

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL

JULIANA MARIA MENDES

**Autoria na escrita colaborativa de alunos concluintes do Ensino
Fundamental**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2022

JULIANA MARIA MENDES

Autoria na escrita colaborativa de alunos concluintes do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Elvira Luciano Gebara

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2022

Nome: MENDES, Juliana Maria

Título: Autoria na escrita colaborativa de alunos concluintes do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): JULIANA MARIA MENDES****Data da defesa: 23/02/2022****Nome do Prof. (a) orientador (a): ANA ELVIRA LUCIANO GEBARA**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 20/04/2022

(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M538a Mendes, Juliana Maria
 Autoria na escrita colaborativa de alunos
 concluintes do Ensino Fundamental / Juliana Maria
 Mendes; orientadora Ana Elvira Luciano Gebara - São
 Paulo, 2022.
 164 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional.

1. CH771.3.4.2.2.2. I. Gebara, Ana Elvira Luciano,
orient. II. Título.

Para Ana Elvira, pelo inestimável apoio em todas as etapas e demandas.
Como homenagem a Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti (*in memoriam*), em
reconhecimento ao incentivo sempre presente.

AGRADECIMENTOS

A João Domingos Sampaio, em reconhecimento à sua abertura a esta proposta de trabalho.

Aos coordenadores pedagógicos Mônica Margarida da Silva Leal e Alexsandro Freire dos Santos, em reconhecimento ao apoio durante todo o processo.

Aos integrantes da equipe pedagógica que participaram com empenho do projeto de Trabalho Colaborativo de Autoria que originou este estudo. Agradecimento especial às docentes Lilian Cury, Patrícia de Oliveira, Edna Albuquerque dos Santos, Sinalva Maria Fernandes, Francisca Margarida Moreira dos Santos, Adriana Gabassi e Lindalva Domingos Ramos. Sem o engajamento dessas pessoas, este trabalho não teria sido possível.

A Juliano Olimpio dos Anjos, agradeço a tradução do resumo e a atenção que me dedicou e ainda dedica, provando que é possível estar presente, mesmo distante.

RESUMO

MENDES, Juliana Maria. Autoria na escrita colaborativa de alunos concluintes do Ensino Fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A necessidade de ensinar o aluno a posicionar-se de maneira fundamentada e acessível diante do mundo motivou este trabalho. Trata-se de reflexão sobre uma proposta de atividades aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental, trabalhando o gênero artigo de opinião e articulada a um projeto mais abrangente, o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), requisito para a conclusão do Ciclo Autoral (7º a 9º ano). Esta é uma possível resposta ao problema da pesquisa, que buscava alternativas para contribuir com o aprendizado da escrita colaborativa, com o intuito de oferecer aos alunos uma oportunidade de vivenciar a agência no processo de construção da autoria. Os pressupostos teóricos para a análise vieram de Miller (2012), Bazerman (2006, 2007, 2009), Maingueneau (2010), Possenti (2001, 2002, 2013) e Bezerra (2011, 2017). O trabalho de Maingueneau (2010) possibilitou identificar um ponto de partida para a abordagem do conceito de autoria, buscando uma relação com a sala de aula. Para a metodologia e a elaboração das atividades, partiu-se das contribuições de Bazerman (2006, 2007, 2009), Torres e Irala (2015) e Torres, Alcantara e Irala (2004). Para a análise dos indícios de autoria, as bases foram reflexões de Possenti (2001, 2002, 2013) e as categorias descritas por Mendonça (2016) e Fiad (2008). O *corpus* da pesquisa são os artigos de opinião escritos pelos alunos como parte dos trabalhos desenvolvidos no TCA, que envolveu outros gêneros: memorial (História), entrevista (Geografia), gráfico (Matemática), história em quadrinhos no livro 3-D (Artes), roteiro de vídeo (Redação) e vídeo (Informática), configurando uma cadeia de gêneros (BEZERRA, 2011). O livro 3-D foi particularmente importante para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, que partiram desse suporte para criar seus vídeos, produto final. Como o *corpus* de análise foi produzido por indivíduos em formação, a autoria será analisada em seu processo de desenvolvimento. A análise ocorreu com base em categorias definidas quanto à presença e à identificação das vozes, ao uso das informações e ao grau de envolvimento na escrita, aliadas às questões de coerência relativas a continuidade, progressão, não contradição e articulação, que tiveram como base os estudos de Cavalcante (2020). Este trabalho apresenta a proposta de atividades em etapas, tendo como objeto de análise a autoria em desenvolvimento nessas produções, seguindo o entendimento de Possenti (2001, 2002, 2013). Após as análises, foi possível constatar que o trabalho coletivo permite o desenvolvimento da autoria, bem como o posicionamento diante do outro.

Palavras-chave: autoria; agência; cadeia de gêneros.

ABSTRACT

MENDES, Juliana Maria. Authorship in the writing of students graduating primary education. 2022. Dissertation (Master's Degree) – Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The need to teach students to present their point of view in a well-founded and accessible manner to the world was the motivation for this study, which is an analysis of a proposal containing activities applied to the 9th year of primary education in Brazil. The activities focus on opinion article as a genre of writing, and are conducted as part of a more comprehensive project, the Collaborative Authorship Assignment, which is a requirement for the conclusion of the Authorship Cycle (school years 7 to 9). The proposal is a potential answer to the research question, which sought alternatives to contribute to collaborative writing learning, with the aim of providing students with the opportunity to experience the agency in the process of authorship development. The theoretical assumptions for the analysis came from Miller (2012), Bazerman (2006, 2007, 2009), Maingueneau (2010), Possenti (2001, 2002, 2013) and Bezerra (2011, 2017). The work of Maingueneau (2010) allowed the identification of a starting point for approaching the concept of authorship, seeking a relationship with the classroom. The methodology and the elaboration of activities were based upon the contributions of Bazerman (2006, 2007, 2009), Torres and Irala (2015) and Torres, Alcantara and Irala (2004). To analyze evidence of authorship, the theoretical support were considerations by Possenti (2001, 2002, 2013), and the categories described by Mendonça (2016) and Fiad (2008). The research corpus is formed by the opinion articles composed by the students as part of the work developed in the Collaborative Authorship Assignment, which involved other genres of writing: history-based report (History), interview (Geography), chart (Mathematics), comic book in a 3-D book (Arts), video script (Composition) and video (Computing), configuring a chain of genres (Bezerra, 2011). The 3-D book was particularly important for the inclusion of students with special needs, who used this material as a starting point to create their final product: the videos. As the corpus utilized was produced by individuals in their mid-stages of education, the authorship will be analyzed within its development process. The analysis was based upon defined categories with regard to the presence and identification of voices, the use of information and the degree of involvement in writing, together with coherence matters relating to textuality factors (continuity, progression, non-contradiction and articulation) grounded in the studies by Cavalcante (2020). This paper presents a proposal of activities divided into stages, analyzes the authorship taking place during the writing of the opinion articles as part of said activities, and bases its assessment upon the theoretical assumptions by Possenti (2001, 2002, 2013). After the analyses, it was possible to conclude that collaborative writing via group activity allows the development of authorship and enables students to present their viewpoints to one another.

Keywords: authorship; agency; chain of genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Representação da Cadeia A.....	58
Figura 2 — Representação da Cadeia B.	59
Figura 3 — Produção do livro 3-D.....	67
Figura 4 — Exibição do vídeo de apresentação do livro 3-D, do aluno V.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Divisão dos grupos por turma.	54
Tabela 2 — Número de grupos que realizaram a atividade referente a cada gênero.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Roteiro da primeira atividade da sequência sobre artigo de opinião.....	81
Quadro 2 — Roteiro da segunda atividade da sequência sobre artigo de opinião.....	83
Quadro 3 — Modo de distribuição dos artigos de opinião para os grupos participantes do TCA.....	85
Quadro 4 — Roteiro da terceira atividade da sequência sobre artigo de opinião.....	86
Quadro 5 — Roteiro da quarta atividade da sequência sobre artigo de opinião.....	87
Quadro 6 — Roteiro da quinta atividade da sequência sobre artigo de opinião.....	88
Quadro 7 — Categorias para análise dos elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria nos artigos de opinião.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – AUTORIA E AGÊNCIA.....	20
1.1 Maingueneau e as dimensões da autoria	21
1.2 Possenti e os indícios de autoria	23
1.3 Bazerman e a agência.....	26
1.4 Os documentos institucionais e a autoria	32
1.5 Autoria e coerência.....	37
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA (TCA), O GÊNERO E A AGÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA.....	39
2.1 O propósito do TCA como projeto curricular	39
2.2 A autoria no TCA.....	43
2.3 A autoria do professor e a autoria do aluno no TCA	44
2.4 Diretrizes para a aplicação do TCA.....	46
2.5 O gênero como oportunidade de exercício da autoria no TCA	48
2.6 Ambiente e processo de desenvolvimento do TCA	49
2.6.1 Os grupos de consenso e seu papel no TCA	52
2.6.2 As cadeias de gêneros no desenvolvimento do TCA	54
2.7 O trabalho com os gêneros.....	60
2.7.1 Resumo: o gênero que sintetiza para ajudar a aprender	61
2.7.2 Memorial: um gênero a serviço da reflexão	62
2.7.3 Entrevista: um modo de coletar dados da realidade	64
2.7.4 Gráfico: representação visual dos dados para leitura rápida e compreensão clara.....	65
2.7.5 História em quadrinhos no livro 3-D: unindo visual e verbal para fazer pensar	67
2.7.6 Artigo de opinião: considerando diversos pontos de vista para chegar a um posicionamento esclarecido	70
2.7.7 Roteiro de vídeo: o passo a passo para a divulgação de uma opinião informada.....	71
2.7.8 Vídeo: uma divulgação atraente para convidar à reflexão	72
CAPÍTULO 3 – O ARTIGO DE OPINIÃO E SEU PAPEL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA (TCA).....	74
3.1 A escolha do gênero	74
3.2 O artigo de opinião na sala de aula	79
3.3 Detalhamento da sequência de atividades	80
3.3.1 Atividade 1 – Conhecendo o tema	81
3.3.2 Atividade 2 – Compartilhando as descobertas com o grupo	82
3.3.3 Atividade 3 – Confrontando o que lemos e o que vemos.....	84

3.3.4 Atividade 4 – Conhecendo e compondo um artigo de opinião: escrita colaborativa.....	87
3.3.5 Atividade 5 – Artigo de opinião: revisão	87
CAPÍTULO 4 – EM BUSCA DE INDÍCIOS: A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....	89
4.1 Turma 1 – Grupo B: “Animais abandonados e sem lar”	90
4.2 Turma 2 – Grupo B: “Cachorros abandonados”	99
4.3 Turma 2 – Grupo D: “Aborto”	103
4.4 Turma 2 – Grupo E: “Violência contra a Mulher”	111
4.5 Turma 3 – Grupo A: “Depressão”	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS – TEXTOS TRABALHADOS NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	134
ANEXO A – “A MORTE DO CACHORRO NO CARREFOUR FAZ A GENTE PENSAR EM QUE TIPO DE COISA NOS TRANSFORMAMOS”	135
ANEXO B – “CHIPS PARA IDENTIFICAÇÃO DE ANIMAIS: RGA OU CARTEIRA DE IDENTIDADE”	139
ANEXO C – “DIREITO AO ABORTO NÃO É QUESTÃO DE MINORIAS”	141
ANEXO D – “A SOLUÇÃO É DESCRIMINALIZAR O ABORTO?”	146
ANEXO E – “TODOS JUNTOS NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER”	150
ANEXO F – “O OUTRO LADO DO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER”	153
ANEXO G – “DEPRESSÃO NA ADOLESCÊNCIA”	159
ANEXO H – “PROBLEMAS DE UMA SOCIEDADE DEPRIMIDA”	161

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa nasceu da necessidade de entender o que se exige do professor quando se diz que ele, como docente do Ciclo Autoral, deve formar “alunos autores”.

Buscando um esclarecimento do conceito de autoria, uma pesquisa preliminar revelou que, do ponto de vista educacional, essa palavra tem um significado bem diferente daquele que se costuma estudar em outros campos, e talvez diferente do que os docentes costumam assumir e que influencia diretamente a construção de habilidades que permitam chegar à autoria.

Existem diversas interpretações relacionadas ao conceito de autoria vindas de outros campos, como a filosofia da linguagem e os estudos literários. Assim, em pesquisas que se dedicam ao estudo da construção da autoria na sala de aula, há que se ter cautela para que não se faça a transposição arbitrária de pressupostos entre campos diferentes.

Por isso, foi necessário buscar uma concepção mais próxima do que acontece com o aluno ao escrever, para saber como orientá-lo e propiciar-lhe os eventos de escrita.

Admitindo-se que a escola seja um cenário de construção da autoria, existindo, pois, a possibilidade de se observar elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria nas produções dos estudantes, o questionamento surgido foi: como contribuir para que os alunos produzam textos escritos de modo colaborativo e autônomo, num ambiente de construção da autoria?

Os estudos de Miller (2012), para quem “uma definição retoricamente válida de gênero precisa estar centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação usada para sua realização” (MILLER, 2012, p. 22), e os de Bazerman (2006, 2007, 2009), que apresenta o conceito de agência definindo-o como postura ativa diante do mundo, podendo ser assumida por qualquer pessoa que pretenda alcançar algum objetivo utilizando a linguagem, foram as primeiras bases para o desenvolvimento de uma proposta de intervenção em sala de aula que buscasse o uso significativo do gênero.

Como se trata de um trabalho relacionado ao componente Língua Portuguesa, e levando em conta o conceito de agência, em que o aluno se posiciona ativamente, utilizando-se de um determinado gênero como meio para alcançar um objetivo (BAZERMAN, 2006), determinou-se que o canal mais eficaz para a realização deste trabalho seria o gênero produzido de modo colaborativo, mediante a formação de grupos de consenso, em que “os alunos constroem coletivamente seu conhecimento, por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões e de avaliações” (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p. 7).

Os alunos selecionados para fazer parte da pesquisa estavam iniciando o 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa, eles deveriam desenvolver o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).¹ Esse trabalho, por sua vinculação com o tema da autoria, trazia possibilidades adequadas para aplicar a proposta e permitir a verificação da questão autoral.

Escolheu-se esse caminho porque o TCA é um trabalho a ser realizado em grupo cujo objetivo é chamar a atenção da comunidade para algum aspecto que os alunos considerem importante destacar e para o qual busquem elaborar propostas de intervenção. A equipe docente, por sua vez, atua como mediadora, sugerindo caminhos que os estudantes poderão trilhar ou não, de acordo com as perspectivas dos alunos. A decisão é tomada em diálogo com as salas. Por isso, tanto para alunos quanto para professores, a autoria é um aspecto valorizado e necessário do início ao fim do trabalho.

Dentro do projeto de TCA, em 2019, uma das etapas abordou a escrita do artigo de opinião. Os textos produzidos pelos alunos compõem o *corpus* para a análise desta pesquisa.

O objetivo geral da dissertação foi buscar elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria em artigos de opinião escritos coletivamente por alunos concluintes do Ciclo Autoral, obtidos mediante aplicação de uma sequência de atividades, para verificar em que medida a proposta derivada do projeto do TCA contribuiu para a construção da autoria por esses estudantes.

Vale ressaltar que, embora todos os gêneros fossem passíveis de análise de tais elementos, foi escolhido o artigo de opinião em virtude de ter sido sistematicamente trabalhado do componente Língua Portuguesa, havendo, portanto, mais detalhamento na abordagem da escrita desse gênero, considerando-se também a relação com o outro.

Os objetivos específicos foram:

- a) Apresentar um conceito de autoria aplicável à sala de aula, de acordo com as condições desse espaço, com base nos trabalhos de Possenti (2001, 2002, 2013).
- b) Identificar o papel da escrita colaborativa no desenvolvimento da autoria, considerando as competências comunicativa e discursiva.
- c) Estabelecer categorias de análise da presença de elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria nos artigos de opinião produzidos individual e coletivamente pelos alunos.

Nos documentos institucionais norteadores do trabalho docente, pode-se verificar que o conceito de autoria é entendido como autodesenvolvimento, construção da identidade e atuação

¹ A partir deste ponto, o Trabalho Colaborativo de Autoria será identificado somente pela sigla TCA.

no mundo, embora nem sempre essas ideias apareçam explicitamente como definições encerradas em uma palavra ou expressão. Também se pode considerar que autoria e agência aparecem amalgamadas, já que as publicações têm em comum considerar importante a relação com o social.

Diante disso, delineou-se como justificativa plausível a importância de analisar os conceitos de autoria e agência, buscando compreendê-los, a fim de buscar meios eficazes de aplicação das diretrizes apresentadas por essas publicações e atingir os objetivos ali propostos.

Na busca de uma abordagem que valorizasse o social e servisse de embasamento teórico para o planejamento da sequência de atividades que resultou nos artigos de opinião analisados nesta pesquisa, as contribuições de Bazerman, com sua sólida conexão entre gênero e vida social, vieram ao encontro tanto dos objetivos do trabalho com o gênero artigo de opinião quanto dos objetivos do TCA.

A proposta envolveu alunos concluintes do Ciclo Autoral (9º ano) de uma escola municipal de Ensino Fundamental vinculada a um centro de educação unificada, ambos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME).

Quanto à comunidade do entorno, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola dá as seguintes informações:

Nossa escola é parte de uma comunidade carente da zona Oeste de São Paulo, Jaguaré. Ali, na gestão Marta Suplicy, a prefeitura resolveu instalar um CEU como parte das intervenções culturais numa das áreas de risco social da cidade de São Paulo. Nossos alunos são oriundos de famílias predominantemente migrantes nordestinos que ali se instalam próximo da CEAGESP em busca de trabalho e outros benefícios que a cidade oferece. São filhos de trabalhadores, mas também, de famílias fragmentadas pela vida e por razões sociais. Jaguaré é uma região onde várias indústrias foram instaladas na segunda metade do século XX, ainda é considerada um polo industrial por suas empresas e por sua localização geográfica na confluência das Marginais Pinheiros e Tietê, Rodovia Castelo Branco, Anhanguera e Bandeirantes. Parte da comunidade ainda é influenciada pela atuação da CEAGESP que fica do outro lado das marginais. Geograficamente é uma região acidentada com encostas bem íngremes onde as pessoas constroem suas moradias e com as chuvas, famílias acabam desabrigadas, perdendo todos os seus pertences, necessitando de apoio da comunidade local que tem se revelado muito solidária nestas ocasiões. (PPP, 2015)

Importa destacar que a unidade escolar em questão tem parâmetros próprios de funcionamento, em consonância com as diretrizes da SME, porém estruturados de modo bastante autônomo.

Os dois primeiros anos do Ciclo Interdisciplinar são oferecidos em tempo integral. A partir do 3º ano, o sistema de ensino é o modular, em que as disciplinas são divididas em blocos e ministradas segundo calendário próprio.

Embora o foco desta dissertação seja a análise dos artigos de opinião produzidos pelos alunos, cujo aprendizado foi a base para a produção de um vídeo expressando a opinião deles, nem sempre o conhecimento obtido na sequência de atividades serviu somente para a disciplina de Língua Portuguesa.

Em alguns casos, o que se abordou nessa disciplina serviu de base para o trabalho em outros componentes, caracterizando o trabalho coletivo, em consonância com o Projeto Pedagógico da escola: “A organização curricular deve superar fronteiras, integrar conteúdos diversos, em unidades coerentes, numa aprendizagem integrada, não meros retalhos de saberes justapostos” (SÃO PAULO, 2019).

Essa visão também é preconizada pela SME ao orientar o professor na construção do TCA, recomendando um trabalho com vistas ao “domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do TCA comprometido com a construção de uma vida melhor” (SÃO PAULO, 2014b, p. 9).

A proposta que resultou nos textos analisados nesta pesquisa fez parte de uma das duas cadeias de gêneros² elaboradas para a condução do TCA. Cada cadeia foi organizada em etapas. Por sua vez, cada etapa abordou um gênero, relacionado a um ou mais componentes curriculares. O trabalho com o gênero ficou a cargo do(s) professor(es) responsável(is) pela(s) etapa(s) correspondente(s). Cada professor teve autonomia para organizar seu trabalho seguindo os passos que considerasse mais adequados. Essa estrutura está descrita no capítulo 2.

Na análise dos artigos de opinião, buscou-se identificar indícios de autoria, conforme definição de Possenti (2001, 2002, 2013), com base no estabelecimento de categorias, detalhadas no capítulo 4.³

Depois da análise, foram abordados os efeitos da aplicação da sequência didática sobre a construção da autoria, tanto individual quanto coletiva.

Esta pesquisa teve como norteador o conceito de agência defendido por Bazerman (2006, 2007, 2009), considerando, ao mesmo tempo, a possibilidade – admitida por Possenti (2001, 2002, 2013) – do surgimento de indícios de autoria na sala de aula.

O TCA exige a realização de uma pesquisa sobre o tema escolhido. Por isso, foram trabalhados diversos gêneros. Esses gêneros se interligavam, pois um contribuía para a

² Tomamos como base para a noção de cadeia de gêneros as discussões de Bezerra (2011).

³ Importa destacar que os indícios de autoria não serão analisados quanto à sua presença ou ausência, mas sim em relação a como se apresentam na elaboração do texto.

elaboração do outro, formando uma cadeia de gêneros “intimamente relacionados e que se realizam numa ordem cronológica [...]” (BEZERRA, 2017, P. 59).

O material estudado foi produzido por indivíduos em formação. Portanto, este trabalho buscou sinais da autoria, seus indícios, como defende Possenti (2001, 2002, 2013), para verificar em que medida a escola vem contribuindo para a sua construção. A análise considerou as características dos gêneros envolvidos, com ênfase no texto escrito.

A preocupação em valorizar todos os saberes justificou-se pela diversidade encontrada entre os participantes que frequentavam as turmas envolvidas na pesquisa: havia tanto alunos com necessidades especiais (uns com autismo, outros com comprometimento em razão de hidrocefalia, outros ainda que utilizavam cadeira de rodas pelos mais variados motivos) quanto estudantes que mostravam algumas dificuldades de aprendizagem.

Isso não significou que a participação desses alunos foi dispensável ou menos importante. Pelo contrário: o próprio modelo de organização do trabalho colaborativo exigia a participação de todos.

Como o TCA era um requisito de finalização do Ciclo Autoral, tornou-se mais do que necessário pensar numa estratégia que permitisse essa participação sem distinção.

Esta pesquisa se organiza conforme segue.

No capítulo 1, “Autoria e agência”, demonstra-se como esses conceitos se inserem no universo escolar, diferenciando-se da ideia de autoria em outras situações. Essa explanação terá como base os trabalhos de Maingueneau (2010), Possenti (2001, 2002, 2013) e Bazerman (2006, 2007, 2009). Esses estudos serão considerados sempre em relação com os documentos oficiais – especificamente São Paulo (2007, 2016a, b e 2019) – que norteiam o trabalho na rede da qual faz parte a escola em questão.

Já no capítulo 2, “O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), o gênero e a agência na construção da autoria”, descreve-se o TCA, com detalhamento dos seus objetivos e do modelo elaborado para possibilitar sua concretização, relacionando-o com os conceitos apresentados no capítulo 1.

No capítulo 3, “O artigo de opinião e seu papel na perspectiva do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)”, aborda-se o gênero artigo de opinião, com destaque para sua importância no desenvolvimento das habilidades esperadas dos alunos, tendo em vista os objetivos do TCA. Faz-se também a descrição dos procedimentos de aplicação da sequência elaborada para trabalhar o artigo de opinião com os alunos.

Por sua vez, o capítulo 4, “Em busca de elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria: a análise das produções”, abrange a análise dos elementos verificados nas produções dos alunos.

Para finalizar o trabalho, apresentam-se as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – AUTORIA E AGÊNCIA

Neste capítulo, é apresentado inicialmente o conceito de autoria: além do domínio escolar, conforme Maingueneau (2010), e voltado para a sala de aula, conforme Possenti (2001, 2002, 2013). Em seguida, inclui-se o conceito de agência segundo Bazerman (2006, 2007, 2009) para compreender em que situação se desenvolve a autoria dos alunos. Esses conceitos são relacionados aos presentes nos documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no que se refere ao Ciclo Autoral, explicado mais adiante.

Por fim, são apresentadas algumas questões sobre a aplicação desses conceitos ao desenvolvimento da escrita.

Inicialmente, buscou-se diferenciar as dimensões do conceito de autoria. Apesar de não ser relacionada à sala de aula, a obra de Maingueneau proporcionou a oportunidade de estabelecer importantes relações com esse ambiente, considerando o que ocorre na situação prática, sobretudo quando aborda a escrita profissional.

Foi possível identificar que, assim como o jornalista mencionado por Maingueneau (2010, p. 31), o aluno também se coloca numa posição similar à do “autor-responsável [...] por diversos textos provenientes de atividades verbais rotineiras”.⁴ Essa diferenciação foi importante para dar continuidade à proposta, possibilitando entender desde o início o que esperar do aluno em suas produções.

O segundo passo na exploração do conceito de autoria foi buscar trabalhos relacionados à sala de aula, já que a pesquisa foi realizada nesse ambiente. Foi quando se deu o contato com os trabalhos de Possenti. Além de oferecer referência teórica, esses estudos, ao trazer ideias como a de indícios e a de construção da autoria, constituíram a base para a elaboração das categorias de análise presentes nesta pesquisa.

Embora Possenti questione a pertinência do trabalho de Maingueneau em pesquisas relacionadas à sala de aula, foi importante visitar as obras de ambos: a de Maingueneau, para compreender autoria de forma mais abrangente, antes de partir para a elaboração da proposta; e a de Possenti, para identificar quais aspectos são importantes a serem considerados na análise da autoria em construção.

⁴ Evidentemente, não se está afirmando que o aluno já é um autor. A tentativa aqui é demonstrar a semelhança entre as situações: o aluno escreve para alguém, com um determinado objetivo, portanto precisa considerar de que modo vai realizar essa escrita. Já existe uma certa responsabilidade que lhe é atribuída. O paralelo com a obra de Maingueneau foi traçado, principalmente, pelo fato de esse autor reconhecer a autoria em escritas não literárias. Aqui, reconhecemos que o desenvolvimento dessa autoria exposta por ele é possível aos alunos.

Estabelecido o conceito de autoria a nortear a pesquisa, o terceiro passo consistiu em buscar uma referência que possibilitasse relacionar a autoria do aluno à sua vivência na sociedade. Nesse ponto, o conceito de agência, tal como exposto por Bazerman, foi fundamental, pois permitiu entender a produção por meio dos gêneros como um ato motivado e intencional, buscando atingir um objetivo no meio social, exatamente o que propõe o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). Obteve-se, assim, a conjugação da necessidade identificada na prática com o embasamento do referencial teórico.

Nos próximos tópicos, expõe-se o detalhamento das visões desses autores, seguido do disposto nas publicações institucionais que norteiam o TCA.

1.1 Maingueneau e as dimensões da autoria

Em sua análise da autoria, Maingueneau considera também a escrita realizada no cotidiano, produzida diariamente por profissionais como jornalistas, publicitários, advogados, entre outros. Fazendo-se uma analogia, é possível voltar a análise para os textos criados por alunos, já que estes também escrevem para tarefas relacionadas ao seu dia a dia na escola. Embora os objetivos e as etapas de desenvolvimento sejam diferentes, guardadas as proporções, as situações de um profissional e de um aluno são semelhantes (considerando que ambos escrevem para alguém e são responsáveis pelo que expressam), daí a menção a Maingueneau em vez de Foucault, como indicaremos no item 1.2.

Maingueneau (2010, p. 25-26) afirma que “a noção de autor é indissociável da noção de texto”, o que, na visão dele, já constituiria uma boa razão para que a autoria merecesse mais atenção dos linguistas, inclusive daqueles dedicados à Análise do Discurso. O que se verifica, porém, ainda de acordo com o autor, é que a noção de autor tem sido mais explorada por estudiosos de Teoria Literária.

Ele sugere que se entenda autor como uma posição em relação ao texto, e não como uma pessoa de quem este se origina. Isso porque, a depender do caso, a autoria não será atribuída a uma pessoa, mas a um grupo ou a uma instituição, para citar alguns exemplos.

Pode-se entender então que, para configurar-se a autoria, considera-se não somente o enunciado, mas também seu papel social, aqui explicitado pela sua posição no mundo.

Maingueneau (2010) desenvolve a questão da autoria considerando não somente obras literárias ou científicas, mas também produções profissionais (publicitárias, jornalísticas, religiosas, administrativas, entre outras). Por isso, questiona a definição de Leclerc, segundo a qual: “Para ser considerado um autor, o sujeito enunciativo deve ter dado a suas palavras, a seu

texto, uma marca própria que o distingue dos enunciados correntes, das narrativas da vida cotidiana. A obra textual é um enunciado ‘original’ (LECLERC *apud* MAINGUENEAU, 2010, p. 29)”. Nesse ponto, Maingueneau se pergunta por que um autor que não seja original não poderia, ainda assim, ser considerado um autor. Em seguida, estabelece três dimensões da autoria (2010, p. 30-32):

- a) autor-responsável: responde por um texto, mas não precisa ser nem o enunciador, nem o produtor (exemplo: o jornalista que escreve para um jornal);
- b) autor-ator: zela pela produção de textos como carreira, mas não necessariamente como profissão (exemplo: alguém não relacionado ao meio literário que publica um romance ou uma coletânea);
- c) *auctor*: é o autor correlato a uma obra (exemplo: autores reconhecidos que publicam suas obras, aqui entendidas como conjuntos de produções).⁵

Assim, a autoria se faz presente quando, pela enunciação, o sujeito marca seu lugar e exerce seu papel em determinado contexto, e quando o exercício desse papel produz efetivamente seus efeitos.

Nessa perspectiva, é possível classificar os alunos participantes do TCA como autores-responsáveis, considerando que um autor-responsável é um “produtor que se situa como o responsável (seja ele anônimo ou pseudônimo) por diversos textos provenientes de atividades verbais rotineiras.” (MAINGUENEAU, 2010, p 31). Nesse caso, o ponto comum não seria o tipo de identificação utilizado (pseudônimo ou anônimo), mas a natureza rotineira e cotidiana das produções.

Em sua obra, Maingueneau (2010, p. 31) dá os seguintes exemplos de autores-responsáveis:

É o caso, entre outros, do jornalista que assina notícias de variedades (*faits divers*) ou reportagens em um jornal diário, do chefe de serviço em uma administração que envia correspondência a seus subordinados, do padre que faz um sermão todo domingo, do político que redige panfletos etc.

Pode-se observar que, nesses exemplos, os produtores dos textos estão envolvidos em uma situação social, que precisa ser considerada quando da autoria dos gêneros. No caso dos alunos, eles tinham, diante de si, um desafio: despertar a comunidade para a reflexão sobre a importância do tema que cada grupo escolheu. Com esse objetivo, realizaram leituras, pesquisas de campo e na internet, além de debates entre os membros do próprio grupo, chegando à

⁵ Nessa categoria, Maingueneau (2010) situa ainda o *auctor* maior, aquele autor consagrado, estudado pela crítica, a ponto de serem publicados seus rascunhos, correspondências, notas e outros materiais que não teriam esse tratamento se esse autor não tivesse chegado a tal condição.

maneira (considerada por eles) mais adequada de apresentar o tema. Além disso, precisavam levar em conta que o texto era de autoria do grupo, portanto cada um não falaria somente por si: era necessário chegar a um consenso e responder pelo que se escreveu, junto com a equipe, diante da comunidade escolar que teria acesso ao resultado do trabalho.

Nessa situação, pode-se dizer que os alunos ocupavam uma posição de protagonistas em seu bairro, visto que, a partir de leituras iniciais, eles compararam o lido e o vivido em sua comunidade, reunindo, desse modo, condições para discorrer sobre o assunto com conhecimento e de modo fundamentado, sendo-lhes possível propor à audiência uma série de reflexões sobre a própria realidade.

1.2 Possenti e os indícios de autoria

Um dos conceitos norteadores desta pesquisa, como apresentado na Introdução, é a discussão e o posicionamento realizado por Possenti (2013, p 240) sobre a autoria, indicando que há diferença entre os estudos europeus e os do Brasil:

Uma leitura talvez superficial da vasta produção brasileira sobre o tema revela que há uma diferença nítida entre as teses de Foucault (e mesmo as de Maingueneau e de Chartier, por exemplo) e as nativas. De fato, textos sobre autoria produzidos no Brasil (LAGAZZI, 2006; TFOUNI (org.), 2008; OLIVEIRA, 2004, por exemplo), revelam um movimento peculiar. A diferença crucial reside na exigência foucaultiana (que acompanha a tradição, seja literária, seja filosófica, seja a das artes plásticas ou do cinema) de que a autoria corresponda a uma obra, enquanto que a deriva brasileira define a autoria por uma certa relação de quem escreve (ou fala...) com textos que, por enquanto, qualificarei como comuns (no trabalho de Gallo, por exemplo, trata-se de produções escolares).

Um exemplo dessa deriva apontada pelo autor está na concepção de Fiad (2008, p. 225), quando considera importante o processo que ocorre antes de um indivíduo tornar-se aquele autor, consagrado ou não, detentor de uma obra. Para ela, “se os aprendizes aprendessem a lidar com as posições e informações expressas nos textos lidos *de modo a assumirem suas próprias posições*, incorporando as vozes dos outros aos seus textos, isso indicaria um caminho em direção à constituição da autoria” (destaque nosso).

Em outras palavras, dessa perspectiva, a autoria já mostra seus sinais antes mesmo de se estabelecer, como ocorre com autores “fundadores de discursividade”, nas palavras de Foucault (1992, p. 58): “Estes autores têm isto de particular: não são apenas os autores das suas obras, dos seus livros. Produziram alguma coisa mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos”.

Como a palavra autoria apareceu nas pesquisas sob diversas definições, cabe explicitar aqui por que o trabalho de Possenti foi entendido como o mais adequado para nortear esta pesquisa.

Possenti (2002) questiona a pertinência da transposição dos conceitos explorados por Foucault (1992) e Maingueneau (2010) para o contexto da sala de aula.

O autor lembra que ambos consideraram a autoria em outras situações e de outras perspectivas. O propósito do trabalho de Foucault, por exemplo, é muito mais teórico, e este autor partiu de exemplos mais presentes no discurso científico e no literário.⁶

Vejam os que destaca Possenti (2002, p. 107):

para Foucault, a noção de autor se constitui a partir de um correlato, a noção de obra. Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor [...] para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc.), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor. Esta designa o indivíduo que escreve, enquanto que a de autor está revestida de traços históricos variáveis, que têm a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade (por exemplo, não se constrói uma figura de poeta como se constrói uma de filósofo ou cientista, etc.)

Possenti também retoma a expressão *fundadores de discursividades*, utilizada por Foucault (1992) para definir autores cujos escritos alcançaram tal relevância que passaram a servir como referência para outros autores.

Começa a ficar claro por que Possenti (2002) não defende a adoção do trabalho de Foucault como parâmetro para o estudo da autoria em sala de aula: como estudantes não têm obra nem fundaram discursividade, Possenti (2002, p. 107) afirma que, caso se discuta autoria, isso precisa ser feito com base em um novo conceito, diferente daquele que serviu como ponto de partida para Foucault.

Quanto ao trabalho de Maingueneau (2010), Possenti (2002) destaca que teve como objeto de análise exemplos da esfera literária e de outras ligadas ao mundo profissional, como a jornalística e a publicitária, mas não incluiu textos produzidos por alunos.

Embora Possenti (2013) recomende considerar o elemento *responsabilidade* como pertencente não ao campo de estudo da autoria, mas da subjetividade, a responsabilidade será levada em conta na análise dos textos.

⁶ Apesar da indiscutível relevância da obra de Foucault, ela não foi adotada como referência por esse motivo. Maingueneau, por sua vez, parte de exemplos do cotidiano (esferas profissionais), mais próximos do contexto pretendido aqui: a sala de aula.

Na sala de aula, Possenti (2001, 2002, 2013) sugere pensar em indícios, sinais de uma autoria em formação.

O autor (2002, p. 112) afirma que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática”. Portanto, não basta haver correção ou estrutura: é necessário haver o que esse autor denomina densidade textual, fruto do conhecimento de mundo do aluno e da sua memória social.

Além disso, para esse autor, um texto

não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade [...] muito menos a partir de teorias da gramática [...] só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2002, p. 109, destaques do autor). Na visão de Possenti (2002, p. 111), um bom texto precisa falar dos elementos envolvidos de modo específico, caracterizando-os e relacionando-os com a cultura em que se inserem e com outros discursos. A concatenação das frases precisa ser rica e variada, deixando transparecer o conhecimento de mundo de quem o escreveu. Sem essas condições, um texto não poderá conter indícios de autoria.

Pela leitura de Possenti (2002), nota-se como o autor associa indícios de autoria à presença de uma marca pessoal, de uma identidade:

há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. (POSSENTI, 2002, p.121)

Possenti (2001, 2002, 2013) estabelece um conjunto de fatores necessários, sintetizados a seguir, para que os indícios de autoria se verifiquem:

- a) dar voz ao outro: além de expor seu ponto de vista, o aluno reconhece a existência de outros posicionamentos, apresentando-os separadamente, e não como se fosse tudo parte de sua própria visão;
- b) manter distância: o aluno marca seu posicionamento em relação ao que diz; explica, sintetiza ou retoma o que disse;
- c) densidade textual: o aluno relaciona os elementos presentes no texto com outros pertencentes à cultura e ao momento histórico (um texto que poderia ter sido escrito por qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer época não pode ser autoral).

Para ser dotada de autoria — considerando-se seus indícios — não basta a uma produção ter estrutura textual (coerência e coesão) e correção gramatical; ela precisa ter densidade, definida por Possenti como a substância cultural e histórica que dá identidade ao texto.

Com base em Possenti, pode-se dizer, mais especificamente, que um artigo de opinião terá indícios de autoria se apresentar alguma das características expostas a seguir.

No fator “dar voz ao outro”, o aluno apresenta, além da sua própria opinião, o ponto de vista de outros, que podem ser, no caso desta pesquisa, autores de artigos, colegas ou entrevistados. Porém, isso não é feito de maneira aleatória: os posicionamentos aparecem de modo bem definido e distinto uns em relação aos outros.

No fator “manter distância”, o aluno apresenta as informações de modo equilibrado, reconhecendo seu teor e as implicações de terem sido externadas de certo modo. Não se trata de uma defesa cega de certo posicionamento, tampouco de um ataque apaixonado a pontos de vista diferentes do seu. Ao contrário, o aluno deixa entrever que compreende de que posição está enunciando. Explica as razões de adotar certo ponto de vista e é capaz de analisar os demais, tendo também o cuidado de esclarecer suas colocações.

Possenti destacou a necessidade de prestar atenção a como foi dito, e não somente ao que foi dito. Além disso, faz parte das preocupações desse autor verificar se o texto não é somente uma sequência de frases, pois essa condição, para ele, como já exposto, não é suficiente para classificar uma produção como autoral.

1.3 Bazerman e a agência

Bazerman (2006, p. 12) parte do conceito de autoria explicitado por Foucault (1992) para nos apresentar outro, o de agência:

Do extremo da realização individual, temos as grandes obras da literatura, da filosofia, da ciência, das ciências sociais e da política, de cujas páginas as grandes vozes da história ainda nos falam. Cervantes, Shakespeare, Borges e Machado de Assis; Platão, Confúcio, Ortega y Gasset; Darwin, Freud, Maturana; Jefferson, Marx, Freire [...]. Não há dúvida de que esses autores são agentes, pessoas que através de suas escritas têm aumentado e mudado o pensamento e a ação da comunidade. Além do mais, suas obras nos inspiram para novos pensamentos, sensações e realizações, e cada pessoa que tem almejado ser escritor, estudioso, jornalista, filósofo, cientista, aprende desses agentes e espera contribuir com algo seu para o mundo através da escrita.

Nesse aspecto, notamos a proximidade entre o que Bazerman chama de ser agente e o que Maingueneau chama de ser autor-responsável. É evidente que cada um deles parte de um conceito distinto, mas a semelhança do papel cumprido pelo agente e pelo autor-responsável é bem nítida: ambos escrevem para atender a um objetivo existente em uma determinada situação social que os envolve.

Outro ponto importante é que tanto Bazerman quanto Maingueneau reconhecem a importância de ampliar a visão e considerar textos escritos no cotidiano ao se fazer uma análise de produções escritas.

Bazerman (2006, p. 12) também rompe com a exclusividade de autores consagrados como agentes para admitir que qualquer pessoa pode desempenhar esse papel, inclusive os alunos:

Não são apenas as grandes figuras históricas que se inscreveram nas páginas da história que expressam agência através da escrita [...]. Cada vez que estudantes escrevem um ensaio, que expressa suas aprendizagens e seus novos pensamentos, eles são também agentes individuais [...] Cada vez que uma pessoa escreve para realizar um trabalho profissional, seja como jornalista, advogado, professor ou vendedor, ela está atuando como agente [...]

Dessa forma, sem usar a palavra autoria como definida pela filosofia da linguagem nem pelos estudos literários, Bazerman vê na agência o modo pelo qual um aluno, um profissional ou outra pessoa não necessariamente reconhecida por uma obra se posiciona diante do mundo pelo uso da linguagem, mediante um gênero, tendo em vista seus próprios interesses.

Portanto, a agência se relaciona com o conceito de gênero como ação dos sujeitos. Na escola, os alunos participantes desta pesquisa tinham uma demanda a cumprir: o TCA. Isso requeria deles uma ação na comunidade, para dirimir ou atenuar uma questão identificada por eles, que seria o tema do grupo. Assim, eles desempenharam o papel de agentes sempre que se utilizaram do gênero para agir no espaço social e atender ao objetivo. Não se tratava somente da elaboração de um trabalho para a escola: havia a necessidade de ir para o entorno e agir nele, e isso foi feito mediante os gêneros presentes na cadeia criada conforme o TCA avançava.

Como mencionado anteriormente, no que se refere à autoria, Bazerman se aproxima de Maingueneau (2010), pois ambos entendem que a autoria não se restringe a escritores reconhecidos por sua obra literária ou científica. E faz isso questionando o escalonamento entre esses autores e pessoas que escrevem com objetivos profissionais ou educacionais. Para ele, trata-se somente de objetivos e cenários distintos, porém sem associação a escalas de valor, uma vez que a escrita possibilita ao agente marcar presença no mundo e alcançar objetivos.

A propósito do valor da escrita, Bazerman dá o seguinte exemplo envolvendo o ambiente profissional:

Nosso trabalho pode ser dentro de um escritório de advocacia, de um hospital, de uma firma ou de uma agência do governo e nossos nomes podem nunca ser reconhecidos como de um autor, apesar de nossa escrita contribuir ativamente para o trabalho comunitário, ser de valor para nossos colegas de trabalho, clientes e sociedade, e ser reconhecido por aqueles com quem trabalhamos. (BAZERMAN, 2006, p. 13)

Pode-se entender deste trecho que, para Bazerman, o valor de uma produção escrita não é dado meramente mediante reconhecimento como parte de um cânone. Em vez disso, está associado ao papel que essa escrita cumpre no ambiente em que circula.

Ora, se a escrita permite marcar presença no mundo e alcançar objetivos, não há razão para acreditar que um aluno não seja agente e que sua escrita não tenha valor também social. Na escola, cada aluno se mostra em seus textos, que são produzidos com algum objetivo. Portanto, precisamos ver cada aluno como agente e proporcionar as melhores condições de aprendizado possíveis.

Apesar de a prática ainda mostrar que há alunos produzindo textos porque é um dever, nenhum professor deveria se conformar com esse cenário. Em vez disso, é importante transcender a obrigação e mostrar aos estudantes que aquele aprendizado faz sentido e tem aplicação direta ou indireta no cotidiano. Sobretudo, é essencial lembrar que essas produções fazem parte da formação dos alunos e permitem o desenvolvimento da expressão oral e escrita.

O ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver as possibilidades do uso da linguagem, desta maneira, a escola precisa apresentar os gêneros que fazem parte do cotidiano dos discentes. Assim, é de suma importância repensar as estratégias de ensino, propiciando assim, oportunidades para o aluno intervir em sua realidade. Os gêneros textuais revelam-se como importante meio de ensino, visando provocar respostas qualitativas, ligadas à aprendizagem dos alunos, no que tange à leitura e escrita, haja vista que estimula a atenção e criatividade, dentre outras habilidades importantes. (COSTA; MOURA, 2020, p. 10)

O aluno que escreve somente por obrigação corre o risco de ficar imobilizado por convenções e formalismos, pelo medo de ousar e errar, além de perder a oportunidade de relacionar o que aprende com necessidades da vida real e com sua expressão. Para evitar isso, é papel da escola romper com tradicionalismos, e é responsabilidade do professor repensar as suas práticas:

Escrever para avaliação, infelizmente, pode se tornar o foco dominante da escrita escolar, uma vez que a lógica da escola se baseia na realização de tarefas e no avanço para tarefas cada vez mais complexas. É esperado que os alunos demonstrem habilidade e competência crescentes na escrita.

