

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

SIMONE GONÇALVES

Tessituras argumentativas: um espaço para a interação

Versão corrigida

São Paulo

2014

SIMONE GONÇALVES

Tessituras argumentativas: um espaço para a interação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein

São Paulo

2014

Nome: GONÇALVES, Simone

Título: Tessituras Argumentativas: um espaço para a interação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Vida

e aos bons interlocutores

que venho encontrando pelo caminho.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein, pelo acolhimento e pela orientação serena, sábia e precisa.

Aos professores que participaram da banca de qualificação: Profa. Dra. Maria Inês Campos e Prof. Dr. Sandoval Nonato, pelas generosas contribuições durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato, pelos valiosos conhecimentos adquiridos durante a disciplina cursada na pós-graduação.

A Danielle Capriolli pela disponibilidade.

A Maria Feliciano do Amaral, professora responsável pelo desenvolvimento do projeto utilizado como temática para o desenvolvimento deste trabalho.

A Francini Lopes, pelos momentos de descontração e pelas dicas preciosas.

A Vagner Doja Barnabé, amigo-médico, pela presença acolhedora e competente.

A Ronni, pelas contribuições no desenvolvimento de ideias importantes, por sua sabedoria e por seu amor.

À minha família, primeiros e grandes exemplos de vida, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha mãe, por sua generosidade e por proporcionar condições para que este trabalho fosse concretizado.

A Andressa, por traduzir o resumo desta dissertação.

A Eliana Rahmilevitz, pelo apoio.

Aos meus alunos, inspiração e reflexão constantes.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho de pesquisa.

A Deus, por sua generosidade, pelos pequenos e grandes milagres que tem operado em minha vida; por fazer brotar forças para continuar nos caminhos em que acredito.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Mikhail M. Bakhtin

RESUMO

GONÇALVES, Simone. **Tessituras argumentativas**: um espaço para a interação. 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de encontrar respostas para questões relacionadas às práticas de produção de textos na escola e caracteriza-se como pesquisa-ação, por tratar-se de uma alternância de papéis entre professor e pesquisador, ora participando dos movimentos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem, construindo as práticas de sala de aula, ora se posicionando como pesquisador reflexivo, buscando discutir a relação entre as práticas da sala de aula e a teoria, levantando hipóteses e buscando respostas para os desafios que emergem das práticas discentes e docentes em sala de aula. O que se pretende é investigar práticas de produção textual por alunos do 9º ano de uma escola particular de ensino fundamental do Estado de São Paulo, buscando refletir sobre como se dão os processos de escrita e reescrita. Os questionamentos colocados foram os seguintes: de que forma os alunos lidam com processos de reescrita de textos? que movimentos podem ser observáveis no percurso entre as versões do texto? Que escolhas os alunos fazem, quando orientados a melhorar seus textos? Buscam ampliar? Buscam reduzir? Como se dão os processos de escrita e reescrita de textos durante a execução de uma sequência didática voltada para o ensino de textos argumentativos? A qualidade das mudanças está ligada ao *status* do solicitante? De que forma os alunos lidam com processos de reescrita do texto? O gênero discursivo escolhido para a investigação foi a justificativa de projeto de iniciação científica, um gênero criado pelo professor-pesquisador por conter características sociodiscursivas que implicam em reflexão, engajamento e posicionamento. As etapas do trabalho foram: (1) construção de uma sequência didática para o ensino do gênero justificativa; (2) aplicação da sequência didática; (3) seleção do *corpus*: textos produzidos por um total de seis alunos, sendo três meninos e três meninas; (4) análise de dados referentes às réplicas: que modificações foram feitas nos textos depois das intervenções do professor? Que modificações foram feitas nos textos depois das intervenções de um colega de turma?

Palavras-chave: Produção textual. Interação. Edição. Revisão. Reescrita.

ABSTRACT

GONÇALVES, Simone. **Argumentative weavings**: a space for interaction. 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This paper was elaborated with the purpose of finding answers to methodological issues related to the practices of textual production at school and is characterized as an action-research, because of the alternation of roles between teacher and researcher, sometimes participating in activities about teaching and learning, building the practices of classroom, sometimes positioning itself as a reflective researcher, trying to discuss the relation between classroom's practices and theory, bringing up hypotheses, seeking answers to challenges that come from students' and teachers' practices in classroom. What is intended is to investigate practices of textual production from 9th grade students of a private primary school located in São Paulo reflecting on how does the process of writing and rewriting happens. The questions that arise are the following: What actions can be observed in the course between the text's versions? What choices do the students make, when advised to improve their texts? Do they try to enlarge it? Do they try to shorten it? How do the processes of writing and rewriting during the implementation of an instructional sequence focused on argumentative texts happen? Is the quality of the changes connected to the requesters' status? The chosen genre discourse to the investigation was the justification, a genre created by the teacher-researcher for including socio-discursive features that imply in reflection, engagement and positioning. The work's steps were: (1) Building an instructional sequence for teaching the genre 'justification'; (2) Applying the instructional sequence; (3) Selecting the *corpus*: texts produced by six students, three boys and three girls; (4) Analyzing data on replies: what changes were made on the texts after the teacher's interventions? What changes were made on the texts after a classmate's interventions?

Keywords: Textual production. Interaction. Edition. Review. Rewriting.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 APRESENTAÇÃO | 11 |
| 1.1 Os caminhos desta pesquisa | 11 |
| 1.1.1 O Projeto de Iniciação Científica | 14 |
| 1.2 Metodologia da pesquisa..... | 16 |
| 2 O ENTRELAÇAR DOS FIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... | 19 |
| 2.1 A construção da sequência didática | 19 |
| 2.2 Estabelecimento do <i>corpus</i> | 24 |
| 2.3 Revisar e editar: esmiuçando o processo da produção textual | 25 |
| 3 O ALUNO COMO INTERLOCUTOR: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 27 |
| 3.1 O gênero como instrumento de ensino | 27 |
| 3.2 As contribuições dos gêneros argumentativos | 33 |
| 3.3 A autoria | 39 |
| 4 O TECIDO DESVENDADO: ANÁLISE DO CIRCUITO DE RÉPLICAS..... | 45 |
| 4.1 A trama em composição..... | 48 |
| 4.1.1 O percurso do aluno P01..... | 48 |
| 4.1.2 O percurso do aluno P04..... | 54 |
| 4.1.3 O percurso do aluno P06..... | 60 |
| 4.1.4 O percurso do aluno P08..... | 67 |
| 4.1.5 O percurso do aluno P25..... | 73 |
| 4.1.6 O percurso do aluno P35..... | 77 |
| 4.2 Síntese das estratégias utilizadas para revisão e edição | 81 |
| 4.3 A composição da trama: análise do colega | 82 |
| 4.3.1 Avaliação da produção do aluno P01 | 83 |
| 4.3.2 Avaliação da produção do aluno P04..... | 83 |
| 4.3.3 Avaliação da produção do aluno P06 | 85 |
| 4.3.4 Avaliação da produção do aluno P08..... | 89 |
| 4.3.5 Avaliação da produção do aluno P25 | 90 |
| 4.3.6 Avaliação da produção do aluno P35..... | 91 |
| 4.4 A Composição da trama: revisitando o próprio percurso..... | 93 |
| 4.4.1 Autoavaliação do aluno P01 | 93 |
| 4.4.2 Autoavaliação do aluno P04..... | 94 |
| 4.4.3 Autoavaliação do aluno P06..... | 95 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.4 Autoavaliação do aluno P08..... | 97 |
| 4.4.5 Autoavaliação do aluno P25..... | 98 |
| 4.4.6 Autoavaliação do aluno P35..... | 99 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| 6 REFERÊNCIAS..... | 105 |
| ANEXOS | 108 |
| ANEXO 1 – Atividade II da sequência didática..... | 109 |
| ANEXO 2 – Atividade III da sequência didática..... | 111 |
| ANEXO 3 – Atividade IV da sequência didática | 112 |
| ANEXO 4 – Atividade V da sequência didática | 115 |
| ANEXO 5 – Atividade VI da sequência didática | 116 |
| ANEXO 6 – Atividade VIII da sequência didática | 118 |
| ANEXO 7 – Atividade X da sequência didática | 119 |
| ANEXO 8 – 1ª versão do aluno P01..... | 120 |
| ANEXO 9 – 2ª versão do aluno P01..... | 121 |
| ANEXO 10 – 3ª versão do aluno P01..... | 122 |
| ANEXO 11 – 1ª versão do aluno P04..... | 123 |
| ANEXO 12 – 2ª versão do aluno P04..... | 124 |
| ANEXO 13 – 3ª versão do aluno P04..... | 125 |
| ANEXO 14 – 1ª versão do aluno P06..... | 126 |
| ANEXO 15 – 2ª versão do aluno P06..... | 127 |
| ANEXO 16 – 3ª versão do aluno P06..... | 128 |
| ANEXO 17 – 1ª versão do aluno P08..... | 129 |
| ANEXO 18 – 2ª versão do aluno P08..... | 130 |
| ANEXO 19 – 3ª versão do aluno P08..... | 131 |
| ANEXO 20 – 1ª versão do aluno P25..... | 132 |
| ANEXO 21 – 2ª versão do aluno P25..... | 133 |
| ANEXO 22 – 3ª versão do aluno P25..... | 134 |
| ANEXO 23 – 1ª versão do aluno P35..... | 135 |
| ANEXO 24 – 2ª versão do aluno P35..... | 136 |
| ANEXO 25 – 3ª versão do aluno P35..... | 137 |
| TABELA 1 – Análise geral da 1ª versão das produções | 138 |
| TABELA 2 – Autoavaliações | 147 |

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Os caminhos desta pesquisa

Trabalhando na rede estadual de ensino desde 1996, em 1998 surgiu-me a ideia de buscar uma forma de ensino capaz de motivar os alunos. Desenvolvi então naquele ano, como trabalho de conclusão do curso da licenciatura, uma monografia com temática motivacional. O trabalho abordava possibilidades lúdicas para o ensino de língua portuguesa.

Acreditando nas possibilidades da pesquisa-ação, muitas foram as ocasiões em que pude utilizar em sala de aula as estratégias lúdicas abordadas naquele trabalho de pesquisa. Porém, mesmo obtendo sucesso nas atividades desenvolvidas com os alunos, percebia que a motivação por meio de jogos não era suficiente para desenvolver o gosto pela aprendizagem que eu buscava despertar no exercício da docência.

Em 2007, em busca de outras respostas para meus questionamentos, concluí o curso de Pedagogia na Universidade Bandeirante e, em 2009, finalizei minha pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar em uma nova escola. Encontrei ali uma instituição com um perfil bastante adequado para o trabalho que gostaria de realizar, pois as propostas pedagógicas consideravam a importância de desenvolver a criticidade, o espírito investigativo e a autonomia discentes.

Uma das propostas pedagógicas dessa instituição é o Projeto de Iniciação Científica¹. Trata-se de um projeto com a finalidade de desenvolver habilidades em pesquisa que, para tal, utiliza as inquietações e curiosidades dos próprios alunos, que escolhem livre e individualmente um tema de pesquisa e o desenvolvem com a ajuda de um especialista.

Apesar de não ser a professora responsável pelo desenvolvimento do projeto, por ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, no 9º ano do ensino fundamental, frequentemente ouvia comentários negativos e, intrigada por achar muito

¹ O projeto, que perpassa os quatro últimos anos do ensino fundamental, na verdade, recebe dois nomes: Projeto Pessoal, no 6º e 7º ano, e Projeto de Iniciação Científica, no 8º e 9º anos. Optou-se aqui por uma nomenclatura única para facilitar a abordagem do assunto, visto que as especificidades do projeto não são o tema principal deste trabalho de pesquisa.

interessante a proposta, por favorecer escolhas autônomas, conversava com os alunos, procurando respostas para a atitude que, para mim, se mostrava incoerente.

O Projeto, com duração de quatro anos, tem como premissa a pesquisa de um tema de escolha inteiramente individual e espontânea; muitas vezes é necessário conversar com as famílias, para garantir o caráter autoral do projeto, devido à discordância entre a vontade do aluno e a vontade dos pais, que tentam convencer seus filhos a trocar o tema por um outro de maior prestígio social.

Durante nossas conversas, tendo acompanhado esses alunos desde o 8º ano e, portanto, conhecendo o satisfatório desenvolvimento apresentado pela maioria, buscava respostas que esclarecessem o estranhamento: Eles compreendiam os objetivos do Projeto de Iniciação Científica? Teriam consciência de seu percurso e de seu progresso ao longo desse processo? Por que, apesar do tema de pesquisa ser livremente escolhido pelos alunos, eles não apresentavam especial motivação para o seu desenvolvimento? Seria uma questão de escolha errada do objeto de pesquisa? Ou, ao ser estudado na escola, o assunto, anteriormente motivo de curiosidade, tornar-se-ia escolarizado, e, por isso mesmo, menos interessante?

Assim, ouvindo suas observações, levantei duas hipóteses: a primeira de que o tema de pesquisa não fosse verdadeiramente interessante; em outras palavras, o desinteresse fosse decorrente de uma má escolha. A segunda hipótese estava ligada ao fato de que, sendo uma solicitação de um professor, o projeto pertenceria ao âmbito escolar e, portanto, desvinculado de interesses individuais legítimos.

Afinal, durante as atividades da docência e buscando desenvolver os trabalhos por meio de processos motivacionais, percebia que, mesmo em atividades ligadas a interesses pessoais dos alunos, e que, portanto, deveriam pressupor um engajamento total, eles, grande parte das vezes, alegavam realizar as tarefas e os projetos unicamente por ser uma obrigatoriedade escolar. Sobre o assunto, observa Pécora (2002, p. 85):

[...] o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado.

Decidida a encontrar respostas para os meus questionamentos, dei início à elaboração de uma sequência didática com foco na produção textual. Para abordar

pontos relacionados à minha investigação, criei o gênero discursivo *justificativa*. Por meio dele, os alunos poderiam mencionar os motivos da escolha de seu objeto de pesquisa. Além disso, o gênero também seria favorável ao estudo da argumentação e de outros aspectos textuais, como coesão e coerência, que são componentes curriculares da série.

A aplicação da sequência didática resultou em um material bastante vasto: 36 alunos e um total de 324 atividades. Cada aluno com nove atividades, dentre elas três versões do gênero *justificativa* e mais seis atividades relativas a aspectos trabalhados durante a aplicação da sequência didática.

A análise desse material mostrou um campo fértil para o estudo do que se passa no âmbito do processo de produções textuais discentes. Além das respostas para as minhas perguntas iniciais, também é possível identificar as escolhas que os alunos fazem ao deparar com a tarefa de aprimorar seus textos, ou seja, examinar como os alunos lidam com os processos de revisão e de edição em atividades de reescrita.

Assim, o objetivo principal é investigar práticas de produção textual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, analisando o desenvolvimento da flexibilidade metalinguística. Para esse fim, como estratégia de trabalho, utilizo a aplicação de uma sequência didática por mim produzida com destaque em dois eixos: o primeiro compreende atividades que abordam aspectos relacionados ao gênero, e o segundo, atividades que implicam em socialização dos conhecimentos adquiridos ou em processo de aquisição em que seja possível investigar a interação entre os alunos.

O estudo foi realizado com alunos de uma escola particular de classe alta situada na cidade de São Paulo e associa uma base teórica e uma prática docente. A pesquisa ocorreu no ano de 2012, no 9º ano do Ensino Fundamental, sobre o gênero *justificativa* e se fundamentou em autores que estão indicados no Capítulo 3.

Este trabalho está assim organizado: no primeiro capítulo, apresento minha trajetória como pesquisadora, bem como o percurso metodológico deste trabalho; no segundo capítulo, descrevo o relato de experiência de pesquisa; no terceiro capítulo, como já mencionado, discuto alguns autores, à luz da perspectiva interacionista; no quarto capítulo, apresento as análises das produções realizadas pelos alunos. Essa análise acontece em cinco momentos: o primeiro referente à produção textual inicial; o segundo após a aplicação das atividades da sequência didática, no qual se

estabelece uma comparação entre a primeira e a segunda versão; o terceiro se refere à avaliação realizada por um colega da turma; o quarto, na comparação da primeira com a última versão da produção textual; e o quinto, na autoavaliação. Por fim, nas considerações finais apresento a análise dos resultados obtidos.

Embora não tenha a intenção de tratar o assunto de forma ampla e em profundidade, por não ser o foco deste trabalho, descrevo abaixo alguns aspectos importantes do Projeto de Iniciação Científica da escola, pois foi a partir de minhas observações, quando os alunos se encontravam no 9º ano, e portanto na etapa final dessa proposta pedagógica, que surgiu o material base para esta dissertação.

1.1.1 O Projeto de Iniciação Científica

O principal objetivo dessa proposta pedagógica é desenvolver habilidades em procedimentos de pesquisa e, para isso, utiliza um tema escolhido livre e individualmente pelos próprios alunos, como mencionado anteriormente. Trata-se de um projeto dividido em quatro grandes etapas, que perpassa os quatro anos do Ensino Fundamental II.

Embora seja curricular e esteja ligado à disciplina de Língua Portuguesa, da qual sou professora nessa instituição, esse projeto é desenvolvido de forma autônoma: conta com professora específica e com professores especialistas que, como orientadores, acompanham o desenvolvimento da pesquisa em momentos reservados fora da sala de aula.

Em um ensino marcado pela divisão, desmembrado em disciplinas que somente se conectam em momentos ou atividades interdisciplinares, pelos mais variados motivos, o trabalho acima mencionado, caracterizado pela pedagogia de projetos, colabora para atenuar essa fragmentação, por favorecer a integração com especialistas de várias disciplinas. Além disso, a proposta busca atenuar as fronteiras entre a vida escolar e a vida social, uma vez que é o próprio aluno quem escolhe o assunto que será seu tema de pesquisa, objetivo esse proposto pelo PCNs (BRASIL, 1998, p. 30):

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

O projeto é composto por doze módulos, distribuídos entre os quatro últimos anos do ensino fundamental. Em cada série há um objetivo específico que busca progressivamente o aprofundamento em competências relativas à aquisição de conhecimentos científicos e atividades com vistas a atingir esse resultado.

No 6º ano, o objetivo é desenvolver o espírito investigativo. Para isso, os alunos escolhem livremente um tema de interesse pessoal e iniciam sua investigação elaborando perguntas que possam orientar sua pesquisa; no 7º ano, o objetivo é o desenvolvimento da capacidade de selecionar e hierarquizar informações: as atividades estão direcionadas para procedimentos de pesquisa; no 8º ano, o objetivo é estruturar o projeto de pesquisa: os alunos iniciam o contato com um professor que será seu orientador; no 9º ano, o objetivo é escrever um artigo de divulgação científica, com o auxílio do professor orientador, sintetizar a pesquisa em forma de pôster e apresentar à comunidade.

Neste trabalho não cabe explorar todo o processo de desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica. Entretanto, é importante mencionar que o trabalho com pedagogia de projetos na escola faz emergir a concepção de que a aquisição de conhecimentos e de competências acontece durante o processo de ensino, respeitando as características individuais dos alunos, como interesses, ritmo e estratégias de estudo.

No decorrer dos trabalhos, o aluno percebe que a aquisição de conhecimentos depende de uma complexa cadeia, na qual conhecimento, conteúdo e procedimento de pesquisa estão intimamente imbricados, pois o desenvolvimento das etapas do projeto depende de que alunos escolham procedimentos, tomem decisões e definam os rumos da pesquisa, de acordo com seu objetivo. Implicados no processo, os alunos se tornam agentes, comprometendo-se com a sua aprendizagem.

Nessa concepção considera-se que o ensino se dá não apenas pelo produto materializado na etapa final do trabalho, mas também durante todo o processo: nas relações entre os professores participantes e os alunos, nas necessárias tomadas de decisão durante a realização dos trabalhos, nas estratégias de pesquisa e na resolução dos desafios que surgem no percurso.

Em 2012, ano em que o *corpus* foi colhido, as temáticas escolhidas para fins de pesquisa científica ao final do ensino fundamental estavam distribuídas da seguinte forma:

- Em cinco trabalhos a temática estava diretamente relacionada a experiências familiares dos autores (o vício do cigarro, nanotecnologia aplicada à medicina, esclerose múltipla, esquizofrenia, homofobia).
- Em quatro trabalhos a temática se ligava a uma profissão de interesse do autor (musicoterapia, carreira de modelo, astrologia, astronomia).
- Dezoito trabalhos se ligavam a temas que despertavam curiosidade dos autores (*hackers*, fobia social, fim do mundo em 21 de dezembro de 2012, aerodinâmica militar, Broadway, bombas de Hiroshima e Nagasaki, *déjà vu*, chocolatria, leitura corporal, Osama Bin Laden, *skate*, contos de fadas, sociopatologia, obesidade, medo, casas sustentáveis, autismo, mitologia egípcia).
- Seis temas são considerados de interesse social (coleta seletiva, *marketing*, sacolas plásticas, insônia, consumo na adolescência, relação entre *marketing* e consumo);
- Dois trabalhos com temas que dizem respeito a um *hobby* do autor (ferrovias de São Paulo, história da Máfia).

1.2 Metodologia da pesquisa

No momento em que me propus a realizar a pesquisa, pretendia, inicialmente, criar um material que pudesse revelar aspectos importantes das motivações e o comprometimento dos alunos a respeito de seus respectivos temas de pesquisa. Era necessário, portanto, instrumentalizá-los, para que pudessem expor seu ponto de vista de forma consistente e ouvir o que realmente pensavam sobre o assunto.

Com esses objetivos, escolhi como objeto a produção escrita e como tipologia textual a argumentação, porque, em conjunto, evidenciariam a voz aos alunos. Além disso, por acreditar que a presença do professor favoreceria a imagem da instituição escolar, e que tal fato poderia cercear a opinião dos alunos, incluí na sequência didática atividades que propiciariam a interlocução entre os próprios alunos.

Inicialmente, por meio de uma produção inicial, foi possível determinar as expectativas de aprendizagem para o aprimoramento da produção escrita argumentativa. Em seguida, busquei textos e elaborei atividades que correspondessem aos meus propósitos.

Dois são os textos utilizados na sequência didática: o editorial “Contra as armas” (Anexo 3), publicado no jornal *Folha de S. Paulo* de 15 de maio de 2005, para observar a construção da argumentação; e *Como e por que estudar filosofia* (Anexo 5), adaptado de *Cinco bons motivos para seu filho estudar filosofia*, retirado do site “Educar para crescer”, para análise de expressão de opinião mais subjetiva.

Do livro didático *Tudo é linguagem*, de Ana Triconi Borgatto e outros, foram utilizados exercícios de argumentação e, para estudos de coesão e coerência, do livro *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*, de Goldstein, Ivamoto e Louzada, foram adaptadas atividades também para estudos de coesão e coerência.

Além disso, criei uma atividade para estudo dos valores semânticos dos operadores argumentativos e duas fichas, uma com indicadores de avaliação para análise do texto do colega, e outra para autoavaliação.

A sequência didática foi aplicada no período de 17 de outubro a 26 de novembro de 2012. Ao final dela, contava com um total de 324 produções discentes.

Analisando todo o material disponível e buscando respostas para minhas indagações iniciais, construí duas tabelas. Percebi, então, que ali havia um campo fértil para pesquisar também como os alunos lidavam com processos de escrita e reescrita de textos: desde o momento da produção inicial, passando pelas intervenções do professor e de colegas, até chegar à versão final, sendo possível, assim, detectar os mecanismos de revisão e de edição de seus textos.

Devido à extensão do material, havia a necessidade de recortar o *corpus* da pesquisa. O primeiro critério seria o equilíbrio entre os gêneros: o mesmo número de produções de meninos e de meninas. Outro critério, as produções que mais evidenciavam o processo de reescrita: as três versões produzidas pelos alunos selecionados. Além disso, seria importante investigar as avaliações e autoavaliações que indicariam o grau de reflexão a respeito das escolhas nos momentos de reescrita.

Com esses critérios, durante a aplicação da sequência didática, houve vários momentos de produção textual escrita. Para este trabalho, foram selecionadas, para o estudo do circuito de réplicas, as produções de seis alunos, sendo três meninos e

três meninas. De cada um deles foram coletadas cinco atividades: três versões de sua justificativa, a intervenção de um colega que sugere modificações em seu texto e uma autoavaliação. O critério para seleção desses seis alunos foi a maior quantidade de modificações em seus textos, comparando-se a primeira e a última versão dos textos produzidos.

É importante mencionar que os textos selecionados foram produzidos por alunos que, na maioria, frequentaram a mesma escola desde os dois anos de idade, instituição que tem pautado o ensino-aprendizagem de língua tendo como eixo o trabalho com gêneros.

A frequência do mesmo estabelecimento de ensino por vários anos torna possível afirmar que os alunos tiveram contato com textos argumentativos em vários momentos de sua vida escolar e que o exercício de estratégias argumentativas, sobretudo orais, é frequentemente incentivado na rotina escolar.

2 O ENTRELAÇAR DOS FIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

2.1 A construção da sequência didática

No momento da construção da sequência didática, buscava respostas para o fastio demonstrado por parte dos alunos com relação a atividades que envolviam o Projeto de Iniciação Científica. Com esse objetivo, busquei compor uma sequência didática de produção textual que, com base em Schneuwly e Dolz (2010), pudesse revelar aspectos relacionados às minhas inquietações, já mencionadas anteriormente.

Assim, determinei que o gênero a ser estudado seria *justificativa*, que, por conter características argumentativas, seria capaz de favorecer a reflexão e o posicionamento dos alunos frente à escolha do tema do projeto, tendo como princípio que a argumentatividade propicia a conscientização do aluno, ajudando-o

[...] a compreender, principalmente, como as pessoas aprendem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos (BAZERMAN, 2011).

É importante mencionar que o gênero escolhido para estudo não se refere à justificativa que compõe a estrutura de um projeto de pesquisa, uma vez que as atividades que propus aconteceram após o encerramento do Projeto de Iniciação Científica, descrito anteriormente. Assim, o gênero escolhido é de minha criação e atende às expectativas já antes mencionadas.

Cada uma das atividades criadas para compor a sequência didática corresponde a uma expectativa de aprendizagem específica considerada necessária para a construção de um texto do gênero *justificativa*, foco do trabalho a ser desenvolvido, conforme descrevo abaixo.

Para trabalhar questões relativas ao estudo do gênero, conforme já foi dito, foram utilizados dois textos de caráter argumentativo: um editorial publicado em 15.05.2005 no jornal *Folha de S. Paulo*, intitulado “Contra as armas” (Anexo 3), e o texto *Como e por que estudar filosofia* (Anexo 5), do site “Educar para crescer”.

Esses textos-fonte foram utilizados com o objetivo de refletir sobre a estrutura do gênero, sobre tipologia argumentativa e sobre aspectos relacionados à tessitura

do texto. Por intermédio deles foram criadas atividades, como identificação de operadores argumentativos e seus respectivos valores semânticos, estudo sobre tipos de argumento e criação de argumentos a partir de uma opinião dada.

Além disso, foram utilizadas atividades adaptadas do livro *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*, de Goldstein, Ivamoto e Louzada (Anexo 1), com o objetivo de estudar questões de coesão e coerência textuais. A atividade que requer a criação de argumentos a partir de uma dada opinião foi adaptada de atividade do livro didático *Tudo é linguagem*, de Ana Borgatto e outros (Anexo 4).

A sequência didática por mim elaborada também prevê momentos de interação entre os alunos, na expectativa de que a interação entre os pares pudesse ser reveladora de aspectos distintos dos evidenciados na interação com o professor. Com esse objetivo, após a produção da 2ª versão do gênero em foco, um aluno-avaliador recebeu o texto de um colega e, orientando-se por uma pauta de avaliação (Anexo 6), reproduzida abaixo, procurou instruir o aluno-autor, para que este pudesse produzir uma 3ª versão aprimorada:

Atividade VI da sequência didática: avaliação do colega

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos | |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema | |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema | |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação | |

Observações:

A última atividade da sequência didática consiste em produzir uma autoavaliação, também orientada por outra pauta de avaliação. Além de aspectos

relacionados às modificações nas três versões, a autoavaliação também promove a reflexão sobre todas as atividades produzidas ao longo da aplicação da sequência didática que aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2012.

A instrução dada aos alunos foi a de produzir um texto que fosse capaz de elucidar os motivos que os levaram a eleger o tema a ser pesquisado ao longo do Ensino Fundamental II. O gênero *justificativa*, sendo produzido ao final da pesquisa, possibilitava refletir sobre o percurso do projeto, consolidando a escolha do tema.

É importante mencionar que a primeira versão da produção do gênero foi manuscrita; as outras duas versões, porém, foram digitadas. As orientações foram assim organizadas, pois, tendo como objetivo a melhoria do texto, a versão digitada facilita o processo, na medida que permite aos alunos revisitar o texto, refletir sobre os aspectos considerados importantes, promover ajustes e modificações, sem se preocupar com os outros trechos, que devem ser apenas copiados.

A seguir, apresento as atividades que compõem a sequência didática, seus objetivos e um breve relato de sua aplicação.

Atividade I

Objetivo: Produção da 1ª versão.

