja constante e coerente ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Quando um professor do 6º ano, por exemplo, ensina um aluno que ele pode pular uma linha entre um parágrafo e outro, a questão que era apenas da organização formal e que poderia ser facilmente resolvida ao explicar para o aluno que se trata de uma facilitação em um momento inicial da construção de um determinado saber, passa a ser conceitual no Ensino Médio, quando ele continua reproduzindo textos fragmentados, pois essa prática ainda recorrente anos depois de aprendida pressupõe que o aluno não compreende a noção de sequência e encadeamento que se faz através da progressão linear e ininterrupta das formulações enunciativas, mediadas única e exclusivamente pela pontuação. O espaço em branco entre os parágrafos e muitas vezes entre as orações é tido como algo sem sentido, um costume. Neste ponto, forma e conteúdo acabam por se confundir.

As autoras levam em consideração os PCN e as orientações do que seriam os gêneros mais relevantes para a formação da cidadania no Brasil (narrar, expor e argumentar) para pensar sobre as práticas de ensino de produção textual e de certo modo, consideram a necessidade de se pensar sobre a melhor maneira de organizar essas

práticas para resultados mais condizentes com aquilo que se espera de um aluno que sai do EF para entrar no EM, como mencionado por Dolz e Schneuwly (2010, p.16). A questão não está apenas no cumprimento ou não de leis e diretrizes, mas em como transcender (e quiçá transgredir) as regras para tentar obter resultados mais satisfatórios dentro de uma sala de aula.

A ideia de que a linguagem deve ser analisada como atividade e não como estrutura condiz com o pensamento de Bakhtin e de Vigotsky, mencionado por Marcuschi (2008, p.20), em relação às concepções de gênero e uma das questões que rege este trabalho vai de encontro com esse pensamento. Continuamente nos perguntamos: *De que maneira é possível auxiliar um aluno a produzir textos lógicos e ao mesmo tempo crítico-criativos?* Pensar sobre os processos linguísticos envolvidos na produção de ideias implica também traçar um perfil dos alunos competentes e observar cuidadosamente a interferência da sociedade na construção de cada indivíduo

Semeghini-Siqueira (2015) aborda essa problemática, evidenciando a importância das avaliações diagnósticas para que o professor possa planejar suas estratégias de acordo com alunos reais e isso se mostra de suma importância quando tomamos a interação entre professor e aluno como algo imprescindível para que haja uma aprendizagem significativa.

1.6 O sistema apostilado autoral em oposição às apostilas padronizadas

*Peut-être, j'en ne demandais pas mieux*⁸

(Fiódor Dostoiévski⁹)

Nos anos de 2013 e 2014, a escola em que trabalho esteve engajada na produção de materiais autorais nas áreas de matemática e produção textual. Nesses dois anos, pudemos observar que o contato com um material mais orgânico, feito sob medida para o perfil de aluno que recebíamos surtiu um efeito muito positivo. Mas como toda escola particular, por mais bem intencionada que esteja, de alguma forma necessita pensar na logística da aquisição de material didático e o melhor custo-benefício para a instituição e para os alunos, acabamos por ficar com um material apostilado de um colégio já bem conceituado por conta da pontuação obtida no ENEM.

Isso vai de encontro com o que foi explicitado no item 1.4 em relação à influência dos exames vestibulares nas aulas de produção de texto. É evidente que as escolas particulares estão passando por uma reformulação intensa de suas práticas didáticas e metodológicas, mas e a escola pública, como fica nessa história toda?

As apostilas das escolas públicas não trazem nenhum material específico para aulas de produção textual. Essa informação foi dada por professoras da rede que me relataram ter muita dificuldade no planejamento e execução das atividades de aula, dada a carência de material e de organização temporal, uma vez que há metas de produtividade a cumprir com o planejamento anual.

Obviamente, falaremos mais sobre o que nos é dito e o que de fato ocorre, quando confrontarmos os dados recolhidos com o material existente, mas de qualquer forma, é visível que há um abismo entre duas realidades e não se pode dizer que ambas possuem perspectivas negativas em relação à trajetória dos alunos ao longo do EFII e EM.

Quando se tem uma apostila pronta que roda o Brasil inteiro, faz-se com que todo e qualquer indivíduo seja ignorado na sua realidade. A padronização do ensino público não garante a qualidade de ensino, pois é na especificidade que enxergamos as potencialidades e partimos dela para a construção de um saber mais completo, mais real, menos decorado.

⁸ Talvez eu não pedisse coisa melhor.

⁹ Fiódor Dostoiévski in Um jogador, 2ª edição, editora 34, p.186, 2004.

Sabe-se que hoje o grande problema em relação à formação profissional é o que se mostra como grande barreira na produção autoral de material didático, bem como a remuneração extra que isso geraria, mas ainda que utópica, a ideia de um material sob medida para cada grupo de alunos é uma solução que se mostrou possível.

1.7. Resultados do PISA 2015 e a relação com as lacunas no ensino-aprendizagem de leitura e escrita

Os preconceitos sociais sobrevivem na sociedade atual disfarçados de tradição.

(Maria Célia Lima-Hernandes¹⁰)

Sob o título “PISA 2015 mostra que a avaliação escolar precisa mudar”, o site G1 no dia 07/12/2016 publicou um artigo escrito por Andrea Ramal no qual as críticas recaem quase que exclusivamente aos métodos avaliativos

Existem problemas estruturais na educação do país, conhecidos há tempo. Mas um fator não pode ser relevado: a avaliação escolar anda frouxa. Então, como em muitas instituições se torna fácil alcançar, pelo menos, a nota mínima para passar de ano, o aluno brasileiro se dedica muito pouco ao estudo.

Embora o texto afirme que uma prova não define o aluno, é taxativo ao afirmar que as avaliações são ponto fundamental para incentivar os alunos a estudar mais, havendo a necessidade de os pais cobrarem isso das autoridades e da própria escola, como se fosse uma tarefa simples

Os pais, por sua vez, precisam cobrar mais exigência - em vez de pedir que as escolas facilitem e sejam mais brandos na avaliação dos filhos. Afinal, protegê-los dos desafios não os ajudará a encarar a vida.

No dia anterior havia sido publicada uma reportagem um pouco mais abrangente também no G1, sob o título “Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática”. A reportagem trata, principalmente, da comparação entre os resultados mundiais e os obtidos pelo Brasil, no caso, a 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª em matemática.

A reportagem mostra os primeiros cinco lugares em cada área e também traz a opinião de especialistas em educação (não mencionados) sobre meios de mudar essa situação.

Especialistas ouvidos pelo **G1** afirmam que não há motivos para comemorar os resultados do país no Pisa 2015, e afirmaram que, além de investir dinheiro na

¹⁰ Maria Célia Lima-Hernandes in A língua que falamos, editora Globo, p.153, 2005.

educação de uma forma mais inteligente, uma das prioridades deve ser a formação e a valorização do professor.

Como podemos observar, ao contrário da publicação posterior, há aqui uma preocupação mais voltada para a valorização do professor, entendendo-o, portanto, como agente de mudança da situação caótica em que nos encontramos.

Embora existam várias propostas de mudança do ensino, a realidade é que temos problemas distintos em etapas diferentes da escolarização e não há uma política pública que dialogue com essas diferentes etapas de modo consonante, propiciando assim uma solução efetiva em todos os níveis

CAPÍTULO 2. Revisão Bibliográfica

E já que entramos dentro da Universidade, convém seguir agora os estudantes até o término dos estudos, quando realizam provas finais; para isso, nos valeremos de um testemunho excepcional, o de Dante.

(Mario Alighiero Manacorda¹¹)

Uma pesquisa às livrarias e bibliotecas públicas mostrou que não há consenso, entre a maiorias dos manuais de Produção Textual, sobre as definições e características dos mais variados gêneros voltados ao Ensino Médio.

Algumas estruturas aparentemente se repetem, outras tantas apresentam apenas uma vaga ideia dos conteúdos possíveis de figurar neste ou naquele gênero discursivo. Geralmente há uma restrita variação de gêneros apresentados, voltados única e exclusivamente aos vestibulares. Também foram encontrados vários materiais tradicionais, presos à forma linguística, mascarados de modernos por utilizar a nomenclatura “GÊNERO DO DISCURSO”, sem sérias preocupações com a vasta gama de características e atributos relacionados ao termo.

A investigação a que nos propomos realizar corrobora com outra realizada e apresentada no Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística no Rio de Janeiro em 2003:

Em relação aos gêneros textuais, se comparado o levantamento por mim realizado com livros pré PCNs (Bonini, 1998) com o realizado por Biasi-Rodrigues (2002), com livros pós PCNs, não houve revisão considerável dos conteúdos. As atividades de recepção e produção de texto continuam tendo a mesma metodologia, embora os autores desses livros (ou as editoras) tenham procurado incorporar a noção de gênero e selecionado um certo número deles para servir como exemplos ou base das atividades.

Pode-se entender que algo escrito há mais de 10 anos não deveria ser ainda passível de resistir às forças externas que tanto lutam a favor de uma melhoria na seleção desses materiais. Entre os manuais encontrados, há alguns que se mostram visivelmente mais elaborados, trazendo linguagem complexa e explicações bem detalhadas, embora nada didáticos, como o de Marcuschi (*Produção textual, análise de gêneros e compreensão*), Schneuwly e Dolz (*Gêneros orais e escritos na escola*) e Maria Angélica Seabra Martins (*Aprender a pensar, um desafio para a produção textual*).

¹¹ Mario Alighiero Manacorda *in* História da Educação, 13ª edição, editora Cortez, p. 193, 2010.

Marcuschi(2008, p.151) ressalta a ideia de que o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar e talvez isso signifique que o simples aprendizado de estruturas comuns (quando há consenso entre o que se considera comum em todos os anos do EFII) não garante ao aluno uma boa produção de determinado gênero, pois falta-lhe o principal, a articulação de ideias.

No Brasil, como apontado por Martins (2007, p.103), a escola não intensificou esforços no sentido de desenvolver o raciocínio crítico do aluno e que atualmente há uma crescente preocupação pedagógica em articular propostas que recuperem a lógica dentro das produções de texto. Entre o que se propõe e aquilo que efetivamente se coloca em prática há um abismo causado pela ausência de um recorte específico e resistência à ideia de que a organização de um pensamento se sobrepõe a uma estrutura.

2.1 Textos acadêmicos sobre leitura e produção escrita (Artigos, Ensaios, Dissertações e Teses)

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam.

(Paulo Freire¹²)

Diferentemente do que prevíamos no início do projeto, nos últimos dois anos as pesquisas sobre produção escrita cresceram bastante, a ponto de tornar necessária a inclusão da revisão de alguns artigos que nos pareceram importantes por dialogarem diretamente com este trabalho.

O primeiro artigo é uma produção conjunta de Adriana Rodrigues de Abreu e Adriana Nogueira Accioly Nóbrega sob o título de *Avaliação e argumentação: uma análise da Produção Textual no Ensino Médio*. As pesquisadoras analisaram duas produções escritas de alunos do 3º ano do Ensino Médio sob uma ótica diferente, em que o posicionamento do aluno é analisado não por meio de recursos exclusivamente linguísticos, mas atitudinais. Para as autoras, o leitor traz em seu discurso elementos linguísticos que de alguma forma o identificam como participante de um grupo e que, portanto, a produção textual deveria ser vista como um espaço para a construção de saberes particulares que contribuam para a sua formação social (p.286).

Rodrigues e Nóbrega utilizaram-se de uma perspectiva metafuncional de linguagem da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) para descrever e entender as situações de uso da língua em seus mais variados contextos. Essa abordagem utiliza-se de uma teoria semântico-funcional que se preocupa com a linguagem como formadora de sentidos e de modo bem resumido acaba por analisar três tipos de atitudes presentes nos textos: afeto, julgamento e apreciação. Segundo as autoras, o afeto se preocupa com as emoções, o julgamento visa à ética e a apreciação à estética (p.289).

Embora os textos analisados tenham demonstrado que os alunos autores não dominavam o gênero, demonstraram suas habilidades na construção da argumentação por meio de expressões de afeto, julgamento ou apreciação. Um dos exemplos utilizados pelas pesquisadoras foi “O ensino da escrita é importante” como uma avaliação de julgamento, entre outros.

Essa análise corrobora com a ideia de que a argumentação vai além da forma, pois lida com um componente pessoal das experiências do indivíduo. Quando finalizam o artigo

¹² Ver nota 11, p.67

levantando a hipótese de que esse experimento teria resultados diferentes com alunos de outras realidades, imediatamente me transponho para este trabalho e imagino que os alunos que já dominam as características formais do texto possuem mais liberdade para serem analisados em relação aos critérios adotados por elas.

Um outro texto de extrema relevância para o nosso trabalho, diz respeito à qualidade do ranking das escolas baseado no ENEM. O artigo de Andrade e Soida (2015) trabalha com dados estatísticos para a desconstrução de uma verdade baseada em dados empíricos de certeza relativa. Um dos grandes problemas dessa avaliação é também o impacto que ela causa na sociedade, uma vez que os pais procuram pelas escolas mais bem conceituadas e isso impacta diretamente na economia das escolas particulares e na super lotação das escolas públicas de melhor desempenho ou na alta competitividade por uma vaga nas escolas estaduais técnicas, normalmente mais bem conceituadas no ENEM.

O que os autores argumentam é que há uma oscilação de desempenho muito grande, principalmente das escolas públicas em relação às notas obtidas e considerando que o Ensino Médio dura 3 anos, uma escola bem conceituada no ano de ingresso pode não ser tão bem conceituada assim no segundo ou terceiro ano (Andrade & Soida, p.255). Sem falar que pequenas escolas não entram no ranqueamento, ou escolas com um número pouco representativo de alunos inscritos para a prova.

Um dos motivos alegados pelos pesquisadores para a oscilação do desempenho é a “qualidade” dos alunos em cada ano, uma vez que preparar alunos com uma determinada bagagem, experiência e vontade é diferente de preparar alunos pouco interessados e com defasagens de ensino. Como as escolas particulares reprovam e mantêm um nível aluno semelhante ao longo dos anos, elas possuem uma oscilação muito menor do que a escola pública, sem falar na pouca rotatividade de professores e investimentos na área pedagógica (p.267). De qualquer forma, compreender que estamos preparando os alunos para uma prova que julga a qualidade do ensino sem critérios estáveis e não para a sociedade é algo realmente questionável e muito bem pontuado pelos pesquisadores.

Um outro artigo de relevância não trata especificamente do Ensino Médio, mas de atividades de letramento. Karoliny Correia (2016), da UFSC, escreveu um artigo sob o título de *Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios*. Um dos pontos mais importantes do artigo centra-se no fato de que o aluno precisa adquirir um conhecimento necessário para agir em situações específicas e que quando estamos desatentos a isso, acabamos desconsiderando as particularidades de cada um (p.262). O artigo também trata de dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O autônomo estaria centrado nas práticas hegemônicas e desconsidera o contexto e pressupões que os

sujeitos letrados são necessariamente alfabetizados. Já o modelo ideológico sugere uma postura mais sensível em que se focalize a língua situada nos seus usos sociais (p.263).

A questão já colocada há muito por Paulo Freire, de que a atividade educativa é também um processo político e de que portanto devemos instigar nos alunos uma atitude crítica em relação ao mundo também está presente no artigo (p. 264) e dialoga exatamente com a ausência de aulas específicas de produção textual nas quais os alunos desenvolvem essa criticidade por meio da leitura de coletâneas e debates antes de produções escritas.

Para finalizar, é importante compreender que as práticas de letramento por ela mencionadas pressupõem um agente que esteja apto a abandonar a figura de professor detentor de informação para tornar-se um agente de letramento que mobilize conhecimentos prévios e reconheça o seu papel na interlocução. O indivíduo, por fim, capaz de planejar, implementar e dirigir essas atividades didáticas com o objetivo de desencadear o esforço e a reflexão do aluno (p.266).

Observando o trabalho com gêneros no 9º EFII e 1º EM, embora alguns livros didáticos tragam várias possibilidades de gêneros orais e escritos, é nítido que alguns gêneros estão mais próximos e outros mais distantes dos alunos. Num artigo escrito por Santos e Carvalho (2009), há menção à necessidade de os alunos aprofundarem-se nos gêneros mais complexos, uma vez que é papel da escola levar o aluno a utilizar a linguagem de maneira apropriada (p.1). Neste mesmo trabalho, as autoras recorrem a Bakhtin (Bakhtin,2003 *apud* Santos e Carvalho p.2, 2009) em relação à ideia de que a inclusão de um toque pessoal do aluno está diretamente ao domínio de um gênero, o que dialoga diretamente com a pesquisa aqui apresentada, uma vez que o desenvolvimento de repertório está associado à ir além do domínio do gênero e utilizar-se de recursos próprios para construções argumentativas bem fundamentadas.

As autoras discorrem bastante sobre o trabalho com o artigo de opinião e salientam que, apesar das orientações dos PCNs, ainda há muita resistência no trabalho com gêneros nas escolas (p.4), bem como ressaltam que o trabalho já realizado está pautado na artificialidade de situações que pressupõem o aluno como poeta ou pesquisador, principalmente na visão de Cereja e Magalhães (Cereja e Magalhães, 2005 *apud* Santos e Carvalho, p. 6, 2009), uma vez que as escolas ainda têm dificuldade em observar a inserção do gênero ao contexto.

No momento, o contexto “vestibular” é o que mais têm feito todos (alunos professores, pais e diretores) refêns do gênero dissertação escolar, ou, como vários vestibulares já nomearam, o texto dissertativo-argumentativo. Hila (2006), da Universidade federal de Maringá, escreveu um artigo denominado “As representações do contexto de produção da redação do vestibular” no qual discorre sobre como o aluno se apropria do

texto dissertativo voltado para o vestibular. A pesquisadora, já na introdução, traz uma informação muito importante sobre a relação escola-gêneros, Hila afirma que há uma lacuna imensa no trabalho com a produção escrita, uma vez que no Ensino médio ela acaba restrita à dissertação voltada para o vestibular, quando muitas vezes nem mesmo esse gênero é trabalhado (p. 837). No corpo do trabalho, questionando para quem o aluno escreve, a autora também recorre à Bakthin e a ideia dos destinatários (real ou virtual), mostrando como o discurso idealizado pelo aluno é ideológico e não pode ser compreendido fora do contexto de comunicação, no caso, o exame vestibular (p.839).

Diante de todas essas pesquisas, compreende-se a amplitude do assunto e a diversidade de perspectivas sob as quais se pode observar um mesmo objeto.

2.2 Manuais de produção escrita para docentes

Todo enunciado diz algo, mas o diz de um certo modo.

(Vogt, 1980)

Ainda que caibam algumas críticas e vários elogios aos manuais encontrados, talvez seja mais produtivo discorrer sobre o porquê de eles terem sido, de alguma forma, um ponto de partida para discutir as práticas de produção escrita e os modos de operar discursivamente apresentados pelos alunos.

No livro *Argumentação e Linguagem*, Villaça (2011) trata muito dos tipos de argumentação, inclusive dedica um capítulo inteiro para o tema “argumentação e autoridade polifônica”, essa última seria uma definição já previamente utilizada por Ducrot e Voght, que definem a polifonia como a capacidade que um indivíduo tem de incorporar ao seu discurso asserções atribuídas a outros enunciadore (p.137). Essa definição subdivide algumas categorias argumentativas, entre elas, o uso de argumentos de prestígio (autoridade) e de operadores argumentativos.

Esse recurso de autoridade polifônica permite ao locutor modalizar o seu discurso para não parecer autoritário, prever os argumentos possíveis do seu adversário e incorporá-los ao próprio discurso, dotando-o de maior poder de persuasão, desarmando de alguma forma o seu adversário.

Dos recursos retóricos mais freqüentes, podemos ressaltar:

1. Inter-relacionamento de campos lexicais (conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar uma noção, uma atividade, uma técnica ou uma pessoa)
2. Seleção lexical (oposições, jogos de palavras, metáforas, paralelismo rítmico)
3. Argumentação por autoridade (provérbios, máximas, ditos populares, expressões consagradas pelo uso)

Todas essas definições foram consideradas durante a análise qualitativa do *corpus*, uma vez que estabelecer parâmetros comparativos entre a 1ª e a última produção dissertativa em relação à aquisição de repertório e construção de bons argumentos se mostrou algo bem difícil, havendo a necessidade de se apegar a critérios objetivos para ter um resultado mais preciso.

Koch também ressaltar que a argumentação é, de alguma forma, uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade (p.154).

De alguma forma, entende-se que Koch compreende que a argumentação está atrelada não só à sua produção, mas também à leitura, uma vez que o leitor proficiente possui vantagens cognitivas que permitirão desenvolver um texto de mais claro. Em determinado momento do manual, deparamo-nos com o conceito de “argumentatividade”, que seria a possibilidade de, por meio de certos sinais, levar o interlocutor a determinados tipos de conclusão, com exclusão de outras, algo que, para o autor, seria inerente à própria língua (p.155).

Marcuschi (2012), por sua vez, em seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, foca mais na questão do trabalho de gêneros em sala de aula e propõe sequências didáticas para a realização dessa empreitada. Em alguns momentos, nota-se uma postura um tanto receosa do autor em relação ao trabalho de gêneros, uma vez que muitos professores utilizam-se indistintamente dos conceitos de tipo e gênero textual. O autor afirma que existe uma necessidade de tomar o texto como evento comunicativo em sala de aula (p.241)

Em vários momentos do livro, temos uma retomada histórica de como os conceitos eram vistos antes de se tornarem o que são hoje, um dos mais interessantes, talvez, seja a exposição dos conceitos de gêneros já definidos por Aristóteles: judiciário, deliberativo e epidítico (p.148), mostrando aos professores que se utilizarem desse material que há de fato uma base anterior que deu origem à divisão que temos hoje e que não foi simplesmente uma invenção revolucionária dos anos 80.

O autor nos apresenta uma realidade funcional, na qual o estudo dos gêneros acaba por mostrar o próprio funcionamento da sociedade, uma vez que os grupos se identificam com os meios de comunicação por eles veiculados e sua intencionalidade (p.149). Ele também explica a diferença entre tipo e gênero, algo nem sempre muito bem dividido, até mesmo os exames vestibulares utilizam-se muito do termo “dissertação argumentativa” como um gênero, utilizando-se de uma definição de gênero e outra de tipologia textual para a formação do que eles denominam o gênero cobrado pelo vestibular. O tipo designa a construção teórica, enquanto o gênero, refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária (p.154).

Deste modo, tem-se a noção de que os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas e que são utilizadas como uma espécie de controle social no dia a dia, além, certamente, de serem extremamente necessários à comunicação humana (p.161), e a partir dessa definição, observa-se que o que deveria ser uma representação do uso, torna-se uma artificialidade, mera convenção. O próprio gênero dissertação escolar é um exemplo disso, uma vez que só aparece nesse contexto específico cuja comunicação se restringe à relação entre aluno e avaliador.

Por fim, temos um último ponto extremamente relevante do referido manual, momento em que Marcuschi discorre sobre a noção de inferência como compreensão e decodificação e a ideia de que para que haja compreensão tenhamos de valer das condições textuais, pragmáticas, cognitivas, bem como interesses e outros fatores, como o conhecimento prévio do leitor, gênero e forma textual (p.249). Desde modo, pode-se dizer que a inferência resulta numa compreensão específica que ocorre por conta de uma operação cotextual/ contextual e cognitiva regida por determinadas regras e essa série de operações e condições de realização possibilitam que avaliemos o que é feito quando compreendemos um texto (p.254), algo que, tornado consciente aos alunos, possibilita o processo de revisão e autoavaliação em alguns momentos e algumas etapas das SDs.