[...]

Essa escrita para o desempenho escolar deixa os alunos com a crença de que a escrita sirva principalmente para ganhar a aprovação de uma autoridade e os deixa com medo de serem corrigidos e, dessa forma, humilhados. Essa crença nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam se realizar com a escrita. Como resultado, [...] a escrita estudantil pode se tornar vazia [...]. (BAZERMAN, 2006, p. 15)

Além disso, há a influência de algumas visões tradicionais não exclusivamente escolares, mas que podem acabar refletidas na prática pedagógica. Bazerman (2006, p. 36) lembra, por exemplo, que

um dos pontos de vista mais antigos, com antecedentes remotos, defendeu que um escritor neófito era um aprendiz de uma tradição, tradição esta que o escritor conhecia através da leitura. [...] O caminho para uma escrita boa era o de se modelar nos contornos da grandeza prévia.

Em outras palavras, aceitava-se que um aprendiz de escritor tomasse como parâmetro obras já existentes e, a partir delas, desenvolvesse seu próprio modo de expressar as ideias. O problema com essa perspectiva é que ela pode limitar o aprendiz: ele corre o risco de ater-se demais a determinadas diretrizes que não necessariamente conduzem a um texto autoral (como entendido deste ponto de vista). Pode-se perguntar: como alguém aprenderia a produzir textos ditos próprios se, na etapa de aprendizado, tudo o que fez foi copiar o modo de escrever de outras pessoas, por mais competentes que fossem?

A contradição se evidencia, e não foram poucos os que, com o tempo, passaram a confrontar essas ideias com outras possibilidades. Bazerman relata (2006, p. 36):

Trabalhos recentes em escrita têm preferido enfatizar a voz original do escritor, que tem sua fonte num self independente. O modelo do self independente dá forma ao pensamento através da linguagem, alimenta investigações recentes sobre o processo da escrita, o crescimento da maturidade sintática e a fonte de erro.

Fiorelli (2009, p. 72-73, grifos da autora) também mostra por que não é uma boa alternativa usar os gêneros como modelos rígidos de escrita:

Os gêneros passaram a fazer parte do currículo da escola como uma resposta a um trabalho com leitura e escrita calcado num artificialismo que gerava reprodução mecânica e ausência de autoria. Com a perspectiva de gêneros, as práticas de leitura começaram a ganhar um novo sentido na escola, para que pudesse vir a ser, de acordo com Schneuwly e Dolz (1999:4), um *lugar de comunicação*.⁷ Desse modo, o trabalho com gêneros não deveria ocorrer mais de forma prescritiva, mas as práticas de linguagem que ocorrem no interior da sala de aula resultariam na produção de gêneros como formas constitutivas de comunicação e participação dos alunos na sala de aula e fora dela.

Desse modo, pode-se considerar um retrocesso usar os gêneros apenas como “receitas”. Se a busca é por uma educação que desenvolva a autoria, por que fazer essas novas ferramentas trabalharem de velhos modos, justamente aqueles com os quais se busca romper? Ao contrário: sabendo que os gêneros se apresentam como uma possibilidade de trabalhar com o texto real, presente no mundo e parte da vida do aluno, o que se deve fazer é explorar esse recurso, criando

⁷ Segundo Schneuwly e Dolz ([1999] 2004, p. 4), o que define a escola como *lugar de comunicação*, termo mencionado por Fiorelli (2009) neste trecho, é o grande número de ocasiões em que os alunos precisam recorrer à escrita. Para Schneuwly e Dolz ([1999] 2004, p. 4), a depender de sua organização, essas oportunidades podem aparecer em frequência ainda maior.

novas oportunidades de escrita, que podem estar presentes no próprio cotidiano escolar, a depender de como a instituição funciona.

Por isso, devem-se questionar abordagens que elegem um modelo rígido e exclusivo para os alunos seguirem, ou mesmo um gênero para ser apresentado como superior aos outros. Apresentar o gênero assim não agrega inovação às aulas.

No primeiro caso, trata-se de uma perspectiva formal: há uma estrutura que os alunos devem seguir. Onde está a diferença em relação às atividades mecânicas e acríticas que tanto se procura combater?

Já no segundo exemplo, ocorre uma tentativa de classificação dos gêneros, com base em juízos de valor pouco consistentes. Quem pode determinar o valor de um poema, de um artigo de opinião ou de um bilhete? Estes e outros gêneros podem ser estudados, compreendidos e valorizados (mas não valorados), cada um em seu espaço, com sua função, sua intenção e seus objetivos, além de todos os outros fatores que envolvem a produção e a circulação de um gênero (por exemplo: intencionalidade, espaço, audiência e função). Porém, não é razoável apresentá-los como se um fosse mais importante que o outro, assim como não é aceitável colocar lado a lado textos de escritores e os textos dos alunos, muito menos ter como base aqueles para buscar nestes os “sinais” de que os alunos estão evoluindo.

Neste ponto, é importante fazer uma ressalva em relação ao uso dos materiais. Dizer que os gêneros não devem ser usados como parâmetros exclusivos ou que não devem ser vistos como superiores a outros e menos ainda à produção dos alunos é diferente de dizer que eles não podem ser usados como ponto de partida ou referência.

Dito de outra forma, impor um formato e exigir que os alunos escrevam de acordo com ele é diferente de apresentar vários exemplos de um mesmo gênero e colocá-los à disposição dos alunos. Do mesmo modo, estudar cada gênero em sua complexidade e especificidade é algo que pode e deve ser feito, mas é muito diferente de colocar um gênero acima do outro com base em alguma característica e levar essa interpretação aos alunos.

Bazerman (2006, p. 19) alerta para os riscos deste tipo de abordagem:

Toda discussão do ensino da escrita que aponta para uma tradição e invoca conceitos, como imitação, influência, gênero, forma ou intertextualidade, flerta com o perigo de obscurecer a agência. A invocação da tradição sugere que a meta do aluno seja cumprir as expectativas e se conformar com o que veio antes, em vez de alcançar algo surpreendente ou útil e que fala para novas circunstâncias locais.

Em seguida, o autor apresenta sua perspectiva de trabalho. Em sua visão, o gênero está diretamente vinculado à vida social: mais do que isso, constitui uma forma de vida. Por esta

razão, suas ideias foram importantes para estruturar não somente as aulas de Língua Portuguesa, mas também todo o projeto do TCA.⁸ Para o autor:

Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo na sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades [...] A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência. (BAZERMAN, 2006, p. 19-20)

Nessa perspectiva, o aluno é compreendido como agente e suas produções são, de fato, imbuídas de agência. Nesse sentido, para Bazerman, o professor deve tomar cuidado para não a obscurecer com uma abordagem inadequada do gênero. Os exercícios de repetição ou os que não exigem uma elaboração podem ser deixados em um segundo plano. Colocar os alunos na posição de agente é o desafio, pois exige do docente a compreensão do porquê do ensino de um determinado gênero e de como apresentá-lo sem apagar a ação de seus alunos no mundo.

Para o autor, existem várias falhas no trabalho pedagógico que é necessário evitar. Uma delas é trabalhar o gênero somente em seus aspectos formais, desconsiderando a intencionalidade, o espaço, a audiência, a função e todos os fatores envolvidos na produção de um gênero. Para ele, “gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (BAZERMAN, 2006, p. 10). Portanto:

Não se trata somente de ensinar/aprender a escrever bem, mas esse trabalho adquire uma dimensão maior, na medida em que confere aos alunos possibilidades novas de interagir com o mundo, de se assumir como sujeitos históricos, participantes de um projeto amplo de sociedade onde se inserem. (FIORELLI, 2009, p. 73)

Isso é importante porque, no meio social, o aluno irá se deparar com situações em que a interpretação de suas ações estará diretamente relacionada à ideia transmitida pelos gêneros que produz. Portanto, elementos como intencionalidade, espaço de circulação, audiência/recepção, gênero mais adequado à ocasião e consequências da produção de um gênero precisam estar muito claros para ele, e não é possível imaginar espaço mais adequado do que a escola para exercitar essa produção.

Para dar um exemplo prático, considere-se a produção de um boletim de ocorrência. Nem todas as pessoas sabem que esse gênero resulta na abertura de um inquérito policial. Estudar o gênero considerando a realidade evita esse tipo de desconhecimento, e é assim que a

⁸ O TCA será objeto de apresentação e reflexão no capítulo 2.

abordagem precisa ser feita. O aluno precisa aprender os efeitos de um gênero na sociedade, seu papel e seu uso.

Desse modo, quanto mais próximas do real estiverem as situações envolvendo os gêneros, maior a possibilidade de alcançar a compreensão dos alunos. Para que isso ocorra, porém, o gênero precisa estar presente na realidade deles. É por esse motivo que não se considerou produtivo elaborar um projeto emulando algum espaço em que o gênero já ocorresse (reproduzir um jornal com artigos de opinião, por exemplo), mas utilizar o gênero como meio para a concretização de algum objetivo presente na vida do aluno. Assim, não se perde o papel do gênero, mas também não se desloca o aluno de sua realidade.

Segundo Bazerman (2006, p. 13), há dois motivos para a preocupação com a agência de alunos, ambos relacionados ao ensino da escrita: o primeiro é a constante dissociação entre linguagem e uso; o segundo é o espaço restrito disponível aos alunos para que deem uma contribuição significativa.

Bazerman (2006, p. 11) destaca também que é essencial valorizar a agência dos estudantes porque, desse modo, eles perceberão a importância e o papel da escrita em suas próprias vidas. Isso servirá de motivação para que os alunos permaneçam determinados a percorrer as etapas necessárias ao aprendizado dessa habilidade. Para o autor, saber escrever é determinante porque, “através da escrita, fazemos nosso marco no mundo, um marco potencialmente pensado, feito com habilidade e desenvolvido maduramente” (BAZERMAN, 2006, p. 13).

No TCA, enfatiza-se essa postura do estudante como agente. Com efeito, o aluno deve partir de um tema relevante para seu cotidiano e presente em sua realidade, a partir do qual fará suas reflexões e apresentará suas propostas de intervenção.

Como a metodologia pode ser elaborada com autonomia pelas unidades escolares, considerou-se que o estudo dos gêneros em cadeia poderia servir como guia do trabalho com o TCA. Mais adiante, esses aspectos serão detalhados.

Antes, porém, cabe uma explicação sobre a interpretação de autoria presente nos documentos norteadores do trabalho pedagógico na rede à qual pertence a escola envolvida nesta pesquisa. Essa explanação será feita no tópico a seguir.

1.4 Os documentos institucionais e a autoria

Além de conhecer as concepções apresentadas anteriormente, buscou-se saber o que a rede da qual faz parte a escola, em que se desenvolveu o *corpus* desta pesquisa, entende por

autoria. Para tanto, recorreu-se aos seus documentos institucionais, a fim de estabelecer os pressupostos da pesquisa e relacioná-los.

Autoria, nesses documentos, é um conceito abrangente: envolve ativação da própria voz, mas também atuação no social. Pode-se afirmar, portanto, que a ideia de autoria está intimamente relacionada à de agência.

Especificamente em relação ao TCA, o aluno precisa eleger um tema presente na realidade e pelo qual ele e seu grupo se interessem. Em seguida, a equipe deve elaborar uma proposta de intervenção relacionada a esse tema. Para isso, os estudantes precisam assumir a posição de autores em todas as etapas: desde a pesquisa, passando pela seleção de informações confiáveis sobre o tema, até a elaboração da proposta de intervenção, culminando na apresentação para a comunidade.

Na pesquisa, os alunos já precisam ter em mente os seus objetivos, portanto é neste momento que o projeto do grupo começa a se delinear. Na seleção de informações, devem exercitar o senso crítico e lançar mão tanto de conhecimentos prévios quanto dos recém-obtidos para decidirem o que é mais relevante. Na elaboração da proposta, utilizam-se dos dados da pesquisa e da realidade para chegar a um consenso sobre a intervenção mais adequada, levando em conta sua viabilidade. Finalmente, na apresentação para a comunidade, precisam comunicar eficazmente o que encontraram e explicar a importância da intervenção para mudar ou atenuar a situação real. Em todas essas etapas, não é possível simplesmente reproduzir dados prontos: é necessário elaborar, a partir deles, uma nova contribuição.

A autoria é como se pudéssemos construir e escolher nossa impressão digital. Ou escolher os traços contidos na palma da mão, com seus anúncios de dificuldades, de esperanças, de encontros e de futuro.

A autoria é o processo consciente, intencional, livre e responsável pela construção do nosso ser a partir de nossas circunstâncias e dos legados que nossas histórias nos deixaram. A autoria é considerada como um direito e uma forma de reconhecer, investigar, implementar, cultivar todas as dimensões essenciais do que somos. Mas a composição da autoria passa pela liberdade e iniciativa de cada um se compor com a sua história e com os conhecimentos disponíveis e reconstruídos. A liberdade construída nos faz autores da própria vida, sempre em articulação com a sociedade, com os territórios, com as pessoas, com o outro, com as múltiplas e quase infinitas redefinições vivas do bem e do belo.

A autoria que vivemos [...] supõe a formação para a capacidade de análise da realidade assim como a de construção de um novo modelo social em que a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento humano, a sustentabilidade social, sejam compromisso de todos. O bem comum e a responsabilidade mútua seja a finalidade do desenvolvimento do conhecimento (SÃO PAULO, 2016a, p. 20-21).

Os documentos institucionais consultados relacionam autoria a protagonismo, entendendo este último como ação cidadã no mundo, a começar pela comunidade em que o estudante vive.

Nota-se que a ideia de autoria presente nessas publicações não nega a vertente literária, mas também não a endossa como prática segundo suas diretrizes:

Conceber a autoria como um ato individual, calcado na hipervalorização criativa de um ser sozinho, permitiu que construíssemos uma elite de escrita e um lucrativo parque editorial funcionando como arautos de uma civilização, em detrimento das ações e falas individuais e coletivas consideradas periféricas ou marginalizadas. Se, por um lado, nesse contexto, testemunhamos o surgimento de grandes escritores, bem como de obras de importância cultural significativa, por outro lado, não podemos esquecer que a escrita também é um ato coletivo, seja na apreensão de ideias, seja no próprio ato de escrever, para o que contribuem os sujeitos em sua participação social. Precisamos, portanto, pautar nosso trabalho em uma perspectiva que não silencie a voz dos indivíduos em suas construções coletivas, e que considere a importância de produções historicamente marginalizadas. (SÃO PAULO, 2016b, p. 37)

Ao longo de todo o projeto do TCA, procurou-se permitir que os alunos assumissem posição de destaque nas decisões sobre como o trabalho seria desenvolvido. Por exemplo, não houve imposição de temas e nem mesmo de métodos de pesquisa. Os professores deixaram livre a escolha dos temas, dando algumas sugestões. Do mesmo modo, os alunos puderam discutir e resolver de que modo fariam a pesquisa.

Ficou decidido, mediante diálogo com as classes, que a pesquisa sobre o tema seria feita na internet e registrada em classe, enquanto a pesquisa na comunidade ocorreria na forma de uma entrevista, e as respostas seriam levadas para a aula e aproveitadas nas etapas seguintes.

Em todas as aulas, houve essa preocupação de escutar os alunos e considerar suas escolhas, sem deixar de lado a mediação da parte dos docentes.

A orientação dos documentos curriculares segue o exposto por Possenti (2002) e Bakhtin (*apud* FARACO, 2010), numa abordagem discursiva:

[...] é possível depreender que a formação do autor, em língua, está diretamente ligada à ordem do discurso. A materialidade que nos permite alcançar esse processo de autoria de nossos estudantes é o texto, produzido por eles em situações de interação verbal inseridas em práticas sociais de linguagem genuínas. Progressivamente, nos 7º, 8º e 9º anos, os estudantes aprendem a deixar marcas de si nos textos que produzem, o que confere a eles o título de autor à medida que são expostos a situações reais de uso da língua. Nesse ínterim, aprender a ser autor, no ciclo, sugere que esses estudantes sejam expostos a interações cuja linguagem se faça presente, quer seja dando voz ao outro ou mantendo a distância daquilo que foi dito, o que cria um espaço de constituição de sua própria identidade, de sua própria voz. Após esse processo de interlocução e alteridade, entende-se que eles conseguem produzir enunciados que lhes são próprios, embora reflitam – como é típico da dialogicidade da linguagem – o discurso de outrem. (SÃO PAULO, 2019, p. 143, destaques do original)

Na proposta desenvolvida para o TCA, o intuito foi criar, para os alunos, a oportunidade de conhecer um tema e falar sobre ele com base tanto na realidade testemunhada na comunidade quanto em textos escritos por outras pessoas. A principal preocupação foi dar condições para

que cada um falasse, em seu texto, daquilo que pensava, com base nessas fontes. Em outras palavras, ao mesmo tempo que os estudantes escreveriam recorrendo a ideias alheias, poderiam apresentar as próprias concepções, formadas a partir do observado na comunidade.

Unir as experiências da coleta de dados mediante uma entrevista e da leitura de textos escritos por outrem foi um modo de colocar o aluno em contato com o tema de duas maneiras diferentes: a primeira foi pensada para estar diretamente relacionada à identidade do aluno, pois permitiu contato com a realidade do próprio bairro; com a proposição da segunda, pretendeu-se oferecer uma ferramenta para expandir a visão do aluno, permitindo-lhe o contato com outros pontos de vista, de pessoas vivenciando outras realidades, para que somente depois o estudante formasse um posicionamento sobre o que viu e leu, distinguindo bem o seu pensamento e o de outros, inclusive no momento de escrever e expor as ideias. Assim, procurou-se permitir que a opinião exposta fosse de fato a do aluno, e não uma reprodução da voz de outros.

Além disso, oferecer fontes vindas da realidade dos alunos e de outras realidades teve como objetivo permitir que os estudantes tomassem consciência do bombardeamento de informações sofrido todos os dias. Com essa consciência, espera-se que eles possam identificar, com mais facilidade, quando estão defendendo um posicionamento esclarecido e quando estão sendo influenciados a adotar uma opinião que, por vezes, não tem fundamentação.

A pretensão de elaborar uma proposta assim vai além da autoria, pois essa habilidade permitirá ao aluno autonomia intelectual. Não é, de fato, uma ideia nova: trata-se apenas de uma modesta tentativa de proporcionar aos alunos um desenvolvimento verdadeiro de seu intelecto, como já assinalava Comênio no século XVII:

ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor a opinião dos outros, mas penetrar por si mesmo até ao âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade (COMÊNIO, 1976, p. 164).

Para alcançar esse objetivo, entende-se que o trabalho com a autoria é um caminho promissor, já que tira o aluno de uma posição passiva, desafiando-o a dizer o que pensa.

É evidente que, na Educação Básica, os alunos terão experiências iniciais, mas, nos fundamentos, constroem-se conhecimentos mais complexos. Portanto, é importante desenvolver a autoria desde essa etapa.

Em seu trabalho, Possenti (2002) afirma que podem ser encontrados indícios de autoria nas produções dos alunos. A ideia de possibilidade já indica que se trata de um aprendizado em

processo. Por isso, é essencial não cair no reducionismo de entender a presença de marcas de autoria como condição para atribuir a um aluno o título de autor do ponto de vista literário.

Não se deve esperar a formação de um autor consagrado como consequência natural de qualquer metodologia, por mais direcionada que seja. Da mesma forma que a Educação Física não tem como finalidade formar atletas, nem a Matemática pretende formar matemáticos, a Língua Portuguesa não deveria pretender formar autores reconhecidos por uma obra, literária ou não.

Cada aluno tem sua trajetória. Muitos encontrarão seu lugar de escrita em ambientes como os destacados por Maingueneau (2010), pertencentes a esferas profissionais, e tais papéis são igualmente importantes. Sem contar as diversas oportunidades, não necessariamente literárias, que os estudantes encontrarão em seu caminho na escrita.

Evidentemente, isso não significa dizer que os gêneros literários não são importantes na escola, mas que cabe ao educador saber trabalhar com todos os gêneros e entender a escola como espaço de experiências promotoras da construção de habilidades que possam levar o aluno à autoria, sem cobrar dele resultados inalcançáveis, como se isso fosse sinônimo de uma boa aula.

Neste trabalho, foram analisadas produções resultantes de uma proposta cujas oportunidades de escrita tinham como finalidade garantir o engajamento dos estudantes e permitir-lhes desenvolver tais habilidades, seguindo as orientações anteriormente expostas.

O trabalho de autoria requer a implicação do indivíduo no ato de escrita. O sujeito que escreve necessita encontrar seu estilo ou modo pessoal de dizer, pois essa é sua marca. É a partir dessa atuação que o autor cria os espaços de linguagem comuns com os leitores. É a partir dessa experimentação, dessa disposição para “conversar” e se pôr para os leitores que, aos poucos, se incorporam no texto elementos que facilitam a comunicação desejada. E é nesse sentido que a escrita se torna ferramenta de sociabilidade do indivíduo. (SÃO PAULO, 2007, p. 45).

Esta passagem relaciona-se diretamente ao exposto por Bazerman, quando lembra a importância de relacionar a escrita ao componente social, envolver os alunos e abandonar posicionamentos autoritários no trato com ela em sala de aula. Se não houver o espaço necessário para que os alunos externem sua voz, não será possível nem mesmo pensar em desenvolver nem autoria, nem agência.

A escola precisa assegurar aos seus estudantes o direito de se posicionarem autônoma e criticamente durante o processo de construção de sua identidade e formação de sua possibilidade de autoria. Isso significa aceitar as diferenças provenientes do contexto no qual estamos inseridos e dar também o suporte necessário para que eles consigam articular tais diferenças de maneira coletiva e solidária. Portanto, o caminho para a autoria passa pela arguição de uma escola democrática que

saiba abrigar em seu seio as diferenças, discussões e críticas (inclusive a ela própria), de maneira a fazer com que, a partir disso, as crianças e os adolescentes consigam articular em seus discursos posicionamentos diante da realidade que os cerca. (SÃO PAULO, 2016b, p. 38)

Para não assumir a ideia de que a valorização do que o aluno traz pode prejudicar uma pretensa qualidade já estabelecida, é necessário lembrar que nenhum gênero tem lugar garantido nos currículos. O currículo é maleável e aberto a mudanças, justamente para que se possa adequar a cada situação.

Na proposta estudada nesta pesquisa, os gêneros serviram de estratégia para atingir os objetivos de cada etapa do TCA, descrito no próximo capítulo. Embora a análise se concentre no gênero artigo de opinião, procurou-se criar, a cada passo, as condições necessárias para que os alunos assumissem seu lugar de agentes e desenvolvessem a autoria tanto quanto possível, seja no gênero aqui analisado, seja nos demais gêneros.

1.5 Autoria e coerência

Falar da escrita de textos autorais exige considerar de que modo esses textos são elaborados. Nesse quesito, a coerência é uma das categorias para a análise das produções incluídas nesta pesquisa.

Isso acontece porque o ato de escrever requer o domínio de alguns recursos, como a continuidade, a progressão, a não contradição e a articulação, todos relacionados à coerência.

Cavalcante (2020), com base no trabalho de Charolles (1988) e Costa Val (1999), oferece uma descrição de cada um desses elementos. Segundo a autora, a continuidade é garantida pela presença de repetições ao longo do texto que têm o papel de retomar ideias, para garantir a unidade do texto.

A progressão, por sua vez, é apresentada pela autora como o aparecimento de novas informações que se relacionem com o tópico central e os recursos que garantem a continuidade. Em outras palavras, é preciso que, além de ser novo, o conceito faça sentido quando confrontado com o que foi dito antes.

No que se refere à não contradição, Cavalcante (2020) explica que ocorre quando o texto não apresenta incompatibilidades, obedecendo a uma lógica interna entre as ideias. No artigo de opinião, por exemplo, a não contradição é quebrada sempre que um aluno defende um ponto de vista e logo em seguida o ataca, ou então defende o posicionamento contrário.

Finalmente, a articulação expressa a maneira de ligar trechos e parágrafos para construir um todo inteligível, organizado e, portanto, coerente.

Todos esses elementos serão considerados na análise realizada no capítulo 4, pois dominar esses recursos é um requisito necessário ao desenvolvimento da escrita, possibilitando ao aluno produzir textos cada vez mais coerentes e servindo de estratégia para organizar e combinar ideias, levando à autoria.

CAPÍTULO 2 – O TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA (TCA), O GÊNERO E A AGÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

Neste capítulo são descritas as diretrizes e características do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), bem como a dinâmica das atividades realizadas para esta pesquisa, apresentando os grupos formados por turma e os gêneros envolvidos.

2.1 O propósito do TCA como projeto curricular

O TCA é somente um dos projetos curriculares propostos pela rede em que se deu esta pesquisa. A proposta de trabalhar com projetos dessa natureza veio do Programa Mais Educação, do qual o TCA é uma das iniciativas. Esse programa teve por objetivo a reestruturação curricular e administrativa, bem como a ampliação e o fortalecimento da rede, com base em cinco eixos: infraestrutura, currículo, avaliação, formação do educador e gestão (SÃO PAULO, 2013).

Na rede municipal em que se aplicou a proposta, desde a implementação do Programa Mais Educação São Paulo, o Ensino Fundamental é dividido em três etapas, denominadas ciclos:

- a) Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano): etapa em que o aluno trabalha conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculo e ciências;
- b) Ciclo Interdisciplinar (do 4º ao 6º ano): nesta etapa, o aluno já começa a relacionar os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes, daí o nome do ciclo;
- c) Ciclo Autoral (do 7º ao 9º ano): ao longo desta etapa, espera-se do estudante relacionar não somente as áreas de conhecimento entre si, mas também com a realidade em que vive, intervindo nela para modificar o que julgar necessário para o aprimoramento da sua comunidade, o que configura um exercício de cidadania.

Essa divisão não é meramente temporal ou etária. Isso significa que, dentro de um ciclo, há aprendizagens que se iniciam em um ano e continuam nos seguintes, não havendo necessidade, por exemplo, de o aluno ser retido porque não demonstrou domínio de determinado aspecto até o fim daquele ano. Este é apenas um dos diferenciais da aprendizagem em ciclos. Segundo definição da SME,

o ciclo de aprendizagem é uma etapa da escolaridade, organizada em três anos, na qual os alunos percorrem juntos um Projeto Político-Pedagógico definido, direitos e objetivos de aprendizagem claramente anunciados e gestão e implementação

compartilhada por vários profissionais. A avaliação é formativa, permitindo comandar as aprendizagens e os percursos de formação de modo que todos os alunos atinjam os objetivos ao final de cada ciclo. Os conhecimentos e as competências de diferentes saberes podem ser introduzidos, ampliados e consolidados dentro da especificidade de cada ciclo proposto, com o objetivo de assegurar a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas e de diversas formas de sistematização. (SÃO PAULO, 2014c, p. 74)

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido no TCA é coletivo e envolve a equipe pedagógica com seus vários componentes. Tanto professores quanto alunos se beneficiam desse formato, pois isso lhes permite trocar experiências e criar intervenções de modo mais integrado.

Por exemplo, em um projeto que se preocupe com a preservação do meio ambiente, em uma aula de Ciências, pode-se falar da cadeia alimentar, enquanto, em Geografia, trabalha-se o hábitat, em Matemática, aborda-se a progressão do desmatamento por meio de gráficos, em Arte, debate-se o uso de pele animal na moda, em Português, fazem-se leituras de aprofundamento, em Educação Física, realizam-se trilhas educativas, falando da importância da hidratação para manter uma boa saúde e da necessidade de não poluir a água (que é importante para todos os seres vivos), em história, aborda-se o impacto da exploração do meio ao longo do tempo e assim por diante.

Cada uma dessas aulas gera novos elos, que permitem novos aprendizados. A caminhada feita em Educação Física, por exemplo, pode incluir uma proposta de estudo do meio, desenvolvida em Geografia. Os gráficos sobre desmatamento produzidos em Matemática podem servir de material para uma análise histórica daquela região, mostrando os interesses que influenciaram ao longo do tempo para que esse evento progredisse ou fosse combatido.

Esse tipo de trabalho é determinante para a formação de pessoas com uma mentalidade aberta, dispostas a considerar possibilidades diferentes das previstas pelos recursos de sua própria experiência com o conhecimento, no caso dos alunos, ou de sua própria área de estudo, em se tratando de professores. Portanto, tira dos indivíduos muitas de suas certezas, e talvez por isso seja difícil aplicá-lo em alguns contextos. Uma distorção muito frequente é quando um componente se torna o objetivo do projeto, com o respectivo professor determinando suas diretrizes do início ao fim. Isso resulta em vários componentes a serviço de um só, o que não pode ser considerado o exercício genuíno do trabalho coletivo.

Para que os docentes não perdessem o vínculo com o conteúdo de sua própria disciplina, o que poderia culminar em um projeto com práticas aleatórias ou sem fundamentação, realizadas ao sabor das circunstâncias, a proposta foi elaborada pensando-se no conteúdo que precisaria ser trabalhado em cada bimestre. Assim, os professores selecionaram alguns assuntos que já estariam previstos para o ano e, em vez de abordá-los isoladamente, incluíram-nos na

proposta, considerando o que seria trabalhado por outros docentes. Desse modo, a atuação ganhou sentido também em relação às aulas ministradas individualmente, pois os conteúdos estavam articulados à proposta. Embora as aulas fossem ministradas somente por aquele professor, a temática estava integrada ao TCA, e isso contribuiu para construir uma experiência significativa para alunos e docentes.

Uma das grandes vantagens é romper com a hierarquia entre campos do saber. Assim, embora ainda haja diferença no número de aulas dos componentes, cada um deles terá seu momento de destaque. Haverá etapas em que um componente será o condutor da proposta, enquanto outros servirão de apoio, para em seguida essa situação se inverter. Enfim, são muitas e ricas as possibilidades de um trabalho coletivo. O importante é sempre incentivar as ideias que forem surgindo e nunca pensar uma proposta como algo pronto, que deve apenas ser seguido estritamente, tal como se apresenta.

O trabalho coletivo envolve outras instâncias além da pedagógica, incluindo a gestão e a comunidade; portanto, transcende os limites da sala de aula.

Alguns fatores que podem contribuir para melhores resultados em projetos como o TCA: disponibilidade de tecnologia para todos os professores (sobretudo no acesso à internet),⁹ envolvimento da gestão em todas as etapas do projeto e apoio institucional para divulgação dos resultados na rede.

Conforme visto no trecho destacado, o programa Mais Educação São Paulo recomenda a avaliação formativa, que permite verificar até que ponto o aluno chegou, para definir com mais clareza quais recursos e estratégias de intervenção seriam mais eficazes para fazê-lo avançar.

De fato, atividades desafiadoras precisam ser igualmente significativas. Caso contrário, o trabalho não é avaliado, e o professor fica sem as informações sobre o que foi aprendido e o que precisa de retomada para ser assimilado.

Embora se espere alguma evolução a cada ano letivo, este período deixou de ser um marco com caráter de “contagem regressiva” para o aluno. Em outras palavras, se, ao fim de determinado ano, o aluno não atingir algum objetivo de aprendizagem, nada impedirá que o professor retome o tópico no ano seguinte. Tal é a lógica da divisão em ciclos. Diz-se “avaliação *para* a aprendizagem” (destaque do original) porque o intuito é favorecer a aprendizagem,

⁹ No momento da finalização desta dissertação, pode-se dizer que há perspectivas de melhora, pois a escola está recebendo recursos tecnológicos como projetores, computadores, caixas de som e computadores, em processo de instalação em todas as salas de aula.

mediante a compreensão do processo e a identificação dos pontos a serem revistos, e não classificar os alunos.

A intenção explicitada no Programa Mais Educação São Paulo é integrar o máximo possível não só os ciclos, mas também toda a Educação Básica. Evidentemente, elas teriam formas diferenciadas de aplicação conforme o nível de ensino.

Na Educação Infantil, por exemplo, a autoria seria exercitada toda vez que a voz da criança fosse ouvida em suas produções. Quando da publicação do documento referente ao Programa Mais Educação São Paulo, verificou-se que “as Unidades Educacionais têm deixado de lado o protagonismo infantil. As crianças são vistas como consumidoras de cultura, e não como produtoras” (SÃO PAULO, 2014c, p. 42).

Embora este seja mais um ponto em que se vê o conceito de autoria misturado ao de protagonismo, trata-se de uma questão a se pensar: se, desde os primeiros anos, a criança for posta em contato com a possibilidade de externar sua própria voz, que efeitos poderão ser alcançados nos últimos anos do Ensino Fundamental e mais adiante, em sua vida adulta, atuando em sociedade? Eis a importância de ver “crianças como sujeitos produtores de cultura” (SÃO PAULO, 2014c, p. 76).

No Ensino Fundamental, os alunos teriam a oportunidade de vivenciar projetos já no Ciclo Interdisciplinar:

Assessorados, no 4º e no 5º ano, pelo professor orientador de projetos e em conjunto com os demais professores (todos esses profissionais também concebidos como autores das ações de intervenção social), os estudantes farão uso de metodologias de pesquisa a partir de temáticas que, além de subsidiarem a apreensão e construção de conhecimentos e a significação de conceitos, possibilitarão a compreensão da cidadania como participação social e política, o posicionamento de alunos e professores de maneira crítica, responsável e construtiva diante das diferentes situações sociais. Dessa forma, considerando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, o TCA comprometido com a intervenção social deve ser fruto de um processo educativo caracterizado pela formação de cidadãos autônomos, conscientes e participativos. (SÃO PAULO, 2014c, p. 81)

Assim, embora o TCA se inicie no Ciclo Autoral, o trabalho com projetos não se restringe a essa etapa. Desde o Ciclo Interdisciplinar já se recomenda a “vivência de processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território, com a *elaboração de projetos* fazendo uso de recursos convencionais e das novas tecnologias da informação e da comunicação” (SÃO PAULO, 2014c, p. 79, destaque nosso).

Dessa perspectiva, o TCA seria fruto de um trabalho contínuo ao longo de toda a formação do aluno, que teve contato com as vivências necessárias ao trabalho mediante outros projetos curriculares.

Infelizmente, essa integração tão almejada e explicitada nos documentos relativos ao Programa Mais Educação São Paulo ainda não é uma realidade em todas as escolas. Por exemplo, as turmas envolvidas começaram o TCA no 9º ano, pois condições relacionadas a recursos humanos e materiais não permitiram iniciar o trabalho nos anos anteriores. Isso revela que é necessário integrar os anos de um mesmo ciclo antes de pensar na integração entre ciclos, e somente depois partir para a integração dos níveis de ensino.

2.2 A autoria no TCA

O TCA passou a ser solicitado para a conclusão do Ensino Fundamental desde que o Programa Mais Educação São Paulo entrou em vigor. Trata-se do resultado de um projeto curricular realizado pelos alunos sob a orientação do professor — lembrando que esse projeto foi pensado para ocorrer ao longo de todo o Ciclo Autoral, que abrange do 7º ao 9º ano.

De acordo com as orientações didáticas específicas sobre o TCA:

Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo. (SÃO PAULO, 2014b, p. 9)

Vê-se logo de início que a definição dada à autoria se assemelha muito ao que Bazerman define como agência, como exposto no capítulo anterior. Por esse motivo, será considerado neste trabalho que, com os projetos curriculares como definidos por essa documentação, o objetivo primordial é exercitar no aluno sua capacidade de criação e intervenção na realidade.

Para compreender o exposto nesta pesquisa, é importante esclarecer que ser autor, na perspectiva do TCA, é “pensar e propor projetos para melhorar uma realidade” (SÃO PAULO, 2014b, p. 7), que não precisa ser a da comunidade onde o aluno vive, mas é imprescindível que o projeto se relacione a uma situação real.

Também é importante lembrar que, para o efetivo alcance dos objetivos deste projeto, os conceitos de protagonismo, agência e autoria não podem ser confundidos, tampouco interpretados como sinônimos. Afinal, é possível propor um trabalho que ponha o aluno em uma posição de protagonista, em que ele possa ser agente até certo ponto, mas não lhe permita a experiência de exercitar a autoria.

Imagine-se o seguinte cenário: a equipe pedagógica apresenta o projeto “pronto” para os alunos executarem, com base no que sabe serem suas preferências e colocando-as como ponto de partida na condução da proposta (o aluno realiza, o professor orienta), mas sem ouvir

sua opinião sobre a definição do tema, o modo pelo qual farão a pesquisa, as ideias de intervenção, entre outros aspectos. Este é um exemplo de projeto em que o aluno tem condições de ocupar uma posição de protagonismo, pois está em posição central, mas não promove o desenvolvimento da autoria, pois o estudante não teve voz nem na definição, nem no andamento da proposta.

Abordando especificamente leitura e escrita, que estão mais diretamente relacionados aos objetivos deste estudo, segundo uma das diretrizes (SÃO PAULO, 2016b):

O desenvolvimento da relação direta entre leitor e texto é primordial para a conquista da autoria e, para ser efetivado, implica momentos de protagonismo em relação ao próprio repertório e criação, ou seja, é preciso criar momentos de maior liberdade para que educandos construam seus caminhos de leitores e autores. (SÃO PAULO, 2016b, p. 70)

Nos limites desta pesquisa, protagonismo é entendido como um instrumento para se chegar à autoria (ou, ao menos, aproximar-se desse objetivo).

2.3 A autoria do professor e a autoria do aluno no TCA

Conforme Cristóvão (2011, p. 269), “é função do professor fazer a mediação dos conhecimentos científicos para a aprendizagem dos alunos. Para essa ação, o professor precisa de conhecimento teórico suficiente para questionar suas práticas e práticas didáticas suficientes para questionar suas teorias”.

Portanto, cabe ao docente fazer a pesquisa dos recursos disponíveis e necessários para a condução do trabalho com os alunos, levando em conta tanto o embasamento teórico quanto a realidade de sua prática. Trata-se da chamada *perspectiva investigativa* (SÃO PAULO, 2014c, p. 62, destaque do original). Não se trata de atuar somente como um pesquisador teórico, mas de buscar na literatura de sua área os subsídios necessários ao trabalho pedagógico e aplicá-los em consonância com o que se encontra no cenário de sua unidade escolar, agregando sua contribuição como docente, já que mantém relação direta com os alunos e com a cultura local. Esta é a autoria que cabe ao professor.

Para tanto, a SME orienta os docentes a realizar seu trabalho com base em dois pontos:

- a. Investigação cognitiva: mediação pedagógica a partir do princípio dialógico;
- b. Relação entre currículo e território – não apenas o território social, mas o território interno dos educandos: escolha dos temas tendo em consideração a produção científica da humanidade e o que se percebe ser a necessidade dos educandos. (SÃO PAULO, 2014c, p. 63)

No que concerne à atuação do professor no componente Língua Portuguesa, outra diretriz (SÃO PAULO, 2016b) orienta:

A intervenção do educador acontece no processo dialógico, como “interlocutor, que questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu (GERALDI, 2013, p. 164). É o sujeito-professor aquele que dá consequência/destino ao que lê/ouve/observa do que se produz na escola. Ao contrário da função-professor, não se limita ao que se produz para a escola (redação) (GERALDI, 2013, p.136). Esta se alia a uma visão instrumental; aquele, à função social. (SÃO PAULO, 2016b, p. 70-71)

Desse modo, fica claro que o papel do aluno deve ser mais abrangente do que apenas cumprir instruções de um projeto predeterminado. Por mais ativo que seu papel seja e por mais protagonismo que envolva, isto ainda não configura uma experiência que permita alcançar a autoria.

Todos precisam se envolver na construção do TCA, escolhendo o tema, bem como dando sugestões, opiniões e até mesmo discordando quando julgarem adequado. Somente desse modo será possível dizer que o trabalho foi uma oportunidade de vivenciar experiências necessárias à construção da autoria.

Fica claro que cabe ao professor atuar como um facilitador. Alguém que orienta, mas não anula a linha de pensamento dos seus alunos, nem influencia a ponto de colocar suas próprias perspectivas como caminho para eles. Trata-se de um grande desafio, pois é tênue a linha entre orientar para uma produção autenticamente voltada para a autoria e impor ideias que o próprio docente acredita serem úteis ou mais adequadas.

Deve-se evitar partir da crença segundo a qual orientar significa proporcionar elementos para fazer o aluno chegar mais rapidamente ao próximo passo. Em vez disso, pode-se partir do pressuposto de que cada um tem a sua trajetória, sendo necessário dar suporte a ela. Isso se aplica não somente aos professores, mas também a toda a instituição:

A escola precisa assegurar aos seus estudantes o direito de se posicionarem autônoma e criticamente durante o processo de construção de sua identidade e formação de sua possibilidade de autoria. Isso significa aceitar as diferenças provenientes do contexto no qual estamos inseridos e dar também o suporte necessário para que eles consigam articular tais diferenças de maneira coletiva e solidária. (SÃO PAULO, 2016b, p. 38)

O manual destinado aos docentes indica que o professor deve garantir ao aluno,¹⁰ no trabalho com o TCA,

¹⁰ Embora existam na rede iniciativas como o Curso Criativos na Escola, com o objetivo de capacitar os profissionais para atuar no TCA, elas não são suficientemente abrangentes a ponto de envolver todos os professores

o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, a busca de resoluções de problemas, a análise crítica e a produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do TCA comprometido com a construção de uma vida melhor. (SÃO PAULO, 2014b, p. 9, destaque nosso)

Entender esse domínio circunscrito ao previsto para o ciclo é razoável, mas não se pode deixar de lembrar que, no TCA, exige-se do aluno, ao fim do Ciclo Autoral, a produção de um projeto de intervenção em grupo que melhore algum aspecto em sua comunidade, com base em pesquisa prévia.

Isso, sem dúvida, requer domínio de habilidades que extrapolam até mesmo os conhecimentos citados, sem falar dos aprendidos na sala de aula: o aluno vai precisar de iniciativa, poder de negociação para fazer parcerias, responsabilidade para cumprir o combinado com os envolvidos, capacidade de posicionamento, para citar somente alguns.

O trabalho com projetos é uma proposta necessária porque, no mundo atual, especificamente o do trabalho, há exigências relacionadas ao domínio dessas habilidades. Uma boa maneira de preparar os alunos para esse cenário é, portanto, recriar situação que ele pode encontrar no futuro. Isso não precisa ser feito simulando demandas de tarefas profissionais (até porque não é possível saber de antemão que carreira cada um vai seguir), mas é igualmente eficaz emular situações, envolvendo um objetivo concreto, como ocorre no caso do TCA, que para eles é uma demanda real.

O objetivo não é produzir um trabalho para arquivar, mas algo concreto, cujos resultados possam ser vistos na prática. Não significa que não possa haver um trabalho escrito, mas este não é o objetivo.

O TCA também precisa ser feito considerando-se que “a diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva” (SÃO PAULO, 2014b, p. 13).

2.4 Diretrizes para a aplicação do TCA

No momento de esclarecer sobre detalhes da aplicação, o documento norteador (SÃO PAULO, 2014b) traz orientações gerais. Afirma-se que dar diretrizes muito específicas seria negar a autonomia da escola. Por um lado, é positivo, por não restringir a atuação da escola nem dos envolvidos. Por outro, entretanto, isso contribui para que as interpretações sobre o TCA

que trabalham com o Ciclo Autoral. Esse seria o cenário ideal, mas infelizmente ainda é preciso muito aprimoramento para que possamos dizer que os professores têm um espaço de formação específico para o TCA. Pelo menos na escola em que se deu esta pesquisa, a principal forma de orientação ainda é a consulta aos manuais.

sejam muito diversas entre escolas, equipes, profissionais ou até mesmo entre equipes e profissionais de uma mesma escola.

As diretrizes para os grupos de alunos são apresentadas em oito passos (SÃO PAULO, 2014b), sintetizados a seguir:

- a) escolher um problema da realidade: os alunos devem refletir sobre as questões presentes em sua comunidade e escolher uma delas como tema de seu trabalho;
- b) imaginar uma ação para mudar esse cenário: cada equipe precisa pensar em um modo de resolver o problema escolhido, mediante uma ação concreta;
- c) pesquisar sobre o tema: para entender melhor a situação, os alunos devem buscar mais informações sobre o tema, utilizando as fontes disponíveis;
- d) relacionar aprendizado e ação: cada grupo deve pensar no que está aprendendo e identificar de que modo esses conhecimentos se comunicam com a intervenção planejada;
- e) considerar conhecimentos e recursos disponíveis: para que a intervenção seja praticável, os alunos precisam considerar o que têm em mãos (por exemplo, não será frutífero propor a construção de um jornal virtual se não houver materiais e equipamentos para elaborá-lo e se não houver meios de acesso a ele);
- f) realizar a intervenção: esta deve ter como foco a comunidade, destinando-se a atenuar ou dirimir algum problema enfrentado por ela;
- g) apresentar o projeto para a comunidade, fora da sala de aula: realizada a intervenção, cada grupo apresenta seu trabalho para a comunidade, mostrando todas as etapas, desde a definição do tema até a intervenção;
- h) compartilhar amplamente as realizações: além da apresentação, os grupos devem divulgar seu trabalho em outros espaços, podendo ser desde o pátio da escola até a internet, conforme as possibilidades.