Depois de conversarmos sobre o percurso do projeto de pesquisa que envolve os quatro últimos anos do ensino fundamental, solicitei aos alunos que produzissem uma justificativa capaz de esclarecer, com o auxílio de três argumentos, os motivos que os levaram a escolher o tema objeto de sua pesquisa.

As condições de produção da justificativa foram assim elencadas:

Escrever o quê? – uma justificativa

Para qual leitor? – o público em geral: professora, colegas, pais, família.

Quem é o autor do texto? – o aluno, com *ethos* de pesquisador, esclarece os motivos que o levaram a eleger um determinado tema de pesquisa e, para isso, se vale de recursos argumentativos.

Para que serve o texto? – para motivar o processo de produção textual argumentativa; para refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem e para exercitar recursos sociointerativos.

De que forma? – Por meio de sequência didática composta de módulos assim configurados:

Na aula seguinte, alguns trechos dos textos produzidos na atividade inicial foram selecionados e apresentados à sala com auxílio de Power Point, com o

objetivo de dialogar sobre as várias formas de expor as ideias no texto escrito, de forma a garantir a progressão temática.

Atividade II (Anexo 1)

Objetivo: Identificação da coerência e de elementos coesivos.

Em seguida, os alunos receberam uma ficha (Anexo 1) com atividades adaptadas do livro *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*, de Norma Goldstein, Maria Silvia Louzada e Regina Ivamoto, para refletir sobre aspectos relacionados à coesão e à coerência textuais.

Atividade III (Anexo 2)

Objetivo: Investigar os valores semânticos dos operadores argumentativos.

Tomando como base a discussão realizada durante o estudo da ficha mencionada acima, construímos uma tabela individual, com alguns operadores argumentativos e seus possíveis valores semânticos. Em seguida, elegemos alguns deles, para elaborar uma tabela coletiva, que foi afixada na sala.

Atividade IV (Anexo 3)

Objetivo: Reconhecer operadores argumentativos e identificar argumentos em editorial.

Os alunos receberam cópias do editorial “Contra as armas”, publicado no jornal *Folha de S. Paulo* em 15 de maio de 2005. Utilizando esse material, foram abordadas questões ligadas ao contexto de produção, à coesão textual e à argumentação.

Atividade V (Anexo 4)

Objetivo: Elaborar argumentos.

A partir da escolha de uma das afirmações abaixo, os alunos elaboraram cinco parágrafos (baseados em: consenso, exemplos, dados, opinião de especialista e contra-argumento).

- A. Não se pode reduzir a violência por meio de leis.
- B. Deve existir um órgão do governo que fiscalize a posse de cães ferozes.
- C. Os pais devem conhecer os lugares que seus filhos frequentam.
- D. Tanto o consumo de alimentos quanto o de artigos descartáveis devem ser revistos para que não se produza tanto lixo nas cidades.

Atividade VI (Anexo 5)

Objetivo: identificar argumentos e operadores argumentativos.

Utilizando-se do texto *Como e por que estudar filosofia*, os alunos analisaram questões relacionadas à construção da argumentação, à coerência e à coesão.

Atividade VII

Objetivo: Produzir a 2ª versão da justificativa.

Os alunos receberam os textos produzidos na Atividade I e foram motivados a elaborar uma reescrita que considerasse os aspectos estudados nas Atividades de II a VI e que pudessem aprimorar aquela 1ª versão.

Atividade VIII (Anexo 6)

Objetivo: Propor sugestões para o aprimoramento dos textos.

Com o auxílio dos indicadores abaixo reproduzidos e de um espaço para observações, os alunos deveriam elaborar uma avaliação do texto de um colega, verificando se o texto:

- Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos.
- Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema.
- Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema.
- Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo.
- Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e de acentuação.

O avaliador também poderia fazer observações no próprio corpo do texto analisado. O critério aqui sugerido para realizar essa atividade foi pautado em dois eixos: o primeiro diz respeito aos padrões de linguagem (normas de ortografia, acentuação e pontuação) e o segundo à qualidade global dos textos.

Os aspectos relacionados aos padrões de linguagem dizem respeito à observância das normas de uso da língua portuguesa e os aspectos referentes à qualidade dos textos dizem respeito à clareza das ideias, aprofundamento temático, qualidade dos argumentos e grau de convencimento, visto se tratar de uma justificativa e, portanto, de um texto argumentativo.

Atividade IX

Objetivo: Produção da versão final da justificativa.

Nessa atividade, o autor recebeu seu texto juntamente com a avaliação do colega, para a elaboração da versão final de seu texto.

Atividade X (Anexo 7)

Objetivo: Elaborar autoavaliação.

O aluno deveria elaborar uma autoavaliação, utilizando uma pauta com três indicadores e duas questões dissertativas, ambos descritos abaixo:

- A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão?
- Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema?
- Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e de acentuação?
- Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.
- Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

2.2 Estabelecimento do *corpus*

Como já mencionado, após a aplicação da sequência didática, foi recolhido um total de 324 produções, sendo de cada aluno selecionadas três versões do gênero *justificativa*, atividades a ele relacionadas, uma avaliação e uma autoavaliação do texto produzido. Na análise da grande quantidade de dados ali contidos, foi possível notar que alguns deles chamavam muito a atenção pela quantidade de modificações que as versões produzidas apresentavam, mostrando que o aprimoramento do texto por meio da reescrita era bastante significativo.

Pensando no processo de produção de textos na escola, surgiram alguns questionamentos: qual seria o grau de reflexão dos alunos sobre a própria produção ao final do ensino fundamental? Eles teriam consciência de seu progresso? Que reflexões os alunos faziam para elaborar as modificações em seus textos? Como determinavam quais dados deveriam ser incluídos, excluídos ou reformulados?

Dada a quantidade de atividades, optei por selecionar as produções de seis alunos, três meninos e três meninas. O critério para a seleção da amostragem foi selecionar aqueles que apresentavam modificações mais significativas na versão final do gênero foco da sequência didática.

Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa é composto por um total de trinta atividades: cada aluno está representado pelas três versões que produziu do gênero *justificativa*, uma avaliação de seu texto feita por um colega de turma e uma autoavaliação.

2.3 Revisar e editar: esmiuçando o processo da produção textual

Por ter interesse no processo de produção textual, e não apenas em seu produto final, para fins de análise do *corpus* contido neste trabalho, optou-se pelo uso dos termos *revisão* e *edição*, buscando diferenciar os autores e o tipo de réplica feito nas atividades.

O termo *revisão* é usado para as intervenções que o aluno-avaliador faz na produção textual de seu colega, procurando apontar possibilidades para o aprimoramento daquela produção escrita. Essas intervenções podem ser de duas categorias: o aluno-avaliador pode fazer marcas em forma de sublinhado ou de destaque de fragmentos, ou pode escrever textos em forma de anotações, observações ou sugestões, para chamar a atenção para o que considera relevante que seja modificado. As anotações feitas têm como base uma pauta de avaliação por mim elaborada e previamente apresentada aos alunos, com os seguintes indicadores:

- Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos.
- Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema.
- Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema.
- Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo.
- Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e de acentuação.

A pauta é um instrumento que possibilita que os alunos tenham clareza das expectativas da produção textual em questão, orientando a elaboração. Sua utilização já é uma atividade de natureza reflexiva e metalinguística que requer do

aluno movimentos, ora de visualização do texto como uma unidade, ora investigando as particularidades destacadas na pauta.

Como se pode observar pela pauta acima transcrita, as intervenções podem ocorrer tanto no que diz respeito à inobservância da norma estabelecida, como problemas de ortografia, acentuação e pontuação, quanto a questões relacionadas à manutenção temática, escolhas lexicais, coerência e conectividade, entre outros.

Ao realizar a atividade, o aluno se coloca numa atitude ativa em relação ao que lê, devendo criar sentidos para o texto (KOCH, 1992, p. 25). Assim, interação é aqui utilizada como estratégia metalinguística, pois, para executar a proposta, o aluno se volta para a própria linguagem, dela se utilizando para fazer apontamentos sobre a própria produção.

Além disso, o caráter discursivo do gênero é evidenciado à medida que o aluno, em seu papel de avaliador, deve articular as informações contidas no texto com seus conhecimentos, para produzir sentidos e fazer anotações. Ao ter contato com essas anotações, o aluno-autor percebe a presença marcante do interlocutor como criador de sentidos de seu texto. (BRASIL, 1998, p. 70).

A atitude se reflete também na própria produção, à medida que a mobilização de estratégias para refletir sobre a produção do outro e para criar observações claras ao deixar seu recado, acaba criando recursos que serão posteriormente utilizados em seu próprio texto, quando deverá, como autor, produzir sua 3ª versão, ação chamada, neste trabalho, de *edição*.

Assim, o termo *edição* aqui trata do momento em que o aluno-autor examina o próprio texto depois da intervenção do colega, isto é, a partir de marcas e apontamentos feitos pelo aluno-avaliador, reflete, faz escolhas e reescreve seu texto, aceitando ou refutando as considerações propostas.

As intervenções produzidas evidenciam o princípio do dialogismo que funda a concepção de linguagem de Bakhtin (2010b). Para o autor, o que atribui sentido ao texto é a relação que se estabelece entre os interlocutores de um discurso. Em outras palavras, é a manifestação da existência de interlocutores que vai construindo a significação no discurso.

3 O ALUNO COMO INTERLOCUTOR: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discussões surgidas nas décadas de 60 e 70, com base em “pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística” (BRASIL, 1998, p. 17), deram início às propostas de modificação das práticas de ensino de língua portuguesa no início dos anos 80.

Segundo os PCNs, as principais críticas ao ensino tradicional estavam ligadas a aspectos relacionados aos conteúdos, como, por exemplo, a insistência no estudo das regras gramaticais de exceção ou o tratamento didático a eles reservado como “a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” (BRASIL, 1998, p. 17) sem levar em conta os interesses e a realidade em que os alunos estavam inseridos.

Ao mesmo tempo, teve início a reflexão sobre concepções distintas do processo ensino-aprendizagem: por um lado, a valorização da passividade – marcada por um professor detentor e transmissor do conhecimento e por alunos que, recebendo esse conhecimento, o assimilariam passivamente; por outro, a valorização de um processo ensino-aprendizagem que passa necessariamente pela interação, seja do educando com o educador, seja dos educandos uns com os outros –, ou seja, por indivíduos que se envolvem com o processo de ensino-aprendizagem, comprometendo-se ativamente com a sua construção.

Considerando as discussões acima mencionadas, a fundamentação teórica em que se baseia este trabalho compreende sugestões a partir de vários autores com um ponto em comum: a consideração do aluno como interlocutor. A seguir, discuto alguns teóricos à luz dessa perspectiva.

3.1 O gênero como instrumento de ensino

Na perspectiva ensino-aprendizagem, considera-se que os gêneros são “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2005, p. 30). Sendo a comunicação o principal objetivo da linguagem, todos os textos produzidos em nossa sociedade têm um público que deve ser levado em consideração no momento da elaboração de qualquer texto, e as atividades

escolares devem considerar essa característica constitutiva dos gêneros, para elaborar metodologias de ensino eficazes.

Desde a publicação dos PCNs em 1998, o ensino por meio de gêneros textuais tem pautado as discussões sobre o ensino de língua materna. A partir da divulgação desse documento, começou a haver uma substancial transformação nas práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa. O documento conceitua gêneros da seguinte forma:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;

Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa colocação mostra-se em consonância com a proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo:

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 2009).

O ensino por meio de gêneros textuais mostra-se eficaz por levar o educando a refletir sobre o processo de interação no qual o gênero, assim como toda atividade de linguagem, envolve: sua escolha, sua produção e sua circulação.

Embora o gênero a ser trabalhado na escola seja captado de uma situação sociodiscursiva, Schneuwly e Dolz (2010) enfatizam que na sala de aula o texto é trabalhado numa dupla perspectiva: como objeto de ensino e como instrumento de comunicação social.

Sobre o mesmo assunto, Koch (2003, p. 58) ressalva que “o gênero, a funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero a comunicar”.

O aspecto abordado pelos autores mostra a necessidade de elaborar adaptações no gênero estudado na escola, pois não se pode negar que, ao ser utilizado no contexto escolar, algumas particularidades relacionadas a ele sofrerão alterações.

Koch (2003) destaca ainda que, embora todo artefato textual tenha como característica constitutiva a comunicação, para a eficácia do ensino, é preciso levar em conta que o texto falado e o texto escrito apresentam características distintas. Uma delas reside em sua elaboração.

O texto falado apresenta-se em constante construção: no momento de sua realização, as pessoas podem retomar as falas e reorganizar as ideias. Avaliando a adesão do outro no momento em que o texto é colocado em prática, podem reajustar o discurso, conforme julgarem conveniente.

Segundo Koch (1992, p. 69):

[...] o texto falado emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho [...] o locutor não é o único responsável pela produção de seu discurso; trata-se [...] de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto: eles não só colaboram um com o outro, como “co-negociam”, “co-argumentam” [...].

Na construção do texto face a face é possível verificar se os objetivos do locutor estão sendo alcançados e reformular a conversação, de modo a contemplar os objetivos planejados.

Bazerman (2007) comenta esse reajuste em função da tentativa de manter a comunicação dentro dos parâmetros do *self* construído durante o desenvolvimento nas relações sociais, de modo a conter, apaziguar e sanar a ansiedade causada nas interações.

Já na produção do texto escrito, como não é possível fazer essa mesma verificação, é preciso antecipar as reações do interlocutor e suas expectativas, pois na conclusão do ato comunicativo, o autor não poderá reajustar, modular e modalizar o conteúdo comunicativo, que ocorre na ausência do autor do texto.

Destaca-se, assim, a importância de se considerar o momento em que se planeja a produção de um gênero. O planejamento implica em considerar o interlocutor, antecipando as necessidades de uma interação que se mantenha dentro dos objetivos específicos daquela situação comunicativa; implica também em considerar que o gênero está ligado às condições de produção, aqui concebidas

segundo os estudos de Schneuwly e Dolz (2010), o que implica considerar as características do interlocutor a quem o texto se destina.

Desse modo, ao planejar atividades para a produção de um conto, por exemplo, o professor procura uma audiência que seja compatível com o contexto implicado nesse gênero textual. Há atividades escolares em que os gêneros a serem trabalhados correspondem a uma contextualização real: planeja-se a produção de um gênero para um acontecimento pontual da própria escola, como, por exemplo, a produção de um texto expositivo sobre efeito estufa, para auxiliar os alunos que estudam esse conteúdo na série anterior àquela em que se confecciona o texto.

Ainda sobre as relações entre o ensino de gêneros e a escola, é consenso a importância de se desenvolver no educando a autonomia responsável, adequada à sua faixa etária, que lhe permita aprimorar as habilidades necessárias para avaliar escolhas, diante do que lhe é apresentado na vida escolar e social. Sobre o assunto, Schneuwly e Dolz (2010, p. 40) apontam o exercício diversificado da linguagem, considerando seus variados usos na sociedade como uma forma de desenvolvimento da autonomia no aprendiz.

Comentando as contribuições teóricas para o ensino de língua portuguesa, Bezerra (2005) aponta que as metodologias de ensino que mais se destacam atualmente asseguram “a importância da dimensão social no processo de desenvolvimento do ser humano” e, citando Vygotsky² (1984 apud BEZERRA, 2005, p. 38), reflete sobre o lugar da linguagem nesse processo:

Segundo o autor, essa interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere. Ou seja, o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Mas a sua relação com o meio não se dá de forma direta, ela é mediada por sistemas simbólicos que representam a realidade; a linguagem, que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é o principal sistema de todos os grupos humanos.

A interação como característica a ser levada em conta para a construção de um gênero conduz o aluno à reflexão sobre a própria produção. Trata-se, portanto, de uma atividade ao mesmo tempo linguística e metalinguística, pois o aluno se vê impelido a examinar o texto produzido, avaliando sua estrutura, seleção lexical, clareza de ideias e antecipando possíveis pontos a serem levantados pelo interlocutor no momento da recepção.

² VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

É importante mencionar outro viés interativo: o que considera a interação no momento em que se estabelece a aplicação da sequência didática. Essa interação se dá com o grupo que participa das atividades de produção textual, durante o processo de ensino-aprendizagem, entre professor e alunos da classe, e se torna elemento que contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nesse viés, a interação é analisada nas relações que se estabelecem entre os participantes da atividade escolar: interação do professor com o aluno, do aluno com o professor e dos alunos entre si, no processo de construção do conhecimento, principalmente em intervenções orais e escritas a respeito dos textos produzidos pelos colegas.

Schneuwly e Dolz, citando Vygotsky³ (1985, p. 88 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 37-40), comentam a importância da natureza social da aprendizagem humana. O desenvolvimento cognitivo humano acontece por meio do que o autor chama de aprendizagem incidental e aprendizagem intencional. A primeira, elemento integrante de ações executadas pelos indivíduos e a última, característica reconhecida como inerente à instituição escolar, como afirmam Schneuwly e Dolz (2010, p. 38): “O desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e a aprendizagem intencionais, que supõem um pré-enquadre da situação e uma tomada de consciência por parte dos participantes: o professor e seus alunos.”

Schneuwly e Dolz (2010, p. 41) destacam ainda que os próprios alunos podem colaborar para a construção do conhecimento uns dos outros: “[...] as situações de colaboração entre alunos do mesmo ciclo e/ou de diferentes ciclos [...] facilitam uma construção conjunta de novas capacidades.”

Essa interação é instrumento, ainda, para o ensino de conteúdos relacionados à argumentação, como operadores argumentativos, coesão, coerência e tipologia argumentativa. Também é ferramenta para exercício de metacognição, na medida que propicia a reflexão sobre o próprio fazer linguístico (o ato de escrever).

Em busca de colocar em destaque o caráter interativo das atividades escolares, a sequência didática que deu origem ao *corpus* desta pesquisa utilizou como objeto de estudo o gênero *justificativa*. Trata-se de gênero criado por mim, em função das atividades desenvolvidas em contexto escolar. Esse gênero contém características argumentativas que implicam no posicionamento de seus autores

³ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensée et langage**. Paris: Éditions Sociales, 1985.

sobre o tema de pesquisa escolhido por eles, para ser tratado ao longo do Ensino Fundamental II.

Priorizando o decurso da produção, o gênero favorece a percepção do processo de interação entre os indivíduos envolvidos na atividade, ou seja, professor/aluno e aluno/aluno atuam como interlocutores que, agindo sobre o texto produzido, provocam o autor do texto, de modo que ele tenha que se posicionar diante da intervenção, fazer escolhas e elaborar modificações em sua reescrita.

A atividade de reescrita evidencia o pressuposto de que todo uso da linguagem se apoia em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e que, portanto, não se pode tomar um artefato textual como um produto acabado, por significar um recorte de uma situação sociointerativa.

Ao ser convidado a reescrever seu texto, o aluno é estimulado a refletir sobre a própria produção e também sobre os diversos modos de organizá-la. A necessidade de se fazer entender embasa o propósito comunicativo do gênero e aprimora a competência discursiva do aluno. A importância dessa prática está destacada nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 48): “A possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente.”

Além do mais, uma vez que na instituição escolar se verifica que os papéis estão social e historicamente delimitados – ao professor cabe ensinar e ao aluno cabe aprender –, atividades que propiciam a intervenção dos próprios colegas na produção textual uns dos outros dão novo significado para esses papéis.

Para que seja garantida a eficácia desse tipo de atividade, é entretanto preciso que “o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos” (BRASIL, 1998, p. 81).

Por ter a preocupação de realizar o estudo da produção textual em seu decurso, este trabalho não toma os textos produzidos como “acabados”, mas os considera como possibilidades para analisar como ocorre a trajetória do texto dentro do circuito de réplicas da sequência didática, o passo a passo, desde a produção inicial, até o que se considere a última versão.

Por meio do cotejamento das diferentes versões, torna-se possível acompanhar a trajetória do texto dentro do circuito de réplicas da sequência didática e, assim, os processos pelos quais os alunos elegeram estratégias de edição do texto, com o objetivo de aprimorá-lo.

Combinar duas práticas, a de professora e a de pesquisadora, no que se refere à produção textual escolar, não apenas valida o texto produzido ao final de um processo, mas também torna visíveis as modificações do texto durante sua elaboração, possibilitando encontrar indícios das concepções que os alunos têm da própria escrita e, conseqüentemente, reorientar as práticas docentes.

3.2 As contribuições dos gêneros argumentativos

O que conhecemos hoje como argumentação tem como base conceitos advindos da Grécia Clássica. Naquela época, os meios de defesa eram bastante complicados, seja pela ausência de um profissional especializado, cujo papel seria hoje o de um advogado, seja pelo analfabetismo da grande maioria da população. Como solução para essa demanda, surgiram pessoas que se destacavam por construir a defesa dos reclamantes: eram os sofistas.

Para conseguir atingir seu objetivo e executar seu trabalho, esses profissionais não se preocupavam eticamente com os meios de conseguir seu intento e, assim, acabaram adquirindo má reputação.

Muitos foram os teóricos que se manifestaram em oposição à retórica como uso das palavras como uma técnica com o objetivo único de fazer com que um dos lados vença; por exercitar uma técnica, sem levar em conta conceitos de justiça ou de honestidade.

A rejeição da retórica, vista dessa forma, prevaleceu por certo tempo, mas essa posição foi revista. Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicaram, em 1958, o *Tratado da argumentação: a nova retórica*, obra na qual os autores fazem uma releitura de Aristóteles: há a conciliação dos aspectos lógicos e retóricos, de forma que um não se sobressaia ao outro.

Além disso, Perelman salienta o valor do auditório, que é abordado como sendo o elemento mais importante na construção da dinâmica retórica. A adesão do auditório é o objetivo da construção retórica. A argumentação só pode ser construída considerando-se as características desse auditório, o qual se objetiva persuadir.

O auditório pode ser definido como uma pessoa ou como um grupo de pessoas que está diante do orador. Esse auditório pode estar presente ou ausente no momento da interlocução. Porém, mesmo ausente, a ação do orador tem como finalidade incidir sobre ele.

Para Perelman (1996, p. 33-34), há três espécies de auditório:

O primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, que chamaremos de auditório universal; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo interlocutor a quem se dirige; e o terceiro, enfim, constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos.

A perspectiva de Perelman coloca o interlocutor em um papel de destaque na argumentação, o que significa dizer que o outro ganha visibilidade e importância, na medida que se constrói uma argumentação tendo em vista ganhar sua adesão.

Segundo Mauro (2004, p. 183), o discurso argumentativo é um “discurso produzido em situação com a finalidade de obter a adesão de um interlocutor”. Além disso, “nos processos comunicativos, cuja finalidade é conseguir a adesão de um dado auditório, a argumentação se baseia no caráter provável de opiniões” (2004, p. 184).

A importância da distinção do auditório se deve ao fato de que o orador precisa conhecê-lo para que possa construir estratégias persuasivas adequadas. Não se deve, porém, pensar que a adaptação das ideias do orador às expectativas de seu auditório possa ter sempre um aspecto negativo. Não caberia dizer que se trata de manipulação, mas de encontrar pontos em comum que sejam capazes de estabelecer uma base para a elaboração do raciocínio argumentativo que se quer construir.

Para Bazerman (2007, p. 117), o processo da antecipação retórica de nossa audiência e do possível efeito de nossas palavras provê oportunidades para que nos tornemos mais reflexivos e ponderados, nas relações com nossos ouvintes e com as interpretações sociais das palavras que pronunciamos.

Para que se possa persuadir um auditório, é necessário partir de premissas já estabelecidas, com dados conhecidos, aceitos e defendidos. No momento em que expõe sua argumentação, o orador deixa transparecer em seu discurso a imagem que construiu do auditório; a recepção dessa imagem pelo auditório será importante para determinar a adesão ou não às ideias expostas pelo orador.

A imagem a respeito do auditório muitas vezes é construída com base em aspectos implícitos estabelecidos por meio de informações pragmáticas ou de estereótipos construídos socialmente. É o que acontece, por exemplo, nas relações entre aluno e professor: por mais informal que seja a situação, há papéis que estão já cristalizados e que implicam em cuidados com a interlocução, no que se refere a

aspectos acadêmicos; é necessário cuidado com as palavras, para não infringir os padrões da linguagem, e com comportamentos que possam revelar atitudes eticamente inaceitáveis.

A relevância dos trabalhos de Perelman (1996) para esta pesquisa decorre do conceito de dois tipos de auditório: aquele em que se considera o interlocutor a quem o orador se dirige e aquele em que o orador reflete sobre sua própria prática. Para isso, aborda o estudo de esquemas argumentativos, salientando que qualquer que seja a técnica argumentativa escolhida, é necessário que o orador conheça minimamente seu auditório, pois é a partir da observação de seus princípios, seus valores e suas crenças que serão construídos os argumentos capazes de persuadi-lo.

A ação argumentativa exige que o auditório se mova do lugar onde se localiza a adesão inicial e se encaminhe para a adesão às ideias do orador, por meio do que Perelman (1996) chama de acordos presentes nas premissas argumentativas. Segundo o autor, há dois tipos de acordo: o acordo sobre o real e o acordo sobre o preferível.

O acordo sobre o real refere-se àquilo que o auditório estabelece como fato ou verdade e o acordo sobre o preferível refere-se àquilo que é valorizado pelo auditório em termos de quantidade/qualidade/existência.

Tomando-se como base os estudos de Perelman (1996), os argumentos dividem-se em três grandes grupos: os argumentos quase lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundam a estrutura do real.

O primeiro grupo é chamado de argumentos quase lógicos, por tratar-se de argumentos construídos à semelhança de princípios lógicos, formais ou matemáticos, com o intuito de ganhar maior confiabilidade. Diferentemente desses, os argumentos quase lógicos são passíveis de múltiplas interpretações. Pertencem a esse grupo os argumentos formulados por: contradição e incompatibilidade; identidade e definição; regra de justiça; reciprocidade; transitividade; inclusão, divisão e comparação.

Os argumentos construídos com base em contradição e incompatibilidade pretendem demonstrar que a tese de adesão inicial, da qual o auditório era adepto, é incompatível com a tese principal. Os argumentos de identidade e definição utilizam a indicação do significado de uma palavra para a construção argumentativa. Já os argumentos construídos com base na regra de justiça tomam como pressuposto que

o mesmo tratamento deve ser dado a situações pertencentes a uma mesma categoria.

Os argumentos de reciprocidade estão inseridos em uma tipologia denominada por Perelman (1996) como argumentos quase lógicos, por se assemelharem ao raciocínio lógico e por se basearem em princípios de justiça e de moralidade, como explica o autor:

Os preceitos de moral humanista, trate-se de enunciados judaico-cristãos (“Não faças a outrem o que não gostarias que te fizessem”) ou do imperativo categórico de Kant (“Age de tal forma que a máxima de tua vontade sempre possa valer, ao mesmo tempo, como princípio de uma legislação universal”), supõem que o indivíduo e suas regras de ação não podem pretender uma situação privilegiada, que, ao contrário, ele é regido por um princípio de reciprocidade, que parece racional, porque quase lógico. (PERELMAN, 1996, p. 252).

A presença desse tipo de argumento aproxima remetente e destinatário, tornando o locutor solidário ao alocutário, demonstrando que há reconhecimento da situação pela qual o solicitante está passando. Esse fato, na argumentação, demonstra empatia por parte do locutor, tornando sólido o argumento que virá em seguida.

Os argumentos de transitividade são aqueles que estabelecem o mesmo grau de igualdade entre seres. E, nos argumentos de comparação, dois elementos são equiparados, de forma que um deles sirva como referência para o modo de operação do outro.

O segundo grupo abordado pelo autor compõe-se de argumentos baseados na estrutura do real. Ao contrário dos argumentos quase lógicos, não tomam como base a lógica, mas a experiência vivida na sociedade para a sua construção. Os argumentos desse grupo são construídos tomando-se como base aquilo que o auditório tem como conceito de verdade e podem ser construídos com base em relação de sucessão, quando se apoiam em relações de causa e efeito; ou com base em relação de coexistência, quando se apoiam em ligações entre uma pessoa e seus atos. Fazem parte desse segundo grupo os argumentos pragmáticos, os fins e os meios e o desperdício.

Como tipo de argumento baseado na estrutura do real com ligações de sucessão, há o argumento pragmático, que é definido como “aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN, 1996, p. 303).

O terceiro grupo, nessa classificação, é formado por argumentos que fundam a estrutura do real. Essa técnica argumentativa, como no grupo anterior, também utiliza elementos do real, porém aqui esses elementos não são utilizados como base para a construção argumentativa, mas são construídos juntamente com a argumentação, estabelecendo generalizações e regularidades, por meio de exemplo, de ilustração, de modelo e antimodelo, de analogia ou de metáfora.

Utiliza-se a argumentação por exemplo quando é sugerido que pessoas sirvam como referência por suas ações. A argumentação por modelo e antimodelo usa as pessoas como referência do que deve ou do que não deve ser imitado. A argumentação por analogia utiliza a comparação para a construção da tese inicial.

Os trabalhos de Perelman trouxeram importantes reflexões para o estudo da retórica na atualidade. Entretanto, no que diz respeito à argumentação no ensino básico, sua classificação das técnicas argumentativas não pode ser aproveitada de maneira extensiva por tratar-se de jovens que ainda estão em processo de formação e não possuem escopo necessário para o enquadramento em uma argumentação tão especializada.