Enquanto Marcuschi centra seu pensamento nas questões formais dos gêneros e tipos textuais, Schneuwly (2010) n livro *Gêneros orais e escritos na escola*, trata de um caráter também psicológico, tratando dos limites entre gêneros e enfraquecimento de alguns não tão utilizados (p.19), para o autor, o gênero é um instrumento de produção e como instrumento, ele questiona se ele não seria então capaz de desenvolver as capacidades individuais, algo que se contrapõe de alguma forma ao conceito de ponto comum dentro de grupos específicos na sociedade.

Esse autor também discorre sobre a relação entre os gêneros e o desenvolvimento da linguagem, dividindo-os em primários e secundários, uma vez que alguns gêneros acabam por dar origem a outros. Schneuwly afirma que os gêneros se complexificam e se tornam instrumentos de construções novas ainda mais complexas (p.27). Novamente volto a pensar sobre a questão da dissertação escolar como um gênero secundário, um gênero que se transformou de acordo com as necessidades sociais de classificação para a entrada na universidade.

CAPÍTULO 3. Linguagem: verbal e não verbal: subsídios teóricos

Para explicitar essas concepções, subjacentes às propostas de sequências didáticas que foram vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, Semeghini-Siqueira (2015, p.8) ressalta o **imbricamento possivelmente ininterrupto entre o verbal e o não verbal**, no quadro que segue.

Quadro 04. Linguagens não verbais fortemente imbricadas em linguagem verbal (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

A mesma autora sintetiza essas concepções em outro texto (Semeghini-Siqueira, 2013, p. 27)

Na maioria das brincadeiras com crianças, a **linguagem verbal** (o termo verbal, do latim *verbum*, significa palavra, matéria-prima dos textos construídos ao falar, ouvir, ler e escrever) e a **linguagem não verbal** (constituída por desenhos, pinturas, gestos, movimentos, músicas.) **se entrelaçam**. Simultaneamente, lemos: palavras/textos, formas, volumes, planos, cores, luzes, elementos gráficos, setas, movimentos, sons, olhares, gestos, acontecimentos. Lemos o mundo. Utilizamos nosso universo interior perceptivo, afetivo e cognitivo-ideológico a fim de que se processe por meio do diálogo entre nós e o objeto lido. É preciso ressaltar, também, que uma concepção interacional e sociodiscursiva da linguagem está subjacente às questões discutidas nesta investigação. Para Bakhtin (1981, p. 123): “A interação verbal constitui arealidade fundamental da língua”. O foco é dirigido aos usuários da língua, a ação dos interlocutores para a produção de sentido.

Considera-se como linguagem verbal expressões orais e escritas realizadas por meio da língua (código linguístico) e linguagem não verbal aquela perceptível por meio de linguagem corporal, tais como visão e audição, artes visuais e música. O trabalho com as duas linguagens dentro das SDs planejadas se mostrou muito produtivo, à medida que os indivíduos compreenderam que é natural do ser humano utilizar mais de uma linguagem para comunicar aquilo que deseja e consideramos que faz parte do processo de ensino-aprendizagem desconstruir ideias sobre a necessidade de agir sempre em consonância com as formas tradicionais de representação, no caso do EM, o texto opinativo, muitas vezes na figura da dissertação escolar.

3.1 Concepção de linguagem / língua

O ouvinte nem sempre está recebendo passivamente a linguagem, mas participando dela.

(Luiz Antonio da Silva¹³)

O estudo de produção textual implica também o estudo de leitura que por sua vez implica o estudo da língua escrita, mas todos esses estudos se fazem necessários porque nos comunicamos e portanto nos utilizamos de linguagem verbal e não verbal para traduzir aquilo que pensamos e queremos.

No behaviorismo, corrente de pensamento geralmente associada aos estudos de Ivan Pavlov, um fisiólogo russo, e de B. F. Skinner, psicólogo americano, as pesquisas realizadas nas primeiras décadas do século XX enfatizavam os estudos dos aspectos observáveis e “mensuráveis” do comportamento. Essa tendência defende que o meio em que o indivíduo está é responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dele. Assim, conforme resume Richter (2002, p. 73 *apud* SCHULZ, CUSTODIO & VIAPIANA, 2012), em linguagem epistemológica, o “conhecimento resulta da ação do objeto sobre o sujeito”, podendo o objeto ser representado pelo que é apresentado ao sujeito e que é visto como o estímulo. Na concepção dos behavioristas, a aprendizagem ocorre a partir da experiência com o mundo exterior, ou seja, vem de fora para dentro, e o aprendiz é visto como um receptor passivo. Conforme já exposto, o conhecimento é, nesta visão, transmitido ao sujeito. Becker (2001, p. 25 *apud* SCHULZ, CUSTODIO & VIAPIANA, 2012), comenta que, para a concepção behaviorista, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento, sendo uma tábula rasa. Esse pressuposto, de base empirista, não explica as diferenças individuais no processo de aprendizagem, pois os processos mentais e as transformações perceptivas do aprendiz não são considerados. A língua, nessa percepção, é vista como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e pela formação de hábitos. Quanto maior for o estímulo, mais fácil e rapidamente um indivíduo aprende a língua.

Por meio dos avanços da neurociência, o behaviorismo perdeu espaço e passou a ser refutado em favor do cognitivismo. Embora os cognitivistas também estejam interessados no comportamento, a ênfase está em entender como a mente estrutura ou organiza as experiências – influência da Gestalt, que ressaltava uma tendência inata da

¹³ Luiz Antonio da Silva *in* A Língua que falamos, editora Globo, p. 48, 2005.

mente. O suíço Jean Piaget (1896-1980) foi um dos precursores do cognitivismo. Devido a sua formação em biologia, defende que a capacidade de conhecer o mundo e de aprender tem uma explicação biológica. A aprendizagem, segundo ele, é mais do que um produto do meio e a ênfase é dada à mente e não ao comportamento. Desta forma, surge a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel (1963), que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. A ênfase está na aquisição, no armazenamento e na organização das ideias no indivíduo. Na concepção epistemológica cognitivista, o professor deixa de ocupar o papel central e passa a ser considerado um facilitador e até um encorajador. Conforme destaca Becker (op cit, p.19), nessa concepção, “O professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer a consciência, organizar, ou, ainda recheiar de conteúdo”. Considerando a epistemologia cognitivista a qual concebe que a aprendizagem ocorre de dentro para fora numa relação sujeito-objeto, as dificuldades ou retardos na aprendizagem se justificam como “déficit” herdado e não têm causa externa (BECKER, 2001, p.5 *apud* SCHULZ, CUSTODIO & VIAPIANA, 2012). Esta aceção acredita que esta é a explicação para o fato de que algumas pessoas aprendem melhor do que outras. (SCHULZ, CUSTODIO & VIAPIANA, p. 4-9 2012)

De acordo com Saussure (1971), a língua seria a parte estática, imutável e a linguagem seria nossa capacidade de colocá-la em uso. Chomsky (1980), o pai da linguística contemporânea, explorou outras relações e subdividiu a linguagem em desempenho e competência. Para Chomsky, é tarefa do lingüista descrever a competência do falante e ele define essa competência como a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. Ele defende ainda que língua é um conjunto de infinito de frases e que se define não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir interiorização das regras da língua, tornando os falantes aptos a produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele. Já o desempenho (performance ou uso), é determinado pelo contexto onde o falante está inserido (Orlandi, 1985).

A ideia de que o trabalho da língua como código influencia diretamente como as pessoas se comunicam por meio das diferentes linguagens (verbal, não verbal e mista) se faz presente neste trabalho e portanto precisa ser descrita de modo que qualquer leitor compreenda a intencionalidade de uma sequência didática que trabalha essa linguagem mista tardiamente, ou seja, no ensino médio.

O uso da língua escrita não pode ser o único meio de argumentar, é necessário que o indivíduo se expresse de múltiplas formas, utilizando-se de múltiplas linguagens e essa tarefa muitas vezes é esquecida quando lá no Ensino Fundamental I.

Quando falamos sobre língua, seja ela oral ou escrita, é necessário recorrer também às ideias de Marchuschi (2010), uma vez que ele salienta que a língua escrita não é uma mera ferramenta, mas algo que se tornou indispensável nas mais variadas situações cotidianas e nos processos de letramento (p.120), ele também deixa explícito que o imbricamento entre oralidade e escrita se faz em variados contextos, o que nos leva a diferentes gêneros e tipologias (p.121).

3.2 Magia / Arte & Informação: dois eixos

No processo revolucionário, a liderança não pode ser “bancária” para depois deixar de sê-lo.

(Paulo Freire¹⁴)

Considerando-se que a leitura e a escrita podem ser trabalhadas em diferentes gêneros e suportes (impressos e hipermediáticos), há de se levar em consideração dois possíveis eixos principais (e seus imbricamentos) para a realização deste trabalho.

Semeghini-Siqueira, em seu quadro Magia/ Arte & Informação/Conhecimento, traz um paralelo entre dois focos distintos nas abordagens pedagógicas, o primeiro estaria concentrado na Magia/Arte, teria como foco principal a literatura e, portanto, apresentando maior grau de plurissignificação. No entanto, há de se compreender que a linha que vai do grau máximo de plurissignificação ao grau máximo de objetividade apresenta um contínuo que varia em maior ou menor grau, não havendo ruptura entre os eixos, mas um direcionamento mais específico à subjetividade ou à objetividade, dependendo dos interesses do trabalho desenvolvido.

No eixo da Magia/ Arte, considerando tanto os suportes impressos como digitais, há uma busca pela diversidade cultural que tem como palavras-chave “imaginário”, “subjetividade”, “liberdade” e “criatividade”, entre outras. O macroprojeto de que esse tópico faz parte denomina-se “Arte & Linguagem”, tendo como projeto “O livro impresso e o livro digital de Arte Visual & Literatura infantil: leitura, criação e produção”. As atividades desenvolvidas nesse projeto têm como base a contação de histórias e também a escrita criativa, bem como produções artísticas, cuja sigla seria PLAs (Propostas Lúdico Artísticas).

No segundo eixo, com o foco na Informação/Conhecimento, há um maior grau de objetividade, seus objetivos parecem se concentrar mais na precisão, visando tanto aprendizagens como informações utilizando-se de palavras-chave como “investigação”, “objetividade almejada”, “precisão”, mas também “criatividade”.

¹⁴ Paulo Freire *in* Pedagogia do oprimido, 46ª edição, editora Paz e Terra, p.86, 2005.

MAGIA / ARTE & INFORMAÇÃO / CONHECIMENTO: imbricamentos e especificidades desses dois eixos em projetos e/ou propostas de atividades de ORALIDADE, LEITURA e ESCRITA em diferentes gêneros e suportes impressos ou hiper midiáticos (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)	
FICÇÃO → MAGIA / ARTE INFORMAÇÃO / CONHECIMENTO ← NÃO FICÇÃO Nos dois eixos , a probabilidade de os ALUNOS se engajarem aumentará, se os recursos forem apropriados, a proposta for permeada por DESAFIO, LUDICIDADE, JOGO, PESQUISA, COLABORAÇÃO, IMAGINAÇÃO, EXPECTATIVA, CRIAÇÃO, PRODUÇÃO, recorrendo à linguagem verbal / não verbal em diferentes suportes e mediada por educador entusiasta.	
Foco NA LITERATURA [a estética] opção por privilegiar a plurissignificação ↓ ← → ↓	FOCO NA LÍNGUA [o uso] opção pela busca de objetividade e precisão → ↓
GRAU máximo de plurissignificação..... Ex.: texto de Guimarães Rosa (há consenso) grau menor de plurissignificação Ex.: fábula	GRAU máximo de objetividade Ex.: texto científico (há consenso) grau menor de objetividade Ex.: bilhete
MAGIA / ARTE Os objetos-estéticos deste eixo contemplam a diversidade cultural e possibilitam / privilegiam interpretações e manifestações artísticas divergentes e inovadoras em suportes impressos ou digitais. Ênfase na CULTURA, envolvendo um conjunto de palavras-chave pertinentes, subjacentes à concepção do projeto e à mediação: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> imaginário / recordação singularidade / intersubjetividade estranhamento / ruptura / fantástico fruição / emoção / prazer percepção / entrelinhas / sedução desconstrução / encantamento / fluência curiosidade / incerteza / consciência / criatividade </div> Macroprojeto: ARTE & LINGUAGEM Projeto: <i>O livro impresso e o livro digital de Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção de livro</i> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> PROPOSTAS LÚDICO ARTÍSTICAS (PLAs) </div> Concepção subjacente de ARTE, de LITERATURA como ARTE: obra aberta a interpretações, inviabilizando respostas “corretas”. BRINCADEIRAS, CANÇÕES E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS desde a mais tenra idade. LIVRE ACESSO a livros com imagem e textos impressos e digitais. RELATOS ORAIS de vivências e recontos de histórias lidas, ouvidas/apreciadas pelo professor e colegas como expressão da subjetividade. ESCRITA CRIATIVA – poesia e prosa – mediada de forma lúdico-artística PRODUÇÕES ARTÍSTICAS (individuais/grupo) multissemióticas: arte visual, música, dança, teatro, cinema, vídeos ... e a criação de poemas concretos... <i>verbivocovisuais</i> ... PRIORIDADE: Organização de ambientes propícios à interação e à mediação para viabilizar a leitura aprazível de imagens e textos (“o direito de não ler”) e a expressão criadora.	INFORMAÇÃO / CONHECIMENTO A busca pela objetividade e precisão requer exercícios específicos com tempo e velocidade imbricados, possibilitando diferentes graus de compreensão (em função de vivências e conhecimentos prévios), visando tanto a aprendizagens como a inovações. Ênfase na CIÊNCIA, envolvendo um conjunto de palavras-chave relevantes, subjacentes à concepção do projeto e à mediação: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> investigação / fatos objetividade almejada / instrumentalização princípios / fórmulas / hipóteses raciocínio / evidências / argumentação dúvida / crítica / opinião precisão / concentração / atenção curiosidade / incerteza / consciência / criatividade </div> Macroprojeto: LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO Projeto: <i>Aprender a ler e a escrever em diferentes disciplinas no ensino fundamental: atividades (inter) (multi) (trans) disciplinares</i> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> PROPOSTAS LÚDICO DIALÓGICAS (PLDs) </div> Concepções: os SUPORTES / os GRUPOS colaborativos [A] INDIVÍDUO ↔ grupo. LEITURA de artigos científicos, instruções, questionários, notícias de Jornal / TV etc., ativando os MODOS DE LER: 1º “sobrevoo” (interesse ou abandono) 2º “busca de pontos relevantes” (ainda há predominância dos conhecimentos prévios) 3º “imersão” (retenção, aquisição de novos conhecimentos). [B] GRUPO ↔ indivíduo. ORALIDADE: debates após LEITURA, reflexões para elaboração de PROJETO, visando solucionar problemas PRODUÇÃO ESCRITA (PE) em grupo... LEITURA de cada parágrafo e REESCRITA... Releitura da PE... Revisão: adequar à norma culta PE individual, posterior. PRIORIDADE: Mediação desafiadora e lúdica na busca de informação, visando à produção de conhecimento / à inovação em colaboração em mídias impressas e/ou digitais.
AMBIENTES...que propiciam OPORTUNIDADES para o desenvolvimento desde o nascimento em contexto familiar xyz (1) FAMILIAR (2) EDUCAÇÃO BÁSICA → EDUCAÇÃO INFANTIL (creche e pré-escola): Brinquedoteca, Mídia-teca, Sala de Leitura, Espaço externo/aberto etc.; ENSINO FUNDAMENTAL I e II... ENSINO MÉDIO: Sala de Aula Regular e/ou Sala Ambiente, Biblioteca Escolar e/ou Sala de Leitura, Brinquedoteca [para EF I – infância (0-10 anos)], Laboratório de Informática e/ou Mídia-teca e/ou Espaço Multimídia, Quadra e equipamentos para Esporte etc. (3) OUTROS AMBIENTES → Biblioteca Pública, Biblioteca Infanto-Juvenil, Biblioteca Universitária, Museus, Centros Culturais, Livrarias, Teatro, Cinema, TV, Redes Sociais, Espaços para Debates, Espaços Religiosos, Espaços em Escolas de Samba e Clubes Esportivos etc.	

Quadro 05. Magia/Arte & Informação: a especificidade dos eixos para propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita em diferentes gêneros e em diversas mídias (Semeghini-Siqueira, 2015).

O quadro acima representa com detalhamento a questão da dificuldade de se fazer um recorte pontual entre o que é pertencente ao campo da *Magia/Arte* e o que é do campo da *Informação/ Conhecimento* uma vez que trabalhamos o tempo todo com um contínuo que nos permite apenas dosar o que está mais para um lado do que para o outro. Deste modo, é importante pensar sobre a necessidade de se considerar características predominantes, sem excluir outras tantas que possam também estar presentes no eixo que se deseja focar.

A ideia de haver um equilíbrio entre as partes, mas com um enfoque direcionado a um projeto final em que se deseja como resultado a obtenção de uma fluência na área previamente determinada faz com que cada etapa do projeto deva ser cautelosamente preparada por meio das SDs, no caso deste trabalho, uma vez que a prioridade centra-se na objetividade dos texto trabalhados.

CAPÍTULO 4. Aspectos linguísticos em foco: gêneros textuais, argumentação, neologismos, metáforas

The Queen's argument was, that if something wasn't done about it in less than no time she'd have everybody executed, all around.

(Lewis Carroll¹⁵)

4.1 A organização formal do texto escrito no eixo da informação: os gêneros textuais

Se pensarmos que a organização dos gêneros escritos está atrelada a um tipo textual, não é tão surpreendente que tenham criado a denominação “dissertação-argumentativa” para se referir à dissertação solicitada nos exames pré-vestibulares. Dentro da tipologia do narrar, temos os seguintes gêneros: conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, biografia, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica, adivinha e piada. Se pararmos para observar, alguns desses gêneros são mais frequentes dentro dos livros didáticos, entre eles, o conto maravilhoso, o conto de fadas, a narrativa de ficção científica, o romance, o conto e a crônica literária.

Na tipologia do relatar, temos: relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio e biografia. Note-se que alguns gêneros estão em mais de uma tipologia de acordo com algumas características de subgênero. A crônica, por exemplo, situa-se tanto no narrar como no relatar e essa divisão entre o que seria uma crônica literária e uma crônica social muitas vezes não é fácil nem mesmo para os professores, o que dirá para os alunos.

Dentro da tipologia do argumentar, temos: artigo de opinião, diálogo argumentativo (note-se que, por ser um diálogo, automaticamente se pensa em narrativa), carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigo de opinião, editorial, ensaio. Note-se que não figura entre os gêneros do tipo argumentativo a tal da “dissertação argumentativa” que nos parece muito com uma variação do próprio artigo de opinião.

Por sua vez, temos também as tipologias do expor, na qual temos os seguintes gêneros: texto expositivo (livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto

¹⁵ Lewis Carroll in Alice's Adventures in Wonderland, Penguin Books, p. 104, 1994

explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência; e a tipologia do descrever: instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritos. Esses gêneros foram retirados de uma tabela de Schneuwly e Dolz (2010) p. 51 e podem não representar a totalidade de gêneros hoje trabalhados em sala de aula.

Tendo como base essa pluralidade de gêneros, ressalta-se que uma pequena parte é verdadeiramente explorada em sala de aula e no que diz respeito ao eixo da informação, parece-me que há uma predominância deste eixo a partir do 8º ano, novamente indo de encontro com a ideia de que cada vez mais a escola molda as aulas em confluência com os exames vestibulares.

4.2 Tipologia textual: a argumentação

É lugar-comum a afirmação de que é próprio à língua mudar, evoluir.

(Marli Quadros Leite¹⁶)

Quando pensamos no argumentar, pensamos também na capacidade dos indivíduos de convencer uns aos outros daquilo que acreditam. Desta forma, Koch (2011) fala sobre a intencionalidade existente na produção da linguagem, uma vez que cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações. O autor menciona que não faria o menor sentido atribuir ao enunciado um sentido qualquer, pois há a necessidade de que compreendamos qual era a intenção de quem o veiculou (p.23).

A argumentação relacionada à gramática pressupõe a existência dos chamados operadores argumentativos que nos auxiliam a compreender os enunciados em função do valor retórico que veiculam. Considerando-se que na gramática de cada língua existem operadores argumentativos ou discursivos que trabalham como operadores argumentativos ou discursivos entende-se que há, na realidade, uma macrossintaxe do discurso na visão de Koch (p.102, 2011).

Em um nível ainda mais complexo, tem-se não só os operadores de enunciados, mas também operadores que atuam na consolidação de períodos compostos por coordenação e subordinação.

¹⁶Marli Quadros Leite in A Língua que falamos, editora Globo, p. 183, 2005.

4.3. A capacidade de criar palavras que parecem dicionarizadas: os neologismos

Sabendo que a inteligência é inerente a todos os seres humanos e que é uma dimensão na qual todos diferem, não existindo duas pessoas que possuam exatamente o mesmo perfil, é possível identificar determinados tipos de inteligência presentes nos sujeitos e estes tipos podem ser sistematizados em sete grupos principais: lingüística ou verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 2003 *apud* Brito, Vanzin & Ulbritch).

Em todos esses grupos, o sujeito pode exibir comportamento criativo, uma vez que diferentes aspectos desse comportamento inteligente, quando analisados sob uma perspectiva neuropsicológica, resultam da utilização difusa de variadas regiões cerebrais, ou de sistemas específicos, que controlam diversas formas de comportamento e cooperam na realização de uma tarefa (Chávez-Eakle *et al.*, 2007 *apud* Brito, Vanzin & Ulbritch).

Desta forma, entende-se que a criatividade pode ser conceituada como um conjunto de capacidades que permitem uma pessoa comportar-se de modos novos e adaptativos em determinados contextos (Mouchird e Lubart, 2002 *apud* Brito, Vanzin & Ulbritch), ou mesmo desenvolver estratégias de resolução de problemas. É exatamente em relação a este último aspecto que existe uma relação direta entre a escrita criativa e a criação e de palavras, conceitos e relações de modo inusitado para tornar um texto único e criativo.

Uma vez perguntei aos meus alunos da 1ª série do Ensino Médio o que eles consideravam um neologismo e a grande maioria o compreendia como o que hoje poderíamos denominar neologismo fonológico por ser totalmente inédito, ter um significante nunca visto ou ouvido (Alves, 2007, p.11). No entanto, apesar do senso comum, esse seria o tipo de neologia menos produtiva nas línguas, na verdade, algo raro (Alves, 2007, p.11) o que nos faria pensar que tudo aquilo que produzimos não seria de forma alguma um neologismo.

Foi com base nessa curiosidade por compreender se de fato esses mesmos alunos que não se consideram produtores de algo novo poderiam, sem saber, estar criando ou fazendo uso de palavras não dicionarizadas que decidi reunir um *corpus* para selecionar termos possivelmente neológicos e analisá-los.

A dissociação da escrita criativa da escrita formal, muitas vezes promovida pelos professores e incentivada por eles faz com que os alunos recaiam no senso comum e produzam textos esvaziados de algo próprio tão bem visto pela estilística e tão temido pelos professores, pois avaliar a criatividade é algo muito complexo e exige um estudo e planejamento do que deve ou não ser considerado.