O manual do aluno (SÃO PAULO, 2014b) também sugere um roteiro para a produção de uma reportagem, mas explicita que não há obrigatoriedade de adotar esse gênero. Essa recomendação mostra que o trabalho com gêneros no TCA é difundido na rede.

A escolha do modo de circulação do produto final do TCA é livre. No caso desta pesquisa, depois de uma deliberação entre os alunos, optou-se por divulgar o trabalho para a comunidade escolar em forma de vídeo, no anfiteatro, utilizando o projetor.

2.5 O gênero como oportunidade de exercício da autoria no TCA

Ainda que a etapa de discussão sobre a pertinência da adoção dos gêneros já tenha sido realizada, para os objetivos desta pesquisa, cabe uma explicação sobre os benefícios de trabalhar com essa perspectiva.

Sem deixar de reconhecer a importância do texto, que materializa o gênero, é necessário lembrar que este não se limita àquele. Esta é uma definição que precisa estar consolidada desde o início de qualquer análise. O gênero abarca, além do texto em sua materialidade, a função desse texto, o(s) espaço(s) em que ocorre a interação e em que o gênero circula, os objetivos pretendidos, o produtor e sua intencionalidade, a audiência e suas expectativas, o momento histórico e quaisquer outros fatores circunstanciais que influenciam esse gênero.

Diversos autores apresentaram suas próprias definições para gênero, na tentativa de dar sua contribuição para o melhor entendimento desse conceito. Bazerman (2006, p. 23) estabelece o seguinte:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames¹¹ para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Pode-se depreender do exposto que o trabalho com gêneros permite abordar não só tópicos textuais, como se fazia anteriormente, mas também os demais fatores que envolvem a produção de um texto oral ou escrito, quais sejam: as condições, o objetivo, a intenção, a função e o(s) ambiente(s) de produção, recepção e circulação.

No caso desta pesquisa, os trabalhos foram divulgados por meio de vídeos produzidos pelos alunos. Essa mídia foi sugerida em reunião do corpo docente, por tratar-se de um recurso acessível a todos os alunos e mais atraente para eles, e adotada após discussão em sala de aula e aprovação pelos grupos. Os alunos apresentaram seus projetos no anfiteatro da escola, tendo como público os alunos do 8º ano.

Para Bazerman (2006, p. 17), gêneros como os projetos comunitários “[...] são formas de agência acessíveis se as pessoas são preparadas para se engajarem nelas, mas apenas poucas pessoas têm a experiência e a confiança para assumi-las e ganhar as recompensas que cada forma de agência traz”.

¹¹ *Frames*, aqui, estão mais relacionados a estruturas composicionais do que a modelos cognitivos globais. Dessa forma, alguns gêneros, (ex.: reportagem, notícia) podem ter elementos composicionais em comum e podem, também, modificar-se, dependendo de sua finalidade.

Como se trata de um trabalho coletivo, desde o planejamento pelos professores até a apresentação pelos alunos, pode-se dizer que o TCA permite o desenvolvimento da autoria não só pelos estudantes, mas também pelos docentes. De um lado, estão os alunos, seguindo as diretrizes escolhidas pelas turmas e apresentando sua visão sobre o tema selecionado por eles; de outro, os professores dão sua contribuição analisando o perfil dos estudantes e o cenário em que se encontram, bem como elaborando propostas e orientando os trabalhos de acordo com essas peculiaridades.

No caso analisado, trata-se de um projeto pedagógico de intervenção na comunidade, que não dispensa o esforço de equipe, a adaptação às especificidades das turmas, a antecipação de elementos que merecem reconsideração (pois nem tudo é aplicável a todos), além de exigir o conhecimento sobre a comunidade em que a escola se insere. O trabalho é um desafio tanto para alunos quanto para professores.

2.6 Ambiente e processo de desenvolvimento do TCA

Para evidenciar as condições em que o TCA se desenvolveu e o cenário em que ocorreu a pesquisa, é importante descrever o funcionamento e a estrutura da escola.

Nessa unidade escolar, para alunos de 1º e 2º ano, adota-se como parâmetro a educação de tempo integral, entendida aqui como o oferecimento de atividades no contraturno.¹² Do 3º ao 9º ano, aplica-se o ensino modular. Desde o 1º ano, há salas-ambiente, em que os alunos mudam de espaço, e não o professor.

Os alunos de 1º e 2º ano frequentam aulas com o professor alfabetizador, que também ensina os fundamentos de Matemática, além de terem aulas de Arte, Educação Física, Informática, Inglês e Leitura com professores especialistas. Assim, o aluno começa a tomar contato com mais de um professor e mais de uma área do conhecimento desde essa etapa.

Esses estudantes também têm à disposição atividades no contraturno, denominadas Territórios do Saber, em que podem ter contato com outros conhecimentos (por exemplo, horta, xadrez, origami, entre outros, podendo variar de ano para ano) além dos proporcionados pela educação formal.

Nos três anos seguintes (3º, 4º e 5º anos), não existe a divisão em componentes curriculares, mas, sim, em áreas (Natureza e Sociedade – abrangendo História, Geografia e

¹² É importante estabelecer a diferença entre esse conceito e o de “educação integral”, que define a educação do indivíduo em todos os seus aspectos. Os alunos do 3º ao 9º ano também têm à disposição atividades no contraturno, mas estas não são obrigatórias.

Ciências –, Língua Portuguesa e Matemática, além de Arte, Educação Física, Informática, Inglês e Leitura).

Quanto à organização do tempo, do 1º ao 5º ano, as atividades são divididas em bimestres semelhantes aos praticados em outras unidades escolares.

Já do 6º ao 9º ano, o sistema de ensino é modular, inspirado nos CIEJAs (Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos). Nesse sistema, ocorre a divisão em blocos. O Bloco A concentra as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação, Inglês, História, Arte e Leitura,¹³ e o Bloco B é formado por Matemática, Ciências, Geografia, Geometria, Informática e Educação Física.

Alunos de 6º e 7º ano são atendidos à tarde, e estudantes de 8º e 9º ano são atendidos de manhã. Enquanto os alunos do 8º ano têm aulas do Bloco A, os do 9º ano estudam componentes do Bloco B, e vice-versa, o mesmo ocorrendo com o 6º e o 7º ano.

As aulas têm 45 minutos cada uma, podendo ser uma, duas ou três aulas seguidas. Dessa forma, na prática, o professor pode ter períodos de 45, 90 ou 135 minutos para trabalhar com os alunos, a depender da organização do horário no início de cada ano letivo. Tais aulas são planejadas coletivamente e entremeadas por projetos internos e externos.

Somente do 6º ao 9º ano é que os componentes curriculares são divididos em rodadas (períodos de 25 dias). Concluída uma rodada, os alunos passam a estudar outros componentes curriculares. Duas rodadas perfazem um bimestre. Dessa forma, os alunos passam a metade de cada bimestre estudando disciplinas do Bloco A e outra metade estudando disciplinas do Bloco B. Isso exige trabalho coletivo e colaborativo tanto dos professores quanto da gestão.

É importante lembrar que, embora o TCA seja apresentado nos documentos institucionais como um trabalho que deve ser fruto de uma reflexão ocorrida desde o 7º ano, que marca o início do Ciclo Autoral, não foi o que se verificou nesta escola. O trabalho com o TCA se iniciou efetivamente no 9º ano, o mesmo ano em que foi concluído.

O Ciclo Autoral, que se refere ao trabalho do 7º ao 9º ano, trabalha, de modo prioritário, mas não exclusivo, a questão da autoria por meio da aprendizagem por projetos. É caracterizado pela integrada participação de alunos e professores na construção da aprendizagem e do ensino. São eles parceiros e atores privilegiados nesta autoria. A marca forte desta fase é o trabalho sistemático com a atividade em forma de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Não se trata apenas de elaborar com os alunos um exercício de sistematização de projetos, como uma mera técnica de aprender. A construção de um projeto, como atividade pedagógica, no interior da reorganização curricular proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo, deve considerar determinados passos e conceitos para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços de

¹³ Importa destacar que a disciplina de Leitura é considerada autônoma, enquanto a de Redação é vista como parte da disciplina Língua Portuguesa, embora estas nem sempre sejam atribuídas ao mesmo professor.

cada um e resultados de aprendizagem e cidadania de todo o sistema escolar. (SÃO PAULO, 2014c, p. 81-82)

Desse modo, havia diante de todos um desafio: criar condições para que os alunos pensassem, de modo autônomo, nas questões existentes em seu entorno e que mereceriam, na visão deles, ser foco da abordagem do TCA. Ao mesmo tempo, era imprescindível que, ao longo de todo o processo, o aluno tomasse a frente das decisões, sem, no entanto, ser deixado à deriva pela equipe pedagógica. Tudo isso no prazo de 1 ano, sem trabalhos anteriores diretamente relacionados.

O trabalho coletivo, elemento básico sem o qual o TCA não se realiza, foi ao mesmo tempo solução e entrave para o andamento da proposta na unidade escolar analisada. Isso porque nem todos os docentes se envolveram, e muitos trataram o projeto como opcional, a despeito de lecionarem àquelas turmas. Outros, ao contrário, colaboraram de modo exemplar, mesmo sem ter aulas de 9º ano atribuídas.

Possivelmente os resultados tivessem sido melhores com o envolvimento de todos, como recomendam as diretrizes institucionais, esclarecendo a importância dessa participação:

Muitas das atividades curriculares propostas pelas escolas têm sido desenvolvidas por meio de projetos como forma de enfrentar as questões postas à educação. Esta é uma forma inovadora de romper com as estruturas curriculares compartimentadas em disciplinas e de dar um formato mais ágil e participativo ao trabalho de professores e educadores. É criativo reunir competências e contribuições de pessoas e áreas diferentes do conhecimento disciplinar para olhar a realidade de vários pontos de vista.

[...]

Os projetos têm sido a forma mais organizativa e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino que busca sempre escapar dos enquadramentos meramente disciplinares. Criam possibilidades de ruptura por se colocarem como espaço experimental e crítico, no qual é possível unir a Matemática à Educação Física, a Arte à História, a Língua Portuguesa à formação e participação numa identidade cultural. (SÃO PAULO, 2014c, p. 82)

Alguns dos professores que não se engajaram tiveram como argumento o fato de que não poderiam dispor de suas aulas para trabalhar assuntos alheios ao programa. Porém, isso não se justifica, pois há orientação expressa de que “projetos devem estar circunscritos a um tempo planejado, discutido com os alunos e não muito extenso, com clareza do princípio, do meio e fim, para que o aluno não tenha o sentimento de que o projeto não obteve êxito” (SÃO PAULO, 2014c, p. 84).

Embora não seja o foco da análise deste trabalho, é essencial lembrar que o TCA inclui uma intervenção na comunidade. Este é o momento em que os alunos deixam mais evidente sua atuação, pois escolhem um problema e realizam alguma ação para atenuá-lo ou resolvê-lo.

Nas turmas participantes, ficou decidido que a apresentação do vídeo constituiria uma intervenção, voltada para a comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, abriu-se a possibilidade, aos alunos que desejassem, de desenvolver uma intervenção envolvendo a comunidade externa.

Alguns grupos da Turma 1¹⁴ realizaram sua proposta de intervenção, outros tiveram alguns obstáculos e não o fizeram, conforme descrito a seguir.

O Grupo A (“Grafite *versus* Prefeitura”) chegou a contatar um grafiteiro para conversar com a turma e fazer uma arte na escola, mas esta proposta não foi aprovada pela gestão;

No caso do Grupo B (“Animais Abandonados e sem Lar”), as participantes, cujo trabalho será analisado mais adiante, no item 4.1, fizeram uma visita a um lar de cachorros abandonados existente no bairro; venderam bolos, feitos por elas, durante os intervalos, ao longo de todo o ano, e os recursos resultantes da venda foram revertidos para a instituição visitada;

Os componentes do Grupo C (“Natureza na Escola”) espalharam cartazes pela escola, convidando a refletir sobre a importância do tema;

O Grupo D (“Depressão”) convidou um psicólogo para dar uma palestra sobre o tema. Isso aconteceu no mesmo dia da apresentação dos vídeos.

A decisão de tornar opcional a intervenção na comunidade externa foi tomada porque nem todos os grupos dispunham de recursos para realizar intervenções mais abrangentes.

2.6.1 Os grupos de consenso e seu papel no TCA

A prática pedagógica concretizou-se na forma de uma sequência de atividades propondo a aprendizagem colaborativa, segundo definem Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 3).

Aprendizagem Colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. É um conjunto de abordagens educacionais também chamadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em grupo pequeno.

A opção pelo trabalho colaborativo se deu por se acreditar que ele pudesse ser benéfico a todos os alunos, na medida em que cada um, ao mesmo tempo que desse sua contribuição, evoluiria conforme as próprias possibilidades, sem desperdiçar as competências em que mais se destacasse.

¹⁴ Os alunos das demais turmas não fizeram intervenção na comunidade extraescolar, mas a equipe docente considerou a apresentação do vídeo também uma intervenção, realizada na comunidade escolar.

Essa abordagem foi muito importante para garantir a realização de um trabalho inclusivo.

Conforme exposto por Torres e Irala (2015):

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor [...] todos os alunos envolvidos em um empreendimento colaborativo são automaticamente responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias. (TORRES; IRALA, 2015, p. 65-66)

Desse modo, houve a preocupação de dar aos alunos a liberdade de escolher seus próprios grupos, para que trabalhassem com base na afinidade. Foi-lhes explicado que todos no grupo desempenhavam papel importante, portanto todas as vozes deveriam ser ouvidas.

Cada equipe se organizou internamente, e a metodologia seguiu a lógica dos grupos de consenso, nos quais

as pessoas trabalham colaborativamente numa tarefa ou atividade, negociando entre elas o que acreditam e sabem para alcançar algum tipo de consenso ou acordo. Na organização destes grupos, os professores geralmente: (a) dividem a turma em grupos pequenos (de dois a seis participantes, dependendo da tarefa); (b) providenciam uma tarefa, previamente definida, para os grupos pequenos; (c) reagrupam a turma numa sessão plenária para ouvir os relatos dos grupos pequenos e negociar com o grupo todo; e (d) avaliam a qualidade do trabalho dos estudantes. (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004, p. 13)

A partir dessa lógica, em razão do tempo disponível, houve duas modificações. A primeira é que, em vez das sessões plenárias, com cada grupo falando para o restante da classe, foram realizados momentos de escuta em que o professor se aproximava de cada grupo, ouvia os relatos e acompanhava as negociações.

A segunda adaptação diz respeito ao processo avaliativo, que não foi realizado pelos outros alunos, mas apenas pelo professor, de uma perspectiva formativa, de aprendizado em processo, para adequar-se aos objetivos do TCA.

No caso estudado, havia três turmas, que se dividiram conforme demonstrado na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Divisão dos grupos por turma

Turma 1			Turma 2			Turma 3		
Grupo	Tema	N.º de alunos	Grupo	Tema	N.º de alunos	Grupo	Tema	N.º de alunos
A	Grafite <i>versus</i> prefeitura	7	A	Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro	5	A	Depressão	4
B	Animais abandonados e sem lar	5	B	Cachorros abandonados	5	B	Buscando um futuro melhor	7
C	Natureza na escola	5	C	O uso do celular	3	C	O lixo na escola	5
D	Depressão	7	D	Aborto	5	D	Tecnologia e família	5
E	Videogames	5	E	Violência contra a mulher	5	E	Meio ambiente das ruas: lixo e contaminação	3
F	<i>Bullying</i>	1	F	Narguilé	4	F	<i>Bullying</i>	6
			G	Animais abandonados	1			

Fonte: autoria própria.

Para a realização do TCA, foi ministrada uma sequência de atividades orientada para a formação desses grupos de consenso. Os alunos trabalharam assim em todas as etapas do projeto.

A capacidade de negociar entre os pares permitiu a cada grupo chegar a um consenso sobre o posicionamento que todos defenderiam. Isso ocorreu graças à aceitação, pelos alunos, de que se tratava de um trabalho de equipe, portanto posições individuais não deveriam prevalecer sobre a decisão coletiva.

2.6.2 As cadeias de gêneros no desenvolvimento do TCA

Para estudar os gêneros e compreender como se relacionam nas diversas esferas, há muitas propostas de descrição. Bezerra (2017) sintetiza-as nos diversos tipos de agrupamento, resumidos a seguir:

- a) conjuntos: compostos de diversos gêneros que servem a uma mesma atividade;
- b) sistemas: reunião de vários conjuntos, considerando também as relações envolvidas;
- c) gêneros disciplinares: são aqueles pertencentes a determinado campo;
- d) hierarquias: agrupamentos em que os gêneros se organizam conforme o seu prestígio;
- e) cadeias: gêneros em sucessão, inclusive do ponto de vista cronológico;
- f) redes: reúnem gêneros de um mesmo campo de atividade que se relacionam intertextualmente;
- g) repertórios: constituem o agrupamento dos gêneros conhecidos e utilizados por indivíduos em um grupo;
- h) ecologias: agrupamentos de gêneros que se adaptam a determinada atividade;
- i) colônias: reúnem gêneros ligados por domínios discursivos diferentes.

Os gêneros trabalhados não constituem conjuntos, porque estes são definidos como “a coleção de tipos de texto que alguém, em um determinado papel, provavelmente produzirá” (BAZERMAN, 1991, p. 340 *apud* BEZERRA, 2013, p. 51). No papel de aluno, um sujeito produz muitos outros gêneros além dos descritos nesta pesquisa, daí a razão para não os nomear assim.

Além disso, Bezerra (2013, p. 52) afirma que “o conjunto de gêneros não diz respeito apenas à produção (falar ou escrever), mas também às atividades de recepção de textos (ouvir ou ler) que caracterizam os papéis dos indivíduos nos distintos sistemas de atividade”. Os gêneros do TCA compõem um agrupamento bem mais restrito que este; portanto, também por isto, não podem ser considerados um conjunto.

Há também o conceito de sistema, definido como “os diversos conjuntos de gêneros de pessoas que atuam coletivamente de forma organizada, acrescidos das relações padronizadas na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2004, p. 318 *apud* BEZERRA, 2013, p. 52). Seria um grupo maior, abarcando vários conjuntos. Essa denominação também não é adequada aos agrupamentos que se formaram ao longo do projeto, visto que nenhum deles possuía subconjuntos, tampouco podiam ser considerados um padrão. Foram agrupamentos formados diante da necessidade das turmas, na ocasião.

O agrupamento em si também não pode ser considerado como todo composto de gêneros disciplinares relativos à escola. O resumo e o memorial são gêneros que podem ser assim considerados, mas os outros, que serão detalhados mais adiante, aparecem em campos

diferentes da sociedade. Houve, pois, uma apropriação dos gêneros pela escola, com sua consequente didatização, para servir a fins pedagógicos.

O conceito de hierarquia não se aplica aos agrupamentos propostos porque tocam em dois pontos bastante sensíveis para esta proposta. Um deles é a ideia de que uns gêneros possam valer mais que outros. O outro é o reconhecimento de que esse valor muda de acordo com o campo (SWALES, 2004 *apud* BEZERRA, 2013, p. 54). Não foi este o propósito do trabalho. Os gêneros foram apresentados com o mesmo grau de importância, cada um com seu papel e suas características em dado momento do projeto, portanto essa associação não se aplica.

Os gêneros envolvidos tampouco constituíram redes porque não havia a obrigatoriedade de produzir um gênero a partir do outro, embora se admitisse que as informações coletadas para a elaboração de um gênero fossem utilizadas em outro. Conforme Bezerra (2013, p. 55): “Quanto ao termo ‘redes de gêneros’, Swales (2004) o utiliza para referir-se às relações intertextuais mais amplas entre gêneros num determinado campo de atividades (no caso do autor, o mundo da pesquisa)”. Portanto, a denominação de rede também não cabe aqui, uma vez que as relações intertextuais ocorriam cronologicamente no processo, e não multidirecionalmente.

Embora esses gêneros venham a fazer parte do repertório dos alunos, eles não chegam a constituir um repertório à parte, podendo pertencer a um agrupamento maior: o repertório de gêneros utilizados pelos estudantes.

Não se fala em ecologia de gêneros neste caso, porque cada gênero conservou suas características iniciais, apresentadas no início do projeto. Não houve transformações, hibridizações nem descarte ou criação de gêneros.

Também não se pode definir os agrupamentos desta pesquisa como colônias porque não houve “a invasão da integridade de um gênero por outro gênero” (BHATIA, 2004, p. 58 *apud* BEZERRA, 2013, p. 57-58), nem criação de formas híbridas, como dito anteriormente.

Diante do exposto, embora os estudos de Bezerra (2017) não se refiram ao ambiente escolar, algumas reflexões sobre o seu trabalho levaram à percepção de que os dois agrupamentos trabalhados na proposta aqui descrita constituem cadeias de gêneros. Isso porque, em ambas as estruturas – apresentadas mais adiante –, “um gênero (necessariamente) sucede o outro, observando-se, inclusive, o critério de sucessão cronológica” (BEZERRA, 2013, p. 54).

Partindo da análise de cada gênero constituinte do projeto, nota-se que um se segue ao outro e que todos estão concatenados, podendo inclusive influenciar a elaboração uns dos outros. Segue uma breve descrição, a fim de possibilitar uma melhor compreensão de como as cadeias foram estruturadas e de como os gêneros nelas se relacionam.

Foram elaboradas duas cadeias de gêneros, aqui denominadas A e B, para guiar o andamento do TCA.

A Cadeia A foi elaborada para a maioria dos alunos e compreendeu os gêneros resumo, memorial, entrevista, gráfico, artigo de opinião, roteiro de vídeo e vídeo.

As etapas desta cadeia foram:

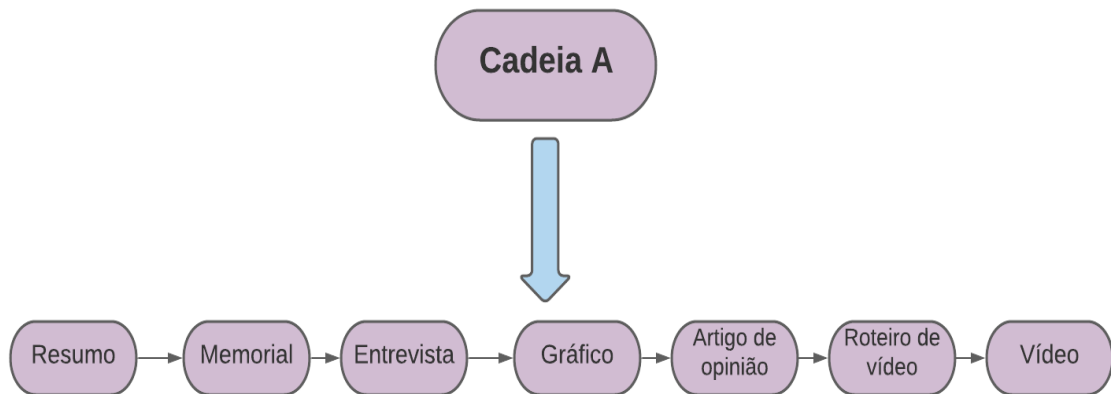
- a) pesquisa e resumo sobre o tema, escolhido pelos próprios alunos mediante acordo entre os membros de cada grupo (Informática, Língua Portuguesa);
- b) produção de um memorial sobre como o tema se desenvolveu ao longo da história da comunidade (História);
- c) entrevista sobre o tema, podendo envolver qualquer público da comunidade, com perguntas abertas ou fechadas (Geografia);
- d) elaboração de gráficos com os resultados das entrevistas (Matemática);
- e) criação de uma história em quadrinhos em forma de livro 3-D sobre o assunto (Artes, Língua Portuguesa);
- f) escrita de um artigo de opinião¹⁵ expressando o posicionamento individual sobre a situação na comunidade e, em seguida, estabelecimento (ou não) de um consenso entre os membros do grupo, chegando à produção colaborativa de um artigo de opinião para cada equipe (Língua Portuguesa);
- g) produção de um roteiro de vídeo como base para as gravações (Redação);
- h) gravação de um vídeo, que foi apresentado para alunos do 8º ano, mostrando o posicionamento do grupo sobre o tema (Informática).

A Figura 1 a seguir mostra os gêneros que fizeram parte da Cadeia A.¹⁶

¹⁵ O *corpus* de análise deste trabalho resultou desta etapa, que ficou a cargo da docente de Língua Portuguesa e teve como tema o artigo de opinião. Os detalhes desse momento do projeto serão descritos no capítulo 3.

¹⁶ O gênero história em quadrinhos não foi incluído nesta cadeia porque nasceu como atividade independente, vinculada a outro projeto individual da docente de Artes. Contudo, ele teve papel tão determinante para os alunos de inclusão que originou a Cadeia B.

Figura 1 – Representação da Cadeia A



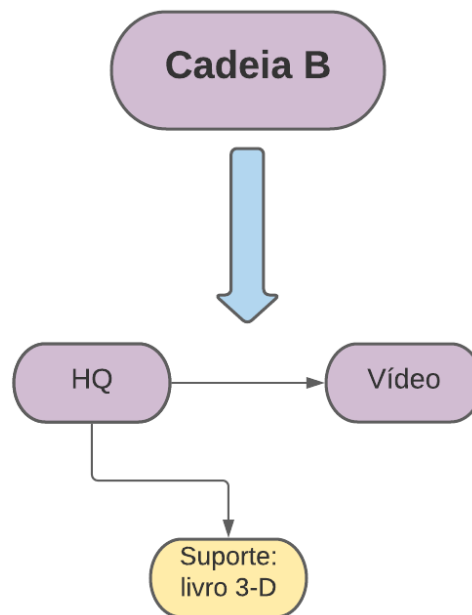
Fonte: autoria própria.

A Cadeia B derivou da anterior e foi pensada para os alunos de inclusão, podendo ser aqueles acompanhados pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado (responsável pela sala de recursos) ou os atendidos pelo Professor de Apoio Pedagógico (responsável pelo reforço escolar). Essa cadeia foi adaptada às especificidades desses estudantes e abrangeu os gêneros história em quadrinhos no livro 3-D e vídeo.

As etapas desta cadeia foram:

- a) elaboração de uma história em quadrinhos sobre um tema escolhido pelos alunos e posterior criação de um livro 3-D, também confeccionado pelos próprios estudantes;
- b) gravação de um vídeo com a ajuda da professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e das estagiárias da sala de recursos, em que os alunos contam a história criada por eles e expõem sua opinião sobre o tema escolhido.

A Figura 2 mostra a organização da cadeia B.

Figura 2 – Representação da Cadeia B.¹⁷

Fonte: autoria própria.

Havia três alunos com necessidades especiais: dois na Turma 1 e um na Turma 2.

A aluna E., da Turma 1, tinha comprometimento físico, mas não intelectual. Não teve dificuldade de engajar-se em uma das equipes e fez parte do Grupo B (“Animais Abandonados e sem Lar”).

O aluno V., também da Turma 1, apresentava comprometimento intelectual, mas não físico. Escolheu o tema “*Bullying*” e fez o trabalho individualmente, com acompanhamento especializado.

Por sua vez, o aluno J., da Turma 2, tinha comprometimento físico e intelectual. Ele também fez trabalho individual com acompanhamento dos profissionais da Sala de Recursos, trabalhando o tema “Animais Abandonados”.

O trabalho dos alunos V. e J. seguiu a lógica da Cadeia B, consistindo na elaboração da história em quadrinhos no livro 3-D¹⁸ e na apresentação do vídeo para os alunos do 8º ano. Ambos também acompanharam as etapas da cadeia elaborada para os demais alunos, observando os colegas de um dos grupos e participando conforme suas possibilidades. Nos dois

¹⁷ O livro 3-D foi considerado suporte, com base no entendimento de Marcuschi (2008, p. 174): “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

¹⁸ Os demais também criaram o livro 3-D, mas para os alunos com necessidades especiais esta foi uma atividade fundamental, pois a arte mostrou ser um meio eficaz para o alcance dos objetivos do TCA.

casos, foi bastante difícil conseguir convencer alguma das equipes de cada turma a aceitar a presença deles como ouvintes, mas isso acabou acontecendo depois de algum diálogo.

Essa recusa inicial é compreensível em parte, por ter vindo de adolescentes que precisam aprender a conviver com pessoas que nem sempre apresentam comportamento previsível. No entanto, foi necessário ensinar a eles a importância de saber administrar esse tipo de situação.

2.7 O trabalho com os gêneros

O foco desta dissertação é a análise dos elementos que evidenciam a autoria nos artigos de opinião produzidos no componente Língua Portuguesa, contudo é importante destacar que esse gênero foi abordado em associação a outros, e todos eles foram apresentados tendo em vista um objetivo comum: a apresentação do tema à comunidade escolar – como foi apresentado esquematicamente nas Figuras 1 e 2.

O trabalho foi estruturado em um encadeamento no qual os conhecimentos obtidos utilizando o gênero como instrumento contribuíam na etapa seguinte, que trazia outro gênero e novos conteúdos, mas também retomava aprendizados da fase anterior. Essas etapas eram distribuídas nas duas cadeias de gêneros, selecionados de acordo com as necessidades de aprendizagem das turmas em questão.

Pela análise da Tabela 2, pode-se ter uma ideia do engajamento dos alunos no trabalho com cada gênero.

Tabela 2 – Número de grupos que realizaram a atividade referente a cada gênero.

Gênero	Turma 1	Turma 2	Turma 3
Resumo	2	2	3
Memorial	3	2	3
Entrevista	4	4	6
Gráfico	5	3	6
Livro 3-D	3	4	5
Artigo de opinião	3	4	4
Roteiro de vídeo	4	3	6
Vídeo	4	3	3

Fonte: autoria própria.

Pode-se notar que um trabalho projetado desse modo possibilita o envolvimento de todos, pois os interesses podem ser variados, refletindo diretamente na participação dos alunos.

Além disso, utilizar vários gêneros encadeados facilita o trabalho coletivo, já que, no mundo real, os gêneros se organizam e se relacionam em muitas ações e funções associadas. Mais adiante, é indicado como se realizou a abordagem de outras disciplinas além de Língua Portuguesa, evidenciando a versatilidade do modelo.

Em projetos futuros, caso necessário, os gêneros componentes da cadeia podem ser trocados, para atender às especificidades dos alunos e aos objetivos do projeto. Isso mostra como a proposta aqui apresentada é adaptável.

Importa destacar que, em virtude da organização do calendário modular, alguns gêneros precisaram ser abordados concomitantemente, como foi o caso do resumo e do memorial, no Bloco A, bem como da entrevista e do gráfico, no Bloco B, enquanto outros foram trabalhados de modo sequencial.

Uma das características mais importantes desta proposta é o fato de ela ter sido construída em processo, no decorrer do projeto. Isso permitiu adequar a metodologia e até mesmo repensar os gêneros escolhidos inicialmente, em prol de um melhor aproveitamento pelos alunos.

Um exemplo de alteração foi a troca do gênero artigo de divulgação científica pelo artigo de opinião, ocorrida no início do processo. Esta mudança teve cunho pedagógico e se deu porque tornou-se evidente quanto os alunos apreciavam expressar na fala o que pensavam.

Outro exemplo ocorreu mais perto do fim do projeto, quando houve novas discussões e o gênero apresentação foi substituído pelo vídeo. Tal alteração foi decidida coletivamente, com consulta aos alunos, e foi efetivada por ter sido constatado que o vídeo era um gênero muito apreciado por eles e de fácil elaboração para a maioria.

Os gêneros trabalhados no TCA estão descritos a seguir.

2.7.1 Resumo: o gênero que sintetiza para ajudar a aprender

Resumo é entendido como “um gênero em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente, mantendo-se o tipo textual do texto principal” (COSTA, 2009, p. 178-179).

O trabalho se iniciou pela abordagem do gênero resumo,¹⁹ no componente Língua Portuguesa, porque este serviria de instrumento para mais de uma das fases que viriam a seguir. Embora nem sempre tenha sido elaborado um resumo antes de trabalhar cada gênero, a habilidade de síntese abordada nesta etapa foi essencial para o trabalho que viria depois.

Neste momento, os alunos foram orientados a pensar no tema do TCA e a delimitar sua escolha.

¹⁹ O resumo trabalhado foi o indicativo não estruturado (PEREIRA, 2013), já que o intuito era coletar e manter informações para a produção de outros gêneros.

O papel do gênero resumo foi determinante em dois momentos: no trabalho com o memorial, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e História, e como etapa introdutória da pesquisa para a produção do gênero artigo de opinião, envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa e Informática.

No primeiro caso, aprender a resumir textos levados pela docente de História serviu como apoio à produção do memorial, já que os alunos puderam selecionar os pontos mais importantes dos textos pesquisados e utilizar os que mais se relacionavam ao tema de sua pesquisa.

No segundo caso, o resumo foi a base para a seleção dos melhores argumentos a serem utilizados no artigo de opinião produzido pelo grupo, conforme se observa mais adiante, no capítulo 4.

Para obter informações, cada grupo fez uma pesquisa e selecionou textos diversos sobre o seu tema, utilizando a internet, no laboratório de informática, contando com a ajuda da professora da disciplina. Esses textos foram resumidos, e alguns de seus dados foram utilizados como base para os argumentos no artigo de opinião.

Em ambas as oportunidades, o destaque foi o trabalho com a paráfrase. Bazerman (2006, p. 39) recomenda o exercício da paráfrase e do resumo nos seguintes termos:

A paráfrase encoraja uma compreensão precisa de termos e enunciados individuais; o ato de traduzir pensamentos de um conjunto de palavras para outro faz com que o aluno considere exatamente o que foi dito e o que não foi dito. O resumo revela a estrutura de argumentos e a continuidade de pensamento; o aluno precisa descobrir as declarações importantes e aqueles elementos que unificam a escrita como um todo. Ambas, parafrasear e resumir, serão habilidades úteis quando, no curso de proferir argumentos originais, o aluno tiver que se referir aos pensamentos de outros com algum grau de correção e eficiência. (BAZERMAN, 2006, p. 39)

Feitas as devidas adaptações, buscou-se incentivar os alunos a reescrever os trechos mais importantes com suas próprias palavras, recorrendo à transcrição literal de trechos com uso de aspas apenas quando extremamente necessário.

2.7.2 Memorial:²⁰ um gênero a serviço da reflexão

Concomitantemente, na disciplina de História, os alunos aprendiam a escrever um memorial sobre como o tema de sua pesquisa se desenvolveu ao longo da história da comunidade.

²⁰ Neste trabalho, procurou-se manter o nome dado pelo professor da disciplina ao gênero trabalhado. Neste caso, memorial foi o nome dado pela professora de História ao texto solicitado como produto desta etapa.

Neste momento, os alunos já tinham o tema, mas foi necessário ajudá-los a refinar essa escolha, pois alguns temas estavam muito amplos. Além disso, os alunos receberam orientações gerais sobre como escrever: verificar como era o cenário no passado e como se encontra atualmente, refletindo sobre o que mudou, o que permanece e as possíveis razões para tais acontecimentos. Para alcançar esse objetivo, eles podiam pesquisar em livros, na internet e em outras fontes. Além de receberem ajuda da professora na obtenção de materiais, tiveram a oportunidade de pesquisar em casa e na escola, onde utilizaram a sala de informática.

Não houve exigência de enquadramento em um gênero específico: o importante era obter as informações e escrever o contexto histórico da pesquisa, permitindo avaliar o que aprenderam sobre resumo, pesquisa e referências, na etapa anterior.

A escrita do memorial serviu para avaliar em que medida os alunos se aprofundaram na pesquisa sobre o tema de sua escolha.

A seguir, um relato da professora L., de História, que ficou responsável pela abordagem desse gênero:

Os alunos foram levados a pesquisar em diversos sites para entenderem mais profundamente sobre o tema escolhido. Eu solicitei uma pesquisa que foi chamada de Contexto Histórico na qual o tema teria que ser contextualizado quanto ao seu surgimento e demais condições históricas. Para a realização da pesquisa sobre o Contexto Histórico eu levei aos grupos textos impressos de sites da Internet. Solicitei aos grupos que lessem os textos, que procurassem outras fontes de informação se achassem necessário e fizessem resumos que posteriormente foram anexados à sua pasta de TCA.²¹ Esse primeiro resumo não precisava, necessariamente, ser uma produção autoral do grupo. Nesse momento eu considerei que, mesmo que o produto final contivesse trechos do texto original — e desde que isso ficasse evidente —, o importante era que houvesse um aprofundamento do assunto com a construção do conhecimento a respeito da história por trás do tema escolhido, com origens do problema ou estudo, enfim, o histórico acerca do tema. (Professora L., de História)

Neste trecho, nota-se a compreensão da docente de que a autoria é um processo. Portanto, neste momento, a presença de transcrições não constituiu problema nem motivo para uma avaliação negativa. Essa qualidade, essencial para o andamento do projeto, foi percebida também em outros integrantes da equipe pedagógica.

Como se pode depreender do relato da docente, o gênero resumo serviu de instrumento para o trabalho com o gênero memorial.

²¹ Cada grupo reunia todas as atividades relacionadas ao trabalho em uma pasta, que ficava à disposição de alunos e professores na escola. Em cada disciplina, os professores procuraram agregar conteúdo e material que aprofundassem e enriquecessem o trabalho dos alunos.

De posse das informações históricas obtidas do trabalho com o gênero memorial, os estudantes puderam partir para a próxima etapa com bastante consciência do espaço comunitário que explorariam com as perguntas do gênero seguinte: a entrevista.

2.7.3 Entrevista: um modo de coletar dados da realidade

A entrevista foi trabalhada como gênero nas aulas de Língua Portuguesa. Foram apresentados os tipos de entrevista (oral e escrita), os tipos de pergunta (aberta e fechada) e alguns procedimentos de delimitação da amostra a ser coletada via entrevista. Além disso, os alunos receberam orientações da docente de Geografia para colocar em prática a coleta e o registro dos dados.

Reunidos em grupos, os estudantes conversaram para chegar a um acordo sobre os seguintes itens:

- a) perfil do público a ser entrevistado (idade, sexo);
- b) tipo de pergunta a realizar (aberta, fechada);
- c) modo de registro (gravação, transcrição).

Os alunos tiveram liberdade para definir todas essas características. A única regra era que o público entrevistado deveria pertencer à comunidade. Além disso, como a etapa seguinte envolveria a construção de um gráfico, houve a sugestão – mas não a imposição – de que os alunos priorizassem perguntas abertas.

A respeito da entrevista e do trabalho com as perguntas, a professora de Geografia relatou o seguinte:

a parte que ficou para a minha matéria, de Geografia, foi trabalhar com as entrevistas. Em um primeiro momento, eu tinha pensado em trabalhar com entrevistas com questões abertas, queria ajudar os alunos a formular questões abertas, mas... acabou que não. Enfim, rolou uma dificuldade de como iria tabular isso depois, e assim, até num primeiro momento, tivemos questões abertas, mas depois eu reformulei isso com os alunos, porque a gente achou que as questões abertas iam ficar muito soltas. (Professora P., de Geografia)

Quanto ao modo de registro, apesar de aceita a possibilidade de gravação, todos optaram por realizar as perguntas oralmente e transcrever as respostas no caderno.

Alguns alunos começaram a elaboração das perguntas logo depois de definir como seria a entrevista. Contudo, como nem todos conseguiram terminar as perguntas, foi dedicada mais uma aula a esse objetivo.

O trabalho de campo continuou com a docente de Geografia, que acompanhou a conclusão das perguntas e o trabalho de campo para a realização das entrevistas.

Ressalte-se a importância da comunicação entre docentes neste ponto: como eram profissionais de blocos diferentes, foi essencial que ambas se mantivessem sempre informadas do que ocorreu e do que viria a acontecer nas aulas (tanto de Língua Portuguesa quanto de Geografia), para não perder de vista o andamento do projeto.

Depois de coletar as respostas, os alunos criaram um roteiro que seria utilizado na etapa seguinte, quando elaborariam o gráfico.

2.7.4 Gráfico: representação visual dos dados para leitura rápida e compreensão clara

No componente Matemática, os alunos trabalharam a construção de gráficos, com base na compilação e na interpretação dos dados obtidos nas entrevistas.

Os gráficos foram desenhados em sulfite, com o auxílio de instrumentos para desenho (régua, compasso, lápis, borracha) e coloridos com lápis de cor, em razão da facilidade de acesso a esses materiais.

A representação visual resultante constituiu-se em material que permitiu aos alunos demonstrar a compreensão dos dados e proporcionou uma leitura rápida para o prosseguimento do trabalho.

Segue o relato da docente E., de Matemática, que ficou responsável por esta etapa:

Durante o ano, eu sempre trabalho, independente da série, porcentagem, cálculo de porcentagem, leitura, interpretação e construção de gráfico, para todas as séries. E para nono ano não foi diferente: eles já estavam comigo há mais de dois anos, porque eu peguei eles no sexto, então sexto, sétimo, oitavo, nono, quatro anos comigo, então eles já sabiam calcular porcentagens, mesmo assim eu revisei, já sabiam construir alguns tipos de gráfico, mas o gráfico de setores eu aprofundo mais no nono ano. Então o que aconteceu: os grupos me trouxeram os questionários respondidos. Com os questionários com as questões que eles elaboraram, nós fizemos a tabulação das respostas: a quantos por cento equivalia a resposta sim, a quantos por cento equivalia a resposta não e assim por diante. Depois que nós fizemos a tabulação das respostas, nós começamos a construção dos gráficos de setores. E para a construção do gráfico de setores, o que nós fizemos? Primeiro, o cálculo das porcentagens. Depois, cada porcentagem foi transformada em grau. Então eles precisaram usar compasso, transferidor, para conseguir fazer o gráfico de setores. Porque o gráfico de setores é um gráfico assim bastante complexo. Você pode fazer no Excel, mas lá você joga os valores. O que eu propus para os alunos foi a construção do gráfico. (Professora E., de Matemática)

Vale ressaltar deste trecho a observação da docente em que ela destaca que o gráfico foi construído, e não gerado em planilha eletrônica: esta foi uma oportunidade de conhecer como se faz um gráfico, e não somente de ver a estrutura composicional do gênero. Pode-se considerar, pois, que o gênero foi abordado em profundidade. Mas por que aprender a construir um gráfico, se hoje há recursos tecnológicos que fazem isso?

Mesmo admitindo que o uso de ferramentas computacionais pode facilitar o trabalho com gráficos, importa lembrar:

A escola é uma oportunidade rara de relação não instrumental com os objetos da cultura, em nossa sociedade em que a finalidade tem sido mais central que o sentido. Mas uma experiência pode ter profundo sentido, mesmo não possuindo finalidade. A pergunta que deve orientar a reflexão sobre a escola não é “para quê?”. Para a compreensão de seu significado, a pergunta é: “em nome do quê?”. A escola transforma a experiência cultural em um bem comum e público: nega a ideia de finalidade e estabelece espaço e tempo livre. Nem tudo o que se passa na escola precisa ter uma aplicação imediata. Os alunos têm liberdade para fruir as experiências dos bens culturais – experiências simbólicas têm caráter formativo. (SÃO PAULO, 2014c, p. 27)

Seria suficiente dizer que a oportunidade de obter esse conhecimento é a maior justificativa para a abordagem escolhida. No entanto, apresentam-se a seguir outras razões.

No escopo do projeto, a finalidade estava clara: os alunos construíram o gráfico para conhecer sua estrutura, sua finalidade e sua aplicação. Viram que ele poderia ser construído com os mesmos recursos usados para elaborar outros gêneros multimodais, bastando, para tal, dispor de materiais tão simples quanto aqueles utilizados em uma aula de desenho.

Há também razões de ordem prática. No contexto social em que se encontram, este é um aprendizado muito valioso, já que nem todos possuem computador. Isso serviu para aproximá-los do gênero e mostrar como é possível utilizá-lo em seus trabalhos, mesmo que esse uso se restrinja ao espaço escolar.

Também contribui para esta reflexão o que apontou Ribeiro (2018, p. 16):

Quando se diz que a cultura digital é o lugar do compartilhamento e do diálogo, é como se também se dissesse que esses não são valores preponderantes na cultura impressa. Em alguns trabalhos sobre a leitura, de fato, afirma-se (a meu ver, equivocadíssimamente) a passividade do leitor na cultura do livro e do jornal e uma súbita esperteza do leitor de dispositivos mais recentes. Há, portanto, uma tensão entre as culturas, ou melhor, uma tensão entre os olhares que as observam e delas até participam. Muito embora se discuta, inflamadamente, a extinção de certas tecnologias com a chegada de novas, tudo isso tem soado muito mais como debate apaixonado do que como uma constatação empírica.