Muitos são os estudos atualmente dedicados à argumentação. Alguns autores defendem a tese de que a argumentação é um ato inerente ao discurso e, dessa forma, encontra-se presente em todos os momentos de interação social praticados pelos seres humanos, pois é encarada como “forma de ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2011, p. 15).

É consenso abordar a questão da argumentatividade como uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, em um momento social no qual se valoriza a velocidade e em que o acesso à informação é bastante facilitado, mas raramente filtrado, propiciar o desenvolvimento de habilidades e/ou competências que favoreçam a criticidade é bastante benéfico. Nesse sentido, o estudo da argumentação mostra-se uma ferramenta bastante eficaz no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Com esse princípio, o estudo da argumentação no ensino de língua portuguesa vem se fazendo presente há alguns anos com o objetivo de:

[...] levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas – sobretudo – ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social [...]. (KOCH, 2011, p. 15).

As afirmações reiteram a importância do estudo desse gênero, devido ao seu caráter sociointeracionista. A dimensão argumentativa constituinte dos discursos contribui para a formação discente, pois evoca a discursividade das situações comunicativas.

A importância de se evidenciar essa característica do processo de interlocução é também apontada pelos PCNs:

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

Assim, convocar o outro a participar do discurso, solicitando seu parecer, independentemente de seu posicionamento, é favorável ao trabalho que tem como foco o estudo de elementos de caráter interativo. A argumentação favorece a criação de um espaço interativo propício ao desenvolvimento cognitivo, por ser meio de transmissão de conceitos construídos social e historicamente. Além disso, também aprimora habilidades argumentativas e de convivência.

Segundo Leitão e Damianovic (2011, p. 14), no Brasil, nas últimas duas décadas houve um significativo aumento de interesse por questões relacionadas à argumentação. A autora assevera que “o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão”.

A produção de textos argumentativos é um elemento facilitador na construção do conhecimento, pois a criação de espaços de interação mostra-se operacional e eficaz, na medida que contribui para o ensino de conteúdos relacionados à argumentação e permite exercitar o emprego de operadores argumentativos e tipos de argumentos. Cabe ainda considerar que a interação entre os participantes do processo contribui para sua formação.

Ao argumentar, seja oralmente ou por escrito, o interlocutor busca o envolvimento de quem ouve. Não basta ter o dom da palavra ou vencer pelo cansaço, é preciso trazer o outro para o seu lado, aproximar-se dele. A argumentação pressupõe, assim, não apenas o convencimento, mas a busca da adesão do interlocutor.

Quem constrói o texto argumentativo, portanto, deve estar atento ao seu público, ser conhecedor de suas necessidades, suas convicções, seus princípios, para, assim, estudar as melhores estratégias argumentativas, para que ele não só aceite aqueles argumentos como válidos, mas também se associe na defesa da ideia que esses argumentos defendem.

Ademais, sabendo-se que o homem utiliza a linguagem para interagir socialmente, habituar o aluno ao uso reflexivo e crítico possibilita o aprimoramento das inter-relações sociais.

Sobre esse aspecto, ressaltam os PCNs:

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. (BRASIL, 1998, p. 47).

A análise da argumentação presente no *corpus* foi feita com base nos estudos de Perelman e Koch, para quem “é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (KOCH, 2011).

Assim a perspectiva do trabalho com gêneros textuais de tipologia argumentativa no 9º ano do ensino fundamental se justifica, na medida que, nessa faixa etária, os indivíduos se encontram em um período importante do desenvolvimento, no qual questionam seu papel na sociedade e no mundo.

3.3 A autoria

Embora a interação entre os alunos contribua grandemente para o desenvolvimento cognitivo, a interação aluno-professor, em sala de aula, é a mais praticada, por ser a mais legitimada pela sociedade e, portanto, considerada a mais eficaz, segundo os papéis que a escola atribui aos participantes das atividades escolares.

Na maioria das instituições, é possível notar que as correções feitas pelo professor costumam ser consideradas de maior valor que aquelas feitas pelos colegas. Isso acontece porque o papel, o *ethos*, está delimitado socialmente: ao

professor cabe a correção porque, cabendo a ele o papel de ensinar, só a ele cabe a orientação. Ao aluno não cabe o papel de corretor porque seu papel é o de aprendiz.

A correção das produções dos alunos é o que Bazerman (2007, p. 72) chama de *atividade tipificada*, pois é reconhecidamente executada pela instituição escolar como parte do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao produzir uma atividade escolar, o aluno espera pela correção, pois “as tipificações sociais exercem pressão sobre cada indivíduo porque fazem parte de formas complexas de atividades e de práticas em relação às quais o indivíduo se orienta como parte da vida em sociedade”.

Sendo o único autorizado socialmente para elaborar as intervenções nas produções discentes, o professor se vê, não raro, sobrecarregado por essa função e acaba por fazer intervenções que, por vezes, não são eficazes para o aprimoramento do texto do aluno.

Entretanto, para o processo de aprendizagem da escrita é importante que a audiência se manifeste. Essa manifestação deve ser feita de forma clara, substancial e relevante, pois quando

[...] os escritores recebem muito pouco retorno e, se recebem, ele é geral e vago, sem abordar as especificidades do texto “os alunos não adquirem subsídios para aprofundar seus conhecimentos” e “muito pouca orientação específica pode resultar daí para a escrita futura”. (BAZERMAN, 2007, p. 66).

Caso ocorra insuficiência desse aspecto, haverá apagamento de audiência e, como consequência, o aluno concluirá, por intuição, que a tarefa de escrita é amorfa, impalpável. O fato se justifica porque, ao escrever, o aluno supõe ter um interlocutor, representado na maioria das vezes pelo professor; e espera por ele, por meio de uma réplica. Se a interlocução for ineficiente, sua expectativa será frustrada.

Um escritor escreve a partir do que conhece. Para que sua capacidade discursiva seja aprimorada, é preciso que sejam apontados os aspectos que, para seu interlocutor, não estejam satisfatórios. Apenas uma interlocução eficaz é capaz de garantir o aprofundamento dos conhecimentos do locutor.

A presença da audiência auxilia o escritor a compreender o impacto de suas escolhas, sejam elas linguísticas e/ou estruturais, da construção de suas ideias, convidando-o para uma análise metalinguística que resultará no aprimoramento de seu texto. A audiência ativa legitima a função do texto produzido, validando o papel do escritor e, diante desse reconhecimento, encoraja-o a futuras produções.

Retirando-se o caráter interativo da atividade, passa-se ao aluno a afirmação de que se escreve na escola para ninguém; apenas para cumprir o ritual da escolarização. O produto é desvalorizado, na medida que se percebe a perda de sua função essencial: a proficiência na comunicação.

A interação professor-aluno é também uma forma de orientação que instrui o aluno nos aspectos que o professor seleciona como importantes para atingir determinada expectativa de aprendizagem. A esse respeito, Vygotsky⁴ (1985, p. 88 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 38) afirma que a natureza social da aprendizagem é meio pelo qual as crianças “acedem à vida intelectual daqueles que as cercam”.

Bazerman (2007) associa o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento social do indivíduo. Para ele, a linguagem é a responsável por demarcar as características do indivíduo perante seu círculo social e perante si mesmo.

Para comentar o assunto, o autor relata pesquisas de Sullivan⁵ (1953 apud BAZERMAN, 2007) sobre a constituição do indivíduo perante as demandas sociais. Para esse autor, a constituição do *self* se dá pelas relações que o indivíduo estabelece com seu círculo social mais próximo, que é o ambiente familiar. Ali o indivíduo, tirando suas conclusões sobre as formas de uso da linguagem por meio das experiências vividas, cria um *self seguro*.

Quando o indivíduo se vê exposto a outros ambientes, tende a procurar manter as características daquele *self seguro* conhecido. Nesse esforço, o indivíduo tende a ignorar situações que possam desencadear ansiedade ou perturbar a definição de *self* por ele construída até aquele momento de sua vida. Assim, o que acontece mais frequentemente com a maioria das pessoas é a tendência de buscar a aplicação do senso de *self* já conhecido. Entretanto, se for capaz de enfrentar essas situações ameaçadoras, irá exercitar outras formas de interação, tendo assim a oportunidade de ampliar seu senso de *self*.

Bazerman (2007, p. 110) assevera que o estudo desses aspectos é importante para o ensino da escrita, na medida que essa forma de expressão linguística implica que o indivíduo torne público seu posicionamento, diante das questões que lhe são apresentadas. Acrescenta que “[...] aprender a escrever

⁴ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensée et langage**. Paris: Éditions Sociales, 1985.

⁵ SULLIVAN, H.S. **The interpersonal theory of psychiatry**. New York: Norton, 1953.

significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros [...]”.

Assim, ao realizar uma atividade escrita, o aluno cria uma expectativa sobre aquela produção, desejando conhecer o parecer de seu interlocutor, que é aquele que detém o poder de determinar se o que foi construído atende ao que é necessário. É ele quem irá atribuir valor ao que foi produzido, qualificando o percurso do locutor e contribuindo para a reputação de seu percurso como escritor. Como afirma Bazerman (2007, p. 112), “[...] o indivíduo começa a sentir-se como pessoa na relação com a resposta e com a previsão de respostas dos outros”.

Embora Sullivan reconheça a preponderância da influência das primeiras relações familiares para a constituição do *self*, para ele, as interações pelas quais o indivíduo se expõe ao longo da vida são capazes de ampliar essa constituição, fornecendo ferramentas para outros tipos de interação.

Segundo Bazerman (2007, p. 112):

Uma vez que as situações formadoras de *self* são capazes de satisfazer necessidades, sendo, portanto, motivadas, o indivíduo tem como tarefas maiores fazer com que as interações corram bem e prever as respostas dos parceiros necessários, de modo a manter a cooperação do outro.

Ao utilizar a linguagem, o indivíduo defronta seu *self*, sua motivação, com o *self* e a motivação de outra pessoa. Para Bazerman (2007), essa é uma forma de interação que nos coloca situações que desenvolvem nosso *self*, transformando nossas habilidades, limites interativos e cognitivos, porque obrigam a reorganizar a forma de interação conhecida até então, já que os confrontos que ocorrem com *selfs* são os mais variados e diversificados possíveis.

As pesquisas realizadas por Sullivan e mencionadas por Bazerman (2007) nos levam a reflexões sobre as dificuldades que envolvem as atividades de linguagem e, no caso deste estudo, as atividades de produção textual. É possível perceber que a atividade de produção escrita envolve aspectos individuais que merecem ser levados em conta no momento da proposta oferecida aos alunos, mostrando que o caminho para o ensino da produção escrita não é único nem simples.

É preciso levar em conta a trajetória individual de cada aluno, considerando que esse percurso irá determinar sua maneira de lidar com a linguagem, seus obstáculos, suas motivações e o quanto irá se engajar para a superação de sua

ansiedade, tendo em mente que é preciso “sempre atentar para as maneiras pelas quais a ansiedade limita a ambição e a lucidez intelectual dos alunos, impedindo-os de lidar com aquilo que a tarefa e a aprendizagem exigem que eles façam”. E, dessa forma, “nos põe em sintonia com o valor do desafio significativo, bem como com a dificuldade de abordar aquelas questões potencialmente mais significativas e necessárias de serem abordadas” (BAZERMAN, 2007, p. 118).

Não é raro encontrar pedidos de alunos que solicitam mais atividades orais e menos atividades escritas. O comportamento pode ser explicado pelas implicações que a produção escrita envolve: a necessidade de marcar um posicionamento, podendo provocar enfrentamento da ansiedade que tal atitude envolve; a exposição de ideias sem a possibilidade de ajustes oferecida pela linguagem praticada oralmente.

A reflexão nos mostra a necessidade de criar atividades nas quais o aluno seja convidado e até mesmo desafiado a enfrentar seus limites no uso da linguagem, experimentando extrapolá-los, pela utilização de ferramentas fornecidas durante o processo de ensino-aprendizagem, nas quais possa se apoiar para suportar sua ansiedade.

A relevância do estudo de réplicas se deve ao fato de que, ao solicitar a execução de uma atividade, o professor espera do aluno uma resposta de boa qualidade. Nesta expectativa estão incluídas, além da aquisição de conhecimentos adquiridos nas aulas, também a sua incorporação, demonstrando que, além da compreensão, houve a apropriação desses conhecimentos.

Pode-se dizer, assim, que as réplicas são constitutivas do contexto escolar, como assevera Bakhtin (2010b, p. 137): ao construirmos uma réplica, “estamos em processo de compreender”, pois “cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo”.

Entretanto, se é verdade que a réplica é uma atividade inerente ao contexto escolar, também é verdade que a forma como o aluno compreende a demanda será determinante para garantir o tipo e a qualidade da réplica produzida.

Bakhtin (2010b) afirma que, ao produzir um enunciado, o indivíduo leva em consideração todo o contexto social da situação comunicativa, condições como a ligação afetiva que existe entre os interlocutores, o grupo social em que estão inseridos cada um dos participantes da situação e a existência de uma diferença

hierárquica entre eles. Observando os elementos constitutivos desse contexto, o indivíduo vai traçando o perfil de seu auditório e estabelecendo possibilidades responsivas coerentes com essas características.

Para o autor, “a materialização da palavra como signo” só se realiza pelas inter-relações sociais. É possível, portanto, dizer que a situação comunicativa cria espaços em branco, preenchidos pelos interlocutores por suas impressões sobre a constituição desse auditório.

O conceito de réplica está ligado ao processo construído pelo indivíduo quando, em uma situação comunicativa, interpreta o enunciado de seu interlocutor e, em resposta, constrói, ele próprio, um enunciado que pretende estabelecer uma ligação coerente com aquela situação comunicativa.

Sobre o assunto, afirma Bakhtin (2010b, p. 116):

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

Numa situação comunicativa escolar, como se qualifica essa variação? Como se porta o aluno frente a um enunciado produzido pelo professor e como se porta frente a um enunciado produzido por um colega de turma? Que variações apresentam os textos produzidos nessas duas situações distintas? Que tipo de auditório considera quando seu interlocutor é o professor? E quando é seu colega? De que forma a resposta a essas perguntas podem colaborar para o processo ensino-aprendizagem?

4 O TECIDO DESVENDADO: ANÁLISE DO CIRCUITO DE RÉPLICAS

Como forma de iniciar o trabalho de investigação do *corpus*, foram elaboradas duas tabelas: a primeira, contendo uma análise geral da 1ª versão das produções, mostra um levantamento de aspectos relativos à temática escolhida como tema de pesquisa e a elementos relacionados à construção do texto argumentativo. Assim, a coluna **Apresentação** aborda a forma como o aluno iniciou seu texto e as colunas **Coesão, coerência e progressão temática** e **Argumentação que justifica a escolha do tema** examinam de que forma esses elementos foram organizados nas produções do *corpus*.

A segunda tabela traz um levantamento das informações que constam na ficha de autoavaliação (Anexo 7). Conforme já informado, para o registro da avaliação são considerados conceitos de A a E, conforme norma adotada pela escola. Os conceitos correspondem às seguintes ponderações: A – plenamente satisfatório; B – satisfatório; C – minimamente satisfatório; D – insatisfatório; e E – ausência de dados para avaliar.

Muitos dos dados que constam nas tabelas foram retirados das produções escritas dos alunos e, dessa forma, mantêm os textos tal qual elaborados pelos alunos: sem nenhum tipo de ajuste ou correção. Esses trechos estão entre aspas.

É importante mencionar que os textos do *corpus* foram mantidos em seu estado original. Não foram feitas correções gramaticais, ortográficas ou de qualquer outra ordem, como já foi explicitado, pois os aspectos que necessitariam de ajustes segundo a norma padrão não interferem na compreensão do texto produzido nem nos aspectos que esta pesquisa pretende investigar.

Para efeitos de organização deste trabalho, os textos analisados estão assim distribuídos:

1. Réplica I - *Demanda de professor* → *Réplica de aluno-autor*

Para iniciar a sequência didática, realizamos uma conversa, refazendo o percurso do Projeto de Iniciação Científica, cujas etapas já foram anteriormente relatadas. Nessa conversa, os alunos lembraram etapas do percurso, comentando procedimentos de pesquisa e escolhas temáticas. Em seguida, elaboraram a 1ª versão da justificativa. (Anexos 8, 11, 14, 17 e 20)

Nesta etapa, a *Demanda de professor* remete às instruções dadas por meio do seguinte enunciado: “Escreva um texto no qual você possa justificar, utilizando-se

de três argumentos, os motivos que o levaram a escolher seu tema de Iniciação Científica”. E chama-se *Réplica de aluno-autor* ao texto produzido pelo aluno em resposta a essa instrução.

2. Réplica II – *Demanda de professor* → *Réplica de aluno-autor*

Depois de realizar as atividades da sequência didática com estudos sobre coerência, coesão referencial e sequencial (Anexo 1) e tipos de argumentos (Anexos 2, 3, 4 e 5), os alunos aprimoraram a 1ª versão, produzindo uma 2ª versão de seu texto (Anexos 9, 12, 15, 18 e 21).

Para a produção desta versão foi oferecida a possibilidade de uso de computador, pelo fato de que esse instrumento, facilmente manejado pelos alunos atualmente, tem, entre seus atrativos, o fato de eliminar o trabalho manual de cópia manuscrita dos trechos a serem mantidos nas novas versões.

Nesta etapa, chamam-se *Demanda de professor* às orientações dadas por meio do seguinte enunciado: “Reescreva seu texto utilizando os conhecimentos adquiridos por meio das atividades realizadas para produzir uma versão melhor que a anterior”. E chama-se *Réplica de aluno-autor* à nova versão construída pelo aluno em resposta a essa instrução;

3. Réplica III – *Demanda de professor* → *Réplica de aluno-avaliador*

Esta atividade consistia em submeter o texto produzido na 2ª versão à avaliação de um colega de turma (Anexo 6). Para isso, o aluno-avaliador precisou preencher uma ficha com indicadores pré-estabelecidos e, além disso, fazer observações com o objetivo de colaborar com o autor para o aperfeiçoamento do texto na versão final.

Nesta etapa, chama-se *Demanda de professor* às instruções dadas por meio do seguinte enunciado: “Você é o avaliador: Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto”.

Para o registro da avaliação são considerados conceitos de A a E, conforme norma adotada pela escola, já comentados. É importante esclarecer que, além de atribuir conceitos para os aspectos apontados acima, os avaliadores foram estimulados a serem corresponsáveis pelo aprimoramento do texto do colega e, com esse objetivo, poderiam fazer anotações nos textos dos avaliados e/ou escrever comentários no campo *Observações* da ficha de avaliação. À forma como essa avaliação foi realizada, chama-se, nesta etapa, *Réplica de aluno-avaliador*.

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos. | |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | |

Observações:

4. Réplica IV – Demanda de aluno-avaliador → Réplica de aluno-autor

Nesta etapa, o texto retorna ao seu autor que, observando as indicações feitas pelo aluno-avaliador, decide quais alterações serão feitas e produz a versão final (Anexos 10, 13, 16, 19 e 22). Esta, como a versão anterior, também foi feita em computador.

Aqui, chamam-se *Demanda de aluno-avaliador* às observações e conceitos sugeridos pelo aluno que avalia o texto produzido pelo colega e *Réplica de aluno-autor* à versão final, produzida pelo aluno-autor do texto avaliado.

5. Réplica V – Demanda de professor → Réplica de aluno-autor: autoavaliação

Para a realização desta etapa, o aluno-autor analisa o processo percorrido desde a elaboração da versão inicial e, utilizando uma ficha como instrumento de sua reflexão, registra a autoavaliação, com auxílio de indicadores pré-estabelecidos, utilizando-se de conceitos de A a E, conforme mencionado anteriormente, devendo, também, responder a duas questões reflexivas (Anexo 7).

Nesta etapa, chamam-se *Demanda de professor* às instruções dadas pelo professor, compostas de uma tabela com indicadores a serem avaliados com conceitos, conforme relatado anteriormente:

| Aspectos analisados | Conceito | |
|---|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | | |
| Respeita ortogr., normas gramaticais, sinais de pont. e acentuação. | | |

Além do quadro, havia na atividade duas questões reflexivas: *Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto?*; *Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto?* Ambas com justificativa.

Por fim, é preciso informar que se chama *Réplica de aluno-autor: autoavaliação* à produção escrita pelo aluno-autor na qual ele avalia todo o percurso de produção textual.

4.1 A trama em composição

4.1.1 O percurso do aluno P01

1ª versão produzida pelo aluno P01

O aluno P01 escolheu como temática de pesquisa *Aerodinâmica militar*. Sua 1ª versão é a seguinte:

Nesse texto irei apresentar três motivos pelo qual escolhi o tema “Aerodinâmica militar” para ser meu projeto de Iniciação Científica desse ano.

Escolhi esse tema pois em meu projeto anterior estava pesquisando sobre o design dos aviões militares, como não havia tempo e era um assunto muito complicado deixei para esse ano o foco na aerodinâmica e sua influência no design dos aviões militares.

Curiosidade, eu queria saber porque as aeronaves tinham formas distintas umas das outras, havia alguma regra?

Como funciona certa parte do avião, como que a aerodinâmica influencia no design de uma aeronave, o que faz com que o design mude, e isso me orientou em todo projeto.

Segue a cópia do original

NESSE TEXTO VOU APRESENTAR TRÊS MOTIVOS PELA QUAL ESCOLHI O TEMA "AERODINÂMICA MILITAR" PARA SER MEU PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DESSE ANO.

ESCOLHI ESSE TEMA POIS EM MEU PROJETO ANTERIOR ESTAVA PESQUISANDO SOBRE O DESIGN DOS AVIÕES MILITARES, COMO NÃO HAVIA TEMPO E ERA UM ASSUNTO MUITO COMPLICADO DEIXEI PARA ESSE ANO O FOCO NA AERODINÂMICA E SUA INFLUÊNCIA NO DESIGN DOS AVIÕES MILITARES.

CURIOSIDADE, EU QUERIA SABER PORQUE AS AERONAVES TÊM FORMAS DISTINTAS UMAS DAS OUTRAS, HÁ ALGUMA REGRA?

COMO FUNCIONA CERTA PARTE DO AVIÃO, COMO QUE A AERODINÂMICA INFLUENCIA NO DESIGN DE UMA AERONAVE, O QUE FAZ COM QUE O DESIGN MUDE, ISSO ME ORIENTOU EM TODO PROJETO.

É possível verificar que, buscando atender à proposta da atividade, o aluno elabora seu texto procurando responder fielmente ao enunciado. O resultado é um texto topicalizado. Essa preocupação transparece já na introdução: o aluno inicia seu texto retomando as palavras que compõem as instruções do enunciado para a realização da atividade.

Na introdução há o anúncio do assunto do texto; em seguida, o aluno distribui seus argumentos em três parágrafos, destinando a cada parágrafo um argumento que justifica a escolha da temática de seu projeto. O segundo parágrafo traz o primeiro argumento: a temática escolhida se refere a uma especificação do tema estudado na série anterior. O terceiro parágrafo menciona a curiosidade do aluno sobre o assunto, incluindo perguntas norteadoras da pesquisa. O quarto parágrafo é um desmembramento do parágrafo anterior, uma vez que enumera mais três questões que nortearam a pesquisa do aluno-autor.

A preocupação em corresponder às expectativas da proposta fica evidente também na elaboração dos parágrafos, que são estruturados como respostas a uma pergunta feita anteriormente, sem nenhuma preocupação com a utilização de conectivos que poderiam favorecer a conexão entre as ideias do texto:

Curiosidade, eu queria saber porque as aeronaves tinham formas distintas umas das outras, havia alguma regra?
Como funciona certa parte do avião, como que a aerodinâmica influencia no design de uma aeronave, o que faz com que o design mude, e isso me orientou em todo projeto.

2ª versão produzida pelo aluno P01⁶

Depois de participar das atividades da sequência didática, o aluno P01 elaborou a reescrita, que corresponde à 2ª versão do seu texto:

⁶ Nas produções a seguir, onde aparecem as marcas de revisão feitas pelo programa Microsoft Word, o tachado se refere aos fragmentos excluídos e o sublinhado aos fragmentos incluídos pelo autor na nova versão. Os demais fragmentos formam mantidos de uma versão para outra.

Nesse texto irei apresentar três motivos pelo qual escolhi o tema “~~Aerodinâmica militar~~ Design Aerodinâmico Militar” para ser meu projeto de Iniciação Científica desse ano.

Escolhi* esse tema pois em meu projeto anterior ~~estava pesquisando~~ pesquisava sobre o design aéreo dos aviões militares, ~~como não havia tempo e era um assunto muito complicado deixei~~ para complementar meus estudos, esse ano ~~e foco na aerodinâmica e sua influência no design dos aviões militares.~~

~~*Curiosidade, eu queria saber porque as aeronaves tinham formas distintas umas das outras, havia alguma regra?~~

~~Como funciona certa parte do avião, como~~ em minha monografia foquei mais em algo que não havia tratado antes, a aerodinâmica, e como ela influencia no design ~~de uma aeronave, o que faz com que o design mude, e isso me orientou em todo projeto.~~ das aeronaves militares.

Elaborei três perguntas quais nortearam minha pesquisa, e que me dariam informações importantes para meu projeto.

A primeira delas é “O que é aerodinâmica”. Como teria que responder perguntas mais elaboradas sobre esse mesmo foco, primeiro, precisaria saber o que é aerodinâmica, assim teria algo como base.

“Quais são as diferenças entre a aerodinâmica militar e a dos aviões de transporte”. Como nesse projeto irei falar dos aviões militares, precisaria saber quais eram suas diferenças em relação aos aviões de transporte.

Minha ultima pergunta, motivo para que eu fizesse essa pesquisa seria “Qual a diferença entre um avião militar de grande porte e um bombardeiro”. Precisava distinguir as aeronaves umas das outras para entender meu projeto melhor, quais seriam as diferenças, e como que elas seriam alteradas pela aerodinâmica.

As marcas de primeira pessoa podem indicar que o aluno anuncia a propriedade da temática e do próprio projeto, uma vez que o tema de pesquisa foi escolhido livremente por ele. É possível notar também os aspectos abordados

durante a realização da sequência didática e, além disso, a preocupação em fazer substituição vocabular, o que conferiu ao texto um tom mais acadêmico.

Assim, no primeiro parágrafo, o autor optou pela inclusão da expressão “Design Aerodinâmico Militar”, em substituição a “Aerodinâmica militar”. No segundo parágrafo, “estava pesquisando” foi substituído por “pesquisava” e os trechos “como não havia tempo” e “era um assunto muito complicado” foram eliminados e substituídos por “para complementar meus estudos”. No terceiro parágrafo, aparece o pronome relativo “quais”, que é um elemento anafórico utilizado em gêneros com características mais acadêmicas; além disso, também foi incluída a palavra “nortearam”, pouco usual nessa faixa etária.

Três perguntas englobam as ideias dos trechos eliminados. Esta versão mostra melhor elaboração, pois apresenta elementos que organizam a progressão temática textual. Ao se referir às suas motivações, por exemplo, o aluno elabora um parágrafo que ao mesmo tempo anuncia a organização de seu projeto e também de sua nova versão:

Elaborei três perguntas quais nortearam minha pesquisa, e que me dariam informações importantes para meu projeto.

Em seguida, são construídos três parágrafos, cada um deles iniciado pela pergunta anunciada no parágrafo anterior. Ainda que sem a pontuação adequada, as perguntas colaboram para organizar as ideias desenvolvidas no texto:

O que é aerodinâmica.
Quais são as diferenças entre a aerodinâmica militar e a dos aviões de transporte.
Qual a diferença entre um avião militar de grande porte e um bombardeiro.

Os elementos de coesão estudados na sequência didática aparecem por meio dos organizadores textuais: “O primeiro deles” e “Meu último motivo”.

3ª versão produzida pelo aluno P01

Nesse texto irei apresentar três motivos pelo qual escolhi o tema “Design Aerodinâmico Militar” para ser meu projeto de Iniciação Científica desse ano.

Escolhi esse tema pois em meu projeto anterior pesquisava sobre o design aéreo dos aviões militares, e para complementar meus estudos, esse ano em minha monografia foquei ~~mais~~ em algo que não havia tratado antes, a aerodinâmica, e como ela influencia no design das aeronaves militares.

Elaborei três perguntas quais ~~nortearam minha pesquisa, e que me dariam informações importantes para meu projeto~~ são argumentos para que fizesse essa pesquisa.

~~A primeira delas~~ O primeiro deles é “O que é aerodinâmica”. ~~Como teria que responder perguntas mais elaboradas sobre esse mesmo foco, primeiro, precisaria~~ Eu queria saber o que é aerodinâmica, ~~assim teria algo algumas pessoas falavam desse assunto e não entendia, queria saber~~ como ~~base~~ que os aviões voavam através da aerodinâmica, mas para isso, precisava entender o assunto.

“Quais são as diferenças entre a aerodinâmica militar e a dos aviões de transporte”. ~~Como nesse projeto irei falar~~ Querida saber se a aerodinâmica dos aviões militares, ~~precisaria saber quais eram suas diferenças em relação aos~~ era mais avançada que a dos aviões de transporte, curiosidade, pois as aeronaves de transporte não realizam manobras quais as aeronaves de transporte realizam.