Desta forma, o objetivo central da atividade sobre metáforas foi a constatação ou não da ocorrência de neologismos em produções de texto consideradas formais e que portanto teriam menor possibilidade de expressão criativa, como no caso da dissertação escolar. Será que de fato aquilo que nos parece produtivo de fato é? Será que os termos que pensamos ser neologismos não constam de fato em nenhum corpus de exclusão?

A primeira etapa consistiu na elaboração de uma proposta de produção. Os alunos tiveram 5 temas sobre os quais deveriam escrever um parágrafo argumentativo em um tempo determinado. Essas foram as orientações que os alunos receberam:

- 1. Dado o tema, você precisa encontrar rapidamente uma problemática e argumentar sobre ela.
- 2. Não é necessário introduzir seu texto, o exercício consiste na elaboração de um único parágrafo argumentativo em defesa de um ponto de vista sobre o tema dado.
- 3. Quando for dito que o tempo acabou, interrompa a escrita e comece a pensar sobre o novo tema.
- 4. Vocês terão 5 temas sobre os quais construirão um único parágrafo argumentativo e terão 5 minutos para construir cada parágrafo.
- 5. Vocês colocarão nome, número e série e entregarão a folha no final da atividade

Os temas trabalhados foram os seguintes:

- a alta do dólar em 2015
- a terceirização dos trabalhadores
- câmeras de segurança nas escolas
- o pronunciamento presidencial
- crianças cantando funk

A delimitação do tempo me pareceu determinante para que os alunos pudessem fazer algo de modo mais espontâneo, uma vez que os filtros que utilizamos na organização e reorganização do nosso pensamento nos impedem de utilizar aquilo que consideramos inadequado ao gênero proposto, desta forma todos me entregaram a primeira versão, com rasuras e reformulações que couberam nos 5 minutos designados a cada tema.

Realizadas as produções, todas foram escaneadas e guardadas em um único arquivo (a atividade foi realizada em duas salas da 3ª série do EM, uma com 28 alunos e outra com 31). Durante a leitura dos arquivos, fui anotando trechos nos quais encontrei palavras que desconfiei serem criações lexicais, fiz cerca de 30 anotações.

Para verificação das ocorrências possivelmente neológicas e exclusão das palavras dicionarizadas, foram utilizados três dicionários online (Aurélio, Priberam e Michaelis) e um

dicionário impresso (Academia Brasileira de Letras), pois segundo Boulanger, não existe neologismo por si, é preciso um corpus de exclusão, no caso, os dicionários aqui mencionados fazem esse papel. Por não ter encontrado nenhum termo que pudesse suspeitar de neologia semântica, não foi necessário consultar um dicionário de sinônimos, nem mesmo a averiguação de todas as entradas (definições) para uma mesma palavra.

Das 30 ocorrências anotadas, 20 já constavam no dicionário impresso e portanto não chegaram a ser digitadas. Das 10 restantes, feita a pesquisa online, 5 foram descartadas, sobrando apenas 5 ocorrências para análise:

(1) "O **panelaço** durante o pronunciamento da presidenta Dilma pode ser considerado como reflexo de uma sociedade insatisfeita (...)" - neologismo formado por derivação sufixal (expressão pejorativa) **(existe no Micaelis online)**

(2) "(...) um reflexo de uma sociedade em que se estabelece uma banalização da sexualidade, em relação aos sons "**proibidões**"(...)" - neologismo formado por flexão de grau

(3) "(...) o que não ocorreu quando teve a **bateção** de painéis." - neologismo formado por derivação sufixal **(existe no Micaelis online)**

(4) "O Brasil enfrenta uma grande **guerra partidária**." - neologismo formado por composição sintagmática

(5) "O mundo do funk, dos **parça**, de muito sexo (...)" - truncção

(6) "(...) fortalece a relação de exploração do proletariado em detrimento da **burguesia empregadora**" - neologismo formado por composição sintagmática

(7) "(...) acontece que o Brasil vive uma **economia patológica**(...)" - neologismo formado por composição sintagmática

(8) "Esse tipo de som promove a **adultização** das crianças (...)" - neologismo formado por derivação sufixal **(existe no Priberam)**

(9) "É aceitável uma manifestação feita durante o pronunciamento da **presidenta**." **(existe no Priberam e no Michaelis)**

(10) "Sabemos ser inegável que isso provoque a **renúncia** da presidente (...)"
(**existe no Priberam**)

Ocorrências para análise:

(2) "(...) um reflexo de uma sociedade em que se estabelece uma banalização da sexualidade, em relação aos sons "**proibições**"(...)" - neologismo formado flexão de grau

(4) "O Brasil enfrenta uma grande **guerra partidária**." - neologismo formado por composição sintagmática

(5) "O mundo do funk, dos **parça**, de muito sexo (...)" - truncação

(6) "(...) fortalece a relação de exploração do proletariado em detrimento da **burguesia empregadora**" - neologismo formado por composição sintagmática

(7) "(...) acontece que o Brasil vive uma **economia patológica** (...)" - neologismo formado por composição sintagmática

A primeira impressão que tive durante a leitura de muitas produções, é de que os alunos tendem a dar novos significados a palavras já existentes, colocando-os em contextos inusitados, formando assim neologismos semânticos. Talvez, para determinar se essas ocorrências são ou não de fato produtivas na língua eu devesse escolher um texto como um todo e não apenas um fragmento, formando assim um *corpus* mais extenso para a realização da busca por tais ocorrências.

O fato é que, com o *corpus* reunido, não houve sequer uma ocorrência de um neologismo que pudesse classificar como semântico apenas, mas três ocorrências formadas pelo que aparenta ser uma composição sintagmática (em vias de lexicalização), uma flexão de grau e uma composição acronímica.

(2) "(...) um reflexo de uma sociedade em que se estabelece uma banalização da sexualidade, em relação aos sons "**proibições**"(...)" - neologismo formado por flexão (grau)

O aumentativo utilizado caracteriza-se por uma flexão, mas não deixa de ser um elemento sufixal atrelado à palavra "proibido" e a ideia sugerida pela palavra criada é a de que o som em questão possui uma característica que o eleva à condição de extremamente proibido.

(4) "O Brasil enfrenta uma grande **guerra partidária**." - neologismo formado por composição sintagmática

A palavra guerra está num campo semântico conotativo, tendo preservada a ideia de conflito. Por essa razão, foi acrescida de uma qualidade que a determina, uma vez que a palavra partidária explica a ideia de que a disputa que ocorre diz respeito a partidos políticos com opiniões distintas. Talvez esse tipo de neologia esteja mais associado à ideia de Aderlande (Barros & Isquierdo, 2010, p.38) de que há uma tendência à lexicalização de sintagmas.

(5) "O mundo do funk, dos **parça**, de muito sexo (...)" - truncação

A redução da palavra "parceiro" nos permite observar o princípio da economia linguística atuando nessa nova criação. Embora seja uma palavra frequente dentro de determinados grupos, encontra-se ainda marginalizada e não dicionarizada.

(6) "(...) fortalece a relação de exploração do proletariado em detrimento da **burguesia empregadora**" - neologismo formado por composição sintagmática

A palavra burguesia existe no dicionário como sinônimo de classe social dos burgueses, classe média. No entanto, quando associada à palavra empregadora, reforça a ideia já contida na palavra burguês, de que são os detentores dos meios de produção que fornecem o emprego aos demais. Interessante como a palavra burguesia acabou sendo muito mais conhecida apenas como "classe média" e não como classe empregadora, pois esse reforço advém do possível desconhecimento dos demais significados atrelados a essa palavra. Talvez seja possível compreender essa formação como uma composição sintagmática num vocábulo técnico (Alves, 2007, p.54)

(7) "(...) acontece que o Brasil vive uma **economia patológica** (...)" - neologismo formado por composição sintagmática

A palavra economia também está presente em campos específicos do discurso e faz parte do jargão de um grupo, mas a combinação inusitada nos possibilita ver além do técnico e compreender o caráter humano do qual está imbuída a economia, uma vez que ela faz parte da sociedade e movimenta o sistema de forma determinante, principalmente nos países capitalistas, que hoje são a maioria no mundo. Talvez seja possível compreender essa formação como uma composição sintagmática num vocábulo técnico (Alves, 2007, p.54) tal qual a palavra "burguesia".

A inexperiência no assunto talvez tenha sido determinante para a frustração em relação ao recolhimento dos neologismos. Aquilo que parecia ser simples, tornou-se extremamente trabalhoso e escasso. Trabalhoso porque cada uma das atividades teve de ser lida com cautela para a extração da unidade supostamente neológica e escasso porque após tantas extrações, boa parte delas constava no *corpus* de exclusão.

No entanto, o mais interessante de toda essa análise foi deixar mais explícito que aquilo que nos parece novo já foi agrupado em um *corpus* lexicográfico de exclusão nas mídias online. Ou seja, a velocidade com que o novo se incorpora ao nosso cotidiano é ditada pela facilidade de se fazer isso por meio das mídias digitais em detrimento da mídia impressa que ainda oferece a resistência das burocracias de diagramação, formatação, impressão e distribuição de forma mais lenta e com custo desfavorável.

Por outro lado, também é possível reforçar a ideia de que o texto dissertativo não é produtivo em relação às criações neológicas, deixando essa possibilidade para pesquisas futuras em crônicas e contos, que parecem gêneros mais propensos a tais ocorrências. Obviamente, o estudo foi limitado ao tempo disponível para sua execução de modo que outros estudos estruturados de maneira mais ampla e com um corpus mais abrangente pudessem ter resultados que corroborassem com o questionamento levantado.

4.4. O viés metafórico na argumentação

Desde o fim dos anos 70, Lakoff e Johnson (2002) têm pesquisado na Universidade de Berkeley na Califórnia padrões metafóricos na vida cotidiana, mais especificamente na comunicação humana. Enquanto para a maioria das pessoas a metáfora reside apenas na poesia, para os dois pesquisadores ela não é restrita à linguagem e de alguma forma está presente nos conceitos que governam as atividades mais cotidianas da nossa vida (p.45)

Eles partem do pressuposto de que nosso sistema conceitual não é totalmente consciente e que podemos nos basear nas muitas evidências linguísticas para confirmar esses usos metafóricos (p.46). O mais famoso deles, já mencionado na introdução deste trabalho, seria o de que discussão = guerra, uma vez que todas as palavras e conceitos associados a tal prática baseiam-se na ideia de ganhar ou perder por meio de estratégias argumentativas.

Foi precisamente pensando nesses dois pesquisadores que entendemos a complexidade de se fazer algo tão competitivo ficar mais leve e prazeroso. A influência interna e externa, pressão dos pais, vestibulares, a ideia de que é necessário preencher estruturas para vencer uma batalha tornam o trabalho com a dissertação escolar um tanto quanto difícil, pois o aluno não quer se render ao inimigo, ainda que não enxergue que o mais temível de todos acaba sendo ele mesmo.

Embora essa seja a metáfora mais marcante, é importante que entendamos outras tantas concepções metafóricas que permeiam os textos no eixo da informação. Existe uma sistematidade que acaba de alguma forma levando ao que normalmente denominamos "senso comum". Quando um aluno se apropria de um viés metafórico, ele tende a repeti-lo incontáveis vezes dentro do seu texto, levando-nos ao tédio e dando a impressão de que não há um pensamento individual por trás daquilo que ele escreve. por exemplo, há um componente metafórico muito forte na ideia de que tempo = dinheiro (p.51) , deste modo, a maioria dos alunos tende a reproduzir essa ideia todas as vezes que se fala sobre economia.

O grande problema não é o conceito, nem os usos cotidianos, mas como escapar de apenas reproduzir os jargões pré-existentes. Para Lakoff e Johnson (2002), a própria sistematicidade nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro, por exemplo, entender um aspecto de "discutir" em termos de "combate" (p.53). Ao mesmo tempo que somos perfeitamente capazes de associar vários campos metafóricos quando compreendemos que quando alguém está discutindo (combatendo, argumentando no sentido de nos convencer) está ao mesmo tempo gastando o seu tempo (valioso) na

tentativa de nos mostrar algo que julga importante (do contrário, porque desperdiçaria seu tempo?).

Por fim, é necessário também que entendamos a seguinte colocação dos autores: ideia = objeto; expressões linguísticas = recipientes; comunicação = enviar. Desta forma, entende-se que um falante coloca suas ideias em palavras e as envia para um ouvinte ou leitor (p.54).

A escolha lexical dos alunos que dominam essa metáfora do argumentar = guerra é nítida, ainda mais quando sabemos das variedades e sutilezas com as quais podemos jogar na tentativa de convencer o outro, no entanto, a ausência desse domínio também se faz presente pela maneira desajeitada e escolha inapropriada de verbos, substantivos e adjetivos que muitas vezes não dialogam entre si com perfeita harmonia dentro do campo metafórico ao qual pertencem.

CAPÍTULO 5. Metodologia e sujeitos da pesquisa

5.1 O contexto de inserção dos sujeitos

A pesquisa acontecerá dentro de instituição privada de ensino com alunos que possuem o seguinte perfil socioeconômico: oriundos de uma classe média alta emergente cujos pais não possuem tradição acadêmica. A maioria destes alunos são filhos dos donos de estabelecimentos comerciais na zona norte da grande São Paulo, no município de Guarulhos.

Esta investigação pôde ser realizada nesta escola, porque sendo professora atuante nos dois segmentos no momento da coleta do *corpus*, isso se mostrou extremamente produtivo, uma vez que pude dar continuidade no 1º ano do EM ao projeto com as SDs elaboradas especificamente para um grupo previamente conhecido no 9º ano. Se de alguma forma esse se mostra um fator benéfico, por outro lado, há a desvantagem de não haver um distanciamento dos alunos, mas que no caso não interferiu de modo negativo na realização desta pesquisa.

5.2 Caracterização dos sujeitos

Em 2014, havia uma turma do 9º ano do EF com a possibilidade de continuidade na 1ª série do EM. Essa turma era constituída por 28 sujeitos - 14 alunas e 11 alunos – com 14 ou 15 anos.

5.3 Procedimentos metodológicos

No **QUADRO 6**, podemos observar as diversas modalidades de avaliação diagnóstica. Nesta investigação, será priorizada a **ADeF da produção escrita**. Para tanto, serão constituídos **diversos corpus** para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

No início de 2015, com a ausência de alguns dos sujeitos já caracterizados e inserção de outros ainda desconhecidos, optei por não refazer o teste (ou elaborar outro tipo de caracterização), mas simplesmente **isolei os indivíduos novos** para efeito de comparação por meio de uma sinalização diferente como já foi apresentado na exemplificação do item anterior.

A única característica solicitada diretamente à secretaria do colégio sobre os alunos que integraram a sala e compuseram o novo corpus de pesquisa foi se eram repetentes da série ou não, mas como não havia nenhum aluno cursando novamente a 1ª série, o dado tornou-se improdutivo.

Elementos integrantes da Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)
QUESTÕES. No início e/ou no decorrer do ano, <u>antes</u> de planejar/organizar propostas de atividades de oralidade, leitura e escrita aos alunos, qual a importância de realização de ADeF ? Qual o significado de adquirir consciência do conjunto de noções contidas neste “QUADRO”?
I. AUTOBIOGRAFIA: HISTÓRIA DE VIDA com imagens e textos [Interação: ESCOLA e FAMÍLIA] Diversos recursos para <u>atividades essencialmente lúdicas</u> , usando caderno e/ou arquivo-TICs Foco: vivências na família e/ou na escola desde o nascimento, brinquedos preferidos, brincadeiras, jogos (suportes variados, incluindo o digital), registros de histórias ouvidas, relatos de vivências (ilustrados com desenhos e fotos), títulos de leituras realizadas (de livros, revistas, jornais, gibis etc), resenhas de filmes, instrumentos musicais preferidos...
II. LEITURA SILENCIOSA de texto INFORMATIVO: científico, jornalístico etc. Debate inicial sobre a <u>temática</u> X em questão. Após, realizar leitura silenciosa de um texto X, verificação da compreensão desse texto: a) [ADeF] individual-dialogada [NÃO ESCRITA]: síntese ou pontos relevantes, oralmente, com a participação de vários alunos. b) [ADeF] por meio de produção ESCRITA individual: questões ou síntese para verificar a compreensão [Ex.: Confronto oral das respostas dos alunos ☐ Há consenso?] Outro exercício: examinar o texto e localizar possíveis incoerências que inviabilizaram a compreensão de um determinado parágrafo, interferindo na aquisição de conhecimento.
III. LEITURA EM VOZ ALTA de uma <u>história</u>, um texto breve [ex.: fábula, anedota ou...] Contexto: A interação do professor <u>somente</u> com <u>um aluno</u> (longe da “turma”), enquanto os outros trabalham em grupo ou em outro espaço da escola. [Procedimento fundamental para evitar bloqueios. Assim, não haverá exposição da dificuldade atual desse aluno no decorrer da leitura.] Objetivo: Verificar o grau de fluência e <u>ouvir</u> a interpretação do aluno, sem cobranças, uma vez que os diferentes repertórios (resultantes de vivências, emoções, conhecimentos prévios etc.) inviabilizam a possibilidade de compreensão “única” ou “correta”.
IV. PRODUÇÃO ESCRITA [PE] de texto informativo: diversos pontos de partida (a) Roteiro de questões anterior à PE; (b) Leitura de carta de apresentação anterior à PE; (c) PE ☐ a partir de temática XYZ; (d) PE ☐ temática livre. Objetivo da ADeF: detectar <u>saberes</u> e <u>dificuldades</u> dos alunos [No apêndice X, ver “Grade para ADeF da Produção Escrita”] Separar as produções escritas [PEs] em 4 “blocos”: um dos recursos para formação de grupos heterogêneos. (Somente para facilitar sua organização, o professor atribui “notas” que <u>não</u> serão apresentadas aos alunos.)
Os RESULTADOS da ADeF [IV-PE] permitirão que o(a) professor(a) à[a] se conscientize dos <u>saberes</u> / das habilidades já desenvolvidas por estes alunos e poderá propor atividades para que os alunos avancem no domínio da língua materna. Ex.: Quais conjunções eles utilizam? Quantas vezes? Há diferença de uso das conjunções? O texto contém mais parágrafos narrativos ou dissertativos? à[b] detecte as <u>dificuldades</u> existentes e possa descobrir/criar/inventar estratégias para saná-las. Ex.: Há coerência no texto? A pontuação é usada adequadamente?
O CONJUNTO das ADeF(s) [I-II-III-IV]: constitui o ponto de partida ideal para planejamento de atividades / aulas destinadas a “ALUNOS REAIS” O USO DE ADeF EM DUAS MODALIDADES DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ADeF e modalidade de ESTÁGIO A: observação e regência [sala de aula com 40 alunos] ☐ IV ADeF e modalidade de ESTÁGIO B: estudo de caso [atividades somente com 1 aluno] ☐ I,II,III e IV

QUADRO 6 - Elementos integrantes da Avaliação Diagnóstica e Formativa (ADeF): autobiografia, leitura silenciosa, leitura oral e produção escrita. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2015)

5.4 Um estudo exploratório: em busca de interlocução com a escola pública

Com a finalidade de tomar conhecimento do contexto das aulas de português das escolas públicas, decidimos realizar um breve estudo exploratório referente ao andamento das aulas de Produção Textual nesse contexto.

A ideia de elaborar uma questão que pudesse ser respondida pelos professores a cerca do trabalho realizado com a produção de texto e do tempo destinado a ele foi colocada em prática por meio dessa entrevista por escrito.

A questão foi entregue a alguns professores de uma escola estadual e outra municipal próximas à região em que se encontra a escola da atual pesquisa. Foi solicitado aos professores o que segue: “Faça um breve comentário de alguma experiência (ou ausência de experiências efetivas) na área de produção de texto com os alunos.”

Essa aproximação, no âmbito de um breve estudo exploratório, deu-se por meio de “entrevistas por escrito” realizadas com professores dessas escolas. Alguns preferiram não ser identificados e apenas duas professoras se identificaram e responderam a todos os itens propostos. A “entrevista” consistiu no preenchimento de um QUESTIONÁRIO com dados principais dos entrevistados e algumas questões relativas à frequência das aulas de PRODUÇÃO TEXTUAL durante a semana e sobre o planejamento de atividades pelos professores da turma. Em síntese, não obtivemos respostas precisas em relação à frequência e, em alguns trechos dos questionários, os professores informaram que selecionavam alguns temas relacionados à atualidade para que os alunos escrevessem livremente sobre ele em algumas aulas durante o ano. Isso significa que as aulas de PRODUÇÃO TEXTUAL não eram regulares, não havia possibilidade de planejamento de atividades específicas e a única preocupação latente era a questão do vestibular, mesmo para os professores que atuavam no Ensino Fundamental II.

Vale esclarecer que essa breve aproximação com a escola pública reflete nossa intenção de colaborar para que as propostas apresentadas, em especial no capítulo 7, possibilitem a análise e reflexão de colegas de outras instituições educacionais.

CAPÍTULO 6. Avaliação diagnóstica e formativa (ADeF): a produção escrita em foco

Entendendo a necessidade de caracterização do sujeito de pesquisa antes da elaboração de sequências didáticas (SDs), mas ao mesmo tempo levando em consideração o caráter artificial da elaboração de um questionário, ousamos fazer uma avaliação diagnóstica sem “cara” de avaliação, na qual os sujeitos se viram livres para expressar pensamentos e sentimentos por meio da elaboração de um micro-conto.

Quando o professor delimita a temática, o aluno já pressupõe aquilo que o professor deseja que ele escreva. Ao longo dos anos e das propostas de redação discutidas em sala, foi recorrente a pergunta “mas o que a senhora acha que devo escrever sobre isso?”, demonstrando que quanto menos o aluno compreender daquilo que de fato o professor deseja saber, mais fácil será a identificação do seu real perfil. E foi assim que elaboramos essa ADeF por meio da produção livre de um microconto.

Quando se solicita um gênero, é necessário garantir que os alunos tenham compreendido exatamente aquilo que se espera deles em relação às suas características formais, deste modo, as únicas orientações dadas foram em relação à estrutura do microconto. A apresentação de dois modelos aparentemente aleatórios também disfarça de alguma forma a intencionalidade do professor. Quando abri o site e digitei “microconto” e escolhi aleatoriamente um deles, eu já havia feito essa busca em casa e escolhido exatamente o mesmo. Assim como quando abri aleatoriamente um livro e escolhi um outro exemplo, também já havia marcado a página que deveria ser aberta.

Com os alunos tendo a certeza de que tudo era fruto de um acaso, ficou visível a tranquilidade e espontaneidade com que produziram seus textos.

Essa atividade inicial foi feita durante a minha aula de Produção textual e todas as atividades foram recolhidas no fim da aula.

Em fevereiro de 2014, ocorreu a coleta do **corpus 01**, a partir de uma atividade denominada “micro-conto”.

Na primeira semana de aula do 9º ano, no lugar dos costumeiros questionários, elaborei um outro tipo de atividade que pudesse me permitir saber um pouco mais sobre o grau de letramento dos meus sujeitos de pesquisa. Mediante uma breve explicação do que se considera um microconto e da leitura de dois microcontos (escritos na lousa) de autores contemporâneos, solicitei aos alunos que produzissem um microconto sobre o tema que desejassem desde que eles tivessem no máximo 20 palavras. No capítulo 06, serão explicitados os passos concernentes a essa sequência didática.