Desse modo, cabe ao professor utilizar-se dos meios disponíveis em cada situação, colocando-os, tanto quanto possível, a serviço dos estudantes e de sua aprendizagem.

Longe de pretender negar a importância da inclusão digital, propõe-se aqui que nenhum educador deveria se sentir tolhido ou desmotivado pela falta de recursos tecnológicos, pois o potencial está nas pessoas, com sua história, sua cultura e suas contribuições, e não nos recursos: estes, embora importantes, são apenas ferramentas.

2.7.5 História em quadrinhos no livro 3-D: unindo visual e verbal para fazer pensar

Na disciplina de Artes, os alunos de inclusão trabalharam, como parte da cadeia, o gênero história em quadrinhos, cujo suporte foi um livro 3-D²² (com imagens que “saltam” do papel conforme as páginas são viradas, os *pop-up*). Cada grupo elaborou uma história em quadrinhos inspirada no tema da pesquisa. Algumas aulas de Língua Portuguesa foram utilizadas como apoio a esse trabalho.

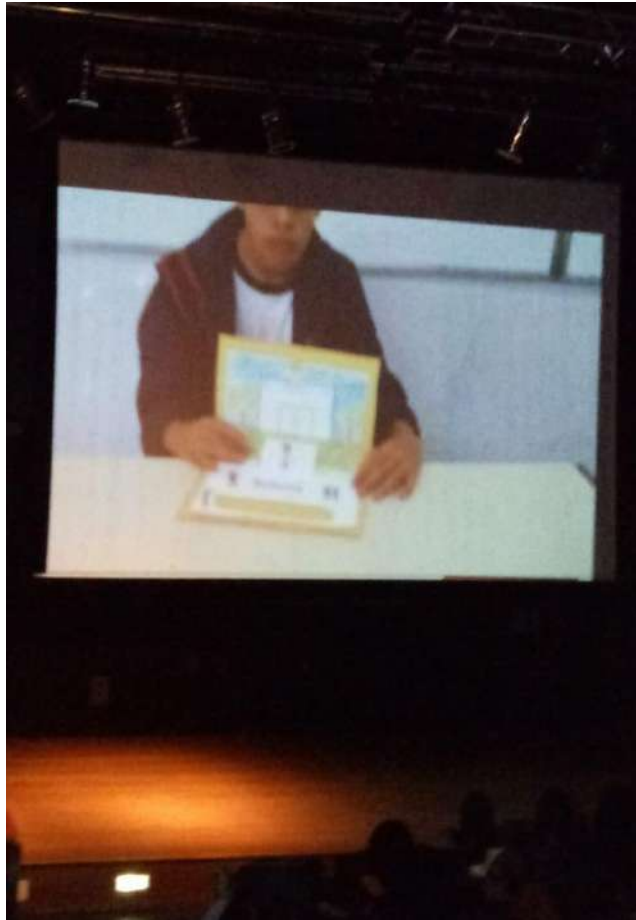
Figura 3 – Produção do livro 3-D



Fonte: acervo da prof.^a F., de Artes.

²² Esta atividade também foi realizada pelos participantes da Cadeia A, não como etapa desta, mas paralelamente.

Figura 4 – Exibição do vídeo de apresentação do livro 3-D, do aluno V



Fonte: acervo da prof.^a F., de Artes.

É importante destacar que este gênero foi trabalhado, inicialmente, pela professora de Artes, como uma atividade independente que incluía todos os alunos. Contudo, para aqueles em atendimento educacional especializado (AEE), essa atividade constituiu uma etapa da Cadeia B do TCA. Elaborar a história em quadrinhos em livro 3-D permitiu que esses estudantes soltassem sua voz a respeito de temas tão sensíveis quanto o *bullying*, escolhido por eles.

Segue o relato da professora F., de Artes, que esteve à frente desta etapa:

Conversando com os nonos anos, decidimos trabalhar na disciplina Artes com a ferramenta História em Quadrinhos para desenvolver os temas abordados. Um olhar mais específico ocorreu em relação aos alunos de inclusão porque no dia a dia escolar diretamente são excluídos nas divisões de grupos. Para todos os grupos foi proposta a produção de um texto curto, com começo, meio e fim, onde eles deveriam contemplar os conteúdos de forma simples, clara e ilustrada. Primeiro através de uma aula expositiva, apresentei o que é uma HQ e quais são os elementos básicos para compor esse texto/imagens.

Os alunos gostaram muito desta linguagem e se interessaram de imediato em elaborar a proposta dessa forma. Essa técnica viabiliza uma versão divertida e visualmente agradável da mensagem a ser abordada.

Reunimos os grupos e produzimos os textos. Esses textos foram revisados, e tivemos total apoio nas aulas de Língua Portuguesa para compor/compilar as ideias em quatro

quadros/páginas. Utilizamos também cartolina, folha sulfite, recortes de revistas, material para colorir e imagens da internet necessários para compor nosso livro 3-D, visualizando através dessa proposta as habilidades dos alunos.

As crianças de inclusão, dependendo das especificidades de suas questões, foram atendidas individualmente através do apoio das estagiárias, da professora da sala de AEE e das professoras de Artes e de Língua Portuguesa, produzindo performances, gráficos, desenhos, fotos e relatos sobre os temas. (Professora F., de Artes)

Além de criar o livro 3-D, os alunos gravaram um vídeo contando suas experiências pessoais relacionadas ao *bullying* e dando a sua opinião sobre situações vividas por eles. Portanto, houve uma cadeia estruturada em atenção a esses estudantes, da qual fizeram parte os gêneros história em quadrinhos (tendo o livro 3-D como suporte) e vídeo.

Em virtude de sua condição, alguns alunos tinham dificuldades de fala. Isso, porém, não foi impedimento para apresentarem seus vídeos para os oitavos anos no auditório, do mesmo modo que os outros alunos. Foram igualmente incentivados e aplaudidos. A seguir, a professora F. relata suas impressões sobre o trabalho:

Avançamos com eles cada etapa e ficamos encantados com a participação do aluno V., que escolheu o tema Bullying para relatar experiências vividas na escola. Com muita desenvoltura, V. teve liberdade para falar de sua condição e suas limitações, como o processo escolar acolhe casos como o dele e como as situações-problema são encaminhadas para possíveis soluções. Ele caprichou nos desenhos e na apresentação de sua Arte. Todas as propostas do TCA foram apresentadas num dia específico no auditório. Os alunos expuseram os resultados alcançados e os almejados, produto das abordagens em todas as disciplinas, sendo que os oitavos anos, professores, direção e gestão compuseram a plateia e fizeram comentários positivos e elucidadores após a apresentação. Os livros 3-D foram concluídos e foram expostos num estande na Mostra Cultural para familiares e participantes manipularem os trabalhos e apreciá-los. O auge da apresentação foi o V. explicando no seu vídeo sua proposta de intervenção. (Professora F., de Artes)

Esta foi uma experiência muito emocionante e enriquecedora. Quem poderá dizer que a autoria não é possível também para eles?

De fato, “a inclusão aqui compreendida se organiza em torno de três questões: consideração de tempos, ritmos e características dos educandos. Sem considerar essas questões para *todos*, não há inclusão possível de educandos com deficiência” (SÃO PAULO, 2014c, p. 11, destaque do original).

Em todos os passos, a proposta manteve as mesmas características do TCA observadas para os demais alunos, sempre valorizando o protagonismo, a agência e o desenvolvimento da autoria.

2.7.6 Artigo de opinião: considerando diversos pontos de vista para chegar a um posicionamento esclarecido

No componente Língua Portuguesa, foi abordado o gênero artigo de opinião, que, por suas características, tornaria possível exercitar nos alunos a tomada de posição e a expressão de sua voz na apresentação de uma opinião fundamentada sobre o tema escolhido.

O objetivo de trabalhar esse gênero foi dar condições para que os alunos conhecessem o tema e formassem uma opinião sobre o assunto, sempre considerando visões diferentes no caminho para estabelecer seu ponto de vista. Primeiro isso ocorreu individualmente, com o aluno confrontando sua opinião com textos diferentes, depois em grupo, com cada equipe trabalhando o seu tema e chegando (ou não) a um consenso.²³

Os passos planejados para abordar o gênero foram os seguintes:

- a) pesquisa sobre o tema: os alunos tiveram a oportunidade de buscar material específico sobre o tema escolhido; diferentemente do que ocorreu na etapa de trabalho com o gênero memorial, dessa vez, o foco era encontrar opiniões sobre o assunto;
- b) leitura compartilhada: reunido o material, cada grupo leu os textos pesquisados; nesse momento, cada um se concentrou no seu tema, para melhor aproveitamento da experiência;
- c) debate e escrita individual: cada grupo discutiu internamente sobre o seu assunto; de posse das informações, cada um produziu um texto individualmente;
- d) escrita colaborativa: os textos de cada aluno do grupo foram compartilhados entre os componentes da equipe, gerando um novo debate e a produção coletiva de um texto (cada grupo escreveu um texto);
- e) revisão e versão final: os integrantes de cada grupo revisaram o texto e chegaram à versão final.

Destaca-se que estas foram as etapas planejadas, porque houve a necessidade de algumas alterações, detalhadas mais adiante.

O conteúdo expresso nesse gênero serviu como base para a elaboração do vídeo. Escrito o artigo de opinião, era chegado momento de divulgar os achados dos alunos. Contudo, antes de proceder às gravações, era necessário criar o roteiro. Esta etapa é descrita no próximo item.

²³ A sequência de atividades será detalhada no capítulo 3.

2.7.7 Roteiro de vídeo: o passo a passo para a divulgação de uma opinião informada

Esta etapa foi trabalhada pela professora de Redação e consistiu no planejamento de um roteiro de vídeo, contendo os resultados da pesquisa. Os alunos puderam escolher o tipo de vídeo mais interessante para o grupo (entrevista, documentário, vídeo de apresentação ou outro), desde que o objetivo de apresentar o posicionamento do grupo sobre o assunto fosse cumprido.

Segue o relato da professora S., que ficou responsável pela abordagem do gênero roteiro:

No gênero textual roteiro, o planejamento em grupo foi fundamental, pois cada parte deveria ser imaginada antes de ser registrada. Nesta primeira parte do processo, as etapas fundamentais foram: a escolha do projeto audiovisual (vídeo de apresentação; animação; documentário; vídeo ficcional); a apresentação do tema (quais informações seriam essenciais para localizar o público em relação à temática trabalhada); e a exposição da ação de intervenção na comunidade.

Na segunda parte, em outra sequência de aulas, trabalhamos com o detalhamento deste texto, destacando determinados aspectos, como: duração do vídeo; atores (quem apareceria/narraria os fatos); locações selecionadas; instrumentos necessários para a realização do projeto (celular; câmera; microfone; tripé etc.); entre outros. (Professora S. de Redação)

O vídeo foi produzido com base no roteiro, que os alunos também aprenderam a fazer. Ambos os gêneros fizeram parte da cadeia, mas também configuraram entre si um pequeno conjunto, definido por Bazerman (*apud* BEZERRA, 2017) como “a coleção de tipos de texto que alguém, em um determinado papel, provavelmente produzirá”. Observando-se sua ocorrência no cotidiano de pessoas que os utilizam (por exemplo, profissionais da mídia ou do cinema), isso se confirma, pois roteiro e vídeo interagem no cotidiano dessas profissões, podendo ainda esse conjunto ter outros gêneros envolvidos, como a sinopse, que antecede o roteiro.

Para analisar as particularidades do gênero vídeo, é essencial destacar a multisssemiose e a multimodalidade. De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 182),

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concludentes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como “modos de dizer” que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multisssemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção de sentido.

Os alunos estavam diante do desafio de produzir um vídeo em grupo, um gênero multissemiótico e multimodal.²⁴ O roteiro foi importante não só para servir de guia, mas também para registrar os acordos firmados entre eles durante o planejamento do vídeo.

As equipes produziram vídeos opinativos, pois o intuito era convencer o público da importância de dar atenção ao tema escolhido. Espera-se que os estudantes tenham percebido a importância do planejamento, cabendo destacar que, apesar de usar a linguagem oral, esse não foi o único elemento formador do gênero: houve a necessidade de incluir imagens, sons e até trechos de gravações, a depender do caso.

2.7.8 Vídeo: uma divulgação atraente para convidar à reflexão

Os vídeos, gravados pelos alunos com o celular e editados no laboratório de Informática com a ajuda da docente responsável, foram apresentados em telão no anfiteatro da escola para alunos do 8º ano, mostrando o posicionamento do grupo e convidando à reflexão sobre o tema. Também se mostrou a intervenção realizada na comunidade externa, nos casos em que isso ocorreu.

A apresentação dos vídeos terminou com uma mensagem de encorajamento aos alunos do 8º ano, que fariam o TCA no ano de 2020.

Tais foram os gêneros que a proposta de TCA permitiu abordar. Pode-se dizer que ocorreu a formação de um agrupamento de gêneros com uma finalidade específica: divulgar o posicionamento dos alunos sobre um determinado tema, de modo atraente e compreensível para a audiência.

Nesse cenário, os gêneros precisavam ser considerados em conjunto, inclusive no momento da avaliação, para verificar se o aluno interpretou adequadamente as informações aprendidas na etapa anterior e se soube utilizá-las na produção do gênero seguinte. O TCA foi uma oportunidade de abordar os gêneros em seus contextos de uso escolar e de vê-los funcionando uns em relação com os outros.

Ao longo de todas essas etapas, foi possível notar que cada professor se utilizou do gênero para trabalhar um aspecto, conforme os objetivos de seu componente na etapa em

²⁴ Na teoria da Semiótica Social, organizada por Kress e van Leeuwen (2001, 2006), a multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem o linguístico, o visual, o gestual. Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

questão. Assim, o gênero não foi abordado somente do ponto de vista da escrita, mas também do espaço, da audiência, da função, do objetivo e da ação que realiza (BAZERMAN, 2006).

Pode-se dizer que, como todos os gêneros foram didatizados, o espaço foi a escola, exceto no caso da entrevista, que foi planejada em sala de aula, mas teve a etapa de coleta de dados realizada no espaço da comunidade, para somente depois ser concluída em ambiente escolar.

Quanto à audiência, os alunos precisaram considerar que, embora fosse principalmente o professor, aqueles gêneros resultariam em um produto (o vídeo) que seria divulgado para a comunidade escolar, incluindo alunos e professores do 8º ano. Assim, desde o início, já na escolha do tema, os alunos precisaram levar em conta para quem seria comunicado o trabalho.

No que concerne à função, os gêneros cumpriram seu papel dentro da cadeia, servindo como fontes de dados importantes, que poderiam ou não ser usados na etapa seguinte.

Cada gênero cumpriu seu objetivo delineado para o projeto no espaço escolar. Desse modo, os objetivos foram didáticos, relacionados à aprendizagem dos participantes.

As ações realizadas estavam diretamente ligadas aos propósitos do gênero e aos objetivos do projeto. Por exemplo, o gênero resumo serviu para sintetizar, mas também guardava uma intenção mais ampla: permitir aos alunos apresentar as ideias mais importantes relativas ao seu tema. Do mesmo modo, o memorial serviu para resgatar a história daquele tema na comunidade, mas também funcionou como fonte de informações para o gênero que viria a seguir. A entrevista possibilitou acesso a dados da realidade, sintetizados no gráfico, que foi referência no momento de selecionar informações para embasar os argumentos do artigo de opinião. Por fim, este serviu como repositório de todas as informações selecionadas até então, ajudando na composição do que seria registrado no roteiro e, posteriormente, transmitido no vídeo.

O mesmo processo ocorreu na cadeia B. Além de ter sido contada no vídeo, a história em quadrinhos serviu como objeto de reflexão para as opiniões que viriam a ser ali apresentadas.

Importa destacar que a chave para obter sucesso nesse tipo de proposta é o engajamento da equipe docente. Além de cada professor fazer a sua parte, é importante que sua contribuição seja concretizada de uma perspectiva coletiva, em que toda a equipe atua tendo em vista o mesmo objetivo, materializado no produto final. É essencial, também, ter sensibilidade para identificar quando mudanças são necessárias e quando é o momento de aguardar o trabalho dos alunos. Como isso dependerá das condições de cada turma e de cada estudante, é necessário ter bastante atenção.

CAPÍTULO 3 – O ARTIGO DE OPINIÃO E SEU PAPEL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA (TCA)

Neste capítulo, descreve-se o processo de escolha do gênero artigo de opinião para ajudar no desenvolvimento das habilidades previstas para o 9º ano. Apresentam-se também essas habilidades, bem como as estratégias para facilitar seu desenvolvimento pelos alunos.

3.1 A escolha do gênero

No início do planejamento para definição das atividades do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), não havia certeza de qual gênero seria adotado para a sequência de atividades.

Para uma boa escolha, foi necessário tomar duas decisões principais: optar por um gênero oral ou por um escrito e resolver se esse gênero seria do domínio literário ou do cotidiano.

A escolha entre oral e escrito veio antes porque foi necessário definir o papel que Língua Portuguesa teria no projeto do TCA. Ficou evidente que o trabalho com a escrita seria associado a esse componente, ainda que houvesse, em separado, aulas de Redação.

Apesar da não obrigatoriedade de haver uma produção escrita no TCA, considerou-se importante que os alunos exercitassem sua autoria também dessa forma. Nos demais componentes, eles teriam abundantes oportunidades de trabalhar gêneros orais, com a entrevista e a apresentação do vídeo, por exemplo, portanto a escrita poderia e deveria ser abordada em Língua Portuguesa.

Buscava-se um gênero escrito de linguagem simples e acessível, mas, sobretudo, que fosse bem-aceito pelos alunos. Esta foi uma decisão produtiva, pois infelizmente os alunos não tinham muito costume de ler poemas, contos ou outros gêneros literários. Uma tentativa de aproximação desses gêneros literários foi feita nesse mesmo ano, partindo de outro projeto,²⁵ que abordava crônica, para em seguida passar ao conto. Para os fins do trabalho analisado, porém, era importante selecionar um gênero mais próximo da realidade daqueles alunos, que eles vissem com mais naturalidade, uma vez que eles precisariam produzir um texto, e essa produção não poderia vir eivada de inferioridade. Como refletiu Bazerman:

A distância entre a escrita estudantil e o que leem obscurece a agência dos alunos.

²⁵ Intitulado “O lugar onde vivo”, o tema das crônicas foi inspirado na proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa para o 9º ano em 2019. Depois dessa vivência de leitura e escrita de crônicas, passou-se aos demais gêneros, selecionados pela docente de Língua Portuguesa, que recorreu a textos de autores como Lygia Fagundes Telles e Ignácio de Loyola Brandão (para contos), além de Carlos Drummond de Andrade (para contos e poemas).

Com o que eles podem contribuir para o conhecimento, quando tudo o que leem é tão autoritário e está além de seu nível da escrita e dos tipos de tarefa que podem fazer? O papel do aluno parece ser copiar, memorizar ou, na melhor das hipóteses, imitar o trabalho dos melhores escritores. Como podem escrever algo, mesmo modestamente interessante, frente a trabalhos tão perfeitos, muito menos contribuir com algo novo e significativo? [...] (BAZERMAN, 2006, p. 18)

A preferência por algum gênero do cotidiano objetivava evitar que os alunos se sentissem rebaixados por textos “perfeitos” ou “admiráveis”. Para os propósitos do trabalho, era mais importante que eles vissem como um texto encontrado em veículos de comunicação, que vemos todos os dias, podia trazer também conteúdo de muita qualidade, e que eles também podiam escrever bons textos.

Selecionou-se o artigo de opinião, sobretudo, porque esse gênero permitiria exercitar a tomada de posição que tanto atraía os alunos, já que eles não se esquivavam de dar sua opinião sobre os mais diferentes temas apresentados. Chegou-se a considerar o gênero artigo de divulgação científica, no entanto a maioria dos alunos não o recebeu bem, reagindo de modo tedioso ou demonstrando indiferença. Alguns se refugiavam no celular, colocando os fones de ouvido, enquanto outros se voltavam para alguma distração na sala, como conversas com algum colega. Outros ainda procuravam dormir sobre a carteira. Era como se aquele gênero não lhes dissesse respeito.

Foi uma escolha que levou certo tempo, uma vez que o artigo de divulgação científica havia sido rejeitado e considerado fora de propósito para aqueles alunos e que pedir um relato também não fazia muito sentido, porque mesmo os alunos com mais defasagem já dominavam esse gênero. Eram turmas bastante desafiadoras, que, em anos anteriores, precisaram ser subdivididas por causa da indisciplina e geraram seis turmas de quinze alunos, representando, ainda assim, um caso à parte para toda a equipe docente.

O tempo fez esses alunos passarem de crianças agitadas para adolescentes bastante questionadores, o que já é comum em alunos dessa etapa de ensino. Vários deles não eram muito afeitos à leitura nem à escrita, mas gostavam muito de dizer o que pensavam sobre praticamente qualquer assunto.

Nas aulas de leitura, se o texto fosse interessante para eles, esses alunos gostavam de ouvir, mas nunca de ler em voz alta. No momento de comentar a leitura, porém, aqueles alunos que pareciam tão apáticos ficavam falantes e cheios de ideias. Foi assim que, com o tempo e algumas observações, chegou-se ao artigo de opinião.

Bazerman alerta para a importância dessa etapa de seleção do gênero:

Para ir além dos gêneros familiares de contar histórias e de relatos pessoais, contudo, aos alunos precisam ser apresentados modelos, tarefas e gêneros que não são íntimos a eles. Como apresentamos esses gêneros na escola, contudo, pode ser um problema [...] Na escola [...], as tarefas estão presentes apenas para a apresentação de técnicas e para praticar formas, em vez de fazer algo que precisa ser feito (BAZERMAN, 2006, p. 19)

Contudo, não era justo apresentar um gênero novo que não fosse minimamente compreendido por alunos com mais dificuldade. Não seria produtivo e poderia bloquear não somente estes, mas também outros que, mesmo gostando de escrever, pensassem não estar preparados.

A reflexão sobre qual gênero selecionar para que fosse adequado para aqueles estudantes levou à escolha do artigo de opinião, porque esse gênero não era nem familiar demais, a ponto de entediar os alunos, nem distante demais do que já sabiam, a ponto de desencorajá-los.

Além disso, era importante escolher um gênero que fizesse parte do dia a dia e que pudesse ser facilmente reconhecido por eles. Afinal, “já que sem a motivação do aluno pouco acontece numa aula de escrita, a motivação deve sempre ser tratada. Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis” (BAZERMAN, 2006, p. 33).

Mais especificamente, a escolha do gênero artigo de opinião deu-se pelas seguintes razões:

- a) é um gênero acessível e presente no cotidiano tanto de alunos quanto de professores;
- b) a linguagem geralmente é simples e direta, o que torna o gênero menos intimidador;
- c) artigos de opinião costumam tratar de assuntos atuais, em voga na mídia e polêmicos, que atraem os estudantes;
- d) esse gênero permite a quem escreve apresentar seu posicionamento sobre o assunto, algo convidativo para os alunos envolvidos no projeto.

Esses não foram, porém, os únicos motivos. Foi essencial observar como os estudantes recebiam cada gênero proposto. Bazerman (2006, p. 24) orienta que “não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos”. Em razão disso, o processo de seleção incluiu a abordagem dos gêneros artigo de opinião e artigo de divulgação científica com os alunos, antes de tomar qualquer decisão. A pré-seleção desses dois gêneros foi feita com base no Currículo da Cidade (2019) e na BNCC (2017), considerando as sugestões apresentadas por esses documentos, mas não há dúvida de que, se ambos tivessem pouca ou nenhuma recepção pelos

alunos, não haveria problema em considerar outros, mesmo porque ambas as diretrizes não são impositivas nem limitantes.

Levar em conta as preferências dos alunos é a base para um projeto bem-sucedido, ainda mais um trabalho como o TCA, que coloca o aluno em posição de protagonismo. Além disso, trabalhar individualmente já traz seus desafios; o que dizer, então, de um trabalho a ser feito em grupo? Em qualquer dos casos, a motivação precisa estar presente.

Bazerman (2006, p. 32) afirma que “se nós encontrarmos os espaços genéricos apropriados para situar a atividade comunicativa de cada aula, os alunos podem se tornar capazes de apresentar desempenhos admiráveis, desde que falem aos ambientes que compreendem e aos quais querem falar”. Um dos pontos mais positivos desta pesquisa é que esses gêneros foram encontrados logo no início do projeto, o que contribuiu para os resultados.

Para que a estratégia funcionasse, era importante considerar o trabalho em grupo, pois já havia ficado claro que aqueles alunos apreciavam muito a troca de ideias.

Em suas reflexões, Bazerman (2006, p. 33) lembra como levar em conta o interesse dos alunos pelo gênero trabalhado pode fazer diferença no aprendizado: “[...] se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar”.

Em razão disso, ainda que o gênero em foco fosse o artigo de opinião, julgou-se importante considerar toda e qualquer produção sobre o tema escolhido. Primeiro, porque um tema selecionado pelos alunos refletiria o interesse deles. Segundo, porque escrever em um gênero diferente (como ocorreu com o grupo analisado no item 4.2) não significaria falta de entendimento do grupo, mas a forma de engajamento daquele grupo de acordo com seu entendimento da atividade em tentativa explícita de manifestar sua voz.

Neste ponto, é importante estabelecer uma diferenciação entre o que se considera gênero familiar, assunto familiar, gênero de interesse e assunto de interesse.

Temas que interessam aos alunos são aqueles que lhes despertam a curiosidade, a vontade de saber mais sobre aquele assunto. Interessante ou não, um tema não necessariamente está vinculado a um gênero. Por exemplo, é possível produzir tanto um relato quanto um artigo de opinião sobre depressão, animais abandonados ou qualquer outro tema de interesse.

Já quando se fala em temas familiares, trata-se daqueles que o aluno já conhece, com os quais já teve contato e que se sente mais seguro para escrever. Citando o trabalho de Caron (2008), Fallahy (2012, p. 210-211) diz:

Mesmo no nível de graduação, os professores reclamam que os alunos não demonstram boas habilidades de redação ao ingressar no programa, especialmente nas áreas de gramática, uso e conteúdo técnico (GALLAVAN et al., 2007). Uma exceção notável a isso é quando se solicita aos alunos escrever sobre algo familiar, como na escrita criativa e em entradas de diário pessoal. (CARON, 2008 apud FALLAHY, 2012, p. 210-211)²⁶

Diante deste exemplo, pode-se refletir sobre o seguinte: se até mesmo alunos adultos tendem a ficar mais confortáveis escrevendo sobre algo familiar, por que isso não ocorreria com adolescentes? Por que fechar os olhos a essa possibilidade, se ela pode servir como caminho para aprender algo novo?

Um tema familiar não torna um gênero familiar, assim como um tema interessante para o aluno não tornará o gênero em que é escrito interessante para ele.

Há, então, uma dinâmica a considerar: temas familiares escritos em gêneros também familiares podem não ser suficientemente desafiadores. A famigerada redação “Minhas férias” é um exemplo dessa situação, porque os alunos provavelmente já tenham passado por esse tipo de experiência inúmeras vezes, ao menos uma a cada ano. Em outras palavras, fazer um relato de uma experiência tão particular que não desperta dúvida sobre o que escrever, já que o aluno dispõe de todas as informações, talvez não seja o caminho caso haja o intuito de fazer o aluno avançar em algum aspecto da escrita.

Uma possibilidade seria pedir a um aluno com gosto para o desenho que produzisse o relato de suas férias em forma de mangá. Isso o ajudaria a desenvolver suas habilidades artísticas, de escrita e ainda o colocaria em contato com um gênero verbo-visual.

De qualquer modo, é importante que pelo menos um dos elementos (tema ou gênero) seja de interesse do aluno. Caso isso não seja possível, pelo menos um deles precisa ser familiar, a fim de que a aula não seja nem muito tediosa, nem muito obscura para os alunos.²⁷

O exemplo trazido por Fallahy (2012) mostra um assunto familiar tratado em gêneros também familiares. Do mesmo modo, caso um aluno lance mão de um gênero familiar para escrever sobre um tema a partir do que sabe, isso não deve ser desconsiderado.

No trabalho realizado com os alunos, apresentou-se a proposta do artigo de opinião, mas trabalhos escritos em outro gênero também foram levados em conta (caso do grupo apresentado no item 4.2).

²⁶ Tradução nossa de: “Even at the graduate level, professors complains that students are not demonstrating good writing skills when they enter the program, especially in the area of grammar, usage, and technical content (GALLAVAN et al., 2007). One notable exception to this is when students are asked to write about something familiar as in narrative writing and personal journal entries” (CARON, 2008 apud FALLAHY, 2012, p. 210-211)”

²⁷ Nesta exposição, considera-se que ser de interesse implica não ser familiar.

Logo no início, foi enfatizado como o artigo de opinião podia ser útil para alguém que quisesse expor seu posicionamento diante de uma questão de modo fundamentado. Isso colaborou para chamar a atenção dos alunos, e o trabalho prosseguiu.

3.2 O artigo de opinião na sala de aula

Neste tópico, são descritos os passos da aplicação da proposta analisada neste estudo.

A sequência incluiu, mas não privilegiou, a abordagem das características estritamente técnicas de um artigo de opinião jornalístico. Essas características foram mencionadas, mas não exigidas do aluno.

Por exemplo, os alunos foram informados de que cada veículo pode ter motivações (de ordem política, comercial etc.) para expor uma mesma informação deste ou daquele modo, portanto era importante ler várias fontes para formar uma opinião esclarecida. Contudo, questões muito relacionadas ao jornalismo como atividade profissional não foram destacadas, pois o intuito não era fazer uma oficina de jornalismo.

O objetivo da atividade na sala de aula foi colocar o aluno no papel de articulista, não como se trabalhasse num jornal fictício ou algo semelhante, mas considerando um problema real da comunidade e o desafio de apresentá-lo a outros colegas, mesmo que não fosse em um jornal.

A proposta inicial era elaborar um jornal *on-line* contendo os artigos, mas a necessidade de tornar o conteúdo acessível a todos os alunos levou à modificação do projeto. Por meio da apresentação do vídeo no anfiteatro da escola, todos poderiam ver os trabalhos realizados, o que não seria garantido se os artigos fossem disponibilizados na internet, pois não havia como garantir que todos os alunos acessassem o conteúdo.

Nota-se que houve duas mudanças: uma delas foi o deslocamento do foco do artigo de opinião para o vídeo, pois se percebeu que esse gênero seria mais chamativo para a audiência. Outra foi o modo de apresentação: apesar do alcance da internet, percebeu-se que, naquele caso, seria mais produtivo fazer uma única apresentação em que os alunos estivessem presentes do que compartilhar os trabalhos em alguma plataforma e não ter como garantir que os alunos acessariam e veriam os trabalhos.

Definido o papel do artigo de opinião no TCA, pode-se dizer que, uma vez dentro da sala de aula, esse gênero esteve a serviço dos objetivos ali pretendidos: em vez de ser um jornalista fictício, era o aluno real. Em vez de defender a posição de uma personagem, ele

defendia sua própria posição. Os temas eram significativos não somente porque os jornais falavam sobre eles, mas também porque estavam presentes na comunidade.

A orientação para considerar vários posicionamentos tornou possível dar a cada um a oportunidade de reconhecer e respeitar o ponto de vista alheio. Em vez de colocar a audiência na posição de leitora de um jornal escolar, já que ao fim do processo esses leitores seriam alunos, admitiu-se que o artigo de opinião cedesse espaço ao vídeo, que agradaria muito àquele grupo de alunos que assistiu às apresentações. Sem desmerecer o trabalho com recriações de jornal, revista e outros, o intuito aqui foi tornar o tema o mais relacionado possível à realidade cotidiana dos alunos.

3.3 Detalhamento da sequência de atividades

Neste tópico, são descritos os passos da etapa relacionada ao artigo de opinião, trabalhada mediante uma sequência de atividades, realizada com os alunos reunidos em grupos, como explicitado no Quadro 1. As orientações foram dadas em forma de roteiros.

Os objetivos da etapa foram:

- a) introduzir o gênero artigo de opinião;
- b) desenvolver a habilidade de pesquisa;
- c) exercitar o posicionamento diante de um assunto;
- d) aprimorar a capacidade de argumentação dos alunos, a partir do conhecimento sobre um tema de seu interesse.

Na sequência de atividades relativa ao artigo de opinião, os alunos realizaram, em grupo, cinco atividades:

- a) Atividade 1 – Conhecendo o tema (pesquisa);
- b) Atividade 2 – Compartilhando as descobertas com o grupo (debate);
- c) Atividade 3 – Confrontando o que lemos e o que vemos (formação de posicionamento);
- d) Atividade 4 – Conhecendo e compondo um artigo de opinião: escrita colaborativa (Estudo e produção do artigo de opinião em grupo);
- e) Atividade 5 – Artigo de opinião: revisão (revisão das produções).

Cada atividade teve a duração de 135 minutos.

A proposta foi realizada do seguinte modo: a cada aula, os grupos recebiam um roteiro impresso com as orientações sobre o que fazer naquele dia. Foi distribuído um roteiro por grupo,

a fim de garantir que os alunos interagissem para cumprir cada item solicitado. Os roteiros e o andamento das respectivas atividades são apresentados nos tópicos a seguir.

3.3.1 Atividade 1 – Conhecendo o tema

Esta atividade teve como objetivo ampliar o montante de informações sobre o tema. Os grupos se dirigiram à sala de Informática para fazer a pesquisa relacionada ao tema escolhido. Tiveram o apoio da professora de Informática, já que a pesquisa foi feita na internet. Embora a atividade fosse em grupo, cada aluno ficou responsável por pesquisar e ler um artigo, que os colegas de grupo não leriam. Assim a pesquisa seria ampliada e todos os artigos pesquisados seriam lidos para serem apresentados aos colegas.

Quadro 1 – Roteiro da primeira atividade da sequência sobre artigo de opinião

Atividade 1 – Conhecendo o tema
<p>a) Utilizando os recursos do laboratório de informática, faça uma pesquisa na internet, para buscar artigos que abordem o tema escolhido pela sua equipe. Cada aluno deverá escolher um artigo. Se necessário, peça a ajuda do professor de informática.</p> <p>b) Faça o resumo do artigo que você pesquisou, obedecendo aos seguintes passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leia o artigo. - Faça uma nova leitura, desta vez destacando os pontos mais importantes (você pode utilizar uma caneta). Você também pode marcar nas margens do papel, a lápis ou a caneta, mas em cor diferente, ideias relacionadas ao tema que venham à sua cabeça no momento da leitura. - Prestando atenção somente ao que você destacou, faça seu resumo reescrevendo com suas palavras as ideias mais importantes. Procure dizer muito com poucas palavras e evite copiar o texto do jeito que está. - Caso seja indispensável copiar algum trecho, lembre-se de utilizar aspas e indicar a página do artigo, se houver. - Mencione a referência do artigo (autor, título, data de publicação, página da internet e data de acesso).

Fonte: autoria própria.

A pesquisa não estava limitada a artigos de opinião: a única regra era buscar textos com fonte e provenientes de *sites* confiáveis. *Blogs*, páginas pessoais e *sites* que pudessem ser editados por qualquer pessoa foram evitados neste passo. Essa orientação foi dada na aula de Língua Portuguesa, antes que os alunos fossem para o laboratório.

Foi necessário escalonar a ida, somente alguns alunos por vez, já que a sala estava ocupada por outra turma, que estava em aula. Isso ocorreu nas três turmas, pois a sala de Informática ficava aberta somente nos horários de aula.²⁸ Conforme os grupos voltavam para a sala de Língua Portuguesa, eles recebiam o roteiro da Atividade 1 (Quadro 1).

Houve alguma dificuldade para manter todos os alunos envolvidos nesta atividade. A atuação da docente responsável pelo laboratório foi essencial para que todos fizessem a pesquisa.

²⁸ Merece destaque a atuação da docente de Informática do Fundamental I, que não ministrava essa disciplina para os nonos anos, mas esteve à disposição dos alunos ao longo de todo o processo.

Encerrada a busca, com os artigos impressos em mãos, os alunos tiveram contato, na aula de Língua Portuguesa, com a utilidade do resumo, gênero estudado na primeira etapa, para destacar as ideias principais de um texto, as situações em que poderia ser elaborado (como estudo e composição de um novo texto), sua função no trabalho que estavam começando – reunir informações importantes sobre o tema para estruturar uma argumentação coerente – e a importância de citar sempre a fonte dos materiais consultados.

Explicou-se por que, para resumir, eles deveriam ler o texto duas vezes: a primeira para saber o assunto tratado e a segunda para destacar as ideias mais importantes que encontrassem. Caso lhes viessem ideias relacionadas ao que leram, se desejassem, os alunos poderiam fazer anotações nas margens do texto. Sugeriu-se o uso de cores diferentes para marcar essas ideias e grifar os trechos lidos.

Houve também uma explicação sobre o uso das aspas em citações e dos parênteses na indicação de referências.²⁹

Depois disso, cada um deveria produzir um resumo mostrando as informações principais obtidas do texto. Foi permitido copiar trechos somente nos casos em que fosse essencial, desde que viessem entre aspas e trouxessem a fonte.

Nesse ponto, o artigo de opinião ainda não havia sido apresentado como gênero, mas, sim, de modo mais amplo, dando-se atenção ao tema, para que os alunos não se prendessem à estrutura composicional para produzir seus textos. Como se tratava do primeiro contato e como o objetivo era obter informações sobre o tema, foi permitido que pesquisassem textos de vários gêneros, desde que contivessem informações sobre o assunto. Assim, alguns alunos leram artigos de revistas, outros pesquisaram artigos científicos e outros ainda trouxeram reportagens.

3.3.2 Atividade 2 – Compartilhando as descobertas com o grupo

Na Atividade 2, os alunos se reuniram nos grupos para compartilhar os resumos feitos. Cada aluno deveria expor seu resumo e suas ideias para os demais integrantes do seu grupo. Nesse momento, foi solicitado que eles falassem não só das ideias principais que escreveram, mas também das que lhes vieram à mente e que, embora não fizessem parte do resumo, estavam anotadas nas margens do artigo. Isso foi feito para mostrar, desde o início, a diferença entre uma ideia deles e uma ideia vinda de outra pessoa.

²⁹ Não foi abordada a indicação de referências segundo a ABNT ou outra norma, mas, sim, segundo seus elementos básicos (como autor, data), porque o objetivo era aprender a identificar (e não a padronizar) esses elementos.

Quadro 2 – Roteiro da segunda atividade da sequência sobre artigo de opinião

Atividade 2 – Compartilhando as descobertas com o grupo
<p>a) Com o resumo pronto, reúna a equipe. Cada um lerá seu resumo para os demais.</p> <p>b) Agora, discutam sobre o conteúdo de cada resumo e cheguem a um consenso sobre quais ideias são mais importantes para compor uma síntese sobre o tema.</p> <p>c) Em grupo, elaborem um texto utilizando as ideias escolhidas. Procurem utilizar um pouco da contribuição de cada um.</p>

Fonte: autoria própria.

Em seguida, os alunos foram orientados a discutir sobre todas essas ideias, a fim de chegar a um consenso sobre quais delas seriam mais importantes para compor uma síntese sobre o tema. Essa síntese seria elaborada em grupo.

Embora contivesse algumas ideias vindas dos alunos, esse texto ainda não caracterizava um artigo de opinião, estando mais próximo de um “resumo em grupo”. Ainda assim, não era um “resumo dos resumos”: era uma síntese das ideias mais relacionadas ao tema do TCA. O objetivo da atividade era servir como instrumento para selecionar as ideias mais pertinentes e aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o tema, além de colocá-los em contato para que discutissem um tema comum, ainda sem definição de posicionamento.

Esta atividade se desenrolou com mais fluência do que a primeira, pois o engajamento dos alunos foi maior. A discussão rendeu mais resultados, e eles demonstraram sentir-se muito livres não somente para escrever, mas também para falar. O momento de colocar as ideias no papel exigiu habilidade de negociação de todos os integrantes, pois o que deveria estar ali não eram as ideias mais polêmicas, ou as mais engraçadas, ou as que um integrante considerou melhores, mas, sim, as mais relacionadas ao tema da pesquisa.

A Atividade 1 foi útil para ajudar alguns grupos a delimitar o tema, que para alguns ainda estava muito amplo. Foi o caso, por exemplo, do Grupo A da Turma 1, que antes havia definido o tema de modo mais geral (“Grafite”) e ao longo desta atividade decidiu abordar a polêmica entre ações governamentais e o grafite, mudando o título para “Grafite *versus* Prefeitura”.

Outros temas permaneceram com títulos mais amplos, mas houve um bom direcionamento do trabalho. Isso ocorreu, por exemplo, com o tema “Depressão”, escolhido por duas equipes (Grupo D da Turma 1 e Grupo A da Turma 3), e com o tema “Aborto”, escolhido pelo Grupo D da Turma 2.

O Grupo F da Turma 3 selecionou o tema “*Bullying*”, que parece geral, mas trabalhou “*Bullying* na Escola”, talvez por vivenciar ou presenciar esse fenômeno, em grande parte, no ambiente escolar. O chamado “Grupo F” da Turma 1 foi formado por um aluno com necessidades especiais relacionadas a comprometimento intelectual. Com assistência

especializada e auxílio da professora de Arte, esse aluno falou do *bullying* que sofre e percebe em todas as esferas de sua vida, mostrando que grande parte dessas experiências ocorre na escola e convidando os colegas à reflexão.

Depois desta atividade, a rodada terminou, e os alunos foram estudar os componentes do Bloco B (Matemática, Ciências, Geografia, Geometria, Informática e Educação Física). Nesse bloco, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar o gênero entrevista, com a professora de Geografia, que orientou a criação das perguntas e a realização da entrevista propriamente dita. Também conheceram o gênero gráfico, com o auxílio da docente de Matemática, que orientou a elaboração e a interpretação de gráficos de setores utilizando as informações obtidas nas entrevistas.

A atuação da docente de Geografia foi essencial no trabalho de campo exigido para a realização das entrevistas, enquanto o envolvimento da professora de Matemática com um gênero pertinente à sua área foi muito enriquecedor para mostrá-lo de modo contextualizado.

3.3.3 Atividade 3 – Confrontando o que lemos e o que vemos

A atividade tem este nome porque seu principal objetivo foi dar aos alunos a oportunidade de confrontar o que coletaram por meio das entrevistas e o que leram nos textos distribuídos neste momento. Isso foi considerado importante para o conjunto das atividades porque, sem inserir o aluno em sua cultura, sem relacionar o trabalho em sala de aula com a realidade vivida, o trabalho se tornaria incompleto.

Era essencial deixar evidente para os alunos o papel das entrevistas feitas e a importância de relacionar os dados coletados a esta atividade de leitura. Desse modo, não bastaria ler e contar o que os textos diziam: o desafio era relacionar o verificado nas entrevistas com o lido nos artigos de opinião que eles receberiam para esta atividade.

O intuito era reunir elementos que favorecessem o senso crítico do aluno, que teria condições de começar a formar um ponto de vista a respeito do assunto, utilizando-se de fontes variadas, não restritas aos textos, mas relacionadas às experiências compartilhadas em sua própria comunidade.

Dito isto, descreve-se a seguir como ocorreu a atividade no contexto do projeto.

De volta à rodada do Grupo A (Língua Portuguesa, Inglês, História, Arte e Leitura), os alunos continuaram o trabalho com a sequência de atividades sobre o artigo de opinião.

Cada grupo recebeu dois artigos de opinião levados pela professora de Língua Portuguesa. Os textos constam dos Anexos, e seu modo de distribuição está descrito no Quadro 3.

Quadro 3 – Modo de distribuição dos artigos de opinião para os grupos participantes do TCA

Turma 1		Turma 2		Turma 3	
Grupo	Textos recebidos	Grupo	Textos recebidos	Grupo	Textos recebidos
A	- “Queremos ser a capital do grafite?” - “São Paulo, a capital mundial do grafite”	A	- “Sem o SUS, é a barbárie” - “SUS, há 30 anos sobrevivendo ao colapso”	A	- “Depressão na adolescência” - “Problemas de uma sociedade deprimida”
B	- “A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo de coisa nos transformamos” - “Chips para identificação de animais: RGA ou carteira de identidade”	B	- “A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo de coisa nos transformamos” - “Chips para identificação de animais: RGA ou carteira de identidade” ³⁰	B	- “Qualificação profissional: caminho para autossustentabilidade” - “Qualificação e inovação para a competitividade”
C	- “Coleta seletiva na escola” - Como fazer uma escola sustentável	C	- “Celulares na sala de aula: um aparelho útil ou prejudicial?” - “Uso excessivo de celulares pode ser prejudicial às crianças”	C	- “Coleta seletiva na escola” - “Como fazer uma escola sustentável”
D	- “Depressão na adolescência” - “Problemas de uma sociedade deprimida”	D	- “A solução é descriminalizar o aborto?” - “Direito ao aborto não é questão de minorias”	D	Este grupo mudou de tema no decorrer das atividades, portanto ficou responsável pela pesquisa dos próprios textos.
E	- “Raul Brasil: o caso de muitas causas” - “Afim, videogames aumentam a violência entre os adolescentes?”	E	- “O outro lado do combate à violência doméstica contra a mulher” - “Todos juntos no combate à violência contra a mulher”	E	Este grupo mudou de tema no decorrer das atividades, portanto ficou responsável pela pesquisa dos próprios textos.
F	Trabalho diferenciado, com apoio da equipe da Sala de Recursos, partindo da realidade do aluno.	F	- “Fumar narguilé faz mal?” ³¹	F	Este grupo mudou de tema no decorrer das atividades, portanto ficou responsável pela pesquisa dos próprios textos.
-	-	G	Trabalho diferenciado, com apoio da equipe da Sala de Recursos, partindo da realidade do aluno.	-	-

Fonte: autoria própria.