~~Minha ultima pergunta,~~ Meu ultimo motivo para que ~~eu~~ entendesse aerodinâmica e fizesse essa pesquisa ~~seria~~ é “Qual a diferença entre um avião militar de grande porte e um bombardeiro”. Precisava distinguir as aeronaves umas das outras para entender meu projeto melhor, quais seriam as diferenças nos designs, e como que elas seriam alteradas pela aerodinâmica.

Como o avaliador apontou a necessidade de aperfeiçoar o texto com argumentos mais convincentes e o autor não encontrou outros motivos senão as perguntas levantadas, ele esclarece que as perguntas são, na verdade, seus argumentos. A troca não é só uma questão de adaptação vocabular, o autor se preocupa em esclarecer em seu texto que as perguntas refletem situações cotidianas que foram responsáveis por despertar sua curiosidade. É visível que o aluno-autor mantém seu posicionamento, pois a palavra “curiosidade”, que já havia

aparecido em sua versão inicial, reaparece aqui, depois de ter sido excluída da 2ª versão, reforçando, assim, o principal motivo da sua escolha.

A intervenção do aluno-avaliador fez com que o aluno-autor deixasse de lado trechos com uma implicação mais acadêmica, como os reproduzidos abaixo:

Como teria que responder perguntas mais elaboradas sobre esse mesmo foco, primeiro, precisaria saber o que é aerodinâmica, assim teria algo como base.

Como nesse projeto irei falar dos aviões militares, precisaria saber quais eram suas diferenças em relação aos aviões de transporte.

Minha ultima pergunta, motivo para que eu fizesse essa pesquisa [...]

Ele os substituiu por trechos mais relacionados ao cotidiano e aos momentos em que as dúvidas sobre o assunto apareceram e determinaram que a temática poderia se transformar em objeto de pesquisa:

Eu queria saber o que é aerodinâmica, algumas pessoas falavam desse assunto e não entendia, queria saber como que os aviões voavam através da aerodinâmica, mas para isso, precisava entender o assunto.

Queria saber se a aerodinâmica dos aviões militares era mais avançada que a dos aviões de transporte, curiosidade, pois as aeronaves de transporte não realizam manobras quais as aeronaves de transporte realizam.

Meu ultimo motivo para que entendesse aerodinâmica e fizesse essa pesquisa é: Qual a diferença entre um avião militar de grande porte e um bombardeiro.

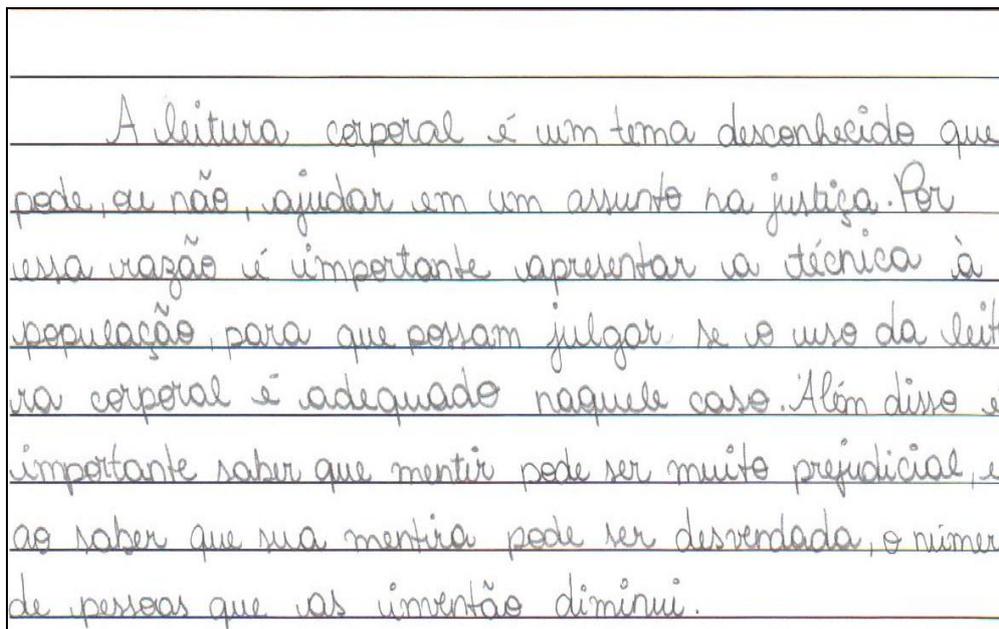
4.1.2 O percurso do aluno P04

O aluno P04 escolheu como temática o estudo da fisiognomonia que, segundo o dicionário Aulete, é “a arte de conhecer o caráter dos homens pela observação das feições do rosto”. Segundo o aluno-autor, a técnica de leitura de rosto poderia auxiliar a identificar a veracidade das informações ditas por uma pessoa.

1ª versão produzida pelo aluno P04

A leitura corporal é um tema desconhecido que pode, ou não, ajudar em um assunto na justiça. Por essa razão é importante apresentar a técnica à população, para que possam julgar se o uso da leitura corporal é adequado naquele caso. Além disso é importante saber que mentir pode ser muito prejudicial, e ao saber que sua mentira pode ser desvendada, o número de pessoas que as inventão diminui.

Segue a cópia do original



A leitura corporal é um tema desconhecido que pede, ou não, ajudar em um assunto na justiça. Por essa razão é importante apresentar a técnica à população, para que possam julgar se o uso da leitura corporal é adequado naquele caso. Além disso é importante saber que mentir pode ser muito prejudicial, e ao saber que sua mentira pode ser desvendada, o número de pessoas que usas inventões diminui.

Percebe-se que a estratégia argumentativa utilizada foi o argumento pragmático, que, como visto, é definido como “aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (PERELMAN, 1996, p. 303), pois em dois argumentos é possível perceber a importância social do tema: conhecer a técnica pode favorecer o julgamento de um caso judicial e a técnica pode ser utilizada como instrumento ético, já que as pessoas poderiam ser descobertas em caso de mentira.

2ª versão produzida pelo aluno P04

Depois de ter participado de atividades que objetivavam aprofundar os conhecimentos sobre elementos constitutivos do texto argumentativo, foi solicitado aos alunos que refizessem o texto produzido na 1ª versão, aproveitando os aspectos trabalhados durante a realização das atividades da sequência didática.

~~A leitura corporal é um tema desconhecido que pode, ou não, ajudar em um assunto na justiça. Por essa razão é importante apresentar a técnica à população, para que possam julgar se o uso da leitura corporal é adequado naquele caso. Além disso é importante saber que mentir pode ser muito prejudicial, e ao saber que sua mentira pode ser desvendada, o número de pessoas que as inventão diminui.~~

Não seria uma confusão um lugar onde todos conseguem descobrir quando o outro está mentindo somente olhando sua face? Ainda mais em nossa sociedade que usa a mentira para diversas situações. Usamos para proteger, para não magoar, para concertar nossos erros, para nos consolar e ate para coisas boas como uma festa surpresa. Casais se separariam, amigos acabariam com a amizade e várias pessoas perderiam o emprego. Seria uma completa bagunça. Mas será que é possível realmente identificar a mentira no rosto?

De acordo com o dicionário Houaiss, mentira significa “Afirmção de algo que não verdadeiro para enganar ou iludir alguém”.

Somos educados, desde pequenos, que mentir é feio e pode nos prejudicar. E realmente a mentira pode ocultar muitas coisas, uma traição, uma culpa por ter quebrado algo, uma informação importante, ou até mesmo um crime.

Uma técnica denominada fisiognomonía, ou leitura corporal, permite que um especialista consiga julgar se um fato que esta sendo dita por alguém é verdade. A mentira causa tensão, e essa tensão pode provocar uma contração nos músculos faciais deixando pistas de que o que alega ser verdade, não é.

No Brasil é proibido usufruir dessa técnica, pois o governo acha que é um ato desumano. Mas a população precisa saber do assunto para poder julgar se pode ser de uso para seu país ou não.

Nessa nova versão houve uma significativa modificação do texto, em comparação com a versão anterior. O amadurecimento aparece já na estrutura que, se antes aparecia reduzida a apenas um parágrafo, aqui aparece maior, estendendo-se por cinco parágrafos.

É possível perceber também que houve expansão do tema: o aluno optou por ampliar o texto produzido na versão diagnóstica, aproveitando dela apenas a ideia principal: a necessidade de divulgação do assunto, por se tratar de um tema de utilidade social.

Além disso, foram incluídos aspectos do texto argumentativo estudados nas atividades da sequência didática aplicadas entre a produção da 1ª e da 2ª versões. Assim, é possível encontrar a inserção das perguntas retóricas reproduzidas abaixo:

Não seria uma confusão um lugar onde todos conseguem descobrir quando o outro está mentindo somente olhando sua face?
Mas será que é possível realmente identificar a mentira no rosto?
Seria possível e fácil desmascarar uma pessoa no momento em que ela está mentindo?

À primeira pergunta, o autor relacionou uma série de consequências negativas, no caso de comprovada a eficácia da técnica de *fisiognomia*, mostrando aproveitamento das atividades relativas à construção de argumentação baseada em exemplos.

Houve também a inserção de um verbete de dicionário como argumento de autoridade, incluído no texto com o objetivo de validar o posicionamento do autor.

Como progressão temática, o texto, apesar de buscar no primeiro parágrafo uma aproximação com o leitor, retoma o distanciamento no segundo parágrafo e, assim, a vertente textual científica, numa tentativa de atender às expectativas escolares, levando ao texto um tom mais acadêmico.

O último parágrafo apresenta um contra-argumento e inclui a resposta direta à demanda do professor no momento em que a atividade foi proposta: “minha finalidade com esse tema é divulgar o assunto e fazer com que a população tome suas próprias decisões”. É possível perceber aqui a preocupação em deixar explícita a resposta à demanda do professor, que é o solicitante da atividade.

O texto também utiliza elementos de coesão sequencial e referencial “onde”, “quando”, “Ainda mais”, “Mas”, “E realmente”, “ou até mesmo”, “pois”, “Por mais que” e “esse”, elementos estudados em atividades realizadas durante a aplicação da sequência didática (Atividades II, III e IV; Anexos 1, 2 e 3, respectivamente)

Do ponto de vista do aproveitamento das atividades trabalhadas na sequência didática, pode-se verificar que o autor do texto realizou satisfatoriamente as demandas solicitadas pelo professor, uma vez que houve aprimoramento em todos

os aspectos trabalhados, as demandas foram atendidas e a versão apresentada expande aspectos textuais importantes na construção da argumentatividade.

Assim, esta 2ª versão, produzida após a sequência de atividades relacionadas ao estudo do texto argumentativo, apresenta uma grande transformação em relação à 1ª versão, com inclusão de argumentos, operadores argumentativos e demais marcas linguísticas do gênero.

Porém, alguns trechos evidenciam uma preocupação em atender às expectativas docentes, como pode ser notado nos trechos que demonstram uma preocupação em mostrar-se moralmente correto: “E realmente a mentira pode ocultar muitas coisas, uma traição, uma culpa por ter quebrado algo, uma informação importante, ou até mesmo um crime”.

Tal aspecto pode ser verificado também no fechamento da 2ª versão, no qual o aluno-autor responde diretamente à demanda docente: “minha finalidade com esse tema é divulgar o assunto e fazer com que a população tome suas próprias decisões”. Ele explicita também o engajamento de caráter social de seu tema de pesquisa.

Para responder à orientação do professor, o aluno-autor coloca-se em um lugar que pode ser denominado de “o lugar do aluno”, o lugar de alguém que precisa corresponder ao que foi solicitado, de acordo com a *forma escolar*.

3ª versão produzida pelo aluno P04

Nesta etapa da sequência didática, o texto, já avaliado e comentado, retorna para seu autor, com o objetivo de que seja feita a reescrita para a produção da 3ª versão, incorporando as sugestões do aluno-avaliador, caso sejam consideradas úteis para o aprimoramento do texto.

O texto, reescrito pelo aluno-autor considerando as observações do aluno-avaliador, foi o seguinte:

Não seria uma confusão um lugar onde todos conseguem descobrir quando o outro está mentindo somente olhando sua face? Ainda mais em nossa sociedade que usa a mentira para diversas situações. Usamos para proteger, para não magoar, para concertar nossos erros, para nos consolar e até para coisas boas como uma festa surpresa. Casais se separariam, amigos acabariam com a amizade e várias pessoas perderiam o emprego. Seria uma completa bagunça. Mas será que é possível realmente identificar a mentira no rosto?

De acordo com o dicionário Houaiss, mentira significa “Afirmação de algo que não verdadeiro para enganar ou iludir alguém”.

~~Somos educados, desde pequenos, que mentir é feio e pode nos prejudicar. E realmente a mentira pode ocultar muitas coisas, uma traição, uma culpa por ter quebrado algo, uma informação importante, ou até mesmo um crime.~~

Na mídia o assunto é o foco principal de um programa do canal Fox. Esse programa, “Lie to Me”, foi uma das principais razões pelas quais escolhi esse tema. Fiquei fascinada que uma técnica, que parecia simples, podia ser tão complexa. Vai além da face, além dos sentimentos, além de crimes e além da mentira. Quis estudar a razão pela qual é possível fazer uma leitura facial e descobrir a explicação científica dos aparecimentos de indícios que indicam à mentira.

Uma técnica denominada fisiognomonia, ou leitura corporal, permite que um especialista consiga julgar se um fato que esta sendo dita por alguém é verdade. ~~A mentira causa tensão, e essa tensão pode provocar uma contração nos músculos faciais deixando pistas de que o que alega ser verdade, não é~~Não seria isso útil para solucionar crimes e colocar criminosos atrás das grades? Queria entender o lado ruim dessa prática, pois esse impedia que a maneira de julgar fosse mais rápida.

No Brasil é proibido usufruir dessa técnica, pois o governo acha que é um ato desumano. Mas a população precisa saber do assunto para poder julgar se pode ser de uso para seu país ou não.

~~Por mais que o governo julgue errado, minha finalidade com esse tema é divulgar o assunto e fazer com que a população tome suas próprias decisões.~~

Analisando a nova versão produzida, é possível verificar que, para atender à demanda de seu avaliador, o aluno realizou alterações principalmente em aspectos referentes à construção argumentativa. Em outras palavras, foram retirados dois trechos que tecem reflexões sobre o ato de mentir, reações faciais e implicações sociomorais relacionadas a ele:

Somos educados, desde pequenos, que mentir é feio e pode nos prejudicar. E realmente a mentira pode ocultar muitas coisas, uma traição, uma culpa por ter quebrado algo, uma informação importante, ou até mesmo um crime. A mentira causa tensão, e essa tensão pode provocar uma contração nos músculos faciais deixando pistas de que o que alega ser verdade, não é.

No lugar desses trechos eliminados, foram incluídos os seguintes parágrafos:

Na mídia o assunto é o foco principal de um programa do canal Fox. Esse programa, “Lie to Me”, foi uma das principais razões pelas quais escolhi esse tema. Fiquei fascinada que uma técnica, que parecia simples, podia ser tão complexa. Vai além da face, além dos sentimentos, além de crimes e além da mentira. Quis estudar a razão pela qual é possível fazer uma leitura facial e descobrir a explicação científica dos aparecimentos de indícios que indicam à mentira. Não seria isso útil para solucionar crimes e colocar criminosos atrás das grades? Queria entender o lado ruim dessa prática, pois esse impedia que a maneira de julgar fosse mais rápida.

Pelas trocas realizadas, é possível perceber que o aluno optou por excluir informações de ordem técnica e sociomorais e incluir de forma mais pessoal o motivo que o levou à escolha do tema. Os novos parágrafos assumem um caráter muito mais individualizado, explicitado pelos verbos em 1ª pessoa.

Uma outra alteração foi a retirada de um parágrafo em que havia a palavra “finalidade”, um termo bastante utilizado pelo professor durante as orientações para a realização da atividade:

Por mais que o governo julgue errado, minha finalidade com esse tema é divulgar o assunto e fazer com que a população tome suas próprias decisões.

4.1.3 O percurso do aluno P06

1ª versão produzida pelo aluno P06

Segue a cópia do original:

Em alguns casos, apenas aprendemos o que realmente é importante, quando tal situação se depura com você, ou com alguém que lhe é próximo. Essa proximidade faz com que laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne um vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte d' certo ponto, nem que seja do além, mas que seja de algum lugar, concreto ou abstrato. É a partir disto tornamos decisões, e fazemos escolhas.

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar. A única coisa que eu poderia pensar, era que algo havia de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos [redacted] anos de idade [redacted] passou a viver em uma clínica, pois era portador de uma doença mental, muito similar a Esquizofrenia. O que mais me deixou impressionado foi saber que ele tinha as ideias em mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo às pessoas. Hoje, aos [redacted] anos [redacted] vive numa clínica em [redacted]. Se produziu livros, um deles tem um título muito interessante: "[redacted]"

[redacted] foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica pois penso que é uma doença, que pelo fato de não ter cura, a ser explorada.

Nesta 1ª versão, o autor revela que sua escolha temática se deu por questões afetivas. Assim, seu texto inicia com um relato: um caso de esquizofrenia na família despertou o desejo de buscar compreender o significado do diagnóstico. Tal relato ocupa os dois primeiros longos parágrafos da justificativa e, ao final deles, o aluno-autor menciona explicitamente a razão de sua escolha temática:

Foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Nos dois parágrafos finais, o aluno-autor se vale das informações apreendidas ao longo do projeto de pesquisa, para construir os argumentos que justificam a escolha desse tema como objeto de pesquisa:

[...] optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica pois penso que é uma doença, que pelo fato de não ter cura, à ser explorada.

[...] o que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia suas ações, suas loucuras, entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia-a-dia de um portador da doença.

2ª versão produzida pelo aluno P06

Do Psicológico Ao Social: A Esquizofrenia.

~~Em alguns casos,~~ apenas Apenas aprendemos o que realmente é importante, ~~quanto~~quando tal situação se depara com você, ou com ~~alguem~~alguém que ~~lhe~~ é próximo. Essa proximidade faz com que ~~lações~~laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne uma vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte de certo ponto, nem que seja do além, mas que seja de algum lugar, concreto ou abstrato. E a partir disto tomamos decisões, e fazemos escolhas.

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar. A única coisa que ~~eu~~ poderia pensar, era que algo havia de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos anos de idade passou a viver em uma clínica, pois era portador de uma doença mental, ~~muito similar a~~ mais conhecida como Esquizofrenia. O que ~~mais~~ me deixou mais impressionado foi saber que ele tinha as ideias em sua mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo ~~às~~as pessoas ~~que~~ estavam a sua volta. Hoje, aos anos, i vive em uma clínica em , . Já produziuescreveu livros, e um deles tem um título muito interessante: "." foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica, pois penso que é uma doença, que, pelo fato de não ter cura, àdeve ser explorada.

Em uma de suas várias ~~de suas~~ atuações, Bruno Gagliasso fez o papel ~~de~~ "Tarso", um jovem de aproximadamente 30 anos que era portador ~~de uma~~desta tal doença ~~mental,~~ da mente, chamada Esquizofrenia. O que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia, suas ações, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia ~~a~~ dia de um portador da doença. Vale também constar que o personagem sofria vários preconceitos, e acima de tudo, não era incluso na sociedade, o que diz respeito a estereótipos estabelecidos pela própria mídia.

As alterações realizadas após a aplicação da sequência didática ocorreram principalmente no que diz respeito à substituição lexical e à adequação aos padrões da linguagem, como ortografia, acentuação e pontuação. Os aspectos estudados durante a sequência didática não aparecem de forma explícita nesta 2ª versão.

3ª versão produzida pelo aluno P06

A partir das anotações do aluno-avaliador, o aluno-autor produziu a 3ª versão, que é transcrita a seguir:

Do Psicológico Ao Social: A Esquizofrenia.

Apenas aprendemos o que realmente é importante, quando tal situação se depara com você, ou com alguém que lhe é próximo. Essa proximidade faz com que laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne uma vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte de certo ponto, nem que seja do além, mas ~~que seja~~ é preciso ser de algum lugar, concreto ou abstrato. E a partir ~~, disto~~ disso tomamos decisões e fazemos escolhas.

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar. A única coisa que poderia pensar, era que ~~algo~~ havia algo de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos █ anos de idade █ passou a viver em uma clínica, pois era portador de uma doença mental, mais conhecida como Esquizofrenia. O que me deixou mais impressionado foi saber que ele tinha as ideias em sua mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo as pessoas que estavam a sua volta. Hoje, aos █ anos, █ vive em uma clínica em █, █. Já escreveu livros, e um deles tem um título muito interessante: “█ █” █ foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os fatores locais (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados alterados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica, pois penso que é uma doença que, pelo fato de não ter cura, deve ser explorada.

Em uma de suas várias atuações, Bruno Gagliasso fez o papel “Tarso”, um jovem de aproximadamente 30 anos que era portador desta dessa tal doença da mente, chamada Esquizofrenia. O que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia, suas ações seus atos, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam ~~e dia a~~ dia rotina de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença. Vale também constar que o personagem sofria vários preconceitos, e acima de tudo, não era incluso na sociedade, o que diz respeito a estereótipos estabelecidos pela própria mídia.

É possível notar que o critério utilizado pelo aluno-autor para aceitar as sugestões do avaliador foi a objetividade da intervenção. Em outras palavras, os trechos em que o aluno-avaliador fez observações mais subjetivas e menos objetivas, o autor optou por não fazer modificações.

| Trecho | Indicação de mudança | Alteração feita |
|--|---|---|
| quando tal situação se depara com você, | um pouco confuso | Não houve |
| que isto se torne uma vontade de ser explorado | Isto o que? | Não houve |
| nem que seja do além, mas que seja de algum lugar, concreto ou abstrato | Substituir 'que seja' por 'é preciso ser'. | nem que seja do além, mas é preciso ser de algum lugar, concreto ou abstrato |
| E a partir ,disto tomamos decisões | Substituir 'disto' por 'disso' | E a partir ,disso tomamos decisões |
| era que algo havia de errado | era que havia algo de errado | era que havia algo de errado |
| de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos | Tá estranho! Tenta alterado sei lá. | de modo que todos os locais (fala, movimento, pensamento, etc) sejam alterados, feridos |
| que era portador desta tal doença da mente | 'Dessa', se refere a uma doença citada anteriormente | que era portador dessa tal doença da mente |
| o personagem vivia, suas ações, suas loucuras, e entre elas, várias ações | Eliminar a repetição da palavra 'ações'. Substituir por 'seus atos'. | o personagem vivia, seus atos, suas loucuras, e entre elas, várias ações |
| que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença. | Eliminar a repetição da palavra 'dia a dia'. Substituir por 'a rotina'. | que representavam a rotina de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença. |

4.1.4 O percurso do aluno P08

1ª versão produzida pelo aluno P08

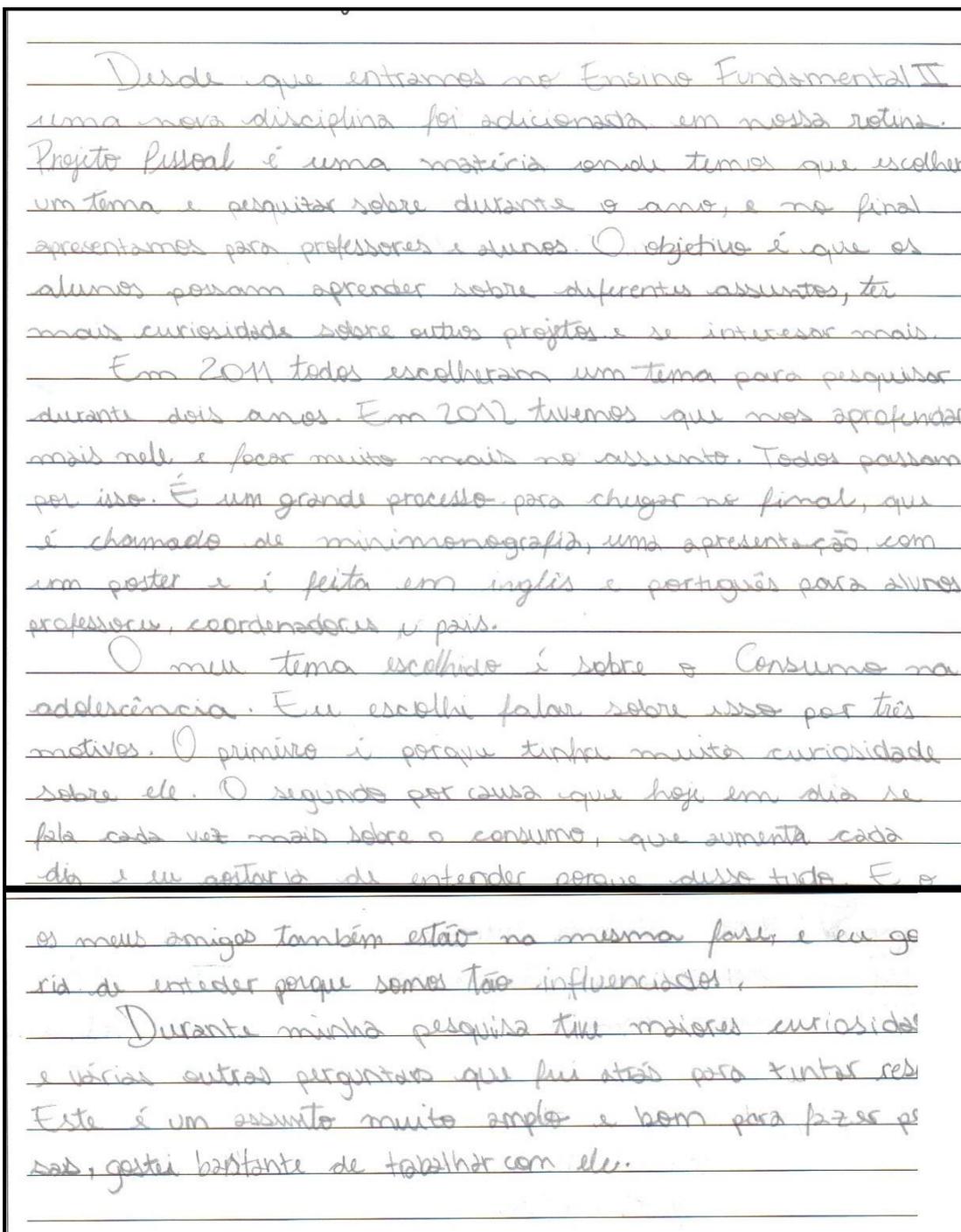
Desde que entramos no Ensino Fundamental II uma nova disciplina foi adicionada em nossa rotina. Projeto Pessoal é uma matéria onde temos que escolher um tema e pesquisar sobre durante o ano, e no final apresentamos para professores e alunos. O objetivo é que os alunos possam aprender sobre diferentes assuntos, ter mais curiosidade sobre outros projetos e se interessar mais.

Em 2011 todos escolheram um tema para pesquisar durante dois anos. Em 2012 tivemos que nos aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. Todos passam por isso. É um grande processo para chegar no final, que é chamado de minimonografia, uma apresentação, com um pôster e é feita em inglês e português para alunos, professores, coordenadores e pais.

O meu tema escolhido é sobre o Consumo na adolescência. Eu escolhi falar sobre isso por três motivos. O primeiro é porque tinha muita curiosidade sobre ele. O segundo por causa que hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender porque disso tudo. E o meu último mas terceiro pois sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados.

Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele.

Segue a cópia do original:



Nesta 1ª versão, o autor desenvolveu nos dois primeiros parágrafos uma síntese do percurso do Projeto de Iniciação Científica, desde o seu início no 6º ano, passando por seus objetivos, até a conclusão do projeto do 9º ano.

O último parágrafo concentra aspectos relacionados ao desenvolvimento do projeto, de forma que a justificativa de escolha do tema se concentra no terceiro parágrafo. Os motivos alegados são:

O primeiro é porque tinha muita curiosidade sobre ele.

O segundo por causa que hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender porque disso tudo.

E o meu último mas terceiro pois sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados.

2ª versão produzida pelo aluno P08

Desde que **Justificativa**

Conforme entramos no Ensino Fundamental II-, tudo mudou a partir do sexto ano, como os professores, as aulas, as salas, o novo espaço, tinha também uma nova idsciplina foi adicionada em nossa rotina. matéria, chamada Projeto Pessoal-é uma matéria onde temos. Nela, tínhamos que escolher um tema e pesquisar sobre o assunto durante o ano, e no final apresentamos tem que apresentar para professores e alunos. Porém esse projeto tem um objetivo-é, que os alunos possam aprender sobre diferentes assuntos, ter mais curiosidade sobre outros projetos temas diferentes da disciplina da escola, fazer sobre um tema que você goste e se interessar mais aprofundar mais nele e ter maior conhecimento.

Em 2011 todos escolheram um tema para pesquisar durante dois anos. Em 2012 tivemos que nos continuar com o mesmo tema e aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. Todos passam por isso. É Ainda que seja um grande processo para chegar no ao final, que é chamado chamada de minimonografia, uma apresentação, com um pôster e que é feita feito em inglês e português para alunos, professores, coordenadores coordenação e pais.