A atividade acima proposta foi desenvolvida em sala e recolhida no término da aula. Todas as folhas foram escaneadas e, após o recorte para impossibilitar a identificação real do aluno e da instituição, foram organizadas em ordem de chamada, atribuindo-se um “CÓDIGO” a cada uma das folhas para posterior identificação e reclassificação no ano seguinte. A ideia de reclassificação se faz necessária, tendo em vista que muitos alunos acabam saindo do colégio, enquanto outros entram e ocupam os lugares daqueles que partiram.

6.1O CÓDIGO: SIGLAS UTILIZADAS PARA CARACTERIZAR OS SUJEITOS DE PESQUISA

Os dados de cada sujeito foram agrupados e organizados em um “CÓDIGO”, por exemplo: **S1MAV**.

S = sujeito de pesquisa + número do aluno (1, 2, 3 etc.) + designação sexual (F ou M) + aluno veterano (9º ano - AV) ... ou aluno novo... (1ª série - AN) → S1MAV

Posteriormente ao código, foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos da pesquisa.

S1FAV	Ana
S2FAV	Alice
S3MAN	Bruno
S4MAV	Carlos
S5MAV	Daniel
S6MAV	Fernando
S7FAV	Flávia
S8FAV	Gabriela
S9MAV	Gabriell
S10MAV	Guilherme
S11MAV	Gustavo
S12MAV	Higor
S13MAV	Hugo
S14FAV	Isabela
S15FAN	Isadora
S16FAN	Joana
S18FAV	Julia
S19MAV	Kleber
S20FAV	Laura
S21MAN	Lucas
S22MAV	Luciano
S23FAV	Lucy
S24FAV	Mariana
S25FAV	Nádia
S26FAV	Noeli
S27FAV	Odete
S28FAV	Paula
S29MAV	Pedro
S30FAN	Pietra
S31FAV	Roberta

6.2.GRADE DESCRITIVA DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS E SÓCIO-CULTURAIS

Para a análise das produções escritas, **corpus 01 - microcontos**, concebemos uma “GRADE DESCRITIVA DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS E SÓCIO-CULTURAIS” que continha os seguintes tópicos: campos semânticos [CS], repertório cultural não escolar [RC]; repertório linguístico [RL] e diversidade coesiva / gramatical [DV]. Para cada um dos tópicos, consta a explicitação do critério utilizado na avaliação.

	CS				RC			RL			DV		
	1	2	3	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
S1MAV													

CS – Campos semânticos

1. Relacionamentos
2. Familiar
3. Amizades
4. Assuntos acadêmicos

RC – Repertório Cultural não escolar

1. Amplo – duas ou mais referências intertextuais
2. Mediano – uma única referência
3. Insuficiente – nenhuma referência

RL – Repertório Linguístico

1. Amplo - diversidade na escolha de palavras e combinações elaboradas e inusitadas
2. Mediano – repertório esperado para a série avaliada*
3. Insuficiente – repertório abaixo do esperado para a série avaliada*

DV – Diversidade Coesiva/ gramatical

1. Amplo – conectivos variados, pontuação inusitada, escolha lexical produtiva
2. Mediano - conectivos mais utilizados (mas, pois, e), palavras adequadamente escritas
3. Insuficiente – construção coesiva e gramatical inadequada

OBSERVAÇÃO. Nos itens em que foi inserido (*), tomamos por base as avaliações diagnósticas realizadas pelo próprio colégio.

A grade acima não é comumente utilizada pelo colégio e foi elaborada por mim especificamente para a avaliação do micro-conto, tendo em vista a necessidade de mensurar tanto o grau de proficiência da norma culta quanto a extensão do repertório linguístico e cultural do aluno. Todas as produções foram avaliadas por essa grade e os resultados foram colocados numa planilha que corresponde ao quadro, apresentado em 6.4. Aplicados os filtros, pude gerar os gráficos apresentados em 6.3.

6.3. Resultado da avaliação diagnóstica, por meio de gráficos, a partir da “GRADE DESCRITIVA DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS E SÓCIO-CULTURAIS”

Campos semânticos

Repertório cultural não escolar

Repertório linguístico

Diversidade coesiva / gramatical

6.4 Resultados obtidos pelos sujeitos em fevereiro de 2014 por meio da “GRADE DESCRITIVA DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS E SÓCIO-CULTURAIS”

		CS	RC	RL	DV
		Não avaliativo 1. relacionamentos 2. familiar 3. amizades 4. assuntos acadêmicos	1. amplo 2. mediano 3. insuficiente	1. amplo 2. mediano 3. insuficiente	1. amplo 2. mediano 3. insuficiente
S1FAV	Ana	1	2	2	2
S2FAV	Alice	1	2	2	2
S3MAN	Bruno				
S4MAV	Carlos	1	3	2	2
S5MAV	Daniel	3	2	2	2
S6MAV	Fernando	1	3	2	2
S7FAV	Flávia	1	3	1	2
S8FAV	Gabriela	1	2	1	2
S9MAV	Gabriell	1	2	1	2
S10MAV	Guilherme	1	3	3	3
S11MAV	Gustavo	2	1	1	2
S12MAV	Higor	1	3	3	2
S13MAV	Hugo	1	2	3	3
S14FAV	Isabela	1	2	1	2
S15FAN	Isadora				
S16FAN	Joana				
S18FAV	Julia	2	2	2	2
S19MAV	Kleber	2	1	2	2
S20FAV	Laura	4	1	2	1
S21MAN	Lucas				
S22MAV	Luciano	3	1	1	2
S23FAV	Lucy	1	2	2	2
S24FAV	Mariana	1	3	2	2
S25FAV	Nádia	1	3	2	3
S26FAV	Noeli	3	2	2	2
S27FAV	Odete	1	2	1	2
S28FAV	Paula	2	2	1	2
S29MAV	Pedro	1	2	2	2
S30FAN	Pietra				
S31FAV	Roberta	4	2	1	1

Quadro 7 - relação qualitativa com os resultados finais quantitativos

O quadro 7 apresenta os resultados da atividade de sondagem e caracterização dos sujeitos que foram divididos quantitativamente em três grupos de acordo com as classificações dos itens elencados para distinção entre eles (amplo/ mediano/ insuficiente), sempre em concordância com os parâmetros esperados pelo colégio para a série em que se encontravam (diante das avaliações diagnósticas aplicadas pelo próprio colégio no início do ano letivo).

Considerando as imensas variações entre os indivíduos, optei por não classificar quantitativamente os itens relacionados ao Campo Semântico (CS), de modo a considerá-lo apenas como fator distintivo para enriquecimento ou não de repertório sócio-cultural como um fator qualitativo dos dados de pesquisa.

6.5 Tabela com apresentação dos dados referentes às diferentes propostas para constituição do *CORPUS*

ALUNOS (os mesmos alunos em anos diferentes) EFII-9º ano EM-1º ano	DATA DA COLETA	PROPOSTA: ELABORAÇÃO DE	TEMÁTICA	<i>CORPUS</i>	Anexo
EFII	2014 Fevereiro	Microconto	Livre	<i>CORPUS 01</i>	04
EFII	2014 Fevereiro	Dissertação	<i>Erradicação da miséria no governo Lula</i>	<i>CORPUS 02</i>	05
EFII	2014 Outubro	Dissertação	<i>Trabalho escravo no Brasil</i>	<i>CORPUS 03</i>	06
EM	2015 Fevereiro	Parágrafo argumentativo	temas variados	<i>CORPUS 04</i>	07
EM	2015 Fevereiro	Comentário	Conceito de Cultura	<i>CORPUS 05</i>	08
EM	2015 Setembro	Dissertação	<i>Eutanásia – quem decide a hora certa de morrer?</i>	<i>CORPUS 06</i>	09
EM	2015 Setembro	Texto não verbal	<i>O que causa a violência?</i>	<i>CORPUS 07</i>	10

Ressalto que esta tabela é uma síntese do que será apresentado no próximo capítulo. Há duas partes fundamentais nela, a primeira, refere-se ao Ensino Fundamental e a segunda ao Ensino Médio. É importante que se coloque em destaque o fato de que os mesmos alunos participaram dessas duas partes em momentos diferentes.

CAPÍTULO 7. Propostas de sequências didáticas: em foco a argumentação

Aliando os resultados das avaliações diagnósticas iniciais de produções escritas de alunos do 9º ano do EF aos questionamentos pertinentes ao desenvolvimento de competências que envolvem a argumentação, **ressaltamos a constatação da escassez de material específico**. Caberá ao professor propor estratégias e/ou sequências didáticas, recorrendo a relações interdisciplinares, para desenvolvimentos da construção argumentativa. Tal tarefa constituirá o **OBJETIVO** primordial de nossa investigação.

As sequências didáticas, em desenvolvimento, contemplam, portanto, dois objetivos:

- possibilitam a coleta de dados necessários a esta pesquisa e
- constituem material-extra a ser disponibilizado para os professores que atuam, sobretudo na transição do EF para o EM.

Nessa transição do EF para o EM, a temática “uma fuga ao livro didático” é uma constante. Um grande problema enfrentado pelos professores e alunos na transição do EF II para o EM é a adaptação dos conteúdos extras que não estão nos livros didáticos ou materiais apostilados. Embora as editoras se esforcem muito para produzir sempre livros atualizados ao aluno, seja em forma de livro tradicional ou apostila, há sempre **relações interdisciplinares ou multidisciplinares** que exigem do professor uma sequência didática fora do material adotado.

Pelo menos é essa a impressão que meus colegas de trabalho apontam em conversas informais e que eu mesma tenho percebido ao longo de quatro anos trabalhando paralelamente com os dois segmentos. Alguns professores escreveram sobre o assunto e desenvolveram teorias sobre o funcionamento dessa mudança e outros organizaram tabelas sobre as possibilidades metodológicas de trabalho de um professor.

Normalmente, por ter um caráter mais voltado para o vestibular, **o EM é mais aberto a propostas e planejamentos fora do livro didático**. Como o 9º ano é considerado por muitas escolas UM MOMENTO DE TRANSIÇÃO em que se deve, em pequenas doses, inserir o aluno em uma nova realidade, é um bom momento para trazer propostas que fujam à tríade: **aula expositiva + exercícios + correção**.

7.1. Atividades desenvolvidas com os alunos do 9º ANO do EF

7.1.1 Sequência Didática 01

Produção manuscrita de dois microcontos [CORPUS nº 01]

Considerando que a atividade proposta tem um caráter epilinguístico, uma vez que, indiretamente há a necessidade da percepção e transformação de elementos da língua por meio de jogos de interpretação durante a leitura e reorganização linguística durante a escrita sem a necessidade de recorrer a nomenclaturas, ela foi baseada na premissa de que ter realizado uma ADeF anteriormente era algo importante.

As atividades epilinguísticas a serem propostas pelos professores de Língua Portuguesa são planejadas a partir dos resultados de uma ADeF para verificar o que eles conseguem identificar como dificuldades dos alunos – ou o que priorizam em termos de dificuldades a serem superadas – e que saberes mobilizam para ampliar as possibilidades de utilização da língua pelos alunos. (Semeghini-Siqueira & Bezerra, 2016, p.191)

ASD, ou seja, a proposta aqui apresentada surgiu no momento em que deveríamos coletar os dados a serem utilizados na ADeF. Decidimos solicitar aos alunos que produzissem dois microcontos, utilizando até 20 palavras, sobre o tema que desejassem. Poucos passos foram necessários.

1º passo: Interação inicial sobre o significado da expressão “microconto” e sobre acesso e/ou vivências dos alunos.

2º passo: Foram escritos na lousa dois exemplos do que se considera, atualmente, um microconto (textos do escritor contemporâneo Nelson de Oliveira e Lygia Fagundes Telles).

3º passo: Leitura pelos alunos e considerações.

4º passo: Solicitamos que produzissem um microconto sobre o tema que desejassem desde que ele tivesse no máximo 20 palavras.

5º passo: Foi aberto debate sobre a possibilidade de o microconto ter um conteúdo instigante e significativo para propiciar a reflexão do leitor.

<p><i>Chico</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Quando atrasa, preocupa.</i><i>Quando chega, incomoda.</i>- <i>Menstruação?</i>- <i>Não, meu marido.</i> <p>Nelson de Oliveira</p>
<p><i>Fui me confessar ao mar. O que ele disse? Nada.</i></p> <p>Lygia Fagundes Telles</p>

Os resultados dessa ADeF foram relatados no capítulo 05, referente à metodologia e sujeitos da pesquisa.

7.1.2. Sequência Didática 02.

Desenvolvendo a capacidade de percepção de manipulações midiáticas [CORPUS nº 02]

O objetivo central da proposta era propiciar aos alunos a possibilidade de estar em contato com textos integrais de revistas com diferentes posicionamentos políticos (Veja/Carta Capital) ainda que em meio digital e **exercitar a capacidade de percepção das manipulações** linguísticas realizadas pela mídia no intuito de defenderem cada qual os seus interesses. Assim como também era esperada a reorganização de ideias com base num exercício de acesso à memória de outros momentos de aula em que tenham discutido o assunto com professores de geografia, história ou sociologia, mas também de modo indireto com a retomada fatos históricos aprendidos ao longo do EF II.

Parte do trabalho realizado foi desenvolvido de modo coletivo, como as leituras, discussões e apontamentos para registro na lousa, mas os registros de aula e a produção escrita foram feitos individualmente.

1º passo: Levando em consideração que nós havíamos feito uma AD (produção de dois microcontos para caracterização dos sujeitos de pesquisa) e que os alunos haviam demonstrado pouca diversificação temática na atividade proposta, o primeiro passo foi fazer uma sondagem e extrair dos próprios alunos o que eles conheciam sobre os projetos sociais desenvolvidos na gestão de Lula.

O ponto de partida foram três questões escritas na lousa:

___ *Quem é Luís Inácio Lula da Silva? O que foi feito durante o seu governo para combater a miséria no Brasil?*

___ *Houve continuidade no governo de Dilma Rousseff?*

Acordamos que, ao expor seus conceitos e preconceitos, a cada argumento emitido para justificar a opinião, o aluno apresentaria a fonte da informação que o havia feito optar por tal posicionamento. Nesta etapa, a grande maioria tinha como fonte os próprios pais ou familiares.

2º passo: Feitas as anotações na lousa sobre as questões acima mencionadas, muitos alunos se mostraram contrários às opiniões e informações trazidas por outros colegas, de modo que foi necessário deixar alguns minutos para que pudessem rebater as informações

da lousa e trazer novos pontos de vista. Neste momento da aula, foi feita a primeira intervenção oral de minha parte, ponderando os posicionamentos, acalmando os ânimos e preparando-os para a leitura dos textos que eu havia separado. Foram previamente escolhidos dois textos extraídos de mídias digitais, um da revista **Veja** e outro da revista **Carta Capital** com abordagens distintas sobre os resultados do que havia sido desenvolvido no governo do ex-presidente. É preciso ressaltar que os textos não eram “instrucionais”, nem falavam diretamente sobre o tema, sendo necessária a inferência do aluno sobre questões anteriores relacionadas e ele.

No texto da revista **Veja**, havia implícita a ideia de que tudo não se passava de números e de que, na verdade, houve uma desconstrução dos avanços da gestão anterior. Na segunda, **Carta Capital**, a de que havia tido uma inovação sem precedentes, uma ruptura com modelos que não haviam funcionado ao longo das décadas.

3º passo: Realizada a leitura do primeiro texto, extraído da revista **Veja**, solicitei que os alunos anotassem as principais informações de que pudessem se lembrar:

<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/governo-vai-erradicar-miseria-estatistica>

Em seguida, fizemos o mesmo com o segundo texto da **Carta Capital**:

<http://www.cartacapital.com.br/politica/lula-e-sua-heranca>

4º passo: Esses dois posicionamentos tão divergentes sobre um mesmo ponto provocaram um questionamento por parte de muitos alunos: *como saber qual das revistas estava falando a verdade?* Nesse momento, retomei os debates sobre a questão de parcialidade editorial, uma vez que, no 8º ano, foi ressaltado que o jornalismo deve ser imparcial, mas que, muitas vezes, prevalecem os interesses dos donos das grandes mídias.

5º passo: Para a finalização da aula, entreguei aos alunos: uma folha impressa, contendo dois fragmentos de texto retirados do próprio *site*, uma foto escolhida num terceiro *site* e uma charge relacionada à temática, retirada de uma 4ª fonte, sendo todas elas mídias digitais. Segue o conjunto de documentos – a coletânea - apresentado aos alunos.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**Ensino Fundamental II - 9º ano [1º trimestre – 2014]****Essa proposta contém os seguintes tópicos:****[a] coletânea (4 textos)****[b] orientações****[c] espaço para rascunho****[d] grade de correção****[a] COLETÂNEA****TEXTO 01**

(<http://www.humorpholitico.com.br/governo-dilma-2/depois-do-fome-zero-do-lula-e-a-vez-do-brasil-sem-miseria-da-dilma>)

TEXTO 02**Governo vai erradicar a miséria. Ao menos, nas estatísticas.**

Extensão do Bolsa Família retirará 2,5 milhões de pessoas da pobreza extrema; governo considera que, para isso, basta renda per capita de 70 reais mensais

O governo federal anunciou nesta terça-feira um passo importante para o que considera a erradicação da miséria no Brasil - pelo menos estatisticamente. Trata-se de um complemento ao valor recebido por 2,5 milhões de pessoas que já são contempladas pelo Bolsa Família, mas permanecem na linha da pobreza extrema. Essas famílias receberão um acréscimo no benefício de modo que sua renda atinja os 70 reais per capita. Com isso, a presidente Dilma Rousseff dá corpo ao que pode ser uma poderosa arma eleitoral nas eleições de 2014.

O governo considera miseráveis aqueles que têm renda per capita abaixo de 70 reais por mês, seguindo uma classificação estipulada pelo Banco Mundial, que fala em um dólar diário por pessoa. Ou seja: pelo critério dos burocratas, bastam 280 reais mensais - menos de um salário mínimo - para tirar da miséria um casal com dois filhos. Com a nova medida, todas as famílias cadastradas, independentemente do número de integrantes e da renda atual, terão a garantia de que a faixa dos 70 reais per capita será alcançada.

Até hoje, essa garantia não existia: mesmo após a criação do programa Brasil Carinhoso, apenas as crianças e jovens com até 15 anos contavam para o cálculo do benefício. Com a mudança anunciada nesta terça, uma família de cinco pessoas e renda mensal de meio salário mínimo (339 reais) receberá um complemento de apenas onze reais por mês. É o que basta para sair da miséria estatística. Pelo critério do governo, um pai de família que recebe o salário mínimo (678 reais) pode sustentar outras oito pessoas sem entrar nas estatísticas da pobreza extrema.

TEXTO 03**Lula e sua herança**

No poder o ex-operário realizou a maior ruptura nos últimos 80 anos da República. Por
Wanderley Guilherme dos Santos

O balanço de Lula contraria os tradicionais compassos das transações correntes, balança comercial, taxas de câmbio e rubricas aparentadas. São números relevantes, sem dúvida, mas, tratados com interessada subserviência, servem como disfarces da realidade – ora apresentando como diferentes entidades semelhantes, ora pretendendo ser iguais a água e a vinho. Uma variação anual positiva de 6% do PIB, por exemplo, não quer dizer que o número total de pares de sapatos produzidos no ano foi 6% superior ao total produzido nos 12 meses anteriores, ou do total de geladeiras, aspirinas, preservativos e tudo mais. Alguns números reais corresponderiam a bem mais do que à porcentagem registrada, outros a bem menos, e ainda outros a exatos 6%, sem mencionar os números novidadeiros. Uns pelos outros é que desembocam nessa média. Trivial, mas fácil de esquecer e dócil a interpretações marotas.

O economista Fernando Augusto Mansor de Mattos, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), calculou a taxa de variação do produto interno bruto brasileiro dividido pela população (PIB/per capita) nos últimos 60 anos, subdividindo o período por 14 mandatos presidenciais, acabados ou interrompidos, ditatoriais ou eleitos – de Getúlio Vargas/Café Filho a Lula I e II. Vista de longe, parece que a história econômica do País reprisa sequências de picos e vales de crescimento, variando não mais do que o maior ou menor intervalo de tempo entre uma escalada e uma queda. Uma rotina, quase. E nada melhor que uma rotina para sugerir aos candidatos a cientistas da economia a existência de uma “lei da natureza”. Daí a se imaginar que abundância e escassez caem do céu e que todas as abundâncias se parecem não toma além de dois passos.

TEXTO 04

<http://www.blogdedaltroemerenciano.com.br/2011/06/o-brasil-sem-miseria-eco-a-voz-e-o-empenho-do-presidente-lula-disse-dilma-rousseff/>

[b] ORIENTAÇÕES

- Escreva um texto dissertativo [ou... ou ...]
- Utilize até 30 linhas para a produção do seu texto.
- Faça bom uso da coletânea.

[C] Espaço para RASCUNHO[OBSERVAÇÃO: Foi anexada uma folha.]

[D]

GRADE PARA CORREÇÃO de texto dissertativo

Competências	N1	N2	N3	N4	N5	N6
1- Uso da língua culta	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Caso você não tenha atingido a nota máxima nesta competência, isso significa que talvez tenha cometido desvios em relação a um ou mais parâmetros de uso da língua culta: acentuação, ortografia, concordâncias, crase, usos adequados de preposições, usos de maiúsculas e minúsculas						
2-Estrutura do gênero: texto dissertativo escolar	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Caso você não tenha atingido a nota máxima nesta competência, isso significa que talvez tenha cometido desvios em relação à estrutura da dissertação. Verifique se você construiu adequadamente a apresentação do problema, se expôs adequadamente a tese que busca defender, se apoiou sua tese em argumentos bem construídos, se concluiu adequadamente com uma proposta de solução pertinente. A natureza dos argumentos também deve ser variada, valha-se da coletânea e de outros recursos argumentativos. Verifique, por fim, se seu texto não está puramente expositivo.						
3-Seleção e organização de informações	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Tente perceber se o seu texto traz informações, fatos e opiniões relacionados à tese que você tenta defender. Veja se não há incoerências em relação a seu posicionamento sobre o tema, se tudo o que foi exposto e argumentado está de acordo com sua conclusão. Perceba se você trouxe informações novas ou se ficou tão somente baseado na cópia de coletâneas.						
4-Coesão textual	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Revise as construções sintáticas. Perceba também se há exposições confusas, argumentos inadequados, parágrafos mal construídos. Note a construção dos parágrafos e perceba se eles estão completos e bem desenvolvidos. Os encadeamentos entre os parágrafos são bem construídos ou houve mudança de assunto de maneira brusca? Seu texto é um todo em que as partes estão bem “costuradas”? Você usa adequadamente os pronomes relativos ou se vale de construções incorretas? Utiliza recursos estilísticos?						
5- Conclusão	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Revise sua conclusão e perceba se ela está bem construída. Observe a relação com o texto como um todo. Sua conclusão retoma de modo adequado a tese que você defendeu? A conclusão tem relação com o tema desenvolvido? Há uma boa proposta de intervenção?						

Quadro 8 - Grade de correção

O quadro 8 contempla a grade para correção utilizada nas produções finais de cada SD. Essa grade foi elaborada por mim e pelo meu coordenador de área com base nos critérios de correção do ENEM, tendo por referência as competências adotadas pelo exame que são divididas em apenas 5 itens com o valor total de 200 pontos cada, neste caso, para a totalidade ser 10, cada competência adquiriu o valor de 2,0 pontos.