Cabem algumas observações a respeito dos grupos da Turma 3 que mudaram de tema.

O Grupo D mudou o tema em razão de discordâncias a respeito das entrevistas. Contudo, acabou

³⁰ Os artigos se repetem porque alguns grupos escolheram temas semelhantes.

³¹ No caso deste grupo, foi decidido em reunião com a gestão que não seria apresentado nenhum texto defendendo o uso do narguilé, pois esses alunos já estavam plenamente convencidos de que essa substância não é prejudicial e tinham como objetivo convencer os outros disso. Inicialmente, a gestão pensou em proibir o tema, mas ficou decidido que eles tinham o direito de escolher o assunto, assim como os outros alunos. Permitir o estudo do tema foi uma tentativa de dar algum tipo de orientação a respeito das consequências do uso de narguilé. Foi necessário cuidado na condução desse trabalho, para não parecer que as orientações eram tendenciosas, mas também para não deixar de dar as devidas informações.

chegando a um acordo. Já o Grupo E havia deixado o tema muito amplo (“Meio Ambiente”), optando por abordar o problema do lixo nas ruas. Por sua vez, o Grupo F leu sobre *bullying* na internet e a maioria dos integrantes decidiu mudar para esse tema. Como resultado, alguns integrantes pensaram em deixar o grupo, mas depois retornaram.

Na medida do possível, foram distribuídos textos com opiniões divergentes sobre o tema, para que os alunos pudessem conhecer diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto. Eles foram orientados a ler os textos em grupo.

Em seguida, cada aluno deveria escrever a sua reação ao conteúdo dos textos, comparando-o às informações obtidas da realidade do entorno por meio das entrevistas, para dizer qual sua posição. Esse texto foi feito individualmente, a fim de que todos se sentissem à vontade para dar sua opinião. Os alunos também foram orientados a fortalecer suas ideias com os dados dos textos e da entrevista realizada.

A estratégia de escrever um texto reagindo à leitura foi adaptada de Bazerman (2006, p. 40). Segundo o autor, essa atividade

[...] dá aos alunos um sentido para suas próprias opiniões e identidades definidas em contraste com o material de leitura. Na medida em que tentam conciliar o que eles leem com o que eles já pensam, os alunos começam a explorar suas pressuposições e modelos de pensamento. (BAZERMAN, 2006, p. 40)

Este foi o roteiro distribuído aos alunos para a realização da Atividade 3:

Quadro 4 – Roteiro da terceira atividade da sequência sobre artigo de opinião

Atividade 3 – Confrontando o que lemos e o que vemos
<p>a) Você recebeu alguns textos sobre o seu tema. Faça a leitura de cada um com muita atenção.</p> <p>b) Pensando em tudo o que você já leu e em tudo o que já ouviu dos entrevistados em sua comunidade, escreva um texto com a sua “reação” aos artigos que você acabou de ler. Você concorda? Discorda? Por quê? O que teria a acrescentar às ideias desses artigos? O que teria a criticar? Com base em quais informações?</p> <p>c) No momento de expor seu posicionamento, procure utilizar o que você ouviu nas entrevistas e o que aprendeu na sua pesquisa para fortalecer sua opinião.</p>

Fonte: autoria própria.

Esta atividade não rendeu frutos logo na primeira tentativa. Foi necessário fazer a escrita de reação usando outro gênero, o conto, para passar aos artigos de opinião em outra oportunidade. Depois de escrever suas impressões sobre um texto ficcional, os alunos ficaram mais abertos a tratar de textos expressando posicionamento.

Pode-se supor que a liberdade para falar das próprias impressões abriu caminho para expressar pontos de vista. Embora numa primeira análise isso pareça não ter conexão direta, sabe-se que, para escrever, é essencial sentir-se confortável diante do tema, e isso foi obtido por meio do conto, que não exigia comprovação de afirmações, como ocorre num texto opinativo.

Portanto, o conto, que pedia reflexão e criatividade, foi um primeiro passo para destravar a escrita, de modo que os alunos adquirissem mais intimidade com a experiência de estar diante do papel e produzir um texto. A escrita criativa deu a eles mais segurança para a atividade seguinte posterior, quando precisariam fundamentar aquilo que afirmavam.

3.3.4 Atividade 4 – Conhecendo e compondo um artigo de opinião: escrita colaborativa

Esta atividade foi o momento da produção colaborativa dos artigos de opinião. Antes de se distribuir o roteiro, houve uma explicação sobre a estrutura composicional do artigo de opinião e os tipos de argumento, com destaque para o argumento de autoridade e o argumento empírico. A base foi o material didático disponível na escola, com alguns acréscimos feitos pela professora de Língua Portuguesa, resultantes de pesquisa em material complementar.³²

Quadro 5 – Roteiro da quarta atividade da sequência sobre artigo de opinião

Atividade 4 – Conhecendo e compondo um artigo de opinião: escrita colaborativa
<p>a) Vocês acabaram de conhecer a estrutura de um artigo de opinião. Agora, escreva o artigo de opinião da sua equipe, mostrando o posicionamento dela a respeito do tema.</p> <p>b) Vocês podem utilizar os textos de “reação” produzidos individualmente para selecionar as ideias mais importantes que servirão para embasar a opinião do grupo. Levem em conta o que vocês viram nas entrevistas e pesquisas na comunidade.</p>

Fonte: autoria própria.

Dada a explicação, os alunos foram orientados a escrever o artigo usando como base os textos de reação, os artigos lidos e os dados das entrevistas. Cada grupo deveria entregar um texto. Eles foram lembrados de que poderiam ocorrer divergências de opinião dentro do próprio grupo, não sendo possível defender somente um ponto de vista. Caso isso acontecesse, deveriam apresentar todos os pontos de vista, com argumentos que defendessem cada um. Se, ao contrário, os integrantes chegassem a um consenso, o grupo deveria defender sua opinião apresentando os argumentos. Em ambos os casos, o texto precisaria conter um parágrafo conclusivo com uma proposta de intervenção no problema.

3.3.5 Atividade 5 – Artigo de opinião: revisão

Na quinta e última atividade da sequência, propôs-se aos alunos que fizessem a revisão dos artigos, em grupo. Eles deveriam consultar o material da aula anterior, que trazia a estrutura

³² Os alunos vinham estudando com o volume 9 da coleção Singular e Plural, de Laura de Figueiredo, Shirley Goulart e Marisa Balthasar, complementado pelo Caderno de Aprendizagem para o nono ano, este último elaborado pela rede a que pertence a escola.

do artigo, e conferir se havia título, se o texto estava dividido em parágrafos de tamanho razoável, se o grupo não havia fugido ao tema, se a linguagem estava adequada ao gênero e se as opiniões estavam claras.

Também precisavam conferir se havia mais de um argumento e verificar o emprego adequado de elementos coesivos, pontuação e ortografia.³³

Quadro 6 – Roteiro da quinta atividade da sequência sobre artigo de opinião

Atividade 5 – Artigo de opinião: revisão
<p>Releiam o artigo escrito pelo grupo e verifiquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Presença de título. b) Divisão em parágrafos. c) Adequação ao tema. d) Uso de linguagem formal. e) Clareza nas opiniões. f) Apresentação de mais de um argumento. g) Uso de elementos coesivos. h) Ortografia. i) Pontuação. <p>Se necessário, façam as adequações.</p>

Fonte: autoria própria.

A adesão dos alunos a esta atividade ocorreu de modo diferente do previsto. A maioria conferiu a estrutura composicional, mas preferiu buscar orientação da professora no momento de verificar o texto quanto aos demais aspectos. Por isso, cada grupo foi chamado, e a correção foi feita pela professora, com o acompanhamento dos alunos e a solução das dúvidas, enquanto os demais grupos aguardavam sua vez.

Cada grupo foi orientado a passar o texto a limpo, efetuando as adequações.

Esta sequência foi muito importante, principalmente, porque possibilitou oferecer aos alunos a oportunidade de confrontar opiniões diversas, sem necessariamente associar confronto a animosidade. O artigo de opinião constitui-se em um importante recurso para a elaboração do conteúdo do vídeo, na medida em que os alunos podiam recorrer a ele para resgatar seu posicionamento e os argumentos utilizados para sustentá-lo.

³³ Esses conteúdos foram trabalhados paralelamente nas demais aulas de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 4 – EM BUSCA DE INDÍCIOS: A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as análises de alguns artigos produzidos pelos alunos, indicando os elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria presentes nas produções.

Segundo os conceitos em que se baseou a pesquisa, apresentados no capítulo 1, partindo dos artigos de Possenti (2001, 2002, 2013), seria possível observar como se deu o desenvolvimento da autoria. Para isso, foram elencados critérios que permitissem identificar a presença do que o autor denomina indícios de autoria, utilizados na análise aqui desenvolvida:

- a) exercício da coerência do texto;
- b) demonstração de responsabilidade pelo dizer, assumindo a própria voz;
- c) organização, como leitor competente, dos textos oferecidos para leitura em função de um ponto de vista e/ou em função do gênero de discurso;
- d) estabelecimento de relações entre textos fornecidos;
- e) acréscimo de elementos oriundos de outras fontes, inclusive de seu próprio conhecimento de mundo;
- f) capacidade de dar voz ao outro;
- g) capacidade de *manter distância* tanto do que é dito quanto dos interlocutores.³⁴

Com base nesses parâmetros, foram criadas as categorias de análise presentes no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Categorias para análise dos elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria nos artigos de opinião

Quanto às vozes	Quanto ao uso das informações	Quanto ao grau de envolvimento na escrita	Quanto à coerência
Apresentação das vozes sem identificação.	Uso das informações sem apresentação de um ponto de vista.	Sem posicionamento.	- Continuidade. - Progressão. - Não contradição.
Apresentação das vozes com identificação.	Uso das informações em favor de um ponto de vista: - sem atribuição de responsabilidade; - com atribuição de responsabilidade; Podendo também aparecer: - não relacionadas entre si; - relacionadas entre si; - relacionadas a outras fontes além das obtidas no projeto (textos e entrevistas);	Com posicionamento: - e sem argumentação; - e com argumentação; - e com argumentação acompanhada de intervenção no problema.	- Articulação.

Fonte: autoria própria.

³⁴ A definição das expressões em destaque foi explicitada no item 1.5.

Vale lembrar que a presença desses aspectos indica sinais de autoria, sobretudo por se tratar de indivíduos em formação. Além disso, há uma particularidade: como o trabalho foi realizado em etapas, há textos produzidos individualmente e textos escritos em grupo, mas o que se procura são sinais de autoria colaborativa. As produções individuais foram incluídas para complementar as constatações.

Para a análise dos textos, recorreu-se também aos estudos de Cavalcante (2020) relativos à coerência, para verificar como os alunos empregam recursos linguísticos a fim de garantir continuidade, progressão, não contradição e articulação aos textos.

Havia um corpus de 52 textos para análise. Destes, foram selecionados os expostos a seguir, totalizando 25. Todas as produções foram consideradas na íntegra.

Os critérios de escolha dos textos aqui presentes foram: grupos que fizeram todo o percurso; e grupos que, embora não tenham completado todas as etapas, mobilizaram recursos para completar a atividade recorrendo a caminhos não previstos pela professora. Foi o caso do Grupo B (Turma 2), que utilizou um gênero conhecido, diferente do artigo de opinião, para realizar a atividade.

Segue a descrição da análise dos textos escolhidos.

4.1 Turma 1 – Grupo B: “Animais abandonados e sem lar”

Os textos³⁵ que serviram como ponto de partida para este grupo foram os seguintes:

Texto 1

A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo de coisa nos transformamos (Élida Ramirez)

Em meio a uma transição presidencial polêmica, os noticiários de todo o país foram obrigados a se curvar a um vira-latas. O caso do cachorro agredido e morto nos arredores do Carrefour de Osasco dividiu espaço de capa com a reportagem sobre o também finado Ministério do Trabalho. A polêmica se deu depois que dois vídeos mostrando o segurança do supermercado com uma barra de ferro e outro com cenas do bichinho sangrando viralizaram na rede.

Milhares de manifestações virtuais e protestos no local provocaram a imprensa a discutir o caso com criminalistas e psicólogos. Embora as imagens não tenham registro do ato em si, a Polícia Civil já confirmou a agressão e que ela pode ter colaborado ou até causado a morte do cachorro. E a suspeita de envenenamento também está sendo analisada. ONGs, militantes dos direitos dos animais e até o Carrefour, segundo nota publicada na capa de sua loja virtual, dizem estar mobilizados para que a justiça seja feita.

³⁵ Os textos originais, constantes dos anexos, passaram por revisão gramatical. Importa destacar que eles foram numerados para fins de identificação neste trabalho, e a ordem seguida obedeceu àquela presente nos textos dos alunos. Quando da aplicação da atividade, os textos não foram numerados para não haver nenhum tipo de indução a este ou aquele ponto de vista. Esta proposta foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.641.071, expedido em 14/10/2019.

Enquanto isso, na desconhecida mineira Dores do Indaiá, um militar também virou manchete por ser suspeito de jogar um gato vivo em uma lagoa para um jacaré comer. Já o meu vizinho comemora a vitória de seu time ou o resultado das eleições atando foguetes em seu pastor-alemão (denunciado, ainda sem solução). Agressões pavorosas, feitas a seres indefesos, que revoltam até os não muito afeitos ao mundo animal. Acarretam repulsa, pois jogam na nossa cara a crueldade que habita, sim, os humanos. Dá medo pensar que muitos moram ao nosso lado. Mas precisamos encarar a reflexão, que é bem mais ampla que a abordagem dada aos fatos. Vejo nós, do substantivo ao pronome, nesse contexto da violência e de sua repercussão. Problematizo com duas perguntas simples. A primeira é: do que se trata a selvageria humana que vitimiza os bichos?

Para Marcelo Nassaro, conselheiro do Conselho Nacional do Meio Ambiente e autor do livro “Maus-Tratos aos Animais e a Violência contra Pessoas”, a violência contra bichos não é um ato isolado. Ela se trata de um desdobramento do processo de desrespeito urbano de modo geral. Pode até ser doença, individual ou social. Por isso, o autor alerta sobre o perigo da naturalização desse comportamento: “À medida que a sociedade percebe que a brutalidade contra animais é a porta para agressões a humanos, mais atenção deve dar a gente que esfola seus gatos, arrasta cães no asfalto ou tortura bois no litoral de Santa Catarina”. O problema é ser isso hábito antigo e culturalmente arraigado. Manifesta-se pequena como no repasse por gerações da cantiga infantil – nem por isso inocente – “Atirei o pau no gato”. Ou nas lembranças das “brincadeiras” de explodir um sapo colocando cigarro na boca dele ou cortando rabinhos de lagartixas, como ainda é costume no interior.

Felizmente, essas incontáveis situações de violência têm tido até bastante divulgação. Provocada por uma maior conscientização e, também, porque o tema repercute bem no mundo virtual. Likes e compartilhamentos são moeda. Quem nunca compartilhou uma foto de bichano fofo ou comentou com textão *post* sobre maus-tratos? Pois é, empresas sabem disso, e é melhor a gente entender os bastidores do mercado informativo, já que isso interfere diretamente em nossas vidas. Bom, apesar disso, considero esse espaço de luta um avanço. Vejo o ativismo como uma forma saudável de salvação até para gente. Não tenho perfil para lavar cachorro de rua em um sábado de manhã. Admiro quem o faça. Levanto a bandeira como posso. Participo de ações e grupos de debate. E defendo irrestritamente todos os direitos dos animais. Isso leva à minha segunda pergunta: em que transformamos os nossos bichos?

Antes que me julguem, faço eu mesma o papel autodenunciativo de apresentar minha família não humana: Frida (cachorro), Filó (gato) e Pluminha (periquito). No meu caso, todos vieram em momentos vazios e sofridos. A falta de um amor, o sonho da maternidade e o desejo de voar. Escolhidos conscientemente e deslocados para lugares, por vezes, distantes de sua natureza. Frida se joga na terra para tirar o cheiro do xampu depois do banho. Filó prefere cabeça de calango a patê industrializado. Pluminha matou toda a família quando uma doença contagiou a gaiola.

É que a domesticação dos bichos não é tão simples. Em sua forma organizada e utilitária, começou há pelo menos 12 mil anos. Contudo, recentemente, transformamos animais em companheiros. Isso tem um lado que pode ser ruim. Para os dois lados da relação. O artigo “Bem-Estar de cães e gatos”, publicado pela veterinária da UFMG, Renata Maria Albergaria Amaral, mostra que, nos últimos 25 anos, veterinários têm estudado problemas e doenças comportamentais nos *pets* por causa da mudança do papel deles na sociedade. Arrepiei de culpa. Depois que tive filho, Fridoca andou cabisbaixa, operou de infecção e anda comendo bichos e fazendo xixi pela casa. Filó precisou ser abrigada na casa da minha mãe e ainda não voltou. Pluminha? Tadinho! Nunca mais comeu na minha mão e vive batendo as asas na portinhola do viveiro. Daí leio o artigo de Amaral e me sinto ainda pior: “Muitas vezes o proprietário não sabe qual é o comportamento canino e felino normal e os trata como membros da família. Dessa maneira, podem-se desenvolver distúrbios comportamentais nesses animais, como atitudes animais com posturas humanas. O antropomorfismo pode ser benéfico em alguns casos ou mesmo prejudicar o animal [e o dono] em outros. Assim, o bom senso deve predominar, e o conforto e bem-estar devem ser sempre avaliados”. Sei que houve uma re colocação de prioridades na minha vida e os bichinhos não têm culpa. Não existe maldade. Há sofrimento. Existe gente lidando com isso melhor que eu. Apenas ainda não alcancei o tal bom senso e morro

de tristeza.

A intriga acerca do tema é antiga. Darwin dedicou boa parte de seu tempo à investigação do que ele definiu como Síndrome da Domesticação. Para ele, a indução a um ambiente menos hostil e, com isso, menos desafiador poderia ter provocado alterações genéticas e de comportamento. Depois de séculos domesticados, lobos teriam presas e orelhas menores, além da capacidade craniana reduzida, comparados com os parentes selvagens, concluiu ele em uma pesquisa. Nesse sentido, pode-se dizer então que, fora de seu *habitat* natural há milhares de anos, cães e gatos urbanos perderam parte da capacidade de defesa. O que torna casos como o do cachorro do Carrefour, gato-isca em Dores, cão-foguete e tantos outros ainda mais perversos.

Embora óbvio, é pertinente lembrar que o abandono e os maus-tratos em animais são crimes descritos na Lei de Crimes Ambientais. As punições podem ser inclusive a prisão do autor. Nunca vi uma pessoa presa por isso. Se o Ministério do Meio Ambiente também morrer, vai ficar ainda mais difícil defender a causa. Nosso papel como cidadãos é manter firme vigilância a fim de ser porta-vozes da segurança dos animais quem nem escolheram estar em cidades. Vislumbro na denúncia, oficial e virtual, o mais potente meio de defesa (RAMIREZ, 2019, Anexo A).

Texto 2

Chips para identificação de animais – RGA ou carteira de identidade: é preciso ampliar essa cultura protetiva aos animais em todo o Brasil (Gilberto Pinheiro)

Aos poucos, a cultura de proteção e direitos dos animais vai se consolidando no Brasil, modificando importantes paradigmas, o que é muito positivo, afinal, como sabemos, toda a fauna brasileira, seja ela doméstica, domesticável, exótica [ou] silvestre é tutelada pela Constituição Federal de 1988, através do artigo 225 1º/VII, e [da] Lei Federal 9.605/98, artigo 32, além de outras leis infraconstitucionais. Isso, inclusive, já foi demonstrado por mim em diversos artigos alusivos à questão. No entanto, faz-se mister insistir, pois os animais são seres sencientes, e muitos deles integram ou fazem parte de nossas famílias, amados como filhos, no caso, cães, gatos. Isso sem esquecer outros que também precisam da mesma atenção.

Quem ama, cuida

E quem ama, cuida, eis uma verdade incontestável. Por isso, o que vier para protegê-los será sempre muito bem-vindo.

Como um singular exemplo, devemos chipar esses nossos “irmãos ou filhos”, como ocorre na cidade chamada Mongaguá, na Baixada Santista, cuja prefeitura irá adquirir mil *chips* de identificação, criando uma espécie de RG Animal com informações de cada um deles. Segundo informações confiáveis, mais de 200 animais, entre gatos e cães, já têm essa identificação, favorecendo iniciativas de vacinação antirrábica, além de castração, facilitando também a localização de animais fugidios ou que se percam de seus tutores.

O procedimento é inédito na cidade por parte da Prefeitura, que merece nossos aplausos, consciente [de] que os animais precisam de proteção, à luz de seus direitos, e são chipados diariamente no Centro de Controle de Zoonose (CCZ). Para ter direito ao RGA, o tutor ou responsável pelo animal deve apresentar documentos pessoais, além de comprovante de residência de Mongaguá em seu nome, exatamente, no CCZ. Sem dúvida, um passo importantíssimo na defesa dos animais, haja vista que se torna uma garantia de identificação, além dos citados direitos à vacinação e [a] outros procedimentos indispensáveis [para] saúde e proteção deles. É um modelo ou paradigma que deve ser espelho para todo o Brasil, evitando assim a proliferação de animais abandonados nas ruas de nosso país e doenças adquiridas no dia a dia, através de maus-tratos e abandono.

Para concluir, entendo que os cavalos também têm esse direito protetivo, uma vez que há muitos deles abandonados nas ruas. Agindo assim, estaremos avançando muito na proteção animal. E que seja assim, daqui por diante! (PINHEIRO, 2019, Anexo B)

Este grupo chegou facilmente a um consenso, provavelmente em razão do tema. As integrantes participaram ativamente de todas as atividades e escreveram o artigo de opinião tanto individualmente³⁶ quanto em grupo.

Neste subtópico, serão apresentados inicialmente os textos referentes à Atividade 3 e suas respectivas análises. Esses textos constituíram um levantamento de ideias, ainda não seguindo a estrutura composicional do artigo de opinião. Em seguida, será exposto o artigo de opinião produzido pela equipe, bem como a análise deste.³⁷

O texto produzido pelas alunas E. e R.₁ como resposta ao roteiro da Atividade 3 foi o seguinte:

(1, 4) A gente concorda com o artigo, (2, 8a) porque, (6a) para os animais terem respeito igual os humanos, e também com relação ao chip, (6b) (2) caso algum animal se perca na rua... (1, 3, 4) deveríamos ajudar mais o animais de rua (2, 6c) para eles não passem fome e frio, (1, 3) não deveríamos mastratar³⁸ os animais, (2, 7a) por que eles também tem sentimentos e sentem dor (5, 7b) com base nas informações que (4) (1) pegamos na entrevista, (1) tiramos a conclusão. (Texto das alunas E. e R.₁)

Quanto ao posicionamento, pode-se dizer que está presente (1), pelo uso da expressão “a gente”, no lugar de “nós”, bem como do verbo na 1ª pessoa do plural (“deveríamos”, “pegamos”, tiramos”) Essa escolha reflete a intenção das alunas de fazer valer a voz da dupla que se formou na etapa da produção individual. Tal posicionamento vem acompanhado de argumentação (2), cuja base é obtida dos textos e cujo conteúdo é introduzido por articuladores de explicação (“porque”), condição (“caso”) e finalidade (“para”). Também aparece proposta de intervenção no problema (3), mediante sugestões do que é possível fazer e do que é desejável não fazer, pelo uso do verbo modal de obrigação no futuro do pretérito “deveríamos”, que pode indicar uma atenuante dessa obrigação. Ao apresentarem uma possível ação, as alunas se colocaram como parte ativa da solução desse problema, tendo mostrado alto grau de envolvimento na escrita.

No que concerne ao uso das informações, nota-se que as alunas assumiram juntas o mesmo ponto de vista, mobilizando ideias do Texto 2 (como o direito dos animais ao respeito

36 Este é o grupo de que faz parte a aluna E., que tem necessidade especial física. Ela escreveu com a ajuda de uma das colegas, o que acabou resultando em um texto feito por ambas, mas isso não foi impedimento para considerar a produção válida. Os demais integrantes do grupo produziram seus textos individualmente.

³⁷ Todas as transcrições de textos escritos por alunos foram feitas respeitando o original, sem alterações de nenhum tipo. Textos tachados se referem a correções feitas pelo próprio aluno enquanto escrevia. Alterações pontuais necessárias ao entendimento serão explicitadas e explicadas em nota.

³⁸ Embora não seja o foco desta análise, diante das hipóteses apresentadas por este grupo para a escrita das palavras “maltratar” e “maus-tratos”, houve um trabalho com essa forma e suas derivadas, desta vez, envolvendo a classe, pois se tratava de uma dúvida presente também nas produções de outros alunos, conforme se vê nos trechos do próximo subtópico.

e a utilidade do *chip* para identificá-los) para defender o posicionamento adotado por elas (4). Apesar de não explicitarem quais foram, as alunas mencionaram que houve uso de dados das entrevistas (5). Por isso, pode-se dizer que ocorreu apresentação das vozes com identificação de uma das fontes, bem como um trabalho com as informações oriundas do conhecimento de mundo delas.

Assim, as estudantes se posicionaram como corresponsáveis pelo texto, ao mesmo tempo que distinguiram sua posição em relação aos textos lidos, embora não os identificassem nem pelo título, nem pelo autor e se referissem a ambos como se fosse uma só fonte.

Houve distinção somente no momento de diferenciar as vozes das alunas em meio a outras fontes, mas não apareceu diferenciação explícita das vozes de outros autores e das informações obtidas das entrevistas na comunidade. Essas alusões mostram que as estudantes relacionaram o conteúdo de um dos textos lidos com as ideias que mobilizaram para escrever seu próprio texto, mesmo sem atribuição de responsabilidade.

Nota-se que há continuidade na ideia de respeito e cuidado aos animais permeando todo o texto. Alguns exemplos de ocorrência de progressão podem ser encontrados quando as alunas expõem a razão de seu posicionamento (6a), apresentando a utilidade do *chip* (6b) e explicando por que se deve ajudar os animais (6c).

Não há contradição entre as ideias, pois as alunas mantiveram o posicionamento, assim como há continuidade, pois elas não se perderam por outros assuntos. A articulação está em processo de aprendizado, já que as alunas ainda apresentam dúvida: sobre qual termo utilizar, como se vê no emprego do articulador com grafias diferentes (“por que” e “por que”), com função explicativa (7a); e sobre o uso da pontuação diante de um articulador, ausente em (7b), logo antes da expressão “com base nas”. Apesar disso, nota-se que elas já compreendem como utilizar essas palavras para concatenar os trechos, não havendo confusão, por exemplo, em relação ao momento de começar ou terminar uma ideia.

Também para a Atividade 3, a aluna T. produziu o seguinte texto:

(1a, 2c) Eu concordo com com os (2a) chips de identificação, (2d, 5) pois eles ajudariam na identificação (5) e facilitaria na vacinação e outros procedimentos necessários para a saúde dos cães, gatos e até mesmo cavalos. (1a, 3) Eu gostaria que esse sistema de chips se espalhase para outros lugares do Brasil, ao invéz de ficar apenas em Mongaguá.

(2a) Os chip ajudariam também caso um cachorro fugisse ou se perdesse, (5) pois facilitaria na localização dele.

(2b, 4) Quanto à cadelinha morta pelo segurança do Carrefour, (1a) eu realmente ache um absurdo, (5) assim como muitas pessoas. Os outros casos como os do gato-isca ou cão-foguete, (1b, 2e) me faz pensar o quanto uma pessoa pode ser horrível. Essas foram minhas conclusões (2) com base no texto. (Texto da aluna T.)

De modo semelhante ao que fizeram suas colegas de equipe, E. e R.1, no que se refere ao posicionamento, a aluna T. marcou sua posição, mediante uso de “eu” (1a) e “me” (1b), e explicitou que as ideias vinham de outra fonte (2), denominada “texto”. Por isso, pode-se afirmar que houve apresentação das vozes com identificação, não no sentido de nomear os autores, mas de distingui-las, e isso de um modo muito particular, em que a aluna fez uma divisão entre o seu pensamento e o conteúdo dos textos, que ela uniu em um só.

No tocante ao uso das informações, embora não tenha mencionado os títulos nem indicado que se tratava de mais de um artigo, ela tratou das informações de cada um em parágrafos distintos (Texto 2 em 2a e Texto 1 em 2b). Nota-se também que a estudante fez referência a elementos de ambos os textos, relacionando-os ao seu ponto de vista (2c), embora não tenha relacionado um texto ao outro. Portanto, a aluna utilizou-as em favor de um ponto de vista, porém sem atribuição de responsabilidade aos autores dos textos e relacionando os textos somente ao seu posicionamento, mas não entre si. É possível ainda perceber a apropriação, feita pela aluna mediante paráfrase, de algumas ideias do Texto 2 (2a) e do Texto 1 (2b), respectivamente, para defender seu ponto de vista (2d), mencionando a função dos *chips*, e para mostrar sua indignação diante dos maus-tratos a animais (2e), quando ela torna suas as palavras da autora, com leves modificações.

Na produção desta aluna, também apareceu uma ideia de intervenção, embora de modo implícito, indicando, no máximo, uma sugestão (3), expressa pelo uso de “gostaria”, no futuro do pretérito, dando ideia de desejo. À primeira vista, esta intervenção poderia passar despercebida, como se fosse uma opinião, mas guarda suas características de possível ação na realidade. Este é o mais evidente elemento linguístico-discursivo indicativo de autoria na produção desta aluna, já que ela partiu de uma informação dada por um dos textos (o uso de *chip* nos animais de determinada localidade) para propor uma possibilidade diferente (a expansão desse uso por outros locais).

Esta aluna foi mais incisiva para expor seu ponto de vista do que para intervir no problema: enquanto sua opinião foi exposta abertamente e com tom avaliativo (1a) pela presença do pronome “eu” e do verbo “concordar”, que pressupõe avaliar uma posição e alinhar-se a ela, a ideia de intervenção apareceu mais como desejo do que como proposta. Diante do exposto, pode-se afirmar que, quanto ao grau de envolvimento na escrita, o texto apresenta posicionamento com argumentação e intervenção no problema. Destaca-se o bom uso de articuladores textuais, não só entre parágrafos diferentes, a exemplo de “quanto” (4), mas também entre trechos de um mesmo parágrafo, como se verifica pelo uso de “pois”, “e” e “assim como” (5), contribuindo para a clareza do texto.

A continuidade temática se verifica ao longo de todo o texto, sem contradições. Cabe, porém, ressaltar que este texto parece dividido em dois, em que cada parágrafo se refere a uma fonte. Isso não compromete a continuidade, pois a aluna muda de tópico, mas permanece no mesmo tema. Pode-se afirmar que isso ocorre, em parte, graças ao uso do articulador “quanto” entre parágrafos (4).

Para garantir a progressão em seu texto, esta aluna recorreu bastante ao exposto nos textos-base, fazendo muitas alusões (como nas oportunidades em que fala da cadelinha, do gato-isca e do cão-foguete). No caso das vantagens do *chip*, que aparecem como desenvolvimento do tópico central (chips de identificação), sendo uma dessas vantagens garantir a vacinação, pode-se dizer que ocorreu uma pequena paráfrase do Texto 2.

Há também uma alusão à importância de estender o benefício a cavalos, também referente ao Texto 2.

A seguir, o texto da aluna R.₂ produzido para a Atividade 3:

(1) Eu concordo com o artigo sobre (2a) “Animais Abandonados” porque ninguém tem direito de (6) matar nem um animal nem mesmo (4) gostando (4) que o animal faz. O caso (2b) “A (7) morte do cachorro no Carrefour” (1) eu acho que aquelas pessoas poderiam ter resolvido de uma maneira diferente sem matar um animal que não fazo mal a ninguém não tem nenhum motivo para matar o cachorro
(1) Eu acho (5) que de vez de matar um animal poderia coloca-lo em uma ONG onde alguém possa cuidar sem maltratos. Os animais precisam ser cuidados ter um lar para que possa viver e que alguém também possa adotá-lo. (Texto da aluna R₂)

Neste texto, não há distinção das vozes dos textos nem atribuição de responsabilidade por eles de forma explícita, pois a única voz que aparece claramente diferenciada é a da aluna, pelo uso de “eu concordo” (1). O verbo “concordar” implica uma relação com algo enunciado por alguém anteriormente.

A aluna R.₂, além de marcar sua posição, usou expressões entre aspas para diferenciar um artigo do outro (2a, 2b), embora não tenha utilizado os títulos dos artigos. Isso demonstraria a pressuposição, pela aluna, de que o leitor conhecesse os artigos lidos por ela.

Esta aluna também apresentou uma possibilidade de solução para o problema (5). A proposta de intervenção pode ser considerada uma contribuição autoral da aluna, pois ela mobilizou os conhecimentos disponíveis para elaborar essa possível solução.

O texto apresenta articulação entre trechos, já que a aluna concatenou informações de modo pertinente ao passar de um parágrafo para o outro. Também há continuidade em relação ao tema, pois este partiu do tópico “matar animais” e foi desenvolvido sem desvios de assunto. Além disso, pode-se afirmar que está presente a não contradição, pois a aluna manteve o mesmo posicionamento em toda a produção. A falta de algumas palavras (4) não prejudica a não

contradição, pois é possível recuperar o sentido pelo contexto. Apesar disso, não deixa de ser um detalhe que requer novas orientações sobre a importância de revisar o texto.

Já a progressão é garantida pelo acréscimo de um exemplo particular (7) para complementar o assunto geral (6), que funciona como tópico central neste caso.

Segue a produção da aluna L. para a Atividade 3:

(1) Eu acho errado (4) agredir os animais (3) porque eles não tem culpa do que acontece na sociedade eles não fazem nada de errado pra essas pessoas vim e agredir os bichos.

(2, 4) Eles só querem amor carinho, e anteçao mais pra os sere humanos ficarem agredido e (4) essas. Pessoas que os agride (4) eles merece sem procurados e presos (3) e ficar anos e anos presos (3) porque isso não se faz com ninguém (3) muito menos com os animais.

E triste sabe que todos os dias morrem animais ao nosso redor (3) e não poder fazer por conta disso (4) ate porque ninguem te não direito de agredi ningué (4) nem animais e nem pessoas (Texto da aluna L.)

A aluna L. apresentou a sua opinião pessoal, com sua própria voz (1), sem mencionar outras fontes, articular opiniões e informações dos textos nem sugerir uma proposta de intervenção. Pode-se inferir que talvez ela tenha se beneficiado das discussões do grupo para formar seu posicionamento, dada a semelhança das ideias (2). A estudante também expressou a crença de “não poder fazer nada”.³⁹ Esse ponto foi destacado para a aluna, levantando a questão: “Será que não podemos fazer nada?”.

Essa aluna apresentou certa dificuldade de estabelecer relações entre suas ideias e as informações vindas de outros materiais. No entanto, deve-se levar em conta que ela faltava bastante, por isso perdeu muitas etapas das atividades, o que provavelmente tenha contribuído para essa dificuldade.

A articulação está presente entre trechos quanto entre parágrafos, graças ao uso de articuladores (3) e referências (4), podendo ser aperfeiçoada.

A continuidade também está presente, pois a produção não se desviou para outros assuntos e manteve o desenvolvimento do tópico apresentado inicialmente (4). A progressão se desenvolve de forma detalhada, com a exposição das ideias da própria aluna, constituindo uma gradação relativamente à gravidade dos efeitos dos maus-tratos aos animais. Não houve contradições, pois a aluna sustentou seu ponto de vista.

Essas características conferem qualidade ao texto, pois a aluna foi capaz de manter-se no tema sem se perder, mesmo sendo bastante pessoal em suas colocações e, aparentemente, não se ancorando tanto em outros textos escritos. Além disso, desenvolveu as ideias de modo

³⁹ A expressão “não poder fazer nada” não foi completamente expressa no texto escrito. Chegou-se a ela no momento da correção, feita com a aluna expressando oralmente o sentido das colocações que pareciam obscuras.

bastante autônomo, procurando usar suas próprias palavras. A aluna também fez uso adequado dos articuladores para unir os trechos, quando necessário.

Apesar da falta de relação com informações específicas dos textos e da entrevista, podemos dizer que tal relação ainda existe, mas de forma genérica, considerando o tema (agressão aos animais). Além disso, há indicativos de autoria, por conta de todos os elementos linguístico-discursivos que a aluna L. traz para expressar seu ponto de vista, que não é fundamentado por argumentos das fontes, mas pelo conjunto de valores da aluna. É interessante destacar também que ela não cria uma escala de valor entre seres humanos e animais. Para a aluna, todos estão no mesmo patamar.

Segue o artigo de opinião produzido em grupo:

animais abandonados e sem lar

Vemos que, tem muitos (4) problemas nas ruas em relação a cães e gatos abandonados e sem um lar fixo.

Nós iremos defender o lado dos animais, (6, 7) não só os abandonados (7) mas também os que são diariamente mau-tratados, (2, 7, 9) pois eles também são seres vivos (3, 7), e necessitam de amor, carinho, comida e proteção. (8) Eles não podem ser mau-tratados, mas (10) não tem uma consciência igual a de nossa (3), seres humano. (8) Eles não sabem o que é certo ou errado. Pessoas que abandonam ou batem e deixam seus animais sem comida ou outras coisas, poderão ser presas.

(5) O governo precisa fazer campanhas contra o abandono de animais, (7) para conscientizar a população desse grande problema. (8) Deveriam também ser feitas campanhas para ONG's, de rações para, principalmente cães e gatos. (Artigo de opinião do Grupo B – Turma 1)

Na produção do artigo de opinião em grupo, nota-se a tomada de posição por toda a equipe em favor de um mesmo ponto de vista, em concordância com a posição de ambos os textos lidos: a defesa dos animais (1). O grupo explicitou sua opinião e apresentou argumentos (2) com base em ideias pessoais e alusões a termos do Texto 2 mediante sinônimos (3). Não houve menção explícita a dados obtidos de outras fontes, mas o grupo apontou os “problemas nas ruas” (4), tentando uma conexão com a realidade do bairro.

Também apareceram propostas de solução e controle para o problema (5) que, se comparadas às ideias das produções individuais, são mais concretas e próximas da realidade, identificando os envolvidos e o que deve ser feito.

Nota-se, ainda, a tentativa de organizar o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, com título e divisão em parágrafos.

Há continuidade temática, com progressão mediante detalhamento (9) do tópico central (6), sem fugas nem desvios, e articulação tanto entre trechos, pelo uso de articuladores (7) e referências.

Neste artigo, nota-se que o aprendizado da articulação está em processo, pois apesar do uso equivocado do articulador “mas” (10), a maior parte dos articuladores foi empregada adequadamente.

É perceptível que o grupo não se utilizou explicitamente de outras vozes presentes nos textos ou nas entrevistas, mas soube posicionar-se (quem tem consciência tem responsabilidade sobre os que não têm) e fazer propostas.

4.2 Turma 2 – Grupo B: “Cachorros abandonados”

Este grupo utilizou os mesmos textos-base oferecidos à equipe cuja análise foi apresentada no tópico anterior.

Vale destacar que este é um grupo formado por alunos com algumas especificidades de aprendizado. Portanto, eles se encontram em momentos diferentes de aquisição do conhecimento em relação à maior parte dos alunos da turma, e isso foi levado em conta ao longo de todas as etapas.

Deste grupo de cinco integrantes, três entregaram produções escritas individuais, apresentadas a seguir:

- (1) tinha um (5) cachorro abandonado do lado do lixo. sempre que uma pessoa passava ele avansava pra cima das pessoas cen eles fazer nada ele tinha muita fome, fril cede.
 (1) certo dia uma pessoa chanada patricia deu comida, água e banho. e fico o dia todo com o cachorro mais ela não sabia que ele tava doente e matratado.
 (1) no seguinte dia a patricia foi levar comida para Bob, mais ele não ~~tava~~ estava mais lá.
 (1) mais so que ela recebeu uma noticia muito ~~triz~~ triste que ele tinha fogido de lá com medo
 (1) Porque a mulher que matratava o animal não gostava dele, ai ele foguei e nunca mais foi visto na praça. (2) onde minha vó morra as pessoas gosta de mastratar os animais mas elas sabem que eles são nossos amigos.
 Muitas pessoas acham que pode Bater nos animais (3) eu não acho isso certo. (4) tinha que ter uma punição. (Texto do aluno N.)

O aluno N. produziu um texto com muitas sequências do tipo narrativo (1), em que aparece como o narrador do relato. É interessante notar sua tentativa de citar um exemplo da realidade vindo do entorno de onde mora (2), além de expor sua opinião sobre maus-tratos aos animais, ainda que sem fundamentá-la (3).

Assim, quanto às vozes, destaca-se a voz do aluno, que apareceu como narrador; quanto ao uso das informações, o aluno se utilizou de repertório relacionado à sua vivência (informações não relacionadas às fontes do projeto); e, quanto ao grau de envolvimento na escrita, houve posicionamento explícito do aluno em relação ao tema, com proposta de intervenção sem detalhamento (4).

Já em relação à continuidade, nota-se que o aluno se manteve no tema, com progressão mediante desenvolvimento do tópico central (5) e sem contradições. Ele também soube manter a articulação básica e suficiente para o entendimento do conteúdo da produção, devendo desenvolver mais esse aspecto. Isso resultou em uma história com começo, meio e fim, seguida de uma opinião, como se fosse uma conclusão.

Apesar das evidentes dificuldades de escrita, nota-se que houve tentativas de correção (observar palavras riscadas, no segundo e no terceiro parágrafo).

Também houve preocupação em dividir os parágrafos, embora o uso das maiúsculas ainda precise ser trabalhado.

Podemos dizer que há elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria neste texto em razão do uso de informações da realidade vivida por este aluno. Ele resgatou dados do seu cotidiano para servirem como embasamento da sua opinião, expressa ao final do texto. Trata-se da densidade apontada por Possenti (2002), expressa como uma identificação histórico-cultural do conteúdo do texto com a realidade do aluno.

Segue o texto do aluno T.:

(1) Tinha um cachorro que ficava andando pela rua sozinho e abandonado, (3) ele sempre fica indo para um restaurante para pegar marmita (2) e o (3) cachorro ia todo dia pegar marmita, (2) e o dono do restaurante e o homem adotou o cachorro e cuidou do cachorro (2) e deu banho, deu comida e um lar para o cachorro (2) e descidil colocar um nome do cachorro de betovem (2) e num belo dia resolveu levar o cachorro para o parque (2) e tinha muitos outros cachorros, (2) e o (3) betovem se sentir muito maltratado (2) e o cachorro lenbra de foi maltratado pela essas pessoas (2) e sé sentiu muito comedo, (2) e o homem levou para casa quando estava indo para casa im iprefistos (2) quando estava atravessando a rua um carro em alta velocidade (2) e atropelou o cachorro, (2) e o homem se sentiu muito sozinho. (Texto do aluno T.)

O aluno T. não chegou a apresentar sua opinião, e seu texto também é predominantemente formado por seqüências narrativas (1). Nota-se que ele confunde algumas letras e ainda não divide os parágrafos. Evidentemente, suas dificuldades não seriam totalmente resolvidas a curto prazo, requerendo uma intervenção específica, mas ele conseguiu produzir um relato de um caso do bairro, significando que não estava desatento ao tema, produzindo o texto a partir do que entendeu.

Quanto às vozes, predomina a voz do aluno, que contou uma situação ocorrida no bairro. Quanto ao uso da informação, ocorre a mobilização de fatos da vivência do aluno para compor o texto. Quanto ao envolvimento na escrita, não se verifica posicionamento nem proposta de intervenção.