O meu tema escolhido é sobre o Consumo na adolescência. Eu escolhi Escolhi falar sobre isso por três motivos. O primeiro-é porque, pois tinha muita curiosidade sobre ele. O segundo por causa que, hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, qu que aumenta cada dia e eu gostaria de entender o porque disso tudo. E o meu último, mas terceiro pois porque sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de enteder entender porque somos tão influenciados.

Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom pra para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele.

As mudanças na 2ª versão ocorreram, em sua grande maioria, em nível vocabular, ou seja, o aluno-autor realizou a substituição de alguns vocábulos de sua

1ª versão. Apenas uma dessas substituições foi de caráter formal: a palavra “pra” foi substituída pela palavra “para”.

Outros exemplos de mudanças:

| Primeira versão | Segunda Versão |
|--|---|
| Em 2012 tivemos que nos aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. | Em 2012 tivemos que continuar com o mesmo tema e aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. |
| É um grande processo para chegar no final, que é chamado de minimonografia, uma apresentação, com um pôster e é feita em inglês e português para alunos, professores, coordenadores e pais. | Ainda que seja um grande processo para chegar ao final, que é chamada de minimonografia, uma apresentação, com um pôster que é feito em inglês e português para alunos professores, coordenação e pais. |
| Eu escolhi falar sobre isso por três motivos. | Escolhi falar sobre isso por três motivos |
| O primeiro é porque tinha muita curiosidade sobre ele. | O primeiro, pois tinha muita curiosidade sobre ele. |
| O segundo por causa que hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender porque disso tudo. | O segundo por causa que, hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender o porque disso tudo. |
| E o meu último mas terceiro pois sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados. | E o meu último, mas terceiro porque sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados. |
| Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom pra fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele. | Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele. |

3ª versão produzida pelo aluno P08

Quando entramos no Ensino Fundamental II, à medida de que tudo mudou a partir do sexto ano, como os professores, as aulas, as salas, o novo espaço, tinha também tivemos uma nova matéria, chamada Projeto Pessoal. Nela, tínhamos que escolher cada aluno escolhe um tema epara pesquisar sobre o assunto durante o ano, e no final tem que apresentar para professores e alunos. Porém esse projeto tem um objetivo, que os alunos possam aprender sobre diferentes assuntos, ter mais curiosidade sobre outros temas diferentes da disciplina da escola, fazer sobre um tema que você goste e aprofundar mais nele e ter maior conhecimento. Em 2011 todos escolheram um tema para pesquisar durante dois anos. Em escolhi falar sobre Consumismo na adolescência e no ano seguinte de 2012 tivemos que continuar com o mesmo tema e, aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. Todos passam por isso. Ainda que seja um grande processo para chegar ao final, que é chamada de minimonografia, uma apresentação, com um pôster que é feito em inglês e português para alunos professores, coordenação e pais. or

O meu tema escolhido é sobre o Consumo na adolescência. Escolhi falar sobre isso por três motivos. O primeiro, pois tinha muita curiosidade sobre ele. é um assunto muito falado hoje em dia, na mídia, por amigos e etc.

O segundo por causa que, hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender o porque disso tudo. das pessoas quererem consumir cada vez mais, qual o objetivo, o que causa e outros.

E o meu último, mas terceiro porque sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados a compras, porque todos querem tanto comprar e etc.

Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele.

Apesar de manter o início do texto centrado em informações sobre o Projeto, o autor fez mudanças significativas quanto à organização das ideias. Em sua autoavaliação, o autor revela consciência das modificações:

Na minha opinião as alterações mais significativas para o aprimoramento do meu texto foram os dois primeiros parágrafos onde houve uma grande mudança, deixando menos confuso e explicando melhor o projeto. Nos outros parágrafos teve pequenas mudanças, mas que já puderam ficar melhor.

4.1.5 O percurso do aluno P25

1ª versão produzida pelo aluno P25

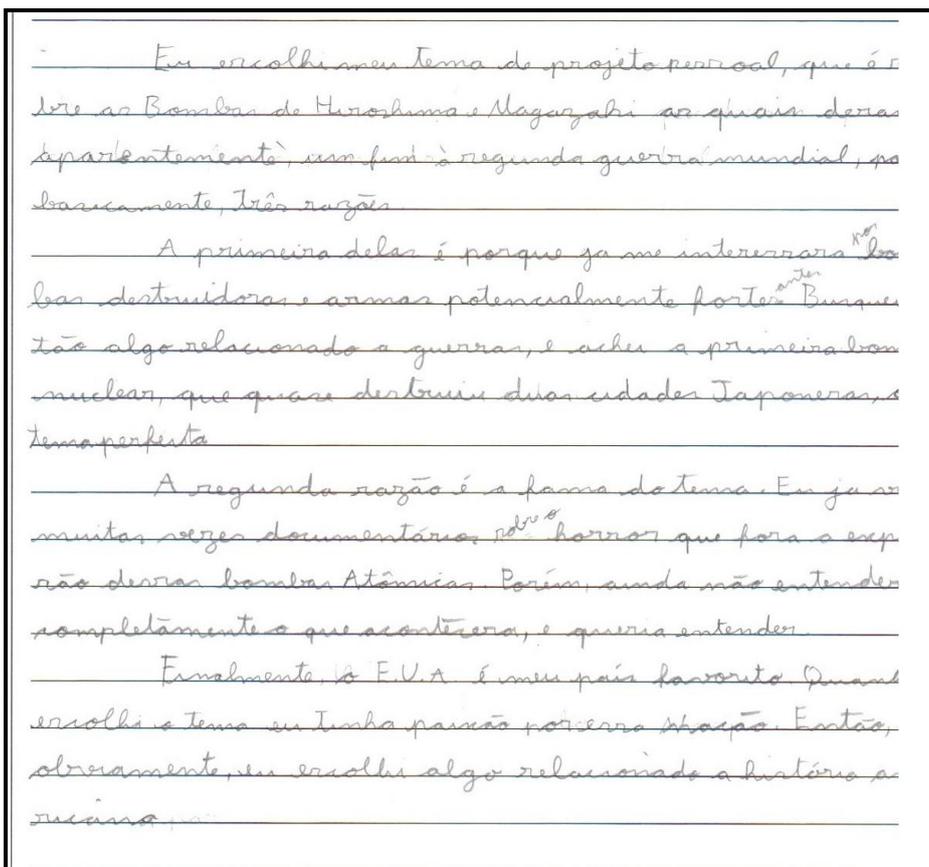
Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as Bombas de Hiroshima e Nagasaki as quais deram aparentemente um fim à segunda guerra mundial, por basicamente três razões.

A primeira delas é porque já me interessava por bombas destruidoras e armas potencialmente fortes antes. Busquei então algo relacionado a guerras, e achei a primeira bomba nuclear, que quase destruiu duas cidades Japonesas, o tema perfeito.

A segunda razão é a fama do tema. Eu já vira muitas vezes documentários sobre o horror que fora a explosão dessas bombas Atômicas. Porém, ainda não entendera completamente o que acontecera, e queria entender.

Finalmente, o EUA é meu país favorito. Quando escolhi o tema eu tinha paixão por essa nação. Então, obviamente, eu escolhi algo relacionado a história americana.

Segue a cópia do original:



A 1ª versão apresenta um parágrafo inicial que explicita o tema de forma clara e objetiva e três parágrafos, cada um contendo um ponto que aponta para a escolha temática do Projeto de Iniciação Científica.

2ª versão produzida pelo aluno P25

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as ~~Bombas~~bombas de ~~Hiroshima~~Hiroshima e ~~Nagasaki~~de Nagasaki, as quais deram, aparentemente, um fim à segunda guerra mundial, por ~~basicamente~~três, principalmente quatro razões.

A primeira delas é porque ~~ja~~já me ~~intessara~~interessara por bombas destruidoras e armas ~~potencialmente fortes~~forte antes.

Todos sabem que meninos são apaixonados por ação e comigo não é diferente.

Alem disso, eu gosto de contrariar as pessoas, buscar algo a mais que muitos não sabem.

A maioria pensa que a bomba de Hiroshima e Nagasaki é um tema simples, onde, para entendê-lo, era só achar informações factuais. Todavia, isto está incorreto, a bomba e as razões da explosão da mesma vão muito além do fim da guerra, há política e disputas de poder envolvidas, e muitos não fazem nem ideia do que sejam estas.

Ainda mais, o tema ~~perfeito~~é muito retratado na mídia, então entrei em contato muitas vezes com ele. Foram mais de 150 mil mortes, e as cidades foram quase totalmente destruídas. A curiosidade era grande, muitas vezes pensara comigo mesmo porque isto teria acontecido, então decidi procuras respostas.

~~A segunda razão é a fama do tema. Eu ja vira muitas vezes documentários sobre o horror que fora a explosão dessas bombas Atômicas. Porém, aidna não entendera completamente o que acontecera, e queria entender.~~

Finalmente, ~~o EUA~~os Estados Unidos é meu país favorito. Quando ~~escolhi~~procurava meu tema ~~eu, já~~ tinha paixão por essa nação. Sou apaixonado por sua cultura, por exemplo, o famoso jogo chamado futebol americano, exclusivo do país. Então, obviamente, ~~eu~~ escolhi algo relacionado a história americana.

Estas foram as razões que me fizeram escolher meu tema o qual, felizmente, estou gostando muito de pesquisar sobre.

Na 2ª versão, o aluno fez modificações significativas em seu texto. Além das modificações que acontecem com relação a questões ortográficas e de substituição vocabular, há também a inclusão dos operadores argumentativos: “Além disso” e “ainda mais” iniciando os parágrafos.

3ª versão produzida pelo aluno P25

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as bombas de Hiroshima e de Nagasaki, ~~as quais deram, aparentemente, um fim à segunda guerra mundial,~~ por, principalmente, quatro razões.

A primeira delas é porque ~~já sempre~~ me ~~interessara~~ interessei por bombas destruidoras e armas ~~forte antes~~ fortes. Todos sabem que meninos são apaixonados por ação e comigo não é diferente. Busquei, então, algo relacionado a guerras, e nada melhor para isso, do que duas bombas nucleares que quase devastaram as cidades de Hiroshima e Nagasaki.

Alem disso, eu gosto de contrariar as pessoas, buscar algo a mais que muitos não sabem. A maioria pensa que a bomba de Hiroshima e Nagasaki é um tema simples, onde, para entendê-lo, era só achar informações factuais. Todavia, isto está incorreto, a bomba e as razões da explosão da mesma vão muito além do fim da guerra, há política e disputas de poder envolvidas, e muitos não fazem nem ideia do que sejam estas.

Ainda mais, o tema é muito retratado na mídia, então entrei em contato muitas vezes com ele. Foram mais de 150 mil mortes, e as cidades foram quase totalmente destruídas. A curiosidade era grande, muitas vezes pensara comigo mesmo porque isto teria acontecido, então decidi procurar respostas.

Finalmente os Estados Unidos é meu país favorito. Quando procurava meu tema, já tinha paixão por essa nação. Sou apaixonado por aspectos de sua cultura, por exemplo, o famoso jogo chamado futebol americano, exclusivo do país. ~~Então~~ Assim, obviamente, escolhi algo relacionado a história americana.

Estas foram as razões que me fizeram escolher meu tema o qual, felizmente, estou gostando muito de pesquisar sobre.

O aluno-autor aceitou a maior parte das sugestões de aprimoramento feitas pelo aluno avaliador: exclusão de trechos, inclusão de palavras. Porém, as modificações parecem ter sido ponderadas, pois duas das sugestões foram recusadas. Em uma delas, o aluno-avaliador havia sugerido a substituição de

por

Sou apaixonado por sua cultura, por exemplo, o famoso jogo chamado futebol americano, exclusivo do país.

Sou apaixonado por sua cultura, por exemplo, o famoso jogo de futebol americano, exclusivo do país.

A segunda sugestão foi “melhorar o *ultimo* parágrafo e *transforma-lo* em um argumento”. A troca foi recusada pelo aluno-autor, como se pode notar em sua versão final.

4.1.6 O percurso do aluno P35

1ª versão produzida pelo aluno P35

O meu tema de projeto pessoal é Marketing. Trabalho com esse tema desde ano passado, e o motivo de eu ter o escolhido forem diversos, porém os principais motivos foram:

O marketing é um assunto que por mais que não percebemos, ele está presente no nosso dia-dia, portanto ele tem e causa uma influência sob nós. E um assunto que nos influencia é importante, então, gostaria que as pessoas ficassem ciente de que o marketing está as afetando.

Se o Marketing nos influencia, conseqüentemente, ele nos afeta tanto de uma forma positiva quanto negativa. E eu gostaria de entender como ele nos afeta, se pode nos prejudicar de alguma maneira.

Por fim, o meu ultimo motivo, é por que sempre fui interessada em Marketing e suas estratégias de venda, por isso, escolhi esse tema para também descobrir e investigar as estratégias, se elas funcionam, como são criadas e ect.

Segue a cópia do original:

O MEU TEMA DE PROJETO PESSOAL É MARKETING. TRABALHO COM ESSE TEMA DESDE ANO PASSADO, E O MOTIVO DE EU TER O ESCOLHIDO FOREM DIVERSOS, PORÉM OS PRINCIPAIS MOTIVOS FORAM:

O MARKETING É UM ASSUNTO QUE POR MAIS QUE NÃO PERCEBEMOS, ELE ESTÁ PRESENTE NO NOSSO DIA-DIA, PORQUE ELE TEM E CAUSA UMA INFLUÊNCIA SOB NÓS. É UM ASSUNTO QUE NOS INFLUENCIA É IMPORTANTE, ENTÃO, GOSTARIA QUE AS PESSOAS FICASSEM CIENTE DE QUE O MARKETING ESTÁ AS AFETANDO.

SE O MARKETING NOS INFLUENCIA, CONSEQUENTEMENTE ELE NOS AFETA TANTO DE UMA FORMA POSITIVA QUANTO NEGATIVA. E EU GOSTARIA DE ENTENDER, COMO ELE NOS AFETA, SE PODE NOS PREJUIZAR DE ALGUMA MANEIRA.

POR FIM, O MEU ÚLTIMO MOTIVO, É POR QUE SEMPRE EU INTERESSADA EM MARKETING E SUAS ESTRATÉGIAS DE VENDA, POR ISSO, ESCOLHI ESSE TEMA PARA TAMBÉM DESCOBRIR E INVESTIGAR AS ESTRATÉGIAS, SE ELAS FUNCIONAM, COMO SÃO CRIADAS E ETC

O aluno-autor alega ter escolhido seu tema de Projeto de Iniciação Científica por interesse em conhecer principalmente suas estratégias de venda. No segundo parágrafo, alega que esse é um tema de interesse social, argumento também usado nos terceiro e quarto parágrafos, que podem ser considerados um desmembramento do segundo.

2ª versão produzida pelo aluno P35

O meu tema de projeto pessoal é ~~Marketing. Trabalho~~marketing, trabalho com ~~esseeste~~ tema desde o ano passado, ~~e o motivo de eu ter o escolhido forem.~~ Tiveram diversos, ~~porém~~ motivos pelo o qual eu escolhi este tema, porem os principais ~~motivos~~ foram:

~~O marketing~~Marketing é um assunto que ~~por mais que não percebemos, ele~~ está presente ~~noem~~ nosso dia-a-dia, portanto ele ~~tem e~~ causa uma ~~influência~~influencia sob nós. ~~E, e,~~ um assunto que nos influencia é importante, então, gostaria que as pessoas ficassem ~~ciente~~cientes de que o marketing ~~está~~ asesta nos afetando.

Se o ~~Marketing~~marketing nos influencia, conseqüentemente, ele nos afeta tanto de uma forma positiva quanto negativa. ~~E eu gostaria~~ Gostaria de entender como ~~e porque~~ ele nos afeta, ~~e~~ se pode nos ~~prejudicar~~prejudicar de alguma ~~maneira~~forma.

Por fim, o meu ultimo motivo, é por que sempre fui interessada em ~~Marketing~~marketing e suas estratégias de venda, por ~~isso, escolhi esse~~essa razão, ~~escolhei este~~ tema para ~~também~~ descobrir e investigar as estratégias, ~~se elas~~ funcionam usadas por uma empresa, como ~~elas~~ são criadas e ~~ect.etc.~~

As alterações efetuadas pelo aluno-autor, após a aplicação da sequência didática, aconteceram para ajustes referentes aos padrões da linguagem: acentuação, ortografia ou de adequação vocabular. Não há modificações relevantes relativas à estrutura ou a operadores argumentativos; é possível dizer que o aluno-autor não aproveitou de forma significativa as atividades aplicadas durante a sequência didática.

3ª versão produzida pelo aluno P35

~~O meu tema de projeto pessoal é marketing, trabalho com este tema desde o ano passado. Tiveram diversos motivos pelo qual eu escolhi este tema, porem os principais foram:~~

~~Marketing é um assunto que está muito importante para nós, e por mais que não percebemos, ele esta presente em nosso dia-a-dia, portanto ele, mesmo se tentarmos evitar, o marketing causa uma influencia sob nós, e, um assunto que nos influencia é. É importante, ~~então, gostaria~~ que as pessoas ficassem fiquem cientes de que o marketing esta nos as afetando:~~

~~Se o marketing nos influencia, consequentemente ele nos afeta~~ tanto de uma forma positiva quanto negativa. ~~Gostaria de entender como e porque ele nos afeta e se pode nos prejudicar de alguma forma.~~

~~Por fim, o meu ultimo motivo, é por que sempre fui interessada em O marketing e é um assunto muito amplo e complexo. Basicamente ele é composto pelas suas estratégias de venda, ~~por essa razão, escolhi este tema para descobrir e investigar as.~~ As estratégias usadas por uma empresa, são à base de todo seu conceito, portanto é necessário investiga-las. Mais especificamente, descobrir como elas são criadas e ~~etc. feitas, por que elas causam um efeito tão forte sob nós, quais são as principais delas, e quais delas as grandes empresas usam, por exemplo, a Apple usa para se tornar mais famosa e popular para todos.~~~~

Um simples produto pode se tornar uma grande tendência em questões de dias, esses acontecimentos acontecem por diversos motivos, porem acredita-se que o maior deles é uma consequência do marketing. Ele tem uma papel de extrema importância dentro de uma empresa, pois é ele que vai apresentar o determinado produto para seus futuros clientes, e possivelmente fazer com que eles se interessam. Porem como ele faz para que as pessoas se interessam a ponto de desejar ter um produto, qual o efeito que ele causa sob nós. Por esse e outros motivos, é importante estudar e investigar sobre o marketing.

As alterações nesta versão são bastante significativas. Entretanto, é possível afirmar que o aluno-autor teve muito mais do que indicações de seu avaliador para a

melhoria de seu texto. Essa constatação é possível, pois a escolha linguística nesta versão é muito diferente das versões anteriores.

Além disso, exercendo ao mesmo tempo o papel de professora da turma, pude verificar que durante a execução da sequência didática, o aluno-autor solicitou a presença do aluno-avaliador, sendo preciso que se sentasse ao seu lado para orientar a execução da tarefa, pois o aluno-autor alegava estar com dificuldades para aprimorar o texto.

4.2 Síntese das estratégias utilizadas para revisão e edição

Como já mencionado anteriormente, para efeitos de organização desta pesquisa, o termo revisão se refere às indicações de intervenção que o aluno-avaliador faz no texto do colega, tendo como objetivo apontar possíveis caminhos para o aprimoramento do texto produzido pelo aluno-autor; já o termo edição se refere às escolhas feitas pelo aluno-autor, ao se deparar com possibilidades de intervenção em seu texto para a reescrita.

A sequência didática conta com três momentos destinados à produção do gênero. Em dois deles, o aluno deve voltar à versão construída anteriormente: após a aplicação das atividades II a VI (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5), acontece a reescrita da 1ª versão. Nesse momento, o próprio aluno estabelece de forma autônoma que aspectos da primeira versão devem ser modificados, como deve ocorrer essa modificação e que aspectos devem ser mantidos. Aqui, portanto, ele é revisor e editor ao mesmo tempo.

O segundo momento de revisão da produção textual acontece na atividade VIII (Anexo 6). Nesse momento, é o aluno-avaliador quem faz indicações para a 2ª e última reescrita da produção textual. Esses são momentos de revisão. A seguir apresento as principais estratégias utilizadas pelos alunos-autores e alunos-avaliadores, objetivando atingir as expectativas propostas pela sequência didática.

Para efetuar a revisão nos textos dos colegas, três dos seis alunos-avaliadores efetuaram indicações no próprio corpo do texto, além de apontar na pauta de correção e no espaço para observações utilizado por todos como espaço para interlocução. As estratégias para a revisão do texto do outro acontecem tanto no nível lexical, com sugestões para substituição de palavras, quanto no nível

textual, com indicações de melhoria de trechos com pouca clareza de ideias ou de argumentos.

Com relação às reescritas, foram utilizadas estratégias de inserção de palavras, expressões ou parágrafos. Em uma leitura comparativa, é possível perceber uma significativa modificação dos textos, principalmente entre a 1ª e a 2ª versões. Em um dos casos, o aluno-autor optou por excluir a 1ª versão em sua íntegra e elaborar uma produção totalmente nova na 2ª versão.

Ao utilizar a estratégia de inserção de novos termos, o aluno busca um melhor termo ou expressão para compor seu texto. Normalmente esse termo ou trecho modificado mostra uma tentativa de uma linguagem de maior prestígio, considerada mais apta para a produção de um texto dito escolar. Assim acontece com o uso de operadores argumentativos e com a inclusão de pronomes relativos como recurso anafórico ou de palavras pouco comuns no universo adolescente, como a palavra “nortearam”.

Em algumas ocorrências, a inserção é apenas uma adaptação do texto. Nesses casos, o que se nota é que não há propriamente uma modificação, mas sim uma busca por ajustes na organização textual.

Nas adaptações, o aluno-autor faz ajustes pequenos ou grandes, buscando adequar um termo ou uma expressão que não conferem modificações no sentido do trecho, nem o expandem, mas busca uma melhor expressão da ideia ali contida ou modifica o estilo ali presente, como, por exemplo, em: “tínhamos que escolher” por “cada aluno escolhe”.

Em outras ocorrências é utilizada a estratégia de expansão, muitas vezes com o objetivo de esclarecer uma ideia considerada incompleta na versão anterior.

4.3 A composição da trama: análise do colega

Este momento, aqui chamado de “revisão”, implica uma mudança de papéis do aluno. Trata-se de assumir uma postura ativa e reflexiva frente à atividade de produção textual, uma vez que para participar da atividade VIII da sequência didática, o aluno deve realizar uma avaliação do texto produzido pelo colega.

Para realizar a atividade, o aluno deveria utilizar uma pauta de avaliação, conforme mencionado anteriormente. Além disso, os alunos-avaliadores poderiam

fazer anotações, sugestões ou indicações ao longo da produção textual avaliada. Os apontamentos realizados são mencionados abaixo.

4.3.1 Avaliação da produção do aluno P01

Na revisão que segue, o aluno-avaliador assumiu o papel de professor, demonstrando bastante rigor no momento de atribuir um conceito à produção textual: dois dos indicadores da grade de avaliação recebem, segundo sua crítica, conceito minimamente satisfatório. Porém, suas observações não oferecem pistas para o aperfeiçoamento do texto; suas observações constituem uma paráfrase de um dos indicadores da grade. No corpo da produção textual avaliada não foram feitas observações.

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos. | A |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | B |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | C |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | C |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B |

Observações:

Os argumentos são fracos, deveriam ser mais fortes e convincentes.

4.3.2 Avaliação da produção do aluno P04

Os itens que constam na grade foram assim apontados pelo aluno-avaliador deste texto: A com relação aos padrões de linguagem; A com relação à presença de operadores argumentativos; B com relação à eficácia dos argumentos; C com

relação à ligação dos argumentos com a justificativa do tema; e D com relação à diversidade de argumentos.

Em síntese, o avaliador demonstra sua aprovação quanto a questões relativas à pontuação, ortografia e acentuação e também à coesão do texto, porém evidencia sua desaprovação quanto a questões relativas à argumentatividade, pois chama a atenção para o fato de que, apesar de os argumentos apresentados serem fortes, seu número (dois) é insuficiente para legitimar a pesquisa científica.

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três temas diferentes de argumentos. | D |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | C |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | B |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | A |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | A |

Observações:

DEIXE MAIS CLARO OS MOTIVOS PELOS QUAIS ESCOLHEU TRABALHAR COM O SEU TEMA. NÃO EXPLIQUE O SEU PROJETO, MAS SIM OS MOTIVOS QUE TE LEVARAM A ESCOLHER TRABALHAR COM ESTE TEMA.

Na ficha de avaliação há também um espaço destinado a comentários do aluno-avaliador. A reflexão feita pelo aluno-avaliador, ao preencher a grade com conceitos de A a D, fica mais clara quando se conhece o conteúdo das observações sobre o texto avaliado:

Deixe mais claro os motivos pelos quais escolheu trabalhar com o seu tema. Não explique o seu projeto, mas sim os motivos que te levaram a escolher trabalhar com este tema.

Observando a apreciação acima, nota-se que o aluno avaliador assume o *ethos* de professor, que lhe confere autoridade para tecer comentários que sugiram a melhoria do texto produzido.

Sua autoridade é legitimada pela utilização de verbos no modo imperativo. O primeiro, de forma afirmativa instrui sobre o que se deve fazer – “Deixe”; e o segundo, de forma negativa, o que não se deve fazer e, portanto, o que deve ser eliminado – “Não explique”.

Além disso, indicando que os argumentos utilizados devem se referir à escolha do tema, e não às etapas do projeto, o aluno-avaliador reproduz as orientações dadas pelo professor no momento da aplicação das atividades da sequência didática, ou seja, seus comentários reproduzem as falas do professor.

A intervenção do aluno-avaliador provocou diluição do caráter acadêmico da atividade escolar e propiciou ao aluno-autor uma maior apropriação de seu texto. Apesar de ter reproduzido as palavras do professor, o aluno-avaliador fez emergir a fonte geradora do objeto de pesquisa do aluno-autor: o programa *Lie to Me*.

É nesse momento que o aluno-autor se apropria efetivamente de seu texto, tornando-se agente de sua produção, conforme analisa Bazerman (2011). Tal apropriação pode ser confirmada pela presença de verbos em 1ª pessoa e pela retirada do período em que o aluno-autor se dirigia diretamente ao professor para responder à sua demanda da produção textual no final da 1ª versão, na qual explicitava a “finalidade” de sua atividade escolar.

A apropriação da forma escolar pode também ser constatada aqui: na réplica do aluno-avaliador, que retoma as palavras do professor. Elas foram reproduzidas para que o aluno-avaliador pudesse assumir o *ethos* e a autoridade de professor, ao avaliar a produção do aluno-autor.

4.3.3 Avaliação da produção do aluno P06

A fim de cumprir com a demanda da avaliação, o aluno-avaliador fez observações ao longo da versão produzida pelo aluno-autor, com relação aos padrões da linguagem, com sugestões de modificações para melhoria da compreensão:

Do Psicológico Ao Social: A Esquizofrenia.

Apenas aprendemos o que realmente é importante, quando tal situação se depara com você, ou com alguém que lhe é próximo. Essa proximidade faz com que laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne uma vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte de certo ponto, nem que seja do além, mas que seja de algum lugar, concreto ou abstrato. E a partir disto tomamos decisões e fazemos escolhas.

→ Um pouco confuso.

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar. A única coisa que poderia pensar, era que algo havia de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos 27 anos de idade, passou a viver em uma clínica, pois era portador de uma doença mental, mais conhecida como Esquizofrenia. O que me deixou mais impressionado foi saber que ele tinha as ideias em sua mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo as pessoas que estavam a sua volta. Hoje, aos 40 anos, vive em uma clínica em [redacted]. Já escreveu livros, e um deles tem um título muito interessante: [redacted].

[redacted] foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

→ argumento 1!

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica, pois penso que é uma doença que, pelo fato de não ter cura, deve ser explorada.

→ argumento 2!

Em uma de suas várias atuações, Bruno Gagliasso fez o papel "Tarso", um jovem de aproximadamente 30 anos que era portador desta tal doença da mente, chamada Esquizofrenia. O que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia, suas ações, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença. Vale também constar que o personagem sofria vários preconceitos, e acima de tudo, não era incluso na sociedade, o que diz respeito a estereótipos estabelecidos pela própria mídia.

→ uma. Não refere a uma doença, e a sua natureza. MENTE E MENTE

3° argumento!