Paralelamente a esse material foram entregues folhas pautadas com o logo do colégio para a redação final. Os alunos são orientados a seguir procedimentos padrão de escrita, revisão e reescrita de texto ao longo de todo o EF, portanto isso não foi mencionado em detalhes durante a finalização da sequência didática. Feito isso, os alunos levaram o material para produzir o texto em casa e me entregaram na aula seguinte a versão final que será analisada.

7.1.3 Sequência Didática 03

Texto dissertativo sobre o trabalho escravo no Brasil [CORPUS nº 03]

Para essa sequência didática, solicitei previamente que os alunos me trouxessem links para abrir na sala ou algum material impresso que falasse sobre escravidão moderna. Muitos me trouxeram artigos sobre lojas que ainda hoje se utilizam de trabalho escravo na China e em países onde a fiscalização do governo é inexistente, outros me trouxeram reportagens em vídeo sobre a situação dos imigrantes ilegais no Brasil. Ao todo, selecionei 10 materiais para serem compartilhados com a sala e isso nos tomou mais ou menos 50 minutos, pois fui pulando trechos e deixando tudo na rede social do colégio para que os alunos tivessem acesso na íntegra.

Finalizada essa primeira parte, fizemos um círculo e discutimos a situação dessas pessoas que acabam por ser desumanizadas. Meu papel não era induzi-los diretamente, mas fazer com que chegassem à mesma conclusão que eu por si mesmos. Então deixei que expusessem suas opiniões, tomando o cuidado de questionar aqueles que de alguma forma ainda viam o trabalho escravo como um “mal necessário” e pedir que buscassem argumentos válidos para sustentar esse posicionamento.

A atividade que segue abaixo foi realizada em casa, pois em aula não tivemos tempo, mas antes de terminar a aula, lemos juntos a proposta e expliquei exatamente o que queri que eles fizessem:

O que é trabalho escravo

Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados “gatos”. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.

Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 02 set.2010 (fragmento).

O futuro do trabalho

Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher.

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, consequentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Work* (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).

Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

INSTRUÇÕES:

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
 - Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
 - O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
 - O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
-

7.2. Atividades desenvolvidas com os alunos no 1º ANO DO EM

7.2.1 Sequência Didática04

Parágrafo argumentativo sobre temas de atualidades [Corpus nº04]

Nesta quarta proposta de intervenção, os alunos não foram previamente preparados para o que aconteceria em sala e tudo deveria ocorrer de modo espontâneo, rápido e com uma certa duração para que se pudesse realmente aferir de que forma estavam aptos a compreender uma determinada proposta sem toda uma grande preparação para a sua execução.

A SD aqui exposta foi elaborada tendo em vista não só a necessidade de o aluno enfrentar situações cotidianas que exigem resposta imediata a problemas que surgem no dia a dia, mas também de enfrentar exames vestibulares cuja temática desconhecem dentro de um tempo que muitas vezes não o favorece.

A aula teve duração de 100 minutos. Os primeiros 20 minutos foram destinados à explicação da proposta. Os alunos permaneceram na disposição original de sala (5 fileiras) e foram orientados a deixar sobre a carteira apenas uma caneta e um caderno com uma folha em branco preparada. O uso da caneta em detrimento do lápis é também uma influência dos exames vestibulares. Na tentativa de adequação aos padrões exigidos, faz necessário acostumar o aluno a ter mais confiança ao escrever diretamente a caneta algo que no ensino fundamental é sempre feito a lápis, permitindo assim a possibilidade de reescrita. Nesse primeiro momento, expliquei aos alunos que eles deveriam escrever um pequeno parágrafo argumentativo (a opinião como destaque, sendo sustentada por um argumento válido) entre 6 e 10 linhas. Deixei claro que eles teriam 10 minutos para pensar e escrever o parágrafo a partir do momento que o tema fosse colocado na lousa.

O segundo momento foi de uma certa tensão. Os alunos sabiam que precisariam me entregar a folha no final da aula, que ela deveria ser escrita a caneta e que cada linha anulada seria uma linha a menos para escrever um dos cinco temas propostos, sendo que eu permitiria apenas uma folha por aluno. Entendo que essa tensão é necessária para que haja comprometimento com o trabalho executado e com o cumprimento das regras propostas, uma vez que há uma tendência natural de desvalorizar o trabalho da produção escrita por considerar algo fácil ou de infinitas possibilidades de reformulação, garantindo assim resultados finais sempre satisfatórios. Nada se falou sobre nota, mas a seriedade das regras e da explicação detalhada, mostrando aos alunos o objetivo final do projeto (garantir que consigam lidar com temas variados em qualquer momento, sem nenhum auxílio de coletânea).

A cada tema, a sala se fazia em silêncio absoluto. A importância de ter lido os jornais das últimas semanas se mostrou evidente e fez alguns alunos sorrirem e outros se desesperarem, afinal, essa havia sido uma recomendação constante ao longo de todas as aulas. Tive o cuidado de pegar os temas mais abordados nos últimos 3 meses (A alta do dólar, a importância da democracia etc.)

7.2.2 Sequência Didática05

Leitura das/nas entrelinhas

O professor "extrai" as concepções de cultura trazidas pelos alunos.[Corpus nº 05]

Essa SD já havia sido anteriormente aplicada, tudo o que fiz foi aprimorar alguns aspectos, levando em consideração o grupo com o qual estava realizando o experimento.

Para consolidar um repertório, é necessário construir parâmetros, verificar padrões, compreender de que forma o aluno pensa. Não dá para simplesmente despejar informações que não fazem nenhum sentido em cima dos adolescentes. Muitos vestibulares têm se preocupado em organizar temáticas que reflitam sobre preconceito, segregação, entre outras formas de discriminação tão comuns na sociedade contemporânea. Deste modo, entende-se que o professor deve ser alguém que leva o outro a refletir sobre seus conceitos e preconceitos e por isso, ler o que esses meninos pensam sobre uma simples palavra, no caso, "cultura", é uma forma de sondar como estão sendo construídos os repertórios reais destes indivíduos (aquilo que de fato pensam e não aquilo que tentam dizer que pensam por meio de clichês prontamente decorados).

Antes de falar sobre o que faríamos, fiz uma breve sondagem sobre gostos, costumes, tradições, línguas estrangeiras e hábitos alimentares como forma de inserir o grupo naquilo que temos como concepção mais abrangente de cultura, sem mencionar essa palavra.

Depois de alguns minutos de conversa em que os alunos puderam expressar suas preferências e conhecimentos, apresentei à turma a tirinha da Mafalda que segue abaixo:

Perguntei aos alunos qual era a intencionalidade de quem criou a tira ao elaborá-la, que aspectos tornavam-na humorística e ao mesmo tempo crítica. Recebi várias repostas em direção à crítica sobre a sociedade de consumo. É fato que nossa visão de cultura como objeto passível de ser adquirido ou como conhecimento é a que predomina, mas alguns alunos certamente deveriam ter uma visão mais ampla e era necessário buscar dentro deles essas visões perdidas entre tantas outras.

Nesse momento da aula, expliquei aos alunos qual seria a proposta, eles deveriam criar um parágrafo argumentativo para falar sobre as diferentes concepções de cultura e apontar qual delas predominava na tira da Mafalda. O grau de objetividade, juntamente com o repertório que os alunos possuíam deveria ser o foco da atividade, uma vez que eles não teriam muito espaço para divagações em um gênero no qual comumente se escreve menos.

Após a recolha da atividade, utilizei como parâmetro avaliativo para efeito desta pesquisa os seguintes critérios:

- Uso exclusivo da concepção de cultura já apresentada (UC – uso comum);
- Noção de que a palavra cultura possui mais de um sentido e explicitá-lo (UM – uso mediano)
- Utilização de sentidos variados para a palavra cultura, mais de dois (UP – uso proficiente)

S1FAV	Ana	UM
S2FAV	Alice	UM
S3MAN	Bruno	UM
S4MAV	Carlos	UM
S5MAV	Daniel	UM
S6MAV	Fernando	UM
S7FAV	Flávia	UM
S8FAV	Gabriela	UM
S9MAV	Gabriell	UP
S10MAV	Guilherme	UC
S11MAV	Gustavo	UP
S12MAV	Higor	UM
S13MAV	Hugo	UM
S14FAV	Isabela	UM
S15FAN	Isadora	UC
S16FAN	Joana	UM
S18FAV	Julia	UM
S19MAV	Kleber	UP
S20FAV	Laura	UM
S21MAN	Lucas	UM
S22MAV	Luciano	UM
S23FAV	Lucy	UM
S24FAV	Mariana	UM
S25FAV	Nádia	UM
S26FAV	Noeli	UM
S27FAV	Odete	UM
S28FAV	Paula	UP
S29MAV	Pedro	UC
S30FAN	Pietra	UC
S31FAV	Roberta	UC

7.2.3 Sequência Didática 06

Texto dissertativo sobre Eutanásia: quem decide a hora certa de morrer?

[Corpus nº6]

Essa SD acabou sendo de fato uma das mais importantes, pois foi devido a ela que pudemos realizar um comparativo com a primeira dissertação produzida pelos mesmos alunos lá no 9º ano. Estando eles agora no fim do 1º ano do EM, era necessário observar se todo o processo de SDs voltadas à construção de seres capazes de desenvolver repertórios significativos e construções argumentativas mais elaboradas realmente havia surtido algum efeito.

Os alunos normalmente se sensibilizam muito com temas polêmicos e relacionados a situações que envolvem vida e morte. A questão da Eutanásia é polêmica por não ter um posicionamento considerado único, uma vez que ambos os lados possuem argumentos extremamente válidos para defender seus posicionamentos.

Para inserir os alunos no contexto, pedi que me contassem um pouco sobre suas experiências com a morte, se de alguma forma tinham perdido alguém muito querido ou se conheciam alguém com alguma doença terminal e próximo dessa situação. Nos cinco primeiros minutos houve silêncio, contei a eles minha experiência com a morte da minha avó e logo depois muitos também se sentiram à vontade para relatar suas experiências. Num segundo momento, perguntei aos alunos como eles reagiriam caso um parente próximo estivesse sofrendo muito e pedisse para morrer. Os alunos ficaram em dúvida, não sabiam muito bem se fariam o que era considerado “legal” e “politicamente correto” ou se de alguma forma concordariam com o pedido de alguém tão próximo.

Passei para eles um trecho de um vídeo do filme *Menina de ouro* no qual as personagens se veem diante desse impasse para que eles pudessem refletir sobre a questão de maneira emocional também, uma vez que a dramatização de alguma forma faz com que as pessoas se envolvam com as histórias contadas.

Vídeo sobre Eutanásia - trecho do filme *Menina de ouro*

<https://www.youtube.com/watch?v=LazQCnD2u98>

Depois dessa atividade, pedi que os alunos lessem a proposta e escrevem uma dissertação sobre o tema, considerando a coletânea apresentada:

Nome: _____ nº _____ 1ª _____ Unidade _____

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL (16)

ENTREGAR DIA ____/____/____

Eutanásia: quem decide a hora certa de morrer?

As denúncias envolvendo a médica Virgínia Helena de Souza, acusada de antecipar a morte de pacientes na UTI do Hospital Evangélico de Curitiba, Paraná, reacenderam, neste ano, a polêmica sobre um assunto antigo: a eutanásia. A palavra de origem grega significa boa morte e refere-se ao direito que os indivíduos teriam de optar por encerrar a vida de modo antecipado e sem dor. Isso é visto por muitos como um alívio aos doentes incuráveis que sofrem exageradamente, por longos tempos, no aguardo da morte. Há países, como Holanda e Bélgica, nos quais a eutanásia é legalizada, mas, no Brasil, é crime. O tema desperta muitas discussões: se estiver consciente, o doente tem o direito de decidir quando parar de viver? E se estiver inconsciente, a família poderia ter esse direito? Caso fosse legalizado, quem teria a tarefa de ajudar o doente a provocar a própria morte? E os médicos, como deveriam agir, já que juraram defender a vida? Queremos saber a sua opinião sobre o assunto. Leia os textos de apoio e depois escreva uma dissertação argumentativa de até 30 linhas. Posicione-se, defenda seu ponto de vista com argumentos bem fundamentados e apresente propostas indicando como a sociedade deve lidar com essa questão.

Elabore uma dissertação considerando as ideias a seguir:

Legislação brasileira

O Código Penal Brasileiro Atual não fala em eutanásia explicitamente, mas em "homicídio privilegiado". Os médicos dividem a prática da morte assistida em dois tipos: ativa (com o uso de medicamentos que induzam à morte) e passiva ou ortotanásia (a omissão ou a interrupção do tratamento). Hodiernamente, no caso de um médico realizar eutanásia, o profissional pode ser condenado por crime de homicídio – com pena de prisão de 12 a 30 anos – ou auxílio ao suicídio – prisão de dois a seis anos.

No mesmo diploma legal, a Eutanásia passiva, tema de nosso maior interesse, está atualmente tipificada como crime previsto no artigo 135, intitulado omissão de socorro.

"Art. 135. Deixar de prestar assistência, quando possível fazê-lo sem risco, à criança abandonada ou extraviada, ou a pessoa inválida ou ferida, ao desamparado ou em grave e eminente perigo; ou não pedir, nesses casos socorro da autoridade pública:

Pena – detenção, de um a seis meses, ou multa.

Parágrafo único. A pena é aumentada da metade, se da omissão resultar lesão corporal de natureza grave, e triplica, se resulta a morte." (Grifo nosso)

Bem próximo da eutanásia está o suicídio assistido, mas não se confundem. Nem o suicídio assistido se confunde com a indução, instigação ou auxílio ao suicídio, crime tipificado no artigo 122 do Código Penal. Na eutanásia, o médico age ou omite-se. Dessa ação ou omissão surge diretamente a morte. No suicídio assistido, a morte não depende diretamente da ação de terceiro. Ela é consequência de uma ação do próprio paciente, que pode ter sido orientado ou auxiliado por esse terceiro.

[Egov - Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento]

Quero desentulhar a UTI

Virgínia Helena Soares Souza, a médica responsável pela UTI (Unidade de Terapia Intensiva) da entidade, que está presa desde anteontem, foi indiciada sob suspeita de homicídio qualificado, segundo apurou a Folha. Ela nega qualquer crime.

Nas investigações, iniciadas há um ano, foram gravadas falas da médica no hospital. "Quero desentulhar a UTI, que está me dando coceira", disse Virgínia, segundo áudio divulgado pelo "Jornal Nacional".

Em outro trecho, ela diz: "Infelizmente é nossa missão intermediá-los [os pacientes] do trampolim do além".

Há indícios, diz a polícia, de que pacientes do SUS (Serviço Único de Saúde) tenham sido mortos como forma de "liberar" vagas na UTI para pacientes que pagariam pelo serviço. A polícia suspeita que aparelhos foram desligados e medicações foram suspensas.

[Folha de S. Paulo, Cotidiano]

Holanda e Bélgica

Desde que entrou em vigor na Holanda, no dia 1º de abril de 2002, "o texto da lei não sofreu modificações, mas evoluiu, de forma que os médicos a entendem", disse à AFP a porta-voz do Ministério holandês da Saúde, Inge Freriksen.

Na Holanda, a eutanásia é permitida desde que o paciente a solicite, em plena posse de suas faculdades mentais, demonstrando que é vítima de sofrimentos "insuportáveis e intermináveis", devido a uma doença incurável.

Cerca de um terço dos pedidos "sérios" são aceitos pelos médicos. "O conceito de 'sofrimento insuportável' tornou-se mais claro" ao final dos anos, destacou Eric van Wijlick, um dos dirigentes da Sociedade Real de Médicos (KNMG), que representa mais da metade dos profissionais holandeses.

Em 2011, a eutanásia foi praticada pela primeira vez na Holanda, com um paciente que sofria de Alzheimer em estado avançado. (...)

A maioria dos 3.136 enfermos submetidos a essa prática em 2010, na Holanda, era composta por pessoas que sofriam de câncer. Cerca de 80% deles preferiram morrer na própria casa.

[Revista Exame]

OBSERVAÇÕES

Seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa;

Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa;

Não deve estar redigido sob a forma de poema (versos) ou narração;

A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas escritas;

[illegible]

GRADE PARA CORREÇÃO de texto dissertativo

Competências	N1	N2	N3	N4	N5	N6
1- Uso da norma culta	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Caso você não tenha atingido a nota máxima nesta competência, isso significa que talvez tenha cometido desvios em relação a um ou mais parâmetros de uso da norma culta: acentuação, ortografia, concordâncias, crase, usos adequados de preposições, usos de maiúsculas e minúsculas						
2-Estrutura do gênero: texto dissertativo escolar	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Caso você não tenha atingido a nota máxima nesta competência, isso significa que talvez tenha cometido desvios em relação à estrutura da dissertação. Verifique se você construiu adequadamente a apresentação do problema, se expôs adequadamente a tese que busca defender, se apoiou sua tese em argumentos bem construídos, se concluiu adequadamente com uma proposta de solução pertinente. A natureza dos argumentos também deve ser variada, valha-se da coletânea e de outros recursos argumentativos. Verifique, por fim, se seu texto não está puramente expositivo.						
3-Seleção e organização de informações	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Tente perceber se o seu texto traz informações, fatos e opiniões relacionados à tese que você tenta defender. Veja se não há incoerências em relação a seu posicionamento sobre o tema, se tudo o que foi exposto e argumentado está de acordo com sua conclusão. Perceba se você trouxe informações novas ou se ficou tão somente baseado na cópia de coletâneas.						
4-Coesão textual	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Revise as construções sintáticas. Verifique também se há exposições confusas, argumentos inadequados, parágrafos mal construídos. Note a construção dos parágrafos e perceba se eles estão completos e bem desenvolvidos. Os encadeamentos entre os parágrafos são bem construídos ou houve mudança de assunto de maneira brusca? Seu texto é um todo em que as partes estão bem “costuradas”? Você usa adequadamente os pronomes relativos ou se vale de construções incorretas? Utiliza recursos estilísticos?						
5- Conclusão	2,0	1,6	1,2	0,8	0,4	0
Revise sua conclusão e perceba se ela está bem construída. Observe a relação com o texto como um todo. Sua conclusão retoma de modo adequado a tese que você defendeu? A conclusão tem relação com o tema desenvolvido? Há uma boa proposta de intervenção?						

Quadro 8 - Grade de correção

7.2.4 Sequência Didática 07

Produção de texto argumentativo não verbal [Corpus nº07]

Essa foi a última SD do ano. Momento em que os alunos estão cansados, desmotivados, preocupados com as notas. A ideia de fazer uma ruptura no modo tradicional de aula e retomar algo esquecido lá no fundamental I, a ludicidade, foi uma forma de engajá-los, sem que soubessem, em algo mais profundo, que é a exploração dos limites entre aquilo que se deseja comunicar e de fato aquilo que se comunica. A argumentação não precisa ficar restrita à dissertação, era tempo de ousar mais, de mostrar que o continuum entre os eixos é efetivamente uma linha sem ponto de parada.

A tarefa dada foi simples. Solicitei que lessem uma pergunta colocada na lousa. Sem materiais de apoio, sem textos complementares, apenas uma pergunta: “O que causa a violência no mundo?”. Prontamente, os alunos começaram a falar, a levantar as mãos, a perguntar o gênero do texto, mas o que eles não sabiam é que não havia gênero, era um tipo de texto não verbal que eu decidira solicitar.

Quando expliquei que o que deveria predominar no texto eram as imagens, muitos alunos se mostraram contrariados. Após tantos textos “Fuvestianos” e “Enenianos”, a professora se atreve a regredir aos primórdios da aprendizagem para solicitar um texto não verbal? Sim. Era exatamente isso. Após conter os ânimos dos alunos arraigados à tradição, percebi que a sala começava a se movimentar em outro sentido. Buscando canetinhas e lápis de cor no fundo da mochila. Alguns alunos pediram licença para buscar material emprestado no ateliê de artes e então vi que a proposta realmente teria a sua produtividade garantida.

Ao logo da aula fui passando entre os alunos, observando as produções, e eles entenderam que o principal não era a estética, mas a mensagem, de modo que até mesmo os alunos que se disseram maus desenhistas produziram esquemas muito interessantes para responder ao questionamento proposto, mas não havia como atrelar uma grade comum a essa produção, desta forma, pensei em considerar apenas o fator “argumentatividade”. Caso o aluno tenha conseguido expressar de forma clara a sua resposta em relação ao questionamento, teria um conceito A10, caso tenha feito isso de forma mediana A5, caso simplesmente tenha se preocupado com a forma e se esquecido do principal, A0.

Por exemplo, dada a pergunta, se um aluno simplesmente desenhou um canhão, isso foi considerado aleatório, uma vez que está relacionado ao campo semântico da violência, mas não necessariamente explica seu motivo. Se houvesse um canhão associado a um ambiente de guerra, isso é considerado um argumento isolado, mas válido, mas se

houvesse um ambiente com canhão, guerra, pessoas vendendo armas, isso seria considerado um argumento completo.

DESEMPENHO ARGUMENTATIVO EM PRODUÇÃO NÃO VERBAL

Capítulo 8 - Análise dos dados referentes às produções escritas

Para a realização da análise final dos dados, coloquei em prática uma estratégia anteriormente utilizada durante minhas pesquisas de Iniciação Científica, pesquisa esta na qual tínhamos de tabelar e quantificar os dados obtidos para filtrá-los e então analisá-los à luz dos possíveis imbricamentos encontrados. As duas propostas de texto dissertativo-argumentativo foram corrigidas utilizando-se os seguintes critérios correspondentes ao que se pôde observar no quadro 8:

Grade para correção	2,0 (200)	1,6 (160)	1,2 (120)	0,8 (80)	0,4 (40)	0,0
<i>Competência 1 (C1)</i>						
<i>Competência 2 (C2)</i>						
<i>Competência 3 (C3)</i>						
<i>Competência 4 (C4)</i>						
<i>Competência 5 (C5)</i>						

Feitas as correções, foram tabeladas as notas finais obtidas pelos alunos e as notas das duas competências que se desejava observar C1 (norma culta) e C3 (desenvolvimento do texto). No quadro 9, é possível observar que alguns alunos não estão dentro do padrão em que se enquadra a maioria, uma vez que não apresentaram resultados melhores na última proposta de produção textual. Tanto a Alice quanto o Gabriell eram alunos ausentes em vários momentos de discussão, pouco participativos, mas vários outros alunos também eram muito tímidos em aula e obtiveram resultados positivos, o que me faz crer que esse não seja um fator determinante para os resultados apresentados.

As faltas do aluno Gabriell registradas no diário de classe coincidem com as aulas em que tivemos atividades epilinguísticas de revisão oral e escrita. Já a aluna Alice, embora estivesse presente em todas as aulas, não participou ativamente de todas as atividades propostas, deixando de entregar pesquisas solicitadas e de fazer atividades de leitura e interpretação das coletâneas sugeridas como lição de casa. Embora Alice tenha mantido a mesma nota nas competências 1 e 3, sua nota final foi inferior à inicial. A competência 2

(compreensão do tema e da proposta) sofreu alteração negativa, ou seja, a aluna tangenciou o tema proposto no lugar de discorrer com propriedade sobre ele.