Já em relação à continuidade, nota-se que o aluno escreveu um texto dentro do tema; quanto à progressão, conseguiu relacionar uma informação a outra. Por fim, há articulação tanto

entre os trechos quanto entre os parágrafos. Embora esta última questão ainda precise ser aperfeiçoada, é possível entender que já há uma história. Além disso, é interessante notar que, embora o aluno praticamente não varie a escolha do articulador “e” (2), já há algumas tentativas de usar termos diferentes na realização das referências, como em “cachorro” e “betovem” (3). Há construção da autoria, mais uma vez, pela densidade do texto. Como disse Possenti (2002), há repertório na escrita. De fato, não se trata de um cachorro qualquer, de uma vizinhança qualquer. Todos os envolvidos têm uma história e pertencem a um lugar (o bairro onde o aluno vive) e são reconhecidos por ele como sujeitos dessa história. Mesmo descritos como “um homem” e “um cachorro”, as personagens ganham um lugar na narrativa desse aluno, o que caracteriza um elemento linguístico-discursivo indicativo de autoria.

A seguir, o texto do aluno J.:

(1, 4) Minha prima tinha um cachorro que ele foi andar na avenida lá perto de casa, aí um carro não viu o cachorro, foi lá e atropelou o cachorro e matou e as pessoas pedindo pra ele para o carro e ele não paro e foi em bora, aí o cachorro fico morto lá ~~no cha~~ na avenida. (5,3) Eu também (4) conheço outra estória. (1) Que tinha um cachorrinho que foi brigar com outro cachorro, aí umv olho dele saiu pra fora minha tia viu e levo ele pro veterinario, e minha tia gasto muito dinheiro com ele. (1) De pois que ele saiu do veterinário minha tia comesou a cuidar dele. Tem muitas pessoa que não gosta de cachorro, sempre quando vê na rua começa mautrata, e (2) não acho isso certo. (Texto do aluno J.)

Este é mais um exemplo de texto com sequências típicas da narração (1), em que o aluno expõe seu posicionamento no final (2), sem argumentar, mas segue parte do solicitado na aula apresentando não um, mas dois casos do bairro. Apesar das dificuldades de escrita, este aluno também procurou fazer a atividade de acordo com os recursos de que dispunha.

Pode ser que o aluno tenha optado por não terminar o texto de forma positiva por acreditar que haja mais pessoas que maltratem ou porque sua experiência se baseie nesse comportamento. Assim, a narrativa também pode ser tomada como parte de um texto argumentativo, pois há argumentos que servem para ilustrar ou para exemplificar.⁴⁰

Quanto às vozes, aparece a voz do aluno, como narrador, inclusive explicitamente (3). Quanto ao uso das informações, o aluno mobilizou dados não relacionados às fontes presentes no projeto. Buscou em sua própria vivência (4) o material para trabalhar no seu texto. Quanto ao envolvimento na escrita, há a exposição de uma opinião, embora a proposta de intervenção não apareça.

⁴⁰ Fiorin (2015) apresenta esses argumentos como aqueles que fundamentam a estrutura do real: argumento pela ilustração, pelo exemplo e *argumentum ad similia*.

A continuidade é respeitada, pois o aluno permanece no tema, acrescentando informações que contribuam para a progressão, mediante a apresentação de duas histórias relacionadas ao tópico central. Não há contradição, pois ele expressa sua opinião com base nos exemplos das narrativas contadas anteriormente.

A articulação é mantida entre os trechos, muitas vezes pelo uso de expressões da oralidade (como “aí”), porém suficientes para conferir sentido às histórias narradas, que ele também procura articular, utilizando-se daquele breve trecho, já destacado, em que ele se coloca de modo mais explícito, com a expressão “eu também conheço outra história” (3). Portanto, pode-se afirmar que esse estudante conseguiu compor um texto relacionado ao tema, sem desviar-se do assunto nem acrescentar ideias não relacionadas ao que foi proposto.

A densidade fala em favor deste aluno no quesito autoria. A história que ele trouxe, embora frequente, é única e rica em detalhes. Por isso, pode-se dizer que há elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria.

O caso deste grupo foi destacado a fim de chamar a atenção para a importância de não fechar os olhos para alunos que apresentem esse perfil. Mostra a necessidade de incluir noções que, à primeira vista, podem ser consideradas básicas para o ano (sobretudo as relacionadas a pontuação, ortografia, maiúsculas e parágrafo). Convida à seguinte reflexão: quando um aluno não entrega o solicitado, é importante verificar em que medida ele está (ou estava) preparado para tal.

Além disso, por que uma produção como esta deveria ser invalidada? O que um professor vai conseguir ao desvalorizar essas produções? Provavelmente, se assim fizer, isso só causará bloqueio nesses alunos, prejudicando ainda mais o aprendizado deles.

Apesar de não atender a todas as expectativas do projeto, os alunos alcançaram alguns objetivos, que não devem ser desprezados. Por exemplo, os três mencionaram casos da comunidade. Dois expuseram sua opinião e dividiram o texto em parágrafos. É necessário verificar os avanços de cada um e garantir que eles ocorram, não importa em que nível isso aconteça.

Quanto à autoria, este grupo apresentou um material muito rico, demonstrando que o professor não deve considerar somente o seu planejamento quando avaliar uma produção. Em vez disso, precisa levar em conta também o aluno que tem diante de si: sua trajetória, suas preferências, seus pontos fortes e pontos fracos.

Cada atividade precisa ser avaliada em relação à anterior, feita pelo mesmo aluno, e não em relação às feitas na mesma ocasião por outros alunos. Agir assim permite estabelecer um ponto de partida para a próxima atividade, objetivando sempre o desenvolvimento do aluno.

De fato, se todas as produções fossem consideradas somente com base no que se esperava para o projeto, muitas de suas características poderiam passar despercebidas. Neste ponto, cabe uma reflexão: o objetivo da escola é desenvolver a escrita ou finalizar um projeto de acordo com seus parâmetros?

Certamente, esta é uma pergunta que suscita muitas discussões e muita polêmica. Contudo, o objetivo da escola deve ser proporcionar a aprendizagem da escrita, tornando cada aluno livre e autônomo pelo domínio desta que é uma das práticas sociais mais importantes utilizadas até hoje. Diante dessa demanda, qualquer projeto deveria servir somente como um instrumento, mas é lamentável ver como, muitas vezes, os instrumentos se transformam no objetivo, fazendo perder-se a finalidade real, que é a aprendizagem.

4.3 Turma 2 – Grupo D: “Aborto”

A seguir, os textos-base usados por este grupo.

Texto 1

Direito ao aborto não é questão de minorias (Sonia Corrêa e Juana Kweitel)

“A lei punitiva atinge de forma desproporcional as mulheres em condições de vulnerabilidade econômica e social: as negras, as pobres, as jovens.”

A Constituição brasileira, resultado de intenso processo de construção democrática, pressupõe que as instituições públicas, e a sociedade como um todo, observem os princípios de igualdade, de dignidade da pessoa humana e do respeito pela privacidade. Tanto as leis quanto qualquer ação praticada pela administração pública devem ser regidas por esses valores, e cabe ao Supremo Tribunal Federal zelar pelo cumprimento de tais princípios constitucionais.

No caso específico do direito ao aborto legal e seguro, ainda que se possa alegar que a maior parte da população defenda o modelo atual, que criminaliza a decisão das mulheres de interromper uma gestação indesejada, o STF deve auferir se essa opinião da maioria está ou não violando os preceitos constitucionais. Caso confirmada tal violação, a Corte tem toda a legitimidade para interpretar e garantir o exercício de normas constitucionais vigentes.

A lei em vigor sobre aborto, tal como gravada no Código Penal de 1940, viola direitos fundamentais e por isso deve ser corrigida. Segundo dados do Ministério da Saúde, complicações por aborto inseguro estão entre as cinco principais causas de mortalidade materna no país. Em 2015, a Secretaria de Políticas para Mulheres identificou a proibição do aborto como um dos fatores para o país não ter alcançado o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio para redução da mortalidade materna. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que 7,4 milhões de brasileiras já passaram pela experiência de um aborto ilegal e inseguro. Mais de meio milhão de mulheres fazem abortos a cada ano.

Ao menos oito mulheres terão interrompido gestações indesejadas ao redor do país somente enquanto você lê este texto. Esses números provam que o aborto não é uma prática ou questão de minorias sociais. A criminalização das mulheres que decidem interromper uma gravidez indesejada gera mais danos à sociedade do que benefícios. Além de violar o direito à vida e à saúde, a lei punitiva atinge desproporcionalmente as mulheres em condições de vulnerabilidade econômica e social: as negras, as pobres,

as jovens. Hoje no Brasil, as ricas abortam sem risco, mas as pobres morrem por efeito da lei penal.

Finalmente, mas não menos importante, o Estado brasileiro é signatário, desde os anos 90, de acordos internacionais que recomendam a prevenção de abortos inseguros, a revisão das leis punitivas e o pleno respeito pelo direito das mulheres à autonomia sexual e reprodutiva, como é o caso dos programas de ação da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), da IV Conferência Mundial de Mulheres (Pequim, 1995) e do Consenso de Montevideu (Cepal, 2013). Ao julgar inconstitucionais os artigos 124 e 125 do Código Penal, foco da ação que busca a descriminalização do aborto (ADPF 442), o Supremo Tribunal Federal tem a oportunidade de fazer com que o Brasil passe a integrar um amplo conjunto de países que reconhecem o direito ao aborto legal e seguro, seja por decisão da mulher, seja para proteger sua saúde física e mental. Estão nessa lista a maioria dos países da Europa, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Japão e Nova Zelândia, mas também vários países do chamado Sul Global, como África do Sul, Barbados, Camboja, China, Cuba, Gana, Guiana, Índia, Moçambique, Nepal, Uruguai, Vietnã, o Distrito Federal do México e a vizinha Colômbia onde, em dezembro de 2017, a brasileira Rebeca Mendes pôde interromper legalmente uma gravidez indesejada após ser impedida pelo STF com base em argumentos técnicos jurídicos. (CORRÊA; KWEITEL, 2018, Anexo C)

Texto 2

A solução é descriminalizar o aborto? (Odilo P. Scherer)

“A finalidade da lei não é a penalização da mulher que o faz, mas a sua proteção e a de seu filho.”

As audiências públicas promovidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o aborto deram ocasião a muitas manifestações favoráveis ou contrárias à descriminalização do aborto voluntário. Após ouvir a sociedade, o Supremo deverá responder à pergunta se os artigos 124 e 126 do Código Penal, que qualificam o aborto como crime e preveem sanções correspondentes, são contrários à Constituição de 1988 ou não.

Desejo participar desta reflexão e peço ao leitor que me dê o crédito da sua leitura. Como cardeal da Igreja Católica, eu poderia tratar o aborto do ponto de vista moral e religioso; mas aqui pretendo refletir apenas com argumentos compartilháveis também por quem não tem a mesma fé religiosa.

O motivo da existência de leis é a preservação de valores e bens de alto apreço. O bem patrimonial privado e público é um valor a ser preservado por leis, e o atentado contra ele leva o legislador a prever a lei que protege este bem e manda o julgador aplicar sanções que penalizem quem desrespeita o legítimo patrimônio. E não achamos isso estranho. Assim, há leis para regular o trânsito e penalizar seus infratores; leis para preservar o ambiente e penalizar quem as desrespeita. E não é preciso ir mais além nesse raciocínio. Alguém pensa que a aplicação da lei ao infrator é uma injustiça contra ele?

A lei que penaliza o aborto provocado está a serviço de um valor altíssimo, que é a vida do nascituro, seu primeiro e mais fundamental direito. Sei bem que existem diversas percepções sobre o início da vida humana. Penso que o feto humano, desde a sua concepção, já é um ser humano, sujeito de direitos. Não consigo pensar que ele se torne “humano” apenas num estágio posterior do seu desenvolvimento no útero da mãe. A mulher, da mais inculta à mais letrada e conhecedora dos segredos da ciência, quando tem a notícia do início de uma gravidez, exclama “estou esperando um filho!”. E quem diria que não é assim ou que ela está iniciando a gestação de “algo” indefinido, que apenas depois, mais tarde, se tornará um filho seu, um ser humano como ela? O embrião é humano, desde o primeiro instante de sua gestação. Se não o fosse, não haveria lei alguma, ou Constituição de país nenhum, capaz de torná-lo “humano”, em momento posterior. Não é uma concessão da lei; é um fato da natureza, que precede

à própria legislação positiva.

Argumenta-se que o bebê em gestação ainda não seria sujeito dos mesmos direitos dos já nascidos e dos adultos, e isso é verdade. No entanto, sendo “humano”, ele já tem o direito à proteção dos adultos e de leis que lhe assegurem direitos proporcionais à sua condição, como a saúde, a proteção contra a violência e, sobretudo, o direito à vida. É da percepção mais elementar da condição humana que os adultos protejam e defendam os humanos mais fracos e indefesos, como é o caso das crianças desde a mais tenra idade. Seria cínico e desumano não reconhecer a dignidade humana do nascituro e aprovar atitudes agressivas contra ele, sobretudo a iniciativa de lhe tirar a vida.

Claramente, penso que apenas numa condição o aborto poderia ser visto com indiferença pela sociedade e suas leis: só se o bebê, em qualquer fase de sua gestação, não fosse um ser humano. Mas quem o poderia afirmar, sem esconder a mais elementar verdade científica? Sendo o nascituro um ser vivo da mesma espécie de quem o gerou, o aborto interessa à sociedade como um todo e cabe à comunidade humana civilizada fazer leis e cuidar de sua aplicação, quando se trata de proteger e defender os inocentes e indefesos. Do contrário, ela deixa de ser civilizada e humana. Então o aborto deve continuar a ser tipificado como crime no Código Civil? Minha resposta vem como uma nova pergunta: existe algum modo de proteger e preservar o “valor”, que é a vida dos nascituros, sem que haja uma lei expressa que o estabeleça e que também preveja sanções para quem, de modo direto ou indireto, provoca o aborto voluntariamente? A finalidade da lei não é, antes de tudo, a penalização da mulher que o faz, mas a proteção do seu filho e dela mesma. Existe alguma possibilidade diversa de conseguir esse objetivo, sem ser por uma lei adequada, contrária ao aborto?

A gestante também deve ter a proteção da sociedade mediante uma legislação adequada e políticas que a implementem de maneira eficaz. Mas o preço pela falta ou pela ineficácia de leis que assegurem a dignidade e os legítimos direitos da mulher não deve jamais ser cobrado do filho dela, inocente e indefeso.

Argumenta-se, também, que a lei que qualifica o aborto voluntário como crime limita os direitos fundamentais da mulher e desrespeita a sua autonomia, sua dignidade e sua integridade física e psíquica. Sinceramente, não me parecem argumentos que justifiquem a desproteção legislativa do nascituro. Não é belo e não é adequado ver no filho um “agressor” de sua mãe...

As questões em relação aos direitos e à dignidade da mulher podem e devem ser resolvidas sem suprimir a vida dos bebês ainda por nascerem. A maternidade não é doença nem mácula para a dignidade da mulher. A liberdade dela é preciosa, mas também está vinculada à responsabilidade que lhe corresponde. A gravidez inesperada pode ser prevenida com meios adequados, sobretudo com a educação e a informação. A falta de condições econômicas para criar os filhos deve ser tratada com seriedade e a mulher que se torna mãe tem o direito ao apoio da sociedade para encaminhar bem o filho na vida. Mas a injusta pobreza de muitos não pode ser argumento para eliminar o inocente e indefeso. As cifras presumidas de abortos clandestinos e os custos das complicações decorrentes devem ter uma solução que, honestamente, não poderia ser a legalização do morticínio de bebês ainda no ventre de suas mães. (SCHERER, 2018, Anexo D)

A aluna A. produziu o seguinte texto individualmente:

(1) Com o primeiro texto que (7) lemos temos a base de que (5) não expressa opinião nenhuma, mas sim de (2) estudos como IBGE fala das porcentagens de mulheres que abortam fala principalmente sobre riscos e sem excluir as mulheres de todo tipo, seja pobre, rica, branca ou negra. No texto expressa que (2) as mulheres ricas têm menos chance de risco de morte, basicamente uma opinião é que (5) esse texto dá informações.

(1) No segundo texto o autor é (6) um padre e (2) ele dá a opinião dele sem falar em questão religiosa, pois ele acredita que não existe só a religião dele. (6) Cardeal Arcebispo fala (2) que a lei não existe só para penalizar a mãe, e as mães que abortam estava sendo desumano, diz ele (2) aborto voluntário limita a mulher com desrespeito,

como fala: (4) “ver um filho como agressor”.

(8) Minha opinião sobre o segundo texto é que (10) eu discordo dele, principalmente na parte de ver filho um agressor, (12) a mulher pode ter (ilegível) escolha ou não, mas claro (9) a legalização seria ótima, pois (11) milhões de mulheres morrem por causa do aborto clandestino. (Texto da aluna A)

Vê-se que esta aluna distinguiu as vozes, referenciando as fontes lidas com o uso das expressões “primeiro texto” e “segundo texto” (1), ainda que não mencione explicitamente os autores nem os títulos. Trata-se de uma indicação dos artigos para leitores que conhecem a proposta feita e os textos indicados. Há, em seu texto, algumas passagens escritas em forma de paráfrase, usando o discurso indireto (2), e uma paráfrase escrita em forma de citação direta, com o uso de aspas (4), que ainda é uma paráfrase, pela diferença em relação ao original, mas indica uma tentativa de diferenciação da voz do cardeal e mostra que ela procurou aplicar o que aprendeu.

A estudante fez uma análise metalinguística e não reconheceu o Texto 1 como opinativo, mas como informativo (5), porque deu relevância aos dados apresentados para embasar a argumentação.

Ao falar sobre o Texto 2, a estudante relacionou o teor do que leu com o perfil de quem escreveu, inclusive referindo-se ao enunciador pelo uso de referências específicas (6).

A aluna A., mesmo escrevendo o texto individualmente, iniciou sua escrita fazendo do seu ponto de vista o posicionamento de todo o grupo, pelo uso da 1ª pessoa do plural (7). Isso pode ter ocorrido porque o debate permeou todas as etapas de trabalho deste grupo, que sempre discutia o assunto antes de escrever, mesmo que a produção fosse individual.

É interessante notar que, no momento de expressar sua opinião em relação ao texto de que discorda, ela utilizou a 1ª pessoa do singular (8), o que pode ter servido como um modo de reafirmar sua posição. Ainda assim, esta estudante não afirmou concordar totalmente com o Texto 1 (9).

A aluna se manteve dentro do tema ao longo de todo o texto, o que permite dizer que a produção apresenta continuidade. Ela também garantiu a progressão do texto ao questionar o trecho em que o cardeal define o filho abortado como se fosse considerado agressor pela mulher que aborta (10), marcando claramente sua posição sobre a legalização do aborto e utilizando-se de uma informação dada no Texto 1 para fortalecer seu argumento (11), dizendo que a legalização evitaria essas mortes. Além disso, ela destacou o direito de escolha (12).

Nesta produção, não houve menção a outras fontes além dos textos citados, mas a aluna relacionou as informações dos Textos 1 e 2 em nome de seu ponto de vista.

A aluna K escreveu:

No primeiro texto, a minha opinião foi que (1) o autor não dividiu a opção dele ele só

falou sobre o assunto. (3) Ele fala dos riscos que ocorrem ao tentar abortar, fala também que 7,4 milhões de Brasileiro já passaram pela experiência de um aborto ilegal.

No segundo texto, (2) ele já dá a sua opinião, (3) que não acha certo que cometa o aborto, (5) porque está tirando o direito de uma criança!

E também que a lei, não serve só para criminalizar a mãe.

(4, 5) Na minha opinião, eu não apoio o aborto, mais apoio a legalização!

(4, 5) Eu não faria! Mas não tiro o direito de quem faz. (Texto da aluna K.)

Este texto também traz uma espécie de análise metalinguística, identificando o Texto 1 como informativo (1) e o Texto 2 como opinativo (2), complementando com dados retirados dessas fontes (3).

Há paráfrases de ambos os textos, diretamente relacionadas a cada um deles (3), embora a aluna não tenha citado nem títulos, nem autores. Portanto, pode-se dizer que há distinção das vozes pela diferenciação dos textos.

A aluna contrapõe as informações de cada um dos textos para em seguida expressar sua opinião, sempre na 1ª pessoa do singular (4). De modo bastante particular, ela afirmou que não praticaria o aborto, mas defendeu a legalização, numa clara referência ao coletivo (4). Assim, ela demonstrou ser capaz de sair seu posicionamento individual e considerar a questão de modo mais amplo. Além disso, o uso da exclamação indica claramente o tom enfático assumido pela aluna (5).

Nesta produção, não aparecem dados de outras fontes além dos textos citados. Por outro lado, não há contradições nem entre trechos, nem em relação ao tema, podendo-se dizer que há continuidade, expressa na opinião relacionada aos dados dos textos, mas a progressão precisa de desenvolvimento, pois a aluna apenas apresenta os dados e não desenvolve as ideias, indo diretamente para a exposição da opinião, quando poderia, por exemplo, ter argumentado.

Esta foi a produção individual da aluna J.:

(3) Nesse texto [1] falam sobre os riscos que ocorrem em abortos, (1) várias opiniões, (5) e (4) a lei punitiva atinge desproporcionalmente as mulheres em condições de vulnerabilidade econômica e social: as negras, as pobres, as jovens.

(3) Nesse segundo texto o padre fala sua (1) opinião sobre o aborto sem colocar questões religiosas, (5) que (4) o aborto interessa à sociedade como um todo (5) e cabe à comunidade humana civilizada fazer leis e cuidar de sua aplicação, (5) quando se trata de proteger (6) e defender (7) e defender os inocentes indefesos. (Texto da aluna J.)

Ao contrário das demais integrantes, esta aluna considerou ambos os textos opinativos (1). Ela fez um resumo do assunto de cada texto, diferenciando-os (3) um em relação ao outro pela numeração e citando trechos de cada um.

Embora não haja menção a títulos ou a autores, tampouco aspas nos trechos citados, que poderiam configurar citações diretas (4), o leitor não tem dificuldade de saber qual informação

se refere a cada texto, porque a aluna teve o cuidado de relacioná-los cada um em seu parágrafo. Assim, o primeiro parágrafo trata do Texto 1, enquanto o segundo fala do Texto 2.

O texto apresenta continuidade temática, pois ambos os parágrafos se referem ao tema e vão na mesma direção: apresentar posições sobre o aborto. A progressão poderia ser aperfeiçoada se a aluna argumentasse e relacionasse as informações que apresentou, em vez de somente transcrevê-las.

Como esta aluna não chegou a apresentar seu posicionamento, não há como avaliar a não contradição das suas ideias em relação aos trechos. Ainda assim, pode-se afirmar que o texto não é contraditório porque as informações se relacionam ao tema. A articulação ocorre principalmente pelo uso dos articuladores “e”, “que” e “quando” (5), podendo ser aperfeiçoada. Há uma repetição desnecessária, demonstrando ser essencial retomar práticas de revisão com esta aluna.

A aluna J. F. elaborou seguinte texto:

Bom. com base no que foi lido, o texto que mais me chamou atenção foi (1) o que retrata a opinião do cardeal-ARCEBISPO (3), (5) porque é o texto que mais aborda o modo de pensar de alguém, (5) e eu acho isso interessante, (5) pois é uma forma de nós expandirmos os nossos pensamentos sobre o assunto. (5) E com base no texto dele (2) eu concordo com quase tudo! (2a) Concordo que se uma mulher aborta (6) ela está tirando o direito de um ser humano, (5) mas eu não concordo com a não legalização do aborto (5) pois na minha opinião seria mais seguro que uma mulher abortasse com um profissional, (5) pois (4) quando uma mulher comete um aborto clandestino, (6) ela não está apenas matando um ser humano, (5) mais colocando a sua própria vida em risco. (Texto da aluna J. F.)

À primeira vista, pode-se dizer que esta aluna mencionou somente o Texto 2 (1), com o qual disse concordar, embora com ressalvas (2). Vale destacar o recurso à entonação diferenciada no momento de expressar o ponto de vista, pelo uso da exclamação (2a).

Ela citou o cardeal, atribuindo-lhe responsabilidade pelo texto (3), e indicou com quais pontos concordava ou não.

Contudo, na apresentação do seu argumento para justificar sua discordância, relacionando o próprio ponto de vista com informações do texto, nota-se sua referência ao Texto 1(4), mediante a ideia de que um aborto clandestino pode colocar a mulher em risco.

Não houve menção a outras fontes além dos textos oferecidos em sala.

A aluna manteve a continuidade temática, relacionando as ideias de ambos os textos em nome do seu ponto de vista, e garantiu a articulação dos trechos, mediante o uso de articuladores (5) e referências (6). Não houve contradições, e a progressão foi garantida pela mobilização das ideias dos textos para fortalecer o posicionamento da aluna.

A seguir, o texto individual da aluna M.:

(1) Com base nos textos lidos, nas pesquisas feitas e nos meus conhecimentos, (7) o que pude concluir é que (2) o aborto é um tema que divide muitas opiniões. De qualquer maneira, (3) as questões continuam em aberto: legalizar ou não? É certo ou não? Com a diversidade de opiniões é certo que as respostas são bem-colocadas e os dois lados existem consequências na atitude abortiva.

(4) O aborto no Brasil não é legalizado e é considerado como um crime, (9a) pois se entendem que um feto já seja um ser humano que tem direito à vida. (7) Segundo o (5) Cardeal-Arcebispo, a lei não tem a principal finalidade de penalizar, mas conscientizar a mãe de que sua atitude é errada.

Nas condições brasileiras atuais, (7) o artigo escrito por Sonia Corrêa e Joana Kweitel (6) explica que o aborto clandestino e inseguro é a quinta maior causa de morte materna e aborda a possibilidade da legalização para que a gravidez indesejada seja interrompida com segurança.

Após analisar os argumentos, (7) cheguei a conclusão de que sou contra o aborto, (9b) pois entendo que o feto é uma vida que deve ser respeitada e ter seus direitos, porém sou a favor da legalização (9c) por acreditar no processo mais seguro e consciente do ato, assim causando menos casos de morte e mais consciência nas mulheres que decidem impulsionalmente abortar a criança (8). (Texto da aluna M.)

Esta aluna citou como referência para sua opinião os textos, seus conhecimentos e suas pesquisas (1). É uma forma de legitimar a posição que vai enunciar depois. A análise mostrará de que modo ela mobilizou essas informações.

A aluna iniciou constatando que o tema é polêmico (2) e propondo questões ao leitor (3), possivelmente numa tentativa de envolvê-lo, fosse qual fosse o ponto de vista dele.

Em seguida, ela se utilizou das informações obtidas do Texto 2 para descrever a situação do aborto no Brasil, evidentemente, de modo genérico (4). Este é um movimento interessante, pois ela preparou o leitor dando-lhe informações prévias para que ele pudesse acompanhar o raciocínio que viria a seguir. Nesse momento, ela identificou o autor do Texto 2 (5) e, ainda que não tenha citado o nome dele, a aluna diferenciou as vozes.

No parágrafo seguinte, ela também explicitou os nomes das autoras do Texto 1 (6), antes de expor informações desta fonte. Embora não tenha utilizado aspas nas citações diretas que fez, ela distinguiu bem os trechos em que trazia as falas dos autores e aqueles em que ela mesma se expressava (7).

A aluna finalizou seu texto dando sua opinião (8), revelando sua tentativa de considerar ambos os pontos de vista na construção de seu posicionamento e correspondendo ao objetivo da atividade.

Embora mencionasse outras fontes como base no início do texto, ela não trouxe explicitamente esses dados. Em seu texto, a aluna manteve a continuidade temática, pois partiu do tópico central “Aborto” para apresentar, primeiro, as variadas opiniões que identificou nos textos, culminando com a definição de seu próprio posicionamento. Nesse processo, ela foi construindo

a progressão, dando informações pertinentes a respeito de cada opinião e relacionando ideias para embasar seu ponto de vista, de modo que não soasse contraditório.

Apresentou boa progressão do assunto, já que detalhou cada parte de suas exposições (9a, 9b, 9c). Em outras palavras, explicou detalhadamente a razão para cada posicionamento.

Nota-se também que a aluna tem uma boa noção do uso de articuladores textuais, pois ela soube empregá-los adequadamente.

Numa visão geral, é interessante notar que este grupo demonstrou, desde a etapa das produções individuais, um germen de opinião coletiva estabelecida mediante consenso. Basta observar os textos em conjunto para notar que os posicionamentos foram bem semelhantes, indicando que as alunas trabalharam em equipe, mesmo que a proposta de trabalho, nesse momento, tenha sido individual.

Esta foi a produção coletiva do grupo:

Diferentes posicionamentos

Foram feitas pesquisas para aprofundamento e conhecimento do tema, (4) e então chegamos a conclusão de que aconteceu no nosso grupo um dilema que também acontece na sociedade.

(1a) (4) Por um lado, (3) pensam a favor do aborto e da legalização (4) pois a mulher tem que ter a liberdade de expressão e livre arbítrio. Com base nas pesquisas, percebemos que o motivo da decisão do ato são diversos e particulares, (4) por isso esse posicionamento é válido entre a sociedade.

(1b) (4) Por outro lado, vejamos argumentos contra o aborto e a legalização. (4) Isso aborda principalmente princípios moral e religiosos. (2) Os “prós-vida” (3) pensa que é realmente um ato criminoso e deve ser proibido.

(1c) (4) Também temos um terceiro posicionamento, são pessoas que não apoiam o aborto, mas são à favores da legalização. (3) Consideram que o feto já é uma vida que nada e ninguém tem direito de tirá-la, (4) porém a legalização seria viável para o combate de mortes e consciência daquelas que querem realizar o ato. Pensam em limites e condições para avaliar cada caso e fazer um procedimento seguro e responsável.

Em meio a tantas opiniões e argumentos, concluímos que as pessoas precisam de mais informação, (4) contanto não tratar o tema como um tabu. Aprender a lidar e respeitar as diferentes opiniões também é uma saída. No caso da lei, consideramos a possibilidade do estudo (4) para que o nosso governo faça o melhor diante a sociedade, (4) assim avaliando os fatos (4) para ser satisfatório o resultado. (Artigo de opinião do Grupo D – Turma 2)

A produção coletiva deste grupo mostrou-se instigante e complexa. As alunas identificaram não duas posições, mas três: a de pessoas contrárias ao aborto (1a), a de pessoas favoráveis ao aborto (1b) e a de pessoas que, embora contrárias à prática, defendem o direito de escolha (1c). As integrantes disseram pertencer a este terceiro grupo.

Embora não haja, desta vez, referência explícita a textos ou entrevistas, percebe-se que este texto está permeado por reflexões embasadas pelas fontes oferecidas e pelas informações que as alunas obtiveram da sua própria realidade. Quando usaram a expressão “prós-vida” (*sic.*)

(2), por exemplo, demonstraram ter realizado pesquisa, pois não há menção a esse termo nem no Texto 1, nem no Texto 2.

As vozes foram diferenciadas quando elas atribuíram a outras pessoas um posicionamento diferente do adotado pelo grupo pelo uso do sujeito indeterminado, terceira pessoa do plural (3).

A continuidade do texto foi garantida pelo desenvolvimento do tópico central mediante recurso a dados tanto dos textos quanto da realidade. A progressão é notada não somente no detalhamento de cada ponto de vista, mas também na relação de alinhamento estabelecida entre a opinião do grupo e um dos posicionamentos apresentados. Não há contradição, pois as alunas souberam levar em conta diversos pontos de vista para estabelecer o seu. Conseguiram chegar a um consenso, mesmo com diferenças de opinião dentro do próprio grupo.

Finalmente, a articulação foi estabelecida mediante o uso de articuladores variados, tanto entre trechos quanto entre parágrafos, podendo as alunas aperfeiçoar o uso ao longo da formação.

Este é um texto repleto de indicativos de autoria, manifestados pela apresentação de uma opinião própria, formada com base em todas as informações analisadas pelo grupo.

4.4 Turma 2 – Grupo E: “Violência contra a Mulher”

A seguir, os textos-base apresentados a este grupo:

Texto 1

Todos juntos no combate à violência contra a mulher (Gustavo Real)

A violência contra a mulher é um problema social e de saúde pública que atinge todas as etnias, religiões, escolaridades e classes sociais. É uma violação de direitos humanos e liberdades fundamentais. Por isso este tipo de violência não pode ser ignorado ou disfarçado. Precisa ser denunciado por toda a sociedade.

A violência pode se manifestar de várias formas, com diferentes graus de gravidade. Geralmente, com episódios repetitivos e que, na maior parte das vezes, costumam ficar encobertos pelo Silêncio.

Na maioria das vezes a violência acontece dentro da própria casa. Pode ser cometida pelo marido, companheiro, pai, irmão, padrasto ou qualquer outra pessoa que viva sob o mesmo teto. Pode acontecer também no trabalho, na rua, na escola e em outros lugares.

Tipos de violência:

Violência física: acontece quando a mulher é agredida intencionalmente através da força física (socos, bofetões e pontapés), arma ou objetos, causando ou não danos, lesões internas e externas no corpo.

Violência psicológica: pode ocorrer de diversas formas: xingamentos, humilhações, ameaças, chantagem, discriminação, manipulação, perseguição, controle ou outros atos que causem danos à autoestima, à identidade e ao desenvolvimento e equilíbrio emocional da mulher.

Violência sexual: é toda relação sexual a que a mulher é obrigada a se submeter mediante força física, coerção, sedução, intimidação psicológica ou, ainda, quando a impede de usar qualquer método contraceptivo. É considerada crime mesmo se

praticada pelo companheiro ou marido.

Violência patrimonial: Acontece quando alguém retém, subtrai, destrói, parcial ou totalmente, os objetos, instrumentos de trabalho ou documentos pessoais da mulher.

Lei “Maria da Penha”: em vigor, ela garante mecanismos de defesa mais abrangentes para mulheres vítimas de violência doméstica. Promulgada em agosto de 2006, a Lei 11.340/06 ganhou o apelido de Lei Maria da Penha em homenagem à biofarmacêutica *Maria da Penha Maia Fernandes*. É uma lei especial para ser aplicada em casos de violência doméstica e garante mecanismos especiais às mulheres vítimas de agressões pelo marido ou parceiro. A Lei impede, por exemplo, o encaminhamento do processo ao *Juizado Especial*, onde muitos casos acabam com o agressor pagando cestas básicas. Também aumenta a pena para o agressor. Antes estabelecida de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, passou a ser de 3 (três) meses a 3 (três) anos.

Entre outros direitos especiais da Lei, está a exigência de abertura de processo em caráter de urgência, a inclusão da mulher em serviços de proteção e garantia de acompanhamento por policiais caso a vítima precise ir à sua casa buscar seus pertences. Além disso, a Lei permite ao Juiz impor ao agressor restrições imediatas, como proibição de se aproximar da vítima ou dos filhos do casal e perda do porte de arma.

Conheça a história de *Maria da Penha*, mulher que lutou por quase 20 (vinte) anos para ver o seu agressor na cadeia e deu nome à lei especial contra a violência doméstica.

Maria da Penha fez de sua tragédia pessoal uma bandeira de luta pelos direitos da mulher e batalhou durante duas décadas para que fosse feita justiça. O seu agressor, o professor universitário *Marco Antonio Herredia Viveros*, era o seu marido e pai de suas três filhas.

Na época *Maria da Penha* tinha 38 anos, e suas filhas, idades entre 2 e 6 anos.

Na primeira tentativa de assassinato, em 1983, *Viveros* atirou em suas costas enquanto dormia, alegando que tinha sido um assalto.

Depois do disparo, foi encontrado na cozinha da casa, gritando por socorro.

Dizia que ladrões haviam escapado pela janela da residência.

Maria da Penha foi hospitalizada e ficou internada durante quatro meses para se recuperar. Quando voltou ao lar, estava paraplégica e era mantida em regime de isolamento completo.

Foi nesta época que aconteceu a segunda tentativa de homicídio:

O marido a empurrou da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la embaixo do chuveiro.

Marco Antonio Herredia Viveros foi a júri duas vezes: Na primeira, em 1991, foi condenado a 15 (quinze) anos de prisão, quando seus advogados anularam o julgamento, por falhas nas perguntas formuladas aos jurados pela Juíza. Já na segunda, em 1996, o réu foi condenado a dez anos e seis meses, mas ganha o direito de recorrer em liberdade e a pena acaba reduzida para oito anos e seis meses.

Com a ajuda de diversas ONGs, *Maria da Penha* enviou o caso para a Comissão Internacional de Direitos Humanos (OEA), pela demora injustificada em se dar uma decisão ao caso. Dezenove anos e cinco meses depois, *Herredia* é preso enquanto lecionava na Universidade de Potiguar (Unp), em Natal.

Ele permaneceu 16 meses preso no regime fechado. Em 2004, começa a cumprir a pena no regime semiaberto, onde permaneceu até 2007, quando conseguiu a Liberdade Condicional.

No ano de 2008 o governo do Ceará reconhece a demora do Estado para julgar o caso e concede a *Maria da Penha* uma indenização de R\$ 60.000,00.

Após as tentativas de homicídio, *Maria da Penha* começou a atuar em movimentos sociais contra a violência e a impunidade e hoje é coordenadora de Estudos, Pesquisas e Publicações da Associação de Parentes e Amigos de Vítimas de Violência (APAVV) no Ceará.

A história de *Maria da Penha* pode ser conhecida na biografia que escreveu em 1994, intitulada *Sobrevivi... Posso contar*. DIVULGUE A LEI MARIA DA PENHA! (REAL, 2019, Anexo E)

O outro lado do combate à violência doméstica contra a mulher (André Luis Alves de Melo)

Apesar de a cúpula do Judiciário promover comemorações no combate à violência doméstica contra a mulher, na prática a situação é bem diferente daquela apresentada em eventos festivos, marcados pela entrega de flores e elogios.

Os delitos mais comuns na violência doméstica são: lesão corporal leve (art. 129, § 9º do CP), vias de fato (art. 21 da LCP) e ameaça (art. 147 do CP). Registre-se que outros crimes, como feminicídios e estupros, embora gravíssimos, ainda ocorrem bem menos que os acima citados, mas muitos feminicídios foram antecedidos destes delitos menos graves que podem evoluir ou não para os de maior gravidade.

Considerando os casos de violência doméstica, é necessário o acompanhamento de outros atores além da polícia, como a equipe psicossocial. Ressalte-se que, embora a mídia foque nas penas máximas, no cotidiano jurídico a pena concreta tende a ficar próxima do mínimo legal previsto no tipo penal. Logo, não adianta o Legislativo aumentar a pena máxima sem aumentar a pena mínima, como fizeram no caso do art. 129, § 9º do Código Penal.

As infrações penais como vias de fato e ameaça, por exemplo, prescrevem em três anos, em razão da pena máxima, que não ultrapassa os seis meses. Já a lesão corporal tem pena máxima de três anos e prescreve em oito anos. Quando aplicada, a condenação tende a ficar próxima do mínimo legal de três meses, e a prescrição será retroativa, com o prazo prescricional reduzido para três anos, ao invés dos oito anos iniciais.

Infelizmente, na prática, o volume de prescrições tende a superar o número de condenações e absolvições, embora este dado seja pouco divulgado. A pauta para audiências de instrução de uma vara criminal estadual para processos com réu solto geralmente demora mais do que três anos, e este dado também é pouco lembrado nas festividades de eventos jurídicos.

A súmula 536 do STJ acabou por aumentar o número de prescrições, ao vedar a proposta de suspensão condicional do processo, ainda que não seja vinculante. Esta súmula foi aprovada sem um debate com quem atua na frente da violência doméstica, ou seja, com quem ouve vítimas, ouve acusados e convive diariamente com os problemas. Além disso, não foi feito nenhum estudo sobre os impactos da medida do ponto de vista estatístico.

Outro fator que contribui para o aumento de prescrição é que alguns tribunais entendem que até violência entre irmãs ou entre mãe e filha se enquadra na Lei 11.340/06. Mas esta lei é clara ao exigir que a violência seja em razão da condição de mulher. Portanto, não basta a vítima ser mulher, a agressão tem que se ter dado em razão dessa circunstância, o que é muito raro quando o delito ocorre entre irmãs, por exemplo. No caso de agressão entre irmãs, o foro competente é o Juizado Especial Criminal. Enviar o caso para a vara de violência doméstica acaba congestionando a pauta, pois não há transação penal, e aumenta a possibilidade de prescrição.

Além do desafio da prescrição, temos ainda o indulto (perdão presidencial por decreto), que, ao não excluir os condenados por violência doméstica, acaba por liberar quem só foi condenado após um longo e burocrático processo penal.

Problema jurídico

Os poucos agressores que não foram beneficiados com a prescrição ou com o indulto cumprirão penas inferiores a quatro anos (geralmente, não passam de um ano). Além disso, o correto seria cumprir as penas em albergues, mas, por falta de estabelecimentos, os condenados acabam cumprindo regime domiciliar.

No entanto, a casa do agressor, em muitos casos, é a mesma da vítima, e há dificuldades na fiscalização do cumprimento da pena. Os agentes penitenciários alegam que quem está em regime domiciliar não está preso; logo, não é sua atribuição fiscalizar. A Polícia Militar alega que também não é sua função fiscalizar condenados. Com esta lacuna, acaba-se tentando alguns ajustes locais, mas sem uma política pública nacional.

Para agravar ainda mais, os tribunais que convocam mutirões para proteção de

mulheres vítimas de violência doméstica são os mesmos que rapidamente concedem *habeas corpus* aos agressores, sem fiança e com medidas cautelares padronizadas, como “comparecer mensalmente ao fórum”, mas sem exigir que se afastem das casas e das vítimas.

Ou seja, na prática, os magistrados têm uma visão garantista de que o processo penal deve proteger o acusado, em vez de uma visão funcionalista de que o processo penal é instrumento de política pública de segurança para proteção da vítima e da sociedade, notadamente em casos mais graves.

Além disso, é necessário lembrar que a Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, vale apenas para violência doméstica. Ou seja, se a violência não for no âmbito das relações de afeto e em razão da questão de gênero, a legislação será outra. Por exemplo: a legislação aplicada será diferente para casos de estupro por parentes ou por desconhecidos na rua, embora ambos os atos sejam crime.

Outro aspecto pouco discutido é a socialização do custo da violência doméstica contra mulheres, já que os agressores não indenizam o Estado pelas despesas com assistência jurídica e com a prisão. Dessa forma, todos acabamos pagando a conta da violência doméstica, embora não tenhamos agredido.

E também não se cobram do agressor as despesas do SUS com atendimento às vítimas de violência doméstica, e mais uma vez socializamos o custo da agressão, o que acaba estimulando mais violência. Se o agressor não tiver condições financeiras de pagar, então a despesa poderia ir para a dívida ativa, mas ao menos haveria uma responsabilização individual pelo custo.

Problema social

Não raro, também, muitos operadores do Direito focam na mera tipicidade formal do crime e acham desperdício de tempo a realização de estudos sociais que poderiam dar uma ideia da dimensão do problema da criminalidade.

Os que têm visão finalista do processo o consideram um fim em si mesmo, sem necessidade de solução dos problemas da criminalidade. Para essa corrente dominante, o processo deve focar numa matriz binária condenar/absolver, independentemente da eficiência do resultado do processo para diminuir a violência. Nesse sentido, instrumentos como a rede de combate à violência doméstica e até mesmo setores municipais como o SUAS (CRAS e CREAS) são excluídos do debate e das medidas preventivas. Porém, a porta de entrada para combater a violência doméstica deveria ser o SUAS. O acompanhamento deveria começar bem no início da agressão, que normalmente se dá com palavras. Mas o meio jurídico tende a esperar a agressão física para que a vítima procure a delegacia, geralmente já muito machucada, tanto física como psicologicamente.

Imagina-se que a violência doméstica contra a mulher seja um problema que diz respeito apenas ao casal. No entanto, é preciso levar em consideração que muitas vezes existem filhos envolvidos, e que não existe “ex-mãe”. O casal precisa manter algum tipo de convivência, mesmo que não mais enquanto casal. O mundo jurídico, no entanto, ignora o caráter permanente dessas relações. Em uma visão meramente burocrática, acredita-se que o processo penal seja a solução, e que, ao fim deste, o problema estará resolvido, o que nem sempre é correto.

Em muitos casos, as agressões tendem a continuar, já que as penas são minúsculas no Direito Penal brasileiro. As vítimas, por sua vez, não querem necessariamente passar pelo processo penal, mas sim que a violência pare. E para isso é preciso uma abordagem psicossocial do problema. No entanto, a prioridade no mundo jurídico são os mutirões, efetivos apenas para diminuir o volume de processos, e não para resolver os problemas das vítimas.

Algumas soluções foram tentadas, como a Justiça Restaurativa, mas faltam explicações sobre sua aplicação.

Soluções

Diante destes problemas acima citados é preciso uma maior sintonia entre os discursos e a prática. Antes de tudo, é necessário ouvir a primeira instância para o

estabelecimento das políticas públicas criminais, começando pelo SUAS (Sistema Único de Assistência Social). Também é urgente estimular políticas que alcancem resultados na redução de violência doméstica contra a mulher, não apenas mutirões de processos penais, mas acompanhamento psicossocial para a vítima e a família.