→ talvez um 4° argumento! :)

Para melhor visualização, as anotações realizadas pelo aluno-avaliador foram organizadas abaixo:

| Texto fonte | Sugestão do aluno-avaliador |
|---|--|
| “[...] quando tal situação se depara com você [...]” | “Um pouco confuso” |
| “[...] que isto se torne uma vontade [...]” | “isto” o que?” |
| “[...] mas que seja de algum lugar [...]” | “É preciso ser de algum lugar” |
| “E a partir, disto tomamos decisões e fazemos escolhas.” | “E a partir, disso tomamos decisões e fazemos escolhas.” |
| “[...] era que algo havia de errado.” | “Era que havia algo de errado.” |
| “[...] de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos.” | “Ta estranho! Tenta alterado sei lá.” |
| “[...] era portador desta tal doença da mente, [...]” | “dessa, se refere a uma doença citada anteriormente” |
| “[...] era a maneira que o personagem vivia, suas ações, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico [...] falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença.” | “[...] era a maneira como o personagem vivia, seus atos, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico [...] falar sobre a Esquizofrenia, e a rotina de um portador da doença.” |

Além das observações acima, o aluno-avaliador destacou o que considerou serem os argumentos que sustentam a relevância do tema da pesquisa:

Argumento 1: “[...] foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.”

Argumento 2: “[...] pelo fato de não ter cura, deve ser explorada.”

Argumento 3: “O que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia, suas ações, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia-a-dia de um portador da doença.”

Argumento 4: “[...] o que diz respeito a estereótipos estabelecidos pela própria mídia.”

É possível constatar também que as observações da ficha são muito semelhantes às utilizadas pelo professor no momento da correção das produções escritas, tanto na forma como as sugestões de aprimoramento foram feitas, quanto no foco das observações.

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos. | A |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | A |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | A |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | C |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B |

Observações:

I. Cuidado com a repetição!
Tente encontrar um sinônimo para a palavra "pertador".

II. Não me senti muito convencida pelo argumento
2. Na minha opinião ele pode ser desenvolvido e explicado.

4.3.4 Avaliação da produção do aluno P08

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos. | A |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | B |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | C |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | B |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B |

Observações:

SEU TEXTO ESTÁ CHEIO DE IDEIAS BOAS, MAS VOCÊ NÃO SOUBE AS ESTRUTURAR EM UM TEXTO. PROCURE DEIXAR SEUS OBJETIVOS MAIS CLAROS, MENOS POLUIDOS. VOCÊ DEVERIA UTILIZAR UM PARÁGRAFO PARA CADA ARGUMENTO, ASSIM ELAS FICARÃO MAIS FORTES E TERÃO UM PODER DE CONVENCIMENTO MAIOR. TENHA TAMBÉM CUIDADO COM A PALAVRA "QUE".

O aluno avaliador apontou a questão da construção de argumentos como sendo o principal foco a ser melhorado em seu texto. Em seguida, estão três indicadores, dois deles referentes a questões de estruturação argumentativa.

Inicia os comentários com observação positiva e procura incentivar para a reescrita do texto, apontando questões referentes à construção argumentativa como sendo o ponto que merecia maior empenho do aluno-autor.

4.3.5 Avaliação da produção do aluno P25

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as bombas de Hiroshima e de Nagasaki, ~~(as quais deram, aparentemente, um fim à segunda guerra mundial)~~, por, principalmente quatro razões.

A primeira delas é porque ~~já me interessara por bombas destruidoras e armas fortes antes.~~ ^{sempre me interessei} Todos sabem que meninos são apaixonados por ação e comigo não é diferente. Busquei, então, algo relacionado a guerras, e nada melhor para isso, do que duas bombas nucleares que quase devastaram as cidades de Hiroshima e Nagasaki.

Alem disso, eu gosto de contrariar as pessoas, buscar algo a mais que muitos não sabem. A maioria pensa que a bomba de Hiroshima e Nagasaki é um tema simples, onde, para entendê-lo, era só achar informações factuais. Todavia, isto está incorreto, a bomba e as razões da explosão da mesma vão muito além do fim da guerra, há política e disputas de poder envolvidas, e muitos não fazem nem ideia do que sejam estas.

Ainda mais, o tema é muito retratado na mídia, então entrei em contato muitas vezes com ele. Foram mais de 150 mil mortes, e as cidades foram quase totalmente destruídas. A curiosidade era grande, muitas vezes pensara comigo mesmo porque isto teria acontecido, então decidi procurar respostas.

Finalmente os Estados Unidos é meu país favorito. Quando procurava meu tema, já tinha paixão por essa nação. Sou apaixonado por ^{ASPECTOS DE} sua cultura, por exemplo, o famoso jogo ^{de} chamado futebol americano, exclusivo do país. Então, obviamente, escolhi algo relacionado a história americana.

Estas foram as razões que me fizeram escolher meu tema o qual, felizmente estou gostando muito de pesquisar sobre.

O aluno-avaliador fez sugestões ao longo do texto do aluno-autor. A primeira sugestão se refere a um trecho do primeiro parágrafo, que desenvolve a temática escolhida pelo aluno-autor. Assim, o trecho que se apresenta com o formato:

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as bombas de Hiroshima e de Nagasaki, as quais deram, aparentemente, um fim à segunda guerra mundial, por, principalmente quatro razões.

Deve, segundo o aluno-avaliador, ter o seguinte formato:

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as bombas de Hiroshima e de Nagasaki, por, principalmente quatro razões.

A explicação para a retirada do trecho, segundo o aluno-avaliador, é “Primeiro parágrafo muito confuso”. E, de fato, é possível notar que o trecho estava causando ambiguidade no parágrafo.

Além das sugestões, o aluno-avaliador também destacou trechos que considerou relevantes para a construção da justificativa. São eles os elementos que conferem coesão ao texto: “Além disso”; “Ainda mais”; “Finalmente”. E também o que o aluno-avaliador considera serem os argumentos presentes no texto:

Todos sabem que meninos são apaixonados por ação e comigo não é diferente.
 a bomba e as razões da explosão da mesma vão muito além do fim da guerra, há política e disputas de poder envolvidas, e muitos não fazem nem ideia do que sejam estas.
 Foram mais de 150 mil mortes, e as cidades foram quase totalmente destruídas.

Classifica-os em consenso, acontecimento e estatística/fato, respectivamente, sem se dar conta de que, à exceção do primeiro, que menciona características de diferenciação de gênero, não se trata de argumentos com o objetivo de justificar a escolha do tema de Projeto Pessoal, mas sim de explorar o assunto.

4.3.6 Avaliação da produção do aluno P35

Assumindo o *ethos* de professor, o aluno-avaliador aponta no corpo do texto a ser avaliado os aspectos que devem ser observados: em amarelo estão os operadores argumentativos: “porém”, “portanto”, “consequentemente”, “por fim” e “por essa razão”; os argumentos também foram apontados com a caligrafia do avaliador “argumento 1” e “argumento 2”; por fim, pode-se notar o apontamento de alguns aspectos com relação à organização textual, como é o caso da divisão do primeiro período do texto e de correção ortográfica “escolhei” ao final do texto.

O meu tema de projeto pessoal é marketing. Trabalho com este tema desde o ano passado. Tiveram diversos motivos pelo o qual eu escolhi este tema, **porem** os principais foram:

Marketing é um assunto que está presente em nosso dia-a-dia, **portanto** ele causa uma influencia sob nós, e, um assunto que nos influencia é importante, então, gostaria que as pessoas ficassem cientes de que o marketing esta nos afetando. *↳ argumento 1*

Se o marketing nos influencia, **consequentemente** ele nos afeta tanto de uma forma positiva quanto negativa. Gostaria de entender como e porque ele nos afeta e se pode nos prejudicar de alguma forma. *↳ argumento 2*

Por fim, o meu ultimo motivo, é por que sempre fui interessada em marketing e suas estratégias de venda, **por essa razão**, escolhi este tema para descobrir e investigar as estratégias usadas por uma empresa, como elas são criadas e etc. 1.

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos. | A |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | A |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | B |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | B |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | C |

Observações:

- ↳ Não deixar o texto na 1ª pessoa, passar para a 3ª.
- ↳ Dever alguns problemas de pontuação.
- ↳ Sugiro complementar os argumentos para deixá-los mais fortes e convincentes.
- ↳ Incluir mais palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo.
- ↳ Expandir os argumentos.

O aluno-avaliador sugere cinco pontos de melhoria do texto: o primeiro remete à impessoalidade como característica persuasiva, aspecto discutido em sala, durante a aplicação da sequência didática.

4.4 A Composição da trama: revisitando o próprio percurso

4.4.1 Autoavaliação do aluno P01

Nessa atividade, o aluno demonstra conhecer o valor da interação na produção textual. Ele revela que o olhar do outro pode oferecer uma nova perspectiva, indicando um caminho ainda não conhecido para a melhoria do texto.

Ao fazer tal observação, o aluno também revela que reconhece a importância da interação na construção do conhecimento e valida a avaliação do colega. Para ele, a avaliação do colega é reconhecida, além da do professor. A observação é importante, pois demonstra a possibilidade de socialização entre os colegas da sala e a constatação de que o texto se configura como um artefato pertencente a um grupo social, e não apenas a um indivíduo.

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | A | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | b | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | A | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

A AVALIAÇÃO DE UM COLEGA POIS ASSIM TIVE A OPINIÃO DE OUTRA PESSOA, SENDO ASSIM, TIVE A POSSIBILIDADE DE CORRIGIR COISAS QUE NÃO HAVIA PERCEBIDO

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

AS ALTERAÇÕES MAIS IMPORTANTES PARA MIM FORAM NA COMPLEMENTAÇÃO DOS MEUS ARGUMENTOS, E NA ESPECIFICAÇÃO DO FOCO TRATADO EM MEU TEMA POIS DEIXEI UM POUCO MAIS CLARO OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO TEMA.

4.4.2 Autoavaliação do aluno P04

Nas questões dissertativas, o aluno aponta para a mudança significativa que houve em seu texto, já nas atividades que intermediaram a 1ª e a 2ª versões, mostrando consciência do aprimoramento de seu texto nessa etapa do trabalho, uma vez que considera as atividades relativas ao estudo de argumentos como as que mais o auxiliaram na evolução de sua produção inicial.

Há, porém, uma contradição, quando o autor atribui conceito C para esse aspecto de seu texto, demonstrando que está inseguro quanto à qualidade da argumentação construída.

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | A | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | C | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

A atividade que mais contribuiu, na minha opinião, para a construção da minha justificativa foi a que construímos argumentos.

Me ajudou pois aprendi a fazer argumentos, e que realmente me ajudou.

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

O desenvolvimento de conceitos brevemente citados. Pude fazer com que fatos se transformassem em argumentos e por isso foi muito útil.

4.4.3 Autoavaliação do aluno P06

Em sua autoavaliação, o aluno-autor aponta a avaliação do colega como a mais importante do processo e, em sua justificativa, aparece o valor que atribui à sua audiência na elaboração de seu texto.

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | A | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | A | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

Avaliação de um colega, na minha opinião, foi muito importante para a melhoria de meu texto, pois as correções feitas pelo colega são representações de meus erros, quando o público lê a justificativa

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

A correção de vários aspectos que fazem com que o texto faça mais sentido. Não que autor não fizesse, mas procure melhorias sempre.

4.4.4 Autoavaliação do aluno P08

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | A | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | B | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | A | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

Na minha opinião a atividade que mais contribuiu para a melhoria de meu texto foi a avaliação de um colega. Pois com as dicas dadas pelo aluno foi mais fácil entender o que devia ser melhorado.

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

Na minha opinião as alterações mais significativas para o aprimoramento do meu texto foram os dois primeiros parágrafos onde houve uma grande mudança, deixando menos confuso e explicando melhor o projeto. Nos outros parágrafos teve pequenas mudanças, mas que já puderam ficar melhor.

A aluna aponta a avaliação do colega como sendo a atividade que mais contribuiu para a melhoria do texto e considera que as alterações mais significativas foram feitas nos parágrafos iniciais, sem demonstrar consciência de que a introdução não fazia parte da justificativa de seu projeto individual.

4.4.5 Autoavaliação do aluno P25

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | A | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | A- | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

A atividade de criar argumentos baseado em uma frase, pois aprendi a criar diferentes tipos de argumentos mais objetivos e convincentes.

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

As inclusões de conjunções e palavras que ajudam na criação de argumentos pois consegui organizar minhas ideias melhor e esclarecer meus argumentos. Palavras como: Todavia, ainda mais, além disso, por exemplo.

O aluno considera que a atividade de criação de argumentos foi a que mais contribuiu para a melhoria de seu texto, embora aponte certa insatisfação com a construção argumentativa, ao atribuir conceito A para esse aspecto de seu texto. Além disso, a introdução dos conectivos foi considerada a alteração mais significativa.

4.4.6 Autoavaliação do aluno P35

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | A- | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | B | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | B | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

NÓS FIZEMOS DIVERSAS ATIVIDADES QUE ENVOLVIAM TIPOS DE ARGUMENTOS, DESDE TABELAS A FRASES A SEREM COMPLETADAS. ESSAS ATIVIDADES ME AJUDOU A CONSTRUIR UMA JUSTIFICATIVA MELHOR.

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

PARA O APRIMORAMENTO DO MEU TEXTO, EU PRINCIPALMENTE ME PREOCUPEI EM MELHORAR OS ARGUMENTOS. PARA MELHORA-LOS EU OS DEIXEI MAIS EXPLICATIVOS, OU SEJA APÓS CITAR UM MOTIVO EU O EXPLICAVA.

EU MELHOREI A ORTOGRAFIA, E A COESÃO.

Em sua autoavaliação, o aluno-autor não considera a ajuda do avaliador com a evidente importância que foi possível verificar, observando o processo na sala de aula: foi necessário que o aluno-avaliador se sentasse ao lado do aluno-autor para auxiliar no aprimoramento do texto tanto com relação aos padrões da linguagem, quanto à organização de ideias.

A ausência de implicação no processo também comprometeu a consciência metacognitiva. A falta de apropriação de sua produção impediu o reconhecimento da atividade interativa como sendo de suma importância para o aprimoramento do texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, o objetivo deste trabalho era investigar o grau de envolvimento dos alunos com seu tema individual de pesquisa, em projeto realizado ao longo do Ensino Fundamental II, tendo em vista que se mostravam desmotivados com relação ao tema por eles escolhido.

Entretanto, a análise do *corpus* trouxe outras possibilidades de investigação a respeito da maneira como os alunos lidam com processos de escrita e reescrita de textos.

Considerando-se o grande objetivo da construção da sequência didática que é a flexibilidade, a experiência foi positiva, como se pode constatar por meio da análise do circuito de réplicas das produções do *corpus*: os alunos buscaram aprimorar o texto, tanto na passagem da 1ª para a 2ª versão, quanto na passagem da 2ª para a 3ª versão.

A sequência didática criada mostrou ser uma estratégia que deu bons resultados. Nas atividades propostas, os alunos ora desempenham o papel de aluno, ora de avaliador, o que os leva a considerar o *ethos* desses papéis.

Sobre o *ethos* na instituição escolar, Ruth Amossy (2013, p. 9) comenta:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa.

Assim como em qualquer outro lugar, na escola essas representações são determinantes para a constituição dos personagens e de suas funções. Em outras palavras, mesmo com todo o questionamento sobre formas de ensino e de aprendizagem, o processo interativo entre professor e aluno continua retomando os velhos estereótipos. Não é incomum presenciar na sala de aula situações que comprovem a afirmação.

Na sala de aula, um aluno se distrai durante uma explicação e, percebendo que a turma avançou, sendo impossível alcançá-la, lança “Não entendi” ou “Está confuso”. As mesmas frases podem ser ouvidas de um aluno que não consegue resolver uma questão, seja por problemas na interpretação do enunciado, pela ausência de conteúdo, pela incompreensão vocabular, entre outras razões.

As frases simplificam e tornam superficial o processo ensino/aprendizagem, por esvaziarem as possibilidades de exercício cognitivo que poderiam ser ativadas caso fossem explicitados os reais motivos que entravam a compreensão. Além disso, as afirmativas evidenciam a imagem que perpassa o processo de aprendizagem: se o professor tem a tarefa de ensinar, não pode haver na sala de aula alguém que não entenda, mesmo que momentaneamente; sua função é explicar o que não foi entendido, simplificar o incompreensível.

A postura evidencia a presença de um *ethos* prévio e de um *ethos* discursivo. Conforme aponta Haddad (2013, p. 145), o *ethos* prévio corresponde às características que o aluno espera encontrar em um professor durante uma aula, ou seja, aquele que trabalha para dirimir todas as dúvidas do aluno. O *ethos* discursivo corresponde às características que são estabelecidas durante a atividade discursiva, ou seja, se o aluno pergunta, o professor deve responder.

Ao estabelecer uma interação social, alocutário e locutor constroem imagens nas quais se baseiam para constituir a atividade discursiva, de modo a atingir ao máximo seus objetivos comunicativos, ou seja, o *ethos* previamente construído, juntamente com o *ethos* constituído durante a interação tem impacto determinante para a construção da atividade discursiva.

Na instituição escolar, esses papéis estão ligados ao *status* intelectual que se atribui aos participantes da atividade comunicativa “o enunciador deve se conferir, e conferir a seu destinatário, certo *status* para legitimar seu dizer: ele se outorga no discurso uma posição institucional e marca sua relação com um saber” (AMOSSY, 2013, p. 16).

Nas atividades realizadas, tomando a posição de avaliador, o aluno tem uma postura próxima à do professor, por ser essa a referência mais próxima, pois busca soluções que satisfaçam às expectativas de sua função. O avaliador não pode ser uma caricatura do professor, mas um leitor atento e competente, que possui os saberes necessários e a competência para emitir sua opinião sobre o texto produzido.

Ao participar da atividade como avaliador, o aluno assume o exercício de se colocar no papel social do professor. Esse novo papel, embora pareça mais confortável por seu poder social, exige que o aluno-avaliador aprimore seu olhar crítico e amplie seu repertório para executar de forma satisfatória o que demanda seu novo papel.

O papel do avaliador, assim, foi credenciado e plenamente legitimado, demonstrando consciência da importância de sua função e assumindo seu papel com todas as implicações de sua atribuição. O avaliado também demonstrou consciência da importância das indicações feitas pelo avaliador.

O esforço para se colocar em um outro papel social exige sair de uma atividade comumente executada em ambiente escolar – tarefa a ser executada por um aluno e corrigida pelo professor – para uma atividade na qual é necessário assumir um outro papel: o de avaliador de um texto. Assumir esse novo papel, exercitando o olhar crítico sobre o produto do outro, motiva o aluno a desenvolver habilidades críticas que serão revertidas em benefício de seu próprio texto.

É possível, assim, verificar que os “espaços em branco” de que fala Ingarden⁷ (1973 apud HANKS, 2008), elemento constitutivo dos enunciados na elaboração das atividades escolares, foram preenchidos pelo papel representado pelo indivíduo que se coloca como mediador e foram determinantes para a orientação da réplica construída.

As observações dos alunos mostram a importância de que, na escola, sejam criados espaços para a variação de atividades de interação, tanto com relação à interação entre professor e aluno, quanto à interação entre eles próprios. Essas variações colaboram para ampliar o espaço interativo, ampliando assim a possibilidade de construção de conhecimentos.

Além do mais, ter um colega de turma como interlocutor, consciente do valor de sua intervenção, dá novos sentidos às práticas de escrita, despertando a atenção para as funções sociais das práticas escritas.

Se o aluno-autor deseja atingir o objetivo comunicativo que envolve sua produção escrita, deve considerar a opinião de seu interlocutor. Essa consideração pelo outro traz à tona a finalidade de sua produção, bem como as estratégias utilizadas para atingir essa finalidade.

O aluno-avaliador, por meio de suas intervenções escritas, presentifica a voz desse interlocutor, desvinculando-o da figura do professor, mostrando outras possibilidades de interlocução.

A reescrita significa, portanto, um convite para que o aluno-autor examine as suas escolhas linguísticas e os efeitos de sentido provocados por elas e,

⁷ INGARDEN, R. **The literary work of art**: an investigation on the borderlines of ontology, logic and theory of literature. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

relacionando esses dois aspectos às suas intenções comunicativas, produza novas formas de dizer.

A sequência didática favoreceu a criação de um espaço interacional favorável ao desenvolvimento da competência linguística na produção de textos escritos, pois a interação, sendo feita exclusivamente por escrito, leva o aluno a uma maior concentração no texto escrito, primeiro para avaliá-lo, e depois para reescrevê-lo.

Além disso, ao evidenciar o que o aluno tem a dizer, o professor tem a possibilidade de elaborar expectativas de aprendizagem condizentes com as características específicas do grupo com o qual está trabalhando e de acompanhar o percurso dos alunos no decorrer do processo.

As atividades favoreceram também a alternância de *ethos*, o que tornou possível que o aluno experimentasse posicionamentos diferentes frente ao texto. Essa atividade, ora de avaliador, ora de redator, colabora para que ele se habitue ao diálogo e às trocas necessárias na vida futura, tanto escolar, quanto profissional.

Quanto ao aborrecimento demonstrado pelos alunos, percebe-se que a tarefa obrigatória causa desprazer em parte dos alunos. Assim, é importante destacar a necessidade de encontrar formas mais prazerosas para a realização das atividades escolares.

Por meio dos apontamentos acima, é possível afirmar que a presente pesquisa ilustra a operacionalidade da aplicação da sequência didática, evidenciando que o aperfeiçoamento do texto dos alunos decorreu da interação com o professor com os colegas de turma e do grau de reflexibilidade dos alunos durante o processo de aplicação.

6 REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. 2. ed., reimpr. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-28.

AULETE: o dicionário da língua portuguesa. iDicionário Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gênero, agência e escrita**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio; tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**: 9º ano. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CINCO bons motivos para seu filho estudar filosofia. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/5-bons-motivos-seu-filho-estudar-filosofia-637234.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CITELLI, Adilson. **Discurso e persuasão**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. *Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento*. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2006.

_____. *Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Por Luiz Antônio Marcuschi et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. São Paulo: Lucerna 2005.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; LOUZADA, Maria Silvia; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

HADDAD, Galit. *Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland*. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed., reimpr. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 6, p. 145-166.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Organização de Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende e Marco Antônio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

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

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LAHIRE, Bernard. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. In: _____. **La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Por Luiz Antônio Marcuschi et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. São Paulo: Lucerna 2005. p. 19-36.

MAURO, Maria Adélia Ferreira. Argumentação e discurso. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2004. p. 183-200.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. 407 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2013.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – Atividade II da sequência didática

Objetivo: Identificar da coerência e de elementos coesivos

1. Leia os textos abaixo observando os sublinhados e os destacados em itálico. Depois, identifique e aponte quais termos ou expressões os retomam ao longo dos textos.

a. *A campeã do Enem*, uma escola do Piauí, demonstra na prática aquilo que os acadêmicos do mundo inteiro afirmam há décadas: investir nos professores é condição necessária para o bom ensino. Resta às autoridades brasileiras disseminar o exemplo vindo do Piauí e estendê-lo a outras escolas. (Veja. São Paulo: 28 fev. 2007, p. 7).

b. A malária mata 3 milhões de pessoas por ano. Apesar disso, faz parte do rol das doenças negligenciadas, sobre as quais não há pesquisas suficientes. A boa notícia é que a Fiocruz lançou *um remédio contra a malária* que requer menos tempo de tratamento e provoca menos efeitos colaterais. (Veja. São Paulo: 21 maio 2008, p. 44).

c. Existem hoje no Brasil 21 milhões de pessoas que fazem uso regular da *internet*. Dessas, 30% relatam pelo menos um caso em que a rede lhes causou alguma espécie de prejuízo. (Veja. São Paulo: 28 jun. 2008, p. 104).

2. Nas frases abaixo, preencha os espaços com um dos termos indicados no quadro:

Aqui – isso – se – lá – enquanto – ou – ou – assim que – qual – mas – pois

a. Não viajei ainda _____ fiquei doente, _____ eu melhorar, partirei.

b. _____ vocês concordarem, nossa reunião pode ser no final de semana, _____ permitirá concluirmos o trabalho.

c. _____ eu dormia, meu irmão escutava música.

d. _____ estudo muito _____ não conseguirei finalizar minha monografia.

e. Ele ficou aborrecido com a notícia, _____ soube compreender o que aconteceu.

f. Entre as possíveis abordagens do assunto, _____ foi utilizada pelo autor?

g. Ele morava numa cidade pequena. Achava que _____ o barulho o incomodava, mudou-se e _____ ele está feliz.

(Atividade adaptada de: GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Silva; IVAMOTO, Regina. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009. p. 29-30)

ANEXO 2 – Atividade III da sequência didática

Objetivo: Refletir sobre os valores semânticos dos operadores argumentativos

| Palavras que podem ajudar a construir um texto argumentativo | Valor Semântico |
|--|---|
| assim, desse modo | Podem introduzir um esclarecimento, uma explicação, uma confirmação ou uma ilustração do que se disse antes. |
| E | Pode anunciar o desenvolvimento de uma ideia; indicar uma progressão que adiciona, acrescenta, algum dado novo. Pode, entretanto, indicar oposição em relação à ideia expressa anteriormente para reforçar sua importância. P.ex.: Eles dizem que não têm tempo para fazer as tarefas e conversam durante as aulas. |
| Ainda, também | Podem servir para introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão, ou para incluir um elemento a mais dentro de um conjunto qualquer. |
| aliás, além do mais, além de tudo, além disso | Podem introduzir um argumento decisivo, apresentado como acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final no argumento contrário. |
| Apesar de, ao contrário, pelo contrário, mas, porém, entretanto, no entanto, se bem que, ainda que, mesmo que, mesmo assim | Podem servir para introduzir uma ideia contrária àquela anteriormente mencionada. |
| Assim, então, em virtude disso, diante disso, em vista disso, logo, portanto, pois, em conclusão, enfim | Podem servir para introduzir o fechamento de uma ideia ou para encaminhar a conclusão de todo o texto. |
| Porque, uma vez que, já que, na medida em que, pois, visto que, graças a, por motivo de, em virtude de, devido a, tão [...] que, tanto [...] que | Podem indicar uma explicação, um esclarecimento referente ao que já foi dito ou indicar a causa e/ou a consequência das ideias mencionadas. |
| Para, para que, a fim de, a fim de que, com o propósito de, com a intenção de, com o intuito de [...] | Podem indicar a meta que se pretende atingir, o objetivo que se pretende alcançar, a finalidade, o alvo daquela ideia defendida. |

ANEXO 3 – Atividade IV da sequência didática

Objetivo: Reconhecer operadores argumentativos e identificar argumentos em editorial

Em 2003, entrou em vigor uma lei que regula o porte de arma no país, o chamado Estatuto do Desarmamento, e, em 2005, a população brasileira foi às urnas para responder se o comércio de armas de fogo e munição deveria ser proibido no Brasil; o não venceu, ou seja, pelo resultado do referendo popular, esse comércio não tem de ser proibido. O editorial abaixo foi publicado alguns meses antes do referendo popular e apresenta a posição do jornal *Folha de S. Paulo* sobre o assunto.

Contra as armas

A Câmara dos Deputados deve aprovar em breve o projeto de decreto legislativo que define a pergunta a ser feita no referendo nacional sobre armas. Se não houver alterações, os eleitores brasileiros serão convocados em algum domingo de outubro próximo a responder à pergunta: “O comércio de armas de fogo e munição deve ser proibido no Brasil?”. Esta Folha defende o “sim”.

Fá-lo não por considerar a proscrição total o mais adequado nem por julgar que a medida, se aprovada e convertida em lei, será capaz de conter as ações cada vez mais ousadas de criminosos, mas porque, diante das alternativas, as vantagens da proibição parecem superar em muito os problemas por ela acarretados.

Ao longo do debate, defenderam-se neste espaço a proibição do porte, restrições à venda e o direito de o cidadão manter arma em sua residência. Alertou-se, também, para o risco de um plebiscito criar falsas ilusões sobre a eficácia da medida num país em que as armas em mãos de civis, cidadãos de bem ou marginais, advêm, em larga escala, do comércio clandestino, sobre o qual o veto à venda regular não teria efeito, salvo, possivelmente, o de estimulá-lo.

Além, de sua dimensão simbólica, a vantagem da proibição, desde que aliada a ações sistemáticas para reprimir a venda ilegal, está na possibilidade de reduzir significativamente um tipo muito específico de homicídio – o motivado por causas fúteis –, bem como os acidentes com armas de fogo. Esse ganho, ao que indicam as estatísticas, seria importante. Na Grande São Paulo, por exemplo, 60% dos

homicídios são cometidos por pessoas sem histórico criminal e por motivos banais, como brigas de trânsito, discussões em bares e outras situações em que o destempero e os efeitos do álcool se associam à existência de uma arma à mão para produzir uma tragédia.

A esse respeito, a campanha de desarmamento, que recolheu mais de 300 mil artefatos principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, parece já estar produzindo resultados auspiciosos. Estudo divulgado nesta semana indica que internações hospitalares relacionadas a ferimentos por tiros caíram 10,5% em SP e 7% no RJ desde o início da coleta.

O veto às armas pode ser interpretado como uma limitação ao direito de autodefesa, o qual, mais do que uma garantia legal, é um instinto biológico. Está entre as atribuições do Estado, todavia, definir regras para o exercício de certas atividades e fixar os requisitos para a concessão de licenças. Ninguém tem seu direito de ir e vir ameaçado pelo fato de não poder dirigir um carro sem possuir habilitação. E não resta dúvida de que a decisão, entre nós, está sendo tomada por caminhos democráticos.