Um outro aluno que nos chama a atenção é o Higor, uma vez que foi o único a obter a nota máxima na competência 1. Ainda que isso seja extremamente positivo, não há um progresso milagroso, ele já era um excelente aluno e portanto seu avanço condiz com o apresentado pelos demais. Por fim, uma outra aluna sobre a qual considero interessante tecer um comentário é a Laura, pois suas notas permaneceram exatamente iguais em todas as competências. O caso de Laura é mais difícil de ser analisado porque ela não tem faltas e entregou absolutamente todas as atividades propostas, no entanto, a única evidência que poderia justificar tal ocorrência é o fato de ela ter sido extremamente resistente aos comentários tecidos pelos colegas durante os processos de revisão.

		1º texto - 9º ano (fev 2014)	2º texto - 1º ano (out 2015)	1º texto - 9º ano (fev 2014)	2º texto - 1º ano (out 2015)	1º texto - 9º ano (fev 2014)	2º texto - 1º ano (out 2015)
Siglas	Nomes	nota final	nota final	C3	C3	C1	C1
		Gráfico 01. NOTA FINAL		Gráfico 02. Competência C3 Seleção e organização de informações		Gráfico 03. Competência C1 Uso da norma culta	
S1FAV	Ana	6,8	7,2	80	120	120	160
S2FAV	Alice	6	5,6	80	80	120	120
S4MAV	Carlos	7,2	7,2	80	120	160	160
S5MAV	Daniel	7,6	8,4	80	120	160	160
S6MAV	Fernando	6,8	8	120	160	160	160
S7FAV	Flávia	6	7,2	120	160	120	160
S8FAV	Gabriela	6,8	6,8	80	120	120	160
S9MAV	Gabriell	8	7,6	80	160	160	160
S10MAV	Guilherme	5,6	6	40	80	120	120
S11MAV	Gustavo	6	6	40	80	120	120
S12MAV	Higor	8,4	8,8	120	160	160	200
S13MAV	Hugo	6,8	8	120	160	120	160
S14FAV	Isabela	6,8	7,2	80	120	120	160
S18FAV	Julia	7,2	7,6	120	120	160	160
S19MAV	Kleber	5,6	6	40	80	120	120
S20FAV	Laura	6	6	40	40	120	120
S22MAV	Luciano	6	6,8	120	120	120	160
S23FAV	Lucy	6	7,2	120	160	120	160
S24FAV	Mariana	6,4	6,8	120	120	120	160
S25FAV	Nádia	6,8	7,6	120	160	120	160
S26FAV	Noeli	7,2	8	120	160	160	160
S27FAV	Odete	7,6	8	160	160	160	160
S28FAV	Paula	6	8,4	120	160	120	160
S29MAV	Pedro	6	7,2	120	160	120	160
S31FAV	Roberta	6,8	7,2	80	160	120	160

Quadro 9

A análise final dos textos em relação à ampliação de repertório sócio-cultural e um bom uso dele na produção dissertativa foi feita da seguinte forma: comparei o desempenho obtido nas cinco competências avaliadas (C1 – domínio da língua/ C2 – domínio do tema e

repertório/ C3 – desenvolvimento e capacidade argumentativa/ C4 – coesão e coerência/ C5 – proposta de intervenção condizente com o texto elaborado) e criei um gráfico comparativo:

No eixo vertical há uma gradação de 0 a 10 que corresponde à nota máxima obtida por um aluno na redação avaliada. No eixo horizontal estão os nomes dos alunos, sendo a linha com losango correspondente ao texto inicial e a linha com quadrado correspondente ao texto final.

É possível observar que, salvo os dois alunos sobre os quais já teci comentários, todos obtiveram melhor pontuação na última produção realizada no fim do 1º EM.. Creio ser importante salientar que os critérios utilizados para a correção das duas atividades foram exatamente os mesmos e para manter a imparcialidade da correção, procurei não ler o nome do aluno antes de realizá-la. Note-se que quando comparamos as competências isoladamente, também temos resultados parecidos. Comparamos das competências 1(domínio da língua) e 3 (desenvolvimento e capacidade argumentativa) isoladamente para produção dos gráficos a seguir:

Gráfico comparativo da C1 (domínio da norma padrão escrita) referente à etapa inicial (9º ano) e final (1ª série).

Gráfico comparativo da C3 (desenvolvimento do texto em consonância com a proposta e capacidade argumentativa) referente à etapa inicial (9º ano) e final (1ª série).

Em ambos os gráficos o eixo vertical corresponde à nota máxima obtida na competência analisada (0 – 200), no caso, como nenhum aluno obteve a nota máxima na competência 3, o gráfico não atingiu esse valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos todos os avanços obtidos por meio da cuidadosa seleção de SDs direcionadas a um público específico e tendo por base uma sondagem para análise dos conhecimentos prévios, entende-se que a melhoria na qualidade dos textos e principalmente das construções argumentativas dos alunos necessita de um tempo muito maior em sala de aula do que dispõe a maioria dos professores tanto na rede particular quanto na rede pública de ensino.

Ainda que levássemos em conta todo o repertório sócio-cultural já adquirido pelos alunos na escola particular em questão, verifica-se que o uso efetivo de tal repertório não se consolidava por conta da dissociação que os alunos fazem entre as diferentes disciplinas, o que evidencia que essa suposta vantagem por eles apresentada, embora muito importante, não foi o único fator para que ocorresse a melhoria das produções, mas sim a combinação desse uso com as atividades linguísticas e epilinguísticas das propostas de produção escrita, inseridas nas sequências didáticas.

Ao longo dos seis anos em que atuo neste mesmo colégio, pude observar de perto várias tentativas de compreender e estruturar melhor as aulas de Produção Textual, tanto em relação ao material didático, como em relação ao planejamento das aulas. A questão da sondagem inicial como premissa já era posta em prática em Língua Portuguesa (gramática, interpretação e literatura) e em Matemática, mas a Produção Escrita sempre foi vista como algo menos mensurável e portanto não sondável do ponto de vista metódico. Essa pesquisa se mostrou fundamental no sentido de compreender que não basta conhecimento ou boa vontade para que se consolide a relação de ensino e aprendizagem, mas de reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos de cada turma, no que tange ao aproveitamento daquilo que se aprende ao longo de todo o EF e também fora da escola, podendo assim contar com o direcionamento das SDs para que supram as necessidades individuais destes alunos.

A falsa premissa de que a homogeneidade garante equidade de oportunidades ainda faz com que os avanços na área da educação sejam mínimos, pois lidar com questões pontuais de cada grupo demanda tempo, dinheiro e vontade de buscar soluções a cada novo problema descoberto. Planejar e replanejar exigem uma autonomia do profissional e uma confiança da instituição que o contrata, algo nem sempre negociável entre escola-professor ou mesmo entre escola-professor-pais, uma vez que o resultado prático nos exames vestibulares é exigido de modo cada vez mais imediato.

A partir de 2017, esta escola de EM aderiu à prática de produções textuais em diferentes disciplinas, o que contribui significativamente para o estabelecimento da relação entre a

apropriação de um determinado conteúdo e seu uso na produção de um texto de base expositiva ou argumentativa. No entanto, há de se considerar que a estrutura e suporte dados aos professores para que tal tarefa ocorra mostra-se fundamental para que o projeto dê certo.

Planejar atividades para propiciar um letramento mais amplo a esses alunos foi um desafio constante durante todo o projeto, de modo que as práticas de leitura seguidas de discussões para verificação do grau de compreensão, bem como a elaboração cuidadosa de um texto sobre o assunto lido e discutido mostraram-se fundamentais para que os alunos compreendessem o seu papel como indivíduos participantes de uma sociedade que necessita de cidadãos competentes e colaborativos.

Por outro lado, a pressão exercida pelos vestibulares para que esses mesmos alunos produzam um texto com determinadas características acaba por fazê-los “reféns” da estrutura sem que eles percebam a necessidade de preenchê-la de modo coeso e coerente e isso fez com que o trabalho para desarticular essa falsa premissa da estrutura que se sobrepõe ao conteúdo fosse ainda mais complexo, uma vez que não estávamos apenas lidando com a construção de algo novo, mas com a desconstrução de uma ideia equivocada e amplamente difundida nas redes sociais e midiáticas em geral, de que o sucesso do indivíduo está diretamente associado à colocação que ele tem no exame vestibular. Alguns alunos chegaram a me mostrar sites em que se colocam à disposição desses futuros universitários um amplo conjunto de citações que supostamente convenceriam os corretores de que aquela era uma boa redação.

Segundo Martins (2007), em - *Aprender a pensar, um desafio para a produção textual* - o adolescente precisa desenvolver o seu raciocínio por meio de várias etapas, entre elas: codificar, comparar, classificar, observar, resumir, interpretar, analisar, criticar e imaginar (p.93 e 94) e se ele não compreender que pegar o caminho mais fácil (decorar citações de sites) é algo que o impossibilita de verdadeiramente opinar e se apresentar como alguém pensante perante o mundo, todo o trabalho que se desejar fazer não surtirá o efeito pretendido. Passar pelas etapas, como dito anteriormente, demanda tempo, um tempo que o indivíduo do século XXI parece não ter e muitos nem desejam ter.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2010, p. 8) discorrem sobre o fato de que o texto, por muito tempo, foi tomado como objeto de uso e não de ensino, daí a importância relativa do trabalho com as produções de texto em sala de aula, uma vez que a cultura da produção escrita como mero consumo ainda se mantém em vigor pela determinação de quem organiza o tempo didático de ensino das escolas estaduais e municipais, deixando pouco espaço para o trabalho com a produção escrita. Isso conflita com a própria determinação dos materiais de orientação aos docentes fornecidos pelo próprio Estado, uma vez que se

vê, da documentação do EF (1º ao 5º ano) um extenso projeto de leitura e escrita, bem como na documentação do EFII e EM (6º ano à 3ª série do EM) um capítulo destinado a falar sobre a prioridade da leitura e escrita em sala de aula. (ver Anexo 11).

Em relação aos objetivos mais específicos deste trabalho, entende-se que a comparação das produções em seus resultados finais (nota obtida por meio da correção) foi de grande importância para uma observação mais geral do quadro e a constatação de que de fato houve progresso por parte dos alunos envolvidos nessas SDs ao longo de dois anos. Mas por algum motivo, dois alunos não tiveram uma nota maior na segunda produção, de modo que se fez necessária a observação das anotações de aula no diário escolar para averiguação dos possíveis motivos para tal resultado. Ausência em sala de aula, não realização de tarefas, dispersão em momentos inoportunos ou mesmo apatia em relação aos comentários sobre a necessidade de revisão do próprio texto.

Para Semeghini-Siqueira (2015) e Semeghini-Siqueira & Bezerra (2016), há de se considerar não só o trabalho pontual em uma determinada série, mas também os efeitos das vivências e/ou experiências letradas de cunho desafiador e lúdico que ocorrem na família, na comunidade e na Educação Infantil, constituintes do letramento emergente. É sabido que é se estivessemos acompanhando esses mesmos alunos desde o início do Ensino Fundamental I, tanto em escolas privadas como públicas, e recorrendo tanto à avaliação diagnóstica e formativa (ADeF), como realizando atividades de ORALIDADE-LEITURA-ESCRITA colaborativas em grupos heterogêneos, além de trabalhar com atividades de REESCRITA – na lousa, em grupo e, em momento posterior, individualmente -- teríamos provavelmente um outro cenário. Esse processo ocorreria de modo gradual e constante, pois essas atividades epilinguísticas (reflexões sobre os modos de dizer, sem recorrer a terminologia) seriam inerentes ao desenvolvimento das produções escritas. Para tanto, teríamos de discutir questões que envolvem políticas públicas, no que tange aos recursos destinados a Educação no Brasil (às escolas e aos educadores), à formação (preliminar, inicial e continuada) de professores, entre outras inúmeras questões que não cabem a este trabalho responder.

Para a comparação quantitativa e análise das competências 1 e 3 (norma culta e desenvolvimento do texto respectivamente), houve a construção de um gráfico comparativo combinando as informações referentes à mesma competência¹⁷ nas tabelas com os resultados obtidos pelos alunos na etapa inicial das SDs e na etapa final delas, agrupando essas informações em colunas e posteriormente aplicando um filtro para combinar e separar

¹⁷ C1 – norma culta; C2 – tema; C3 – desenvolvimento; C4 – coesão; C5 - conclusão

os resultados de acordo com aquilo que se desejava comparar e observar. A comparação específica nos permitiu inferir que, talvez por não ter sido esse o objetivo das SDs criadas, o avanço na competência 1 se mostrou mais tímido do que o avanço na competência 3, justamente aquela priorizada em todas as SDs planejadas. Também há de se considerar que o domínio da modalidade padrão de escrita já era considerado de extrema importância e ele vem sendo trabalhado em todas as disciplinas do colégio tanto no EF quanto no EM. O fato de não haver um progresso tão significativo quanto o que se revelou em relação às construções argumentativas não significa necessariamente que o aluno não tenha melhorado nessa competência, mas que talvez já estivesse em um nível de domínio considerado muito bom em relação aos padrões exigidos pela grade utilizada para avaliação dessa competência.

Note-se ainda que os alunos novos não tiveram um desempenho tão significativo quanto os alunos que passaram pelo processo de SDs ao longo do 9º ano do EFII e da 1ª série do EM. Neste caso, vários são os fatores que podem ter contribuído para esse baixo desempenho: tanto o fato de não terem acompanhado todo o processo já iniciado no ano anterior, quanto o fato de terem vindo de escolas consideradas menos exigentes. Como já ressaltado ao longo da dissertação, no capítulo sobre Cultura escolar, o repertório adquirido ao longo de todo o processo de escolarização também é importante, pois ainda que colocado de lado pela grande maioria dos alunos na primeira produção, uma vez compreendida a importância do seu uso, bem como meios de se utilizar desse conteúdo na construção de argumentos mais convincentes, os alunos com um repertório mais variado e que souberam aproveitá-lo nas produções estiveram em vantagem em relação aos demais. No início mencionei que ele não foi o único fator, pois todo o processo foi de suma importância, mas não há como negar que esse repertório fez diferença quando houve a comparação entre os alunos.

Ainda que todas as SDs contemplassem também a aquisição de repertório por meio de leitura e interpretação de textos, talvez haja de fato um fator complicador para o avanço nessa área que escape aos limites do colégio. Há de se pensar nas vivências em família, na influência exercida por outras pessoas que não estão diretamente relacionadas ao cotidiano escolar do aluno.

Desta forma, cabe-nos afirmar que, segundo esta pesquisa, é possível, sim, contribuir para que haja um avanço significativo na aquisição e no uso de um repertório sócio-cultural por meio da aplicação de SDs, uma vez que os resultados quantitativos apontam para uma melhora significativa nas competências relacionadas ao uso dessas informações aplicadas à temática trabalhada.

Há de se considerar, ainda, que esses resultados foram obtidos por meio de uma sondagem não padronizada para a identificação de quem serão os alunos envolvidos nessas atividades (produção de micro-conto) e considerando as disparidades de repertório já trazidas por esses alunos de modo a permitir que uns auxiliassem os outros nesse processo de leitura e interpretação dos textos trabalhados antes das produções escritas. Entendo que a ausência de sondagem na participação dos alunos novos possa ter ocasionado também essa defasagem em relação aos alunos já participantes do projeto, já que os resultados desses alunos considerados “novos” por terem participado apenas da segunda etapa do projeto não tiveram resultados tão significativos quanto os que participaram dele ao longo dos dois anos.

Por fim, tendo a escola aderido ao projeto de produção textual em múltiplas disciplinas apenas depois de finalizadas as atividades deste trabalho, fica um questionamento para futuras pesquisas: o quanto as atividades de produção textual em diferentes disciplinas contribuem para ampliação do grau de letramento e consolidação de uma argumentação apropriada aos temas trabalhados nas propostas de produção escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.

ANACLETO, J. M. B. *O papel do Outro na aquisição da escrita pela criança – O construtivismo na alfabetização e a psicanálise*. São Paulo: FEUSP (Dissertação de Mestrado), 2013.

AGUIAR, T. M. B. *A relação da educação com a verdade: considerações a partir da interrogação, do saber e da técnica*. São Paulo: FEUSP (Tese de Doutorado), 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, A. G. A. *Aula de português, discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, ZYGMUND, Introdução in *Ensaio sobre o conceito de cultura*, trad. Carlos Alberto Medeiros, editora Zahar, 1999.

BURKE, PETER, *Revista Língua portuguesa*, São Paulo: Editora Segmento, nº104, junho de 2014.

BUTLEN, M. *Compreensão e interpretação literárias: duplo risco da escola ao liceu*. [trad. Joaquim Brasil Fontes], *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v.30, nº58, p.5-15, jun.2012. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/1/1>> acesso em 18 jun. 2014.

CARVALHO, P. A. M. (Org.) *Ensino de língua portuguesa*. Coleção ideias em Ação. São Paulo: Thompson, 2008.

CERTEAU, MICHEL de, *Walking in the city*, p.160 in *The Practice of Everyday Life*. Translated by Steven Rendall. University of California Press. 1984.

_____. *Teoria e método no estudo das práticas cotidianas* in Szmrecsanyi, M. I. *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. Anais do encontro. São Paulo, FAU-USP. 1985.

FERRARI, E. L. *Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental*. 2007. 293 páginas. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Cópia digital.

FERREIRA, A. S. N. *Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Revista IBEP, *O ensino de Língua Portuguesa*, julho de 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Pisa 2009*/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2012.

HILA, Cláudia Valéria Doná . As representações do contexto de produção na redação do vestibular. In: I CONALI _ Congresso Nacional de Linguagem e Interação, 2006, Maringá. Anais do I CONALI _ Congresso Nacional de Linguagem e Interação, 2006.

KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto. 1989.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MAURI, T., ONRUBIA, J.O *professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências*. In: Coll, C. Monereo, C. *Psicologia da Educação Virtual. Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010 p. 118-135

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

MARTINS, M. A. S. R. *Aprender a pensar, um desafio para a produção textual*. Bauru: Canal 6 editora, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MOYSÉS, L. *O desafio de saber ensinar*. São Paulo: Papirus, 2003.

ORLANDI, E. P. *O que é Linguística*. São Paulo, Ática, 1985.

PIMENTEL, G. M. *O professor em construção*. 10ª edição. Magistério, formação e trabalho pedagógico. São Paulo: Papirus, 2005.

RIBEIRO, P. e ZENTI, L. O impacto na pedagogia. *Revista Educação*, Especial Tecnologia, Edição 211 de novembro de 2014.

SCHNEUWLY, B. et Dols, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª edição. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SCHULZ, CUSTODIO & VIAPIANA. *Revista Pensar línguas estrangeiras*, ano 1, nº 1, pp.4-9, março-julho de 2012.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação da professora. In: CATANI, D. & VICENTINI, P. *Formação e auto-formação*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 145-159

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, T.M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013(a) p. 85-109

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Magia / Arte & Informação / Conhecimento na Educação de crianças e jovens no início do século XXI no Brasil*. São Paulo: FEUSP (tese de Livre Docência em Educação), 2015.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. Formação preliminar, inicial e contínua de professores de língua materna: o contexto de inserção das atividades linguísticas e epilinguísticas, da educação infantil ao ensino fundamental. In: CASTELLAR, S. M. V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Org.) *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: formação docente, inovação e aprendizagem significativa*. São Paulo: Cengage Learning, 2016 p. 174-219.

VOGHT, C. A. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec/ Funcamp, 1980.

ANEXO 02**Critérios para AD da PE de alunos de 9º ano do EF II e da 1ª série do EM**

[fevereiro/ 2013]

Critérios de 1 a 5 com 20 itens para avaliação diagnóstica da produção escrita dos alunos do 9º ano do EF II e da 1ª série do EM (2/2013)**[1] Gênero em questão e estratégia adotada**

1.1 Gênero previamente trabalhado pelo professor [S]; [N]

1.2 A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado? [S]; [N]; [ET]

[2] Gêneros escritos

2.1 Discussão de problemas

[t-opi] textos de opinião

2.2 Transmissão e construção de saberes

[t-expo] texto expositivo

[t-expli] texto explicativo

[3] Organização subjacente do texto: coerência

3.1 Incoerências locais [S]; [N]

3.2 Incoerência semântica [S]; [N]

3.3 Incoerência sintática [S]; [N]

3.4 Incoerência estrutural [S]; [N]

[4] Organização superficial do texto: coesão

4.1 Repetições [S]; [N]

4.1.1 Pronomes

4.1.2 Repetição lexical

4.1.3 Conectivos e conjunções

4.2 Paragrafação adequada [S]; [N]

4.2.2 Períodos compostos, predominância de subordinação [SUBOR];
de coordenação [COOR]

4.3.1 Pontuação ausente no período [A] [I]

4.3.2 Pontuação ausente no parágrafo [A] [I]

[5] Padrão culto da língua e ortografia

5.1 Desvios de concordância verbal e nominal [CV]; [CN]

5.2 Desvios de regência verbal e nominal [RV]; [RN]

5.3 Pronomes [A]; [I]; [ET]

5.4 Domínio da ortografia [A]; [I]; [ET]

ANEXO 03

<p align="center">GRADE para mobilizar a percepção do(a) PROFESSOR(A) e desencadear o processo de AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA e FORMATIVA [ADeF] concernente à PRODUÇÃO ESCRITA: conhecimento do grau de letramento / literacia do(a) ALUNO(a) como estratégia para a reinvenção de práticas educacionais de LINGUAGEM / língua materna USP – Faculdade de Educação – Docente: Profª Drª IDMÉA SEMEGHINI-SIQUEIRA, linguista</p>

Colega PROFESSOR(A) ! Convido-o(a) a ler, inicialmente, todos os **grandes tópicos** para ter uma visão geral desta grade. A seguir, solicito que realize outra leitura para conhecer todos os pormenores. Informo que, para cada página desta grade, haverá uma folha “sem texto” que viabilizará a análise das produções escritas. Bom trabalho. *Idméa*.