Além disso, não podem os tribunais, instâncias revisoras, esquecer que a função do processo penal é proteger a vítima e a sociedade (corrente do funcionalismo penal), e não apenas proteger o acusado (corrente do garantismo penal).

Não adianta mandar a primeira instância fazer mutirões, nem fazer eventos festivos com entrega de flores para as mulheres, mas soltar os agressores em rápidas deliberações em sede de *habeas corpus*, que até mesmo dispensam fiança, e apenas aplicar medidas leves como comparecer mensalmente ao fórum e outras similares.

Já o Legislativo precisa, no mínimo, quadruplicar as penas mínimas previstas na lei para crimes como ameaça, vias de fato e lesão corporal em sede de violência doméstica.

O caminho para o combate à violência doméstica é longo e sinuoso, mas é preciso caminhar. Logo, é preciso adotar medidas mais articuladas, pois alterações legislativas com má redação podem aumentar o problema, em vez de ajudar na solução.

Sem esquecer o fato de que os municípios, ao deixar de cumprir seu papel nas medidas preventivas e de identificação da violência doméstica contra a mulher, como assistência jurídica e psicossocial, acabam sendo omissos. Afinal, até para uma eventual separação judicial a vítima precisará de apoio amplo no atendimento, o que não vem ocorrendo de forma estruturada através do SUAS. (MELO, 2019, Anexo F)

Serão apresentadas agora as produções individuais, começando pelo texto da aluna A. E., transcrito a seguir.

Violencia domestica contra mulher

Os texto nos relata as totais causas desse ato e as consequências dele.

(1) Com base no que eu li e pesquisei sobre esse tema (2) a violência contra a mulher sempre existiu e a maioria dos casos sempre é o marido ou parceiro que é o agressor, com base na lei as causas mais comuns desse ato são: lesão corporal, vias de fato e ameaças. Na maioria dos casos as mulheres são vitimizadas e submetidas a essa situação diariamente.

(3) A metade da população brasileira são mulheres que sofrem ou já sofreram tal violência e a metade desses casos não são denunciados e aqueles que são denunciados muita das vezes não cumpre os deveres legais alegados pela lei. (Texto da aluna A. E.)

Em seu texto, a aluna destacou os pontos considerados por ela os mais importantes, cumprindo parcialmente o solicitado na atividade, mas já demonstrando a habilidade de selecionar pontos importantes de um texto.

A estudante referiu-se às fontes (1) e, por isso, pode-se dizer que há distinção das vozes, embora sem identificar os textos nem atribuir responsabilidade por eles. Ainda assim, pode-se entender esse comentário como uma tentativa de legitimar o próprio texto.

Nota-se que o trabalho da aluna se concentrou predominantemente no Texto 2 e que houve uma tentativa de reescrita dos trechos que ela considerou mais importantes (2). Neste caso, pode-se entender que o exercício de reelaborar o que leu pode contribuir para a construção

da autoria por esta aluna, que, se tiver oportunidade, poderá progredir, no decorrer de sua formação.

A estudante manteve a continuidade temática, sem se perder em assuntos alheios ao tema. Poderia ter explorado mais a progressão de cada trecho. Vê-se que ela apontou uma série de fatos, mas não os desenvolveu. Não houve contradição; por outro lado, também não houve exposição detalhada de argumentos.

Quanto à articulação, pode-se afirmar que a aluna precisa aperfeiçoar alguns tópicos, como o uso da vírgula ou do ponto, mas estes não chegam a comprometer o entendimento do texto.

A produção contém referências aos textos consultados, mas ainda não traz outras fontes. Apesar disso, há informações que não constam de nenhum dos textos (3). Contudo, como não houve referência à fonte, não é possível determinar sua origem.

Do mesmo modo, segue o texto da aluna A. C.:

(1) Em relação aos dois artigos que li sobre o tema, onde se tratam dos tipos de violência doméstica e das penas de cada uma, eu acredito que eles estejam certos, pois relatam dados que são coerentes (2) com as pesquisas feitas pelo grupo.

(3) Em minha opinião, a violência doméstica é algo que realmente gera muitos problemas, principalmente para as mulheres que (4) nem sempre são ouvidas e ainda lidam com os problemas jurídicos que não prendem ou mantêm os agressores na prisão.

Algo que eu não acho certo e tenho o prazer de criticar são (4) as penas dos agressores e a falta de importância e afeto dos problemas jurídicos em relação ao sofrimento das vítimas, pois muitas vezes os agressores voltam a praticar este ato novamente após serem libertados. (Texto da aluna A. C.)

A aluna explicitou ter consultado dois artigos, embora sem identificá-los nem citar os responsáveis por eles (1). Contudo, a menção à consulta permitiu-lhe distinguir sua voz de outras vozes que aparecem no texto.

Destaque-se que ela mencionou também as pesquisas feitas pelo grupo (2), demonstrando a importância desses dados para o seu texto logo no primeiro parágrafo, embora não identificasse, no texto, que trecho ou informação teria vindo da pesquisa.

Ela considerou suficiente mencionar os textos para dizer de que se tratava o assunto e logo partiu para a defesa de seu ponto de vista (3). Também é interessante notar que, embora ela tenha falado de “dois artigos”, o que aparece em sua produção é uma série de dados retirados do Texto 2, que servirá de base para a sua escrita (4).

Mais adiante, ela indica concordar com uns aspectos e discordar de outros. Analisando cada trecho, pode-se notar que seu posicionamento é de concordância com o Texto 2, que critica e defende os mesmos pontos.

Esta aluna manteve a continuidade temática em seu texto, tratando do assunto sem desviar-se, do início ao fim. Não há contradições, e a articulação dos trechos é adequada. No segundo parágrafo, ela poderia ter trabalhado na progressão. Nos demais, nota-se que ela recorreu tanto às suas próprias ideias quanto a trechos do texto, que ela procurou parafrasear, para dar progressão ao texto.

Esta foi a produção individual da aluna G.:

(2) Eu concordo com esses trechos, pois no primeiro texto, (3) Todos juntos no combate a violência contra a mulher, (1) fala sobre os tipos de violência contra as mulheres e também contra sobre a história da Maria da Penha, as ideias desses textos são boas (2) não acrescentaria nada e não criticaria. Já o texto (3) O outro lado do combate à violência doméstica contra a mulher, é um texto interessante, pois (1) fala das penas que um agressor pode ter. (Texto da aluna G.)

A aluna expôs brevemente o assunto de cada texto (1) e sua opinião (2). Ela identificou cada um pelo seu título e, logo de início, disse concordar com ambos, explicitando seu posicionamento. Além disso, dedicou um parágrafo a cada fonte.

Embora não tenha identificado os responsáveis pelos textos, a menção aos títulos (3) e o modo de organização de sua escrita já permitem distinguir as vozes. Ao perceber a importância disto e concretizá-la em sua produção, a aluna deu um passo em seu processo individual de construção da autoria.

A aluna M. escreveu o seguinte:

(1) Ao ler o texto a minha reação não foi muito surpresa, porque se trata de coisas que a maioria das pessoas sabem sobre a violência doméstica contra as mulheres. Muitas vezes (2) o acusado é mais beneficiado do que a própria vítima pela lei, não adianta colocar a lei no papel e não cumpri-lá fora dele, e isso acaba fazendo esses homens fazerem tudo novamente, até mesmo com as mesmas vítimas. A sociedade na maioria das vezes (3) fala que a vítima mereceu apanhar, mas ela não é a culpada ela é a vítima. (5) Em muitas famílias ocorrem a violência doméstica e na maioria das vezes o culpado é alguém próximo da vítima a vítima tem medo e denunciar por que todos nós sabemos a favor de quem a lei fica (Em prática). (4) A entrevista que o nosso grupo fez trouxe dados que nós já sabemos como por exemplo: que o acusado fica impune na maioria dos casos, que a vítima não denuncia ou que a maioria das pessoas conhecem mulheres que já sofreu ou ainda sofre a violência doméstica. (Texto da aluna G.)

Esta aluna referiu-se a ambos os textos como se fossem um só (1), sem citar os títulos nem os responsáveis. Utilizou-se de várias informações presentes nos artigos (sobretudo no Texto 2), mas elaborou sua escrita usando suas próprias palavras.

Nesta produção, predomina a voz da aluna. Ela apresentou vários argumentos em favor do seu ponto de vista. Em “o acusado é mais beneficiado do que a própria vítima pela lei, não adianta colocar a lei no papel e não cumpri-lá fora dele” (2), ela parece trazer uma fala de outros

utilizando a generalização pelos sintagmas “o acusado”, “a vítima”, “a lei no papel”; Já em “falam que a vítima mececeu apanhar, mas ela não é a culpada ela é a vítima” (3), a voz da aluna (pela oração coordenada adversativa iniciada por mas) se contrapõe àquela voz de um grupo marcado pelo uso do sujeito indeterminado “falam”.

Além de utilizar os textos-base, esta integrante recorreu aos dados obtidos da entrevista feita na comunidade, constatando que as informações não eram muito diferentes. Portanto, o coletado na entrevista também serviu para corroborar os textos lidos, possibilitando à aluna relacionar esses dados e fortalecer o exposto em sua própria produção.

O trecho em que a estudante citou dados da entrevista é o que mais traz vozes alheias identificadas de modo mais evidente, pois a aluna disse explicitamente quais informações vieram da entrevista (4). Não é como o início, em que ela disse que houve leitura dos textos, mas passou a apresentar sua opinião.

Há continuidade temática, articulação entre os trechos e não se nota contradição. Além disso, a aluna desenvolveu bem a progressão, de modo bastante detalhado, como se nota em (5), quando a aluna citou o exemplo do que ocorre na prática, para ilustrar de forma mais específica a situação de mulheres que sofrem violência, numa alusão a informações presentes em ambos os textos, como em “Na maioria das vezes a violência acontece dentro da própria casa [...] Pode acontecer também no trabalho, na rua, na escola e em outros lugares” (Texto 1) e em “[...] a casa do agressor, em muitos casos, é a mesma da vítima” (Texto 2).

A aluna I., por sua vez, apresentou o seguinte texto:

(1) De acordo com o texto (2) Todos juntos no combate á violência contra a mulher, ele fala de todos os tipos de violencia contra a mulher, como: violencia física, violencia psicológica, violencia sexual, violencia patrimonial e sobre a “Maria da Penha”, que foi uma mulher guerreira que lutou pelos direitos das mulheres. Minha opinião sobre esse artigo é que eu concordo com o mesmo, pois do acordo com as minhas pesquisas ele relata fatos verdadeiros.

(1) De acordo com o texto (2) O outro lado do combate á violencia domestica contra a mulher, a minha opinião é que eu concordo com o artigo, porem em relação aos problemas jurídico eu acredito que os agressores devi ter a pena que merecem e que as vítimas sejam escutadas. (Texto da aluna G.)

Esta aluna dedicou cada parágrafo a um texto (1). Ambos foram identificados pelo título, seguido do assunto tratado e da opinião da estudante (2). Em virtude dessa organização, as vozes ficaram bem distintas, assim como o posicionamento da aluna.

Houve também citações indiretas de ambos os textos, para esclarecer a que pontos a aluna se referia. Ela deu sua opinião sobre os artigos, de modo coerente, mas não houve relação com outras fontes, embora tenha citado a questão jurídica.

Na etapa seguinte, o grupo produziu o texto a seguir:

Violência doméstica contra mulher

(1) De acordo com as pesquisas e opiniões realizadas pelas integrantes do grupo, a VIOLÊNCIA doméstica contra as mulheres, e um problema social que acontece não só na sociedade como no mundo todo, onde deve ser combatido.

A violência doméstica afeta não só as mulheres como também seus familiares, o que gera muitos conflitos e consequências, principalmente para as vítimas. (2) Cerca de 70% da comunidade conhecem mulheres que sofrem ou já sofreram a violência, demonstrando o quão (6) “normal” é este tipo de coisa que acontece na comunidade. Geralmente, as causas deste ato são quando o parceiro da vítima é possessivo e machista, tendo como consequência problemas tanto físicos quanto psicológicos em relação a vítima.

Muitas vezes, os agressores não são condenados como deviam por conta dos (5) “problemas jurídicos”, o que é um problema sério, principalmente quando a vítima depende de seu agressor que, mesmo com seu ex-companheiro preso, ainda moram em sua residência, onde muitas vezes a agressão continua.

(3) Uma solução para esse problema ser resolvido seria que as leis, em questão de tempo de prisão do agressor, sejam respeitadas e valorizadas, assim como as vítimas que devem ser escutadas. (Artigo de opinião do Grupo E – Turma 2)

Na produção coletiva, este grupo escreveu um texto que não menciona as fontes separadamente, nem identifica o responsável pela escrita de nenhum deles. Por outro lado, há o trecho “De acordo com as pesquisas e opiniões” (1), demonstrando haver, da parte das alunas, o reconhecimento de que as ideias têm origens diferentes. Isso leva a crer que as alunas entenderam a diferença entre uma opinião construída e uma fonte consultada, o que constitui um passo na construção da autoria. Pode também ser uma característica de seus textos, de nível intermediário.

Há dados retirados da entrevista (2). Não houve identificação da fonte, mas isto não constitui um problema grave, pois as responsáveis pela entrevista foram as próprias integrantes.

Aparece também uma proposta de intervenção (3), com base nas reflexões das alunas.

Não se nota contradição, e a continuidade temática está presente. As alunas articularam bem os trechos, e a progressão foi garantida mediante a exposição de explicações e exemplos, vindos das diversas fontes disponíveis para o grupo. Houve tentativas de paráfrase, e quando o trecho foi copiado do texto, elas se preocuparam em colocá-lo entre aspas, como em (5).⁴¹

4.5 Turma 3 – Grupo A: “Depressão”

Este grupo partiu dos seguintes textos:

Texto 1

⁴¹ É importante diferenciar este emprego das aspas do que ocorre em (6), quando o objetivo é ironizar.

Depressão na adolescência (Drauzio Varella)

“Em artigo sobre depressão na adolescência, dr. Drauzio comenta sobre a importância de reconhecer os sintomas para buscar tratamento.”

Depressão é uma doença crônica, recorrente, muitas vezes com alta concentração de casos na mesma família, que ocorre não só em adultos, mas também em crianças e adolescentes. O que caracteriza os quadros depressivos nessas faixas etárias é o estado de espírito persistentemente irritado, tristonho ou atormentado que compromete as relações familiares, as amizades e a *performance* escolar.

De acordo com a *American Psychiatric Association*, um episódio de depressão é indicado pela presença de cinco ou mais dos seguintes sintomas, quase todos os dias, por um período de pelo menos duas semanas:

- estado de espírito depressivo durante a maior parte do dia;
- interesse ou prazer pela maioria das atividades claramente diminuídos;
- diminuição do apetite, perda ou ganho significativo de peso na ausência de regime alimentar (geralmente, uma variação de pelo menos 5% do peso corpóreo);
- insônia ou hipersônia;
- agitação psicomotora ou apatia;
- fadiga ou perda de energia;
- sentimento exagerado de culpa ou de inutilidade;
- diminuição da capacidade de concentração e de pensar com clareza;
- pensamentos recorrentes de morte, ideação suicida ou qualquer tentativa de atentar contra a própria vida.

Na ausência de tratamento, os episódios de depressão duram em média oito meses. Durações mais longas, no entanto, podem ocorrer em casos associados a outras patologias psiquiátricas e em filhos de pais que também sofrem de depressão.

A doença é recorrente: para quem já apresentou um episódio de depressão a probabilidade de ter o segundo em dois anos é de 40%, e de 72% em 5 anos.

Em pelo menos 20% dos pacientes com depressão instalada na infância ou adolescência, existe o risco de surgirem distúrbios bipolares, nos quais fases de depressão se alternam com outras de mania, caracterizadas por euforia, agitação psicomotora, diminuição da necessidade de sono, ideias de grandeza e comportamentos de risco.

Antes da puberdade, o risco de apresentar depressão é o mesmo para meninos ou meninas. Mais tarde, ele se torna duas vezes maior no sexo feminino. A prevalência da enfermidade é alta: depressão está presente em 1% das crianças e em 5% dos adolescentes.

Ter um dos pais com depressão aumenta de 2 a 4 vezes o risco da criança. O quadro é mais comum entre portadores de doenças crônicas como diabetes, epilepsia ou depois de acontecimentos estressantes como a perda de um ente querido. Negligência dos pais e/ou violência sofrida na primeira infância também aumentam o risco.

É muito difícil tratar depressão em adolescentes sem os pais estarem esclarecidos sobre a natureza da enfermidade, seus sintomas, causas, provável evolução e as opções medicamentosas. Uma classe de antidepressivos conhecida como a dos inibidores seletivos da recaptção da serotonina (fluoxetina, paroxetina, citalopran, etc.) é considerada como de primeira linha no tratamento em crianças e adolescentes e os estudos mostram que 60% respondem bem a esse tipo de medicação, que apresenta menos efeitos colaterais e menor risco de complicações por “overdose” do que outras classes de antidepressivos.

A recomendação é iniciar o esquema com 50% da dose e depois ajustá-la no decorrer de três semanas de acordo com a reação da pessoa e os efeitos colaterais. Uma vez que a resposta clínica tenha sido obtida, o tratamento deve ser mantido por seis meses, no mínimo, para evitar recaídas.

A terapia comportamental mostrou eficácia em ensaios clínicos e parece dar resultados melhores do que outras formas de psicoterapia.

Por meio dela, os especialistas procuram ensinar aos pacientes como encontrar prazer em atividades rotineiras, melhorar as relações interpessoais, identificar e modificar padrões cognitivos que conduzem à depressão.

Outro tipo de psicoterapia eficaz em ensaios clínicos é conhecida como terapia

interpessoal. Nela, os pacientes aprendem a lidar com dificuldades pessoais como a perda de relacionamentos, decepções e frustrações da vida cotidiana. O tratamento psicoterápico deve ser mantido por seis meses, no mínimo.

Como o abuso de drogas psicoativas e o suicídio são consequências possíveis de quadros depressivos, os familiares devem estar atentos e encaminhar os doentes a serviços especializados assim que surgirem os primeiros indícios de que esses problemas possam estar presentes. (VARELLA, 2011, Anexo G)

Texto 2

Problemas de uma sociedade deprimida (Rodrigo Batista de Almeida)

“Menos da metade dos depressivos recebe tratamento adequado, o que é essencial para a melhora dos sintomas e a retomada da vida da pessoa.”

O dia 7 de abril foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para ser o Dia Mundial da Saúde. A data foi escolhida por coincidir com a data de criação da OMS. E, neste ano, a depressão foi escolhida como tema da campanha. O objetivo da OMS em escolher esse transtorno como foco em 2017 não é sem propósito, já que a depressão afeta parte considerável da população mundial: em torno de 4,4%. O Brasil está acima da média mundial, com 5,8% de deprimidos, sendo o país latino-americano com maior prevalência dessa condição e perdendo apenas para os Estados Unidos quando consideradas todas as Américas.

A triste notícia é que menos da metade dos depressivos recebe tratamento adequado, o que é essencial para a melhora dos sintomas e a retomada da vida da pessoa. E isso pode ser explicado pelo fato de que há falta de profissionais capacitados nos serviços de saúde. Faltam psiquiatras e psicólogos e a população precisa fazer uma via-crúcis na busca por esses profissionais. Mas isso só não basta. É preciso, também, acesso aos medicamentos antidepressivos. Falhas no diagnóstico e o estigma social dessa doença são outros fatores que dificultam o tratamento adequado e o retorno da pessoa às suas atividades cotidianas.

Muitas vezes, o próprio indivíduo afetado pela doença não percebe os sintomas ou não os relaciona à depressão. E, mesmo quando nitidamente depressivo, o indivíduo pode relutar em buscar ajuda profissional, por receio de ter de admitir que precisa de ajuda. Alguns interpretam a ida a um psiquiatra como atestado de incompetência pessoal, de fracasso. E a vida contemporânea extremamente competitiva pode não combinar com sinais de falha no desenvolvimento individual.

É neste ponto que a campanha da OMS apresenta a maior relevância. Intitulada *Depression: Let's talk*, enfatiza a importância de se conversar a respeito da depressão, a fim de reconhecer sintomas indicativos desse transtorno e procurar ajuda profissional especializada o mais rápido possível. Os sintomas tanto podem estar presentes em nós mesmos como nas pessoas com quem convivemos. Não que todos estejamos depressivos. A maioria, inclusive, não está. No Brasil, como dissemos, 5,8% da população apresentam o transtorno, ou seja, 94,2% não apresentam a doença. Para essa parcela que sente os incômodos sinais da doença, o diagnóstico preciso e o tratamento seguro e eficaz são essenciais para devolver a vida que havia sido roubada pela doença.

A maioria das pessoas pode não ligar alguns sinais com a depressão, tendo uma percepção equivocada da doença, como se consistisse unicamente na diminuição persistente no humor. É claro que esse é o sintoma mais clássico, mas a pessoa pode apresentar alteração no sono (insônia ou hipersonia), no peso corporal (perda ou ganho excessivo), na cognição (atrapalhando o estudo ou o trabalho) e anedonia (incapacidade de sentir prazer nas coisas que anteriormente eram prazerosas).

O mais importante é o diagnóstico correto. A partir da confirmação do diagnóstico, o melhor tratamento será escolhido, chegando mais rápido ao término desse episódio depressivo. E o melhor tratamento combina psicoterapia com medicamentos. Isolados, têm eficácia limitada, mas, quando combinados, ocorre uma potencialização

mútua, trazendo inúmeras vantagens ao paciente. Portanto, ao menor sinal de que algo não vai bem, é preciso conversar. Muitas vezes, quem primeiro atende um paciente depressivo não é o psiquiatra, mas um médico de outra especialidade ou outro profissional de saúde. A importância do encaminhamento ao serviço especializado é essencial. Vamos incorporar o tema do Dia Mundial da Saúde deste ano e vamos conversar sobre o assunto, que leva a inúmeros problemas incapacitantes e sufocantes para o indivíduo, inclusive ao suicídio, em casos extremos. (ALMEIDA, 2017, Anexo H)

Como produção individual, a aluna P. entregou este texto:

Hoje na população muitas pessoas sofrem de depressão, muitas vezes essa depressão pode levar as pessoas a morte, por isso eu concordo com o trecho que diz: (1) “Em pelo menos 20% dos pacientes com depressão instalada na infância ou adolescência, existe o risco de surgirem distúrbios bipolares, nos quais fases de depressão se alternam com outras de mania, caracterizadas por euforia, agitação psicomotora, diminuição de necessidade de sono, ideias e grandezas e comportamentos de risco.”, (2) porque hoje em dia realmente acontece a depressão principalmente com os jovens adolescentes que estão mais dispostos a encontrar novos sentimentos que acabam levando a isso. (Texto da aluna P.)

Quanto ao uso das informações e às vozes, esta aluna, respectivamente: a) destacou uma citação direta, embora sem identificar a fonte nem o responsável, para expor sua opinião; b) posicionou-se pelo uso de “eu concordo”, demonstrando que há outra voz com a qual se alinhar, embora não explicitasse no texto (1). Isso mostra que a estudante compreendeu a importância de distinguir sua voz de outra que venha a fazer parte de sua escrita, o que é um passo importante para a construção da autoria.

Além disso, ela tentou justificar a escolha da passagem, retirada do Texto 1, para fundamentar seu posicionamento (2). Nesse momento, nota-se que houve recurso ao uso do articulador “porque” para relacionar os trechos, mostrando uma preocupação da aluna com a articulação das ideias e, portanto, com a coerência.

A aluna manteve a continuidade temática em seu texto. Por outro lado, nota-se que a articulação das ideias está em processo de construção. Há necessidade de reforçar a paragrafação. Ainda assim, o uso dos articuladores contribuiu para tornar o texto compreensível. Além disso, não se notam contradições.

A progressão poderia ter sido mais trabalhada. Grande parte do texto é formada por uma citação direta. A aluna poderia ter arriscado mais neste aspecto, tentando parafraseá-la, por exemplo, ou buscando outras informações para relacioná-las com o trecho transcrito e sua própria opinião.

A aluna K. apresentou o seguinte:

(1) Pelas pessoas que eu entrevistei a maioria são pessoas deprimidas e pessoas muito tristes. Algumas recebem ajuda e outras pessoas não, a depressão é uma doença pela

qual (3a) não “percebe os sintomas ou não relaciona à depressão”. (3c) 4,4% da população mundial sofre com esta grave doença. A depressão não escolhe idade e (3b) “antes da Puberdade o risco de apresentar Depressão é o mesmo para meninos e meninas”.

(2) Concordo que as pessoas merecem ser ajudadas e não julgadas.

(4) Não julgue! Ajude. (Texto da aluna K.)

Esta aluna mobilizou tanto trechos dos textos quanto trechos da entrevista para compor sua produção. Ela iniciou descrevendo o perfil dos entrevistados na comunidade (1), estabelecendo sua visão mais adiante, no final do texto, pelo uso do verbo “concordar” conjugado na 1ª pessoa do singular (2), antecedida de citações diretas do Texto 2 (3a) e do Texto 1 (3b), bem como de paráfrase do Texto 2 (3c), estratégias que ela utilizou para mostrar, de seu ponto de vista, como as pessoas com depressão precisam de apoio. A aluna termina o texto deixando uma sugestão ao leitor: “Não julgue! Ajude” (4). Embora genérica, essa sugestão acaba funcionando como uma intervenção ao alcance de todos.

Embora não tenha informado nem os títulos, nem os responsáveis pelas fontes escritas, pode-se entender que esta estudante compreendeu a necessidade de distinguir as vozes, já que ela se preocupou em usar as aspas, caracterizando os trechos como citações diretas, e em dizer que ocorreu uma entrevista, realizada por ela (e, por extensão, pelo grupo). Ela se concentrou em mostrar que sua posição estava amparada não somente pelas leituras realizadas em aula, mas também pelos dados recolhidos diretamente da comunidade. Esta pode ter sido uma estratégia para fortalecer seu ponto de vista e legitimar sua posição, já que esta viria amparada por trechos literais dos textos, o que confere uma certa autoridade ao argumento.

Seu texto mantém a continuidade temática e a articulação entre os trechos. A paragrafação poderia ser reforçada. Não há contradições, mas a progressão poderia ser mais desenvolvida, desafiando-se a aluna a explorar mais a própria argumentação, sem prender-se tanto às citações. Ela terminou com um convite ao leitor, trazendo para mais perto a responsabilidade pela mudança do cenário, apesar de ela mesma não ter se envolvido nessa ação.

Esta foi a produção individual da aluna C.:

Segundo as pessoas que eu entrevistei a maioria são pessoas deprimidas e tristes. Algumas pessoas recebem ajuda e outras não querem de ninguém ajuda, depressão é uma doença pela qual (1a) “não se perceber os sintomas ou não relaciona à depressão”. (1b) 4,4% da população mundial sofrendo esta gravar doença. A depressão não escolhe idade e (1c) “Antes da Puberdade o risco de apresenta Depressão é o mesmo para menino e meninas.

(2) Concordo que “Menos da metade dos depressivos recebe tratamento adequado, e que é essencial para a melhora dos sintomas e a retomada da vida das pessoas”

Concordo totalmente que as pessoas em geral merecem ser ajudadas e acolhidas e não julga-las pelas coisas que elas não tem culpa exatamente. (Texto da aluna C.)

Pelas características deste texto e do anterior, entende-se que as alunas K. e C. podem ter atuado colaborativamente já nesta etapa. Elas destacaram e parafrasearam os mesmos trechos (1a, 1b e 1c) para a fundamentação de seus pontos de vista, que também eram semelhantes. A aluna C. diferenciou sua posição ao destacar a importância do tratamento, partindo de um trecho do Texto 2 (2).

Também nesta produção, ocorre o uso das aspas nos trechos citados, assim como a atribuição de responsabilidade pela entrevista à própria aluna. Isso mostra que a aluna compreendeu a importância de distinguir sua voz de outras fontes.

A estudante também lançou mão do grifo como recurso para destacar um dos trechos citados. Pelo direcionamento apresentado, nota-se continuidade temática, apesar de a progressão praticamente não aparecer, pois a aluna apresenta as ideias, mas não as desenvolve. Não há contradição, e a articulação é suficiente para tornar o texto inteligível, embora também possa ser melhorada, principalmente quanto ao sentido dos articuladores e ao uso da pontuação.

É interessante notar que, em seus textos, as integrantes K. e C. assumiram individualmente a responsabilidade pela entrevista, embora a proposta tenha sido realizada em grupo.

Por fim, a aluna J. escreveu:

Além de pesquisar algo diferentes tipo (1) musica Rapdeprecivo que mostra que 4,4% da população num dos textos sofre com esse indice de prevalência, (5) 5,8% dos Brasileiros sofre por ser automutilar principalmente os adolescentes ou pós parto. (2) Eu entrevistei várias pessoas e elas me responderam com siceridade a maioria (9,05%) disse que a Depressão é uma doença muito grave (0,95%) disseram que pra chamar atenção ou pra ter algo. (3) “Muitas vezes, o próprio indivíduo afetado pela doença não percebe os sintomas ou não os relaciona à depressão.”
muitas gentes criticam ou ajudam as pessoas a sair da depressão. (Texto da aluna J.)

Um dos pontos interessantes na produção desta aluna é que ela utilizou músicas de *rap* como fonte (1). Trata-se de um recurso que faz parte da cultura da aluna e que ela quis compartilhar. Isso configura intertextualidade diversa daquela derivada dos textos oferecidos como base, pois a aluna recorreu à letra do *rap* para fortalecer sua argumentação, legitimando essa fonte, que não estava entre os textos abordados em aula, com os colegas de equipe.

Embora não identificando as músicas individualmente, mas pelo gênero, já ocorre uma diferenciação de vozes com esse procedimento.

Da mesma forma aconteceu com a entrevista: a aluna identificou a fonte dos dados antes de explicitá-los (2).

Ao se utilizar de dados percentuais do Texto 2, a aluna referiu-se à fonte como “um dos textos”. Isso já caracteriza uma preocupação de referenciar a origem dos dados. O único

momento em que a estudante não mencionou a fonte foi quando citou um trecho do Texto 2 (3). Ainda assim, nota-se a preocupação da aluna em usar as aspas para diferenciá-lo das outras vozes, mostrando que, também neste caso, a estudante deu um passo a mais em seu processo de construção da autoria.

Houve, pois, relação entre a voz da aluna, os textos oferecidos e dados oriundos de outras fontes (a entrevista e as músicas).

Um ponto que merece destaque é que a aluna menciona um percentual do Texto 2 (5,8%) e agrega a ele uma informação que só pode ter vindo de seu conhecimento de mundo: o ato de automutilar-se, presente em alguns casos de depressão (5). A informação de que isso ocorre mais entre adolescentes e mulheres no pós-parto também foi trazida por ela.⁴² Segue a produção colaborativa deste grupo.

(1) A nossa opinião é que (2) a Depressão é uma doença que afeta a humanidade, que se altomultilar com Drogas ou comete suicídio.

(3) A Depressão (6) é uma Doença com um índices diferentes como: na adolescência, (5) pós parto ou até de idosos. Ela é uma Depressão crônica, em que muitas vezes em caso na família, e além disso (5) á várias faixas etárias persistente irritando, tristonho ou atormentado. (Artigo de opinião do Grupo A – Turma 3)

Neste texto, as estudantes explicitam seu posicionamento como grupo, pelo uso do pronome “nossa” (1). Nota-se que a opinião do grupo é, na verdade, uma informação (2). No parágrafo seguinte, percebe-se uma tentativa de parafrasear dados coletados dos textos que também são de caráter informativo (3).

Ocorre também a valorização, pelo grupo, da contribuição trazida pela aluna J., ao mencionar a depressão pós-parto (4).

Pode-se afirmar que as alunas exercitaram habilidades necessárias ao processo de autoria, porque elas procuraram expor as informações dos textos lidos usando suas próprias palavras, em vez de realizar citações. Há continuidade, pois os parágrafos se complementam, bem como articulação entre os trechos, realizada de maneira suficiente para garantir o sentido, embora falte clareza em alguns pontos, como em (5), exigindo um pouco mais do leitor.

A progressão se verifica no detalhamento das características da depressão, que é o tópico central (6). Não há contradições, pois os dados apresentados contribuem para a continuidade.

Importa observar que, individualmente, as alunas conseguiram explicitar sua opinião, mas na escrita coletiva isso não ocorreu. Este texto parece mais uma conclusão do texto

⁴² Independentemente da exatidão deste texto, naquele momento, a prioridade foi incentivar a pesquisa, reconhecendo-se, porém, que é necessário um trabalho contínuo de orientação aos alunos para verificarem a relação entre as informações.

individual do que um novo texto com a opinião do grupo. Ainda assim, o fato de produzirem juntas é positivo, funcionando como uma experiência para elas.

O fato de a aluna com mais dificuldade na escrita ter servido como escriba do grupo mostra que as demais foram capazes de abrir mão desse papel para que a colega tivesse essa vivência, o que também é muito bom quando se trata de trabalho colaborativo.

Participar de outras experiências como esta poderá ajudar estas alunas a desenvolver suas habilidades cada vez mais.

O passo mais importante no caminho do desenvolvimento dessa produção foi a atitude do grupo diante da atividade, expressa por sua tentativa de compreender as fontes para escrever com palavras próprias. Apesar de simples, é possível ver que este texto não é mera cópia, e este já é um passo importante, pois indica que as alunas já exercitam a autonomia necessária à escrita de seus textos.

Por outro lado, e apesar deste olhar positivo para esta produção, vale lembrar que é necessário um acompanhamento cuidadoso para este grupo, sem o qual estas alunas podem correr o risco de não aproveitar as oportunidades de construção da autoria quando as atividades forem coletivas, já que algumas delas realizaram, individualmente, produções muito diferentes desta, que foi coletiva. Talvez seja o caso de explorar as razões para isso ter ocorrido.

Pela análise dos textos, foi possível notar que cada um dos grupos procurou diferenciar as vozes dos autores das suas próprias, e que houve diferenciação clara quando o aluno falou por si e quando falou como parte de um grupo.

Todas as equipes produziram textos relacionados ao tema. Em relação ao uso das informações, ao grau de envolvimento na escrita e à coerência, houve resultados bastante heterogêneos, como era esperado. Isso demonstra como é essencial fazer do trabalho com o desenvolvimento da autoria uma prática contínua e de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fator que mais contribuiu para o sucesso do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) foi o envolvimento dos professores. Sem essa contribuição, certamente o projeto não teria sido possível. Desde o início do projeto, cada professor contribuiu com ideias para constituir a cadeia de gêneros, decidindo inclusive qual deles seria abordado em seu componente. Como cada gênero serviu de algum modo para a escrita do seguinte, o resultado foi, de fato, um trabalho de equipe.

Trabalhar com diversos gêneros possibilitou, ainda, contar com a participação de maior número de alunos, pois a gama de opções ficou mais ampla. Assim, embora o intuito fosse a adesão dos estudantes à totalidade da cadeia, houve aqueles que optaram por alguns gêneros, o que também foi positivo, pois ao menos houve uma produção para ser acompanhada. Na prática, sabe-se quanto isso tem valor como instrumento de aprendizagem, e nenhuma oportunidade de proporcionar desenvolvimento ao aluno deve ser perdida.

Embora a construção da autoria pudesse ter sido trabalhada em qualquer um desses gêneros, ou até mesmo em todos eles, foi no artigo de opinião que ocorreu o trabalho mais aprofundado com a escrita e, por extensão, com a autoria, e foi quando mais se teve tempo para acompanhar dos alunos nesse particular, bem como na relação com o outro pela escrita, pois o gênero ficou sob responsabilidade da docente de Língua Portuguesa.

O trabalho com o artigo de opinião mostrou-se bastante útil para desenvolver nos alunos a habilidade de apresentar seu posicionamento de modo esclarecido e fundamentado. Ainda que nem todos tenham lançado mão de outras vozes para fortalecer suas colocações, os primeiros passos foram dados nessa direção.

Na sequência de atividades relativa ao artigo de opinião, houve muitos momentos em que os alunos precisaram exercitar sua tolerância em relação a pontos de vista diversos do seu. Em tempos de discursos de ódio e ataque à diversidade, esta é uma contribuição relevante, pois é importante não limitar a vivência na escola ao aprendizado de conteúdos. Aprender a conviver é tão importante quanto aprender a escrever.

Pela leitura das produções, foi possível constatar que os alunos tiveram condições de desenvolver seu conhecimento sobre o gênero e os elementos que contribuem para o desenvolvimento da autoria, expressos nas categorias de análise, mesmo naqueles casos em que não dominavam aspectos gramaticais. Essa era uma dúvida que persistia para a docente de língua portuguesa, que tendia a não acreditar na eficácia de abordar esses tópicos antes que a

gramática estivesse consolidada. Foi surpreendente acompanhar alguns resultados, em que os alunos conseguiram transmitir suas ideias, apesar de falhas gramaticais ainda presentes.

Isso mostrou que não há impedimento para abordar esses assuntos, nem é necessário esperar por resultados específicos relacionados a convenções de escrita. Vale a tentativa de integrar esses conteúdos e apresentá-los aos poucos, mas constantemente, a fim de proporcionar numerosas oportunidades de prática.

No que se refere aos elementos linguístico-discursivos indicativos de autoria, comprovou-se que quanto mais desenvolvida está a postura crítica do aluno, mais recursos ele utiliza para fundamentá-la e mais esforços ele coloca em seu trabalho de convencer o leitor. Conforme avança em seu aprendizado das estratégias para construir um texto, o estudante vai passando da simples menção das informações, chegando à sua diferenciação das vozes de outros e da sua própria. Esse segundo estágio também parte da identificação indireta dos autores e/ou textos, passando pela menção explícita a nomes e/ou títulos, até chegar à identificação detalhada de autores e textos, com citação explícita desses nomes e títulos.

Tal desenvolvimento ocorre também no trabalho com as informações. Se, no início, o aluno se preocupa apenas com a localização de algo que o ajude ao menos a confirmar sua opinião, nos estágios seguintes ele será capaz de listar e até confrontar informações diversas para construir seu argumento, conseguindo também reconhecer e respeitar a existência de opiniões diferentes da sua, sem que isso se transforme em um problema para ele.

Quanto ao posicionamento, há etapas próprias a serem cumpridas. A primeira é a expressão da opinião. Em seguida, o ponto de vista vem acompanhado de argumentos, que podem ser exemplos do senso comum, depois informações retiradas das fontes cedidas aos alunos, chegando a outras fontes e dados oriundos da vivência dos estudantes, obtidos de modo sistemático, como ocorreu no caso das entrevistas. O ponto culminante é quando o aluno adquire a habilidade de relacionar vários tipos de argumentos consistentes e ainda oferece uma proposta de intervenção no problema sobre o qual escreve, demonstrando que pensou sobre o assunto e elaborou ideias para resolver ou, ao menos, atenuar os efeitos relacionados à situação. Se essa intervenção for elaborada considerando a realidade do cenário em que se atua, bem como os recursos disponíveis e o escopo de atuação dos envolvidos, o resultado será ainda mais promissor.

A autoria é construída quando da prática da escrita. Seus elementos indicativos não devem ser analisados pelo professor de uma perspectiva de existência ou não existência, pois estarão presentes em algum nível, ainda que nascente. Cabe ao professor dar aos alunos a oportunidade de exercitá-los em suas aulas.

Em todos esses casos, o trabalho colaborativo na escrita permitiu o desenvolvimento da autoria. Foi determinante não somente para contribuir nesse objetivo, mas também para incluir alunos que, de outra forma, ficariam excluídos dessa experiência. Foi o caso de estudantes que frequentavam o AEE e daqueles que enfrentavam alguma defasagem em relação ao ano escolar frequentado.

Além do apoio dos colegas, que muitas vezes lhes cederam a posição de protagonistas, ao permitirem, por exemplo, que atuassem como escribas, ou então fazendo isso por eles, nos casos em que não podiam escrever, os alunos puderam contar com o acolhimento de suas produções pelos docentes, que direcionaram as orientações de acordo com o nível de aprendizado de cada um.

Isso demonstra a importância de rever continuamente a prática pedagógica, procurando partir do aluno para selecionar os melhores meios de concretizar o processo ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que o professor precisa estar atento à compreensão que os alunos têm de seu próprio ponto de vista; ao modo pelo qual eles se posicionam diante dos textos lidos, considerando como e se os estudantes relacionam o que leram, o que experienciaram e o que pensam sobre o assunto; à valorização que eles imprimem aos dados oriundos de sua cultura; e aos recursos linguísticos que mobilizam para dar coerência ao texto. Tudo isso é importante porque é pelo desenvolvimento dessas características no texto que se exercita a construção da autoria.

REFERÊNCIAS

Material utilizado na pesquisa:

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. Tradução e adaptação: Judith Chambless Hoffnagel. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambless Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007. 215 p.

_____. *Gênero, agência e escrita*. Tradução e adaptação: Judith Chambless Hoffnagel. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambless Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. ed. Tradução e adaptação: Judith Chambless Hoffnagel. Organização: Angela Paiva Dionisio e Judith Chambless Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009. 165 p.

BEZERRA, B. G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Abralín, 2011. P 602-610.

_____. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. 1. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, R. N.; MOURA, J. V. S. O uso do gênero reportagem em sala de aula: implicações para uma aprendizagem significativa. *Revista Humanidades e Inovação* v. 7, n. 1, p. 9-22, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2020>>. Acesso em: 23 out. 2021.

CRISTÓVÃO, V. (Org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Campinas: Pontes, 2011. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-60.

FERNANDES, C.; MILANO, S. S. S. A escrita nos anos iniciais e a emergência da autoria. In: NASCIMENTO, L. (Org.). *Leitura e escrita: o ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia*. Alemanha: NEA, 2015. p. 207-241.

FIAD, R. S. Ensino e autoria. In: TFOUNI, L. V. *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*. Ijuí: Unijuí, 2008. (Coleção Linguagens).

FIORELLI, J. M. *Práticas de letramento na rede. Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria*. 2009. 231 p. — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

FIORIN, J.L. *Argumentação*. 1. ed. 1 reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Nova Vega, 1992.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. Organização de Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 146-224.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. *Revista da ABRALIN*, v. 15, n. 2, p. 265-284, jul./dez. 2016.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: _____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012. (Coleção Língua[gem], 46).

PEREIRA, M. G. O resumo de um artigo científico. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 22, n. 4, p. 707-708, out-dez 2013.

OLIVEIRA, D. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 4.; CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 2., 2013. Itabaiana-SE. *Anais...* Itabaiana-SE: UFS, 2013. p. 1-8.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun. 2001.

_____. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.105-124, jan./jun. 2002.

_____. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20. n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, A. E. Cultura escrita, cultura impressa, cultura digital: contiguidades e tensões. In: _____. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018. (Linguagens e Tecnologias, 6).

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SÃO PAULO (SP). *Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013*. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

_____. *Projeto político-pedagógico (PPP): conviver e aprender*. São Paulo, jun. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: Componente Curricular – Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 184 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Plano de navegação do autor: caderno do aluno*. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Plano de navegação do autor: caderno do professor*. São Paulo: SME/DOT, 2014b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. São Paulo: SME/DOT, 2014c. 116 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial*. São Paulo: SME/COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, set./dez. 2004.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Org.). *Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática*. Curitiba: Senar-PR, 2015 (Coleção Agrinho). p. 64-96.

Material utilizado com os alunos:

ALMEIDA, R. B. Problemas de uma sociedade deprimida. *Gazeta do Povo*, 13 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/problemas-de-uma-sociedade-deprimida-a8504fhxzfb651epbay15d8oj/>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

CORRÊA, S; KWEITEL, J. Direito ao aborto não é questão de minorias. *O Globo*, 4 jul. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaio/direito-ao-aborto-nao-questao-de-minorias-22848938>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MELO, A. L. A. O outro lado do combate à violência doméstica contra a mulher. *Consultor Jurídico*, 8 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-mar-08/opiniao-outro-lado-combate-violencia-mulher>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

PINHEIRO, G. Chips para identificação de animais: RGA ou carteira de identidade. *Diário de Petrópolis*, 1º set. 2019. Disponível em: <<https://www.diariodepetropolis.com.br/integra/gilberto-pinheiro-171730>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

RAMIREZ, E. A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo de coisa nos transformamos. *Revista Bula*, 1º set. 2019. Disponível em: <<https://www.revistabula.com/18499-a-morte-do-cachorro-no-carrefour-faz-a-gente-pensar-em-que-tipo-coisa-nos-transformamos/>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

REAL, G. Todos juntos no combate à violência contra a mulher. *OAB – 148ª Subseção de Santo Anastácio*. Disponível em: <<http://www.oabsp.org.br/subs/santoanastacio/institucional/artigos-publicados-no-jornal-noticias-paulistas/todos-juntos-no-combate-a-violencia-contra-a>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SCHERER, O. P. A solução é descriminalizar o aborto? *O Estado de S. Paulo*, 11 ago. 2018. Disponível em: <<https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-solucao-e-descriminalizar-o-aborto,70002443443>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

VARELLA, D. Depressão na adolescência. *Drauzio*, 14 abr. 2011. Revisado em 6 ago. 2019. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/depressao-na-adolescencia-artigo/>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

ANEXOS – TEXTOS TRABALHADOS NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

**ANEXO A – “A MORTE DO CACHORRO NO CARREFOUR FAZ A GENTE
PENSAR EM QUE TIPO DE COISA NOS TRANSFORMAMOS”**

A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo coisa no... <https://www.revistabula.com/18499-a-morte-do-cachorro-no-carrefour-fa...>

365 REGISTRE-SE JA

NOTÍCIAS ESPORTES DIVERSÃO MEU ESTILO BLOGS R7 ESTÚDIO RECORD TV +R7

ASSISTA A

AO-VIVO fechar Pub PC

ReGambleAwards.org | +18

📡 🐦 f 📷 🔍

INÍCIO SEÇÕES ACERVO ANUNCIOS CONTATO BULA DE VIAGEM

COM A NOVA GESTÃO DO DETRAN-GO, É TRABALHO SÉRIO E ECONOMIA NO SEU BOLSO.

início » ideias » A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo coisa nos transformamos

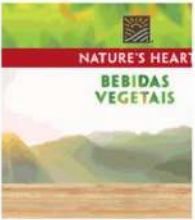


f 2.0 M CURTIDAS

🐦 50.0 K SEGUIDORES

A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo coisa nos transformamos

POR ÉLIDA RAMIREZ EM IDEIAS



Em meio a uma transição presidencial polêmica, os noticiários de todo o país foram obrigados a se curvar a um vira-latas. O caso do cachorro agredido e morto nos arredores do Carrefour de Osasco, dividiu espaço de capa com a reportagem sobre a também finado Ministério do Trabalho. A polêmica se deu depois que dois vídeos mostrando o segurança do supermercado com uma barra de ferro perseguindo o animal e, outro, com cenas do bichinho sangrando viralizaram na rede.

Milhares de manifestações virtuais e protestos no local

A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo coisa no... <https://www.revistabula.com/18499-a-morte-do-cachorro-no-carrefour-fa...>

provocaram a imprensa a discutir o caso com criminalistas e psicólogos. Embora as imagens não tenham registro do ato em si, a Polícia Civil já confirmou a agressão e que ela pode ter colaborado ou até causado a morte do cachorro. E a suspeita de envenenamento também está sendo analisada. ONGs, militantes dos direitos dos animais, e até o Carrefour segundo nota publicada na capa de sua loja virtual, dizem estar mobilizadas para que a justiça seja feita.

Enquanto isso, na desconhecida mineira Dolá, um militar também virou manchete por ser suspeito de jogar um gato vivo em uma lagoa para um jacaré comer. Já o meu vizinho comemora a vitória de seu time ou o resultado das eleições atando foguetes em seu pastelão (denunciado, ainda sem solução). Agressões pavorosas, feitas a seres indefesos, que revoltam até os não muito afeitos ao mundo animal. Acarretam repulsa pois jogam na nossa cara a crueldade que habita, sim, os humanos. Dá medo pensar que muitos moram ao nosso lado. Mas precisamos encarar a reflexão que é bem mais ampla que a abordagem dada aos fatos. Vejo nós, do substantivo ao pronome, nesse contexto de violência e de sua repercussão. Problematizo com duas perguntas simples. A primeira é: do que se trata a selvageria humana que vitimiza os bichos?

Para Marcelo Nassaro, conselheiro da Conselho Nacional do Meio Ambiente e autor do livro "Maus Tratos aos Animais e a Violência contra Pessoas", a violência contra bichos não é um ato isolado. Ela se trata de um desdobraimento do processo de desrespeito urbano de modo geral. Pode até ser doença, individual ou social. Por isso, o autor alerta sobre o perigo da naturalização desse comportamento: "À medida que a sociedade percebe que a brutalidade contra animais é a porta para agressões a humanos, mais atenção deve dar a gente que esfolia seus gatos, arrasta cães no asfalto ou tortura bois no litoral de Santa Catarina". O problema é ser isso hábito antigo e culturalmente arraigado. Manifesta-se pequena como no repasse por gerações da cantiga infantil — nem por isso inocente — atirei o pau no gato. Ou nas lembranças das "brincadeiras" de explodir um sapo colocando cigarro na boca dele ou cortando rabinhos de lagartixas, como ainda é costume no interior.

Felizmente, essas incontáveis situações de violência têm tido até bastante divulgação. Provocada por uma maior conscientização e, também, porque o tema repercute bem no mundo virtual. Likes e compartilhamentos são moeda. Quem nunca compartilhou uma foto de bichano fofo ou comentou com texto post sobre maus tratos? Pois é, empresas sabem disso e é melhor a gente entender os bastidores do mercado informativo já que isso interfere diretamente em nossas vidas. Bom, apesar disso, considero esse espaço de luta um avanço. Vejo o ativismo como uma forma saudável de salvação até para gente. Não tenho perfil para lavar cachorro de rua em um sábado de manhã. Admiro quem o faça. Levanto a bandeira como posso. Participo de ações e grupos de debate. E defendo irrestritamente todos os direitos dos animais. Isso leva à minha segunda pergunta: em que transformamos os nossos bichos?

Antes que me julguem, faça eu mesma o papel autodenunciativo de apresentar minha família não humana: Frida (cachorro), Filó (gato) e Pluminha



FACEBOOK



SEÇÕES

A morte do cachorro no Carrefour faz a gente pensar em que tipo coisa no... <https://www.revistabula.com/18499-a-morte-do-cachorro-no-carrefour-fa...>

(periquito). No meu caso, todos vieram em momentos vazios e sofridos. A falta de um amor, o sonho da maternidade e o desejo de voar. Escolhidos conscientemente e deslocados para lugares, por vezes, distantes de sua natureza. Frlida se joga na terra para tirar o cheiro do xampu depois do banho, Filó prefere cabeça de calango à patê industrializado, Pluminha matou toda a família quando uma doença contagiou a gaiola.

É que a domesticação dos bichos não é tão simples. Em sua forma organizada e utilitária, começou há pelo menos 12 mil anos. Contudo, recentemente, transformamos animais em companheiros. Isso tem um lado que pode ser ruim. Para os dois lados da relação. O artigo "Bem-Estar de cães e gatos", publicado pela veterinária da UFMG, Renata Maria Albergaria Amara, mostra que nos últimos 25 anos, veterinários tem estudado problemas e doenças comportamentais nos pets por causa da mudança do papel deles na sociedade. Arrepiel de culpa. Depois que tive filho, Fridoca andou cabisbaixa, operou de infecção e ainda comendo bicos e fazendo xixi pela casa. Filó precisou ser abrigado na casa da minha mãe e ainda não voltou. Pluminha? Tadinho! Nunca mais cameu na minha mão e vive batendo as asas na portinhola do viveiro. Daí leio o artigo de Amara e me sinto ainda pior: "Muitas vezes o proprietário não sabe qual é o comportamento canino e felino normal e os tratam como membros da família. Dessa maneira, pode-se desenvolver distúrbios comportamentais nesses animais, como atitudes animais com posturas humanas. O antropomorfismo pode ser benéfico em alguns casos ou mesmo prejudicar o animal e danar em outros. Assim, o bom senso deve predominar e o conforto e bem-estar devem ser sempre avaliados". Sei que houve uma realocação de prioridades na minha vida e os bichinhos não tem culpa. Não existe maldade. Há sofrimento. Existe gente lidando com isso melhor que eu. Apenas ainda não alcancei o tal bom senso e morro de tristeza.

A intriga acerca do tema é antiga. Darwin dedicou boa parte de seu tempo na investigação do que ele definiu como Síndrome da Domesticação. Para ele, a indução a um ambiente menos hostil e, com isso, menos desafiador, poderia ter provocado alterações genéticas e de comportamento. Depois de séculos domesticados, lobos teriam presas e orelhas menores, além da capacidade craniana reduzida, comparados com os parentes selvagens, concluiu ele em uma pesquisa. Nesse sentido, pode-se dizer então, que fora de seu habitat natural há milhares de anos, cães e gatos urbanos perderam parte da capacidade de defesa. O que torna casos como o do cachorro do Carrefour, gato-isca em Doreis, cão foguete e tantos outros ainda mais perversos.

Embora óbvio, é pertinente lembrar que o abandono e os maus tratos em animais são crimes descritos na Lei de Crimes ambientais. As punições podem ser inclusive a prisão do autor. Nunca vi uma pessoa presa por isso. Se o Ministério do Meio ambiente também morrer vai ficar ainda mais difícil defender a causa. Nosso papel como cidadãos é manter firme vigilância a fim de ser porta-voz da segurança dos animais quem nem escolheram estar em cidades. Vislumbro na denúncia, oficial e virtual, o mais potente meio de defesa.

Carpe diem

Contos

Crônicas

Diários do Aran

Ensaios

Entrevistas

Entrevistas do além

Filmes

Fotografia

Ideias

Listas

Livros

Música

Obitúrio

Poesia

Questionário Proust

Shakespeare: vide bula

Web Stuff

RECENTES



A suposta traição de Capitu e os reflexos de nossa sociedade machista que não evolui



10 grandes festivais que celebram o sexo ao redor do mundo



Pessoas otimistas têm 70% mais chances de viver até os 85 anos, diz estudo



**ANEXO B – “CHIPS PARA IDENTIFICAÇÃO DE ANIMAIS: RGA OU CARTEIRA
DE IDENTIDADE”**



Colunistas

Domingo, 01/09/2019

Menu



CHIPS PARA IDENTIFICAÇÃO DE ANIMAIS - RGA OU CARTEIRA DE IDENTIDADE

É preciso ampliar essa cultura protetiva aos animais em todo o Brasil

Aos poucos, a cultura de proteção e direitos dos animais vai se consolidando no Brasil, modificando importantes paradigmas, o que é muito positivo, afinal, como sabemos, toda a fauna brasileira, seja ela doméstica, domesticável, exótica e silvestre é tutelada pela Constituição Federal de 1988, através do artigo 225 1º / VII e Lei Federal 9605/98, artigo 32, além de outras leis infraconstitucionais. Isso, inclusive, já foi demonstrado por mim em diversos artigos alusivos à questão. No entanto, faz-se mister insistir, pois os animais são seres sencientes e muitos deles integram ou fazem parte de nossas famílias, amados como filhos, no caso, cães, gatos. Isso sem esquecer outros que também precisam da mesma atenção.

QUEM AMA, CUIDA

E quem ama, cuida, eis uma verdade incontestável. Por isso, o que vier para protegê-los, será sempre muito bem-vindo. Como um singular exemplo, devemos chipar esses nossos "irmãos ou filhos", como ocorre na cidade chamada Mongaguá, na Baixada Santista, cuja prefeitura irá adquirir mil chips de identificação, criando uma espécie de RG Animal, com informações de cada um deles. Segundo informações confiáveis, mais de 200 animais, entre gatos e cães, já têm essa identificação, favorecendo iniciativas de vacinação antirrábica, além de castração, facilitando também a localização de animais fugidios ou que se percam de seus tutores.

O procedimento é inédito na cidade por parte da Prefeitura que merece nossos aplausos, consciente que os animais precisam de proteção à luz de seus direitos e são chipados diariamente no Centro de Controle de Zoonose (CCZ). Para ter direito ao RGA, o tutor ou responsável pelo animal deve apresentar documentos pessoais, além de comprovante de residência de Mongaguá em seu nome, exatamente, no CCZ. Sem dúvida, um passo importantíssimo na defesa dos animais, haja vista que se torna uma garantia de identificação, além dos citados direitos à vacinação e outros procedimentos indispensáveis pela saúde e proteção deles. É um modelo ou paradigma que deve ser espelho para todo o Brasil, evitando assim, a proliferação de animais abandonados nas ruas de nosso país e doenças adquiridas no dia a dia, através de maus-tratos e abandono. Para concluir, entendo que os cavalos também têm esse direito protetivo, uma vez que há muitos deles abandonados nas ruas. Agindo assim, estaremos avançando muito na proteção animal. E que seja assim, daqui por diante!

Gilberto Pinheiro
jornalista, palestrante em escolas,
universidades sobre a ciência
e direitos dos animais

Somos o Coração, a Alma, a Voz dos Animais

ANEXO C – “DIREITO AO ABORTO NÃO É QUESTÃO DE MINORIAS”



Direito ao aborto não é questão de minorias

A lei punitiva atinge de forma desproporcional as mulheres em condições de vulnerabilidade econômica e social: as negras, as pobres, as jovens

Sonia Corrêa e Juana Kweitel
04/07/2018 - 00:00

PUBLICIDADE

A Constituição brasileira, resultado de intenso processo de construção democrática, pressupõe que as instituições públicas, e a sociedade como um todo, observem os princípios de igualdade, de dignidade da pessoa humana e do respeito pela privacidade. Tanto as leis quanto qualquer ação praticada pela administração pública devem ser regidas por esses valores, e cabe ao Supremo Tribunal Federal zelar pelo cumprimento de tais princípios

No caso específico do direito ao aborto legal e seguro, ainda que se possa alegar que a maior parte da população defenda o modelo atual, que criminaliza a decisão das mulheres de interromper uma gestação indesejada, o STF deve auferir se essa opinião da maioria está ou não violando os preceitos constitucionais. Caso confirmada tal violação, a Corte tem toda a legitimidade para interpretar e garantir o exercício de normas constitucionais vigentes.

A lei em vigor sobre aborto, tal como gravada no Código Penal de 1940, viola direitos fundamentais e por isso deve ser corrigida. Segundo dados do Ministério da Saúde, complicações por aborto inseguro estão entre as cinco principais causas de mortalidade materna no país. Em 2015, a Secretaria de Políticas para Mulheres identificou a proibição do aborto como um dos fatores para o país não ter alcançado o Objetivo de Desenvolvimento do Milênio para redução da mortalidade materna. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estima que 7,4 milhões de brasileiras já passaram pela experiência de um aborto ilegal e inseguro. Mais de meio milhão de mulheres fazem abortos a cada ano.

Ao menos oito mulheres terão interrompido gestações indesejadas ao redor do país somente enquanto você lê este texto. Esses números provam que o aborto não é uma prática ou questão de minorias sociais. A criminalização das mulheres que decidem interromper uma gravidez indesejada gera mais danos à sociedade do que benefícios. Além de violar o direito à vida e à saúde, a lei punitiva atinge desproporcionalmente as mulheres em condições de vulnerabilidade econômica e social: as negras, as pobres, as jovens. Hoje no Brasil, as ricas abortam sem risco, mas as

CONTINUA DEPOIS DA PUBLICIDADE

PUBLICIDADE

Finalmente, mas não menos importante, o Estado brasileiro é signatário, desde os anos 90, de acordos internacionais que recomendam a prevenção de abortos inseguros, a revisão das leis punitivas e o pleno respeito pelo direito das mulheres à autonomia sexual e reprodutiva, como é o caso dos programas de ação da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), da IV Conferencia Mundial de Mulheres (Pequim, 1995) e do Consenso de Montevidéu (Cepal, 2013).

Ao julgar inconstitucionais os artigos 124 e 125 do Código Penal, foco da ação que busca a descriminalização do aborto (ADPF 442), o Supremo Tribunal Federal tem a oportunidade de fazer com que o Brasil passe a integrar um amplo conjunto de países que reconhecem o direito ao aborto legal e seguro, seja por decisão da mulher, seja para proteger sua saúde física e mental. Estão nessa lista a maioria dos países da Europa, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Japão e Nova Zelândia, mas também vários países do chamado Sul Global, como África do Sul, Barbados, Camboja, China, Cuba, Gana, Guiana, Índia, Moçambique, Nepal, Uruguai, Vietnã, o Distrito Federal do México e a vizinha Colômbia onde, em dezembro de 2017, a brasileira Rebeca Mendes pode interromper legalmente uma gravidez indesejada após ser impedida pelo STF com base em argumentos técnicos jurídicos.

ANEXO D – “A SOLUÇÃO É DESCRIMINALIZAR O ABORTO?”



PUBLICIDADE

A solução é descriminalizar o aborto?

A finalidade da lei não é a penalização da mulher que o faz, mas a sua proteção e a de seu filho

ODILO P. SCHERER, O Estado de S.Paulo
11 de agosto de 2018 | 03h00

As audiências públicas promovidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o aborto deram ocasião a muitas manifestações favoráveis ou contrárias à descriminalização do aborto voluntário. Após ouvir a sociedade, o Supremo deverá responder à pergunta se os artigos 124 e 126 do Código Penal, que qualificam o aborto como crime e preveem sanções correspondentes, são contrários à Constituição de 1988 ou não.

Desejo participar desta reflexão e peço ao leitor que me dê o crédito da sua leitura. Como cardeal da Igreja Católica, eu poderia tratar o aborto do ponto de vista moral e religioso; mas aqui pretendo refletir apenas com argumentos compartilháveis também por quem não tem a mesma fé religiosa.

O motivo da existência de leis é a preservação de valores e bens de alto apreço. O bem patrimonial privado e público é um valor a ser preservado por leis, e o atentado contra ele leva o legislador a prever a lei que protege este bem e manda o julgador aplicar sanções que penalizem quem desrespeita o legítimo patrimônio. E não achamos isso estranho. Assim há leis para regular o trânsito e penalizar seus infratores; leis para preservar o ambiente e penalizar quem as desrespeita. E não é preciso ir mais além nesse raciocínio. Alguém pensa que a aplicação da lei ao infrator é uma injustiça contra ele?

A lei que penaliza o aborto provocado está a serviço de um valor altíssimo, que é a vida do nascituro, seu primeiro e mais fundamental direito. Sei bem que existem diversas percepções sobre o início da vida humana. Penso que o feto humano, desde a sua concepção, já é um ser humano, sujeito de direitos. Não consigo pensar que ele se torne “humano” apenas num estágio posterior do seu desenvolvimento no útero da mãe. A mulher, da mais inculta à mais letrada e conhecedora dos segredos da ciência, quando tem a notícia do início de uma gravidez, exclama “estou esperando um filho!”. E quem diria que não é assim ou que ela está iniciando a gestação de “algo” indefinido, que apenas depois, mais tarde, se tornará um filho seu, um ser humano como ela? O embrião é humano, desde o primeiro instante de sua gestação. Se não o fosse, não haveria lei alguma, ou Constituição de país nenhum, capaz de torná-lo “humano”, em momento posterior. Não é uma concessão da lei; é um fato da natureza, que precede à própria legislação positiva.

Argumenta-se que o bebê em gestação ainda não seria sujeito dos mesmos direitos dos já nascidos e dos adultos, e isso é verdade. No entanto, sendo “humano”, ele já tem o direito à proteção dos adultos e de leis que lhe assegurem direitos proporcionais à sua condição, como a saúde, a proteção contra a violência e, sobretudo, o direito à vida. É da percepção mais elementar da condição humana que os adultos protejam e defendam os humanos mais fracos e indefesos, como é o caso das crianças desde a mais tenra idade. Seria cínico e desumano não reconhecer a dignidade humana do nascituro e aprovar atitudes agressivas contra ele, sobretudo a iniciativa de lhe tirar a vida.

Claramente, penso que apenas numa condição o aborto poderia ser visto com indiferença pela sociedade e suas leis: só se o bebê, em qualquer fase de sua gestação, não fosse um ser humano. Mas quem o poderia afirmar, sem esconder a mais elementar verdade científica? Sendo o nascituro um ser vivo da mesma espécie de quem o gerou, o aborto interessa à sociedade como um todo e cabe à comunidade humana civilizada fazer leis e cuidar de sua aplicação, quando se trata de proteger e defender os inocentes e indefesos. Do contrário, ela deixa de ser civilizada e humana.

Então o aborto deve continuar a ser tipificado como crime no Código Civil? Minha resposta vem como uma nova pergunta: existe algum modo de proteger e preservar o “valor”, que é a vida dos nascituros, sem que haja uma lei expressa que o estabeleça e que também preveja sanções para quem, de modo direto ou indireto, provoca o aborto voluntariamente? A finalidade da lei não é, antes de tudo, a penalização da mulher que o faz, mas a proteção do seu filho e dela mesma. Existe alguma possibilidade diversa de conseguir esse objetivo, sem ser por uma lei adequada, contrária ao aborto?

A gestante também deve ter a proteção da sociedade mediante uma legislação adequada e políticas que a implementem de maneira eficaz. Mas o preço pela falta ou pela ineficácia de leis que assegurem a dignidade e os legítimos direitos da mulher não deve jamais ser cobrado do filho dela, inocente e indefeso.

Argumenta-se, também, que a lei que qualifica o aborto voluntário como crime limita os direitos fundamentais da mulher e desrespeita a sua autonomia, sua dignidade e sua integridade física e psíquica. Sinceramente, não me parecem argumentos que justifiquem a desproteção legislativa do nascituro. Não é belo e não é adequado ver no filho um “agressor” de sua mãe...

As questões em relação aos direitos e à dignidade da mulher podem e devem ser resolvidas sem suprimir a vida dos bebês ainda por nascerem. A maternidade não é doença nem mácula para a dignidade da mulher. A liberdade dela é preciosa, mas também está vinculada à responsabilidade que lhe corresponde. A gravidez inesperada pode ser prevenida com meios adequados, sobretudo com a educação e a informação. A falta de condições econômicas para criar os filhos deve ser tratada com seriedade e a mulher que se torna mãe tem o direito ao apoio da sociedade para encaminhar bem o filho na vida. Mas a injusta pobreza de muitos não pode ser argumento para eliminar o inocente e indefeso. As cifras presumidas de abortos clandestinos e os custos das complicações decorrentes devem ter uma solução que, honestamente, não poderia ser a legalização do morticínio de bebês ainda no ventre de suas mães.

*CARDEAL-ARCEBISPO DE SÃO PAULO

**ANEXO E – “TODOS JUNTOS NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A
MULHER”**

148ª Subseção de
Santo Anastácio

TODOS JUNTOS NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra a mulher é um problema social e de saúde pública que atinge todas as etnias, religiões, escolaridade e classes sociais. É uma violação de direitos humanos e liberdades fundamentais. Por isso este tipo de violência não pode ser ignorado ou disfarçado. Precisa ser denunciado por toda a sociedade.

A violência pode se manifestar de várias formas, com diferentes graus de gravidade. Geralmente, com episódios repetitivos e que na maior parte das vezes, costuma ficar encobertos pelo Silêncio.

Na maioria das vezes a violência acontece dentro da própria casa. Pode ser cometida pelo marido, companheiro, pai, irmão, padrasto ou qualquer outra pessoa que viva sobre o mesmo teto. Pode acontecer também no trabalho, na rua, na escola, e em outros lugares.

TIPOS DE VIOLÊNCIA:

VIOLÊNCIA FÍSICA: Acontece quando a mulher é agredida intencionalmente através da força física (socos, bofetões e pontapés), arma ou objetos causando ou não danos, lesões internas e externas no corpo.

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA: Pode ocorrer de diversas formas: xingamentos, humilhações, ameaças, chantagem, discriminação, manipulação, perseguição, controle ou outros atos que causem danos à auto-estima, à identidade e ao desenvolvimento e equilíbrio emocional da mulher.

VIOLÊNCIA SEXUAL: É toda relação sexual a que a mulher é obrigada a se submeter mediante força física, coerção, sedução, intimidação psicológica ou ainda, quando a impede de usar qualquer método contraceptivo. É considerada crime mesmo se praticada pelo companheiro ou marido.

VIOLÊNCIA PATRIMONIAL: Acontece quando alguém retém, subtrai, destrói, parcial ou totalmente os objetos, instrumentos de trabalho ou documentos pessoais da mulher.

LEI "MARIA DA PENHA": Em vigor, ela garante mecanismos de defesa mais abrangentes para mulheres vítimas de violência doméstica. Promulgada em agosto de 2006, a Lei 11.340/06 ganhou apelido de Lei Maria da Penha em homenagem à biofarmacêutica MARIA DA PENHA MAIA FERNANDES. É uma lei especial para ser aplicada em casos de violência doméstica e garante mecanismos especiais às mulheres vítimas de agressões pelo marido ou parceiro. A Lei impede por exemplo, o encaminhamento do processo ao JUIZADO ESPECIAL, onde muitos casos acabam com o agressor pagando cestas básicas. Também aumenta a pena para o agressor.

Antes estabelecida de 6 (seis) meses a 1 (um) ano, passando a ser de 3 (três) meses a 3 (três) anos. Entre outros direitos especiais da Lei, está a exigência de abertura de processo em caráter de urgente, a inclusão da mulher em serviços de proteção, e garantia de acompanhamento por policiais caso a vítima precise ir à sua casa buscar seus pertences. Além disso, a Lei permite ao Juiz impor ao agressor restrições imediatas, como proibição de se aproximar da vítima ou dos filhos do casal e perda do porte de arma.

Conheça a história de MARIA DA PENHA, mulher que lutou por quase 20 (vinte) anos para ver o seu agressor na cadeia e deu nome à lei especial contra a violência doméstica.

MARIA DA PENHA fez de sua tragédia pessoal uma bandeira de luta pelos direitos da mulher e batalhou durante duas décadas para que fosse feita justiça. O seu agressor, o professor universitário MARCO ANTONIO HERREDIA VIVEROS era o seu marido e pai de suas três filhas.

Na época Maria da Penha tinha 38 anos e suas filhas idades entre 2e 6 anos.

Na primeira tentativa de assassinato, em 1983, Viveros atirou em suas costas enquanto dormia, alegando que tinha sido um assalto.

Depois do disparo, foi encontrado na cozinha da casa, gritando por socorro. Dizia que ladrões haviam escapado pela janela da residência.

Maria da Penha foi hospitalizada e ficou internada durante quatro meses para se recuperar. Quando voltou ao lar, estava paraplégica e era mantida em regime de isolamento completo.

Foi nesta época que aconteceu a segunda tentativa de homicídio: O marido a empurrou da cadeira de rodas e tentou eletrocutá-la em baixo do chuveiro.

MARCO ANTONIO HERREDIA VIVEROS foi a júri duas vezes: A primeira em 1991, foi condenado a 15 (quinze) anos de prisão, quando seus advogados anularam o julgamento, por falhas nas perguntas formuladas aos jurados pela Juíza. Já na segunda, em 1996, o réu foi condenado a dez anos e seis meses, mas ganha o direito de recorrer em liberdade e a pena acaba reduzida para oito anos e seis meses.

Com a ajuda de diversas ONGs, Maria da Penha enviou o caso para a Comissão Internacional de Direitos Humanos (OEA), pela demora injustificada em não se dar uma decisão ao caso. Dezenove anos e cinco meses depois, Herredia é preso enquanto lecionava na Universidade de Potiguar (Unp), em Natal.

Ele permaneceu 16 meses preso no regime fechado, em 2004 começa a cumprir a pena no regime semi-aberto, onde permaneceu até 2007, quando conseguia a Liberdade Condicional.

No ano de 2008 o governo do Ceará reconhece a demora do Estado para julgar o e concede a Maria da Penha uma indenização de R\$ 60.000,00.

Após as tentativas de homicídio, Maria da Penha começou a atuar em movimentos sociais contra a violência e impunidade e hoje é coordenadora de Estudos, Pesquisas e Publicações da Associação de Parentes e Amigos de Vítimas de Violência (APAVV) no Ceará.

A história de Maria da Penha pode ser conhecida na biografia que escreveu em 1994, intitulada: "Sobrevivi...Posso contar". DIVULGUE A LEI MARIA DA PENHA!

Dr. Gustavo Real, advogado.

**ANEXO F – “O OUTRO LADO DO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
CONTRA A MULHER”**



OPINIÃO

O outro lado do combate à violência doméstica contra a mulher

8 de março de 2019, 19h24

Por André Luis Alves de Melo

Apesar de a cúpula do Judiciário promover comemorações no combate à violência doméstica contra a mulher, na prática a situação é bem diferente daquela apresentada em eventos festivos, marcados pela entrega de flores e elogios.

Os delitos mais comuns na violência doméstica são: lesão corporal leve (art. 129,9º, do CP), vias de fato (art. 21 da LCP) e ameaça (art. 147 do CP). Registre-se que outros crimes como feminicídios e estupros, embora gravíssimos, ainda ocorrem bem menos que os acima citados, mas muitos feminicídios foram antecidos destes delitos menos graves que podem evoluir ou não para os de maior gravidade.

Considerando os casos de violência doméstica, é necessário o acompanhamento de outros atores além da polícia, como a equipe psicossocial. Ressalte-se que,

Embora a mídia foque nas penas máximas, no cotidiano jurídico a pena concreta tende a ficar próximo do mínimo legal previsto no tipo penal. Logo, não adianta o Legislativo aumentar a pena máxima, sem aumentar a pena mínima, como fizeram no caso do art. 129,§ 9º, do Código Penal.

As infrações penais como vias de fato e ameaça, por exemplo, prescrevem em três anos, em razão da pena máxima que não ultrapassa os seis meses. Já a lesão corporal que tem pena máxima de três anos, e prescreve em oito anos. Quando aplicada, a condenação tende a ficar próxima do mínimo legal de três meses, e a prescrição será retroativa, com o prazo prescricional reduzido para três anos, ao invés dos oito anos iniciais.

Infelizmente, na prática, o volume de prescrições tende a superar o número de condenações e absolvições, embora este dado seja pouco divulgado. A pauta para audiências de instrução de uma vara criminal estadual para processos com réu solto geralmente demora mais do que três anos, e este dado também é pouco lembrado

nas festividades de eventos jurídicos.

A súmula 536 do STJ acabou por aumentar o número de prescrições, ao vedar a proposta de suspensão condicional do processo, ainda que não seja vinculante. Esta súmula foi aprovada sem um debate com quem atua na frente da violência doméstica, ou seja, com quem ouve vítimas, ouve acusados, e convive diariamente com os problemas. Além disso, não foi feito nenhum estudo sobre os impactos da medida do ponto de vista estatístico.

Outro fator que contribui para o aumento de prescrição é que alguns tribunais entendem que até violência entre irmãs ou entre mãe e filha se enquadra na Lei 11340/06. Mas esta lei é clara ao exigir que a violência seja em razão da condição de mulher. Portanto, não basta a vítima ser mulher, a agressão tem que se ter dado em razão dessa circunstância, o que é muito raro quando o delito ocorre entre irmãs, por exemplo. No caso de agressão entre irmãs, o foro competente é o Juizado Especial Criminal. Enviar o caso para a vara de violência doméstica acaba congestionando a pauta, pois não há transação penal, e aumenta a possibilidade de prescrição.

Além do desafio da prescrição, temos ainda o indulto (perdão presidencial por decreto), que, ao não excluir os condenados por violência doméstica, acaba por liberar quem só foi condenado após um longo e burocrático processo penal.

Problema jurídico

Os poucos agressores que não foram beneficiados com a prescrição ou com o indulto cumprirão penas inferiores a quatro anos (geralmente, não passam de um ano). Além disso, o correto seria cumprir as penas em albergues, mas, por falta de estabelecimentos, os condenados acabam cumprindo regime domiciliar.

No entanto, a casa do agressor, em muitos casos, é a mesma da vítima, e há dificuldades na fiscalização do cumprimento da pena. Os agentes penitenciários alegam que quem está em regime domiciliar não está preso, logo, não é sua atribuição fiscalizar. A Polícia Militar alega que também não é sua função fiscalizar condenados. Com esta lacuna, acaba-se tentando alguns ajustes locais, mas sem uma política pública nacional.

Para agravar ainda mais, os tribunais, que convocam mutirões para proteção de mulheres vítimas de violência doméstica, são os mesmos que rapidamente concedem Habeas Corpus aos agressores, sem fiança e com medidas cautelares padronizadas, como "comparecer mensalmente ao fórum", mas sem exigir que se afastem das casas e das vítimas.

Ou seja, na prática, os magistrados têm uma visão garantista de que o processo penal deve proteger o acusado, em vez de uma visão funcionalista de que o processo penal é instrumento de política pública de segurança para proteção da vítima e da sociedade, notadamente em casos mais graves.

Além disso, é necessário lembrar que a Lei 11340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, vale apenas para violência doméstica. Ou seja, se a violência não for no âmbito das relações de afeto e em razão da questão de gênero, a legislação será outra. Por exemplo: a legislação aplicada será diferente para casos de estupro por parentes ou por desconhecidos na rua, embora ambos os atos sejam crime.

Outro aspecto pouco discutido é a socialização do custo da violência doméstica contra mulheres, já que os agressores não indenizam o Estado pelas despesas com assistência jurídica e com a prisão. Dessa forma, todos acabamos pagando a conta da violência doméstica, embora não tenhamos agredido.

E também não se cobra do agressor as despesas do SUS com atendimento às vítimas de violência doméstica, e mais uma vez, socializamos o custo da agressão, o que acaba estimulando mais violência. Se o agressor não tiver condições financeiras de pagar, então a despesa poderia ir para a dívida ativa, mas ao menos haveria uma responsabilização individual pelo custo.

Problema social

Não raro, também, muitos operadores do Direito focam na mera tipicidade formal do crime e acham desperdício de tempo a realização de estudos sociais que poderiam dar uma ideia da dimensão do problema da criminalidade.

Os que têm visão finalista do processo o consideram um fim em si mesmo, sem necessidade de solução dos problemas da criminalidade. Para essa corrente dominante, o processo deve focar numa matriz binária condenar/absolver, independentemente da eficiência do resultado do processo para diminuir a violência.

Nesse sentido, instrumentos como a rede de combate à violência doméstica e até mesmo setores municipais como o SUAS (CRAS e CREAS) são excluídos do debate e das medidas preventivas. Porém, a porta de entrada para combater a violência doméstica deveria ser o SUAS. O acompanhamento deveria começar bem no início da agressão, que normalmente se dá com palavras. Mas o meio jurídico tende a esperar a agressão física para que a vítima procure a delegacia, geralmente já muito machucada, tanto física, como psicologicamente.

Imagina-se que a violência doméstica contra a mulher seja um problema que diz respeito apenas ao casal. No entanto, é preciso levar em consideração que muitas vezes existem filhos envolvidos, e que não existe "ex-mãe". O casal precisa manter algum tipo de convivência, mesmo que não mais enquanto casal. O mundo jurídico, no entanto, ignora o caráter permanente dessas relações. Em uma visão meramente burocrática, acredita-se que o processo penal é a solução, e que, ao fim deste, o problema estará resolvido, o que nem sempre é correto.

Em muitos casos, as agressões tendem a continuar, já que as penas são minúsculas no Direito Penal brasileiro. As vítimas, por sua vez, não querem necessariamente passar pelo processo penal, mas sim que a violência pare. E para isso, é preciso uma abordagem psicossocial do problema. No entanto, a prioridade no mundo jurídico são os mutirões, efetivos apenas para diminuir o volume de processos e não para resolver os problemas das vítimas.

Algumas soluções foram tentadas, como a Justiça Restaurativa, mas faltam explicações sobre sua aplicação.

Soluções

Diante destes problemas acima citados é preciso uma maior sintonia entre os discursos e a prática. Antes de tudo, é necessário ouvir a primeira instância para o estabelecimento das políticas públicas criminais, começando pelo SUAS (Sistema Único de Assistência Social). Também é urgente estimular políticas que alcancem resultados na redução de violência doméstica contra a mulher, não apenas mutirões de processos penais, mas acompanhamento psicossocial para a vítima e a família.

Além disso, não podem os tribunais, instâncias revisoras, esquecer que a função do processo penal é proteger a vítima e a sociedade (corrente do funcionalismo penal), e não apenas proteger o acusado (corrente do garantismo penal).

Não adianta mandar a primeira instância fazer mutirões, nem fazer eventos festivos com entrega de flores para as mulheres, mas soltar os agressores em rápidas deliberações em sede de Habeas Corpus, que até mesmo dispensam fiança, e apenas aplicando medidas leves como comparecer mensalmente ao fórum e outras similares.

Já o Legislativo precisa, no mínimo, quadruplicar as penas mínimas previstas na lei para crimes como ameaça, vias de fato e lesão corporal em sede de violência doméstica.

O caminho para o combate à violência doméstica é longo e sinuoso, mas é preciso

caminhar. Logo, é preciso adotar medidas mais articuladas, pois alterações legislativas com má redação podem aumentar o problema, em vez de ajudar na solução.

Sem esquecer do fato de que os municípios, ao deixar de cumprir seu papel nas medidas preventivas e de identificação da violência doméstica contra a mulher, como assistência jurídica e psicossocial, acabam sendo omissos. Afinal, até para uma eventual separação judicial a vítima precisará de apoio amplo no atendimento, o que não vem ocorrendo de forma estruturada através do SUAS.

André Luis Alves de Melo é promotor de Justiça de Minas Gerais, doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP, mestre em Direito Público pela Unifran e membro do Movimento do Ministério Público Democrático.

Revista Consultor Jurídico, 8 de março de 2019, 19h24

ANEXO G – “DEPRESSÃO NA ADOLESCÊNCIA”

Artigos Depressão na adolescência | Artigo

Drauzio Varella 14 de abril de 2011

Revisado em 6 de agosto de 2019

Em artigo sobre depressão na adolescência, dr. Drauzio comenta sobre a importância de reconhecer os sintomas para buscar tratamento.

Depressão é uma doença crônica, recorrente, muitas vezes com alta concentração de casos na mesma família, que ocorre não só em adultos, mas também em crianças e adolescentes. O que caracteriza os quadros depressivos nessas faixas etárias é o estado de espírito persistentemente irritado, tristonho ou atormentado que compromete as relações familiares, as amizades e a performance escolar.

De acordo com a "American Psychiatric Association", um episódio de depressão é indicado pela presença de cinco ou mais dos seguintes sintomas, quase todos os dias, por um período de pelo menos duas semanas:

- Estado de espírito depressivo durante a maior parte do dia;
- Interesse ou prazer pela maioria das atividades claramente diminuídos;
- Diminuição do apetite, perda ou ganho significativo de peso na ausência de regime alimentar (geralmente, uma variação de pelo menos 5% do peso corpóreo);
- **Insônia** ou hipersônia;
- Agitação psicomotora ou apatia;
- Fadiga ou perda de energia;
- Sentimento exagerado de culpa ou de inutilidade;
- Diminuição da capacidade de concentração e de pensar com clareza;
- Pensamentos recorrentes de morte, ideação suicida ou qualquer tentativa de atentar contra a própria vida.

Na ausência de tratamento, os episódios de depressão duram em média oito meses. Durações mais longas, no entanto, podem ocorrer em casos associados a outras patologias psiquiátricas e em filhos de pais que também sofrem de depressão.

A doença é recorrente: para quem já apresentou um episódio de depressão a probabilidade de ter o segundo em dois anos é de 40%, e de 72% em 5 anos.

Em pelo menos 20% dos pacientes com depressão instalada na infância ou adolescência, existe o risco de surgirem distúrbios bipolares, nos quais fases de depressão se alternam com outras de mania, caracterizadas por euforia, agitação psicomotora, diminuição da necessidade de sono, idéias de grandeza e comportamentos de risco.

Antes da puberdade, o risco de apresentar depressão é o mesmo para meninos ou meninas. Mais tarde, ele se torna duas vezes maior no sexo feminino. A prevalência da enfermidade é alta: depressão está presente em 1% das crianças e em 5% dos adolescentes.

Ter um dos pais com depressão aumenta de 2 a 4 vezes o risco da criança. O quadro é mais comum entre portadores de doenças crônicas como diabetes, epilepsia ou depois de acontecimentos estressantes como a perda de um ente querido. Negligência dos pais e/ou violência sofrida na primeira infância também aumentam o risco.

É muito difícil tratar depressão em adolescentes sem os pais estarem esclarecidos sobre a natureza da enfermidade, seus sintomas, causas, provável evolução e as opções medicamentosas. Uma classe de antidepressivos conhecida como a dos inibidores seletivos da recaptção da serotonina (fluoxetina, paroxetina, citalopran, etc.) é considerada como de primeira linha no tratamento em crianças e adolescentes e os estudos mostram que 60% respondem bem a esse tipo de medicação, que apresenta menos efeitos colaterais e menor risco de complicações por "overdose" do que outras classes de antidepressivos.

A recomendação é iniciar o esquema com 50% da dose e depois ajustá-la no decorrer de três semanas de acordo com a reação da pessoa e os efeitos colaterais. Uma vez que a resposta clínica tenha sido obtida, o tratamento deve ser mantido por seis meses, no mínimo, para evitar recaídas.

A terapia comportamental mostrou eficácia em ensaios clínicos e parece dar resultados melhores do que outras formas de psicoterapia.

Por meio dela, os especialistas procuram ensinar aos pacientes como encontrar prazer em atividades rotineiras, melhorar as relações interpessoais, identificar e modificar padrões cognitivos que conduzem à depressão.

Outro tipo de psicoterapia eficaz em ensaios clínicos é conhecida como terapia interpessoal. Nela, os pacientes aprendem a lidar com dificuldades pessoais como a perda de relacionamentos, decepções e frustrações da vida cotidiana. O tratamento psicoterápico deve ser mantido por seis meses, no mínimo.

Como o abuso de drogas psicoativas e o suicídio são consequências possíveis de quadros depressivos, os familiares devem estar atentos e encaminhar os doentes a serviços especializados assim que surgirem os primeiros indícios de que esses problemas possam estar presentes.

Sobre o autor: Drauzio Varella

Drauzio Varella é médico oncologista e escritor. Foi um dos pioneiros no tratamento da aids no Brasil. Entre seus livros de maior sucesso estão Estação Carandiru, Por um Fio e O Médico Doente.

ANEXO H – “PROBLEMAS DE UMA SOCIEDADE DEPRIMIDA”

GAZETA DO POVO

Domingo, 01 de Setembro de 2019

> Opinião > Artigos

Artigo

Problemas de uma sociedade deprimida

Menos da metade dos depressivos recebe tratamento adequado, o que é essencial para a melhora dos sintomas e a retomada da vida da pessoa

Rodrigo Batista de Almeida [13/04/2017] [00:01]

O dia 7 de abril foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para ser o Dia Mundial da Saúde. A data foi escolhida por coincidir com a data de criação da OMS. E, neste ano, a depressão foi escolhida como tema da campanha. O objetivo da OMS em escolher esse transtorno como foco em 2017 não é sem propósito, já que a depressão afeta parte considerável da população mundial: em torno de 4,4%. O Brasil está acima da média mundial, com 5,8% de deprimidos, sendo o país latino-americano com maior prevalência dessa condição e perdendo apenas para os Estados Unidos quando consideradas todas as Américas.

A triste notícia é que menos da metade dos depressivos recebe tratamento adequado, o que é essencial para a melhora dos sintomas e a retomada da vida da pessoa. E isso pode ser explicado pelo fato de que há falta de profissionais capacitados nos serviços de saúde. Faltam psiquiatras e psicólogos e a população precisa fazer uma via-crúcis na busca por esses profissionais. Mas isso só não basta. É preciso, também, acesso aos medicamentos antidepressivos. Falhas no diagnóstico e o estigma social dessa doença são outros fatores que dificultam o tratamento adequado e o retorno da pessoa às suas atividades cotidianas.

Muitas vezes, o próprio indivíduo afetado pela doença não percebe os sintomas ou não os relaciona à depressão. E, mesmo quando nitidamente depressivo, o indivíduo pode relutar em buscar ajuda profissional, por receio de ter de admitir que precisa de ajuda. Alguns interpretam a ida a um psiquiatra como atestado de incompetência pessoal, de fracasso. E a vida contemporânea extremamente competitiva pode não combinar com sinais de falha no desenvolvimento individual.

Ao menor sinal de que algo não vai bem, é preciso conversar

O mais importante é o diagnóstico correto. A partir da confirmação do diagnóstico, o melhor tratamento será escolhido, chegando mais rápido ao término desse episódio depressivo. E o melhor tratamento combina psicoterapia com medicamentos. Isolados, têm eficácia limitada, mas, quando combinados, ocorre uma potencialização mútua, trazendo inúmeras vantagens ao paciente.

Portanto, ao menor sinal de que algo não vai bem, é preciso conversar. Muitas vezes, quem primeiro atende um paciente depressivo não é o psiquiatra, mas um médico de outra especialidade ou outro profissional de saúde. A importância do encaminhamento ao serviço especializado é essencial. Vamos incorporar o tema do Dia Mundial da Saúde deste ano e vamos conversar sobre o assunto, que leva a inúmeros problemas incapacitantes e sufocantes para o indivíduo, inclusive ao suicídio, em casos extremos.

Rodrigo Batista de Almeida é professor do campus Palmas do Instituto Federal do Paraná (IFPR).