Assim, se o plebiscito determinar que o poder público deve proibir a comercialização e circunscrever o porte de armas a militares, policiais e algumas outras categorias, não se deverá ver aí um atentado aos direitos e garantias fundamentais, mas apenas mais uma das clássicas regulamentações da vida em sociedade.

Tal decisão não vai, como já se disse, impedir que traficantes e outros representantes do crime organizado consigam o armamento leve ou pesado de que se utilizam. Para isso seriam necessárias outras medidas, que o poder público tem falhado em adotar. Diante do caminho que o debate seguiu, não resta dúvida, porém, que o melhor a fazer é votar pelo “sim” no plebiscito, na convicção de que a restrição às armas, sem ferir direitos fundamentais, venha a contribuir para preservar vidas e tornar melhor a sociedade.

(Folha de S. Paulo, de 15 maio 2005, p. A2)

1. Editorial é um gênero textual cuja intenção é apresentar e defender a opinião ou a posição de determinado veículo de comunicação diante de um fato ou de uma ideia. No texto em análise, indique:

- a. Qual é esse veículo de comunicação?
- b. Que opinião é defendida por ele?

2. Para defender seu ponto de vista, o editorial utiliza-se de argumento e de contra-argumento. Destaque no próprio texto:

- um argumento baseado em fatos, dados ou acontecimentos.
- um argumento baseado em consenso.
- um contra-argumento.

3. Sabemos que, para articular as ideias em um texto, podemos utilizar elementos que colaboram para ligar palavras, frases, períodos, ajudando, assim a garantir a qualidade do texto. Localize no editorial e transcreva:

a. do 3º parágrafo uma palavra ou expressão que marque uma sequência temporal.

b. do 3º parágrafo, uma palavra ou expressão que faça inclusão de uma ideia.

c. do 4º parágrafo, uma palavra ou expressão que indique inclusão de uma ideia.

d. do 4º parágrafo, uma palavra ou expressão que estabeleça uma condição para que um fato se realize.

e. do 5º parágrafo, uma palavra ou expressão que faça referência a um assunto abordado anteriormente.

f. do 6º parágrafo, uma palavra ou expressão que indique relação de oposição a outra ideia expressa no texto.

g. do 7º parágrafo, uma palavra ou expressão que indique conclusão, confirmação do que foi dito antes.

h. do 8º parágrafo, uma palavra ou expressão que indique reforço de ideias já apresentadas com a finalidade de fazer a conclusão, confirmando o que foi dito antes.

(Atividades adaptadas de: BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é Linguagem*: 9º ano. São Paulo: Ática. 2009)

ANEXO 4 – Atividade V da sequência didática

Objetivo: Elaborar argumentos

Escolha uma das afirmações abaixo e elabore cinco parágrafos (baseados em: consenso, exemplos, dados, opinião de especialista e contra-argumento) para ela.

- a. Não se pode reduzir a violência por meio de leis.
- b. Deve existir um órgão do governo que fiscalize a posse de cães ferozes.
- c. Os pais devem conhecer os lugares que seus filhos frequentam.
- d. Tanto o consumo de alimentos quanto o de artigos descartáveis devem ser revistos para que não se produza tanto lixo nas cidades.

(Atividade adaptada de: BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é Linguagem*: 9º ano. São Paulo: Ática. 2009)

ANEXO 5 – Atividade VI da sequência didática

Objetivo: Identificar argumentos e operadores argumentativos

Leia o texto abaixo e, em seguida, analise os tipos de argumentos utilizados, a coesão, a coerência e as palavras que contribuem para a construção da argumentatividade.

Como e por que estudar filosofia

Os seres humanos sempre buscaram entender o sentido da vida, os motivos que os levam a amar ou odiar algo, a entender o que é bom e o que é mau, a valorizar algumas ações em detrimento de outras. Todas essas questões, que fazem parte de nosso dia a dia, são questões filosóficas.

Há muito tempo, filosofia era uma disciplina escolar. Porém, boa parte de nós, brasileiros, não teve contato com essa matéria porque ela foi banida do currículo pela Ditadura Militar. Só em junho de 2008, mais de 40 anos depois, a filosofia voltou e se tornou obrigatória no Ensino Médio das escolas de todo o país. Este é, portanto, um ótimo momento para redescobrir a importância dessa área do conhecimento humano.

Ao contrário do que se pensa, os temas trabalhados pela filosofia não são embaraçosos, pelo contrário, tornam-se relevantes e interessantes à medida que as pessoas percebem que podem pensar sobre algo tão próximo a elas. A liberdade e o livre-arbítrio, por exemplo, são problemas muito tratados pelos filósofos ao longo dos séculos.

Na escola, o estudo da filosofia pode servir como estímulo para o raciocínio e para o aprendizado de muitas outras disciplinas e, além disso, contribuir para a eliminação dos pré-conceitos. A aula pode começar com uma discussão, na qual os alunos se manifestam sobre conceitos de verdade, beleza, liberdade, ética, política, arte e, num segundo momento, estudam filósofos que apresentam outras maneiras de raciocinar sobre os mesmos conceitos, para desta forma, acabar descobrindo que não há consenso sobre esses temas. Com isso, o adolescente é estimulado a construir seu próprio conceito e a refletir sobre seu comportamento diante do mundo. Passa a entender um pouco mais a sociedade atual, a refletir sobre nossos problemas sociais e educacionais.

"O aprendizado repercute de maneira direta no dia a dia do adolescente e pode ajudá-lo a fazer uma opção melhor para seu futuro", diz Darcísio Muraro, professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordenador do Instituto de Filosofia da Philosletera.

Em casa, tendo consciência de que um dos papéis de grande importância dos pais é criar um ambiente onde os filhos tenham a liberdade de discutir o que aprenderam na escola, as discussões filosóficas podem contribuir para enriquecer as conversas em família. Entendendo que o filho desenvolve na escola, ideias diferentes daquela do ambiente familiar, um ou mais membros da família podem redefinir aquela antiga certeza que tinham sobre determinado assunto. Toda a família sai ganhando com isso.

Muitos podem temer discussões filosóficas, alegando despreparo ou desconhecimento do assunto, porém, reconhecendo a importância da prática, as pessoas interessadas podem se atualizar, pois há muito material disponível na internet, e diversos centros de referência promovem eventos sobre filosofia.

(Texto adaptado de: *Cinco bons motivos para seu filho estudar filosofia*. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/5-bons-motivos-seu-filho-estudar-filosofia-637234.shtml>>. Acesso em: 30 out. 2012)

ANEXO 6 – Atividade VIII da sequência didática

Objetivo: Propor sugestões para o aprimoramento do texto do colega

Você é o avaliador:

Com base em seus conhecimentos sobre a construção do texto argumentativo, avalie a justificativa produzida por seu colega de modo a auxiliá-lo a aprimorar o texto:

| Aspectos analisados | Conceito |
|--|----------|
| Apresenta, no mínimo, três tipos diferentes de argumentos. | |
| Todos os argumentos têm como objetivo justificar a escolha do tema. | |
| Os argumentos são fortes: convencem sobre a importância de estudar o tema. | |
| Inclui palavras ou expressões que contribuem para a construção do texto argumentativo. | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | |

Observações:

ANEXO 7 – Atividade X da sequência didática

Objetivo: Realizar autoavaliação

| Aspectos analisados | Conceito | |
|--|----------|-----------|
| | Aluno | Professor |
| A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão. | | |
| Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema. | | |
| Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação. | | |

Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? Justifique.

Na sua opinião, quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? Justifique sua resposta.

ANEXO 8 – 1ª versão do aluno P01

NESSE TEXTO VOU APRESENTAR TRÊS MOTIVOS PELO QUAL ESCOLHI O TEMA "AERODINÂMICA MILITAR" PARA SER MEU PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DESSE ANO.

ESCOLHI ESSE TEMA POIS EM MEU PROJETO ANTERIOR ESTAVA PESQUISANDO SOBRE O DESIGN DOS AVIÕES MILITARES, COMO NÃO HAVIA TEMPO E ERA UM ASSUNTO MUITO COMPLICADO DEIXEI PARA ESSE ANO O FOCO NA AERODINÂMICA E SUA INFLUÊNCIA NO DESIGN DOS AVIÕES MILITARES.

CURIOSIDADE, EU QUERIA SABER PORQUE AS AERONAVES TÊM FORMAS DISTINTAS UMAS DAS OUTRAS, HÁVIA ALGUMA REGRA?

COMO FUNCIONA CERTA PARTE DO AVIÃO, COMO QUE A AERODINÂMICA INFLUENCIA NO DESIGN DE UMA AERONAVE, O QUE FAZ COM QUE O DESIGN MUDE, ISSO ME ORIENTOU EM TODO PROJETO.

ANEXO 9 – 2ª versão do aluno P01

Nesse texto irei apresentar três motivos pelo qual escolhi o tema “Design Aerodinâmico Militar” para ser meu projeto de Iniciação Científica desse ano.

Escolhi esse tema pois em meu projeto anterior pesquisava sobre o design aéreo dos aviões militares, e para complementar meus estudos, esse ano em minha monografia foquei mais em algo que não havia tratado antes, a aerodinâmica, e como ela influencia no design das aeronaves militares.

Elaborei três perguntas quais nortearam minha pesquisa, e que me dariam informações importantes para meu projeto.

A primeira delas é “O que é aerodinâmica”. Como teria que responder perguntas mais elaboradas sobre esse mesmo foco, primeiro, precisaria saber o que é aerodinâmica, assim teria algo como base.

“Quais são as diferenças entre a aerodinâmica militar e a dos aviões de transporte”. Como nesse projeto irei falar dos aviões militares, precisaria saber quais eram suas diferenças em relação aos aviões de transporte.

Minha última pergunta, motivo para que eu fizesse essa pesquisa seria “Qual a diferença entre um avião militar de grande porte e um bombardeiro”. Precisava distinguir as aeronaves umas das outras para entender meu projeto melhor, quais seriam as diferenças, e como que elas seriam alteradas pela aerodinâmica.

ANEXO 10 – 3ª versão do aluno P01

Nesse texto irei apresentar três motivos pelo qual escolhi o tema “Design Aerodinâmico Militar” para ser meu projeto de Iniciação Científica desse ano.

Escolhi esse tema pois em meu projeto anterior pesquisava sobre o design aéreo dos aviões militares, e para complementar meus estudos, esse ano em minha monografia foquei em algo que não havia tratado antes, a aerodinâmica, e como ela influencia no design das aeronaves militares.

Elaborei três perguntas quais são argumentos para que fizesse essa pesquisa.

O primeiro deles é “O que é aerodinâmica”. Eu queria saber o que é aerodinâmica, algumas pessoas falavam desse assunto e não entendia, queria saber como que os aviões voavam através da aerodinâmica, mas para isso, precisava entender o assunto.

“Quais são as diferenças entre a aerodinâmica militar e a dos aviões de transporte”. Queria saber se a aerodinâmica dos aviões militares era mais avançada que a dos aviões de transporte, curiosidade, pois as aeronaves de transporte não realizam manobras quais as aeronaves de transporte realizam.

Meu ultimo motivo para que entendesse aerodinâmica e fizesse essa pesquisa é “Qual a diferença entre um avião militar de grande porte e um bombardeiro”. Precisava distinguir as aeronaves umas das outras para entender meu projeto melhor, quais seriam as diferenças nos designs, e como que elas seriam alteradas pela aerodinâmica.

ANEXO 11 – 1ª versão do aluno P04

A leitura corporal é um tema desconhecido que pode, ou não, ajudar em um assunto na justiça. Por essa razão é importante apresentar a técnica à população, para que possam julgar se o uso da leitura corporal é adequado naquele caso. Além disso é importante saber que mentir pode ser muito prejudicial, e ao saber que sua mentira pode ser desvendada, o número de pessoas que as inventam diminui.

ANEXO 12 – 2ª versão do aluno P04

Não seria uma confusão um lugar onde todos conseguem descobrir quando o outro está mentindo somente olhando sua face? Ainda mais em nossa sociedade que usa a mentira para diversas situações. Usamos para proteger, para não magoar, para concertar nossos erros, para nos consolar e até para coisas boas como uma festa surpresa. Casais se separariam, amigos acabariam com a amizade e várias pessoas perderiam o emprego. Seria uma completa bagunça. Mas será que é possível realmente identificar a mentira no rosto?

De acordo com o dicionário Houaiss, mentira significa “Afirmção de algo que não verdadeiro para enganar ou iludir alguém”.

Somos educados, desde pequenos, que mentir é feio e pode nos prejudicar. E realmente a mentira pode ocultar muitas coisas, uma traição, uma culpa por ter quebrado algo, uma informação importante, ou até mesmo um crime.

Uma técnica denominada fisiognomonia, ou leitura corporal, permite que um especialista consiga julgar se um fato que esta sendo dita por alguém é verdade. A mentira causa tensão, e essa tensão pode provocar uma contração nos músculos faciais deixando pistas de que o que alega ser verdade, não é.

No Brasil é proibido usufruir dessa técnica, pois o governo acha que é um ato desumano. Mas a população precisa saber do assunto para poder julgar se pode ser de uso para seu país ou não.

Por mais que o governo julgue errado, minha finalidade com esse tema é divulgar o assunto e fazer com que a população tome suas próprias decisões.

ANEXO 13 – 3ª versão do aluno P04

Não seria uma confusão um lugar onde todos conseguem descobrir quando o outro está mentindo somente olhando sua face? Ainda mais em nossa sociedade que usa a mentira para diversas situações. Usamos para proteger, para não magoar, para concertar nossos erros, para nos consolar e até para coisas boas como uma festa surpresa. Casais se separariam, amigos acabariam com a amizade e várias pessoas perderiam o emprego. Seria uma completa bagunça. Mas será que é possível realmente identificar a mentira no rosto?

De acordo com o dicionário Houaiss, mentira significa “Afirmção de algo que não verdadeiro para enganar ou iludir alguém”.

Na mídia o assunto é o foco principal de um programa do canal Fox. Esse programa, “Lie to Me”, foi uma das principais razões pelas quais escolhi esse tema. Fiquei fascinada que uma técnica, que parecia simples, podia ser tão complexa. Vai além da face, além dos sentimentos, além de crimes e além da mentira. Quis estudar a razão pela qual é possível fazer uma leitura facial e descobrir a explicação científica dos aparecimentos de indícios que indicam à mentira.

Uma técnica denominada fisiognomonia, ou leitura corporal, permite que um especialista consiga julgar se um fato que esta sendo dita por alguém é verdade. Não seria isso útil para solucionar crimes e colocar criminosos atrás das grades? Queria entender o lado ruim dessa prática, pois esse impedia que a maneira de julgar fosse mais rápida.

No Brasil é proibido usufruir dessa técnica, pois o governo acha que é um ato desumano. Mas a população precisa saber do assunto para poder julgar se pode ser de uso para seu país ou não.

ANEXO 14 – 1ª versão do aluno P06

Em alguns casos, apenas aprendemos o que realmente é importante, quando tal situação se depara com você, ou com alguém que lhe é próximo. Essa proximidade faz com que laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne um vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte d certo ponto, nem que seja do além, mas que seja de algum lugar, concreto ou abstrato. É a partir deste tomamos decisões, e fazemos escol

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar.

A única coisa que eu poderia pensar, ERA que algo havia de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos [redacted] anos de idade [redacted] passou a viver em uma clínica, pois ERA portador de uma doença mental, muito similar a Esquizofrenia. O que mais me deixou impressionado foi saber que ele tinha as ideias em mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo às pessoas. Hoje, aos [redacted] anos [redacted] vive numa clínica em [redacted]. Já produziu livros, um deles tem um título muito interessante: "[redacted]"

[redacted] foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica pois penso que é uma doença, que pelo fato de não ter cura, a ser explorada.

ANEXO 15 – 2ª versão do aluno P06

Do Psicológico Ao Social: A Esquizofrenia.

Apenas aprendemos o que realmente é importante, quando tal situação se depara com você, ou com alguém que lhe é próximo. Essa proximidade faz com que laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne uma vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte de certo ponto, nem que seja do além, mas que seja de algum lugar, concreto ou abstrato. E a partir ,disto tomamos decisões e fazemos escolhas.

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar. A única coisa que poderia pensar, era que algo havia de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos █ anos de idade █ passou a viver em uma clínica, pois era portador de uma doença mental, mais conhecida como Esquizofrenia. O que me deixou mais impressionado foi saber que ele tinha as ideias em sua mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo as pessoas que estavam a sua volta. Hoje, aos █ anos, █ vive em uma clínica em █, █. Já escreveu livros, e um deles tem um título muito interessante: “█.” █ foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os fatores (fala, movimento, pensamento, etc) sejam tocados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica, pois penso que é uma doença que, pelo fato de não ter cura, deve ser explorada.

Em uma de suas várias atuações, Bruno Gagliasso fez o papel “Tarso”, um jovem de aproximadamente 30 anos que era portador desta tal doença da mente, chamada Esquizofrenia. O que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia, suas ações, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam o dia a dia de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença. Vale também constar que o personagem sofria vários preconceitos, e acima de tudo, não era incluso na sociedade, o que diz respeito a estereótipos estabelecidos pela própria mídia.

ANEXO 16 – 3ª versão do aluno P06

Do Psicológico ao social – A Esquizofrenia

Apenas aprendemos o que realmente é importante, quando tal situação se depara com você, ou com alguém que lhe é próximo. Essa proximidade faz com que laços sejam criados, ou até mesmo, que isto se torne uma vontade de ser explorado. Na vida, tudo parte de certo ponto, nem que seja do além, mas é preciso ser de algum lugar, concreto ou abstrato. E a partir disso tomamos decisões e fazemos escolhas.

Quando fiquei sabendo, não consegui acreditar. A única coisa que poderia pensar, era que havia algo de errado. Infelizmente eu estava certo. Aos ■ anos de idade ■ passou a viver em uma clínica, pois era portador de uma doença mental, mais conhecida como Esquizofrenia. O que me deixou mais impressionado foi saber que ele tinha as ideias em sua mente, mas elas não se organizavam. Ele sabia o que ele queria, mas não tinha a capacidade de se expressar, e então acabava agredindo as pessoas que estavam a sua volta. Hoje, aos ■ anos, ■ vive em uma clínica em ■, ■. Já escreveu livros, e um deles tem um título muito interessante: “■.” ■ foi um dos meus motivos para escolher estudar a Esquizofrenia no trabalho de iniciação científica.

Doenças mentais são distúrbios da mente, que afetam o portador de todas as maneiras, de modo que todos os locais (fala, movimento, pensamento, etc) sejam alterados, feridos. Dentro deste grupo de doenças, optei por falar sobre a Esquizofrenia em meu projeto de iniciação científica, pois penso que é uma doença que, pelo fato de não ter cura, deve ser explorada.

Em uma de suas várias atuações, Bruno Gagliasso fez o papel “Tarso”, um jovem de aproximadamente 30 anos que era portador dessa tal doença da mente, chamada Esquizofrenia. O que me deixava curioso, era a maneira que o personagem vivia, seus atos, suas loucuras, e entre elas, várias ações que representavam a rotina de um Esquizofrenico, e a partir disto, escolhi falar sobre a Esquizofrenia, e o dia a dia de um portador da doença. Vale também constar que o personagem sofria vários preconceitos, e acima de tudo, não era incluso na sociedade, o que diz respeito a estereótipos estabelecidos pela própria mídia.

ANEXO 17 – 1ª versão do aluno P08

Desde que entramos no Ensino Fundamental II uma nova disciplina foi adicionada em nossa rotina. Projeto Povoal é uma matéria onde temos que escolher um tema e pesquisar sobre durante o ano, e no final apresentamos para professores e alunos. O objetivo é que os alunos possam aprender sobre diferentes assuntos, ter mais curiosidade sobre outros projetos e se interessar mais.

Em 2011 todos escolheram um tema para pesquisar durante dois anos. Em 2012 tivemos que nos aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. Todos passam por isso. É um grande processo para chegar no final, que é chamado de minimonografia, uma apresentação com um poster e é feita em inglês e português para alunos, professores, coordenadores e pais.

O meu tema escolhido é sobre o Consumo na adolescência. Eu escolhi falar sobre isso por três motivos. O primeiro é porque tinha muita curiosidade sobre ele. O segundo por causa que hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu queria de entender porque disso tudo. E o

os meus amigos também estão na mesma fase e eu queria de entender porque somos tão influenciados.

Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades e várias outras perguntas que fui até para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele.

ANEXO 18 – 2ª versão do aluno P08

Conforme entramos no Ensino Fundamental II, à medida de que tudo mudou a partir do sexto ano, como os professores, as aulas, as salas, o novo espaço, tinha também uma nova matéria, chamada Projeto Pessoal. Nela, tínhamos que escolher um tema e pesquisar sobre o assunto durante o ano, e no final tem que apresentar para professores e alunos. Porém esse projeto tem um objetivo, que os alunos possam aprender sobre diferentes assuntos, ter mais curiosidade sobre outros temas diferentes da disciplina da escola, fazer sobre um tema que você goste e aprofundar mais nele e ter maior conhecimento.

Em 2011 todos escolheram um tema para pesquisar durante dois anos. Em 2012 tivemos que continuar com o mesmo tema e aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. Todos passam por isso. Ainda que seja um grande processo para chegar ao final, que é chamada de minimonografia, uma apresentação, com um pôster que é feito em inglês e português para alunos professores, coordenação e pais.

O meu tema escolhido é sobre o Consumo na adolescência. Escolhi falar sobre isso por três motivos. O primeiro, pois tinha muita curiosidade sobre ele. O segundo por causa que, hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender o porque disso tudo. E o meu último, mas terceiro porque sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados.

Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele.

ANEXO 19 – 3ª versão do aluno P08

Quando entramos no sexto ano tivemos uma nova matéria chamada Projeto Pessoal. Nela cada aluno escolhe um tema para pesquisar durante o ano. Em 2011 escolhi falar sobre Consumismo na adolescência e no ano seguinte de 2012 tivemos que continuar com o mesmo tema, aprofundar mais nele e focar muito mais no assunto. Todos passam por isso. Ainda que seja um grande processo para chegar ao final, que é chamada de minimonografia, uma apresentação, com um pôster que é feito em inglês e português para alunos professores, coordenação e pais. or

Escolhi falar sobre isso por três motivos. O primeiro, pois tinha muita curiosidade sobre ele, é um assunto muito falado hoje em dia, na mídia, por amigos e etc.

O segundo por causa que, hoje em dia se fala cada vez mais sobre o consumo, que aumenta cada dia e eu gostaria de entender o porque das pessoas quererem consumir cada vez mais, qual o objetivo, o que causa e outros.

E o meu último, porque sou uma adolescente e todos os meus amigos também estão na mesma fase e eu gostaria de entender porque somos tão influenciados a compras, porque todos querem tanto comprar e etc.

Durante minha pesquisa tive maiores curiosidades, e várias outras perguntas que fui atrás para tentar resolver. Este é um assunto muito amplo e bom para fazer pesquisas, gostei bastante de trabalhar com ele.

ANEXO 20 – 1ª versão do aluno P25

Eu escolhi meu tema do projeto escolar, que é sobre as Bombas de Hiroshima e Nagasaki as quais deixo ^{aparte} ^o ^{tema} ^{de} ^{paralelamente}, um fim à segunda guerra mundial, por basicamente, três razões.

A primeira delas é porque já me interessava ^{com} ^{as} ^{bombas} ^{destruidoras} e armas potencialmente fortes ^{antes} ^{de} ^{isso}. Busquei algo relacionado a guerras, e achei a primeira bomba nuclear, que quase destruiu duas cidades Japonesas, o tema perfeito.

A segunda razão é a fama do tema. Eu já vi muitas vezes documentários ^{sobre} ^o ^{horror} que fora a experiência de usar bombas Atômicas. Porém, ainda não entendo completamente o que aconteceu, e queria entender.

Finalmente, o E.U.A é meu país favorito. Quando escolhi o tema eu tinha paixão por esse país. Então, obviamente, eu escolhi algo relacionado a história americana.

ANEXO 21 – 2ª versão do aluno P25

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as bombas de Hiroshima e de Nagasaki, as quais deram, aparentemente, um fim à segunda guerra mundial, por, principalmente quatro razões.

A primeira delas é porque já me interessara por bombas destruidoras e armas forte antes. Todos sabem que meninos são apaixonados por ação e comigo não é diferente. Busquei, então, algo relacionado a guerras, e nada melhor para isso, do que duas bombas nucleares que quase devastaram as cidades de Hiroshima e Nagasaki.

Alem disso, eu gosto de contrariar as pessoas, buscar algo a mais que muitos não sabem. A maioria pensa que a bomba de Hiroshima e Nagasaki é um tema simples, onde, para entendê-lo, era só achar informações factuais. Todavia, isto está incorreto, a bomba e as razões da explosão da mesma vão muito além do fim da guerra, há política e disputas de poder envolvidas, e muitos não fazem nem ideia do que sejam estas.

Ainda mais, o tema é muito retratado na mídia, então entrei em contato muitas vezes com ele. Foram mais de 150 mil mortes, e as cidades foram quase totalmente destruídas. A curiosidade era grande, muitas vezes pensara comigo mesmo porque isto teria acontecido, então decidi procurar respostas.

Finalmente os Estados Unidos é meu país favorito. Quando procurava meu tema, já tinha paixão por essa nação. Sou apaixonado por sua cultura, por exemplo, o famoso jogo chamado futebol americano, exclusivo do país. Então, obviamente, escolhi algo relacionado a história americana.

Estas foram as razões que me fizeram escolher meu tema o qual, felizmente, estou gostando muito de pesquisar sobre.

ANEXO 22 – 3ª versão do aluno P25

Eu escolhi meu tema de projeto pessoal, que é sobre as bombas de Hiroshima e de Nagasaki, por, principalmente, quatro razões.

A primeira delas é porque sempre me interessei por bombas destruidoras e armas fortes. Todos sabem que meninos são apaixonados por ação e comigo não é diferente. Busquei, então, algo relacionado a guerras, e nada melhor para isso, do que duas bombas nucleares que quase devastaram as cidades de Hiroshima e Nagasaki.

Alem disso, eu gosto de contrariar as pessoas, buscar algo a mais que muitos não sabem. A maioria pensa que a bomba de Hiroshima e Nagasaki é um tema simples, onde, para entendê-lo, era só achar informações factuais. Todavia, isto está incorreto, a bomba e as razões da explosão da mesma vão muito além do fim da guerra, há política e disputas de poder envolvidas, e muitos não fazem nem ideia do que sejam estas.

Ainda mais, o tema é muito retratado na mídia, então entrei em contato muitas vezes com ele. Foram mais de 150 mil mortes, e as cidades foram quase totalmente destruídas. A curiosidade era grande, muitas vezes pensara comigo mesmo porque isto teria acontecido, então decidi procurar respostas.

Finalmente os Estados Unidos é meu país favorito. Quando procurava meu tema, já tinha paixão por essa nação. Sou apaixonado por aspectos de sua cultura, por exemplo, o famoso jogo chamado futebol americano, exclusivo do país. Assim, obviamente, escolhi algo relacionado a história americana.

Estas foram as razões que me fizeram escolher meu tema o qual, felizmente, estou gostando muito de pesquisar sobre.

ANEXO 23 – 1ª versão do aluno P35

O MEU TEMA DE PROJETO PESSOAL É MARKETING. TRABALHO COM ESSE TEMA DESDE ANO PASSADO, E O MOTIVO DE EU TER O ESCOLHIDO FOREM DIVERSOS, PORÉM OS PRINCIPAIS MOTIVOS FORAM:

O MARKETING É UM ASSUNTO QUE POR MAIS QUE NÃO PERCEBEMOS, ELE ESTÁ PRESENTE NO NOSSO DIA-DIA, PORTANTO ELE TEM E CAUSA UMA INFLUÊNCIA SOB NÓS. É UM ASSUNTO QUE NOS INFLUENCIA É IMPORTANTE, ENTÃO, GOSTARIA QUE AS PESSOAS FICASSEM CIENTE DE QUE O MARKETING ESTÁ AS AFETANDO.

SE O MARKETING NOS INFLUENCIA, CONSEQUENTEMENTE ELE NOS AFETA TANTO DE UMA FORMA POSITIVA QUANTO NEGATIVA. E EU GOSTARIA DE ENTENDER COMO ELE NOS AFETA, SE PODE NOS PREJUIZAR DE ALGUMA MANEIRA.

POR FIM, O MEU ÚLTIMO MOTIVO, É POR QUE SEMPRE FUI INTERESSADA EM MARKETING E SUAS ESTRATÉGIAS DE VENDA, POR ISSO, ESCOLHI ESSE TEMA PARA TAMBÉM DESCOBRIR E INVESTIGAR AS ESTRATÉGIAS, SE ELAS FUNCIONAM, COMO SÃO CRIADAS E ETC.

ANEXO 24 – 2ª versão do aluno P35

O meu tema de projeto pessoal é marketing, trabalho com este tema desde o ano passado. Tiveram diversos motivos pelo o qual eu escolhi este tema, porem os principais foram:

Marketing é um assunto que está presente em nosso dia-a-dia, portanto ele causa uma influencia sob nós, e, um assunto que nos influencia é importante, então, gostaria que as pessoas ficassem cientes de que o marketing esta nos afetando.

Se o marketing nos influencia, consequentemente ele nos afeta tanto de uma forma positiva quanto negativa. Gostaria de entender como e porque ele nos afeta e se pode nos prejudicar de alguma forma.

Por fim, o meu ultimo motivo, é por que sempre fui interessada em marketing e suas estratégias de venda, por essa razão, escolhi este tema para descobrir e investigar as estratégias usadas por uma empresa, como elas são criadas e etc.

ANEXO 25 – 3ª versão do aluno P35

Marketing é um assunto muito importante para nós, e por mais que não percebemos, ele está presente em nosso dia-a-dia, portanto, mesmo se tentarmos evitar, o marketing causa uma influência sobre nós. É importante que as pessoas fiquem cientes de que o marketing está as afetando tanto de uma forma positiva quanto negativa.

O marketing é um assunto muito amplo e complexo. Basicamente ele é composto pelas suas estratégias de venda. As estratégias são a base de todo seu conceito, portanto é necessário investigá-las. Mais especificamente, descobrir como elas são criadas e feitas, por que elas causam um efeito tão forte sobre nós, quais são as principais delas, e quais delas as grandes empresas usam, por exemplo, a Apple usa para se tornar mais famosa e popular para todos.

Um simples produto pode se tornar uma grande tendência em questões de dias, esses acontecimentos acontecem por diversos motivos, porém acredita-se que o maior deles é uma consequência do marketing. Ele tem um papel de extrema importância dentro de uma empresa, pois é ele que vai apresentar o determinado produto para seus futuros clientes, e possivelmente fazer com que eles se interessem. Porém como ele faz para que as pessoas se interessem a ponto de desejar ter um produto, qual o efeito que ele causa sobre nós. Por esse e outros motivos, é importante estudar e investigar sobre o marketing.

TABELA 1 – Análise geral da 1ª versão das produções

| Produção | Tema do projeto | Apresentação | Argumentação que justifica a escolha do tema | | |
|-----------------|------------------------|--|--|---|--|
| P01 | Aerodinâmica de aviões | Retomada do enunciado | Sem caráter de convencimento | Aspecto pessoal genérico “a curiosidade” acrescentando dados objetivos | Desmembramento de argumento: mais dados pontuais |
| P02 | Homofobia | Juntamente com argumento | Assunto da atualidade | Membro da família é homossexual | Dúvida sobre posicionamento religioso |
| P03 | Insônia | Menciona a trajetória do projeto | Aspecto pessoal genérico “a curiosidade” acrescentando dados objetivos | Desmembramento de argumento: mais dados pontuais | Desmembramento de argumento: mais dados pontuais |
| P04 | Leitura corporal | Já é o argumento | Importância social: conhecer a técnica pode favorecer o julgamento de um caso judicial | Importância social: como cerceamento comportamental já que as pessoas poderiam ser descobertas em caso de mentira | |
| P05 | Astrologia | Retomada do enunciado | Mãe astróloga provocou aproximação com o tema | Investigação de caráter genérico: “como?” “por que?” | Desmembramento de argumento |
| P06 | Esquizofrenia | Apresentação indireta tentando aproximar o leitor do tema. | O primo tem esquizofrenia, quer entender. | Desmembramento do único argumento apresentado | Desmembramento do único argumento apresentado |
| P07 | Osama Bin Laden | Apresentação direta do tema. | Importante para a história da humanidade | Desmembramento do único argumento apresentado | Desmembramento do único argumento apresentado |
| P08 | Consumo na | Menciona a | Curiosidade | Entender por | “Como |

| | | | | | |
|-----|---|--|--|---|--|
| | adolescência | trajetória do projeto nos dois primeiros parágrafos | | que o consumo aumenta a cada dia | adolescente, entender por que essa faixa etária é tão influenciável” |
| P09 | Como o marketing e a propaganda contribuem para o consumo | Menciona a trajetória do projeto nos dois primeiros parágrafos | Presença do marketing e da propaganda na sociedade | Entender palavras chave do marketing e da propaganda | Entender o projeto de marketing da Apple |
| P10 | Os contos de fada | Menciona a trajetória do projeto nos dois primeiros parágrafos | Encantamento pelo assunto | Desvendar as histórias que originaram os contos lidos para crianças | Desmembramento de argumento |
| P11 | Sociopatologia | Apresentação direta do tema. | Curiosidade | Descobrir se um serial-killer é visto pela lei e pela sociedade da mesma forma que outro criminoso. | |
| P12 | Astronomia, o ciclo de vida das estrelas. | Menciona a trajetória do projeto nos dois primeiros parágrafos | Interesse pelo assunto | O pai conhece bem o assunto | Desmembramento de argumento |
| P13 | A carreira de Modelo | Retomada do enunciado | Mostrar que vida de modelo não é só glamour | Avaliar a possibilidade de seguir a carreira | Curiosidade sobre os detalhes da profissão |
| P14 | Sonhos | Apresentação com argumento | Curiosidade | Entender por que sonhamos e por que há sonhos que se repetem | |
| P15 | Obesidade | Apresentação do tema | Interesse social | Desmembramento de argumento | Desmembramento de argumento |
| P16 | Medo | Apresentação direta do tema | Menciona a trajetória do projeto | Entender a variedade de intensidade e de formas do sentimento. | Curiosidade |
| P17 | Esclerose múltipla | Apresentação direta do tema | A mãe tem esclerose | Desmembramento de argumento | Desmembramento de argumento |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|--|---|
| | | | múltipla. Quer ajudar | apresentado | apresentado |
| P18 | Ferrovias de São Paulo | Apresentação direta do tema | Por gostar | Contato diário com o assunto | Investimento do governo federal em ferrovias de São Paulo |
| P19 | Casas sustentáveis | Menciona a trajetória do projeto e faz apresentação direta do tema | Preocupação social com o meio ambiente. | Desmembramento de argumento | Desmembramento de argumento |
| P20 | Nanotecnologia aplicada ao tratamento do câncer | Menciona a trajetória do projeto e faz apresentação direta do tema | Os muitos casos de câncer na família | Descobrir se a nanotecnologia pode amenizar os sofrimentos de quem tem câncer | Entender o funcionamento da nanotecnologia |
| P21 | Hackers | Apresentação direta do tema | Explicitar as diferenças entre Hackers e crackers | | |
| P22 | Fobia social | Retomada do enunciado e apresentação do tema | Entender por que as pessoas sentem medo | Saber como um medo pode se tornar uma “doença”; e se sentir medo é um sentimento bom ou ruim. | Saber se há cura quando o medo começa a afetar o cotidiano. |
| P23 | Chocólatras | Apresentação direta do tema | Busca de tema atrativo para leitores jovens | Entender o motivo pelo qual o chocolate é tão adorado | Conceituar adequadamente o termo e entender os efeitos que o chocolate provoca no organismo |
| P24 | <i>Déjà Vu</i> | Apresentação direta do tema | Explicar o que é e como acontece. | “o <i>Déjà Vu</i> está presente em nossa vida e muitas vezes ele nos afeta. Assim como eu, muitas pessoas já | “No sétimo ano, uma amiga minha tinha pesquisado sobre esse assunto. Mas, a apresentação |

| | | | | | |
|-----|--------------------------------|---------------------------|--|---|---|
| | | | | devem ter sentido mas no início não sabiam o que estava acontecendo.” | dela não foi suficiente para eu esclarecer todas as minhas dúvidas e curiosidades. Então eu resolvi me dedicar e estudar, para descobrir todas as teorias da causa dessa diferente sensação.” |
| P25 | Bombas de Hiroshima e Nagasaki | Apresentação do tema | “A primeira delas é porque já me interessava por bombas destruidoras e armas potencialmente fortes antes. Busquei então algo relacionado a guerras, e achei a primeira bomba nuclear, que quase destruiu duas cidades Japonesas, o tema perfeito.” | “A segunda razão é a fama do tema. Eu já vi muitas vezes documentários sobre o horror que fora a explosão dessas bombas Atômicas. Porém, ainda não entendera completamente o que acontecera, e queria entender.” | “Finalmente, o EUA é meu país favorito. Quando escolhi o tema eu tinha paixão por essa nação. Então, obviamente, eu escolhi algo relacionado a história americana.” |
| P26 | Música | Inicia definindo “Música” | “queria mostrar o que ela pode fazer em nós, não sendo somente um ruído em nossos ouvidos, mas | “O meu último motivo é que sempre tive desejo de trabalhar com música, e achei interessante a profissão de musicoterapeuta, por isso quis ir mais fundo nessa ciência. Quando eu estava no 8º ano eu vi um vídeo sobre essa disciplina e daí saiu minha vontade | |

| | | | | | |
|-----|----------------------------------|---|---|--|---|
| | | | sim, algo que pode curar doenças. Sempre tive vontade de pesquisar sobre musicoterapia, porque amo cantar e quando faço isso, me sinto bem, é como se eu, somente escutando música, tivesse tomando algum remédio de felicidade.” | de escolher musicoterapia, como tema.” | |
| P27 | Autismo | Apresentação com o 1º. argumento | “Sempre me interessei por doenças e distúrbios que afetam o comportamento do ser humano” | “O fato de existirem muitas perguntas sem respostas e a falta de atenção e doutores especializados, despertou ainda mais a minha curiosidade e a vontade de me aprofundar neste mundo pouco conhecido, que é o Autismo.” | “me decidi a estudar este tema para também provar para sociedade como age um autista, como que ele se comporta e acabar, ou diminuir, com este preconceito erroneo que gira em torno do autismo.” |
| P28 | Proibição das sacolas plásticas. | Trajectoria do projeto e apresentação da temática | “Escolhi trabalhar com esse tema, pois a lei, ao ser elaborada gerou muita manifestação | “Outro motivo que me leva a querer estudar o tema é que sempre me interessei muito por questões | “Por fim, nas aulas de projeto pessoal, sempre busquei me aprofundar mais nas questões ambientais e nas |

| | | | | | |
|-----|-------------------------|--------------------------------------|--|---|--|
| | | | dos consumidores em geral, e até mesmo na minha família. Por isso queria entender melhor a reação desses consumidores e o que justificavam-nos a pensar de determinado modo em relação a lei.” | ambientais, e a proibição das sacolas plásticas é uma lei que visa uma melhora ambiental.” | ações tomadas por ONGs e pelos governos para melhorar esses problemas.” |
| P29 | Coleta seletiva | Apresentação do tema | “Eu escolhi este tema, pois ele já havia sido estudado no oitavo ano brevemente e me despertou curiosidade.” | ‘Tambem acredito que este tema, é muito importante para a nossa sociedade hoje em dia, mas muitas pessoas o descolhece ou não o dão muita importância porque não tem o conhecimento necessário sobre a coleta seletiva, então eu gostaria de ensinar a conscientiza-las.” | “Por ultimo, escolhi este tema porque sempre tive um interesse na natureza, mundo, reciclagem ... etc, e pensei que essa seria uma grande oportunidade para estudar mais um pouco um assunto como esse me trazendo um conhecimento, considerado por mim muito importante.” |
| P30 | Anime (Desenho Japones) | Anuncia ano da descoberta do assunto | ‘2009, o ano que comecei a assistir um anime | “Um dos meus Hobbies é jogar RPG (Role playing Game) e | “E a mais ou menos um ano atrás eu li um pouco do livro |

| | | | | | |
|-----|--|----------------|--|--|---|
| | | | (Desenho Japones) com o tema máfia, e como todo bom anime eu me viciiei, e adorei o tema da máfia.” | acabei achando um sobre máfia, adorei e comecei a ganhar mais vontade e conhecimento sobre o assunto.” | Gomorra sobe a máfia Camorra, então eu falei para mim mesmo “Cansei, esse ano vou estudar Mafía”, |
| P31 | Broadway | Anuncia o tema | “como todos os alunos do fundamental dois, nós estamos nos adequando a esse tipo de pesquisa desde o sexto ano.” | ‘durante esses 4 anos de pesquisas sobre diferentes temas, “Broadway” havia sido um no qual ja tinha me interessado, mas não pesquisado.” | “Além disso, meu interesse se tornou maior quando fui visitar essa famosa avenida.” |
| P32 | Fim do Mundo em 21 de dezembro de 2012 | Não há | “O primeiro motivo que me levou a escolher este tema foi que esse assunto era muito polêmico na sociedade, e ainda é.” | “O segundo motivo foi que eu queria descobrir toda a verdade por trás desse grande acontecimento, como: quem foi que disse que o planeta terra ira ser destruído, se é mesmo possível acontecer e também a verdade.” | “Por fim, o terceiro motivo que me comoveu foi que eu queria chegar à uma conclusão, por meio de pesquisas, e depois, mostrar para as pessoas a verdade por trás desse acontecimento. Assim como, se é mesmo possível acontecer, e se é o fim do mundo ou outra coisa.” |

| | | | | | |
|-----|-------------------|----------------------|--|--|--|
| P33 | Cigarro | Não há | “O principal motivo da escolha do meu tema foi ter um pai fumante. Minha intenção era de fazê-lo refletir sobre esse ato apresentando-lhe as más consequências que o cigarro causa. Logo, gostaria de fazer com que ele parasse de fumar.” | “Como motivo secundário, essa substância é muito utilizada no período da adolescência, e como estou nessa etapa da vida, gostaria de me aprofundar nos males e consequências que o cigarro carrega com si, para não entrar nessa roubada de fumar no período da adolescência.” | “Minha última justificativa é que me interessa muito em saber as substâncias causadoras da dependência psicológica e física que mantem meu pai e muitos adolescentes viciados no cigarro. Gostaria de entender do que o cigarro é composto para depois poder associar isso com a dependência deste.” |
| P34 | Mitologia Egípcia | Apresentação do tema | “Sempre achei a sociedade Egípcia muito interessante” | “Também comecei a gostar mais dos mitos egípcios depois que li o livro “A pirâmide Vermelha”, de Rich Biordorer, autor de Percy Jackson e outros sucessos. O livro trazia uma quantidade de histórias tão bem elaboradas que me perguntei se podiam | “A mitologia egípcia é muito complexa, em diversos sentidos. Ela é um mistério pra qualquer um, e por isso pensei em torna-lá meu trabalho de pesquisa, justamente para desvenda-la a fundo, para que não seja mais um segredo pra mim. E, apesar dos egípcios |

| | | | | | |
|-----|-----------|-------------------------|--|---|--|
| | | | | realmente vir do Egito antigo, então decidi descobrir mais sobre elas” | serem uma nação tão misteriosa, tenho certeza que chegarei nas minhas respostas” |
| P35 | Marketing | Apresentação do tema | “O marketing é um assunto que por mais que não percebemos, ele está presente no nosso dia-dia, portanto ele tem e causa uma influência sob nós. E um assunto que nos influencia é importante, então, gostaria que as pessoas ficassem ciente de que o marketing está as afetando.” | “Se o Marketing nos influencia, consequentemente, ele nos afeta tanto de uma forma positiva quanto negativa. E eu gostaria de entender como ele nos afeta, se pode nos prejudicar de alguma maneira.” | “Por fim, o meu ultimo motivo, é por que sempre fui interessada em Marketing e suas estratégias de venda, por isso, escolhi esse tema para também descobrir e investigar as estratégias, se elas funcionam, como são criadas e ect.” |
| P36 | Sonhos | Apresentação do assunto | “Escolhi pesquisar sobre sonhos, pois eles sempre foram bastante intrigantes para todos” | Desmembramento de argumento | Desmembramento de argumento |

TABELA 2 – Autoavaliações

| Produção | Aspectos analisados | | | Reflexão sobre o processo | |
|----------|---|---|---|--|--|
| | A última versão apresenta progresso em comparação com a 1ª versão | Os argumentos convencem sobre a importância do estudo do tema | Respeita ortografia, normas gramaticais, sinais de pontuação e acentuação | Qual das atividades realizadas mais contribuiu para a melhoria de seu texto? | Quais alterações você considera mais significativas para o aprimoramento de seu texto? |
| 1 | | B | | “A avaliação de um colega pois assim tive a opinião de outra pessoa, sendo assim, tive a possibilidade de corrigir coisas que não havia percebido.” | “[...] foram na complementação dos meus argumentos e na especificação do foco tratado em meu tema pois deixei um pouco mais claro os motivos da escolha do tema.” |
| 2 | | A | | “[...] foi quando escrevemos palavras ou expressões que ajudam na argumentação, e isso enriqueceu meu texto.” | “Alterei algumas coisas do pessoal para o geral, e isso faz com que mais pessoas se interessem e se indentifiquem com a minha justificativa, tornando elas mais convincentes.” |
| 3 | | B | | “Acredito que a atividade que mais contribuiu para a melhoria do meu texto foi a tabela com palavras ou expressões pois foi a que mais me ajudou para aumentar a coesão do texto, tornando-o mais agradável para ler.” | “Acho que as mudanças mais significativas foram as que fiz no 1º parágrafo, pois ele se tornou mais fluido com a adição de conectivos nos lugares ‘certos’, pois antes eu havia os adicionado sem conhecimento, além de melhorar o vocabulário.” |
| 4 | | C | | “[...] foi a que construímos argumentos. Me ajudou pois aprendi a fazer argumentos, o que realmente me ajudou.” | “O desenvolvimento de conceitos brevemente citados. Pude fazer com que fatos se transformassem em argumentos e por isso foi muito útil.” |
| 5 | | C | | Não há | Não há |
| 6 | | A | | “Avaliação de um colega [...] pois as correções [...] são representações de meus erros, quando o público lê a justificativa” | “A correção de vários aspectos que fazem com que o texto faça mais sentido. Não que antes não fizesse, mas procuro melhorar sempre.” |
| 7 | | A | | “A construção de argumentos, pois nós aprendemos a convencer o leitor.” | “O 1º e o 3º parágrafos, pois eles deixam as fontes mais confiáveis e evitam.” |
| 8 | | B | | “[...] foi a avaliação de um colega. Pois com as dicas dadas pelo aluno foi mais fácil entender o que devia ser melhorado.” | “[...] foram os dois primeiros parágrafos onde houve uma grande mudança, deixando menos confuso e explicando melhor o projeto. Nos outros parágrafos teve pequenas mudanças, mas que já puderam ficar melhor.” |
| 9 | | A | | “[...] foi a avaliação de um colega pois o mesmo elogiou meu texto mas sugeriu que eu repetisse menos as informações e fazer a introdução do meu texto mais | “[...] foi a que eu fiz dos 3 primeiros paragrafos um único. O início do meu texto estava, além de repetitivo, demorando para ir direto ao ponto. Por exemplo |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| | | | | objetiva.” | peguei um fragmento do segundo parágrafo que tratava do assunto que tinha escolhido para o meu texto e o uni com o início do terceiro parágrafo formando a oração. O tema que escolhi para abordar nesse artigo é ... Além dessa mudança as outras também tinham o intuito de deixar meu texto mais objetivo e para isso acrescentei e tirei alguns fragmentos ou palavras.” |
| 0 | | B*“ Meus argumentos não tentam convencer o leitor mas sim a mim” | | “A construção de argumentos, pois tive melhores ideias de como construir trechos de textos argumentativos.” | “Acho que tive varias pequenas modificações que ajudaram muito na compreensão e na coerência do texto.” |
| 1 | | B | | “[...] foi a da avaliação do colega, pois eu tive a oportunidade de saber a opinião de outros e onde eu podia melhorar segundo a opinião de outros.” | “Eu tirar palavras que evitaram a repetição foi uma das alterações importantes, e as palavras que adicionei ajudaram a complementar meu texto e a compreensão sobre ele.” |
| 2 | | B | | “A atividade da construção de argumentos, pois me ajudou a ter ideias de mais argumentos, de como formatar e construir melhor os argumentos e escolher os melhores tipos para o meu texto.” | “Em geral o texto inteiro teve alterações boas e significativas que aprimoraram meu texto.” |
| 3 | | A | | “[...] foi a tabela com palavra ou expressões, porque com isso, tive oportunidade de “conhecer” mais palavras para que poderia acrescentar meu texto.” | “As mudanças que fiz, tem haver com mais compreensão do texto, ortografia, pontuação e palavras acrescentadas.” |
| 4 | | A | | “[...] foi a avaliação de um colega, porque como o colega não tem tanto conhecimento como eu então com as observações do colega eu pude perceber alguns pontos que eu tinha que esclarecer e melhorar para as outras pessoas poderem entender.” | “Tudo o que foi incluído no começo é importante, porque esclarece mais o porque eu escolhi esse tema. Algumas frases mais complexas foram adicionadas ao longo do texto e isso ajuda a deixar o texto mais organizado. Teve também algumas palavras que foram descartadas e isso evitou a repetição de palavras e evitou palavras desnecessárias.” |
| 5 | | B | | “[...] a avaliação de um colega, pois essa pessoa conseguiu observar aspectos que eu não tinha achado que precisava de uma mudança.Foi um segundo olhar sobre o texto.” | “Durante o texto exclui e adicionei palavras. No 1º e no 2º parágrafo existia uma frase principal e eu adicionei uma explicação e/ou fatos que contribuíram para o aprofundamento. Já nos outros três parágrafos a maioria das modificações foram retiradas de partes, desse modo ficou mais direto.” |
| 6 | | B | | “[...] foi a avaliação de um colega. Pois é uma opinião que eu ainda não conhecia de uma pessoa que | “[...] uma alteração muito significativa foi mudar ‘diversas razões’ por ‘variados motivos’ pois |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| | | | | está na mesma situação que eu e sabe como apontar o que havia de errado.” | deixou o texto mais formal e mais organizado.” |
| 7 | | B | | “[...] foi a tabela com palavras ou expressões, porque me ajudou a saber qual palavra era melhor para ser utilizada em cada parte do texto e também me ajudou a não repetir tantas palavras.” | “[...] foi ter feito a conclusão depois (que eu não tinha), pois ele fez um fechamento, resumindo bem a ideia que a justificativa queria passar.” |
| 8 | | B | | “[...] foi a avaliação de um colega porque ele ou ela me ajudou com alguns erros no texto, e também me deu dicas.” | “[...] a inclusão e retiradas de palavras no meu texto, pois, fez o texto ter mais sentido.” |
| 9 | | A | | “A atividade em que um colega avaliou o meu texto pois este percebeu algumas coisas que sozinha eu não teria percebido.” | “Acredito que no geral (2º, 3º e 4º mas principalmente no 4º) as mudanças contribuíram para que o texto ficasse mais formal e adequado.” |
| 0 | | A | | “[...] foi a atividade em que os alunos corrigiram e avaliaram os textos uns dos outros porque ver o que estes alunos acham do meu texto, o que eles acham que tem que ser melhorado e o que está bom.” | “1. No primeiro parágrafo o ‘e’ foi retirado porque ele dava a impressão que nos últimos três anos nós tivemos que escolher um tema para estudar e produzir um artigo científico, quando na verdade, só no 9º ano tivemos que produzir este artigo. 2. No segundo parágrafo eu tirei a última frase porque seu estou justificando a escolha do meu tema, o que veio antes da frase foi um dos motivos para eu o ter escolhido, fazendo a última frase ser desnecessária. 3. No 3º parágrafo eu adicionei uma citação de um especialista.” |
| 1 | | B | | “No geral, as atividades em relação o estudo de parágrafos argumentativos. A principal, todavia, foi a atividade em que criamos parágrafo de todos os tipos baseados em uma frase dada. Ela me ajudou pois expandiu meu modo de pensar na hora de criar argumentos.” | “Ao reler minha primeira versão, apaguei-a e recomecei o texto do zero. No todo, ele estava muito resumido e com argumentos e vocabulário pobre. Como disse na primeira questão, com as atividades, pensei em novos e melhores argumentos além de um modo mais adequado de articular minhas ideias e melhorar a fluidez do texto.” |
| 2 | | C | | “[...] a atividade de construir uma tabela com os conectivos e a atividade de correção. Pois, mostra quais conectivos são necessários para um texto argumentativo. E a correção porque ajuda como nós podemos melhorar nosso texto.” | “1. Retirar o primeiro paragrafo, porque não era necessário tê-lo. 2. No primeiro paragrafo, retirar a palavra ‘saber’ e por ‘entender’ pois a palavra ‘saber’ estava repetida. 3. Tirar ‘se tornar praticamente’, e colocar a palavra ‘virar’, porque o medo não se torna uma ‘doença’ mas ela vira uma ‘doença’.” |
| 3 | | B | | “A atividade onde construímos argumentos de diferentes tipos sobre o mesmo tema, pois melhorou a qualidade dos meus argumentos e eu aprendi a | “Minhas alterações foram mais gramaticais, e foram menores, no entanto elas fazem o texto fluir melhor, tornando-o mais coerente e avançado. Também, no |

| | | | | | |
|---|----|----|--|--|--|
| | | | | justificar o mesmo assunto de vários modos diferentes.” | segundo parágrafo, eu adicionei informações factuais mais corretas, que alimentam o argumento, assim deixando o texto com mais credibilidade.” |
| 4 | | A | | “[...] foi a dos tipos de argumentos, pois eles ajudaram a fortalecer meu texto e convencer os leitores sobre a importância do estudo do meu tema.” | “No segundo parágrafo, pois eu acrescentei mais um argumento. Também, no terceiro parágrafo, onde eu acrescentei a seguinte frase ‘Muitas pessoas ficam...’ pois eu dou um exemplo de como o <i>Déjà Vu</i> afeta a vida das pessoas.” |
| 5 | | A- | | “A atividade de criar argumentos baseado em uma frase.” | “As inclusões de conjunções e palavras que ajudam na criação de argumentos.” |
| 6 | | A | | “Quando nós fizemos a atividade de correção, onde um colega corrigiu minha primeira versão. Isso me ajudou porque consegui ver os erros que não via antes.” | “A alteração que considero um das mais significativas foi a mudança na conclusão. Eu aprimorei mais o fechamento.” |
| 7 | | A | | “As atividades sobre construção de argumentos [...] porque fiz bom uso dos conectivos que me foram introduzidos. Mais adiante, o significado de palavras/expressões que contribuem para a construção de argumentos ficou mais clara e assim, consegui usar um número maior dessas palavras.” | “[...] foi o acréscimo de novos trechos, trazendo mais coerência e continuidade ao meu texto anterior. Além disso, quando eliminei trechos e palavras do texto, a melhora foi grande.” |
| 8 | | B | | Não há | Não há |
| 9 | | A | | “[...] foi a de correção pois ela me ajudou a ver o meu texto de um outro modo assim podendo fazer várias melhorias.” | “No 1 parágrafo, pois na primeira versão estava muito ampla e se alguém que não conhecesse como esta matéria funciona na Stance não ia poder entender nada, mas com as modificações eu pude dar mais informações, especificar e dizer um pouco mais do meu processo ao escolher este tema. No 3 parágrafo porque na 2 versão eu expliquei melhor a minha justificativa, tirei coisas desnecessárias e acrescentei com palavras mais apropriadas.” |
| 0 | /A | A | | “Construção de argumento, pois eu tentei usufruir do que aprendi usando os tipos de argumento” | “Eu mudei totalmente meu texto pelo fato de deixa-lo mais profissional, por exemplo uma das minhas justificativas é de que eu sempre gostei da era medieval e a máfia vem dela e isso é uma das justificativas legais que eu incluí e achei super pelo fato de se superior e eu acho que eu não havia lembrado de incluir isto no meu outro texto.” |
| 1 | | C | | Não há | Não há |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| 2 | | B | | “[...] foi a atividade que aprendemos os diferentes tipos de argumentos para, então, identificar-los melhor para estruturar de forma coerente e clara para os leitores.” | “[...] foram a exclusão de meu ‘antigo’ argumento e a adição de um novo motivo, pois isso deixou meu texto mais coerente e claro, assim como, mais forte para a compreensão dos leitores.” |
| 3 | | A | - | “[...] construir argumento baseado em uma afirmativa, porém eu consegui entender melhor os tipos de argumento e compreender mais do texto argumentativo.” | “A alteração que eu considero mais importante é o parágrafo no qual foi acrescentado que discutia a relação social do cigarro relacionando-o com o marketin e as impressões da mídea.” |
| 4 | | A | | “[...] foi a que aprendemos os tipos de argumento, pois assim pude identificar melhor os meus argumentos, e assim, estruturá-los de forma mais coerente.” | “Acho que a adição de um novo argumento na minha justificativa deixou o texto mais consistente.” |
| 5 | - | B | | “Atividades que envolviam tipos de argumentos, desde tabelas a frases a serem completadas.” | “Para o aprioramento do meu texto, eu principalmente me preuquepei em melhorar os argumentos. Para melhora-los eu os deixei mais explicativos, ou seja após criar um motivo eu o explicava. Eu melhorei a ortografia, e a conclusão.” |
| 6 | | A | | “[...] foi a atividade de criar com base em uma frase os cinco tipos de argumentos, pois com um único tema foi possível desenvolver vários argumentos diferentes.” | “[...] foram deixar os argumentos mais explícitos, desenvolvendo-os e apresentar mais de um tipo de argumento diferentes. O início do texto ficou melhor quando passei para a terceira pessoa e o texto ficou mais rico quando adicionei especialistas: ‘Freud, L. Strumpell e Carl Jung’ ao argumento.” |