No alto da folha “sem texto”, sobre cada coluna, colocar [número/ NOME do ALUNO / idade], por ex: → [01 / ANA / 11a]

[1] AVALIAÇÃO PRELIMINAR [AP] do professor	
(Logo após realizar a primeira leitura da produção escrita do aluno, o professor registra a AP.)	
1.1. Produção escrita: individual [PEI] ou em grupo [PEG]	
1.2. Contato prévio do professor com o aluno: conhecido [Alu-CO]; desconhecido [Alu-DES]; outro: _____	
1.3. Edição / versão da PE: única versão [UV]; passada a limpo [PL]; reescrita [REE] [reescrita como construção / processo em que o aluno aprende a olhar o texto como objeto transformável]	
1.4. A topografia da página ou os saberes sobre a organização não-verbal são adequados ao GÊNERO ? [Por ex: se a PE for carta / bilhete, contém todos os elementos dispostos etc.] sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.5. Este texto foi escrito de maneira legível ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.6. Do que trata esta produção escrita ? [uma palavra-chave]	
1.7. Esta produção escrita requer título? sim [S] não [N]	
1.8. Houve adequação na escolha do título? sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.9. Qual interlocutor o aluno tinha em mente ? Escreveu para quem ler ? Leitor fictício = [LF] Leitor real: colega [LR-Co]; professor [LR-Pr]; pesquisador [LR-Pes]; outro LR: _____	
1.10. Sobre o grau de investimento na escrita pelo aluno. Você considera que este aluno se empenhou para produzir um texto adequado? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.11. De um modo geral, ao se expressar por escrito, o aluno atingiu o objetivo ? Sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
1.12. Se houve a especificação de um GÊNERO pelo professor, a produção escrita está adequada à proposta ? Sim [S] não [N] em termos [ET]	
1.13. Principal problema detectado ?	
1.14. Nesta avaliação preliminar, em que categoria esta PE poderia ser classificada ? Plenamente Satisfatória [PS]; Satisfatória [SA]; Razoavelmente Satisfatória [RS]; Não Satisfatória [NS]	
1.15. Outra observação:	
GÊNERO e TIPOLOGIA	
[2] GÊNERO em questão e a ESTRATÉGIA adotada pelo professor	
2.1. SEM trabalho prévio pelo professor: o gênero é opção do aluno [G-opA] ou é proposto pelo professor [G-pPr]	
2.2. GÊNERO TRABALHADO previamente pelo professor no processo de Avaliação Formativa [G-trab]	
2.2.1. A produção escrita está adequada ao gênero trabalhado ? sim [S]; não [N]; em termos [ET]	
2.2.2. Se a PE estiver adequada ao gênero trabalhado, pode ser considerada: [PS];[SA]; [RS]	
2.3. Após analisar a “ESTRUTURAÇÃO DISCURSIVA” da produção escrita, que consta do tópico [4] desta grade ANOTE (tanto para o caso 2.1. como para o 2.2.), qual é o tipo de trecho / sequência predominante : narração [NA]; relato [RE]; descrição [DES]; argumentação [ARG]; explicação [EXP]; diálogo [DIA]	
2.3.1. Se aparecerem vários tipos de seqüências, anote o conjunto. [Por ex: RE + DES + EXP]	
[3] GÊNEROS ESCRITOS: agrupamentos a partir de tópicos mais amplos.	
(Localize o gênero em questão e anote.)	
3.1. Íntimo/pessoal: bilhete [bil]; carta informal [car]; cartão postal [pos]; cartão de felicitação [fel]; outros: _____	
3.1.1. Interlocutor: amigo [ami]; colega [col]; namorado [nam]; familiares [fam]; outro: _____	

3.1.2. Não houve possibilidade de identificar o interlocutor: [nãoI-Int]	
3.2. Literário e ficcional não-literário	
3.2.1. Acróstico [acr]; poema [poe]; piada [pia]; adivinha [adv]; paródia [par]; fábula [fab]; lenda [len]; cordel [cor]; crônica [crô]; conto de fadas [fad]; conto [con]; narrativa de aventura [ave]; narrativa de ficção [fic]; narrativa de ficção científica [cie]; narrativa de enigma [eni]; <i>sketch</i> ou história engraçada [ske]; outro: _____	
3.3. Relatos / documentação de ações humanas	
3.3.1. Relato de experiência vivida [viv]; relato de viagem [via]; relato histórico [his]; históricos [hst]; diário íntimo [int]; testemunho [tes]; anedota [ane]; curriculum vitae [cv]; notícia [not]; reportagem [rep]; crônica esportiva [esp]; outro: _____	
3.4. Discussão de problemas	
3.4.1. Textos de opinião [t-opi]; carta de leitor [ca-lei]; carta de reclamação [ca-rec]; carta de solicitação [ca-sol]; resenha crítica [re-crí]; crítica literária [cri-lit]; outro: _____	
3.5. Transmissão e construção de saberes	
3.5.1. Texto expositivo [t-expo]; artigo enciclopédico [t-enc]; texto explicativo [t-expli]; resumo de textos expositivos ou explicativo [ree]; relatório de experiência científica [rexp]; entrevista [ent]; verbete de dicionário [verdic]; outro: _____	
3.6. Instruções, prescrições e descrições	
3.6.1. Instruções de uso [i-uso]; instruções de montagem [i-mon]; receita [rct]; regulamento [reg]; regras de jogo [r-jog]; ordens diversas [o-div]; textos prescritivos [tpr]; formulários [form]; outro: _____	
3.7. [Se necessário, criar outro tipo de agrupamento]	
3.7.1.	
[4] TIPOLOGIA TEXTUAL:	
protótipo de cada tipo de sequência textual e elementos para análise	
4.1. NARRATIVA = narrar o imaginado [N] / RELATO = relatar o vivido [R]	
4.1.1. Ausência de: introdução [I], conflito/nó [NÓ], conclusão [C]	
4.1.2. Consta na produção escrita a identificação de:	
4.1.2.1. Sujeito ou personagem (seres animados): ser humano [SERhu]; animal [ANI]	
4.1.2.2. Elementos (objetos inanimados): [OBJ]	
4.1.2.3. Apresentação de personagens/sujeitos ou de elementos: de forma direta = por descrições [ApDir] ou indireta = por sua fala ou comportamento [ApIn]	
4.1.3. Tempo predominante: passado [PA]; presente [PRE]; futuro [FU]	
4.1.4. Espaço (é situado?) [S] [N]	
4.1.5. Narrador observador/3ª p. [NO] narrador personagem/1ª p. [NP]	
4.1.6. Há mudança de foco narrativo? [S] [N]	
4.1.7. Há mudança aceitável de foco narrativo? [S] [N]	
4.1.8.	
4.2. DESCRIÇÃO: fazer ver / ouvir / sentir ... [DES]	
4.2.1. Descrição de ação: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.2. Descrição física: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.3. Descrição psicológica: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.4. Descrição de ambiente: adequada [A]; inadequada [IN] ou em termos [ET]	
4.2.5.	
4.3. ARGUMENTAÇÃO: uso de idéias / argumentos para convencer [ARG]	
4.3.1. Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	
4.3.2. Predominância de ARG adequada [AD]	
4.3.3. Predominância de ARG inadequada: confusa [CON]; insuficiente [INS]; contraditória [CNT]; "achismo" [ACH]	
4.3.4. Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro: _____	
4.3.5. Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	
4.3.6.	

4.4. EXPLICAÇÃO: fazer compreender [EXP]	
4.4.1. Ausência de introdução [I]; desenvolvimento [D]; conclusão [C]	
4.4.2. Há um problema [PRO] a ser resolvido ou uma questão [QUES] a ser respondida ?	
4.4.3. São estabelecidas relações de causa e efeito ? Sim [S] Não [N]	
4.4.4. Função específica: informar [INFO] ou ensinar-fazer [IN-FA]	
4.4.5. Lugar-comum/chavões [CHA]; desvio/fuga do assunto [DES]; digressão [DIG]; outro: _____	
4.4.6. Conclusão: adequada/coerente [COA] ou inadequada [COI]	
4.4.7.	
4.5. DIÁLOGO / CONVERSAÇÃO	
4.5.1. Turnos conversacionais. Quantos ? [nº]	
4.5.2. As trocas se apresentam de forma hierarquizada e coordenada ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
4.5.3. Na produção escrita, há elementos do contexto que permitem a compreensão dos turnos conversacionais ? sim [S] não [N] em termos [ET]	
4.5.4.	
ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: COERÊNCIA E COESÃO	
[5] ORGANIZAÇÃO SUBJACENTE DO TEXTO: COERÊNCIA	
5.1. Coerência global [S] [N] [em termos]	
5.2. Incoerências locais [S] [N]	
Nos itens abaixo, ANOTAR sinteticamente, na coluna do aluno, o problema detectado. Se não for possível, escreva [S] ou [N]	
5.2.1. Incoerência semântica (uso inadequado de itens lexicais). Ex.: “executar problemas”	
5.2.2. Incoerência sintática. Ex.: “A felicidade, onde não existem técnicas científicas, ...”	
5.2.3. Incoerência estilística. Ex.: “... quero expressar meus sentimentos por sua mãe ter batido as botas.”	
5.2.4. Incoerência pragmática. Ex.: Se [a] pergunta X e [b] responde Y, como no caso que segue... [A]: Você me empresta seu livro? [B]: Hoje eu comi uma pipoca deliciosa.	
5.2.5. Incoerência referente ao conhecimento do mundo. Ex.: Quando fui à Europa, visitei as pirâmides do Egito.	
5.2.6. Incoerência “estrutural” (período incompleto/truncado)	
5.2.7. Incoerência provocada por lacunas (ausência de fatos que deveriam ter sido apresentados)	
5.2.8. Outros tipos. Especificar:	
[6] ORGANIZAÇÃO SUPERFICIAL DO TEXTO: COESÃO	
6.1. Análise do USO de alguns itens específicos:	
6.1.1. Recursos da ORALIDADE na produção escrita: uso como elemento coesivo. Ex.: e, então, daí, aí, por falar nisso, etc. [citar]	
6.1.1.1.	
6.1.2. Repetições	
6.1.2.1. Uso repetitivo de pronomes pessoais do caso reto. [citar]	
6.1.2.2. Uso de repetição lexical (simples ou complexa). Ex.: amigos/amigas amigo/amizade	
6.1.2.3. Uso de repetição por paráfrase. Ex.: verificar/constatar autor/escritor	
6.1.2.4. Uso de repetição hiponímica. Ex.: animal/gato	
6.1.2.5. Uso de repetição por substituição. Ex.: raça/ela	
6.1.3. Conectivos / Conjunções	
6.1.3.1. Uso de conjunções coordenadas [citar]	
6.1.3.2. Uso de conjunções subordinadas [citar]	
6.1.3.3. Ausência de conectivo: aceitável [Co-aus] ; problemática [Co-aus-pro]	
6.1.3.4.	

6.2. Paragrafação	
6.2.1. Texto constituído de 1 único parágrafo: sim [S] ou não [N]	
6.2.2. Delimitação dos parágrafos: adequada [A] ou inadequada [I]	
6.2.3. Predominância nos parágrafos: de períodos simples [PeS] ou compostos [PeC]	
6.2.4. Quanto aos períodos compostos, predominância de: coordenação [COOR] ou subordinação [SUBOR]	
6.3. Discurso direto e indireto	
6.3.1. Discurso direto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	
6.3.2. Discurso indireto: uso adequado [AD] ou inadequado [IN]	
6.4. Pontuação	
6.4.1. Período muito longo, tornando o parágrafo confuso	
6.4.2. Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do período	
6.4.3. Pontuação ausente [A] ou inadequada [I] dentro do parágrafo	
6.4.4. Pontuação no final de frase: adequada [A] ou inadequada [I]	
6.4.5. De um modo geral, as inadequações observadas (as que ocorreram e as ausentes) podem ser caracterizadas, como: pouco relevantes [PR]; já interferem na legibilidade [InL]; graves [GR]	
6.5.	
[7] VOCABULÁRIO	
7.1. Uso de gírias [quais ?]	
7.2. Uso de termos regionais [quais ?]	
7.3. Uso de termos provenientes de outras línguas. Neologismo [NE] Ex: deletar. //// Estrangeirismo [ES] Ex: <i>cartoon</i> [quais ?]	
7.4. Invenção/criação de termo novo / inexistente pelo aluno [quais ?]	
7.5.	
[8] FREQUÊNCIA DE “DESVIOS” REFERENTES AO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA	
8.1. Concordância inadequada: gênero [GE]; número [NU]; pessoa [PE]; tempo [TE]	
8.2. Regência inadequada: nominal [RN] ou verbal [RV]	
8.3. Pronome	
8.3.1. Oblíquo: uso adequado [AD] uso inadequado [I] ausência [AU]	
8.3.2. Reto (para eu / para mim): uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	
8.3.3. Relativo: uso adequado [A] uso inadequado [I] ausência [A]	
8.4.	
[9] DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA → Nível = PALAVRA	
9.1. LEVANTAMENTO DO USO DE PALAVRAS em função da norma ortográfica [Vamos considerar que os “espaços” delimitam as “palavras”. Ao contar, eliminar as palavras repetidas.]	
9.1.1. Número de “palavras” desta produção escrita SEM desvios ortográficos: [.....]	
9.1.2. Número de “palavras” desta produção escrita COM desvios ortográficos: [.....]	
9.2. SEGMENTAÇÃO DE PALAVRA no final da linha: adequada [A] ou inadequada [I]	
9.3.	
[10] TRÊS DIFERENTES TIPOS DE "DESVIOS ORTOGRÁFICOS": → Nível = PALAVRA	
1º tipo:	10.1. p / b
Trocas:	10.2. t / d
SURDA /	10.3. f / v
SONORA	10.4. q / g

ANEXO 04.**MICRO-CONTOS criados/produzidos pelos alunos do 9º ano do EF****CORPUS 01****T1**

☐ pessoas do discurso ☐ clareza	☐ adequação ao suporte ☐ desenvolvimento de ideias
<p>A luz</p> <p>E se um dia você estiver no escurecido siga Jesus, ele é a luz.</p> <p>O amonho</p> <p>E se você acordar e se sentir triste, pense, amonho será melhor</p>	

T2

☐ pessoas do discurso	☐ adequação ao suporte
☐ clareza	☐ desenvolvimento de ideias

Contos

Dinheiro

Dinheiro não compra felicidade. Ou você é rico, ou você nunca comeu melão.

Amizade

No momento, procura-se pessoas com as condições para uma amizade eterna e duradoura.

T3

☐ pessoas do discurso	☐ formalidade/informalidade
☐ clareza	☐ adequação ao suporte
	☐ desenvolvimento de ideias

História de vida

Eu não sou egocêntrica. As pessoas não marcam pier do que eu.

Sangue de marisco

Seu tempo vai doer você de. Como se admirar por apêlo?

T4

Foguei
 Foguei que tinha fogado, quando
 perceberi estava suado, foguei!
 Sai
 Queria sair, mas não podia,
 quando percebi já tinha saído.

T5

Amor "Eterno"
 - Amor, você vai me amar eternamente?
 - Sim
 - Sério?
 - Não, o toddy da sua casa acabou, tchau...
 Diferenças
 - Porque será que nos completamos?
 - Talvez seja por conta de nossas diferenças...
 - Ou talvez seja porque sou obrigada a te seguir

T6

☐ crase ☐ pessoas do discurso ☐ clareza	☐ formalidade/informalidade ☐ adequação ao suporte ☐ desenvolvimento de ideias
--	---

Microcontos

1- Suga
Corri para fugir de quando vi a sua chova.

2- Chuva
chove chuva e lava essa amargura que há em mim

ANEXO 05.

DISSERTAÇÃO - Erradicação da miséria no governo Lula

CORPUS 02

T1

O ser humano com os avanços da tecnologia tem o prazer de desenvolver novas coisas novas. Ele não para de criar uma nova máquina. Mas para isso é importante continuar aprendendo os produtos novos do ~~seu~~ governo também, porque o governo dele tem hospital, assistência nas ruas e mais coisas também.

Muita gente acredita que o Lula lá, conseguiu o que ele queria, conseguiu no governo aquilo que ele queria, tem muita gente que acredita que ele conseguiu uma outra forma de governar mais próxima como os países mais desenvolvidos.

Mas, quando chega que o Lula não fez nada. Mudou muito com as políticas sociais implementadas por Lula como a bolsa família, e também criou mais coisa, mas o principal foi a inclusão, no lado de quem vive no Brasil. E não pode ter o que é o Brasil. Quando o Lula chegou, ele fez tudo que torcem de política social hoje tem mais no governo Lula.

Os avanços no governo Lula.

T2

Medicinas a moíns e "paseo"

Estamos facendo un comentario moito delicado politicamente, pois trata-se de algo que foi feito só agora, pois se fidesse a fidesse as regras económicas das faculas máis caradas sobre o que eran acordados, máis un pouco dicamos a realidade?

Cama surge o resto Uga ~~se~~ defende a oporión e non se pregunta sobre todo que alandou de prachos na goberna de presidente Lula, pois para os seus seus non é importante que seia a realidade propia ou non? Uga non é un outro país de isto, como o do resto. Para Uga que abracen que hata realize a maior ruptura política dos últimos 80 anos, pasando a dadas certas, volubrando a moíns nacional e, para Uga, meditando a moíns.

Somos moito economicistas e difícil para os países que estudamos bastante entendido que alguém ~~para~~ moito simples por fazer moitos problemas no país.

Unha independencia do que se diga nos secúlos e xerais e' para alargar as mudanzas mas que quedamos todos os días para falar como todo país está mesmo pola.

ANEXO 06.

DISSERTAÇÃO - Trabalho escravo no Brasil

CORPUS 03

T1

Todos temos direito a um Trabalho digno e a um Salário Digno

O Trabalho escravo hoje não é mais como antigamente, mas ele ainda existe, então atualmente ele é uma atividade onde as pessoas não gostam e que realmente devem acabar.

Um bom exemplo onde esse problema acontece são em países onde os direitos humanos não são respeitados. A Nike é implantada em vários países nessa condição, e tem seus funcionários de produção geralmente, de na maioria das vezes, são de uma classe social baixa e são miseráveis, recebem apenas por 9 que produzem, e que é extremamente pouco, eles podem receber cinquenta centavos por uma camiseta produzida.

Mas também existem casos em que uma empregada doméstica fica dependente de seu patrão ou patroa, onde geralmente ocorre quando a empregada trabalha mais que oito horas por dia e então acaba vivendo na casa de seu patrão e não possui um final de semana ou férias regulamentares. Com isso, ganha apenas um salário por mês, mas trabalha mais do que é permitido.

Portanto para que esse problema possa ser resolvido, as fiscalizações devem ser mais rígidas, pois que os direitos humanos sejam respeitados em prática e não apenas em um papel.

T2

Trabalho escravo pode ser considerado, qualquer trabalho degradante. Devemos lutar contra este trabalho, esse tipo de trabalho prejudica muitas pessoas, porque é um trabalho explorador.

Existe hoje empregadas domésticas que trabalham mais horas do que a quantidade prevista por lei. Elas recebem salários, mas são exploradas pelo simples fato de ser uma empregada, porque os padrões exigem mais do que são os seus deveres.

Outro exemplo de trabalho escravo é as que grandes empresas de roupa e calçados usam. Elas se instalam em países onde as leis trabalhistas não são rígidas e contratam pessoas para trabalhar longas jornadas recebendo um salário muito baixo, e as roupas produzidas por eles são vendidas por preços muito elevados.

Essas pessoas que trabalham nessas condições elas têm que lutar pela necessidade que possuem. Mesmo o salário sendo baixo, muitas vezes elas têm que sustentar famílias e precisam trabalhar desse jeito, do que ficar desempregada.

Podemos criar uma comissão para as empresas que praticam esse tipo de trabalho serem denunciadas. Devemos pressionar o governo dos países, para que as leis trabalhistas sejam mais rígidas, pois ninguém quer trabalhar nessas condições, as vezes esses trabalhadores mandam pedidos de socorro deste do produto que produzem. O nosso dever é ajudar essas pessoas.

ANEXO 07.

PARÁGRAFO ARGUMENTATIVO - Temas variados

CORPUS 04

T1

- 1- A alta do dólar em 2015 prejudica muitos turistas que viajam para países que utilizam essa moeda, porém, nas relações comerciais internacionais, torna o produto brasileiro mais barato, e logo mais consumido, ajudando na economia do país.
- 2- Para fábricas e indústrias, a terceirização dos trabalhadores é positiva, já que assim é possível gerar mais renda. ^{Ter maior produtividade.} ~~Ter mais produtividade.~~ Porém, é negativo para os trabalhadores, já que esses perdem vários direitos que um trabalhador com carteira assinada teria.
- 3- Por mais que muitas alunas acreditem que estão perdendo sua privacidade dentro da instituição, ^{sendo mantidas o tempo todo.} câmeras nas escolas são uma medida de segurança importante e necessária, já que está-se podendo ver o que os supervisores estão deixando passar por seus olhos, como brigas, uso de drogas, relação entre alunas etc.
- 4- O cidadão brasileiro tem o direito de não concordar e, por isso, se manifestar contra o governo e a presidência. Porém, quando uma manifestação é feita, tem que ser

T2

1º TEMA: O alto do dólar em 2015

O alto do dólar se deve a grande crise econômica em partes do mundo. No caso do Brasil, muitos brasileiros sofrem* com este alto pois trabalham com importação e exportação, por outro lado países que possuem o dólar como moeda, se beneficiam.
* benefícios e malefícios.

2º TEMA: A terceirização dos trabalhadores

A terceirização dos trabalhadores é bem vista por uns e não por outros. Alguns trabalhadores são a favor quando não paga todos os direitos trabalhistas a eles, porém há ~~out~~ empresas que não pagam todos os direitos exigidos pela lei, prejudicando esses, e a partir da terceirização será mais que obrigatório o cumprimento dos novos direitos anexados a lei para certo tipo de trabalhador.

3º TEMA: Câmeras de segurança nas escolas.

É correto ter câmeras de segurança em partes da escola como refeitório, financeiro, portão de entrada e saída de alunos e funcionários e corredores de passagem para o próprio controle das atividades que ocorrem durante o dia, porém não se deve ter câmeras em locais como banheiros e salas de aula pois seria uma invasão de privacidade tanto de alunos quanto

ANEXO 08.

Transcrição dos textos produzidos pelos alunos da 1ª série do EM

Comentário sobre o conceito de CULTURA**CORPUS 05****S1FAV - (cultura como inteligência)**

A cultura faz com que as pessoas sejam mais inteligentes porque entendem melhor as outras pessoas. Na escola, por exemplo aprendemos a respeitar a cultura indígena e a cultura africana e isso nos torna pessoas melhores também. É por isso que os pais procuram boas escolas para seus filhos poderem ser melhores do que eles mesmos e é por isso que a Mafalda fica indignada com a amiga, pois ela não quer ser inteligente e prefere comprar vestidos.

S2FAV - (cultura como objeto consumível)

Existe várias definições de cultura, porque existe muitas culturas e cada uma delas se define de um jeito diferente. A Mafalda por exemplo define cultura como algo que devemos ter para entender melhor o mundo e não ser fúteis.

Quando só pensamos em comprar acabamos esquecendo que o mais importante é o que a gente aprende.

S3MAN - (cultura como objeto consumível)

Devemos sempre preferir comprar livros e cds do que roupas, porque as roupas não trazem cultura e os livros e cds sim. Não podemos ser alienados e viver num mundo cor-de-rosa porque a vida é muito mais do que lojas de shopping.

Assim, pode-se dizer que há muitas culturas ainda para aprendermos e só depende de nós.

S4MAV - (cultura como objeto consumível)

Hoje em dia ninguém dá valor para ter cultura, só querem saber de ter carros importados e roupas de marca, mas o que tem valor de verdade as vezes temos de graça nas bibliotecas.

Muitos acreditam que são ricos porque tem uma conta bancária cheia de dinheiro, mas eles estão enganados porque só é rico de verdade quem tem cultura e entende melhor como as outras pessoas pensam.

S5MAV - (outras opções de cultura)

Hoje nós sabemos que a cultura pode ser muito mais do que um aprendizado, muito mais do que algo que nos torna melhor, a cultura pode ser nossa capacidade de compreensão das coisas diferentes. É muito diferente da concepção de que alguém pode ou não ser culto, é muito mais que isso, essa palavra tem muitos significados e ainda não conhecemos todos eles

S6MAV – (cultura como objeto consumível)

Ninguém dá valor para o que você é se você não tiver dinheiro. A verdade é que só te acham legal se você tiver uma roupa daora ou um tênis legal. A cultura é aquilo que ninguém vê e por isso não importa muito.

Mas a gente sabe que quando vai rolar um papo a roupa bonita não é tudo. É preciso ter cultura para mostra que você sabe o que tá falando.

S7FAV

(cultura como objeto consumível)

Há muitas culturas. Todas elas são diferentes e igualmente importantes. Mafalda fala da cultura como conhecimento, mas qualquer uma delas faz parte de ter que aprender algo sobre outras pessoas e outros países e isso a gente consegue ter na escola, quando viajamos ou quando lemos um bom livro.

S8FAV

(cultura como inteligência)

Todas as vezes que dizemos que uma pessoa é culta, imaginamos que ela é inteligente. Porque só quem compreende melhor o mundo e deseja a paz quer cada vez mais ser culto.

Nós estamos vivendo um momento muito delicado. Há muitas guerras no mundo. Mas se cada um respeitasse mais o outro nada disso aconteceria. Não podemos fechar os olhos e ir para as compras. Precisamos olhar para o que a gente precisa aprender também.

S9MAV

(cultura como objeto consumível)

Mafalda diz que apesar de ninguém ver a cultura ela é muito mais importante do que um vestido, mas infelizmente ninguém reconhece isso. Nossa sociedade de consumo só pensa em comprar coisas inúteis. Seria bem melhor se pensássemos em comprar livros.

S10MAV

(cultura como objeto consumível)

Na tirinha da Mafalda podemos ver como apesar de ter razão a menina loira é muito fútil. Porque um vestido pode ser visto e a cultura não, mas é melhor pagar uma boa escola ou mandar seu filho estudar fora do que gastar o dinheiro com roupas.

Infelizmente nossa sociedade não pensa assim e por isso temos tanta gente que trabalha o mês inteiro para compra um vestido novo.

S11MAV

(cultura como prática de um povo)

A cultura de um povo é tudo aquilo que foi vivido pelos seus ancestrais e passa de geração a geração. Mafalda entende isso como algo importante, mas a menina loira prefere viver alienada e comprar vestidos novos em vez de perceber quantas coisas maravilhosas existem no mundo.

S12MAV

(cultura como objeto consumível)

Não é possível definir cultura porque ela se define no lugar em que se pratica. Mas é possível adquirir mais cultura viajando, lendo livros e conversando com pessoas de outros países.

Na sociedade em que vivemos a cultura não é valorizada, por isso na tirinha, Mafalda fica muito irritada.

S13MAV

(cultura como objeto consumível)

Nossa sociedade é tão consumista que viajam para Paris ver a Torre Eiffel mas nunca foram ao Rio de Janeiro ver o Cristo Redentor e acham que sabem tudo da cultura francesa e esnobam nossos descentendentes e suas heranças culturais, porque é mais fácil comprar roupa do que adquirir cultura. Isso fica muito claro na tirinha.

S14FAV

(cultura como objeto consumível)

Todos partilhamos de uma cultura comum, mas certamente é por meio do estudo de outras culturas que adquirimos mais cultura ainda e compreendemos que estar em harmonia com o outro é algo imprescindível para terminar com as guerras, principalmente no Oriente Médio.

Enquanto só olharmos para as roupas que vestimos não vamos encher o que cada um é de verdade.

S15FAN

(cultura como objeto consumível)

Nos dias de hoje ser culto é muito importante. Devemos valorizar a compra de livros, revistas e jornais e não só de roupas e sapatos, porque mesmo que sair sem roupa seja proibido, sair sem cultura é ainda mais feio, pois somos também aquilo que conhecemos. Não adianta nada ser lindo por fora e feio por dentro. É preciso ter equilíbrio.

S16FAN

(cultura como objeto consumível)

Não podemos comprar cultura numa loja, mas podemos comprar livros que nos dão cultura. É disso que a Mafalda está falando. Que não dá para se preocupar só com a beleza exterior, tem que pensar na beleza interior também.

(letra ilegível)

S18FAV

(cultura como prática de um povo)

Há múltiplas culturas. Podemos falar de cultura da escola, cultura religiosa, cultura social. Cada cultura tem suas próprias regras e cada comunidade sabe bem como fazer elas darem certo.

No quadrinho fica evidente que Mafalda está criticando a amiga por ser superficial, mas ela também entende que ela tem razão, pois não podemos sair sem roupa, algo visível, mas podemos sair sem cultura, algo dentro da gente.

S19MAV

(cultura como objeto consumível)

Quando aprendermos a dar valor para as coisas que realmente importam nosso mundo será melhor. Hoje muitos preferem comprar um carro do que pagar uma boa escola para os filhos. É por isso que as pessoas estão cada vez mais sem cultura.

S20FAV

(cultura como objeto consumível)

As vezes as pessoas não param para pensar que elas deveriam ter mais consciencia que comprar uma roupa não é tão importante como pagar um bom curso ou fazer um intercâmbio. As pessoas preferem gastar seu dinheiro com coisas que muitas vezes não duram o tanto que pagamos por elas.

Todos os dias vemos gente desperdiçando dinheiro e isso é revoltante porque tem muita gente passando fome.

S21MAN

(cultura como objeto consumível)

Há muitas definições para a palavra cultura, mas nós sabemos que a mais importante é a cultura de falar bem e escrever bem, pois se não fazemos isso direito as pessoas podem não nos entender.

Uma pessoa culta pode viajar nos livros e nem precisa gastar dinheiro, porque adquirimos cultura com a leitura.

S22MAV

(cultura como objeto consumível)

Sempre que vemos uma propaganda ficamos tentado a comprar algo mesmo que a gente nem precise. Mas nunca ninguém tem uma vontade incontrolável de comprar uma passagem para um país estranho e ver como as pessoas vivem lá. Quem tem muito dinheiro e não precisa escolher onde gastar seu dinheiro acaba viajando mais e tem a oportunidade de conhecer mais culturas.

S23FAV

(cultura como prática de um povo)

Nada é mais importante para um povo do que preservar sua cultura, seus costumes. Temos no Brasil o exemplo das comunidades indígenas que tentam preservar sua língua e sua religião, mas assim como fizemos no passado tentamos destruir em nome da igreja evangélica a crença das outras pessoas.

S24FAV

(cultura como objeto consumível)

Ter cultura é mais importante do que ter vestidos. Isso parece óbvio mas muita gente não entende. Por isso nosso país tem tão poucos leitores porque as pessoas preferem comprar roupa do que livros.

Antigamente as pessoas valorizavam mais a cultura e dava espaço para atividades culturais populares, hoje em dia tem muito pouco disso ninguém quer ajudar o próximo e nem oferecer cultura de graça, tem que pagar muito caro por isso.

S25FAV

(cultura como objeto consumível)

Ser culto é ter o mundo nas suas mãos. Você pode falar e as pessoas vão entender e você vai poder convencer todos de que sabe muita coisa sobre várias coisas. O dinheiro não é tudo, nem pode comprar tudo, mas as pessoas mais ricas normalmente são mais cultas porque podem viajar mais e conhecer vários lugares que quem não tem dinheiro não pode ir.

S26FAV

(outras opções de cultura)

Só o homem tem cultura. Os animais não tem. Por isso é algo do ser humano e deve ser valorizado. A Mafalda fica irritada porque a menina loira não consegue entender como é importante valorizar aquilo que somos.

S27FAV

(cultura como objeto consumível)

Todos os dias vemos pessoas de todos os lugares do mundo sofrendo vários preconceitos. As pessoas discriminam quem é loira, quem é gorda, quem é negra e na maioria das vezes isso não dá em nada. O fato da amiga de Mafalda ser loira é bem interessante, pois sendo loira ela é classificada como burra porque não tem cultura e se preocupa apenas com a aparência. Acho que é preciso ter mais cuidado para não levar preconceito para as crianças quando elas veem a tirinha.

S28FAV

(cultura como objeto consumível)

Hoje em dia as pessoas não valorizam mais a cultura. Nosso país elege presidentes que nem sabem ler e escrever direito, ou seja não são nada cultos. Como é possível pedir que as pessoas sejam cultas se o exemplo que vem de cima é esse.

Temos que mudar essa situação e ter programa de incentivo para comprar livros que deixem as pessoas mais cultas em vez de ficar sustentando quem não trabalha com bolsa família.

S29MAV

(cultura como objeto consumível)

A tirinha mostra como nós não damos valor para a cultura por ser algo considerado por muitos como dispensável. Além disso, não dá para obrigar alguém a entender de arte, cinema, teatro. Esse interesse parte da própria pessoa que busca conhecer melhor essas artes e se tornar mais culta.

Normalmente somos ensinados a valorizar quem sabe muito de matemática e engenharia enquanto a literatura e demais artes acabam ficando em segundo plano. Assim podemos dizer que Mafalda não concorda com a amiga mas entende porque ela pensa daquele jeito.

S30FAN

(cultura como prática de um povo)

Seria necessário compreender que todos nós temos uma cultura que está relacionada ao lugar onde vivemos. Assim é que Mafalda pensa que independente de concordar ou não com a posição da sua amiga, ela tem razão porque na nossa cultura brasileira não é aceitável sair sem roupa na rua. Pode ser que em sociedades tribais isso não seja um problema.

S31FAV

(cultura como objeto consumível)

Todos temos como ideal adquirir cultura e crescermos como indivíduos, ou pelo menos, deveríamos pensar assim, é o que pensa Mafalda. No entanto sua amiga pensa diferente pois para ela a cultura é algo irrelevante diante de tantas outras que temos por aí, como por exemplo o vestido.

Sendo assim podemos dizer que para Mafalda de todas as coisas que podemos adquirir, a cultura é a mais importante, mas infelizmente a sociedade não pensa assim.

ANEXO 09.

DISSERTAÇÃO: Eutanásia - quem decide a hora certa de morrer?

CORPUS 06

T1

A Eutanásia no Brasil
 No Brasil atual, a eutanásia é uma prática ~~que~~ considerada crime e que rende muita repercussão.
~~1.º~~ Creio que o paciente como um homem livre morando em um país democrático, pode fazer suas próprias escolhas, claro que diante de um caso grave e complicado.

160

A família, caso o paciente não possa responder por si, deve optar por uma escolha e solução conveniente e correta, sempre respeitando o paciente. ①

O médico também deve respeitar a escolha de seu paciente, e continuar a defendê-lo. Porém não podem fazer escolhas pelo outro, sem ao menos conhecê-lo. O que não pode haver parte dos médicos é omissão e negligência.

① O que você entende por respeito?

T2

Eutanásia

A eutanásia pode ser a salvação para muitas pessoas, mas somente a pessoa que está com o problema ou com a doença pode dizer se realmente é uma solução. Esse procedimento pode ser a libertação da dor e do sofrimento, mas para que ele ocorra, apenas o paciente e seu médico podem ser responsáveis pela autorização. A família do paciente é incapaz de fazer

160

le é necessário esse procedimento.

A eutanásia deveria ser autorizada em casos onde não há mais esperanças de cura e apenas quando o médico e o paciente concordarem que é a hora de acabar com a vida. Mas para isso o paciente tem que estar consciente para autorizar.

Em casos onde ^{nos 4º e 5º} o paciente está em estado vegetativo por exemplo, esse procedimento não poderá ocorrer, pois ninguém tem o direito de acabar com uma vida, mesmo nessas situações.

ANEXO 10.

TEXTOS NÃO VERBAIS imbricados em TEXTOS VERBAIS
criados/produzidos pelos alunos da 1ª série do EM

CORPUS 07

T1

T2

ANEXO 11**Orientações didáticas do EFI , EFII e EM em relação ao ensino-
aprendizagem de leitura e escrita****Fundamental I****ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS
FUNDAMENTAIS SOBRE AS
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

AGOSTO

2013

Elaboração: Kátia Lomba Bräkling.**Colaboração:** Formadoras do Programa Ler e Escrever e
Equipe CEFAL.**Supervisão Pedagógica:** Telma Weisz.**Anos Iniciais do
Ensino Fundamental
(1º ao 5º ano)**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

SUMÁRIO

Antes, as intenções.....	3
Algumas perguntas fundamentais	5
O que representam as Expectativas de Aprendizagem para a Prática Educativa?.....	5
Para quê definir Expectativas de Aprendizagem?	5
De que maneira as Expectativas de Aprendizagem devem se atualizar na sala de aula?	7
Que Critérios foram adotados na definição das Expectativas?	8
Critérios de Seleção dos Conteúdos	8
Critérios de Progressão dos Conteúdos	10
As Expectativas de Linguagem Oral na sala de aula	23
A Especificidade de Alguns Conteúdos na definição das expectativas.....	26
A Identificação do Valor Sonoro das Letras no Processo de Compreensão do Sistema de Escrita: alguns esclarecimentos fundamentais.....	26
O Trabalho com a Linguagem Oral.....	35
O Conteúdo das Rodas de Leitores: Apreciação Estética de Materiais de Leitura.....	38
Reescrita e Produção de Autoria: que articulação está colocada entre essas atividades?	42
As Operações de Produção de Textos.....	42
Modalidades Didáticas Fundamentais de Produção de Textos e Organização do Trabalho Pedagógico	49
A Organização Didática do Trabalho de Produção de Textos.....	54
Variedade Linguística e Registro.....	72
A Coesão e a Coerência dos Textos.....	78
Primeiro, a Coerência Textual	78
Agora, a Coesão Textual	84
Coesão e Coerência Textuais nas Expectativas de Aprendizagem	92
Lembrete Final	94
Referências Bibliográficas	95

Fundamental II e Médio

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

2ª edição

São Paulo, 2012

Sumário

Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo 9

Uma educação à altura dos desafios contemporâneos 10

Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo 12

Uma escola que também aprende 12

O currículo como espaço de cultura 13

As competências como referência 14

Prioridade para a competência da leitura e da escrita 16

Articulação das competências para aprender 20

Articulação com o mundo do trabalho 22

A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 27

Currículo de Língua Portuguesa 30

O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico 30

Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa 31

Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e o Ensino Médio 35

Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) 35

Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio 38

Sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos 39

Sobre os subsídios para implantação do Currículo proposto 41

Sobre a organização das grades curriculares (série/ano por bimestre): conteúdos associados a habilidades 42

Quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa 46

E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu.

No entanto, a transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é um processo individual. A escola deve fazê-lo coletivamente, tendo à frente seus gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias responsáveis pela política educacional nos Estados e nos municípios elaborar, a partir das DCN e dos PCN, propostas curriculares próprias e específicas, para que as escolas, em sua Proposta Pedagógica, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão, das propostas, currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria.

Prioridade para a competência da leitura e da escrita

Concebe-se o homem a partir do trabalho e das mediações simbólicas que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio. São dois os eixos dessas atividades: o da produção (transformação da natureza) e o da comunicação (relações intersubjetivas).

A linguagem é constitutiva do ser humano. Pode-se definir linguagens como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas.

Esses sistemas são, ao mesmo tempo, estruturados e estruturantes, uma vez que geram e são gerados no constante conflito entre os protagonistas sociais pela manutenção ou transformação de uma visão de mundo: o poder simbólico do fazer ver e fazer crer, do pensar, do sentir e do agir em determinado sentido.

Em síntese, as linguagens incorporam as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano e capazes de organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação.

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com a língua materna e por meio dela que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e de comunicação.

As relações linguísticas, longe de ser uniformes, marcam o poder simbólico acumulado por seus protagonistas. Não há uma competência linguística abstrata, mas, sim, limitada pelas condições de produção e de interpretação dos enunciados determinados pelos contextos de uso da língua. Esta utiliza um código com função ao mesmo tempo comunicativa e legislativa.

O domínio do código não é suficiente para garantir a comunicação; algumas situações

de fala ou escrita podem, inclusive, produzir o total silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes.

A utilização dessa variedade dá-se por meio de um exercício prático em situações de simulação escolar. A competência performativa exige mais do que uma atitude de reprodução de valores.

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar.

O caráter linear dos textos verbais deverá conviver com o caráter reticular dos hipertextos

eletrônicos, como, aliás, acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal. Saber ler um jornal é uma habilidade “histórica”, porque precisamos conhecer os modos como a manchete, a notícia, o *lead*, a reportagem etc. conectam-se e distribuem-se, estabelecendo ligações nada lineares, e também o caráter multimídia do jornal, que se estabelece entre os diferentes códigos utilizados (uma imagem pode se contrapor a uma manchete, por exemplo, criando, até mesmo, um efeito de ironia).

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais.

Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho,

nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.

As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. Além do domínio da textualidade propriamente dita, o aluno vai construindo, ao longo do ensino-aprendizagem, um repertório cultural específico relacionado às diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita para o registro de ideias, de experiências, de conceitos, de sínteses etc.

O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se **texto** qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta.

E, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, ele reflete as possibilidades e as expectativas do leitor a que se dirige, identificável por marcas como valores,

referências e formulações característicos. Por sua vez, esse leitor está associado a domínios de circulação dos textos próprios de determinadas esferas discursivas, ou seja, de âmbitos da vida social – como o trabalho, a educação, a mídia e o lazer – em que o texto escrito adquire formas particulares de produção, organização e circulação. Nesse sentido, todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico.

Textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. A seleção das esferas e dos gêneros procura contemplar a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno, considerando-se diferentes situações de leitura, como:

- ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária);
- ler textos relacionados à vida pública, que, no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública);
- ler, em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional);

- ler, em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino-aprendizagem de determinado assunto ou conceito (esferas escolar e de divulgação científica).

O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outras, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto. Nesse caso, o aluno deixaria de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis para se apropriar do discurso, verificando a coerência de sua posição em face do grupo com quem partilha interesses. Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, ele tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência perante outras ideias. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo.

Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo; a diversidade da ação humana está cada vez mais próxima da unidade para os fins solidários. A leitura e a escrita, por suas características formativas, informativas e comunicativas, apresentam-se como instrumentos valiosos para se alcançar esses fins. Na escola, o aluno deve compreender essa inter-relação como um meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados e como possibilidade do direito às representações em face de outros grupos que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar.

Hoje, o domínio do fazer comunicativo exige formas complexas de aprendizagem. Para fazer, deve-se conhecer o que e como. Depois dessa análise reflexiva, tenta-se a elaboração, consciente de que ela será considerada numa rede de expectativas contraditórias. Entra-se no limite da transversalidade dos usos sociais da leitura e da escrita; às escolhas individuais impõem-se os limites do social, envolvendo esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher, porque tiveram a oportunidade de aprender a escolher.

Por esse caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas.

A centralidade da competência leitora e escritora, que a transforma em objetivo de todas as séries/anos e de todas as disciplinas, assinala para os gestores (a quem cabe a educação continuada dos professores na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência.

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, a

do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever.

- “Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.” A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).
- “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.” É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.
- “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.” Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta.
- “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.” A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.
- “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” Ler, nesse caso, além de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com a tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, formular hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor

projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária.

Articulação com o mundo do trabalho

A contextualização tem como norte os dispositivos da LDBEN, as normas das DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, também pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série/6º ano em diante. Para isso, é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo.

Compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes

Compreender o significado é reconhecer, apreender e partilhar a **cultura** que envolve as áreas de conhecimento, um conjunto de conceitos, posturas, condutas, valores, enfoques, estilos de trabalho e modos de fazer que caracterizam as várias ciências – naturais, exatas, sociais e humanas –, as artes – visuais, musicais, do movimento e outras –, a matemática, as línguas e outras áreas de expressão não verbal.

Ao dispor sobre esse objetivo de compreensão do sentido, a LDBEN está indicando que não se trata de formar especialistas nem profissionais. Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico

de suas especialidades – não é esse o caso dos alunos da educação básica. Como estão na escola, preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, linguística, artística e técnica para que sua cidadania, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área do conhecimento e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho.

A lei determina um prazo generoso para que os alunos aprendam o “significado das ciências, das artes e das letras”: começa na Educação Infantil, percorre o Ensino Fundamental e prossegue no Ensino Médio.

Durante mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para que os alunos se alfabetizem nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico.

Para isso, é importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos, a partir de questões como as exemplificadas a seguir.

- Que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas?
- Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou outra área de conhecimento?
- Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento?

A relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se aplica em contextos reais ou simulados. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e aplicado, não obrigatoriamente ser “descoberto” de novo.

A lei determina corretamente que a relação entre teoria e prática se dê em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato. Por exemplo, a disciplina História é, por vezes, considerada teórica, mas nada é tão prático quanto entender a origem de uma cidade e as razões da configuração urbana. A Química

é erroneamente considerada mais prática por envolver atividades de laboratório, manipulação de substâncias e outras idiosincrasias; no entanto, não existe nada mais teórico do que o estudo da tabela de elementos químicos.

A mesma Química que emprega o nome dos elementos precisa ser um instrumento cognitivo para nos ajudar a entender e, se preciso, decidir sobre o uso de alimentos com agrotóxicos ou conservantes. Tais questões não se restringem a especialistas ou cientistas. Não é preciso ser químico para ter de escolher o que se vai comer.

No entanto, para sermos cidadãos plenos, devemos adquirir discernimento e conhecimentos pertinentes para tomar decisões em diversos momentos, como em relação à escolha de alimentos, ao uso da eletricidade, ao consumo de água, à seleção dos programas de TV ou à escolha do candidato a um cargo político.

As relações entre educação e tecnologia

A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDBEN estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A lei ainda associa a “compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos” ao relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste quando insere o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” entre as competências que o aluno deve demonstrar ao final da educação básica. A tecnologia comparece,

portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares:

- a) como educação tecnológica básica;
- b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção.

A primeira acepção refere-se à alfabetização tecnológica, que inclui aprender a lidar com computadores, mas vai além. Alfabetizar-se tecnologicamente é entender as tecnologias da história humana como elementos da cultura, como parte das práticas sociais, culturais e produtivas, que, por sua vez, são inseparáveis dos conhecimentos científicos, artísticos e linguísticos que as fundamentam. A educação tecnológica básica tem o sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica.

A segunda acepção, ou seja, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. Foi para se manter fiel ao espírito da lei que as DCN introduziram a tecnologia em **todas** as áreas, tanto das DCN como dos PCN para o Ensino Médio, evitando

a existência de disciplinas “tecnológicas” isoladas e separadas dos conhecimentos que lhes servem de fundamento.

A prioridade para o contexto do trabalho

Se examinarmos o conjunto das recomendações já analisadas, o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que **vincula** a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos que precisam ser explicitados.

Do ponto de vista filosófico, expressa o valor e a importância do trabalho. À parte qualquer implicação pedagógica relativa a currículos e à definição de conteúdos, o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor de riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas para as classes sociais privilegiadas. A implicação pedagógica desse princípio atribui um lugar de destaque para o trabalho humano, contextualizando os conteúdos

curriculares, sempre que for pertinente, com os tratamentos adequados a cada caso.

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.

O contexto do trabalho no Ensino Médio

A tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil. Durante décadas, elas foram modalidades excludentes de ensino. A tentativa da LDB (Lei nº 5692/71) de unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional.

Hoje essa separação já não se dá nos mesmos moldes porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, “a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a **ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**” (grifo nosso). A lei não recupera a formação profissional para postos ou áreas específicas dentro da carga horária geral do Ensino Médio, como pretendeu a legislação anterior, mas também não chancela o caráter inteiramente propedêutico que esse ensino tem assumido na educação básica brasileira.

As DCN para o Ensino Médio interpretaram essa perspectiva como uma preparação básica para o trabalho, abrindo a possibilidade de que os sistemas de ensino ou as escolas tenham ênfases curriculares diferentes, com autonomia para eleger as disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias dentro das três grandes áreas instituídas pelas DCN, desde que garantida a presença das três áreas. Essa abertura permite que escolas de Ensino Médio, a partir de um projeto pedagógico integrado com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional.

Para as DCN, o que a lei denomina preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares