



Universidade Federal do Tocantins
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras
Câmpus Universitário de Araguaína

ELTON VIEIRA GUIMARÃES

**DISSERTAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA INVESTIGAÇÃO PELA
ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

ARAGUAÍNA – TO
2019

ELTON VIEIRA GUIMARÃES

**DISSERTAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA INVESTIGAÇÃO
PELA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.
Coordenadora: Prof^a. Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

G963d Guimarães, Elton Vieira.
 DISSERTAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA
 INVESTIGAÇÃO PELA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR. / Elton
 Vieira Guimarães. – Araguaína, TO, 2019.
 184 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e
Literatura, 2019.

 Orientador: Wagner Rodrigues Silva

 1. Linguística Aplicada. 2. Linguística Textual. 3. Letramento
Científico. 4. Produção Escrita. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELTON VIEIRA GUIMARÃES

**DISSERTAÇÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA PARA INVESTIGAÇÃO
PELA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data de Aprovação ____/____/____

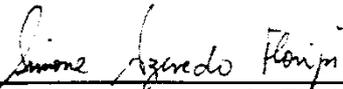
Banca examinadora:



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, UFT
Orientador



Profª. Drª. Laura Silveira Botelho, UFSJ
Titular Externo



Profª. Drª. Simone Azevedo Floripi, UFU
Titular Externo

Profª. Drª. Dalve Oliveira Batista-Santos, UFT
Suplente

Dedico este trabalho a Deus, pelas ricas e maravilhosas bênção que tem derramado continuamente sobre mim e à minha família pelo apoio constante e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido a oportunidade de retornar à universidade, para cursar esse mestrado; por ter me dado saúde e forças em todos os momentos, principalmente naqueles que pensei em parar e desistir.

À minha família por ter me apoiado, incondicionalmente, nessa jornada. Meus pais Raimundo Vieira da Silva e Maria Vieira Guimarães, por criarem e me educarem, mesmo sem terem concluído sequer o Ensino Fundamental. À minha tia Maurina Vieira da Silva, por contribuir com a minha formação educacional e sustento, quando minha família retornou à Araguaína.

À minha esposa, Sebastiana Moreira Silva Guimarães, pela compreensão durante minhas ausências e nas longas horas que fiquei diante de um computador, trabalhando, sem poder dar-lhe a merecida atenção. Obrigado, por me dar forças quando demonstrei cansaço e por me incentivar a continuar, quando achei que já não dava mais.

Aos meus filhos, Bruno Moreira Sales, Emanuela Moreira Silva e David Moreira Guimarães, por suportarem meu mau humor, quando as coisas não iam bem, e por compreenderem minha falta de tempo para os programas familiares. Obrigado por existirem em minha vida.

Aos meus amigos e colegas, por contribuírem direta e indiretamente para a realização desse sonho. Em especial à minha amiga, Aylizara Pinheiro Reis, que sempre me atendeu prontamente, quando eu recorria a suas dicas e conselhos.

Aos alunos colaboradores, por participarem das intervenções proposta mim, durante nossas aulas de língua materna e por, gentilmente, aceitarem que seus textos se tornassem objetos de investigação desta pesquisa de mestrado profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, pela reconhecida competência, pela irretocável dedicação à minha orientação, mas, sobretudo, pela paciência e incentivo quando eu me encontrava em dificuldades. Obrigado por acreditar na minha capacidade e potencial e por me fazer acreditar também.

À CAPES, pelo incentivo financeiro, que muito contribuiu com essa formação continuada.

Aos meus colegas, da quarta turma do ProfLetras, pelas importantes trocas de conhecimentos, durante as formações proporcionadas pelas disciplinas do curso e por compartilharmos nossos momentos de felicidades e de dificuldades, mesmo após o encerramento das aulas.

Às professoras Dr^a. Laura Silveira Botelho e Dr^a. Simone Azevedo Floripi, pelas ricas contribuições durante a qualificação desta dissertação.

À professora Dr^a. Dalve Oliveira Batista-Santos, por, também, aceitar fazer parte da banca de defesa.

A todos os professores e profissionais da equipe do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), meus sinceros agradecimentos.

A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey.

RESUMO

Esta pesquisa investiga, a partir de uma abordagem documental-qualitativa, dissertações escolares produzidas por alunos colaboradores, no contexto das aulas de redação, bem como as práticas pedagógicas assumidas pelo professor como estratégias mediadoras da escrita discente. O objetivo principal desta investigação consiste em observar como diferentes vozes sociais são trazidas pelos alunos em suas escritas, e como os mesmos se posicionam diante delas. A pesquisa documental-qualitativa foi empreendida a partir de textos produzidos por alunos colaboradores, da terceira série do Ensino Médio, de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Araguaína, Estado do Tocantins. Para subsidiar esta pesquisa, foram consideradas algumas recentes teorias sobre alfabetização e letramento, com destaque para o letramento científico, além de pressupostos teóricos relacionados a textos e mecanismos de textualidade. A partir desta investigação, foi constatado que as vozes sociais atravessam a escrita discente por meio de alusões históricas ou referências a datas, dados estatísticos, falas explícitas de terceiros e através de enunciados de participantes não-explícitos. Em relação ao posicionamento dos alunos, eles utilizaram-se de diversos mecanismos de textualidade, como a coerência e a coesão, para se apropriarem dessas vozes, em defesa de seus próprios pontos de vista, sobre os temas de redação propostos. Após diagnóstico e análise das demandas de escrita apresentadas pelos alunos, apresento, como produto final desta investigação, uma Unidade Didática (UD) para o ensino de práticas de linguagem, orientado pela pesquisa, cujo objetivo é contribuir com o Letramento Científico (LC), tanto dos alunos quanto dos professores de língua materna. Diante disso, é possível afirmar que esta investigação atingiu seus propósitos, cujo principal resultado consiste na inovação metodológica para ensino e aprendizagem de práticas de linguagem, no contexto escolar, além de contribuir com novas possibilidades de avaliação do texto discente, sem prejuízo daquelas necessárias ao preparo dos alunos para avaliações internas e externas. Outrossim, esta pesquisa evidencia que é possível implementar situações de letramento, tanto do aluno quanto do professor, nas aulas de língua materna, a partir da apropriação da prática da pesquisa, orientada pelo letramento científico.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Científico, Linguística Aplicada, Linguística Textual, produção escrita, vozes.

ABSTRACT

This research investigates, through a qualitative-documental approach, school dissertations produced by collaborating students, in the context of the writing classes, as well as the pedagogical practices undertaken by the teacher as mediating strategies of Student writing. The main objective of this investigation is to observe how different social voices are brought by the students in their writings, and how they are positioned before them. The documentary-qualitative research was undertaken based on texts produced by collaborating students, from the third grade of high school, from a public school of the state network of education, located in the municipality of Araguaína, State of Tocantins. To support this research, we considered some recent theories about literacy, with emphasis on scientific literacy, as well as theoretical assumptions related to texts and mechanisms of textuality. From this investigation, it was found that the social voices cross the student writing through allusions stories or references to dates, statistical data, explicit statements of third parties and through statements of non-explicit participants. Regarding the positioning of the students, they used various textuality mechanisms, such as coherence and cohesion, to appropriate these voices, in defense of their own points of view, on the proposed writing themes. After the diagnosis and analysis of the writing demands presented by the students, I present, as the final product of this research, a Didactic Unit (DU) for the teaching of language practices, guided by the research, whose objective is to contribute to the Scientific Literacy (SL), both students and mother-tongue teachers. Therefore, it is possible to affirm that this investigation has reached its purposes, whose main result is the methodological innovation for teaching and learning language practices, in the school context, besides contributing with new possibilities of Evaluation of the student's text, without prejudice to those necessary for the preparation of students for internal and external assessments. Moreover, this research evidences that it is possible to implement literacy situations, both of the student and the teacher, in the classes of mother tongue, based on the appropriation of the practice of research, guided by scientific literacy.

KEY WORDS: scientific literacy, Applied linguistics, Textual Linguistics, written production, voices.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1	14
Figura 2	15
Figura 3	151
Diagrama 1	80
Diagrama 2	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	53
Quadro 2	59
Quadro 3	62
Quadro 4	66
Quadro 5	66
Quadro 6	68
Quadro 7	70
Quadro 8	78
Quadro 9	79
Quadro 10	97
Quadro 11	100
Quadro 12	101
Quadro 13	152
Quadro 14	153
Quadro 15	162
Quadro 16	162

LISTA DE SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i>
ALE	Aprofundamento em Leitura e Escrita
BASA	Banco da Amazônia S. A.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCMG	Circuito Curricular Mediado por Gênero
DDT	Dicloro-Difenil-Tricloreto
DREPE	Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Científico
LT	Linguística Textual
LP	Língua Portuguesa
MD	Material Didático
PA	Projeto de Assentamento

PF	Produto Final
PI	Produto Intermediário
PL	Projeto de Letramento
RD	Recurso Didático
SD	Sequência Didática
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIDA	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
STF	Supremo Tribunal Federal
SUCAM	Superintendência de Campanha de Saúde Pública
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UD	Unidade Didática
UE	Unidade Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade do Tocantins
VIH	Vírus da Imunodeficiência Humana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	27
CAPÍTULO 1	
LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO MEDIADOS PELA PESQUISA	30
1.1. ALGUMAS MEMÓRIAS: DE ALUNO A PROFESSOR PESQUISADOR	30
1.2. LETRAMENTO CIENTÍFICO E PESQUISA	46
1.3. TEXTOS E MECANISMOS DE TEXTUALIDADE	52
CAPÍTULO 2	
CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO	58
2.1. PESQUISA DOCUMENTAL QUALITATIVA	58
2.2. SELEÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
CAPÍTULO 3	
PROPOSTAS DE REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	79
3.1. PROPOSTA DE REDAÇÃO MEDIADA POR COLETÂNEA DE TEXTOS	80
3.2. PROPOSTA DE REDAÇÃO ORIENTADA PELA PRÁTICA DA PESQUISA. ...	88
3.3. COMPARANDO AS DUAS ESTRATÉGIAS	110

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS REDAÇÕES EM DIFERENTES PROPOSTAS PEDAGÓGICAS..117

4.1. PROPOSTA MEDIADA POR COLETÂNEA DE TEXTOS117

4.1.1. MARCADOR TEMPORAL.....118

4.1.2. MARCADOR ESTATÍSTICO.....123

4.1.3. PARTICIPANTE EXPLÍCITO127

4.1.4. PARTICIPANTE NÃO EXPLÍCITO.....131

4.2. PROPOSTA ORIENTADA PELA PRÁTICA PESQUISA135

4.2.1. MARCADOR TEMPORAL.....137

4.2.2. MARCADOR ESTATÍSTICO.....141

4.2.3. PARTICIPANTE EXPLÍCITO146

4.3.4. PARTICIPANTE NÃO EXPLÍCITO.....150

4.3. PRODUTO FINAL: UNIDADE DIDÁTICA157

4.3.1 ROTEIRO DA UNIDADE DIDÁTICA.....159

CONSIDERAÇÕES FINAIS171

REFERÊNCIAS.....178

APÊNDICE

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORIENTADO PELA PESQUISA.....184

INTRODUÇÃO

Para um homem se ver a si mesmo, são necessárias três coisas: olhos, espelho e luz. Se tem espelho e é cego, não se pode ver por falta de olhos; se tem espelho e olhos, e é de noite, não se pode ver por falta de luz. Logo, há mister luz, há mister espelho e há mister olhos. (VIEIRA, 1965, p. 173)¹

A epígrafe desta introdução tem me levado a reflexões sobre alguns elementos imprescindíveis para que o ensino e a aprendizagem, no contexto escolar, ocorram de forma corresponsável e eficiente. No Sermão da Sexagésima, Padre Antônio Vieira discorre sobre o dom da pregação do evangelho, bem como, suscita alguns questionamentos acerca dos motivos que, naquele contexto, impediam a conversão dos gentios ao cristianismo. Em sua prédica, Vieira lançou mão de alguns axiomas e aforismos para cativar e exortar os seus ouvintes. Através da ilustração intrínseca à epígrafe em questão, o autor disserta que para a conversão das almas se efetivar são necessários olhos, luz e espelho, sendo que, o pregador contribui com o espelho, que é a doutrina; Deus contribui com a luz, que é a graça; e o homem contribui com os olhos, que é o conhecimento (VIEIRA, 1965). Dessa forma, todos os atores envolvidos no processo de evangelização se tornam corresponsáveis pelo (in)sucesso da missão proposta, pois a conversão das almas por meio da pregação, conclui o evangelista, depende de Deus, do pregador e do ouvinte.

À guisa da ilustração do pregador barroco, penso que o processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar, pode ser igualmente ilustrado pelas metáforas vieirianas. A escola contribui com a luz, que é o currículo, o professor com o espelho, que é a instrução e o aluno com os olhos, que é a aprendizagem. São necessários, portanto, escola, professor e aluno, para que haja ensino e aprendizagem no âmbito institucional. Os papéis do professor e do aluno, em minha analogia, apresentam-se aparentemente assimétricos, este na condição de aprendiz e aquele na de instrutor. Embora eu compreenda que o processo de ensino-aprendizagem se realize no campo da reciprocidade entre professor e aluno, essa assimetria se deve ao grau de

¹ Essa epígrafe é um excerto do Sermão da Sexagésima, pregado na Capela Real, no ano de 1655, pelo Padre Antônio Vieira. In: VIEIRA, Padre Antônio. *Sermões Escolhidos*. v.2, São Paulo: Edameris, 1965.

responsabilidade de ambos nessa relação pedagógica, sendo o professor o responsável por propiciar as condições necessárias à aprendizagem e o aluno o que necessita do suporte para propiciação da aprendizagem, nas palavras de Luckesi:

Do ponto de vista humano, como cidadãos, ambos são sujeitos de iguais direitos e deveres; contudo, do ponto de vista pedagógico, no contexto da prática educativa escolar, ambos têm papéis diferenciados. O educador é o líder e, como tal, constitui o “adulto da relação pedagógica”; o educando é o liderado e, como tal, constitui o que recebe o suporte do primeiro. Este tem a autoridade própria de sua condição, o que não quer dizer autoritarismo; trata-se da autoridade de alguém que já fez um caminho de amadurecimento e, agora, se encontra no papel de líder de um processo. Para ser o líder, que faz a mediação do processo de ensinar e aprender, e fazer jus a esse lugar, o educador precisa possuir as condições de maturidade psicológica, científica e cultural. (LUCKESI, 2011, p. 134-135)

Como professor de língua materna, tenho convivido com os percalços inerentes à minha condição de “espelho”, ou seja, de instrutor. À época de minha graduação, fui erroneamente condicionado a me conceber como um mero reproduzidor de conteúdos prescritos por livros didáticos, uma vez que fui instruído a me apropriar dos conhecimentos relacionados à norma culta da língua, para replicá-los em sala de aula, no contexto das aulas de língua materna. Essa compreensão foi facilmente fragilizada e suplantada pelas exigências do exercício da docência, que, somadas aos conhecimentos acadêmicos por mim apropriados no percurso da pós-graduação, levou-me à compreensão de que, como professor, não devo me relegar ao simples papel de consumidor, mas, sobretudo, de produtor de conhecimentos (BOTELHO et al., 2018, p. 37). Minhas práticas de ensino pouco se distanciavam daquelas que eu reconhecia não sendo ideais, ou seja, a replicação de métodos prescritos por livros didáticos. A partir desse incômodo, muitos questionamentos começaram a surgir no meu cotidiano docente, sobretudo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da escrita no contexto escolar: Por que os meus alunos sentem tanta dificuldade em ler e escrever? As minhas aulas de Língua Portuguesa têm contribuído para a melhoria da escrita dos meus alunos? As estratégias pedagógicas por mim assumidas, nas aulas de produção de textos, bem como meus critérios de avaliação, estão adequados às demandas de escritas dos meus alunos? Esses são alguns dos questionamentos que justificaram minha decisão por investigar os textos produzidos por meus alunos, em resposta às minhas propostas de produções textuais.

Quando iniciei minha carreira no magistério, em razão de aprovação em concurso público, descobri que minha formação acadêmica não havia me preparado a contento para enfrentar as demandas de uma sala de aula. Logo me vi diante de dificuldades que me conduziram a práticas tradicionais e pouco eficientes, de ensino e avaliação da aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa. Algumas dessas dificuldades eram: número elevado de turmas e, conseqüentemente, de alunos sob minha responsabilidade; carga horária destinada às aulas de produção de textos extremamente reduzida; grande quantidade atividades, principalmente textos, para serem corrigidos em um tempo limitado. Tudo isso, me conduziu a aulas prescritivas e paradigmas de avaliações tradicionais (SUASSUNA, 2007, p. 29). Avaliações estas totalmente centradas em minhas práticas pedagógicas, em detrimento da significância das produções escritas dos alunos. Tais avaliações se limitavam a correções de caráter linguístico-gramatical, cujo objeto de ensino se redundava apenas na escrita correta, ignorando todas as possibilidades de avaliação que o texto discente proporciona.

Com a decorrer do tempo, percebi que as dificuldades que meus alunos apresentavam em escrever passavam, também, por minhas próprias práticas de ensino, que não atendiam a contento às demandas de escritas apresentadas por eles. Outrossim, os inconvenientes com os quais eu convivía não eram de ordem pessoal, pois meus colegas manifestavam as mesmas reclamações em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Logo percebi que essas complexidades extrapolavam os limites da instituição de ensino na qual eu trabalhava, na verdade, se faziam (e se fazem) presentes na realidade das escolas públicas do nosso estado. A partir dessa percepção, compreendi que o trabalho com escrita no contexto escolar era substanciado a práticas escolarizadas, ignorando a realidade dos alunos e a finalidade social da língua e da própria escrita.

Mediante essas constatações, senti a necessidade de empreender uma investigação dos textos escritos por meus alunos, lançando sobre eles um olhar que perscrutasse não apenas inconsistências de ordem linguística e gramatical, mas, também, a apreensão de outros conhecimentos relevantes, por parte dos educandos, no percurso das aulas de língua materna. Nesse processo, refleti sobre minhas próprias práticas de ensino na sala de aula, bem como acerca das “implicações das minhas escolhas metodológicas para a aprendizagem dos alunos” (LIMA, 2017, p. 178), nos resultados por eles alcançados.

Assim, me lanço nessa investigação como um professor e aprendiz, pois, através da pesquisa é possível (re)construir saberes e conceitos e ao mesmo tempo se (re)descobrir. Tenho a pretensão de responder alguns dos questionamentos por mim suscitados anteriormente, para tanto, analiso duas estratégias pedagógicas assumidas por mim nas aulas de redação: uma proposta mediada por coletânea de textos e uma proposta orientada pela prática da pesquisa. Em seguida, investigo os textos produzidos por alunos colaboradores, em resposta a cada uma dessas estratégias. Finalmente, apresento, como produto final desta investigação, uma Unidade Didática (UD) para o ensino de práticas de linguagem, orientado pela pesquisa.

Esta pesquisa se justifica, portanto, por todas as dificuldades no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita enfrentadas, tanto por meus alunos, quanto por mim e meus colegas, professores da rede estadual de ensino do Estado do Tocantins. Tais dificuldades estão intrinsicamente relacionadas à nossa precária preparação, enquanto professores de língua materna, pois não somos devidamente preparados, na academia, com metodologias e recursos para lidar com tamanha complexidade que o ofício nos outorga. Há a ainda deficiência dos materiais didáticos prescritivos ou mesmo a inexistência destes, para o ensino de leitura e escrita.

Outra justificativa que apresento é a necessidade de se disponibilizar ferramentas pedagógicas dinâmicas, alinhadas às mais recentes e inovadoras teorias de alfabetização, letramento e letramento científico. E que essas ferramentas sejam aptas a possibilitar produções de textos ancorados nos mais diversos gêneros, objetivando, sobretudo, o empoderando dos alunos em relação à leitura e à escrita autônomas, conferindo a esses a capacidade de interagirem socialmente através de tais tecnologias.

No percurso dessa investigação, considereirei os conteúdos preconizados pelo Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino – DREPE (TOCANTINS, 2018), da rede pública estadual de educação do Tocantins. Esse documento oficial foi elaborado por técnicos da Secretaria Estadual da Educação (Seduc), e tem como objetivo alinhar os conteúdos de cada componente curricular, trabalhados pelos professores que atuam nas escolas públicas da rede estadual, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio (regular e integral), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola do Campo, na Educação de Quilombolas e na Educação Indígena.

O DREPE (TOCANTINS, 2018) foi elaborado para atuar como documento norteador do currículo a ser empreendido na Educação Básica. O que deveria ser uma referência logo se transformou na bíblia da educação das escolas públicas estaduais do nosso estado. Há uma forte cobrança, por parte da Secretaria da Educação, das Diretorias Regionais de Ensino e, conseqüentemente, das coordenações pedagógicas das escolas, para que nós, professores, cumpramos fielmente os conteúdos prescritos pelo documento acima mencionado. Contudo, lançando mão da premissa básica, de funcionar como referência, o DREPE (TOCANTINS, 2018) deve ser consultado, mas não podemos, enquanto professores, abrir mão da autonomia de elaborar propostas de atividades inovadoras, que contemplem os conteúdos preconizados, mas, também, priorizem o ensino e aprendizagem autônomos e efetivos dos nossos alunos, mediados pela tecnologia da leitura e da escrita (cf. FREIRE, 1996). As orientações da Seduc são para que os planejamentos das aulas de Língua Portuguesa sejam estruturados sob a forma de Sequências Didáticas (SD), na perspectiva proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o que, devido à falta de formação adequada aos professores, acaba gerando uma confusão na utilização dessa terminologia, quase sempre distante das concepções e estudos acadêmicos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) concebem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. De fato, os gêneros textuais são priorizados nas aulas de Língua Portuguesa, mas quase sempre de forma escolarizada (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

Outro documento considerado por mim, durante essa jornada investigativa, foi a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Esse documento normativo foi elaborado com o objetivo de assegurar os conteúdos disciplinares comuns que serão trabalhados em todas as escolas de educação básica brasileiras, da educação infantil ao ensino médio. Dessa forma, espera-se que todos os alunos brasileiros, matriculados em escolas públicas e particulares, tenham acesso aos mesmos componentes curriculares e objetos de ensino², a partir da indicação dos conhecimentos e habilidades a serem trabalhados ao longo da escolaridade. A BNCC

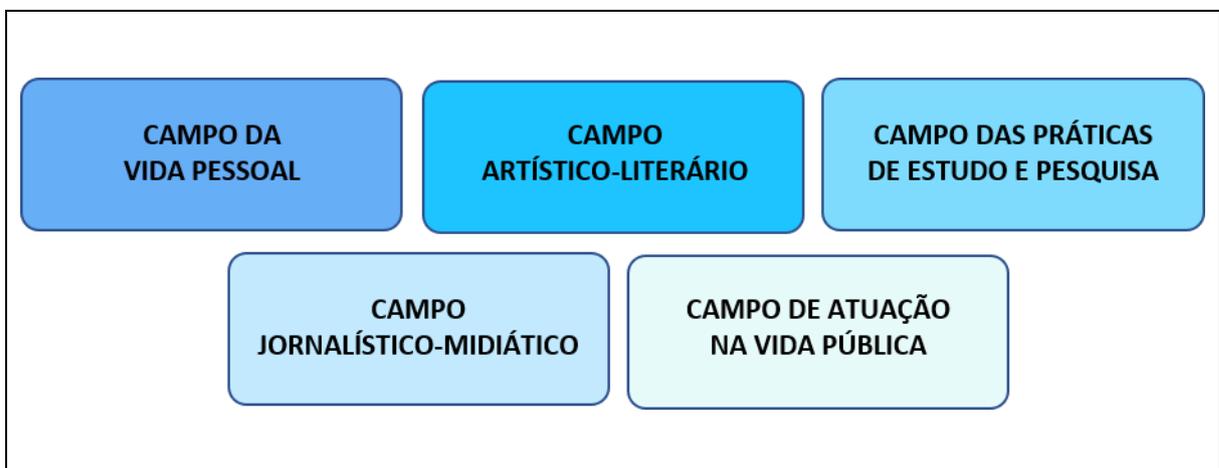
² Ao mudar as nomenclaturas, de disciplina para componente curricular e conteúdo para objetos de ensino, a BNCC pressupõe uma mudança na maneira como esses itens são tratados e implementados no currículo da educação básica, requerendo, para tanto, a adoção de diferentes posturas técnico-metodológicas.

(BRASIL, 2018) fundamenta-se no que os estudantes devem aprender e não como ensiná-los, ficando este último a cargo dos professores, gestores e elaboradores de currículos.

No decorrer do Ensino Médio, a pretensão é que “os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos [...], em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 481). Para atingir tal objetivo, a recomendação é que as escolas se organizem de forma a possibilitar que os estudantes se tornem protagonistas do seu próprio processo de escolarização, sendo reconhecidos como “interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463).

As recomendações para o componente curricular de Língua Portuguesa objetivam garantir a ampliação das “possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 498). A linguagem é visualizada, por esse documento normativo, como o pressuposto necessário à construção de conhecimentos, além de possibilitar aos estudantes a “participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum” (BRASIL, 2018, p. 486). Considerando esses aspectos, as habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação social, conforme apresentado na Figura 1:

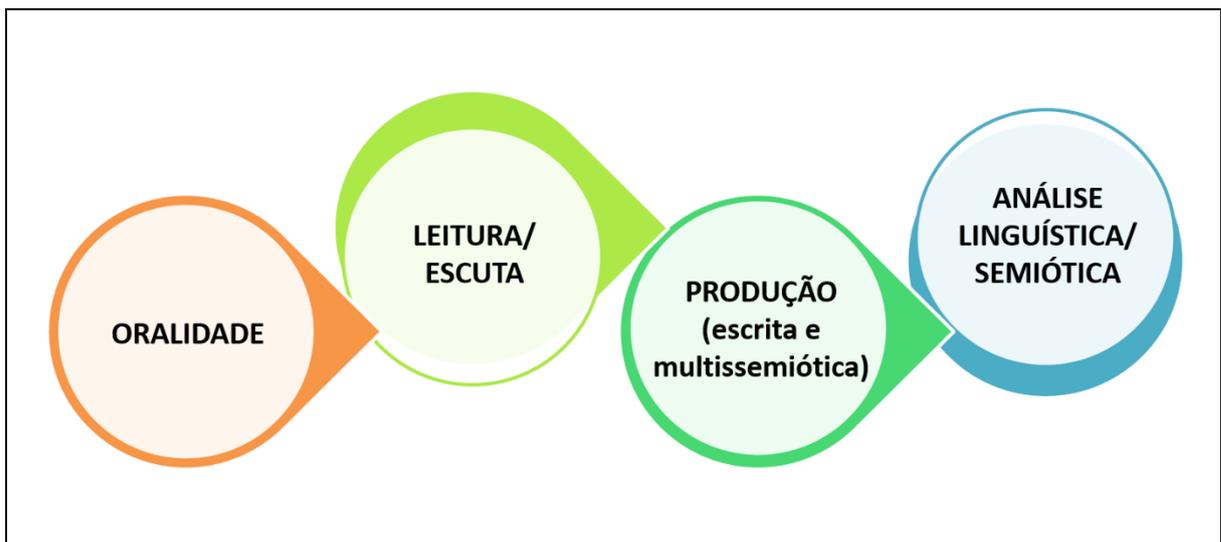
FIGURA 1 – Campos de atuação social da Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 501).

Cada *campo de atuação* está organizado em quatro *eixos de integração*, denominados *práticas de linguagem*, são eles: *leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica*, conforme a sistematização apresentada na Figura 2. Essas práticas de linguagem, por sua vez, estão atreladas a *habilidades e competências específicas*.

FIGURA 2 – Eixos de integração



Fonte: Silva et all. (2018, p. 222)

Entre os campos de atuação, evidenciados na Figura 1, destaco o *campo das práticas de estudo e pesquisa*³, por tratar-se de um pressuposto que objetiva “ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens” (BRASIL, 2018, p. 515). Nesse campo de atuação, a linguagem e a língua são reconhecidas como objetos de investigação, além de constituírem-se como instrumentos mediadores para pesquisas com outros componentes curriculares. Reconhece-se, também, a necessidade de que essa compressão seja difundida entre os jovens. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe:

³ “Pesquisa, neste contexto, inclui tanto os procedimentos relacionados à busca simples (mas confiável) de informações, envolvendo comparações e seleções, para responder diretamente a uma questão – um dos sentidos do termo “pesquisa” –, quanto procedimentos que envolvem algum método para a busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas, não respondíveis diretamente”. (BRASIL, 2018, p. 515).

Exemplo 1

Cabe também ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis e contribuindo para o desenvolvimento da competência específica 1. (BRASIL, 2018, p. 516).

Ao considerar as práticas de linguagem propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), percebi que a leitura e a escrita configuram-se como núcleo de estudos da Língua Portuguesa. E uma das formas mais efetivas de se trabalhar a leitura e a escrita é, sem dúvidas, através da mediação dos gêneros textuais. Hoje, compreendo que, em se tratando de trabalho com gêneros, uma das estratégias mais eficientes se dá com a utilização de unidades didáticas (UD), uma alternativa às SD, uma vez que essa perspectiva confere, tanto aos alunos quanto aos professores, autonomia no processo de ensino e aprendizagem, além de propiciar aos mesmos eventos de letramento mais promissores. Consideramos aqui o conceito de unidade didática dado por Silva (2015, p. 1044):

uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como *locus* de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagens são desenvolvidas como etapas da produção do produto final.

A ineficiência das formações continuadas ofertadas pelo Governo do Estado, a nós professores, sempre nos manteve distantes das inovações metodológicas propostas pelas pesquisas acadêmicas, a exemplo das UD. O fato é que só tive acesso a tais teorias após o meu ingresso no curso de mestrado profissional. Por outro lado, esse fato explicita a necessidade que temos, enquanto educadores, de investirmos na nossa própria formação, inclusive, visando ao alcance do papel de produtores de conhecimento, conforme problematizado por Botelho et al. (2018). Assim, proponho, através desta pesquisa, contribuir com a gama de conhecimentos já produzidos em torno do trabalho com escrita no contexto escolar.

Objetivo Geral

Investigar produções textuais escritas e reescritas⁴ por alunos colaboradores, no contexto escolar, observando como diferentes vozes sociais são trazidas pelos discentes em seus textos e como eles se posicionam diante delas.

Nessa pesquisa, investiguei as produções escritas por alunos colaboradores, da terceira série do ensino médio, dentro do gênero dissertação escolar, presente no Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, sob a nomenclatura de texto dissertativo-argumentativo, produzidas a partir de duas estratégias pedagógicas diferentes: a primeira proposta foi baseada na utilização de coletânea de textos inspiradores e a segunda, norteadada pela pesquisa e coleta de dados, para construção da argumentação. Nesse percurso, analisei como diferentes vozes presentes, tanto nas coletâneas de texto, como nos dados coletados pelos alunos durante as pesquisas, apresentam-se nos textos discentes e, conseqüentemente, como eles se posicionam diante dessas vozes. Esta pesquisa culminou na produção de uma Unidade Didática (UD) para o ensino de práticas de linguagem, orientado pela pesquisa, a partir da segunda estratégia pedagógica supramencionada, sendo esse o produto final desta investigação de mestrado profissional. Assim, utilizo-me das teorias de letramento e letramento científico para ressignificar o trabalho com escrita no contexto escolar, focando na construção de conhecimento docente e discente.

Objetivos Específicos

1. Descrever duas propostas distintas de produção textual escrita, implementadas na 3ª série do Ensino Médio, a partir da abordagem do letramento científico proposta em literaturas de referência.

⁴ Em relação ao termo reescrita, assumo aqui a concepção de Fiad (2009, p. 9), de que a reescrita “refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” e o de Gonçalves (2009, p. 21) que “a reescrita é parte integrante da atividade escrita”.

Durante o percurso da minha prática docente, percebi que as aulas de produção textual não estavam entregando resultados por mim almejados, pois os alunos não apresentavam a evolução esperada no que diz respeito à escrita. Utilizando metodologias comumente difundidas e utilizadas nas aulas de produção textual, como as *propostas de redação mediadas por coletâneas de textos*, notei que, mesmo após a escrita e reescrita de inúmeros textos e das intervenções por mim realizadas durante as aulas, tanto de redação quanto de Língua Portuguesa, as demandas apresentadas pelos alunos se repetiam e persistiam. Essas demandas consistiam em inadequações à norma culta da Língua Portuguesa e aos gêneros textuais focalizados, equívocos na utilização de critérios de textualidade, além das dificuldades em apresentar argumentos em defesa de um ponto de vista. Além disso, as reescritas quase sempre se limitavam à “higienização dos textos” (LIMA, 2017, p. 183), a partir dos meus apontamentos durante as correções. Tal situação me levou a questionar minhas escolhas metodológicas durante as aulas em questão. Assim, parti para uma outra estratégia pedagógica, a *proposta de redação orientada pela prática da pesquisa*. As duas estratégias pedagógicas, supramencionadas, encontram-se devidamente descritas e analisadas no terceiro capítulo desta dissertação de mestrado profissional.

Após confrontar os dois percursos pedagógicos desenvolvidos nas aulas de redação, analisei os textos discentes produzidos no contexto das duas propostas, observando os pontos positivos e negativos de ambas, afim de apontar aquela que melhor respondeu às demandas de escrita apresentadas pelos alunos. Dessa forma, pretendo contribuir com a construção de conhecimento docente, a partir da investigação das minhas próprias práticas pedagógicas.

2. Identificar alguns desdobramentos marcados na materialidade textual de dissertações escolares, produzidas nos contextos de implementação das duas propostas de produção escrita focalizadas nesta pesquisa.

No decorrer das aulas de produção textual, os alunos normalmente recebem comandos ou propostas de redação, para então produzirem seus textos. Esses comandos nem sempre proporcionam aos alunos as condições adequadas para a produção das escritas requeridas (BARBOSA, 2005). Com a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 1998, pelo Ministério da

Educação (MEC), as escolas passaram a adotar o modelo de proposta utilizado na prova de redação desse exame. Esse modelo de proposta está devidamente caracterizado e exemplificado no capítulo 3 desta dissertação. A utilização dessa estratégia pedagógica é algo comum nas aulas de redação, tanto de escolas públicas quanto particulares.

Durante muito tempo, utilizei nas minhas aulas propostas de redação de acordo com o modelo acima citado. Nesse percurso, observei que os textos produzidos pelos alunos não apresentavam a evolução esperada, tampouco refletiam as inúmeras intervenções por mim realizadas durante as aulas. Diante disso, decidi elaborar uma estratégia em que a dissertação escolar fosse apenas o produto final de todo um processo de ensino e aprendizagem da escrita na escola, e que essa estratégia extrapolasse as fronteiras da sala de aula, alçando os alunos à condição de pesquisadores e, conseqüentemente, proporcionasse a surgimento de situações de letramento científico.

3. Propor uma estratégia pedagógica, para o ensino de práticas de linguagem, no contexto escolar, orientada pela pesquisa e produção de dados, possibilitando práticas de letramento científico tanto dos alunos colaboradores quanto do professor-pesquisador.

A prática de produção de textos, no contexto escolar, tem se limitado à utilização de pretextos para se ensinar gramática. O ensino de gramática, por sua vez, é feito quase sempre de maneira tradicional e prescritiva, em que as dez classes gramaticais se tornam o centro das aulas de língua materna, quer do ponto de vista morfológico ou sintático. Tais práticas têm subestimado as funções dos textos e subaproveitado o potencial dos alunos, dos professores e das próprias aulas.

A Língua Portuguesa tem sido vista e tratada como mero instrumento ou ferramenta de acesso a outros conhecimentos. Entre os próprios professores de linguagens, a Língua Portuguesa não é compreendida como objeto de investigação científica, que necessita ser, não só estudada, como também investigada e testada dentro de novas possibilidades que a escrita pode oferecer. Para Silva (2016), quando a escrita é tratada por essa perspectiva é que nós temos práticas de letramento científico atreladas ao estudo de língua. Para o autor, tal prática envolve:

investigações científicas acerca dos usos da escrita, bem como dos impactos provocados por essa tecnologia na vida das pessoas em diferentes situações sociais. Nas escolas, a título de ilustração, esses estudos contribuem para familiarizar os alunos com diversificadas situações interativas do cotidiano, mediadas pela tecnologia da escrita. Um desafio é não restringir o preparo dos alunos para as práticas de escrita características da própria escola, como a resolução de exercícios didáticos ou o exemplar desempenho nas avaliações institucionais. (SILVA, 2016, p.5)

Diante disso, pretendo contribuir, através Unidade Didática (UD) para o ensino de práticas de linguagem, orientado pela pesquisa, com o processo de letramento científico de alunos e professores da educação básica. É minha pretensão que, a partir do seu uso, haja a percepção, em cada aula de produção de textos, em cada escrita e rescrita, de novas possibilidades de descobertas, que leve os atores envolvidos a priorizar a qualidade e utilidade dos textos, em detrimento da quantidade. Que essas contribuições possibilitem a nós, professores e alunos, construirmos o significado para os textos produzidos pelos educandos (cf. GONÇALVES; BAZARIM, 2013), considerando sua esfera de circulação social.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Dedico esta seção à apresentação dos capítulos desta dissertação de mestrado profissional. Além das partes pré-textuais e desta introdução, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, cujo fio argumentativo comum corresponde à abordagem do Letramento Científico.

O Capítulo 1, *Letramento e alfabetização mediados pela pesquisa*, está organizado em três seções. Na primeira, apresento um relato pessoal, dos meus primeiros contatos com a alfabetização e o letramento ao meu ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras. Essa narrativa em primeira pessoa faz-se necessária para compreensão das circunstâncias que me conduziram ao exercício do magistério, além de elucidar alguns fatores que me motivaram a tornar-me um pesquisador. Para tanto, considero aqui os conceitos de alfabetização e letramento em Tfouni (2002), Soares (2004, 2005 e 2009) e Kleiman (2005). Na segunda, faço uma reflexão,

enquanto professor-pesquisador, abordando minhas experiências com o letramento científico e a pesquisa, em conformidade com Silva, Guimarães e Medeiros (2018) e Silva et al (2018), considerando os conceitos de letramento e alfabetização científica em Hurd (1997), DeBoer (2000) e Silva (2016). Tal reflexão torna-se relevante, na medida em que minhas dificuldades e experiências foram determinantes para que eu retomasse minha carreira acadêmica, em busca de suporte teórico e metodologias inovadoras, que de alguma forma contribuíssem para o melhoramento de minhas práticas pedagógicas nas aulas de língua materna e encaminhassem alguma solução para as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por meus alunos. Na terceira, a partir das contribuições teóricas da Linguística Textual, discorro sobre algumas noções de texto e textualidade, considerando as concepções de Koch (1999, 2000, 2003, 2004 e 2014), Fávero e Koch (2005), Koch e Travaglia (2004 e 2015) e Marcuschi (2008 e 2012). Apresento, ainda, alguns conceitos de polifonia e dialogismo em Bakhtin (1979, 1981, 1999, 2003, 2004, 2008 e 2010) e Fiorin (2006). Essas noções teóricas têm por objetivo sustentar a análise das dissertações escolares, objetos de investigação da presente pesquisa.

O Capítulo 2, *Construção do Percorso Investigativo*, é composto por duas seções. Na primeira, caracterizo esta pesquisa documental de natureza qualitativa, situando-a dentro do campo de estudos da Linguística Aplicada, conforme Moita Lopes (2006), Signorini (2004) e Pennycook (2010); descrevo os dados e documentos investigados; apresento algumas concepções de gêneros, conforme Bakhtin (2000), Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Bazerman (2006), além de caracterizar o gênero dissertação escolar como prática para investigação da escrita discente, conforme Fiorin e Savioli (1992), Souza (2003) e Novaes (2009); apresento, ainda, uma descrição das duas competências avaliativas da prova de redação do Enem, utilizadas como critérios para as análises das dissertações escolares, ora investigadas. Na segunda seção, caracterizo a unidade escolar em que desenvolvi esta pesquisa, bem como os alunos que colaboraram com a realização da mesma; descrevo os métodos utilizados na seleção dos dados, os procedimentos metodológicos por mim assumidos, bem como as categorias analíticas aplicadas às dissertações escolares, visando responder o objetivo geral de pesquisa desta investigação de mestrado profissional.

O Capítulo 3, *Proposta de Redação como Estratégias Pedagógicas*, é composto por duas seções, nas quais apresento uma caracterização detalhada das propostas de redação que deram origem aos textos discentes, analisados nesta investigação. Primeiramente, analiso a proposta mediada por coletâneas de textos, rotineiramente utilizada em minhas aulas de redação, em seguida, caracterizo a estratégia pedagógica inovadora, orientada pela pesquisa e coleta de dados, por meio da prática do letramento científico.

Finalmente, no Capítulo 4, *Análise das Redações em Diferentes Propostas Pedagógicas*, apresento a análise das dissertações escolares escritas pelos alunos colaboradores, a partir das duas propostas pedagógicas. Na primeira seção desse capítulo, trago a análise redações (re)escritas a partir de uma proposta acompanhada de coletâneas de texto, recurso didático muito utilizado por professores de língua materna. Na segunda, apresento a análise dos textos (re)escritos a partir de uma proposta de redação orientada pela pesquisa e coleta de dados. Essa estratégia pedagógica teve como objetivo fomentar a pesquisa no contexto escolar, bem como motivar a construção de conhecimentos, docente e discente, que contribuam com a melhoria das práticas de escrita na esfera escolar. Na terceira seção, apresento o produto final desse percurso investigativo, cujo objetivo é aproximar as teorias acadêmicas da prática docente, através de uma ferramenta pedagógica inovadora, para o trabalho com práticas de linguagem, no contexto escolar, mediado por gêneros e orientado por práticas de alfabetização e letramento científico.

A seguir, trago o primeiro capítulo desta dissertação de mestrado profissional. Anseio que este trabalho acadêmico possa ir ao encontro de suas expectativas e que, de alguma forma, possa contribuir, positivamente, com a produção de conhecimentos, tanto para a docência de Língua Portuguesa, quanto para pesquisas acadêmicas futuras.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO MEDIADOS PELA PESQUISA

Através da presente investigação, pretendo contribuir com a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar. Para tanto, apresento, a seguir, algumas concepções teóricas que deram suporte a esta investigação, dentro do campo de atuação da Linguística Aplicada (LA).

Começo esse percurso apresentando uma narrativa detalhada da minha trajetória – da infância ao ingresso no curso de mestrado profissional. Em seguida apresento minhas experiências com a pesquisa acadêmica, mediada pelo letramento científico e suas teorias (cf. FERREIRO, 1998; KLEIMAN 2000; SOARES, 2005; SILVA, 2015). Concluo o presente capítulo trazendo algumas noções de textos e mecanismos de textualidade, bem como, algumas concepções de coesão e coerência, considerando, para tanto, o caráter dialógico da linguagem, a partir das teorias bakhtinianas (cf. BAKHTIN, 1995, 1997 e 2010).

1.1 ALGUMAS MEMÓRIAS: DE ALUNO A PROFESSOR-PESQUISADOR

Não nasci em “berço de letras”. Décimo primeiro filho, entre catorze irmãos (doze vivos), experimentei algumas das desvantagens possíveis que recaem sobre uma família grande e pobre, nos mais variados sentidos que tal palavra possa denotar. Dentre tais desvantagens, a falta de acesso à educação na primeira infância foi a que mais marcou minha vida, sendo que só tive a oportunidade de frequentar uma escola pela primeira vez aos oito anos de idade.

Meus pais não estudaram mais que a alfabetização, pois precisavam trabalhar para o sustento da grande família e, como não tinham formação, contentavam-se com trabalhos braçais pesados, quase sempre na zona rural, em propriedades de latifundiários. Aos meus irmãos mais velhos fora dada a oportunidade de estudar

quando crianças, mas eles não percebiam “muito futuro nos estudos”. Abandonaram sistematicamente a escola para se dedicarem ao trabalho ou a coisa nenhuma.

Sendo parte de uma família que vivia alheia à passagem do tempo e aos desafios que o futuro inexoravelmente apresentaria, agarrava-me, não sei se consciente ou não, às poucas oportunidades que a vida aleatoriamente me ofertava. Um exemplo de tal fruição era quando me apegava aos poucos cadernos e cartilhas rabiscados, jogados pelos cantos da casa, vítimas do desinteresse e abandono por parte dos meus irmãos. Recordo-me da época em que costumava repetir em paredes e pedaços de papelão, usando carvão vegetal, e mesmo na areia, com pequenos gravetos, letras e palavras, encontradas naqueles materiais abandonados, que eu nem imaginava o significado, mas sabia que significavam alguma coisa. Esse foi o meu primeiro contato com as letras.

Aos seis anos de idade, justamente na época em que eu deveria ser matriculado na alfabetização, minha família se mudou para a zona rural, castrando qualquer possibilidade de eu entrar na escola, sonho que eu nutria secretamente. Na zona rural, o que era difícil ficou pior. As cartilhas e cadernos que, abandonados por seus legítimos donos, encontravam em mim alguma guarida, ficaram para trás devido à nossa repentina mudança. Agora só me restavam carvões, paredes e o chão batido da casa de taipas, em algum lugar no extremo norte do então estado de Goiás.

Em meio ao trabalho na roça (eu ajudava limpar e cuidar das plantações), eu continuava rabiscando o chão e as paredes com letras e palavras sem sentido que ficaram gravadas na minha mente. Em certa época, percebi que poderia copiar palavras de outras fontes, como embalagens de produtos alimentícios e caixas de papel que mantínhamos em casa, para serem utilizadas em caso de uma nova mudança. E assim foi até os meus oito anos.

“Oh que saudades que tenho da aurora da minha vida, / Da minha infância querida que os anos não trazem mais!”. Citar esses versos de Casimiro de Abreu é um tanto paradoxal, considerando o meu relato até aqui. A verdade é que, apensar das dificuldades, eu era uma criança feliz, pois me acostumara com o pouco que a vida me oferecia. Eu já havia aprendido a limitar meus sonhos à minha realidade, ou seja, praticamente não sonhava, apenas aproveitava meu *carpe diem*. Mas não cito

os versos acima por pretexto. Eu o faço pelo fato de eles me remeterem há um dos poucos contatos que tive com o texto literário na minha infância, quando eu ouvia minha irmã, três anos mais velha, alfabetizada, recitando-os aleatoriamente, sem dar muito sentido ou significado aos mesmos.

Minha mãe tinha o hábito de pedir a minha irmã para ler uma velha bíblia para os irmãos todas as noites. E foi observando-a ler que comecei a descobrir o significado de algumas letras, que logo se tornaram sílabas, depois palavras e finalmente frases simples, mas com sentido.

Aos oito anos, tive a oportunidade de frequentar uma escola pela primeira vez. Fui matriculado no pré-escolar, onde desenvolvi rapidamente as habilidades de leitura e escrita. Nesse ponto, nas palavras de Soares (2005), eu era um indivíduo alfabetizado. Para a autora, alfabetização consiste no domínio da leitura e da escrita. Faltava apenas dar uma função para aquela minha grande descoberta. Utilizar a leitura e a escrita para abrir as portas e as janelas do futuro, para encontrar meu lugar no mundo, ou seja, me tornar um indivíduo familiarizado com eventos mais significativos e diversificados de letramento, o que para Soares (2005) significa utilizar a leitura e a escrita para atender as demandas sociais.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2005, p.39).

Da argumentação, da citada autora, ousou discordar que ainda existam indivíduos iletrados, em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa, outrossim, compartilho dos argumentos de Tfouni (2002, p. 23), para a autora, “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’”. A mesma afirma, ainda, que, “do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.”

As oportunidades começaram a surgir. Apesar de morar em uma fazenda a cinco quilômetros da escola, tendo que fazer o percurso de ida e volta a pé, todos os dias, eu o fazia com enorme prazer. Aqueles dez quilômetros, percorridos diariamente, aproximavam-me cada vez mais dos livros. Naquela escola, tive contato com as primeiras obras literárias que me recordo, “A Revolta da Natureza Contra o Rei do Fogo”, de Pedro Macário, e “O Buraco no Céu”, de Roseana Kligerman Murrari, ambos publicados pela Fundação Oswaldo Cruz. Eram livretos infantis com caráter pedagógico, o primeiro alertava para os perigos das queimadas e o segundo tinha como temática o “buraco na camada de ozônio”.

Algo inusitado contribuiu grandemente para meu processo de letramento. Por localizar-se às margens da única rodovia que dava acesso à região, a casa da minha família foi escolhida para abrigar um posto da extinta Superintendência de Campanha de Saúde Pública (SUCAM), órgão do Governo Federal, cuja missão era penetrar os mais longínquos rincões do Brasil, combatendo endemias vetoriais, principalmente a malária, mediante a aplicação de Dicloro-Difenil-Tricloreto (DDT) ou, simplesmente, veneno. Em consonância com Soares (2005), esse fato me proporcionou uma das mais genuínas situações de letramento da minha infância. Se para a autora letramento consiste em apropriar-se da leitura e da escrita em suas práticas sociais, ler para mim passou a ser uma questão de sobrevivência.

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato⁵, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2005, p. 33).

Armazenar dezenas de quilos de DDT me obrigava a ler tudo sobre aquele produto. Manuais, panfletos e placas foram espalhados pela casa, a fim de alertar sobre o perigo que o mesmo representava. Além disso, minha família era responsável por alertar constantemente os vizinhos curiosos acerca dos riscos que o famigerado

⁵ O conceito de letramento introduzido por Mary Kato, em 1986, é diferente daqueles propostos pelos autores aqui utilizados como referências, como Soares, Kleiman e Street. Para Kato, o termo letramento está associado ao domínio individual do uso da escrita, estando, portanto, ligado à habilidade de usar a variedade culta da língua. Para a autora, a norma-padrão seria consequência do letramento (KATO, 1986).

veneno proporcionava a todos. E para ter certeza que eu estava compreendendo a periculosidade da situação, tinha que copiar o conteúdo dos manuais e panfletos em cadernos. Embora não fosse uma produção de texto autônoma no sentido freiriano, não se pode questionar sua finalidade social.

Meu primeiro ano na escola passou em um piscar de olhos. No ano seguinte, iniciei meus estudos na primeira série da alfabetização. Logo minha professora constatou que eu era um aluno bastante desenvolvido e, portanto, incompatível com a série que eu estudava, uma vez que eu já dominava claramente as habilidades de leitura e escrita. Assim, após pouco mais de um mês, avançaram-me para a segunda série, à minha revelia, é claro, pois eu não queria deixar de estudar na mesma sala de minha irmã, um ano mais nova.

Ainda que de maneira inconsciente, eu estava sendo alfabetizado e letrado simultaneamente. Isso porque, além da situação de leitura e escrita acima mencionada, a única maneira de me comunicar com os parentes, que moravam distante, era através de cartas pessoais, quando surgia alguma oportunidade para enviá-las, através de algum conhecido que visitava minha família. Tal situação remete claramente ao que diz Soares (2004) acerca da associação entre alfabetização e letramento:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita⁶ – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p.14).

Começou aí o meu verdadeiro encantamento pela leitura e a escrita. Como eu adorava ler e escrever me tornei o escriba da família. Se era para escrever uma carta ou um bilhete, eu era a primeira opção; se chegavam cartas, lá estava eu pronto para lê-las. Assim foi durante os dois anos que morei naquele lugar. No ano seguinte, minha

⁶ Nesse ponto, a autora concebe alfabetização como um fim atingível, por meio da instrução. Conforme pode ser constatado na próxima seção deste capítulo, em conformidade com Tfouni (2002), assumo a concepção de alfabetização como um processo que não se conclui com aquisição do sistema de escrita.

família teve que se mudar, sem aviso prévio do meu pai, para o estado do Pará. No povoado de Santa Isabel do Araguaia, localizado no sul daquele estado, onde morei por exatos dez meses, minhas comunicações escritas se intensificaram, uma vez que sentia saudades dos amigos que deixara para trás, juntamente com minhas primeiras experiências na escola e o perigoso DDT. Se não recebia respostas, eu mesmo as inventava, escrevendo cartas para mim mesmo. Mais tarde eu descobriria que não houve qualquer originalidade nisso, uma vez que um certo Fernando Pessoa já fizera exatamente a mesma coisa, algumas décadas antes. Descobriria também que eu era um “sujeito cognoscente”, nas palavras de Ferreiro (1998):

Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. Os testes de prontidão também não são neutros. (...) É suficiente apontar que a ‘prontidão’ que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a ‘inteligência’ que outros pretendem medir (FERREIRO, 1998, p.87)

Um par de olhos e um par de ouvidos era como a escola me concebia. A despeito de minhas curiosidades e descobertas acerca da leitura e da escrita e suas possibilidades, a escola não tinha muito a me oferecer, além da boa vontade das professoras, que geralmente estudavam uma ou duas séries acima da que lecionavam.⁷ As aulas de Língua Portuguesa reduziam-se a repetições de prescrições do livro didático, recitadas como se fossem uma reza. Ninguém ousava pensar ou questionar qualquer coisa fora das páginas daqueles livros, nem mesmo minha limitada professora. E se algum rebelde, alcunha que me cabia muito bem, ousasse usar as palavras “por quê?”, logo se via diante de dezenas de pares de olhos estarecidos com o “absurdo da pergunta”, que logo recebia a construtiva resposta “porque sim”. Em uma escola que se quer possuía uma biblioteca, a alfabetização se

⁷ Minha professora lecionava para a terceira e quarta séries, na mesma sala de aula, durante o dia, e estudava a quinta série no período noturno.

restringia ao que Ferreiro (1998) descreve como um “empobrecimento da língua escrita”; era apenas um “sistema de representação da linguagem”, que precisava ser assimilado a qualquer custo. Não havia qualquer análise que considerasse minimamente a consciência, inteligência e interpretação, dos atores envolvidos. O que ocorria naquela escola era uma alfabetização que se quer considerava a existência do letramento. Na visão de Tfouni (1995, p. 20), os esforços concentravam-se apenas na aquisição da escrita, em detrimento dos aspectos sociais da mesma. Para a autora, “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita, o letramento concentra-se nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Após dez meses naquele lugar, minha vida nômade me trouxe de volta a Araguaína, agora, estado do Tocantins. O que tinha tudo para ser o início de uma era dourada para meus estudos, não começou bem. Perdi um ano de escola. Não fui matriculado por falta de visão do meu pai, que costumava dizer: “muito estudo não serve pra nada. Menino aprendeu lê um bilhete e escrever outro, tá ótimo!”. A citação do meu pai, provavelmente um eco de alguma voz que ouvira quando criança, demonstra claramente a noção que ele tinha de alfabetização, e me remete mais uma vez a Soares (2005), quando a mesma afirma que,

Durante muito tempo, era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever seu próprio nome. De um tempo para cá, o que define este indivíduo como analfabeto ou alfabetizado é o saber escrever um bilhete simples ou um recado, que são ações da escrita que a fazem ser uma prática social. Ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolver-se através de livros (assim como jornais, revistas etc.), saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outros (SOARES, 2005, p. 39).

No ano seguinte, retomei minha carreira estudantil. Fui matriculado em uma escola do município, que pouco diferia daquelas que eu frequentara anteriormente. Aliás, havia sim algo novo, estudar naquela escola por si só era um *bullying*. A própria escola sofria *bullying*. Isso porque ela era a menor escola da cidade, com apenas duas salas de aula, não possuía biblioteca e, para completar, o portão de acesso à mesma diziam ter pertencido ao cemitério municipal. Sim, durante uma reforma do cemitério, rezava a lenda, reaproveitaram o portão de grades do mesmo para suprir a

necessidade da escola, da qual agora eu fazia parte, cujo apelido era Pau-de-arara. Até hoje desconheço a origem e razão dessa alcunha. Dentre os tantos episódios de vergonha e humilhação, lembro-me que os alunos de uma escola vizinha iam para frente do nosso portão nos apontar e sorrir, todos nós éramos chamados pelo mesmo nome “Pau-de-arara”.

Terminei a quarta série. Para o meu alívio, não havia “ginásio”⁸ naquela escola. Saí do “Pau-de-arara” e fui para a maior escola pública da cidade, onde estudavam os alunos que nos humilhavam, cujo nome homenageia o ditador Marechal Castelo Branco. Fui do inferno ao céu. E foi ali, na naquela escola, na quinta série do ensino fundamental e aos 13 anos de idade, que fui apresentado, finalmente, a uma biblioteca. Nesse momento, creio que fiquei tão embevecido quanto a personagem Bela, única leitora da cidade de Villeneuve, diante da biblioteca do castelo da Fera⁹. Logo mergulhei naquele mundo novo. Lia o que surgia à minha frente. Li praticamente toda a série Vaga-Lume¹⁰. Considerando o conceito de alfabetização de Kleiman (2005), eu me encontrava em bom nível de alfabetização.

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas. Daí se dizer que um indivíduo é analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta (KLEIMAN, 2005, p.13).

Paralelo ao mundo que se abria ante os meus olhos, através da leitura, eu construía minhas próprias histórias. Personagens fantásticos, mundos encantados fluíam da minha mente como chuva torrencial. Eu os guardava cuidadosamente em diários que mantinha secretamente, afinal “diário era coisa de menina”, diziam na época.

⁸ O termo ginásio era usado para referir-se à segunda fase do ensino fundamental, na época da 5ª à 8ª séries.

⁹ *A Bela e a Fera* ou *A Bela e o Monstro* é um tradicional conto de fada francês. Originalmente escrito por Gabrielle-Suzanne Barbot, Dama de Villeneuve, em 1740, tornou-se mais conhecido em sua versão de 1756, por Jeanne-Marie LePrince de Beaumont, que resumiu e modificou a obra de Villeneuve. (Fonte: <<https://bit.ly/2XljoKN>>)

¹⁰ Série Vaga-Lume é uma coleção de livros lançada pela Editoria Ática a partir de janeiro de 1973. As obras são principalmente voltadas para um público infante-juvenil. (fonte: <https://abr.ai/2SoNOYW>)

Na sala de aula daquela nova escola, fui apresentado às ciências e às artes. Aulas de Língua Portuguesa, Educação Artística, Química, Física e Biologia levaram-me a conhecer o estado e composição das coisas que sempre me cercaram. Gostava muito de matemática, calculava tudo que era possível calcular. Mas era a Língua Portuguesa que me dava acesso a todos os universos até então desconhecidos. Eu ainda não a compreendia como um objeto de investigação científica, mas já compreendia claramente sua importância na minha vida.

Minha jornada estava apenas iniciando. Apesar de tantas idas e vindas, por diferentes lugares e escolas, minha carreira estudantil estava apenas no início, e eu não fazia a mínima ideia para onde ela me conduziria. Aprovado para a sexta série, fui inscrito, por uma tia, para o processo seletivo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), onde eu teria a oportunidade de “aprender uma profissão” além de concluir a segunda fase do ensino fundamental em apenas dois anos, o famoso supletivo. Aprovado para o curso de serralheria, ingressei no SENAI, onde estudava em período integral, aulas regulares pela manhã e curso de serralheiro à tarde. Pela primeira vez, pude dedicar-me exclusivamente à escola, uma vez que nos anos anteriores, até os 14 anos, eu trabalhava como podia, para auxiliar minha família.

No SENAI, me destaquei entre os melhores alunos do estado, nos dois anos que lá estudei, sendo premiado e, conseqüentemente, convidado para participar de um curso de formação para adolescentes instrutores, para condução de oficinas e palestras de prevenção da DST-HIV/AIDS¹¹. A proposta do programa do Governo Federal era capacitar adolescentes para falarem para outros adolescentes sobre os riscos de contaminação e as formas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente o HIV/AIDS. Ainda que eu não tivesse consciência, foi nessa época que se acendeu dentro de mim a centelha que mais tarde me transformaria em um professor.

¹¹ DST é a sigla utilizada para denominar Doenças Sexualmente Transmissíveis; HIV é a sigla em inglês do Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH); e AIDS é a sigla, também em inglês, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA)

Durante as oficinas de capacitação, juntamente com outros adolescentes, eu fui inserido no que, hoje, pode-se denominar Projeto de Letramento (PL). De acordo com Kleiman (2000), o projeto de letramento se configura como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN 2000, p. 238).

O projeto no qual fui inserido consistia em ler, compreender e construir, coletivamente, textos multimodais de caráter pedagógico. Os folders, panfletos, banners, cartazes e outros, produzidos pelos adolescentes participantes do projeto, seriam posteriormente apresentados em um seminário e circulariam entre os adolescentes de escolas públicas e particulares da cidade, em eventos que ficaram conhecidos como “Oficinas de prevenção de DST/AIDS”. Tais oficinas funcionavam como eventos de letramento e educação científica. Nas palavras de Eliot (1898),

O principal objetivo da educação, hoje em dia, é dar ao aluno o poder de fazer uma variedade infinita de coisas que, sem educação, ele não podia fazer. Uma educação que não produz no aluno o poder de aplicar a teoria, ou colocar aquisições em prática e de, pessoalmente, utilizar de produtivos fins suas faculdades disciplinadas, é uma educação que perdeu o seu objetivo principal. (ELIOT, 1898, p. 323 – 324).

Participar desse projeto do Governo Federal foi algo inesquecível. Após o encerramento do programa, fui instruído a produzir um artigo de opinião, relatando as experiências vividas por mim durante todo o percurso do projeto, das capacitações às oficinas, pontuando os pontos positivos e negativos, com sugestões de melhoramentos. Os textos produzidos pelos participantes foram encaminhados aos Ministérios da Saúde e Educação.

A partir das experiências vivenciadas e conhecimentos adquiridos durante o projeto acima mencionado, desenvolvi o gosto pelo ensino. Tornei-me monitor de

praticamente todas as disciplinas. Antes das avaliações meus colegas recorriam a mim solicitando uma revisão do conteúdo. Nos intervalos, eu prontamente pegava um giz, dirigia-me ao quadro negro e me desdobrava em explicar, pacientemente, para pares de olhos e ouvidos, agora interessados em aprender, tudo que eu havia estudado nas noites anteriores. E assim, entre uma revisão e outra, eu vivia ali minhas primeiras experiências como professor.

Terminado o ensino fundamental, aos 15 anos, ingressei no ensino médio, sem ainda ter um plano definido para meu futuro imediato. Retornei à Escola onde cursei a quinta série. Agora, estudando o curso técnico em contabilidade, no período noturno, via-me diante da árdua missão de conciliar os estudos e o emprego, algo que não me era permitido prescindir. Exerci, por um curto período, a profissão que aprendera no SENAI, o ofício de serralheiro. Ainda no primeiro bimestre do então primeiro ano do ensino médio, minhas boas notas me credenciaram a participar de um processo seletivo para estágio no Banco da Amazônia S. A. (BASA), no qual fui aprovado. Fui convocado apenas no ano seguinte e lá estagiei por dois anos.

A leitura e a escrita me abriram novos horizontes. Durante o estágio no Banco da Amazônia, fui exposto a vários eventos de letramento. Para Barton e Hamilton (2000), eventos de letramento “são as atividades em que o letramento tem um papel” e, portanto, “são episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas” (BARTON; HAMILTON 2000, p. 8). Os eventos aos quais me refiro consistiam na utilização da leitura e da escrita para me apropriar de conhecimentos técnicos-bancários e financeiros e, conseqüentemente, colocá-los em prática, sobretudo na área de concessão de créditos para grandes e pequenos produtores rurais.

Concluído o ensino médio, dediquei-me apenas ao trabalho. Exerci várias funções, fui aprovado em um concurso do estado para a área de informática, mas nada relacionado à educação. Se passaram três anos, até que, finalmente, tive condições de prestar vestibular e ingressar na faculdade. Fui aprovado para o curso de Letras (Português e Inglês), na então Universidade do Tocantins (Unitins), que, no mesmo ano do meu ingresso, foi federalizada, sendo convertida em Universidade Federal do Tocantins (UFT). Durante minha graduação, convivi com as mudanças ocasionadas pela migração da Universidade. No início do curso, a maior parte do

corpo docente remanescente da Unitins era formado apenas por especialistas, alguns poucos cursavam mestrado, e, apenas dois já possuíam o título de mestre. As disciplinas eram distribuídas mais pela disponibilidade e boa vontade de cada um que pela formação e preparo dos mesmos, isso, obviamente, prejudicou sobremaneira o início da minha formação docente. No decorrer do curso, chegaram novos docentes com formação a nível de mestrado e doutorado, em razão de aprovação no primeiro concurso público para docentes da UFT, o que melhorou, consideravelmente, a qualidade das aulas e, conseqüentemente, os cursos ofertados pela universidade. Conciliei faculdade e trabalho fazendo o máximo que podia, até a conclusão do curso no ano de 2007.

No ano seguinte à minha graduação, fui aprovado no concurso da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Tocantins, começando assim minha saga como professor de educação básica. Apesar de ter sido aprovado para trabalhar em Araguaína, lotaram-me na única escola estadual do pequeno município de Piraquê (TO), onde eu trabalhei um ano e meio. Nessa escola, ofertavam o ensino fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A mesma tinha como principal clientela alunos residentes na zona rural, em projetos de assentamentos¹² do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Esses alunos, ao sair da escola, dedicavam-se a atividades de agricultura e pecuária. Não tinham tempo para fazer qualquer atividade proposta para ser feita em casa. Essa situação remete ao meu passado de estudante, quando vivi experiências semelhantes, aqui já relatadas, de morar na zona rural e ter que vencer longas distâncias para frequentar a escola. Esse fato fez com que eu tivesse um olhar diferenciado sobre os meus alunos. Olhar esse de empatia, não de comiseração, pois eu tinha a convicção de que, assim como não usei minhas adversidades como subterfúgios para não me dedicar à escola, eles também não poderiam. Sem a intenção de minimizar seus inconvenientes, lembro que os mesmos tinham a seu favor um transporte público para ir e retornar da escola, privilégio que eu não tive.

Nos primeiros contatos com meus alunos, uma turma de sétimo ano, já foi possível perceber a enorme dificuldade que eles enfrentavam em relação à leitura e à

¹² Os Projetos de Assentamentos (PAs) são formados a partir da desapropriação de determinado latifúndio improdutivo e emissão de posse da terra pelo Incra, órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional. (Fonte: <<https://bit.ly/2H0r5QF>>).

escrita. Eles eram praticamente semialfabetizados. Mas nada se comparava aos alunos do ensino médio, cujas dificuldades multiplicavam-se exponencialmente. Notei claramente que não havia, na escola, qualquer trabalho sistemático voltado para o ensino da leitura e da escrita. Ao conversar com meus colegas, a maioria sem formação na área em que atuava, constatei que a gramática era ensinada de maneira prescritiva, descontextualizada e limitada às situações propostas pelo livro didático. Gêneros textuais se misturavam a tipos de textos e quando trabalhados não passavam de atividades metalinguísticas¹³. Tudo era um caos. Logo fui informado que seguir os conteúdos básicos, impostos pela Secretaria da Educação, era lei. Foi quando percebi que nada na faculdade havia me preparado para aquela situação. Eu que nem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) havia feito¹⁴. A princípio, por falta de experiência e suporte, acabei replicando aquelas práticas pedagógicas pouco eficientes. Mas com o tempo, via-me obrigado a pesquisar e encontrar uma fórmula, por mais simples que fosse, para tornar as aulas de Língua Portuguesa minimamente produtivas.

Apesar de minhas limitações, eu era visto naquela escola como uma das poucas possíveis soluções para as demandas de aprendizagem dos alunos. Para complicar mais a situação, o fato de eu ser um dos poucos concursados me levou a acumular as funções de coordenador financeiro e professor, inclusive de disciplinas fora da minha área de formação¹⁵. Além disso, eu ainda desempenhava o papel de coordenador pedagógico, uma vez que a coordenadora titular, formada em Normal Superior, não tinha praticamente nenhuma experiência pedagógica. O acúmulo de funções dificultou bastante o meu trabalho naquele lugar. Consegui desenvolver alguns projetos de intervenção em leitura e escrita, mas minha pouca experiência, somada à falta de recursos pedagógicos, fez com que os resultados fossem aquém do esperado, resultando apenas em um leve melhoramento na capacidade leitura e escrita dos alunos.

¹³ As atividades com gêneros textuais, em muitas escolas, ainda consistem em levar o aluno a memorizar as características desse ou daquele gênero, considerando-os como algo estanque, quase sempre culminando em atividades de cunho gramatical.

¹⁴ Quando concluí meu curso de licenciatura em Letras, não havia necessidade de se elaborar um TCC. Apenas os relatórios finais das disciplinas de estágio supervisionado se configuravam como práticas de escrita mais elaboradas para integralização da licenciatura.

¹⁵ Além de língua portuguesa e inglesa, também lecionei filosofia, sociologia, ciências e, até mesmo, educação física.

Após um ano e meio desempenhando minhas atividades docentes na cidade de Piraquê, consegui, finalmente, minha remoção para Araguaína, segunda maior cidade do Estado do Tocantins, onde ainda resido com minha família. Fui lotado em um Centro de Ensino Médio, modulado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Após alguns meses, notei que as dificuldades de leitura e escrita dos alunos, bem como as metodologias de ensino dos professores, não eram muito diferentes daquelas praticadas na escola do interior. O diferencial é que nessa escola havia projetos para tudo, mas os resultados não refletiam, o que se esperava, no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Após quatro anos lecionando para o ensino médio, enfrentando sempre os mesmos desafios, aceitei a missão de trabalhar novamente com ensino fundamental. Dividi minha carga horária entre duas escolas. Constatei que as demandas de leitura e escrita, que meus colegas e eu constatávamos no ensino médio, era consequência de um trabalho ineficiente, no ensino fundamental. Os alunos apresentavam grandes dificuldades em ler e escrever e os professores, por sua vez, enfrentavam grandes dificuldades em desenvolver significativas práticas de leitura e escrita na escola. As atividades de leituras resumiam-se aos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e as escritas baseavam-se em receitas prontas a partir dos gêneros, cujo foco não ultrapassava a barreira da metalinguagem. Perguntas do tipo “O que é uma crônica?” “Quais as características da crônica?” “Para que serve uma crônica?” reverberavam nas paredes das salas de aula. As respostas eram simplesmente classificadas em certas ou erradas. Ao final das aulas, aos alunos era solicitado produzir um texto, cujo objetivo era replicar fielmente o exemplo fornecido pelo livro didático. Para Silva (2015),

O trabalho didático com gêneros pode contribuir para o empoderamento do aluno, quando atividades didáticas cooperam de forma sustentável para familiarização do aprendiz com atividades de linguagem tomadas como referências a partir de domínios sociais diversos (SILVA, 2015, p. 1037).

O fato da disciplina de Língua Portuguesa agregar literatura, gramática (análise linguística) e produção de textos, fazia com que a maioria dos professores priorizasse a área com a qual mais se identificava, deixando as outras a desejar. A literatura, por

exemplo, se limitava, muitas vezes, à leitura de uma obra ou outra, seguida da apresentação de seminários por parte dos alunos, sem qualquer tipo de análise de resultados. Aqueles que gostavam de gramática ensinavam-na totalmente descontextualizada, utilizando-se apenas de orações soltas para rezar o credo das dez classes gramaticais.

Recentemente, a secretaria de educação alterou a estrutura curricular da rede estadual de ensino, incluindo no currículo da educação básica disciplinas voltadas especificamente para o ensino de leitura e a escrita. No ensino fundamental II, e na primeira série do ensino médio, foram incluídos os componentes curriculares de Redação e Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE), enquanto nas duas últimas séries do ensino médio incluiu-se o componente curricular de Redação, com apenas uma aula semanal dedicada a cada disciplina. Os conteúdos de cada uma delas já vêm prescritos pela Secretaria Estadual de Educação, limitando de certa forma o campo de ação e atuação dos professores.

Em tese, as novas disciplinas incluídas no currículo escolar deveriam contribuir para o melhoramento da leitura e da escrita dos alunos, mas não é o que está acontecendo. A proposta dessas disciplinas é que se trabalhe com gêneros textuais, mas o desafio se inicia pelo fato de o estado não fornecer qualquer tipo de material didático aos professores, para trabalhá-las. O que tenho observado no cotidiano da escola em que leciono é que muitos colegas se sentem desorientados, pois receberam instruções do que fazer, mas não sabem como fazer. Assim, os trabalhos de leitura e produção de textos, ancorados em gêneros, redundam em aulas metalinguísticas e produções de textos pouco úteis, que não extrapolam o contexto da própria aula de língua materna e cujas correções se limitam a observações de equívocos ortográficos, de acentuação e de pontuação. Dessa forma, o que deveria contribuir para a prática de leitura e escrita dos alunos tem apenas evidenciado a grande demanda de alfabetização e letramento destes. Os equívocos, apresentados repetidamente nas produções orais e escritas, vão desde a incapacidade de compreender e interpretar textos, propostas e comandos, passando pelo domínio precário da norma culta da Língua Portuguesa, culminando na ausência de coesão e coerência extra e intratextual. Tais equívocos evidenciam, também, a limitação e impotência da maioria dos professores para enfrentar os desafios de desenvolver práticas docentes significativas, que contribuam para o desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos.

A partir dos anos finais do ensino fundamental II, ou seja 8º e 9º anos, os gêneros estudados, dentro das recomendações da Secretaria Estadual da Educação, objetivam a produção de textos de opinião como resenha crítica, artigo de opinião, crônica, entre outros. Desde cedo os alunos são instruídos a produzirem textos buscando o aperfeiçoamento para prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que o texto dissertativo-argumentativo (dissertação escolar), tipo de texto solicitado na prova do Inep, já começa a ser trabalhado, também, nesses anos. Os critérios de correção dos textos são os mesmos para todos os gêneros: “planejamento do texto; tema do Texto; parágrafo (aspectos semânticos e gráficos); revisão do texto (a divisão em parágrafos; o uso adequado de pontuação; a correção ortográfica das palavras; a concordância verbal e a nominal; o uso de conectivos causais e temporais”, Seduc-TO (TOCANTINS, 2018, p. 46). No caso das dissertações escolares, os critérios de correção assumidos baseiam-se naqueles convencionados pelo Inep para a correção da redação do Enem, caracterizados no próximo capítulo desta dissertação.

Após meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), finalmente fui apresentado ao mundo da pesquisa, como mecanismo de aperfeiçoamento das minhas práticas pedagógicas. Assim, tenho lançado mão das teorias e conhecimentos por mim apropriados, no decorrer do curso, para elaborar propostas de ensino de leitura e escrita em sala de aula. Como por exemplo a utilização de sequências de atividades didáticas para a elaboração de textos e a reescrita como ferramenta de aperfeiçoamento. Para Moreira e Silva (2011), a prática da reescrita contribui para a produção de textos “de forma consciente e madura”:

a prática da reescrita orientada torna-se essencial para que estudantes consigam produzir textos sempre de forma consciente e madura, sendo de extrema importância ao ensino/prática de leitura-produção de textos pois proporciona aos estudantes condições de efetivamente refletir de maneira crítica sobre suas práticas, fazendo com que eles consigam superar possíveis problemas, aumentando, desta forma, sua maturidade em relação à escrita. Verificou-se que a reescrita orientada é um processo que deve ser incluído na realidade educacional e acadêmica, preferencialmente devendo ser tratada como um processo contínuo e sempre reflexivo (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 26).

As demandas apresentadas por meus alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, não se limitam à Língua Portuguesa, mas a todas as demais áreas de conhecimento, evidenciando a grande falha no corrente processo de alfabetização e letramento dos mesmos. Os evidentes déficits de aprendizagem, apresentados pelos discentes, têm como vetores a combinação de fatores diversos, que perpassam toda a sua escolaridade. E como culpados todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: a começar pela universidade, que não tem preparado os professores adequadamente para a missão de ensinar; os professores, que na maioria das vezes se acomodam e não inovam seus métodos de ensino, ao interromperem seu contínuo processo de formação docente; a escola, que não costuma oferecer o ambiente e recursos adequados para o bom desempenho dos professores e dos alunos; os gestores, que, imersos na burocracia e preocupados apenas com o alcance de índices de aproveitamento surreais, por parte da escola, professores e dos alunos, ignorando os percalços enfrentados por estes; e, por fim, os próprios alunos, que, conhecedores de suas dificuldades, não buscam saná-las, pois costumam atribuir esse papel exclusivamente aos professores e à escola.

Como um dos culpados, lanço-me nessa nova caminhada guiado pela pesquisa. Não tenho a pretensão de, já nesse percurso, encontrar todas as respostas e muito menos a solução final para os problemas de leitura e escrita enfrentados por meus alunos e tantos outros que se encontram em semelhantes situações. Por isso, decidi realizar esta investigação, para contribuir com soluções que atendam às demandas dos alunos da educação básica, no que tange à autonomia na utilização da leitura e da escrita; com os professores de Língua Portuguesa, que necessitam de suporte em suas aulas; e, que nesse processo, que eu também aprenda construir saberes que contribuam com aperfeiçoamento da minha prática docente.

1.2 LETRAMENTO CIENTÍFICO E PESQUISA

Meu retorno à academia, agora como acadêmico de um curso de Mestrado profissional, me proporcionou grandes desafios, o primeiro deles foi o de ter que conciliar os papéis de aluno e professor. Logo compreendi que me colocar na condição de aprendiz seria a condição fundamental para que eu obtivesse sucesso no meu

empreendimento, me tornar um mestre no ensino de língua materna brasileira. O passo seguinte, foi desconstruir alguns saberes fundamentados em minhas práticas docentes e convívio social, para reconstruí-los à luz das teorias provenientes de inúmeras pesquisas acadêmicas.

Na primeira disciplina do programa, fui desafiado a atualizar meus conhecimentos sobre metodologia da pesquisa, tema que eu não recorria desde o encerramento do meu curso de graduação. Mas nada se comparava ao que as aulas da segunda disciplina, Alfabetização e Letramento, me reservava. Foi quando, de fato, fui levado a repensar várias concepções sobre temas tão comuns à minha profissão, bem como, me apropriar de tantos outros alheios a mim, até então, como os que tratam do letramento científico e da pesquisa.

Cerca de dois meses antes das aulas presenciais da disciplina Alfabetização e Letramento, fui desafiado pelo formador¹⁶ responsável pela mesma a responder aos seguintes questionamentos: “Como você compreende alfabetização e letramento? Quais são os prováveis ou possíveis desdobramentos desses conceitos para a sua prática profissional? Há demandas no seu local de trabalho para as quais os referidos conceitos precisam ser mobilizados?” (SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018, p. 161). Para responder a esses questionamentos, fui instruído a considerar apenas minha formação e experiência profissional em sala de aula e outros contextos de formação, ou seja, sem consultas bibliográficas. Meu relato de experiência¹⁷ somou-se aos dos outros colegas de formação, compondo os trabalhos que se desenvolveriam ao longo da formação.

Na época, apresentei minha compreensão acerca do letramento e da alfabetização, sendo esta concebida por mim como o processo de aquisição da leitura e da escrita, utilizando o alfabeto, e, aquele, como a capacidade de se praticar a leitura e a escrita de forma autônoma e consciente. Essas concepções se aproximavam,

¹⁶ O formador responsável pela disciplina Alfabetização e Letramento é o linguista aplicado responsável pela orientação desta pesquisa de mestrado profissional.

¹⁷ Esses relatos se tornaram objetos de investigação no decorrer da formação, culminando na produção de artigos científicos, já publicados, em uma parceria entre formador e professores (cf. SILVA; SOUSA; ARAÚJO, 2017; SILVA; MOURA; RODRIGUES; MELO, 2017; SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018 e SILVA; BRITO; SILVA; CAVALCANTE, 2018).

ainda que inconscientemente, do discurso de Soares (2001), quando a mesma afirma que:

Quanto à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização**. (SOARES, 2001, p. 21, grifo da autora).

Minha consciência acerca dessas concepções seria moldada no decorrer da formação em questão. Desde então fui apresentado às mais novas produções teóricas que tratam da compreensão da alfabetização, do letramento e do letramento científico. Isso demonstra que, apesar do grande número de pesquisas e produções acadêmicas voltadas para aperfeiçoamento do ensino da leitura e da escrita, no contexto escolar, muitos professores da educação básica não estão inseridos nessas discussões. No curso dessa formação percebi que são muitos os arcabouços teóricos que se propõem a definir a alfabetização e o letramento, mas, conforme atestam Silva, Guimarães e Medeiros (2018), cabe a cada um assumir as noções teóricas que melhor atendem seus desígnios:

As pesquisas científicas sobre alfabetização e letramento produziram inúmeras concepções ou compreensões dos respectivos fenômenos. A diversidade de estudos nos limita o julgamento sobre possíveis correções conceptuais. Porém precisamos avaliar criticamente as noções teóricas que assumimos em função dos nossos propósitos acadêmicos ou pedagógicos. (SILVA; GUIMARÃES; MEDEIROS, 2018, p. 167)

Além dos pressupostos teóricos sobre o letramento apresentados anteriormente, Street (2014) trouxe grandes contribuições para a compreensão desse fenômeno. O autor apresenta suas concepções de letramento a partir de duas perspectivas: o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico.

O primeiro modelo, refere-se apenas às capacidades do sujeito de fazer uso do texto escrito. Esse tipo de letramento pode ser mensurado e está atrelado, basicamente, às habilidades de uso da leitura e da escrita pelo indivíduo considerado letrado. Já o modelo ideológico, extrapola essas habilidades mensuráveis, voltando-se para as práticas sociais do letramento.

Ao discorrer sobre esses dois modelos de letramento, Street (2014) defende que o modelo ideológico possibilita o desenvolvimento de múltiplos letramentos, pois, para autor, todos os indivíduos detêm conhecimentos de sua cultura local, possuindo assim um repertório de conhecimentos de mundo adquiridos a partir das experiências com o convívio social e que são úteis para suprir as suas necessidades sociocomunicativas.

Diante disso, compreendo que o papel da escola vai além do preparo dos alunos para práticas de leitura e escrita escolarizadas. A escola deve, também, fomentar o uso da escrita nas mais diversas situações que se apresentam no cotidiano, contribuindo, assim, com a formação crítica do aluno, enquanto cidadão. Nesse sentido, Street (2014, p.155) postula que “a introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode [...] facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade”.

Ao assumir minhas convicções teóricas, me assumi, também, como professor-pesquisador, decidido a investigar minhas próprias práticas de ensino, objetivando contribuir com a produção de conhecimento acadêmico e, conseqüentemente, com a melhoria das minhas próprias aulas de língua materna. Nesse ínterim, vi grandes possibilidades se materializarem, pois me senti impelido a aplicar meus novos conhecimentos e experiências nas situações didáticas vivenciadas por mim e meus alunos nas aulas de produção textual. Nas palavras de Freire (2001), “não existe ensinar sem aprender”, o autor argumenta que:

ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p.259).

Consciente de que ensinando eu também aprendo, percebo na prática da investigação e produção de conhecimentos o caminho mais eficaz para desconstruir o mito do professor-protagonista, culturalmente concebido como o detentor do saber, em contraposição ao aluno, a tábua rasa a ser formatada pelo mestre. Nessa esteira, ao considerar as experiências por mim vivenciadas, desde que ingressei nessa

formação de mestrado profissional, assumo nessa investigação a concepção de alfabetização em Tfouni (2002), quando a autora afirma ser a alfabetização um processo e não um fim:

O mal-entendido [...] é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude, e que a descrição dos objetivos a serem atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da **escolarização** do que da alfabetização. De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente (TFOUNI, 2002, p. 15, grifo da autora).

Dessa forma, vejo a alfabetização como um processo contínuo, indissociável da instrução formal e “mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam”, (FREIRE, 1990, p. 56), sendo a escola apenas um desses meios. Em relação ao letramento, hoje, eu o compreendo como um termo que se relaciona à prática da leitura e da escrita, para responder adequadamente às demandas sociais, em seus mais diversos graus (cf. TFOUNI, 2002). Minhas próprias práticas de letramento me abriram portas para a aquisição e, sobretudo, para construção de novos conhecimentos, tanto no ambiente acadêmico, quanto no contexto escolar.

Desde minha época de estudante, quando eu ouvia falar de grandes descobertas na história da humanidade, estas eram sempre atreladas à prática da investigação científica, essas práticas, por sua vez, eram sempre associadas à química, física, biologia e seus laboratórios cheios de aparatos. O fato é que de repente eu me vi dentro de uma investigação diferente, sem provetas, microscópios ou tubos de ensaios. Eu estava investigando minha própria escrita, bem como as escritas dos meus alunos, minhas ferramentas: artigos, livros e dicionários, ou seja, eu era participante de situações de letramento científico. Esse termo, também denominado “alfabetização científica”, por alguns pesquisadores, conforme Teixeira (2013, p. 797), é originário do vocábulo *literacy*, que, em língua inglesa, refere-se tanto “ao aprendizado do código escrito”, quanto “à possibilidade efetiva de uso das habilidades de leitura e escrita”, ou seja, agrega a concepção tanto de alfabetização quanto de letramento, que circulam no meio acadêmico.

No percurso dessa investigação, pude compreender que o fato mais importante sobre o letramento científico, nas palavras de DeBoer (2000, p. 582), é que o mesmo “é um conceito amplo que engloba muitos temas educativos de significados historicamente significativos que mudaram ao longo do tempo”. Além disso, a amplitude desse conceito faz com que mais e mais contribuições teóricas a seu respeito surjam no meio acadêmico, à medida que as investigações avançam. Para Hurd (1997, p. 410, tradução própria), a alfabetização científica é “uma competência cívica necessária para o pensamento racional sobre a ciência”, no que diz respeito a “problemas pessoais, sociais, políticos, econômicos e questões que é provável encontrar durante toda a vida.” Assim, em minhas investigações, assumi a terminologia “letramento científico”, conforme a concepção dada por Silva (2016, p. 7), quando o autor o concebe como sendo “práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais”. Para o autor esse termo concebe, ainda, a ideia de realização de:

investigações científicas acerca dos usos da escrita, bem como dos impactos provocados por essa tecnologia na vida das pessoas em diferentes situações sociais. Nas escolas, a título de ilustração, esses estudos contribuem para familiarizar os alunos com diversificadas situações interativas do cotidiano, mediadas pela tecnologia da escrita. Um desafio é não restringir o preparo dos alunos para as práticas de escrita características da própria escola, como a resolução de exercícios didáticos ou o exemplar desempenho nas avaliações institucionais. (SILVA, 2016, p.5)

As experiências por mim vivenciadas, sobretudo meu engajamento na pesquisa, fizeram-me perceber o quanto minha formação docente inicial foi precária, bem como, quanta distância ainda existe entre as formações continuadas ofertadas pelo estado e as pesquisas acadêmicas. Mas o meu maior incômodo foi constatar que a comunidade escolar, da qual faço parte, não está preparada para formar alunos pesquisadores, pois os próprios professores carecem de formação. Para contribuir com a mudança desse quadro é que me lanço nesse percurso investigativo, impelindo meus alunos a também se tornarem pesquisadores e, conseqüente, protagonistas de sua própria aprendizagem. Para Demo (2010, p. 58) a “pesquisa começa na infância, não no mestrado”.

Se da infância à faculdade apenas consumi e repliquei conhecimentos, no curso de mestrado, estou tendo a oportunidade de mudar não só minha condição, de consumidor para produtor de conhecimentos, como também a dos meus alunos e, por extensão, a de outros professores que tiverem acesso a esta pesquisa.

1.3 TEXTOS E MECANISMOS DE TEXTUALIDADE

Ao longo da minha carreira docente, tive contato com os mais diversos materiais didáticos de língua portuguesa. Como de costume, no início do ano letivo, sempre recebi meu “Manual do Professor”. Nas entrelinhas dos conteúdos elencados e dos exercícios solucionados, esses “manuais” me forneceram algumas noções teóricas relacionadas ao trabalho com textos em sala de aula. Recordo-me que uma definição de texto muito recorrente nos livros didáticos era a que o definia como um conjunto de palavras ou frases com algum sentido. Uma concepção precária, considerando os grandes avanços no estudo do texto proporcionados pela Linguística Textual.

No curso de mestrado profissional, pude compreender que, a exemplo da alfabetização e do letramento, são muitas as concepções de texto, que variam de acordo com a linha de pesquisa e embasamento teórico de cada pesquisador. Para Koch (2014, p. 11), por exemplo, o texto é “considerado a unidade básica de manifestação da linguagem”, a autora afirma, ainda, que o texto é “muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem”. Ao romper com a visão do texto como simples soma de palavras e frases, compartilho hoje da concepção de Fávero & Koch (1994), quando autoras postulam que:

Texto em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (...) isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. (...) Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FÁVERO; KOCH, 1994, p. 25)

Mas uma vez me vi diante da necessidade de desconstruir uma concepção advinda da prática cotidiana, para dar lugar a um postulado construído a partir de estudos acadêmicos. Ao me apropriar de uma nova compreensão sobre o texto, percebi o quanto o estudo do mesmo é subestimado na educação básica. Não foram raras as vezes em que eu mesmo utilizei os textos produzidos por meus alunos apenas para avaliar questões de cunho gramaticais. Os próprios critérios de correções sugeridos pelos materiais didáticos, e documentos oficiais, induziram-me a esse tipo de prática improdutiva. O fato é que a falta de recursos didáticos, somada a práticas pedagógicas ineficientes, acaba gerando situações em que “os alunos são orientados a produzirem textos [...] simplesmente para cumprir uma atividade didática, cuja função pode se restringir à avaliação da versatilidade linguística do aluno”, (SILVA, 2015, p. 11). Compreendo, hoje, que esse quadro pode ser revertido com a aproximação entre prática pedagógica e pesquisa, pois a imensa quantidade de textos produzidos pelos alunos no ambiente escolar permite constituí-los “como objeto particular de Investigação” (FÁVERO; KOCH, 2000, p.11).

Percebo que o texto discente ainda não está sendo aproveitado como deveria. Se por um lado o professor o concebe, quase sempre, apenas como um objeto de avaliação, como eu já o fiz, por outro, os alunos os produzem objetivando meramente uma nota aprovativa. Considerando algumas experiências pouco produtivas, que já desenvolvi em minhas aulas, posso afirmar que subaproveitar os textos discentes pode redundar em construções linguísticas desprovidas de sentido, por parte dos alunos. Ao considerar as afirmações de Koch (2014, p. 30), considero sempre “a necessidade de garantir o sentido nas produções textuais, levando em conta que o sentido do texto não se encontra nele, o sentido é construído a partir do próprio texto”. No contexto escolar, compreendi que esse sentido só pode ser construído quando o texto discente é reconhecido como espaço de interação e interlocução entre aluno, professor, escola e sociedade, uma vez que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72), devendo, portanto, ser explorado ao máximo. Nesse sentido, não posso deixar de considerar a escrita enquanto processo de interação, conforme postula Bakhtin (1995, p.113):

Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor.

No contexto das minhas aulas de redação, os textos produzidos por meus alunos tinham em mim o seu único destinatário. Por vezes me deparei com textos escritos para me agradar ou impressionar, e a intensão era uma só: obter a melhor nota possível da minha parte. Essa condição de leitor privilegiado aumentou ainda mais minha responsabilidade, e inquietação, para encontrar sentido nas escritas dos meus alunos. Nessa esteira, considerei que a escrita discente se materializa, justamente, em resposta a comandos que partem do próprio professor, e que, esses comandos, por sua vez, precisam denotar algum sentido para os seus destinatários, os alunos. Ao considerar o ponto de vista de Koch (2014, p.30), quando a mesma afirma que, para uma manifestação linguística constituir um texto, “é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e a dos parceiros de aceitá-la como tal –, em uma situação de comunicação determinada”, concluí que havia a necessidade de clareza na intenção, tanto da minha parte, nos comandos encaminhados como proposta de produção textual, quanto dos meus alunos, nos textos produzidos em resposta a esses comandos.

Por se tratarem de escritas produzidas na esfera educacional, não creio ser possível destituir dos textos discentes o seu caráter avaliativo. Porém, vejo que ainda há uma grande demanda, por parte dos professores, de se apropriarem de critérios de textualidade que dialoguem com seus critérios de avaliação. Nesse sentido, além da coerência e da coesão, já mencionados, nas palavras de Fávero e Koch (1994), como critérios de textualidade, Marcuschi (2008), para quem o texto “É a unidade de manifestação da linguagem”, acrescenta que:

O texto possui um todo semântico mediado por critérios de textualidade que funcionam como base constituinte desse complexo significativo, são elas: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, conforme nos mostra. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Em minhas práticas docentes, nunca havia considerado a possibilidade de estabelecer meus próprios critérios de avaliação dos textos dos meus alunos, tampouco que os critérios de textualidade iam além da coerência e da coesão. Dessa forma, eu entendia que estava diante de um texto, quando os enunciados estavam organizados através de parágrafos, dentro de uma sequência lógica, e, é claro com

as ideias ordenadas de forma coerente e coesa. Hoje, compreendo que os critérios de textualidade permitem diferenciar um texto de uma sequência de palavras qualquer. Isso, porque esses critérios interligam as partes do texto em uma sequência inteligível, constituindo o mesmo como um todo semântico. Nesse sentido, Koch (2014, p.30) destaca que:

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele, determinado sentido.

É inegável que dentre os critérios de textualidade apontados, a coerência e coesão textual acabam se sobressaindo no contexto escolar, por fazerem parte do “manual” de correção de textos de praticamente qualquer professor de redação. Nessas correções, esses dois critérios são avaliados em conjunto pelos professores, daí a concepção de um acaba se fundindo à do outro. Concordo com Marcuschi (1983 apud KOCH, 2000, p. 94), quando o autor argumenta que “os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido”, uma vez que essa concepção vai ao encontro do conhecimento que eu já havia me apropriado a respeito desse critério de textualidade. Em relação à coerência textual, assumo a concepção de Val (2004, p. 3), de que coerência é aquilo que faz com que o texto pareça lógico, consistente, com sentido. Para a autora, a coerência está relacionada com as “ideias” do texto, com os conceitos e as relações entre conceitos que esse texto põe em jogo: de que tópicos o texto fala, o que diz sobre eles, como organiza e articula esses tópicos.” Ao considerar essas argumentações sobre a coerência e a coesão textual, percebo que, de fato, há uma relação de interdependência entre ambas. No que diz respeito a essa interdependência, Koch (2014, p. 58) argumenta que:

nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência –, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto.

Considero ainda a observação de Koch (2014, p. 30), de que em “certas circunstâncias” é possível que “se afrouxe ou elimine deliberadamente a coesão e/ ou coerência semântica do texto com o objetivo de produzir efeitos específicos.” A autora ressalta que:

a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica. [...]. Este alguém, para construir a coerência, deverá levar em conta não só os elementos linguísticos que compõem o texto, mas também seu conhecimento enciclopédico, conhecimentos e imagens mútuas, crenças, convicções, atitudes, pressuposições, intenções explícitas ou veladas, situação comunicativa imediata, contexto sociocultural e assim por diante.

O que pude constatar no exercício da minha docência é que, nas correções dos textos discentes, as demais possibilidades de coerência são quase sempre ignoradas, em favor daquela estabelecida por elementos linguísticos que compõem o texto. A própria dinâmica das aulas de produção textual acaba fornecendo aos alunos elementos que podem ser utilizados por eles para dar coerência ao seu texto. O fato é que só alcancei tal compreensão quando considerei o caráter dialógico da linguagem proposto por Bakhtin (1997), visto que são muitas as vozes que transitam no contexto de sala de aula.

Bakhtin (2004) compreende a comunicação como um processo de interação social, e não um simples processo de transmissão de informações. Para o autor, quando o sujeito se comunica, quer seja de forma oral ou escrita, transparece no seu texto uma série de marcas advindas do contexto social em que vive, bem como de suas próprias experiências.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Esse postulado bakhtiniano levou-me à compreensão de que essa interação verbal faz com que nosso discurso seja povoado pelas palavras dos outros e que nos apropriamos das vozes de outras pessoas, na medida em que elas vão ao encontro do que desejamos expressar. Assim, nesse universo polifônico, acaba ocorrendo um

apagamento do eu discursivo em função do nós. Nas palavras de Bakhtin (1979, p. 347-348), ao viver em um mundo habitado por vozes alheias, “toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura.” Para o autor, todos os enunciados

[...] é pleno de palavras dos outros. [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos, modificamos. [...] Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade, [...] descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes ou latentes, de diferentes graus de alteridade. (BAKHTIN, 2010, p. 294-299)

Ao considerar os textos produzidos por meus alunos, percebi que tais escritas constituíam um espaço ideal para a investigação dessas multiplicidades de vozes, sobretudo as dissertações escolares, uma vez que os próprios comandos que eu encaminhava a eles, nas aulas de redação, solicitavam que os discentes considerassem, durante a escrita, as leituras de textos pertinentes ao tema proposto, bem como, os conhecimentos construídos por eles ao longo de suas formações. Isso, certamente, fez com que cada aluno buscasse construir “enunciados investidos de autoridade”, (BAKHTIN, 2003, p. 294), para validar seu ponto de vista, tornando seus textos pontos de convergência das mais diversas vozes.

No próximo capítulo, apresento, de forma detalhada, como ocorreu a construção desse percurso investigativo. Além de caracterizar esta pesquisa documental-qualitativa, busco evidenciar como selecionei os dados que a compõe. Convido você a continuar comigo nessa jornada, e que de alguma forma a mesma possa corresponder às suas expectativas.

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Com o objetivo de atender às premissas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cuja proposta é melhorar a qualidade da educação básica, a partir da formação de professores de Língua Portuguesa em nível de pós-graduação, bem como, promover o desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita. Buscando, ainda, contribuir com o desenvolvimento de recursos pedagógicos e ações, articulados a teorias acadêmicas, que contribuam com os professores e escolas no cumprimento de sua missão educativa, apresento, a seguir, o percurso por mim escolhido para realização desta pesquisa.

Neste capítulo, pretendo deixar claro todo o processo de execução da pesquisa a partir dos textos discentes e das minhas práticas docentes. Para tanto, além de caracterizar esta investigação como documental-qualitativa, apresento, na primeira seção que se segue, mais algumas concepções teóricas que me nortearam nesse percurso. Trata-se de algumas considerações sobre gêneros, com destaque para o gênero dissertação escolar, objeto desta investigação, além de caracterizar os critérios de avaliação assumidos por mim, para a análise dos textos discentes, no quarto capítulo desta dissertação.

Na última seção deste capítulo, descrevo os métodos utilizados na seleção dos dados, os procedimentos metodológicos por mim assumidos, bem como as categorias analíticas aplicadas às dissertações escolares, visando responder o objetivo geral de pesquisa desta investigação de mestrado profissional.

2.1 PESQUISA DOCUMENTAL QUALITATIVA

Esta pesquisa documental é de natureza qualitativa e tem como *corpus* (cf. BAUER; AARTS, 2002) dissertações escolares produzidas por alunos colaboradores, mediante apresentação de propostas de produções textuais, durante as aulas de redação por mim ministradas.

Optei pela abordagem qualitativa, em razão das grandes contribuições que tem dado à pesquisa acadêmica e à formação de professores-pesquisadores. De acordo com Lüdke e André (2012, p.12), o objetivo maior da investigação documental-qualitativa é compreender “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida”. Segundo Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental, tem como proposta produzir novos conhecimentos, proporcionar novas formas para compreensão de fenômenos e tornar explícito como estes se desenvolvem. Já para Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”.

Nesta pesquisa, pretendo investigar o sentido que meus alunos dão às suas dissertações escolares, em resposta às propostas de produção textual encaminhadas por mim. Por conseguinte, busco evidenciar como as diferentes vozes que transitam na esfera escolar são trazidas pelos discentes em seus textos e como eles se posicionam diante delas. Ao considerar a vasta quantidade de textos produzidos pelos alunos colaboradores durante as aulas de redação, sob a forma de dissertações escolares, visualizei-os como documentos passíveis de investigação, por isso optei pela abordagem metodológica documenta-qualitativa.

Durante as aulas de língua materna, principalmente nas de redação, são produzidos textos, por parte dos alunos, que evidenciam genuinamente os avanços e demandas de escrita dos discentes, além de contribuir com a avaliação das estratégias de ensino do professor. Tais textos costumam ser sistematicamente descartados após uma correção, quase sempre, de caráter metalinguístico, em que o foco da avaliação se centra, por exemplo, em critérios que apontam se o texto apresenta ou não uma introdução, desenvolvimento e conclusão ou se contém os elementos característicos de um determinado gênero textual. O fato é que esse tipo de tratamento dado ao texto discente acaba se configurando como um desperdício, pois se perde a oportunidade de analisá-los mais profundamente, à luz de teorias acadêmicas, buscando-se assim uma explicação fenomenológica que gere intervenções efetivas no processo de desenvolvimento da escrita dos alunos e nos métodos de ensino do professor.

No quadro 1, a seguir, apresento uma breve caracterização dos dados e documentos investigados no percurso desta pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos dados e documentos investigados

TIPO DE DADOS	DESCRIÇÃO
Propostas de redação	Recursos pedagógicos utilizados nas aulas de redações, para orientar os alunos durante a escrita de suas redações.
Dissertações escolares	Textos de opinião produzidos pelos alunos, em resposta às propostas de redação.
Relatórios de pesquisas	Textos produzidos pelos alunos contendo os dados coletados durante uma investigação sobre o tema proposto na aula de redação.
Entrevistas	Questionários respondidos pelos alunos para avaliar as práticas docentes adotadas nas aulas de redação.
A redação no Enem 2018 – cartilha do participante	Cartilha confeccionada pelo Inep, para esclarecer as metodologias de avaliação da prova de redação do Enem, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2018	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. BNCC (BRASIL, 2018, p.7)

Situo esta investigação dentro do campo de atuação da Linguística Aplicada (LA), por ser uma investigação voltada para “questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 11), bem como para a investigação das próprias práticas do professor. Moita Lopes (2006, p. 98) argumenta que “os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral”. Diante disso, é necessário que a LA seja compreendida não como disciplina, mas como uma área de estudo situada no campo da INdisciplina (cf. MOITA LOPES, 2006), que perpassa as diferentes áreas de conhecimento.

O estudo da linguagem no contexto escolar não é uma questão restrita às aulas de Língua Portuguesa, mas ainda é atribuída a esta tanto o sucesso quanto o insucesso no uso adequado da língua por parte dos alunos. Nesse sentido, a LA contribui, na sala de aula, com a produção de conhecimento inter/transdisciplinar, que permite a problematização e compreensão de questões relativas à linguagem, que

atendam às demandas tanto dos alunos quanto dos professores. Nas dissertações escolares, aqui investigadas, os alunos colaboradores foram orientados a acionarem conhecimentos das várias áreas de aprendizagem, para dar sustento às suas argumentações, contribuindo assim com a produção de conhecimentos que extrapolam os frágeis limites dos componentes curriculares, caracterizando, assim, a inter/transdisciplinaridade pressuposta pela LA.

O que percebo no contexto escolar é a minimização da Língua Portuguesa a uma mera ferramenta de acesso a conhecimentos diversos. A linguagem é uma tecnologia que de fato torna possível a interação entre as mais diversas áreas de conhecimento, porém, é preciso considerar que a língua por si só detém a capacidade de produção de conhecimentos, a partir do seu uso em práticas sociais realizadas em contextos diversos. Nesse aspecto, a LA nos permite “explorar o significado de uma reorientação do nosso pensamento sobre o papel da linguagem no mundo” (Pennycook, 2010, p. 23), sobretudo no ambiente escolar.

Pactuo da reflexão de Signorini (2004, p. 101) acerca da Linguística Aplicada e o seu papel no ensino da linguagem, quando a autora a destaca como “um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”. No contexto da sala de aula há um grande espaço para reflexão sobre o uso da língua em termos práticos, permitindo o confronto entre as práticas de escritas escolarizadas e aquelas que apresentam significância para o aluno e professor. Compreendo que uma produção textual relevante deve partir do princípio da indisciplinaridade, pois a escrita deve servir a um propósito que vá além das atividades escolares, ou seja, deve contribuir com o letramento dos atores envolvidos em tal produção. Consoante a esse pensamento, proponho aqui, através da estratégia pedagógica caracterizada no terceiro capítulo desta dissertação, que os alunos sejam inseridos, permanentemente, na prática da pesquisa, objetivando a construção de saberes sobre temas relevantes para a sociedade, e que suas produções escritas representem a materialização desses saberes.

No meu exercício de docência, não foram raras as vezes em que presenciei dificuldades, tanto por parte de alguns professores quanto de alunos, em fazer a distinção entre gêneros e tipos textuais¹⁸. Para que essa investigação atingisse seus propósitos, foi necessário que eu me apropriasse das teorias mais recentes acerca

¹⁸ Não é o objetivo desta pesquisa empreender discussões teóricas visando propor uma possível distinção entre essas duas designações textuais.

dos gêneros textuais e seus usos no contexto escolar. Nesse processo, considerei as contribuições teóricas de vários autores, como Bakhtin (2000), para quem os gêneros do discurso são tipos estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua. Já Bazerman (2006), concebe o gênero como “formas de vidas”, para o autor:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames 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. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

A partir das concepções de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 171), também considero que “os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). (...) é um instrumento para agir linguisticamente”, e, por se constituírem instrumentos que “permitem realizar ações em situações particulares” é que eles se tornaram objetos de análise, de discussão, de reflexão e de ensino, características essas perfeitamente aplicáveis aos textos que me propus analisar. Considero, ainda, em minhas práticas docentes, bem como nesta investigação a seguinte reflexão sobre os usos dos gêneros textuais:

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre à comunicação (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p.11).

Considero como umas das razões para a depreciação do texto discente, o fato de a redação escolar ser um gênero que circula exclusivamente no ambiente escolar, sendo usado, basicamente, para fins pedagógicos. Concordo com as proposições de que esse gênero é, na verdade, uma mimese de vários outros gêneros discursivos, que acabam sendo escolarizados e rebatizados com o nome de redação (cf. MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, 2005). Trata-se, portanto, de um gênero híbrido, um texto que imita um gênero disponível socialmente, porém, com um propósito

pedagógico (cf. MARCUSCHI, 2004). Quando considero a definição de gênero dada por Bakhtin (1997), compreendo que apesar desse gênero não servir a um propósito que vá além do ensino da escrita em sala de aula, ainda assim, o mesmo atende à premissa da função sociocomunicativa. Através da redação escolar, surge um espaço de comunicação escrita por parte dos alunos, que, em alguns casos, extrapola o contexto da sala de aula.

Ao trabalhar em escolas que ofertam os três seguimentos da educação básica, foi possível constatar que, no ensino fundamental, a multiplicidade de gêneros trabalhados em sala de aula faz com que a redação escolar perca seu espaço, enquanto atividade escrita, para atividades voltadas para a compreensão metalinguística desses gêneros. No caso das escolas públicas do Tocantins, essa questão é agravada pelo fato do estado não fornecer materiais didáticos para as aulas de redação. A secretaria da educação fornece apenas os conteúdos básicos a serem trabalhados nesse componente curricular, em cada ano ou série. Nesse caso, cada professor é responsável por criar instrumentos e materiais para mediar suas práticas pedagógicas nas aulas de redação. Diante das dificuldades de elaborar estratégias que atendam às demandas dessas aulas, a maioria dos professores opta por utilizar o livro didático de língua portuguesa, cujo o foco não é a produção textual, ou por atividades compiladas da internet. Sem a devida utilização de filtro crítico, a grande maioria dessas atividades, nas palavras de Barbosa (2005), acabam falseando as condições de produção de textos na escola. Assim o autor caracteriza essa situação:

Uma prática de ensino típica confirma os limites e inadequações de tomar o narrar ou o dissertar em geral. Não é raro vermos comandos de atividades que pedem simplesmente para que o aluno escreva uma história ou uma narração sobre um tema x ou que disserte sobre algo. Como deve o aluno proceder? No caso de uma história ou narrativa, que tipo de problema pode inventar? Que tipo de personagens deve criar? Que tipo de linguagem seria mais apropriada? Como, enfim, construir o texto? No caso de uma dissertação, deverá argumentar ou não? Em caso afirmativo, argumentar a favor do que e contra o quê? (Sim, pois uma argumentação supõe uma polêmica, uma controvérsia, ideias discordantes.) Que posição assumir? Deverá relativizar seu discurso ou não? Que forma dará a seu texto: a de um editorial, de um ensaio ou de uma carta de leitor? Embora todos sejam gêneros que pressupõem a defesa de um ponto de vista (pois pertencem à ordem do argumentar), a escrita de cada um aponta para diferentes situações de produção, bem como para organizações e elementos constitutivos específicos. Como podemos perceber esse tipo de comando não permite que o aluno construa uma representação da situação em que deverá produzir seu texto: o que irá dizer para quem irá dizer, e que forma dará a seu texto? A generalização extrema de atividades normalmente propostas na escola faz com que não só o aluno se perca, mas também que o (a) professor(a) não tenha parâmetros muito claros para intervir adequadamente na produção de textos do aluno. (BARBOSA, 2005, p. 3)

Ao exercer minha docência em turmas de ensino médio, notei que, face à grande preocupação em preparar os alunos para a prova do Enem, a redação escolar afasta-se um pouco do mimetismo apontado anteriormente, para ganhar contornos mais particulares, pois a prova de redação do citado exame exige que o candidato escreva uma dissertação escolar. Tratada, quase sempre, apenas como um tipo de texto, dissertativo-argumentativo, a dissertação escolar é um espaço onde os alunos têm a oportunidade de se manifestarem, de forma escrita, sobre temas que abordam problemas ou questões que exigem uma intervenção social. Um dos objetivos desse gênero discursivo é levar o aluno a refletir sobre problemas sociais, quase sempre crônicos, defendendo um ponto de vista sobre as causas e consequências de tal problema e apresentando, na conclusão do texto, uma proposta de intervenção para as questões levantadas.

Concebo os textos discentes aqui investigados como o gênero dissertação escolar, considerando, para tanto, o conceito de dissertação apresentado por Fiorin e Savioli (1992, p. 300). Para esses autores a dissertação é “um texto temático, cujos enunciados mantêm relações lógicas entre si, revelando, explicitamente, a opinião ou julgamento do enunciador, que usa, para isso, conceitos abstratos”. Optei pelo tratamento dos textos discentes como dissertação escolar, por compreender que esse gênero se distancia um pouco das práticas de escrita escolarizadas, denominadas simplesmente redação. Conforme sugere Souza (2003, p. 163), a dissertação escolar “vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais”, estando presente nas mais diversas situações da vida social, como aponta Novaes (2009, p. 2):

No mundo acadêmico, tem lugar garantido desde os exames vestibulares até os diferentes sistemas de avaliação de cursos; no mundo do trabalho, serve de parâmetro nos concursos públicos, nos processos seletivos de empresas privadas, em diferentes situações em que se faz necessário avaliar a competência linguístico-discursiva dos participantes. Além disso, as sociedades letradas exigem, cada vez mais, que os indivíduos saibam expor suas ideias, de forma ordenada e coerente, defendam, com argumentos consistentes, seu ponto de vista, enfim, sejam capazes de articular suas práticas discursivas para o exercício pleno da cidadania.

Assim, tratar a dissertação escolar simplesmente como redação é simplificar esse gênero discursivo que, conforme as aplicabilidades apontadas acima, constitui-se não apenas como um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita, mas, também, como um mecanismo de exercício crítico da cidadania.

No que diz respeito às condições de escrita do texto discente, no contexto escolar, concordo com Marcuschi (2008), quando o autor reitera que teóricos como Geraldi (1995), Possenti (1994), Koch (1997), Soares (1999), dentre outros, argumentam que, “historicamente, a redação escolar tem sido solicitada para o aluno sem um planejamento adequado” (MARCUSCHI, 2008, p. 142). Porém, em se tratando da dissertação escolar, há um certo nível de organização em torno da tipologia textual dissertativa-argumentativa, uma vez que a estrutura desses tipos de texto é comumente difundida no contexto escolar, inclusive através de manuais fornecidos pelo MEC. Normalmente, a correção desses textos segue as orientações fornecidas pelo manual de redação do Enem, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja proposição é:

Exemplo 2

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (INEP, 2018, p. 7).
--

O critério que trata do respeito aos direitos humanos, apesar de ainda constar no manual do Inep, foi vetado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em novembro de 2017, assim, esse critério não configura mais como fator para zerar uma redação. Essa decisão do STF ocorreu em atendimento a um pedido da Associação Escola Sem Partido¹⁹. O movimento argumenta que o critério não é “objetivo” e tem “conteúdo ideológico”. Em sua decisão, a então presidente do STF, Ministra Carmen Lúcia, defendeu que a liberdade de expressão estaria sendo cerceada pela regra do edital, para a ministra o que desrespeitaria os direitos humanos seria a “mordança prévia do opinar e do expressar do estudante candidato”.²⁰ Assim, os candidatos do Enem podem exercer a liberdade de apresentar, nas provas de redação, propostas de

¹⁹ A Associação Escola Sem Partido identifica-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Fonte: < <https://bit.ly/2KCtXpm> >. Acesso em: 30 de jan. 2019

²⁰ Fonte: < <https://bit.ly/2y07UiA> >. Acesso em: 30 de jan. 2019

intervenção de acordo com suas crenças e ideologias pessoais, sem o risco de zerar sua nota, ao cometer algum excesso que possa ser interpretado como um desrespeito aos direitos humanos.

A prova de redação do Enem avalia cinco competências de escrita do candidato, cujo o objetivo é medir a capacidade de reflexão do participante, sobre o tema proposto pela prova. No quadro a seguir, apresento um descrição dessas competências, que se configuram como critérios de avaliação da prova de redação do Enem, de acordo com guia do participante elaborado pelo Inep (2018).

Quadro 2: Critérios de avaliação da prova de redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: (INEP, 2018, p. 8)

As cinco competências avaliativas descritas no Quadro 2, acima, estabelecem um contínuo diálogo entre si, o que pode ser observado nas análises das (re)escritas discentes, no quarto capítulo desta dissertação. Contudo, destaco as competências 3 e 4, por se tratarem dos critérios de avaliação focalizados nesta investigação. A partir da competência 3, é possível visualizar a presença de vozes alheias nos textos discentes, provenientes dos conhecimentos por eles apropriados, enquanto selecionam, relacionam, organizam e interpretam informações, fatos, opiniões e argumentos, para defender seus próprios pontos de vista (INEP, 2018). A partir da competência 4, pode-se perceber como essas vozes se materializam nos textos através dos mecanismos linguísticos responsáveis pela coerência e coesão textual.

A competência 3, avalia a forma como o participante, em seu texto, “seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido como tese” (INEP, 2018, p. 17). Nesse aspecto, espera-se que o candidato elabore um texto que, além de apresentar, claramente, as ideias defendidas, apresente, também, argumentos consistentes, que justifiquem o posicionamento por ele assumido em relação ao tema proposto. A partir dessa competência, avalia-se, também, a capacidade do candidato de elaborar um projeto de texto que oriente sua escrita. Esse projeto é essencial para que a redação contemple todas as competências avaliativas do ENEM. O Inep (2018) concebe o projeto de texto como:

Exemplo 3

o planejamento prévio à escrita da redação. É o esquema que se deixa perceber pela organização estratégica dos argumentos presentes no texto. É nele que são definidos quais argumentos serão mobilizados para a defesa de sua tese, quais os momentos de introduzi-los e qual a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Assim, o texto que atende às expectativas referentes à Competência 3 é aquele no qual é possível perceber a presença implícita de um projeto de texto, ou seja, aquele em que é claramente identificável a estratégia escolhida por quem está escrevendo para defender seu ponto de vista. (INEP, 2018, p. 18)
--

A competência 3 trata, ainda, da inteligibilidade do texto, evidenciada a partir da utilização de critérios de textualidade, como a coerência e a coesão (cf. MARCUSCHI, 2008) e da “plausibilidade entre as ideias apresentadas” (INEP, 2018, p. 17). Para o Inep (2018), essa inteligibilidade depende da concatenação dos seguintes fatores:

Exemplo 4

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relação de sentido entre as partes do texto. • Precisão vocabular. • Seleção de argumentos. • Progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas, de forma organizada, em uma ordem lógica. • Desenvolvimento dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido. (INEP, 2018, p. 18) |
|---|

A *relação de sentido entre as partes do texto* é estabelecida a partir da utilização de elementos linguísticos que garantem a coerência textual, que, por sua vez, “se estabelece por meio das ideias apresentadas [...] e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor” (INEP, 2018, p. 18).

A *precisão vocabular* refere-se a uma escrita clara e precisa, a partir do emprego de termos que traduzem com exatidão a ideia que se deseja transmitir. Para tanto, é necessário que o candidato conheça o real significado das palavras utilizadas na construção do texto, evitando o esvaziamento de sentido de sua redação, o que pode ser provocado pela utilização de um vocabulário impreciso ou erudito.

A *Seleção de argumentos* deve ocorrer de acordo com o ponto de vista defendido através da tese. A escolha de argumentos inadequados pode incorrer no tangenciamento do tema, direcionando a discussão para outros assuntos correlacionados ao mesmo. Segundo o Inep (2018, p. 15), tangenciar o tema da redação significa fazer “uma abordagem parcial baseada somente no assunto mais amplo a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto.”

A *progressão temática* consiste na sequenciação lógica do texto, fazendo com ele avance e, ao mesmo tempo, apresente informações novas sobre o tema. Esse procedimento assegura ao texto a presença de uma unidade temática, ou seja, a manutenção do fio argumentativo.

O *desenvolvimento dos argumentos* deve ocorrer de acordo a estruturação da redação dissertativa-argumentativa. Esse gênero textual tem como característica a defesa de um ponto de vista relacionado a um determinado assunto, para tanto o candidato deve elaborar uma tese e defendê-la, através de argumentos que objetivem o convencimento do leitor. É necessário, portanto, expor as ideias e em seguida explicá-las. Isso confere a esse gênero discursivo uma “dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la.” (INEP, 2018, p. 16). O quadro a seguir apresenta os princípios de estruturação que, segundo o Inep, atendem às exigências do texto dissertativo-argumentativo:

Quadro 3: Princípios de estruturação do texto dissertativo-argumentativo

<p>I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fechamento à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar introdução, desenvolvimento e Conclusão).</p>	<p>TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação. ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.</p>
<p>II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplos; • dados estatísticos; • pesquisas; • fatos comprováveis; • citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; • pequenas narrativas ilustrativas; • alusões históricas; e • comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos

Fonte: (INEP, 2018, p. 16)

A competência 4 avalia o conhecimento do participante, em relação aos “mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (INEP, 2018, p. 20). Para atender a essa competência, o participante precisa ter um bom domínio do uso dos conectivos ou conectores, responsáveis pela ligação coerente entre as partes do texto. Para o Inep (2018),

Exemplo 5

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causa-consequência, de conclusão etc. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (INEP, 2018, p. 20)

Essa competência exige que as orações e os parágrafos que compõem o texto sejam estruturados de forma a manter entre si uma relação de interdependência, em uma sequenciação coerente e coesa (cf. KOCH, 2014). Os elementos responsáveis por essa conexão são, geralmente, as conjunções, as preposições, os advérbios e suas respectivas locuções. Na competência 4, avalia-se, portanto, como ocorre encadeamento textual. De acordo com o Inep, o participante deve:

Exemplo 6

na construção de seu texto, demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles. (INEP, 2018, p. 20)

Para garantir a coesão textual, o participante deve observar também alguns princípios como, a estruturação dos parágrafos, dos períodos e a referenciação a termos já mencionados no texto, estabelecendo a devida relação semântica entre este e sua retomada. Quanto à observação desses princípios, o Inep destaca que:

Exemplo 7

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação dos parágrafos – um parágrafo é uma unidade textual formada por uma ideia principal à qual se ligam ideias secundárias. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos podem ser desenvolvidos por comparação, por causa-consequência, por exemplificação, por detalhamento, entre outras possibilidades. • Estruturação dos períodos – pela própria especificidade do texto dissertativo-argumentativo, os períodos do texto são, normalmente, estruturados de modo complexo, formados por duas ou mais orações, para que se possa expressar as ideias de causa-consequência, contradição, temporalidade, comparação, conclusão, entre outras. • Referenciação – As referências a pessoas, coisas, lugares e fatos são introduzidas e, depois, retomadas, à medida que o texto vai progredindo. Esse processo pode ser realizado mediante o uso de pronomes, advérbios, artigos ou vocábulos de base lexical, estabelecendo relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e de expressões resumitivas, metafóricas ou meta-discursivas. Deve haver uma articulação entre um parágrafo e outro. (INEP, 2018, p. 20 e 21) |
|--|

Quando o participante consegue articular bem as partes do texto, apresentando um repertório diversificado de recursos coesivos, ele consegue atender plenamente a esse critério, obtendo, portanto, a melhor avaliação possível. Por conseguinte, o texto

é, também, considerado coerente. Vale ressaltar que os critérios de textualidade considerados por essa competência, estão voltados para questões intratextuais, não considerando, portanto, as inúmeras construções de coesão e coerência propostas por Koch (2014).

Com base nessas duas competências, acima caracterizadas, procedi as análises das dissertações escolares, a partir de duas propostas de produções textuais distintas, uma acompanhada de coletânea de textos e outra orientada pela pesquisa e produção de dados, encaminhadas aos alunos colaboradores durante a aulas de redação.

Na seção a seguir, discorro sobre como ocorreu a seleção dos dados desta investigação, bem como sobre os procedimentos metodológicos assumidos durante meu percurso investigativo.

2.2 SELEÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na escola em que realizei esta pesquisa, eu era professor de redação de quatro turmas de terceira série do ensino médio, nas quais lecionava, também, as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Em relação à língua materna, eram ofertadas uma aula de redação semanal e quatro de Língua Portuguesa, totalizando cinco aulas semanais. Os alunos colaboradores desta investigação ainda não haviam estudado produção textual em um componente curricular específico, uma vez que a disciplina de redação só foi incluída na estrutura curricular da rede estadual de ensino do Tocantins no ano de 2017, ou seja, quando esses alunos já se encontravam no segundo ano do ensino médio. Diante disso, foi necessária a articulação entre as aulas de redação, Língua Portuguesa e, até mesmo, Língua Inglesa para possibilitar o estudo dos gêneros textuais necessários à implementação das práticas pedagógicas que se configurariam como objeto de investigação desta pesquisa.

A escola em questão localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade e possui uma boa estrutura física com 12 salas de aula climatizadas, 1 biblioteca com um bom acervo bibliográfico, 1 laboratório de informática com 20 computadores, 1 laboratório seco (matemática e física) e 1 molhado (química e biologia), 1 sala de

vídeo/auditório com capacidade para 100 pessoas, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 refeitório com mesas e cadeiras apropriadas, 2 banheiros para os alunos e 2 para os servidores, além de um amplo pátio arborizado.

O corpo docente era formado por 23 professores, todos com formação na área em que atuavam. O quadro pedagógico contava, ainda, com 2 coordenadoras, 1 auxiliar de coordenação e 1 orientadora educacional. O corpo discente era composto por cerca de 350 alunos, sendo que as primeiras e segundas séries funcionavam em tempo integral, por estarem inseridas no processo de implantação das escolas de fomento de tempo integral. Já as terceiras séries eram as últimas turmas do sistema regular de ensino, formadas pela unidade escolar em questão, por isso, funcionavam apenas no turno matutino. Essas turmas eram compostas por jovens, com idade entre 16 e 20 anos. Por se tratar de escola pública, a maioria dos alunos era proveniente de comunidades carentes da cidade, sendo que alguns, inclusive, viviam na zona rural, porém todos possuíam acesso a tecnologias de informação como telefone e internet, pelo menos no ambiente escolar, o que possibilitou a participação de todos na intervenção mediada pela prática da pesquisa.

Nas aulas de redação, que aconteceram no primeiro bimestre do ano letivo de 2018, os alunos colaboradores receberam propostas de redação, de acordo com o modelo da prova do Enem, conforme evidencio no Capítulo 3 desta dissertação, para produzirem textos que atendessem ao gênero dissertação escolar. Todos os critérios de correção, conforme o Inep (2018), foram previamente trabalhados em sala de aula, bem como as estruturas dos tipos de texto em questão e as características do gênero dissertação escolar. Os textos foram escritos pelos alunos colaboradores, corrigidos por mim e devolvidos para reescrita. As intervenções nos textos discentes foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, através de atividades orais e escritas. Essas intervenções se relacionavam aos equívocos de ordem linguística e gramatical, cometidos pelos alunos, além de inadequações em relação ao texto dissertativa-argumentativo e ao gênero dissertação escolar. Como encaminhamentos para a reescrita, indiquei, em cada texto discente, os pontos que deviam ser melhorados, no que diz respeito à adequação à proposta de redação, ao gênero de texto solicitado e às competências avaliativas da prova de redação do ENEM. Após as reescritas, procedi uma nova correção, seguida da devolutiva aos alunos. No Quadro 4, apresento a quantidade de textos produzidos pelos alunos nesse período, conforme meus registros em diário escolar:

Quadro 4: Quantitativo de textos produzidos no primeiro bimestre de 2018

Turmas	Quant. Alunos	Primeira Versão Escrita	Textos Reescritos	Total
A	32	32	32	64
B	30	30	30	60
C	30	30	30	60
D	29	29	29	58
Totais	121	121	121	242

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 4, é possível observar a adesão de cem por cento dos alunos às atividades propostas, visto que tanto a escrita quanto a rescrita das dissertações se constituíram como objeto de avaliação do desempenho dos alunos, para obtenção da nota bimestral.

Ao perceber uma necessidade de intervenção nas minhas práticas pedagógicas, por não notar a evolução esperada na escrita dos alunos, no segundo bimestre do mesmo ano letivo, assumi uma nova estratégia para mediar o ensino da escrita no contexto escolar, que também compartilho no terceiro capítulo desta dissertação. Nessa nova estratégia, além das dissertações escolares, escrita e reescritas, os alunos colaboradores produziram outro gênero textual, que funcionou como suporte para as demais produções, um relatório de pesquisa sobre o tema da proposta de redação. No capítulo 3, desta dissertação, apresento uma análise de um dos relatórios de pesquisa produzidos pelos alunos colaboradores. Nessa análise, destaco algumas marcas linguísticas que apontam para a apropriação da prática da pesquisa, pelos discentes. No Quadro 5, apresento o quantitativo de textos produzidos pelos alunos colaboradores, no segundo bimestre letivo de 2018, também, de acordo com meus registros em diário escolar:

Quadro 5: Quantitativo de textos produzidos no segundo bimestre de 2018

Turmas	Quant. Alunos	Primeira Versão Escrita	Textos Reescritos	Relatórios de pesquisa	Total
A	32	32	32	30	94
B	30	30	30	28	88
C	30	30	30	29	89
D	29	29	29	27	85
Totais	121	121	121	114	356

Fonte: Autoria própria.

O quadro acima evidencia que alguns alunos colaboradores não entregaram o relatório da pesquisa solicitado, ao contrário das redações, que teve, também, cem por cento de escritas e rescritas. Esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de os relatórios terem sido solicitados para fins de construção de conhecimento, e não como critério de notas. Isso evidencia o quanto a prática da escrita na esfera escolar ainda se encontra arraigada à finalidade pedagógica, conforme argumenta Marcuschi (2004), sendo tratada pelos próprios alunos como uma mera atividade avaliativa.

No final do segundo bimestre, solicitei aos alunos colaboradores que comparassem as duas estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas de redação, apontando as principais diferenças, entre ambas, bem como os pontos positivos e negativos de cada uma delas. Optei pela utilização do gênero entrevista. Após uma breve consideração sobre as características e funções sociais desse gênero discursivo, pedi aos alunos colaboradores que elaborassem perguntas escritas, que estabelecessem a comparação solicitada. Em seguida, eles selecionaram as quatro perguntas que, em sua compreensão, melhor atendiam aos propósitos da entrevista. Ao final, organizei os alunos em dupla e estes entrevistaram um ao outro, de forma escrita. No Exemplo 8, apresento as perguntas selecionadas para as entrevistas.

Exemplo 8: Perguntas Selecionadas Para as Entrevistas

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Para você, qual foi a principal diferença entre os dois métodos utilizados nas aulas de redação? 2. Em sua opinião, em qual dos dois métodos o tema foi debatido com mais eficiência? Por quê? 3. Qual dos métodos utilizados facilitou mais a sua escrita? 4. Qual dos métodos forneceu mais argumentos para sua redação? |
|--|

Ao confrontar as duas estratégias assumidas nas aulas de redação, decidi investigar as produções textuais resultantes, com a finalidade de verificar se houve alguma diferença na abordagem dos temas, bem como, observar os desdobramentos dessas estratégias nas escritas dos alunos colaboradores, considerando, para isso, a abordagem bakhtiniana de vozes sociais. Entretanto, como as produções textuais em questão não objetivavam a geração de dados para pesquisa, elas já haviam sido devidamente devolvidas aos alunos, como de costume. Assim, solicitei a eles que me devolvessem os textos para uma nova análise. Na oportunidade, expliquei a eles que se tratava de uma investigação das minhas próprias práticas pedagógicas, nas aulas de redação, bem como o reflexo das mesmas em suas dissertações escolares.

Esclareci, ainda, que os textos por eles produzidos se constituiriam como objetos de investigação da minha pesquisa de mestrado profissional e que, em minhas análises, eu não revelaria suas identidades. Após os esclarecimentos, todos alunos compreenderam a importância dos conhecimentos que seriam produzidos, a partir da investigação de suas escritas e concordaram em colaborar, porém, muitos deles já haviam descartados os textos, principalmente os relatórios de pesquisa e as redações produzidas durante o primeiro bimestre, dessa forma, o número de reescritas recuperadas foi superior à quantidade das primeiras versões dos textos. Apesar das minhas práticas docentes já estarem, cada vez mais, sendo norteadas por estudos e teorias acadêmicas, apropriadas no curso da minha formação no ProfLetras, eu não havia considerado, até então, a possibilidade de investigar os textos já produzidas por meus alunos. Daí esse percalço em relação à recuperação desses dados. Inclusive, muitas redações foram recuperadas em apenas uma de suas versões, escrita ou reescrita. Na ocasião, não solicitei aos alunos colaboradores que produzissem novos textos para composição dos dados desta pesquisa, por compreender que aqueles produzidos sem esse propósito retratam com mais fidelidade as práticas de escritas que objetivei investigar. No Quadro 6 apresento os textos que consegui recuperar, e, por conseguinte, passaram a constituir o corpus desta pesquisa.

Quadro 6: Quantitativo de textos recuperados

Propostas	Primeira Versão Escrita	Textos Reescritos	Relatório de Pesquisa	Entrevistas	Total
1ª Proposta de Redação	37	40	-	-	77
2ª Proposta de Redação	72	87	7	32	198
TOTAIS	109	127	7	32	275

Fonte: Autoria própria.

Ao observar o quantitativo de textos recuperados, observa-se que mais da metade das produções escritas pelos alunos colaboradores, em um semestre, foram indevidamente descartadas, configurando um desperdício de documentos passíveis de inúmeros tipos de investigação. Tal fato evidencia o quanto o trabalho com escrita, no contexto escolar, ainda é negligenciado pelos atores envolvidos. Para cada proposta de redação, os alunos colaboradores produziram dois textos (escrita e reescrita), de forma individual. Os relatórios de pesquisa, também, foram produzidos individualmente.

Para analisar as vozes sociais que perpassam as dissertações escolares ora investigadas, observei o modo que essas vozes eram mais acionadas pelos alunos colaboradores em suas escritas. Assim, delimito quatro categorias analíticas que, ao meu ver, evidenciam esses fenômenos em praticamente todos os textos discentes analisados:

- *Marcador temporal* – está relacionado à referência, através de alusão histórica, para estabelecer comparações de situações, épocas e fatos. Exemplo: Ao conceituar a escravidão contemporânea, muitos alunos estabeleceram uma comparação entre o escravismo instituído no Brasil, até o final do século XIX, e as formas de escravizações atuais.
- *Marcador estatístico* – relaciona-se à presença de dados estatísticos para defender um ponto de vista específico. Exemplo: Ao argumentar sobre os benefícios proporcionados pelo Estatuto do Desarmamento, à segurança do país, os alunos apresentaram dados estatísticos comparando os números de mortes por armas de fogo, no Brasil, antes e depois desse estatuto entrar em vigor.
- *Participante explícito* – refere-se à presença de citações, diretas ou indiretas²¹, de sujeitos devidamente identificados no texto, constituindo argumentos de autoridades. Exemplo: Ao defender a educação como mecanismo de desenvolvimento da sociedade, alguns alunos utilizaram citações diretas de autoridades que defendem esse mesmo princípio, como Immanuel Kant e Nelson Mandela.
- *Participante não explícito* – trata-se de referências através de vozes de sujeitos indeterminados ou ocultos, constituindo argumentos do senso comum. Exemplo: para reforçar o argumento de que a escravidão ainda perpetua nos dias atuais, os alunos valeram-se de enunciados que se estabeleceram na sociedade como verdades estáveis, como por exemplo, a afirmação de que “pessoas continuam sendo escravizadas”. Em casos como esse não há uma identificação do sujeito por trás dessa fala.

²¹ A citação indireta aqui mencionada refere-se tanto à utilização de paráfrases de autoridades em determinado assunto, quanto de ideias atribuídas a essas autoridades, porém, sem comprovação.

A partir da análise das vozes que ecoam nos textos discentes é possível observar, também, a presença de critérios de textualidade que remetem às competências avaliativas da prova de redação do ENEM, estabelecidas pelo Inep (2018), conforme o Quadro 2. Essas competências exigem que o aluno se aproprie de informações, a partir de fontes diversas, e que as materialize em seus textos sob a forma de argumentos. Esses argumentos, por sua vez, são inseridos nos textos discentes, justamente, por meio de vozes enunciativas que, ao serem associadas a cada uma das cinco competências supramencionadas, evidenciam a adequação, ou não, dos textos redigidos pelos alunos aos critérios avaliativos do Inep.

Após a análise de todas as dissertações escolares escritas pelos alunos colaboradores, para cada uma das categorias analíticas, descritas acima, selecionei quatro textos, e suas respectivas reescritas, produzidos no contexto de cada uma das propostas de redação focalizadas nesta investigação, para exemplificar a presença das vozes alheias no texto discente. Assim, foram selecionados 32 textos de 16 autores diferente. Para identificar essas dissertações escolares, no Capítulo 4 desta dissertação, adotei as seguintes convenções: os primeiros textos produzidos pelos alunos colaboradores, a partir da primeira proposta de redação, estão identificados pela sigla TE1, enquanto as reescritas desses textos, estão identificadas pela sigla TR1. De forma semelhante, as redações escritas em resposta à segunda proposta, receberam as siglas TE2, para os primeiros textos, e TR2, para as reescritas.

Quadro 7: Identificação dos textos analisados

Propostas	Primeira Versão Escrita	Textos Reescritos
1ª Proposta de Redação	TE1	TR1
2ª Proposta de Redação	TE2	TR2

Fonte: Autoria própria.

Todas as siglas, acima caracterizadas, foram acrescentadas de uma letra maiúscula do nosso alfabeto, de “A” a “P”, para identificar os 16 autores dos textos tomados como exemplos. Assim, se um determinado excerto estiver identificado pela sigla TE1-A, significa que foi extraído do primeiro texto (escrita), produzido a partir da primeira proposta de redação, pelo(a) aluno(a) A.

Em todas as transcrições de escritas discentes feitas por mim, para compor os exemplos nos capítulos de análises desta dissertação, não realizei correções dos equívocos linguísticos observados, por serem relevantes para mostrar o conhecimento linguístico dos alunos colaboradores no tocante à escrita, também não utilizei o sic, por ser desnecessário.

No próximo capítulo, apresento uma caracterização e análise das duas propostas de redação, que resultaram nos textos investigados nesta dissertação. Tal empreendimento se faz necessário, para a compreensão do contexto em que as dissertações escolares analisadas no capítulo 4 foram produzidas.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS DE REDAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, apresento uma análise das propostas de redação que encaminhei aos alunos colaboradores nas aulas de produção textual, cujos textos foram selecionados para composição dos dados analisados nesta pesquisa. Primeiramente, caracterizo uma proposta de redação tradicional, elaborada de acordo com as diretrizes da prova de redação do Enem. Esse modelo é amplamente utilizado nas escolas, tanto públicas quanto privadas, além de cursinhos preparatórios para vestibulares. As propostas de redação são gêneros textuais tipicamente pedagógicos, que, nas palavras de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 171), “podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”. Essas propostas são caracterizadas pela apresentação de um tema, normalmente relacionado a problemas ou questões sociais referentes ao Brasil, que pede uma proposta de intervenção social. Além do tema, esse modelo de proposta traz uma coletânea de textos, que tem por objetivo auxiliar os alunos na compreensão e interpretação da proposta, bem como inspirá-los na escrita de seus próprios textos. Essas propostas são facilmente encontradas em materiais didáticos de redação, além de serem muito difundidas na internet.

Em seguida, caracterizo a proposta de redação ancorada na prática da pesquisa e geração de dados, como instrumentos mediadores da escrita escolar. Essa estratégia pedagógica foi idealizada e elaborada em resposta ao insucesso no uso das propostas tradicionais, conforme evidenciam as análises das escritas e reescritas dos alunos colaboradores, no capítulo 4 desta dissertação. Esta proposta consiste, também, na apresentação de tema relevante, porém, é a pesquisa, tanto do tema quanto de subtemas circundantes, que norteia os alunos na escrita de suas produções autorais. Com o uso dessa estratégia, os alunos colaboradores foram responsáveis pela investigação do tema e coleta dos dados, que foram utilizados como argumentos em defesa de suas teses, em detrimento das coletâneas de textos herméticas fornecidas pelas propostas de redação tradicionais. Os resultados obtidos com o uso dessa estratégia podem ser verificados nas escritas e reescritas dos alunos colaboradores, cujas análises encontram-se no capítulo 4 desta dissertação.

3.1 PROPOSTA DE REDAÇÃO MEDIADA POR COLETÂNEA DE TEXTOS

O primeiro tema de redação proposto aos alunos colaboradores, e considerado para análise nesta pesquisa, foi motivado pelo seguinte fato: o Governo do Estado do Tocantins, através da Secretaria da Educação, aderiu ao programa nacional de prevenção ao trabalho escravo, Escravo Nem Pensar (ENP), desenvolvido pela ONG Repórter Brasil. Assim, todas as escolas da rede estadual de ensino ficaram obrigadas a desenvolver o programa ENP através de palestras, oficinas, produção de textos e outros conteúdos relacionados ao programa.

Dessa forma, após trabalhar o tema da escravidão contemporânea, em sala, através de aulas expositivas, roda de debate, leitura de reportagens, infográficos, artigos de opinião e outros, apresentei uma proposta de redação aos alunos colaboradores acompanhada de uma coletânea de textos inspiradores, conforme Exemplo 9:

Exemplo 9: Comando da primeira proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: **A Escravidão contemporânea e seus Efeitos no Brasil**. Apresente proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Adaptado da fonte: <<https://bit.ly/2VjUFVw>>. Acesso em: 22 de dez. 2018

Logo no início, foi apresentado aos alunos colaboradores o tema sobre o qual deveriam escrever: “*A Escravidão Contemporânea e seus Efeitos no Brasil*”²². Em seguida, foi apresentado o comando para a produção do texto, ou seja, a proposta de redação propriamente dita, conforme Exemplo 8, acima. Esse comando por si só é permeado por “ecos de outros enunciados” (cf. BAKHTIN, 2003), como a coletânea de textos e as teorias que tratam do gênero de texto solicitado. Após o comando da proposta de produção textual, foi apresentada aos alunos colaboradores uma coletânea de quatro textos multimodais, cujo objetivo era facilitar a compreensão do tema proposto, bem como, inspirá-los na produção de seus próprios textos, conforme os exemplos a seguir:

²² Essa proposta de redação foi selecionada a partir do banco de temas do portal projetedacao.com.br

Exemplo 10: Texto motivador 1

Há 14 anos, tramitam no Congresso Nacional propostas que alteram o conceito de trabalho escravo na legislação brasileira.

A mudança, que enfrenta resistência para aprovação, foi efetivada pelo governo Michel Temer, na última semana, por meio de uma portaria – instrumento que não exige consulta ao Poder Legislativo. Antes da mudança, eram usados conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Código Penal para determinar o que é trabalho escravo. A lei brasileira define como condição análoga à de escravo: Submissão a trabalhos forçados;

Antes	Com a nova portaria
Submissão a trabalhos forçados;	Submissão a trabalho exigido sob ameaça de punição;
Jornada exaustiva;	Restrição de transporte para reter trabalhador no local de trabalho em razão de dívida;
Condições degradantes de trabalho;	Uso de segurança aramada para reter trabalhador em razão de dívida;
Restrição da locomoção em razão de dívida	Retenção de documentação pessoal do trabalhador

Entidades que representam auditores fiscais do trabalho, juízes e procuradores criticam a mudança feita pelo governo e avaliam que a nova regra é um retrocesso no combate ao trabalho escravo no país.

Fonte: <<https://glo.bo/2E9ifxb>>. Acesso em: 22 de dez. 2018

O Exemplo 10 é um excerto de uma notícia publicada no portal G1. O tema central do mesmo é o conceito de trabalho escravo na legislação brasileira, alterado recentemente através de uma portaria do governo Michel Temer. Nesse texto, os alunos colaboradores tiveram acesso a algumas informações importantes sobre o tema e que poderiam auxiliá-los na construção de suas teses. Dentre as informações, esperava-se que os discentes observassem que:

- (1) as propostas que alteram o conceito de trabalho escravo no Brasil tramitam no Congresso Nacional há vários anos;
- (2) a mudança enfrenta resistência para sua aprovação;
- (3) o governo Michel Temer alterou, monocraticamente, a legislação sobre o tema, através de uma portaria;
- (4) antes dessa portaria, o Brasil adotava os conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Código Penal para determinar o que era trabalho escravo.
- (5) tal alteração sofreu críticas de autoridades e entidades de classe;

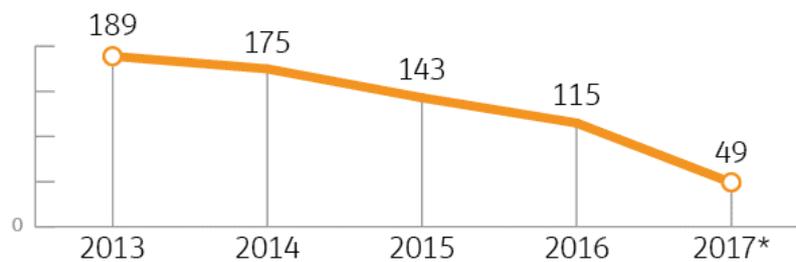
Esperava-se que os alunos colaboradores comparassem, criticamente, os conceitos de trabalho escravo antes e após a nova portaria do governo. Esse texto oportunizou os alunos colaboradores a analisarem criticamente o conceito de trabalho escravo no Brasil, indo ao encontro da argumentação de Street (2014, p. 155) sobre a necessidade de “introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica” na sala de aula. O Exemplo 11, a seguir, traz o segundo texto motivador da proposta de redação:

Exemplo 11: Texto motivador 2

SEM FISCALIZAÇÃO

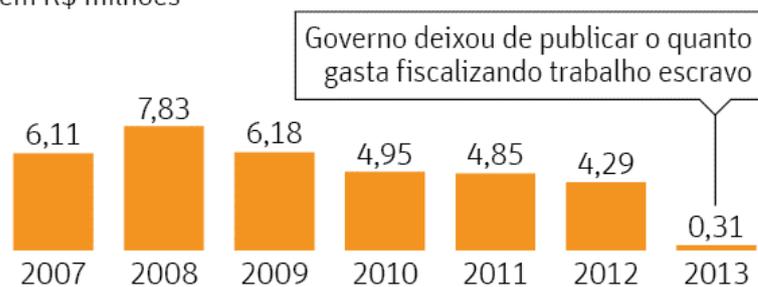
Combate ao trabalho escravo despenca no governo Temer

OPERAÇÕES



GASTOS

Execução financeira da fiscalização do trabalho escravo, em R\$ milhões



70%

dos recursos da Secretaria de Inspeção do Trabalho, ou R\$ 22,2 milhões, foram cortados no contingenciamento de gastos de março de 2017

R\$ 1,77 mi

foi destinado à fiscalização do trabalho escravo neste ano. O custo de cada operação fica na faixa de R\$ 60 mil a R\$ 70 mil

*até julho **até setembro Inesc (Instituto de Estudos Socioeconômicos)

O segundo texto motivador se constitui num infográfico, gênero discursivo já estudado²³ com os alunos colaboradores em aulas anteriores. Nesse texto, veiculado pelo jornal Folha de São Paulo, baseado em dados divulgados pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), o foco é a diminuição drástica no combate ao trabalho escravo durante o governo de Michel Temer. O primeiro gráfico apresenta os números de trabalhadores resgatados, entre 2013 e 2017; o segundo traz as quantidades de operações de regastes, executadas por órgãos competentes, no mesmo período; e o terceiro, apresenta os gastos financeiros do governo com a fiscalização do trabalho escravo, no período que abrange os anos de 2007 a 2013. A expectativa era que os alunos colaboradores interpretassem os dados do infográfico atentando-se para as seguintes informações:

- (1) os números de operações de fiscalização do trabalho escravo caíram de 189, em 2013, para 49, em 2017;
- (2) o número de trabalhadores resgatados reduziu de 2.808 para apenas 73, no mesmo período;
- (3) os gastos do governo com fiscalizações foram reduzidos consideravelmente entre 2007 e 2013, sendo que o governo deixou de publicar esses gastos nesse último ano;
- (4) no ano de 2017 o governo cortou 70% dos recursos da Secretaria de Inspeção do Trabalho; e, por fim,
- (5) o governo limitou os recursos destinados à fiscalização do trabalho escravo em 1,77 milhões de reais, no ano de 2017.

Ao evidenciar a queda de investimentos na fiscalização do trabalho escravo no país, esse texto estabelece uma relação de coerência com as mudanças na concepção de trabalho escravo citadas no texto anterior, exemplificando um dos tipos de coerência defendidos por Koch e Travaglia (2015), ou seja, a coerência baseada em uma contextualização.

O terceiro texto da coletânea se tratava de uma charge intitulada “Coletivo Miséria”, do chargista Guga, conforme Exemplo 12:

²³ Conforme mencionado no Capítulo metodológico, além do componente curricular de redação, eu lecionava as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa, nas turmas em que empreendi esta investigação. Como o trabalho com gêneros textuais fazia parte das práticas pedagógicas por mim assumidas, no contexto das aulas dessas três disciplinas, foi possível realizar um estudo satisfatório, tanto dos gêneros acionados nesta pesquisa, como de outros necessários ao desenvolvimento das aulas supramencionadas.

Exemplo 12: Texto motivador 3



Fonte: <<https://bit.ly/2GJu517>>. Acesso em: 22 de dez. 2018

Além do tom humorístico, característico do gênero charge, esperava-se que os alunos colaboradores percebam a crítica expressa pelo diálogo entre os textos, quando o autor compara o escravo do século 18 com o trabalhador “livre” do século 21. Em que aquele trabalhava em troca de moradia e alimentação, enquanto este recebe um salário que nem ao menos assegura tais benefícios.

O último texto da coletânea é um excerto do Código Penal Brasileiro, texto jurídico, no qual é apresentado o artigo 149, conforme o Exemplo 13.

Exemplo 13: Texto motivador 4

Artigo 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:

Pena – reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 1º. Nas mesmas penas incorre quem:

I – cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho;

II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

§ 2º. A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido:

I – contra a criança ou adolescente;

II – por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.

O trabalho escravo não é caracterizado por meras infrações trabalhistas. Ele é um crime contra a dignidade humana.

Fonte: <<https://bit.ly/2GFebZj>>. Acesso em: 22 de dez. 2018

A partir da leitura desse texto, esperava-se que os alunos colaboradores percebessem claramente:

- (1) o conceito de trabalho escravo presente na legislação brasileira;
- (2) as penalidades impostas àqueles que submetem alguém a situação análoga à escravidão;
- (3) o agravamento da pena quando se tratar de crime contra a criança ou adolescente ou por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem; e, por fim,
- (4) a evidência de que o trabalho escravo não se caracteriza como simples infrações trabalhistas, mas, sim, como um crime contra a dignidade humanidade.

Após a leitura e análise dos textos da coletânea, os alunos colaboradores receberam uma folha pautada, com trinta linhas, e foram instruídos a produzirem dissertações escolares, que seriam corrigidas por mim, de acordo com as cinco competências avaliadas pelo Inep (2018) nas redações do Enem. O prazo para entrega dos textos foi de uma semana, ou seja, na aula de redação seguinte. As dissertações escolares são normalmente escritas em casa, pelo fato de serem destinadas apenas uma aula para o componente curricular de redação, nas escolas públicas. Convém ressaltar que o tipo de texto dissertativo-argumentativo, bem como o gênero dissertação escolar, já haviam sido estudados e trabalhados com os alunos colaboradores, em aulas anteriores. Esses estudos ocorreram no início ano letivo, tanto nas aulas de redação quanto nas de língua portuguesa. No Quadro 8, apresento os conteúdos básicos de redação, recomendados pela Secretaria da Educação (Seduc), para serem trabalhados na terceira série do Ensino Médio, durante o primeiro bimestre.

Quadro 8: Conteúdos Básicos de Redação para a 3ª série do Ensino Médio

BIMESTRE	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Texto Dissertativo – Argumentativo • Paragrafação: Tópico frasal, assunto, tema, título, tese • Tipos de desenvolvimento: causa e consequência, autoridade, comparativos, exemplificações, citações, etc. • Proposta de redação dissertativa argumentativa • Reescrita da redação dissertativa argumentativa (conforme as competências de correção da redação do ENEM)

Fonte: DREPE (TOCANTINS, 2018, p. 82)

Com apenas uma aula de redação semanal, torna-se inviável desenvolver todos os conteúdos descritos acima, com o mínimo de qualidade possível, em apenas um bimestre. Assim, “tomei emprestadas” algumas aulas de Língua Portuguesa (LP), tanto para preparar os alunos colaboradores para produzirem as dissertações escolares, quanto para realizar as intervenções necessárias e apresentar encaminhamentos para as reescritas. Para cumprir com o plano de ensino da

disciplina de redação, além das 10 aulas destinadas e esse componente curricular, foi necessário utilizar 14 aulas de Língua Portuguesa, perfazendo um total de 24 aulas, além da articulação com alguns estudos de gêneros ocorridos no contexto das aulas de Língua Inglesa. No Quadro 9, apresento o cronograma das aulas e ações realizadas, no percurso de implementação desta estratégia pedagógica:

Quadro 9: Cronograma das atividades realizadas durante a implementação da Proposta de Redação Mediada por Coletânea de Textos

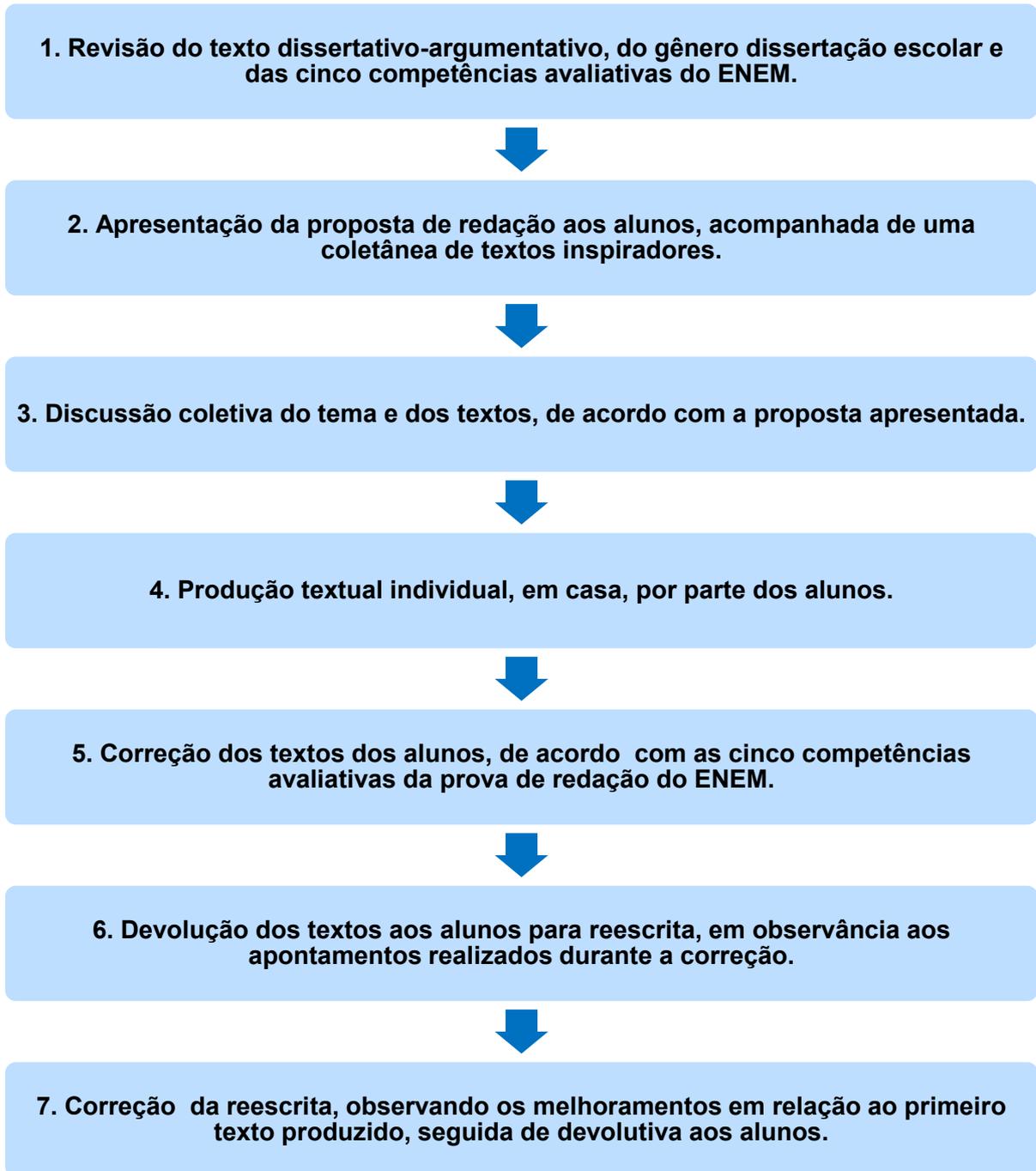
DATA	Nº DE AULAS ²⁴	AÇÃO
05 a 09/02/2018	Português (2)	Leitura e compreensão de textos e estudo da diferença entre tipos e gêneros textuais
	Redação (1)	Estudo do texto dissertativo-argumentativo, a partir da leitura de redações elaboradas por candidatos do ENEM, que atingiram nota máxima.
15 e 16/02/2018	Português (2)	Leitura e compreensão de textos e estudo do gênero dissertação escolar: características, estrutura, contexto de circulação, etc.
19 a 23/02/2018	Português (2)	Estudo da paragrafação e tipos de desenvolvimento
	Redação (1)	Estudo das cinco competências avaliativas da prova de redação do ENEM, a partir da Cartilha do Participante elaborada pelo Inep.
26 a 28/02/2018	Redação (1)	Continuação do estudo das cinco competências avaliativas da prova de redação do ENEM, a partir da Cartilha do Participante elaborada pelo Inep.
01 e 02/03/2018	Redação (1)	Apresentação da proposta de redação dissertativa argumentativa: “A questão do aumento de casos de suicídio no Brasil” e encaminhamentos para produção textual, em casa.
05 a 09/03/2018	Redação (1)	Recebimento dos textos dos alunos e troca de conhecimentos, a partir da leitura de algumas dissertações escolares.
12 a 16/03/2018	Português (2)	Intervenções linguísticas e gramaticais, a partir das correções das dissertações escolares e encaminhamentos para as reescritas.
	Redação (1)	Revisão das competências avaliativas do ENEM.
19 a 23/03/2018	Português (2)	Devolução das reescritas e intervenções linguísticas a partir dos equívocos observados.
	Redação (1)	Apresentação da proposta de redação dissertativa argumentativa: “A Escravidão Contemporânea e seus Efeitos no Brasil” e encaminhamentos para produção textual, em casa.
26 a 29/03/2018	Redação (1)	Recebimento dos textos dos alunos e troca de conhecimentos, a partir da leitura de algumas dissertações escolares.
02 a 06/04/2018	Português (2)	Intervenções linguísticas e gramaticais, a partir das correções das dissertações escolares e encaminhamentos para as reescritas.
	Redação (1)	Revisão do texto dissertativo argumentativo e do gênero dissertação escolar.
09 a 13/04/2018	Português (2)	Devolução das reescritas e intervenções linguísticas a partir dos equívocos observados.
	Redação (1)	Continuação das intervenções linguísticas.

Fonte: Autoria própria.

²⁴ A quantidade de aulas de Língua Portuguesa, descritas no cronograma, refere-se apenas às que “tomei emprestadas” para complementar as de redação. As demais aulas de LP foram destinadas para os conteúdos recomendados para a disciplina.

O Diagrama 1, a seguir, mostra o passo a passo do desenvolvimento da proposta de redação mediada por coletânea de textos:

Diagrama 1: Percurso proposta de redação mediada por coletâneas de textos



Fonte: Autoria Própria.

Esse diagrama visa apenas demonstrar, de uma forma sintetizada, como a proposta analisada foi trabalhada durante as aulas de redação. O mesmo é fruto dos saberes construídos ao longo da minha carreira docente, não sendo, portanto, ancorado diretamente em teorias específicas de ensino da escrita no contexto escolar.

3.2 PROPOSTA DE REDAÇÃO ORIENTADA PELA PRÁTICA DA PESQUISA

A segunda proposta de redação analisada nesta pesquisa surge a partir do meu incômodo em relação à ineficiência da estratégia anterior. Apesar de utilizadas reiteradamente, as propostas de redação acompanhadas de coletânea de textos não estavam mediando a escrita dos alunos a contento. Tal ineficácia era constatada a partir da persistência das demandas apresentadas por eles em todas as competências avaliadas. Assim, elaborei uma estratégia pedagógica para produção textual, orientada pela prática da pesquisa, coleta e geração de dados, através de prática de Letramento Científico (cf. SILVA, 2016; SILVA ET AL, 2018), conforme caracterização e análise a seguir.

Esse projeto de letramento (cf. KLEIMAN, 2000) iniciou-se com a escolha do tema da redação, feita através de uma dinâmica de grupo, realizada na turma com o maior número de alunos colaboradores. A dinâmica escolhida é conhecida como *brainstorm* (tempestade de ideias). Os alunos colaboradores foram desafiados a pensarem sobre temas ou questões sociais que mais afetam a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, demandam intervenções sociais. As sugestões foram várias, as mais citadas foram: descriminalização do uso da maconha, redução da maioridade penal, *fake News*, *bullying*, violência contra a mulher, segurança pública, corrupção na política, descriminalização do aborto, liberação de porte de armas de fogo, entre outros.

Enquanto os alunos colaboradores citavam os temas aleatoriamente, eu os anotava na lousa com o auxílio de um pincel. Após alguns minutos considerando a relevância dos temas apontados, chegou-se ao consenso de que todos eles eram importantes e que, oportunamente, deveriam ser discutidos. Entretanto, com a aproximação das campanhas para eleição presidencial, a maioria dos alunos colaboradores entendeu que seria importante trabalhar o tema relacionado à liberação do porte de armas, uma vez que um dos pré-candidatos se declarava abertamente a favor da revisão do Estatuto do Desarmamento e, conseqüentemente, da flexibilização do porte de armas por parte de civis. Assim, ficou decidido que a proposta de redação trabalhada nas aulas seguintes teria como tema a liberação do porte de armas de fogo no Brasil. A participação dos alunos colaboradores na escolha do tema da redação objetivou o maior envolvimento destes com as aulas, ao focar em “assuntos do cotidiano de interesse dos discentes”, conforme pontua Silva (2015, p. 1033), “uma vez que os alunos expõem conhecimento prévio” sobre os mais diversos assuntos.

Em um segundo momento, os alunos colaboradores foram comunicados que, daquela vez, não receberiam textos de apoio para inspirá-los ou auxiliá-los em suas argumentações, e que, de fato, teriam que selecionar e organizar os dados, que seriam relacionados com seus pontos de vista, durante a escrita de suas respectivas produções textuais. Para tanto, os mesmos foram introduzidos à prática da pesquisa na escola (cf. DEMO, 2010; REIS, 2016). O texto do exemplo a seguir foi utilizado como instrumento didático para orientação dos alunos colaboradores quanto à pesquisa escolar:

Exemplo 14: orientações sobre a pesquisa escolar

COMO FAZER UMA PESQUISA ESCOLAR!

O que é pesquisa?

Segundo Marcos Bagno, em seu livro Pesquisa na Escola: *Pesquisa é uma palavra que veio do espanhol. Este por sua vez, herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquiro, que significava “procurar; busca com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. O participio passado desse verbo latino era perquisitum. Por alguma lei da fonética histórica, o primeiro R se transformou em S na passagem do latim para o espanhol, dando o verbo pesquisar que conhecemos hoje. Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade.*

Pesquisar, então, consiste em uma busca cautelosa sobre algum assunto e, a partir das informações colhidas, construir um texto **inédito**. Portanto, copiar parágrafos de um livro, site ou qualquer outra referência, bem como usar uma ideia de um autor e apenas trocar as palavras por sinônimos são considerados PLÁGIO, prática considerada crime, de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

Você já fez algum trabalho assim? Então está na hora de mudar!

Como fazer uma pesquisa, então?

Existem inúmeros métodos de pesquisa. Aqui vamos nos ater a um deles, que é o **fichamento**. Basta seguir os passos a seguir:

1. Escolha uma fonte confiável;
2. Leia o texto e sublinhe as informações importante²⁵ (APENAS as informações importantes; sublinhar todo o texto não ajuda, muito pelo contrário);
3. Escreva a referência da fonte no topo da ficha;
4. Anote as informações importantes na ficha correspondente — pode ser em forma de itens. Importante: não reproduza partes do texto na ficha.
5. Procure pelo menos outras três fontes e faça o mesmo.

²⁵ Como a principal fonte de pesquisa dos alunos é a internet, eles foram orientados a anotar as informações importantes presentes nos textos pesquisados, uma vez que não era possível sublinhar tais informações.

Quanto maior a quantidade de fontes consultadas, mais confiável torna-se a pesquisa, pois os dados confirmam-se e provam que são verdadeiros, que não se trata de uma informação falsa ou incorreta.

Como analisar os dados?

Para iniciar um texto de sua autoria, que é o PRODUTO FINAL da sua pesquisa, é preciso analisar os dados das fichas, comparando uns com os outros: se há informações que se repetem, se há informações divergentes, se alguma traz um dado novo, etc. Quando os dados se repetem, é bem provável que sejam verdadeiros e, portanto, podem ser usados na sua pesquisa. Quando há informações divergentes, ou seja, que não conferem, como por exemplo algum ano, algum fato que está fora de ordem, deve-se consultar outras fontes confiáveis para tirar a dúvida. Após analisar os dados é o momento de começar a escrita do seu texto a partir das informações que você coletou nas fichas.

Assim é bem mais fácil, não é mesmo?

O que é uma fonte confiável?

Ao longo dessa leitura, você deve ter reparado na quantidade de vezes que foi utilizada a palavra *confiável* logo após a palavra fonte, correto? Pois bem, nada adianta fazer uma pesquisa se usamos dados ou informações inventadas, não é mesmo? As **fontes confiáveis** são assinadas por algum especialista da área. Todos podemos criar um blog sobre algum tema, mas só quem tem o conhecimento sobre o assunto é que poderá fornecer uma informação que se pode confiar.

Geralmente, nos sites específicos sobre Educação Física, por exemplo, há a assinatura de quem escreveu e, inclusive, às vezes indica a sua formação na área — Graduado em Educação Física pela Universidade X, por exemplo, o que dá credibilidade ao seu trabalho.

Anotar sempre a fonte bibliográfica ajuda nos futuros trabalhos. Se a fonte é confiável, você poderá recorrer a ela sempre que tiver dúvida. Citar a fonte no trabalho escolar demonstra que você realizou algumas ou muitas leituras para depois realizar o seu trabalho final.

Procedimentos iniciais da pesquisa escolar:

- Escolher o tema que vai pesquisar;
- Selecionar as fontes que vai consultar;
- Ler o material pesquisado várias vezes, fazer um resumo destacando as principais informações levantadas e escrever um texto com suas próprias palavras;
- Examinar os títulos e fazer anotações sobre o que o interessa;
- Organizar as anotações, em função do roteiro estabelecido;
- Construir seu próprio texto; redigir;
- Ilustrar a matéria produzida, fazendo suas próprias ilustrações ou selecionando-as de materiais prontos;
- Ao coletar imagens ou outros dados na internet, não esqueça de colocar uma legenda logo abaixo, além de indicar o autor e o local de onde você coletou os dados;
- Enriquecer o trabalho com mapas, gráficos, reportagens e entrevistas, se for o caso;
- Cuidado com a redação do trabalho. Faça sempre uma correção com o propósito de corrigir erros ortográficos e gramaticais;
- Não transforme seu trabalho numa simples cópia de livros ou sites. Usando deste artifício, além de você não aprender nada, ainda corre o risco de tirar uma nota baixa.

O texto do Exemplo 14 foi extraído do portal de internet *lendo.org*, cuja proposta é oferecer suporte pedagógico para professores e alunos. O texto foi adaptado para ser trabalhado em uma aula de produção escrita e traz como título “*Como fazer um trabalho escolar*”. Trata-se de um texto didático, elaborado por professores colaboradores do site supramencionado, e tem como público alvo estudantes que queiram iniciar ou aperfeiçoar a prática da pesquisa no contexto escolar. Logo no início, é apresentado um conceito de pesquisa, conforme Marcos Bagno em sua obra *Pesquisa na Escola*, na qual o autor traz a etimologia da palavra significando-a como o ato de “procurar; busca com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. Em seguida, é apresentado um breve comentário sobre investigação e um esclarecimento sobre plágio, citando, inclusive a legislação que regulamenta esse assunto. O texto menciona a existência de vários métodos de pesquisa e apresenta um como sugestão, o fichamento²⁶. De forma sintética, é apresentado um pequeno roteiro de fichamento, em cinco passos, seguido de instruções sobre como analisar os dados coletados, além de um esclarecimento sobre a necessidade de um produto final, ou seja, o modo como a pesquisa será apresentada. Na sequência, o texto traz alguns comentários sobre como identificar fontes confiáveis²⁷, seguidos de uma lista de procedimentos que devem ser adotados antes e durante a pesquisa escolar. Esse texto constitui um recurso didático (RD), que nas palavras de Silva et al (2014, p. 265) “é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem de conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos.”

Após a exposição do texto do Exemplo 9, seguida de esclarecimentos de dúvidas sobre metodologias da pesquisa escolar, principalmente sobre o fichamento, os alunos colaboradores foram informados que, para a atividade, não seria necessário realizar todos procedimentos apresentados no final do texto estudado. Eles foram comunicados que receberiam um roteiro de pesquisa, cujo o objetivo seria coletar dados e fatos relacionados ao tema escolhido por eles, *liberação do porte de armas*

²⁶ O fichamento descrito no texto em questão, trata-se de uma prática simplificada de coleta de dados, facilmente assimilada por alunos da educação básica. Para a compreensão do gênero fichamento, muito comum no meio acadêmico, são necessários estudos mais aprofundados a partir de literaturas de referência.

²⁷ Durante as orientações sobre a pesquisa na escola, os alunos foram devidamente orientados sobre a importância de se utilizar informações de fontes confiáveis, inclusive, foram utilizados alguns exemplos de fontes idôneas, tanto físicas como digitais. Além disso, eles receberam orientações sobre como realizar pesquisas utilizando mecanismos de buscas da internet.

de fogo no Brasil, e que suas pesquisas funcionariam como substitutas às coletâneas de textos que eles estavam habituados a receber nas aulas de redação. Os alunos colaboradores receberam, ainda, alguns esclarecimentos sobre os possíveis produtos finais de uma pesquisa escolar, seguido do reforço de que os produtos finais de suas pesquisas seriam as dissertações escolares, com os quais já estavam familiarizados.

A expectativa era que, após a exposição e debate sobre a pesquisa no contexto escolar, os alunos colaboradores despertassem para o mundo da investigação e se sentissem desafiados a buscar, de forma autônoma, as informações necessárias para a construção de seus próprios argumentos (cf. BOTELHO et al., 2018), e, sobretudo, caminhar rumo à independência das coletâneas de textos sempre presentes nas aulas de redação.

Após a escolha do tema para investigação e os esclarecimentos sobre a pesquisa no contexto escolar, os alunos colaboradores receberam um roteiro de pesquisa, para norteá-los nas investigações sobre o tema. O roteiro foi adaptado para atender especificamente à atividade de coleta informações para elaboração da dissertação escolar. O Exemplo 15, traz uma reprodução desse roteiro de pesquisa:

Exemplo 15: Roteiro de pesquisa

ROTEIRO PARA PESQUISA ESCOLAR

4. TEMA:

- Liberação do Porte de Armas de Fogo no Brasil

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1. Objetivo geral

- Apresentar um relatório manuscrito sobre a Liberação do Porte de Armas de Fogo no Brasil

2.1. Objetivos específicos

- Caracterizar o Estatuto do Desarmamento vigente no Brasil;
- Coletar informações sobre a possível liberação do porte de armas de fogo, bem como os principais argumentos de especialistas, contra e a favor;

- Coletar dados sobre os números de mortes provocadas por armas de fogo no país, antes de depois do Estatuto do Desarmamento;
- Comparar o mapa da violência no Brasil com outros países que restringiram o uso de armas de fogo e com países que têm o uso de armas liberado.

3. INFORMAÇÕES TÉCNICAS

- A pesquisa deve ser realizada individualmente;
- A mesma será considerada como critério de avaliação da disciplina de Redação;
- Cada aluno deverá trazer o relatório da pesquisa²⁸ na próxima aula de redação;
- Poderão ser utilizados como fontes de investigação: notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, cônicas jornalísticas, documentários, entre outros;
- A pesquisa será apresentada oralmente, em uma roda de debate²⁹ que acontecerá na próxima aula de redação.

4. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

4.1. Apresentação escrita

- Presença das informações solicitadas nos objetivos específicos da pesquisa;
- Organização do relatório;
- Objetividade;
- Respeito à norma culta da língua

4.2. Apresentação oral³⁰

- Estrutura linear, coerente e organizada;
- Participação significativa na roda debate;
- Fala espontânea, com clareza e tom de voz adequados;
- Uso adequado do tempo disponível;
- Respeito às opiniões divergentes.

4. PENALIDADES

- A não apresentação do relatório, bem como a não participação da roda de debate, na data acordada, acarretará na perda da pontuação referente a esta pesquisa.

Adaptado da fonte: <<https://bit.ly/2SWHMDV>>. Acesso em: 23 de dez. 2018

²⁸ Os alunos colaboradores foram orientados a produzirem um relatório simplificado, contendo as informações e dados coletados durante suas pesquisas, porém, não forneci um modelo a eles. Oportunamente, no quarto capítulo desta dissertação, apresento encaminhamentos para o estudo do gênero relatório de pesquisa, bem como uma sugestão de modelo, agregados ao produto final da presente investigação.

²⁹ A roda de debate descrita nesta investigação refere-se a um recurso utilizado nas escolas para incentivar os alunos a se posicionarem, oralmente, sobre um determinado tema ou assunto. Nesse caso, não cheguei a trabalhar esse gênero discursivo com os alunos colaboradores.

³⁰ O gênero apresentação oral foi devidamente esclarecido aos alunos colaboradores durante apresentação do roteiro de pesquisa, bem como sua implicância no contexto da roda de debate.

O roteiro exemplificado acima foi apresentado aos alunos colaboradores para que eles tivessem um guia durante o trabalho de pesquisa, tornando-a o mais objetiva possível. Além disso, esse roteiro tinha como objetivo evitar que os alunos-pesquisadores desviassem do tema proposto, ou o tangenciassem (cf. INEP, 2018), abordando subtemas e assuntos que não contribuíssem com as discussões acerca do porte de armas no Brasil.

O roteiro de pesquisa foi dividido em cinco tópicos: Tema; Objetivos da Pesquisa; Informações Técnicas; Critérios de Avaliação; e Penalidades. O primeiro tópico, *Tema*, traz o tema da pesquisa de forma clara e objetiva “Liberação do Porte de Armas de Fogo no Brasil”. A expectativa era que os alunos colaboradores não se desviassem desse tema durante suas investigações. O segundo tópico, *Objetivos da Pesquisa*, está dividido em *objetivo geral*, onde é deixado claro que os alunos colaboradores devem produzir um relatório de pesquisa abordando o tema apresentado, e *Objetivos Específicos*, onde são apresentadas, de forma injuntiva, etapas que devem ser executadas durante a pesquisa, para elaboração do relatório, e, conseqüentemente, para composição dos dados que serão utilizados na construção da dissertação escolar.

O terceiro tópico, Informações Técnicas, apresenta algumas instruções que devem ser consideradas durante todo o percurso da pesquisa, como o fato de a mesma ser apreciada como um dos critérios de avaliação da disciplina de redação. Na oportunidade, informei aos alunos colaboradores que não atribuiria nota aos relatórios, porque não era essa a finalidade dos mesmos. Outrossim, esclareci que a função deles era auxiliá-los durante roda de debate e na escrita das redações. Em um novo contexto de implementação desta estratégia pedagógica, recomendo a avaliação dos relatórios de pesquisa como critério para obtenção de nota. Esse critério não foi considerado na experiência aqui relatada, por escapar do padrão escolar. Essa medida pode resultar em um maior interesse e envolvimento dos alunos na pesquisa escolar, bem como um maior empenho na elaboração desses relatórios, dado o caráter de seriedade assumido por a eles, ao serem constituídos como objetos de avaliação do desempenho escolar. Uma outra orientação apresentada nesse tópico foi sobre as possíveis fontes de investigação da pesquisa. Foi listada uma série de gêneros discursivos através dos quais o tema em estudo circula, como notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, crônicas jornalísticas e documentários. Também foi recomendado aos alunos colaboradores que observassem as principais características desses gêneros, seus contextos de circulação, bem como o que os diferenciava estruturalmente.

O quarto tópico, Critérios de Avaliação, apresenta os parâmetros adotados para avaliação da apresentação³¹ da pesquisa, como a organização, objetividade e respeito à norma culta da Língua Portuguesa no relatório escrito e a estruturação da apresentação oral, como coerência e clareza do discurso.

O quinto tópico, apresenta as penalidades adotadas em caso da não realização da pesquisa. Tais penalidades tinham por objetivo tanto deixar claro a seriedade e importância da pesquisa, quanto motivar os alunos a empreenderem a investigação de forma disciplinada. Os alunos colaboradores tiveram uma semana para realização da pesquisa e elaboração do relatório. Na ocasião, não forneci um modelo de relatório a eles, mas os instruí a redigirem um texto manuscrito, apresentando os dados e informações solicitados nos objetivos específicos do roteiro de pesquisa.

Ao final do prazo estabelecido para a pesquisa, a maioria dos alunos colaboradores apresentou seus relatórios. Alguns organizaram as informações em forma de tópicos, mas a maioria produziu textos organizados em parágrafos e seções. A quantidade de informações contidas nos relatórios variou bastante, sendo que alguns foram escritos em apenas uma página, enquanto outros chegaram a até dez páginas, porém, todos apresentaram informações relevantes sobre tema pesquisado, cumprindo com os objetivos específicos do roteiro de pesquisa. Em minha avaliação, as diferenças apresentadas pelos relatórios, em suas estruturas, deveram-se ao fato de eu não ter fornecido, previamente, um modelo aos alunos colaboradores. Porém, visualizei essas divergências como algo positivo, pois elas podem constituir uma evidência de que não houve compartilhamento desses relatórios entre os alunos, algo comum no contexto escolar.

No Exemplo 16, compartilho um relatório de pesquisa produzido por um aluno, a partir da proposta para investigação das questões relacionadas à liberação do porte de armas de fogo no Brasil, conforme roteiro apresentado no Exemplo 15. Nesse relatório, sinalizo algumas marcas linguísticas que apontam para a apropriação da prática da pesquisa, pelo discente. A transcrição do texto foi situada após a imagem do relatório.

³¹ Todos os relatórios de pesquisa foram lidos por mim e devolvidos aos alunos antes da roda de debate. Apesar desses relatórios, por si só, não se configurarem como uma evidência da realização da pesquisa, considerei esse procedimento necessário para verificar se os alunos não haviam compartilhado essa atividade entre si, fugindo aos propósitos da intervenção. Infelizmente, o “compartilhamento” de atividades prontas entre alunos é uma prática muito comum no contexto escolar.

Exemplo 16: Relatório de pesquisa de pesquisa do aluno

Liberações do Porte de Armas de Fogo no Brasil

1. • Estatuto do Ararmamento no Brasil:

Segundo dados obtidos pelo o site JusBrasil, tratando-se da lei 10.826/03 proposta por Renan Calheiros, mais conhecido como Estatuto do Ararmamento de 22 de dezembro de 2003, caracterizado sobre o registro de posse e comercialização de arma de fogo e munições. É importante destacar que a lei proíbe o porte de armas por todos os cidadãos, exceto civis, militares e até trabalhadores rurais que comprovem o caso de porte. Civis e Militares terão o porte de armas apenas enquanto trabalhador, com exceção para casos onde haja necessidade comprovada, onde é determinado que não como duração privis aos civil/militar em que há demonstração de sua necessidade em portá-lo, com situação de registro e porte junto o polícia Federal (SINARM - Sistema Nacional de Armas), para uso permitido de arma.

2. • Possível liberação de porte de armas de fogo no Brasil:

De acordo com o advogado Alexs Lauto de Brito que explica sobre o porte e compra de armas de fogo no Brasil citado no site da UOL, que na verdade a compra de armas é bem fácil de se concluir,

difícil mesmo é obter o porte de arma.

Para obter-se como arma é preciso seguir alguns requisitos exigidos pelo o Estatuto do Desarmamento (comercialização):

- * Cidadão precisa ter idade acima de 25 anos;
- * Comprovação que nunca se envolveu com atividade ilícita;

- * Aptidão Física e Psicológica para utilizar armas;

No entanto, não é somente ir até a loja e efetuar a compra que terá o arma. A licença de compra é permitida após a emissão do Polícia Federal.

O cidadão além de apresentar todos os documentos, é necessário que explique ao órgão o motivo pelo qual pretende comprar o arma. "Não basta dizer que gosto de armas e que sabe usá-lo, tem de ter um motivo específico. Se não der uma explicação plausível, a Polícia Federal poderá recusar", afirma o advogado.

• Prós:

Especialistas em armamentos deram suas opiniões sobre liberação de porte de armas no Brasil para o site Tv Online UOL, segundo eles, deram a população foi como uma oferta de novas oportunidades de crimes e atos mais violentos. Citam então o caso em que mulheres sofrem de estupro que se em esse tem ocorrido, se em um caso devesse uma mulher portar arma de fogo, sem dúvida suas chances de defesa seria amplamente multiplicadas. Para eles, o cidadão portar uma arma seria somente mais uma forma de defesa, e não uma forma de incitar a violência.

Especialistas em desarmamento deram suas opiniões sobre a liberação de porte de armas no Brasil pelo o site *TheOnlineVot*, segundo eles, a população brasileira não se encontra apto para manusear uma arma, também citaram que poderiam ocorrer vários incidentes com crianças que poderiam achar brincadeiras e acabar ocorrendo o pior.

Ainda há o fato de estarem despreparados tanto fisicamente quanto psicologicamente.

3. Mortes provocadas antes e depois do Estatuto do Desarmamento:

No primeiro ano de vigência da lei no Brasil (2004), nele foram registrados homicídios com uso de arma de fogo de 34.187. Entre 2004-2012 houve um crescimento nos registros de 17,33% (de 34.187 para 40.077) período integralmente sob a vigência do estatuto.

Segundo os números, é visível que o Estatuto não cumpriu seu objetivo primário, ao invés de reduzir, aumentou drasticamente os números de mortes, crimes e atos de violência.

Houve uma redução de homicídios bem perceptível após a lei entrar em vigor. O número de homicídios registrados por armas de fogo desde de 2004 a 2012 cresceram bastante. Também é importante destacar que os homicídios com outros meios

foram de 14.187 (2004) para 16.260 (2012), e bem visível que ao invés de aumentar esse índice, ficou abaixo do que realmente deveria ter baixado, por esses números mostram-se que brasileiros tem armas e os cidadãos de bem, só tem a bala para se defender.

4. Mapa de Violência do Brasil:

No Brasil onde se é permitido o porte de arma para cidadãos, existe uma taxa de armamento em que "são seis armas a cada cem habitantes", um número bem expressivo se for comparado com o Japão, onde foi limitado o uso de armas de fogo, sua taxa de homicídios é de 0,3 por 100 mil habitantes.

Ao contrário também é possível. Alemanha, Suécia e Áustria têm mais de trinta armas por cem habitantes, e taxas baixíssimas de homicídios.

Honduras, o país mais violento do mundo, tem proporcionalmente muito menos armas (seis a cada cem habitantes).

Fontes usadas:

1. Tópico = pdespublico.gov.br
2. Tópico = noticias.uol.com.br
3. Tópico = tvonline.uol.com.br
4. Tópico = www1.folha.uol.com.br

Liberação do Porte de Armas de Fogo no Brasil

4. Estatuto do Desarmamento do Brasil:

Segundo dados obtidos pelo o site JusBrasil, tratando-se da lei 10.826/03 proposta por Renan Calheiros, mais conhecido como Estatuto do Desarmamento de 22 de dezembro de 2013, caracterizado sobre o registro de Posse e Comercialização de arma de fogo e munições.

É importante destacar que a lei proíbe o porte de armas por todos os cidadãos, exceto civis, militares e até trabalhadores rurais que comprovem o uso do porte. Civis e militares terão o porte de armas apenas enquanto trabalham, com exceção para os casos que haja necessidade comprovada, onde é determinado que há uma duração prévia ao civil/militar em que há a necessidade de portá-lo, com efetuação do registro e porte junto a polícia federal (SINARM – Serviço Nacional de Armas), para o uso permitido de armas.

2. Possível Liberação do Porte de armas de fogo no Brasil:

De acordo com o advogado Alexis Couto de Brito que explica sobre o porte de e compra de armas de fogo no Brasil citado no site UOL, que na verdade a compra de armas é bem fácil de se concluir, difícil mesmo é obter o porte da mesma.

Para obter-se uma arma é preciso seguir alguns requisitos exigidos pelo Estatuto do Desarmamento (Comercização):

- Cidadão precisa ter idade acima de 25 anos;
- Comprovação que nunca se envolveu com a atividade ilícita;
- Aptidão Técnica e Psicológica para utilizar armas;

No entanto, não é somente ir até a loja e efetuar a compra que terá a arma. A licença de compras é permitidas após a emissão da Polícia Federal. O cidadão além de apresentar todos os documentos, é necessário que explique ao órgão o motivo pelo qual pretende comprar a arma. “Não basta dizer que gosta de armas e que sabe usá-la, tem de ter um motivo específico. Se não der uma explicação plausível, a Polícia Federal poderá recusar”, afirma do advogado.

- Prós:

Especialistas em armamentos deram suas opiniões sobre a liberação de porte de armas no Brasil para o site TN Online UOL, segundo eles, desarmar a população foi como uma oferta de novas oportunidades de crimes e atos mais violentos. Citaram então o caso em que mulheres sofrem de estupro que um caso bem recente, se em um caso desses uma mulher portasse uma arma de fogo, sem dúvida suas chances de defesa seria amplamente multiplicadas. Para eles, o cidadão portar uma arma seria somente mais uma forma de defesa, e não uma forma de incitar a violência.

- Contra

Especialistas em desarmamento deram suas opiniões sobre a liberação do porte de armas no Brasil para o site TN Online UOL, segundo eles, a população brasileira não se encontra apta para manusear uma arma, também citaram que poderiam correr vários incidentes com crianças que poderiam achar brincadeira e acabar ocorrendo o pior.

Ainda há o fato de estarem despreparados tanto fisicamente, quanto psicologicamente.

3. Mortes provocadas antes e depois do Estatuto do Desarmamento:

No primeiro ano de vigência da lei no Brasil (2004), nele foram registrados homicídios com uso de armas de fogo de 34.187. Entre 2004-2012 houve um crescimento nos registros de 17,33% (de 34.187 para 40.077) período integralmente sobre vigência do estatuto.

Segundo os números, é visível que o Estatuto não cumpriu seu objetivo primário, ao invés de reduzir, aumentou drasticamente os números de mortes, crimes e atos de violência.

Houve uma evolução de homicídios bem perceptível após a lei entrar em vigor. O número de homicídios registrados por armas de fogo desde 2004 a 2012 cresceram bastante. Também é importante destacar que os homicídios com outros meios foram de 14.187 (2004) para 16.260 (2012), é bem visível que ao invés de aumentar esse índice, ficou abaixo do que realmente deveria ter abaixado, por esses números mostra-se que bandidos tem armas e cidadãos de bem, só tem a lábia para se defender.

4. Mapa da Violência no Brasil:

No Brasil, onde se é proibido o porte de armas para cidadãos, existe uma taxa de armamento em que “oito armas a cada habitantes”, um número bem expressivo se for comparado com o Japão, onde foi banido o uso de armas de fogo, sua taxa de homicídio é de 0,3 por 100 mil habitantes.

Ao contrário também é possível. Alemanha, Suécia e Áustria têm mais de trinta armas por cem habitantes, e taxas baixíssimas de homicídio.

Honduras, o país mais violento do mundo, tem proporcionalmente muito menos armas (seis a cada cem habitantes).

Fontes usadas:

1. Tópico = Prespublico.jusbrasil.com.br
2. Tópico = Noticias.uol.com.br
3. Tópico = Tnonlineuol.com.br
4. Tópico = www1.folha.uol.com.br

A partir do exemplo acima, é possível observar que os alunos colaboradores mantiveram o foco da pesquisa dentro dos limites do tema proposto, *liberação do porte de armas de fogo no Brasil*. Outro aspecto relevante, observado nos relatórios, foi a apropriação de práticas de pesquisa pelos alunos colaboradores. Conforme o

Exemplo 13, os alunos colaboradores informaram as fontes das informações presentes nos textos (*Segundo dados obtidos pelo o site JusBrasil; citado no site UOL; para o site TN Online UOL*), bem como os dizentes responsáveis pelos enunciados (*proposta por Renan Calheiros; De acordo com o advogado Alexis Couto de Brito que explica; Especialistas em armamentos deram suas opiniões; Especialistas em desarmamento deram suas opiniões*), quando necessário, os dizentes participantes foram retomados, através de mecanismos linguísticos de coesão textual (*Para eles; citaram*). Também é possível observar marcas linguísticas que evidenciam a voz própria do aluno (*é bem visível que ao invés de aumentar esse índice, ficou abaixo do que realmente deveria ter abaixado*), cuja enunciação foi elaborada a partir da análise dos dados pesquisados (*Segundo os números, é visível que o Estatuto não cumpriu seu objetivo primário*).

Destaco, ainda, a preocupação dos alunos-pesquisadores em apresentar os diferentes pontos de vistas, de especialistas, sobre a questão investigada, possibilitando a construção de conhecimentos, a partir de um filtro crítico (*segundo eles [especialistas em armamentos], desarmar a população foi como uma oferta de novas oportunidades de crimes e atos mais violentos; segundo eles [especialistas em desarmamento], a população brasileira não se encontra apta para manusear uma arma*). Ao final dos relatórios, todos os alunos colaboradores apresentaram as referências das fontes pesquisadas (*1. Tópico = Prespublico.jusbrasil.com.br; 2. Tópico = Noticias.uol.com.br; 3. Tópico = Tnonlineuol.com.br; 4. Tópico = www1.folha.uol.com.br*), sendo esse, mais um exemplo de uma prática de pesquisa apropriada pelos alunos colaboradores.

Assim, foi possível ilustrar a grande contribuição da pesquisa discente, na construção de conhecimentos que fomentaram a escrita das dissertações escolares. E, certamente, os gêneros acionados pelos alunos colaboradores, no percurso de suas pesquisas, funcionaram como lugares para construção do sentido das escritas das dissertações escolares, (cf. BAZERMAN, 2006).

Após as etapas caracterizadas anteriormente, foi realizada uma roda de debate para discussão do tema pesquisado. Os alunos colaboradores foram organizados em círculo, na sala de aula, e instruídos a manterem seus relatórios nas mãos para breves consultas, se necessárias, durante a apresentação de suas argumentações acerca do

tema investigado. Ficou decidido que os relatórios seriam entregues juntamente com as dissertações escolares, que seriam produzidas a partir dos mesmos, uma vez que o principal objetivo de tais relatórios seria substituir as coletâneas de textos que, trivialmente, acompanhavam as propostas de produção textual.

Para facilitar o desenvolvimento da roda de debate, elaborei um roteiro com perguntas mediadoras, a partir dos objetivos específicos do roteiro de pesquisa. Esse instrumento não foi distribuído aos alunos colaboradores, por tratar-se de um recurso pensado para atender a uma necessidade comunicativa do professor, o roteiro encontra-se reproduzido no Exemplo 17.

Exemplo 17: Roteiro da roda de debate

ROTEIRO PARA RODA DE DEBATE

4. TEMA:

- Liberação do Porte de Armas de Fogo no Brasil

2. DINÂMICA DA RODA DE DEBATE

- Apresentar argumentos, dados e fatos, de forma clara e objetiva, que respondam às perguntas a seguir.

3. PERGUNTAS MEDIADORAS

1. O que é o Estatuto do Desarmamento?
2. Qual a diferença entre porte e posse de armas?
3. Quem pode adquirir uma arma de fogo no Brasil?
4. Quem pode ter porte de arma de fogo?
5. O que os estudos dizem sobre o desarmamento?
6. O que você sabe sobre a proposta de revogação do Estatuto do Desarmamento que tramita no Congresso Nacional?
7. Quais os principais argumentos, contra ou a favor, da liberação do porte de arma no Brasil?
8. O que demonstram as estatísticas sobre os números de mortes provocadas por arma de fogo no país, antes de depois do Estatuto do Desarmamento?
9. Qual é a situação do Brasil no ranking mundial de morte por arma de fogo, comparado a países com e sem porte de arma liberado?
10. Você é a favor ou contra a liberação do porte de arma no Brasil? Por quê?

4. OBSERVAÇÕES:

- Falar o mais espontaneamente possível;
- Recorrer às anotações do relatório apenas para confirmar algum dado;
- Evitar repetições de informações já apresentadas por outros colegas.
- Respeitar o tempo de fala.

Fonte: Autoria Própria.

No início da roda debate, os alunos colaboradores foram instruídos a serem objetivos, a se manterem dentro do tema proposto e a evitarem antecipar comentários sobre tópicos que ainda seriam abordados no decorrer da aula. Foi recomendado, ainda, que houvesse respeito mútuo às opiniões divergentes, pois o objetivo dessa estratégia era aprofundar conhecimentos sobre o tema pesquisado, visando a produção de dissertações escolares e que, certamente, as opiniões divergentes contribuiriam, também, para construção da argumentação no produto final. Foi recomendado aos participantes realizarem anotações de informações apresentadas pelos os colegas que julgassem relevante e que, de alguma forma, viessem a contribuir com seus próprios argumentos. Essa roda de debate funcionou, também, como o evento de letramento (cf. BARTON; HAMILTON, 2000).

As perguntas começaram a ser feitas na ordem apresentada no roteiro do Exemplo 17, à medida que iam sendo feitas eram anotadas na lousa, com marcador de quadro branco. Devido ao tempo ser limitado a 50 minutos, tempo de duração da aula, não havia possibilidade de todos os alunos responderem a todas as perguntas, sendo assim, ficou definida a seguinte dinâmica:

Quadro 10: Dinâmica da roda de debate

- As nove primeiras perguntas teriam um tempo limitado de cinco minutos cada, para manifestações orais dos participantes;
- O tempo de cinco minutos destinados a cada pergunta seria compartilhado com o número máximo de participantes;
- Cada aluno deveria se candidatar voluntariamente para responder às perguntas. Caso ninguém se candidatasse, os alunos seriam escolhidos aleatoriamente, a partir da lista de controle de frequência;
- Quem respondesse à primeira pergunta só voltaria a responder às próximas após a participação de todos os outros colegas. Quem não conseguisse responder a uma determinada pergunta, devido à limitação do tempo, deveria abrir as respostas da pergunta seguinte, e assim sucessivamente;
- A última pergunta: “Você é a favor ou contra a liberação do porte de arma no Brasil? Por quê?”, seria respondida obrigatoriamente por todos os participantes da roda de debate.

A roda de debate ocorreu conforme planejado. Todos os alunos colaboradores tiveram oportunidade de manifestar sua opinião sobre o tema dentro do tempo previsto. Em relação às repostas da décima pergunta, a grande maioria dos

participantes se posicionou contra a liberação do porte de armas no Brasil, apresentando argumentos consistentes em defesa de seus posicionamentos, inclusive, reforçando-os com os dados coletados durante a pesquisa. Dentre esses, um fenômeno chamou a atenção: muitos afirmaram que, antes da pesquisa sobre o tema proposto, eram a favor da liberação do porte de armas, mas, após a investigação, reviram seus posicionamentos, pois agora se sentiam convencidos pelos dados e fatos conhecidos durante a investigação³². Considerando que todos os alunos participantes eram maiores de 16 anos, portanto, eleitores em potencial, esse momento contribuiu para o empoderamento dos mesmos. Segundo o Dicionário Paulo Freire, empoderamento é:

um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos 'conscientizando', descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá 'poder' para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação (GUARESCHI, 2008, p. 166).

Ao debater questões relacionadas à liberação ou não do porte de armas de fogo no Brasil, os alunos colaboradores se posicionaram, legitimamente, sobre uma questão político-social importante, inclusive fomentaram argumentos para justificar suas escolhas político-partidárias, nas eleições governamentais e parlamentares que se aproximavam.

Enquanto os alunos colaboradores respondiam à última pergunta da roda debate, constatei que todos aqueles que se posicionaram contra a liberação do porte de armas tinham como principal argumento o fato do Brasil não está preparado para tal empreendimento. Defenderam que muitas outras questões necessitam ser debatidas e solucionadas antes de se iniciar qualquer debate sobre o armamento da população. Mesmo os poucos participantes que defenderam a liberação do porte de armas, o fizeram com ressalvas. Eles ressaltaram, também, a necessidade de

³² As dificuldades enfrentadas pelos alunos colaboradores, e por mim, durante a implementação da estratégia pedagógica em questão, estão problematizadas nas considerações finais desta dissertação de mestrado profissional.

intervenções em algumas questões relacionadas à segurança pública e social, como forma de preparação para a revogação do Estatuto do Desarmamento.

Diante da situação acima descrita e com base nos argumentos e questionamentos apresentados pelos alunos colaboradores durante a roda de debate, apresentei a eles seguinte proposta de redação:

Exemplo 18: Comando da segunda proposta de redação

A partir da pesquisa realizada sobre o tema a seguir e com base nos conhecimentos construídos durante a investigação, o debate em sala de aula e ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: **Como enfrentar os desafios da liberação do porte de arma no Brasil**. Apresente proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Adaptado da fonte: < <https://bit.ly/2E7RNnz>>. Acesso em: 23 de dez. 2018

A principal diferença entre o comando do Exemplo 18 e aqueles que os alunos recebiam anteriormente, é o uso da expressão “A partir da pesquisa realizada sobre o tema a seguir” em substituição a “A partir da leitura dos textos motivadores seguintes”. Essa informação deixa claro que o texto que será produzido é o final de um percurso e não o início de um e que a própria proposta se encontra no meio desse percurso. Os alunos são desafiados a organizarem os argumentos, já construídos e defendidos, em forma de texto dissertativo-argumentativo, adequando-o ao gênero dissertação escolar. Para tanto, a proposta esclarece que os conhecimentos construídos, durante a investigação e a roda de debate, devem servir de base para escrita do texto, sem, porém, desprezar aqueles apropriados ao longo da formação escolar de cada aluno. Esse tipo de estratégia de produção textual contribui com o aspecto dialógico dos textos discentes. Fiorin (2006, p.19) concebe o dialogismo afirmando que “o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio.” O comando reitera que o texto deve ser redigido em norma padrão da Língua Portuguesa e que, ao final, deve ser apresentada uma proposta de intervenção social, evidenciando que os parâmetros que serão utilizados para correção e avaliação do mesmo continuam sendo aqueles definidos pela matriz de referência para redação do Enem (cf. INEP, 2018).

Após a apresentação da proposta, foi dada aos alunos colaboradores a oportunidade de tirarem dúvidas sobre o tipo dissertativo-argumentativo e o gênero dissertação escolar. O debate estendeu-se aos gêneros acionados por eles durante a pesquisa, principalmente no que diz respeito às suas características, contextos de circulação e funções sociais (cf. BAKHTIN 2000). Na oportunidade, as cinco competências avaliadas pelo Enem na prova de redação foram revisadas.

Como de costume, todos os alunos colaboradores receberam uma folha pautada, com trinta linhas, para transcrição do texto final, que deveria ser escrito em casa e entregue na aula de redação seguinte juntamente com o relatório da pesquisa. Os textos foram (re)escritos, entregues e corrigidos. Os resultados podem ser conferidos nas análises dos textos discentes apresentadas no Capítulo 4 dessa dissertação.

Durante a implementação dessa estratégia pedagógica, não deixamos de trabalhar os conteúdos básicos, do componente curricular de Redação, recomendados pelo DREPE (TOCANTINS, 2018), para o segundo bimestre. Esses conteúdos pouco diferem daqueles estudados no primeiro bimestre, conforme o Quadro 8. No Quadro 11, a seguir, apresento uma breve descrição dos conteúdos básicos estudados no segundo bimestre de 2018:

Quadro 11: Conteúdos Básicos de Redação para a 3ª série do Ensino Médio

BIMESTRE	CONTEÚDOS BÁSICOS ³³
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Texto Dissertativo – Argumentativo • A produção de textos e o ENEM – Avaliação das competências • Coesão textual – uso adequado dos conectivos • Coerência textual • Proposta de redação dissertativa argumentativa • Reescrita da redação dissertativa argumentativa (conforme as competências de correção da redação do ENEM)

Fonte: DREPE (TOCANTINS, 2018, p. 82)

Para execução de todas as etapas da estratégia pedagógica orientada pela pesquisa, foram necessárias 18 aulas, sendo 8 de redação e 10 de Língua Portuguesa. No Quadro 12, a seguir, apresento o cronograma das aulas e ações realizadas, no percurso de implementação dessa estratégia pedagógica:

³³ Os critérios de textualidade responsáveis pela coerência e coesão textual já haviam sido estudados, em aulas de língua portuguesa do primeiro bimestre, por se configurarem como pré-requisitos para elaboração das dissertações escolares.

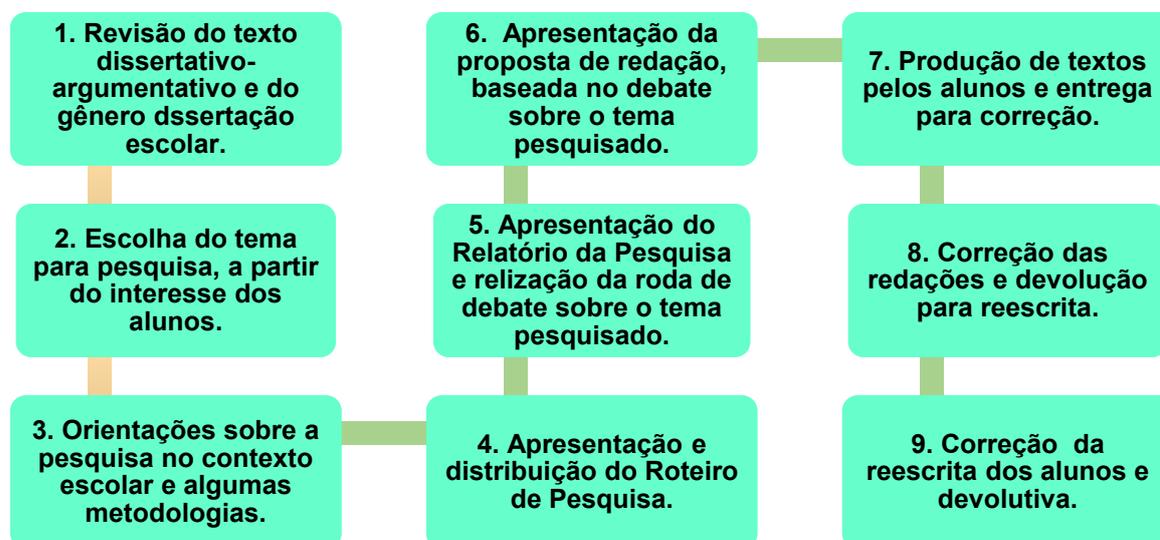
Quadro 12: Cronograma das atividades realizadas durante a implementação da Proposta de Redação orientada pela pesquisa.

DATA	AULAS/ QUANTIDADE	AÇÃO
23 a 27/04/2018	Português (2)	Revisão do texto dissertativo-argumentativo e do gênero dissertação escolar.
	Redação (1)	Revisão de paragrafação e tipos de desenvolvimento.
30/04 a 04/05/2018	Português (2)	Apresentação da proposta de intervenção para o melhoramento das (re)escritas das dissertações escolares.
	Redação (1)	Escolha do tema para a pesquisa.
07 a 11/05/2018	Português (2)	Orientações sobre como fazer uma pesquisa escolar.
	Redação (1)	Distribuição dos roteiros de pesquisa e esclarecimentos de cada um dos seus itens.
14 a 18/05/2018	Redação (1)	Entrega dos relatórios de pesquisa e trocas de experiências
21 a 25/05/2018	Português (2)	Devolução dos relatórios e roda de debate.
	Redação (1)	Apresentação da Proposta de redação e encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar
28/05 a 01/06/2018	Redação (1)	Recebimento dos textos dos alunos e troca de conhecimentos, a partir da leitura de algumas dissertações escolares.
03 a 07/06/2018	Português (2)	Intervenções linguísticas e gramaticais, a partir das correções das dissertações escolares e encaminhamentos para as reescritas.
	Redação (1)	Revisão das competências avaliativas do ENEM.
10 a 14/06/2018	Português (2)	Devolução das reescritas e intervenções linguísticas a partir dos equívocos observados.
17 a 21/06/2018	Redação (1)	Avaliação da estratégia pedagógica orientada pela pesquisa, comparando com a estratégia utilizada no primeiro bimestre.

Fonte: Autoria própria.

O Diagrama 2 apresenta o itinerário da proposta de redação orientada pela prática da pesquisa, objetivando facilitar a compreensão do percurso de aplicação da mesma, nas aulas de produção textual.

Diagrama 2: Percurso da estratégia orientada pela pesquisa



Fonte: Autoria própria

São muitas as pesquisas voltadas para a prática da escrita em sala de aula, inclusive com encaminhamentos atrelados a práticas pedagógicas inovadoras, a exemplo das Unidades Didáticas (UD) e do Circuito Curricular Mediado por Gêneros (CCMG)³⁴. Porém, ainda há um distanciamento entre essas teorias acadêmicas e as práticas cotidianas da grande maioria dos professores de língua materna. Não obstante, a estratégia aqui caracterizada surgiu da combinação de outras práticas comumente empreendidas no contexto escolar, a saber, dinâmicas de grupo, pesquisas escolares, elaboração de relatórios, rodas de debate e produções textuais, todas convergindo para o ensino-aprendizagem da escrita discente. Desta feita, o recurso didático mediado pela pesquisa, aqui apresentado, não consiste na adaptação das estratégias atreladas a pesquisas acadêmicas, supramencionadas. Porém, admito que essa estratégia pedagógica é fruto de um esforço para combinar conhecimentos acadêmicos e práticas docentes, o que justifica qualquer semelhança que, porventura, for observada entre esta e as práticas inovadoras acima mencionadas. Assim, o professor que considerar esse recurso pedagógico útil às suas aulas de produção textual, poderá realizar adaptações que contribuam com o seu melhoramento e, conseqüentemente, atendam melhor às necessidades de suas próprias práticas de ensino.

³⁴ O CCMG consiste em um mapeamento de sugestões metodológicas que visam uma pedagogia da escrita do gênero textual/discursivo capaz de conduzir ao aluno a um estágio avançado de leitura e escrita de textos. Trata-se de uma medida desenvolvida pela Escola de Sidney, na Austrália, buscando compartilhar experiências de ensino e de aprendizagem entre professores, alunos e linguistas. (cf. GOUVEIA, 2014; SILVA, 2014).

3.3 COMPARANDO AS DUAS ESTRATÉGIAS

Nesta seção, apresento uma breve comparação entre as duas estratégias pedagógicas analisadas neste capítulo. O objetivo desta comparação é apontar as vantagens e/ou desvantagens em se utilizar cada uma delas, justificando, assim, minha opção pela segunda estratégia anteriormente caracterizada.

As propostas de redação acompanhadas de coletâneas de textos, de fato, contribuem com aulas de leitura e escrita em língua portuguesa. Essa contribuição se dá pelo fato de as mesmas constituírem um importante “recurso didático” (cf. SILVA et.al. 2014), em um contexto em que professores e alunos não recebem materiais específicos para as aulas de redação. Além disso, tais propostas são amplamente difundidas na internet, basta aos interessados escolherem um tema, digitá-lo em um site de buscas qualquer e lá estarão inúmeras delas, prontas para serem utilizadas na sala de aula.

A princípio, admitir a utilização desse tipo de recurso, pode soar como um certo comodismo. Entretanto, ao se considerar que o componente curricular de redação, no ensino médio, é contemplado com apenas uma aula semanal, que o professor precisa conciliá-la com aulas de outras disciplinas, além do grande volume de textos, atividades e avaliações para corrigir, somando-se a isso a falta de materiais didáticos, já mencionada, na verdade, essas propostas se apresentam quase como uma tábua de salvação. Esse é, sem dúvida, um dos aspectos mais positivos desse recurso didático, sua disponibilidade. Destaco, ainda, a importância que essas propostas têm ao auxiliar no preparo dos alunos para as situações de avaliação que eles enfrentam fora do contexto escolar, como por exemplo, o Enem e os vestibulares, dada a semelhança entre essas propostas e as provas de redação desses exames.

Em relação aos pontos negativos, de se utilizar propostas de redação de terceiros como materiais didáticos (MD), o principal deles é o fato de nem sempre os temas propostos por elas estarem de acordo com o interesse dos alunos, cabendo ao professor convencê-los da relevância de se discutir essa ou aquela questão. A despeito dos argumentos motivadores, a desconexão ou desinteresse dos alunos em relação aos temas, os leva, quase sempre, à elaboração de textos por mera obrigação,

já que necessitam obter nota aprovativa. Além disso, o autor da proposta, geralmente anônimo, ao selecionar textos que, em sua opinião, melhor contribuem para elucidação do tema, pode fazê-lo a partir do seu viés ideológico, que só pode ser filtrado criticamente a partir de outras leituras e análises. A esse respeito, Silva et al (2014) afirma que:

os MD incorporam diferentes perspectivas de letramento. Por isso, dependendo da época, do local e da função desempenhada, os MD podem legitimar ideologias que concretizam o pensamento de determinado grupo social, em detrimento dos interesses ou demandas particulares da comunidade escolar (SILVA et al, 2014, p. 276).

Outro ponto negativo é que os alunos, ao apoiarem-se nessas propostas, não investigam devidamente o tema abordado, o que prejudica tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, quanto a apropriação de conhecimentos necessários à argumentação, durante a construção dos textos.

A presença de uma coletânea de textos relacionados ao tema da proposta de redação é, sem dúvida, muito importante em uma situação de avaliação. Entretanto, no contexto escolar, o uso indiscriminado dessas coletâneas, acaba se tornando um limitador das práticas de leitura e escrita dos alunos. Fato esse evidenciado nas dissertações escolares, cujas referências, quase sempre, se limitam às informações constantes nos textos motivadores.

Portanto, as propostas de redação acompanhadas de coletâneas podem ser úteis, e ter seu papel nas aulas de redação, desde que não se constituam como única fonte de informações sobre os temas propostos e nem o único instrumento de mediação da escrita discente. Além disso, o ideal é que tais propostas sejam analisadas criticamente e adaptadas ao contexto em que se dão as produções textuais discentes.

A proposta de redação orientada pela pesquisa e produção de dados apresenta-se como uma alternativa inovadora para mediação da escrita discente. Considero aqui a concepção de inovação defendida por Signorini (2007, p. 9), quando a autora compreende esse fenômeno como um “deslocamento ou reconfiguração dos

modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais”.

O principal diferencial entre essa proposta e aquela analisada anteriormente é que a prática da escrita no contexto escolar deixa de ser um ato e passa a ser um processo, constituindo assim um projeto de letramento (cf. KLEIMAN, 2000). A dissertação escolar passa a ser apenas o produto final de um percurso pedagógico mediado pela pesquisa e, conseqüentemente, pela leitura e a escrita a partir de outros gêneros discursivos (cf. BAZERMAN, 2006). Esse processo contribui para o desenvolvimento das competências leitora e linguística-gramatical dos discentes envolvidos, bem como para o melhoramento das práticas docentes do professor-pesquisador.

Ao participar da escolha do tema a ser trabalhado na proposta, cada aluno é desafiado a pensar nas questões sociais que os afeta cotidianamente e a fazer uma exposição oral defendendo a necessidade de estudo desse ou daquele tema. Nesse processo, os discentes produzem textos orais, que podem contribuir, também, com o melhoramento de suas produções escritas. Para Marcuschi (2008, p.53), “ao se enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois, a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns”. Além disso, o fato de a escolha do tema partir do interesse dos alunos faz com os textos por eles produzidos expressem, de fato, seus pontos de vistas sobre as questões em debate.

Um outro aspecto positivo desse tipo de proposta é a flexibilidade na escolha de estratégias que atendam ao propósito de cada etapa. Para a escolha dos temas, por exemplo, o professor pode utilizar qualquer estratégia que envolva a participação dos alunos no processo. Na proposta analisada na seção 3.2 desse capítulo, utilizei a dinâmica de grupo *brainstorm*, porém, há várias outras com a mesma funcionalidade. Um exemplo de estratégia, seria incentivar os alunos a lerem jornais e revistas, bem como ouvir ou assistir a debates de rádio e TV, para escolherem temas não só de seu interesse pessoal, mas que estejam sendo debatidos em outras esferas sociedade.

Destaco ainda, como ponto positivo dessa estratégia, a possibilidade de se trabalhar com um grande número de gêneros discursivos em seus próprios contextos

de circulação e sem descaracterizar seus propósitos comunicativos. A exemplo disso, quando os alunos colaboradores foram desafiados, através do roteiro de pesquisa, a lerem vários gêneros jornalísticos, sobre o tema selecionado, eles o fizeram justamente para se apropriarem das informações e conhecimentos difundidos por esses gêneros e necessários para o desenvolvimento das outras etapas definidas pela estratégia. A respeito do trabalho com gêneros múltiplos, nas aulas de língua materna, Silva (2015) destaca que:

O trabalho pedagógico com a maior diversidade possível de gêneros é sugerido para as aulas de língua materna, lançando, especialmente para os professores, o desafio de evitarem que os gêneros sofram bruscas mutações ao serem transformados em objeto de ensino no contexto escolar, resultando na excessiva escolarização da escrita ou no trabalho didático orientado essencialmente pela noção de texto (SILVA, 2015, p. 1030)

O contato com uma diversidade de gêneros contribui sobremaneira com a alfabetização e letramento dos alunos. Além disso, o contato e a leitura de textos escritos em registros mais elaborados contribuem, significativamente, para apropriação dessa modalidade de escrita. Em relação à construção de conhecimentos e coleta de dados, necessários à construção da argumentação na dissertação escolar, não há limitadores que impeçam os alunos de explorarem as mais diversas opiniões sobre um mesmo tema. Esse fator, sem dúvida, pode contribuir com a formação crítica do aluno, uma vez que, exposto a posicionamentos antagônicos em relação à mesma questão, ele se vê diante da necessidade de, também, posicionar-se, o que só é possível a partir de uma leitura crítica.

A roda de debate, para a discussão e posicionamento dos alunos sobre o tema pesquisado, é outro ponto positivo e inovador dessa estratégia. A argumentação oral precede a escrita (cf. MARCUSCHI, 2008), sendo assim, esse momento permite aos alunos a construção de pré-textos, antes da escrita definitiva da dissertação escolar. Essa situação didática confere, ainda, aos alunos oportunidade de construir conhecimentos coletivos, a partir das informações compartilhadas por eles e, conseqüentemente, há uma troca de saberes entre alunos e professor, que nessa etapa desempenha o papel de mediador. Assim, a proposta da redação é construída a partir das discussões e negociações entre educador e educandos e o tema, propriamente dito, só é conhecido no final da roda de debate, quando é apresentado

sob a forma de comando para produção textual. Nesse aspecto, Suassuna (2010, p. 214) afirma que:

A sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, lugar de interações verbais e diálogo entre sujeitos e saberes. Aí, cabe fazer das aulas de língua materna momentos em que interlocutores verdadeiros têm o que dizer e o fazem por meio da língua, tomada como atividade, processo criativo que se materializa pelas enunciações

Conforme mencionado no Capítulo 2 desta dissertação, os próprios alunos colaboradores compararam as duas estratégias em questão, através de entrevistas³⁵ entre si. De modo geral, o *feedback* dos mesmos foi bastante positivo. Foi possível constatar que os alunos colaboradores entrevistados entenderam que a estratégia mediada pela pesquisa, forneceu mais subsídios para suas produções textuais, e, conseqüentemente, foi a que mais contribuiu com a construção de conhecimentos nas aulas de redação. O Exemplo 16 traz uma entrevista de uma aluna, na íntegra, na qual fica evidente perspectiva dos discentes em relação às duas estratégias didáticas aqui comparadas. Os nomes das alunas (entrevistadora e entrevistada), foram rasurados por mim, para preservar a identidade das mesmas.

Exemplo 19: Entrevista entre alunas

PRIMEIRA PERGUNTA/RESPOSTA

Para você, qual foi a principal diferença entre os dois métodos utilizados na aula de redação?

Uma das principais diferenças que identifiquei foi que no primeiro método o professor nos deu um tema junto com os textos de apoio, já no segundo pesquisamos sobre determinado assunto, tivemos oportunidade de debater mais e em seguida foi nos dado o tema.

ALUNA A: Para você, qual foi a principal diferença entre os dois métodos utilizados nas aulas de redação?

ALUNA B: Uma das principais diferenças que identifiquei foi que no primeiro método o professor nos deu um tema junto com os textos de apoio, já no segundo pesquisamos sobre determinado assunto, tivemos oportunidade de debater mais e seguida foi nos dado o tema.

³⁵ Após análise das entrevistas, foi possível constatar que os alunos, por unanimidade, elegeram a estratégia pedagógica orientada pela pesquisa como o melhor recurso para se trabalhar a escrita no contexto escolar.

SEGUNDA PERGUNTA/RESPOSTA

Em sua opinião, em qual dos dois métodos o tema foi debatido com maior eficiência? Por quê?

O segundo método, pois como eu disse antes o tema foi mais debatido e tivemos a oportunidade de ouvir opiniões diferentes e como isso está presente no nosso cotidiano.

ALUNA A: Em sua opinião, em qual dos dois métodos o tema foi debatido com mais eficiência? Por quê?

ALUNA B: O segundo método, pois como eu disse antes o tema foi mais debatido e tivemos a oportunidade de ouvir opiniões diferentes e como isso está presente no nosso cotidiano.

TERCEIRA PERGUNTA/RESPOSTA

Qual dos dois métodos facilitou a sua escrita?

O segundo método, porque tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre o assunto, facilitando a nossa escrita, diferente do primeiro método que já é mais centrado.

ALUNA A: Qual dos dois métodos facilitou a sua escrita?

ALUNA B: O Segundo método, porque tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre o assunto, facilitando nossa escrita, diferente do primeiro método que já é mais centrado.

QUARTA PERGUNTA/RESPOSTA

Qual dos métodos forneceu mais argumentos para sua redação?

O segundo, pelo fato de que tive a oportunidade de abrange mais sobre as áreas do assunto que me proporcionou mais argumentos.

ALUNA A: Qual dos métodos forneceu mais argumentos para sua redação?

ALUNA B: O segundo método, pelo fato que tive a oportunidade de abrange mais sobre áreas do assunto que proporcionou mais argumentos.

Conforme observado no Exemplo 19, essa estratégia pedagógica é capaz de proporcionar situações de aprendizagem que vão além da escrita do texto dissertativo-argumentativo. No exemplo acima, entende-se *por primeiro método*, a proposta de

redação acompanhada de coletânea de textos, e, por *segundo método*, a estratégia pedagógica mediada pela pesquisa. A aluna que respondeu à entrevista reconheceu que a pesquisa proporcionou mais espaço para o debate sobre o tema proposto (*no segundo pesquisamos sobre determinado assunto, tivemos oportunidade de debater mais e seguida foi nos dado o tema*). Esse reconhecimento confirma a importância da pesquisa na vida dos estudantes, o mais cedo possível, conforme defendido por Demo (2010).

Os alunos colaboradores reconheceram que a proposta orientada pela pesquisa possibilita o acesso a uma variedade de opiniões, que contribuem para a construção do pensamento crítico, bem como, possibilita a reflexão sobre como as questões discutidas em sala de aula afetam se apresentam no nosso dia a dia (*o tema foi mais debatido e tivemos a oportunidade de ouvir opiniões diferentes e como isso está presente no nosso cotidiano*).

Nas entrevistas, é possível constatar, ainda, que a estratégia pedagógica orientada pela pesquisa oferece mais oportunidades de se produzir conhecimentos (*porque tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre o assunto, facilitando nossa escrita*), o que acaba refletindo na escrita discente. As respostas da aluna entrevistada coadunam com a concepção de Bakhtin (2010) sobre as vozes sociais, quando nos apropriamos do discurso alheio para construir nossos próprios enunciados.

Considerando os resultados por mim obtidos, a partir das duas estratégias pedagógicas aqui comparadas, bem como das evidências proporcionadas pelo *feedback* dos alunos colaboradores, posso afirmar que a estratégia pedagógica orientada pela pesquisa e produção de dados proporciona mais situações de aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, contribuindo de forma mais significativa para o ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar.

No próximo capítulo, apresento uma análise das dissertações produzidas pelos alunos colaboradores, em resposta às duas estratégias pedagógicas aqui comparadas. Nessas análises, minha pretensão é evidenciar, no texto discente, a presença das diversas vozes alheias, que circulam no contexto escolar, fomentadas, inclusive, pelas práticas docentes assumidas pelo professor, bem como destacar o posicionamento dos alunos diante dessas vozes.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS REDAÇÕES EM DIFERENTES PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

À luz dos estudos de Koch (1999; 2003; 2004 e 2014), Marcuschi (2008 e 2012), Bakhtin (1999; 2004; 2008 e 2010), entre outros, a partir da competência 3, neste capítulo, analiso a presença de vozes alheias nos textos discentes e, a partir da competência 4, delinheiro a materialização dessas vozes, nas dissertações escolares, através dos mecanismos linguísticos responsáveis pela coerência e coesão textuais, apropriados pelos alunos colaboradores. Para identificar a presença das vozes, utilizei os seguintes marcadores analíticos: *marcador temporal*, *marcador estatístico*, *participante explícito* e *participante não explícito*. Os exemplos utilizados nas análises estão organizados em pares, para possibilitar a visualização do mesmo fenômeno no texto escrito (TE1/TE2) e no texto reescrito (TR1/TR2) pelo mesmo aluno ou aluna.

Este capítulo analítico está organizado em três seções. Na primeira, apresento as análises dos textos produzidos a partir da proposta de redação mediada por coletânea de textos. Na segunda, trago as análises das redações produzidas a partir da proposta pedagógica orientada pela pesquisa. Cada uma dessas seções está subdividida em quatro subseções, de acordo com os marcadores analíticos acima identificados. Na terceira seção, apresento o produto final desta investigação, como contribuição para o desenvolvimento da escrita discente, no contexto escolar, através de práticas pedagógicas inovadoras, orientadas pela pesquisa e teorias acadêmicas de letramento e letramento científico.

4.1 PROPOSTA MEDIADA POR COLETÂNEA DE TEXTOS

Os alunos colaboradores receberam uma proposta de redação, conforme Exemplo 8, do capítulo anterior, cujo tema foi: “*A Escravidão Contemporânea e seus Efeitos no Brasil*”. Os discentes foram orientados a escreverem um texto expondo seus conhecimentos sobre a escravidão contemporânea, bem como, a apresentarem uma tese e argumentos que, de alguma forma, evidenciassem os efeitos dessa

escravidão no Brasil, seguidos de encaminhamentos com possíveis soluções para essa problemática, sob a forma de proposta de intervenção³⁶. Para auxiliar os alunos colaboradores, na compreensão do tema e na construção de seus argumentos, a proposta da redação foi acompanhada de uma coletânea de textos motivadores, conforme os Exemplos 10 a 13, do Capítulo 3. Em resposta a essa proposta, os alunos colaboradores produziram textos, dentro das estruturas do gênero dissertação escolar, e encaminharam a mim para as devidas correções.

As demandas de ordem linguísticas e gramaticais, por mim identificadas nos textos, foram trabalhadas nas aulas de língua portuguesa que se seguiram. Após as correções, devolvi os textos aos alunos colaboradores para serem reescritos, objetivando o melhoramento da escrita, no que diz respeito à revisão dos desvios linguísticos por mim apontados, bem como à adequação das redações aos critérios de correção baseados nas competências avaliativas do Enem, conforme Quadro 2, do segundo capítulo desta dissertação. A seguir apresento uma análise dessas (re)escritas, produzidas pelos alunos colaboradores, através de alguns exemplos.

4.1.1 MARCADOR TEMPORAL

No Exemplo 20, trago alguns excertos das redações (escrita e reescrita), da aluna A. No primeiro texto, logo na introdução, a aluna apresentou sua concepção de trabalho escravo (*trabalhos forçados levando o trabalhador a trabalhar por apenas teto e comida*), replicando a voz de um dos textos motivadores da coletânea, conforme o Exemplo 12, do terceiro Capítulo, mas não apresentou uma tese para defender no decorrer do texto. Porém, associou, vagamente, o escravismo contemporâneo à falta de investimentos na educação, bem como às desigualdades sociais que persistem no Brasil. Como proposta de intervenção, a aluna defende que o estado aumente a fiscalização das empresas, para evitar a escravização do trabalhador (*Cabe ao estado*

³⁶ De acordo com a Cartilha do Participante do Enem (Inep 2018), o candidato deve elaborar “proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto”, (Inep 2018, p. 7). Essa proposta de intervenção é o critério de avaliação da competência 5, definida pelo Inep (Inep 2018, p. 8)

fiscalizar as empresas, ou seja todos os mercados de trabalho). Essa proposta de intervenção é uma clara referência a um dos textos da coletânea, conforme o Exemplo 11, do capítulo anterior.

Após minhas intervenções relacionadas à inclusão de uma tese no texto e à melhoria dos argumentos e da proposta de intervenção (cf. INEP, 218) , na reescrita, a aluna A aponta uma causa para persistência da escravidão no Brasil (*descaso do governo aos trabalhadores*), o que remete, mais uma vez, a um dos textos da coletânea, conforme o exemplo mencionado acima, em seguida, traz no seu texto alguns argumentos, em defesa de seu ponto de vista (*não tem a preocupação de dar informação ou educação trabalhista*). A proposta de intervenção apresentada no texto, também, melhorou consideravelmente. Além de continuar defendendo o aumento da fiscalização, a discente sugeriu palestras nas escolas para conscientizar jovens e crianças a respeito do trabalho escravo no país (*levando palestras escolas educando e informando o futuro da sociedade, nossas crianças e nossos jovens*). Contudo, a aluna não extrapolou os limites dos textos da coletânea, limitando-se, inclusive, a fazer referência a apenas um dos quatro textos de apoio.

Exemplo 20: Excertos TE1-A e TR1-A

Excerto: TE1-A

A escravidão atual no Brasil tem como fatos, os trabalhos forçados levando os trabalhadores a trabalhar por apenas teto e comida.

Atualmente no Brasil temos visto casos de crianças e jovens que tem a tristeza de decidir entre estudar ou trabalhar; sendo submetido a trabalhar para vestir-se bem, ajudar nas despesas de casa e ajudar com os irmãos mais novos.

A escravidão atual no Brasil tem como fatos, os trabalhos forçados levando o trabalhador a trabalhar por apenas teto e comida.

Atualmente no Brasil temos visto casos de crianças e jovens que tem a tristeza de decidir entre estudar ou trabalhar; sendo submetido a trabalhar para vestir-se bem, ajudar nas despesas de casa e ajudar com os irmãos mais novos.

Excerto: TR1-A

A escravidão atual no Brasil tem como fatores os trabalhos forçados levando o trabalhador a trabalhar por apenas teto e comida. Isso se dá ao descaso do governo aos trabalhadores, que não tem a preocupação de dar informação ou educação trabalhista. A cada dia o nível de resgate de trabalhadores e crianças forçados a trabalhar tem diminuído. Diferente da escravidão do nosso passado, conhecida como "escravidão da chibata" a atual não é conhecida com clareza, ainda existe pessoas com a ignorância de não conhecer um tipo de escravidão quando uma criança é forçada a trabalhar ganhando muito pouco; o governo deve informar aos cidadãos seus verdadeiros direitos para que tenham seus serviços assegurados e com o salário justo por sua mão de obra.

A escravidão atual no Brasil tem como fatores os trabalhos forçados levando o trabalhador a trabalhar por apenas teto e comida. Isso se dá ao descaso do governo aos trabalhadores que não tem a preocupação de dar informação ou educação trabalhista. A cada dia o nível de resgate de trabalhadores e crianças forçados a trabalhar tem diminuído. Diferente da escravidão do nosso passado, conhecida como "escravidão da chibata" a atual não é conhecida com clareza, ainda existe pessoas com a ignorância de não conhecer um tipo de escravidão quando uma criança é forçada a trabalhar ganhando muito pouco; o governo deve informar aos cidadãos seus verdadeiros direitos para que tenha seus serviços assegurados e com salário justo por sua mão de obra.

Ao conceituar a escravidão contemporânea, a aluna faz referência temporal (*A escravidão atual*) para evidenciar sua referência a uma questão do momento e que a escravidão ainda persiste no Brasil (*Atualmente no Brasil temos visto casos de crianças e jovens que tem a tristeza de decidir entre estudar ou trabalhar*). Na reescrita a aluna recorre explicitamente a um fato do passado, produzindo um eco que faz a diferenciação entre a escravidão do passado e a do presente (*Diferente da escravidão do nosso passado, conhecida como "escravidão da chibata" a atual não é conhecida com clareza*). Os elementos coesivos utilizados pela aluna para introduzir enunciados de tempo em seus textos foram o adjetivo *atual* e o advérbio *atualmente*, em contraposição ao passado e a comparação temporal foi estabelecida através da locução formada pelo pronome possessivo *nosso* e o adjetivo *passado*. Esses ecos históricos acionados pela aluna são claras referências a um texto da coletânea, conforme o Exemplo 12, do capítulo anterior.

No Exemplo 21, apresento alguns excertos das redações escritas pelo aluno B. O aluno inicia seu texto defendendo que a escravidão e os seus efeitos devem ser discutidos, devido às suas graves consequências para a sociedade (*A escravidão contemporânea e seus efeitos no Brasil é um assunto que ser amplamente abordado*). Para construir sua tese, e as argumentações em defesa da mesma, o aluno apropriou-se de algumas informações sobre questões sociais que foram discutidas na sala de aula (*pois traz consequências como a quebra do sistema previdenciário e baixo rendimento dos trabalhadores*), demonstrando que os encaminhamentos orais, também, exercem influências sobre a escrita discente (cf. MARCUSCHI, 2008). O aluno não apresentou uma proposta de intervenção relacionada à sua tese, mas recorreu aos textos de apoio para abordar a necessidade de fiscalização do trabalho escravo no Brasil (*Para o combate a essa “escravidão” é preciso intensificar a fiscalização*), conforme o Exemplo 11, do capítulo 3, e para defender a necessidade de mais clareza na legislação que trata do assunto (*e tornar mais explícito o conceito de escravidão*), conforme o Exemplo 10, do capítulo anterior.

Após a correção do texto, fiz alguns encaminhamentos interventivos ao aluno. Solicitei que melhorasse os argumentos em relação aos efeitos da *escravidão contemporânea no Brasil*, e ainda, que apresentasse uma proposta de intervenção para combater esses efeitos. Na reescrita, o aluno mantém sua concepção de escravidão, mas modifica um dos pontos de sua tese (*pois traz consequências como a quebra do sistema previdenciário e a violação dos direitos humanos*). A questão da violação dos direitos humanos aparece no texto discente, em referência ao comando da proposta de redação, conforme Exemplo 9, do capítulo anterior. Após apresentar argumentos em defesa de sua tese, o aluno apresenta uma proposta de intervenção mais elaborada (*para corrigir esta situação algumas medidas podem ser tomadas*). Ele recorre novamente ao texto que trata das mudanças no conceito de trabalho escravo (*como revogar a lei que determina situação de trabalho escravo*) e ao que aborda a falta de investimentos em fiscalização.

Exemplo 21: Excertos TE1-B e TR1-B

Excerto: TE1-B

Com a nova definição de trabalho escravo, definido na legislação brasileira, as empresas podem mascarar os abusos impostos sobre os seus funcionários, fazendo com que os mesmos se sintam escravizados sem saber.
Para combater essa "escravidão" é preciso intensificar a fiscalização, que, de acordo com dados divulgados no site da folha UOL, vem despencando nos últimos anos, já que geravam altos gastos ao governo.

Com a nova definição de trabalho escravo, definido na legislação brasileira, as empresas podem mascarar os abusos impostos sobre os seus funcionários, fazendo com que os mesmos sejam escravizados sem saber.

Para o combate a essa "escravidão" é preciso intensificar a fiscalização, que, de acordo com os dados divulgados no site da folha UOL, vem despencando nos últimos anos, já que geravam altos gastos ao governo.

Excerto: TR1-B

Uma das consequências é a violação dos direitos humanos. Como é previsto em lei, todo cidadão possui direitos legais, como saúde, educação, segurança e a liberdade de ir e vir. Pesquisas realizadas em 2017 apontam que a fiscalização em prol do combate ao trabalho escravo vem sendo reduzido nos últimos anos, já que geravam altos gastos ao governo. Sem fiscalização chefes tiranos tem mais liberdade para praticar essas ações abusivas.

Uma das consequências é a violação dos direitos humanos. Como é previsto em lei, todo cidadão possui direitos legais, como saúde, educação, segurança e a liberdade e ir e vir. Pesquisas realizadas em 2017 apontam que a fiscalização em prol do combate ao escravo vem sendo reduzido nos últimos anos, já que geravam altos gastos ao governo. Sem fiscalização chefes tiranos tem mais liberdade para praticar essas ações abusivas.

Para evidenciar a mudança no conceito de trabalho escravo no país, o aluno aciona uma voz temporal (*nova definição de trabalho escravo*) atribuída por ele à legislação do país (*definido na legislação brasileira*). Ao argumentar sobre a necessidade de aumentar a fiscalização do trabalho escravo, o aluno faz uma alusão histórica (*vem despencando nos últimos anos*) para evidenciar a acentuada queda que essa fiscalização enfrenta na história recente, além de mencionar o período em que esse fenômeno foi mensurado (*realizadas em 2017*). Todas as vozes históricas, que atravessam o discurso do discente, tem como mediadores os textos de apoio que

acompanharam a proposta de redação, conforme exemplos 10 e 11, do capítulo anterior. Os critérios de textualidade que evidenciam esse atravessamento foram os termos *nova*, que nesse caso exerce a função de adjunto adnominal, para se opor à antiga definição de trabalho escravo no país; o adjetivo *último*, seguido do substantivo *ano* (*últimos anos*), para fazer referência ao passado recente; e, o numeral *2017*, para determinar um ponto específico na história do Brasil.

4.1.2 MARCADOR ESTATÍSTICO

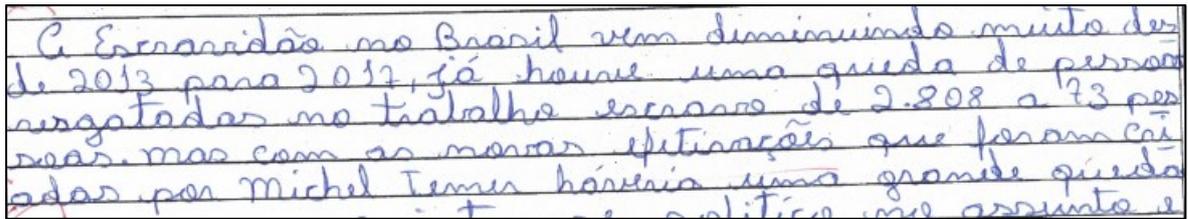
No Exemplo 22, apresento excertos das duas versões do texto do aluno C. No primeiro texto, o aluno não apresenta uma concepção de trabalho escravo, e, ao contrário dos exemplos anteriores, o discente argumenta que a escravidão no Brasil tem diminuído nos últimos anos (*A escravidão no Brasil vem diminuindo muito*). Essa percepção do aluno pode ser compreendida como uma interpretação equivocada dos dados trazidos por um dos textos da coletânea, conforme Exemplo 11, do capítulo 3. O aluno visualiza a queda nos números de resgates de trabalhadores escravos, como uma evidência da redução desse problema social, limita-se a fazer uma exposição dos dados apresentados pelo referido texto da coletânea e não apresenta encaminhamentos interventivos.

Após minhas intervenções, assinaladas durante a correção, no que diz respeito a uma melhor análise dos textos de apoio, à apresentação de argumentos em defesa de um ponto de vista e ao encaminhamento de uma proposta de intervenção, o aluno reescreveu seu texto, mas sem apresentar grandes melhorias. Inclusive repetiu a introdução do primeiro texto. Na reescrita o aluno fez referências a um outro texto de apoio, conforme Exemplo 10, do capítulo anterior (*mas como as novas leis de Temer ainda não foram aplicadas, ainda há pequenos índices de trabalhadores em estado de escravidão*), para apontar a legislação como uma das responsáveis pela existência de trabalho escravo na atualidade. Na conclusão do texto, o aluno assume a primeira pessoa do discurso (*particularmente eu acredito que isso deveria ter acabado a muito tempo*), para externar sua inquietação com o problema em discussão. Na conclusão do seu texto, o aluno apresenta duas possíveis soluções para o problema da escravidão no Brasil, uma mudança de governante (*mas o que falta é um bom*

governante no poder, assim talvez poderia finaliza a escravidão no Brasil) e uma revisão do Código Penal Brasileiro (ou que criarem punições mais severas) enrijecendo as penalidades para os infratores dos direitos trabalhistas.

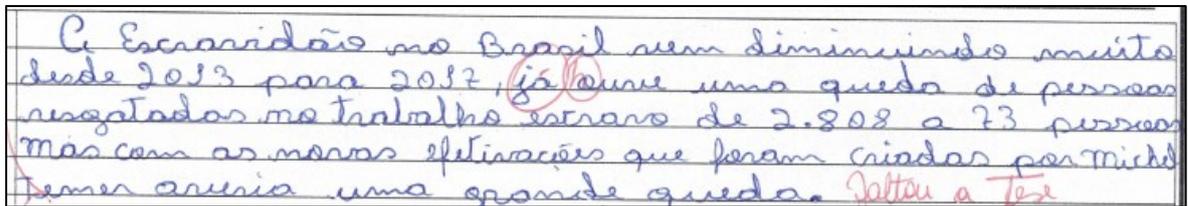
Exemplo 22: Excertos TE1-C e TR1-C

Excerto: TE1-C



A escravidão no Brasil vem diminuindo muito desde 2013 para 2017, já houve uma queda de pessoas resgatadas no trabalho escravo de 2.808 a 73 pessoas. Mas com as novas efetivações que foram criadas por Michel Temer haveria uma grande queda.

EXCERTO: TR1-C



A escravidão no Brasil vem diminuindo muito desde 2013 para 2017, já ouve uma queda de pessoas resgatadas no trabalho escravo de 2.808 a 73 pessoas. Mas com as novas efetivações que foram criadas por Michel Temer averia uma grande queda.

Nos excertos acima, é possível observar a presença de dados estatísticos como marcadores de vozes sociais. Ao defender a diminuição da escravidão no país, o aluno recorre aos números (*já houve uma queda de pessoas resgatadas no trabalho escravo de 2.808 a 73 pessoas*), para justificar seu posicionamento equivocado, conforme Exemplo 11, do capítulo 3. Apesar da interpretação do aluno, as vozes estatísticas, presentes no texto discente, denunciam que houve um declínio no resgate de trabalhadores escravo no Brasil. Os elementos coesivos que evidenciam a presença de vozes estatísticas no texto do aluno são os numerais 2.808 e 73, para indicar a queda nas fiscalizações, o substantivo *queda* e a locução verbal *vem diminuindo*, ambas exercendo o mesmo valor semântico dos números já citados.

O Exemplo 23 traz alguns excertos da escrita e da reescrita do aluno D. No primeiro texto, o aluno apresenta a escravidão contemporânea como um dos vários problemas existentes no Brasil, em função do seu tamanho (*O Brasil é um país muito grande, e que em vista de outros países ainda sofre bastante com diversos tipos de problemas dentre eles a escravidão contemporânea*), além de atribuir esse problema à falta de conhecimento das pessoas e à grande demanda de trabalho para atender os imigrantes ilegais que residem no país (*e a falta de trabalho para atender a demanda de imigrantes ilegais que está crescendo nos últimos anos.*). Apropriando-se de diversas informações ventiladas na sala de aula, durante a exposição do tema, o aluno apresenta seus argumentos para a persistência da escravidão no Brasil. Após defender o seu ponto de vista, o aluno apresentou uma proposta de intervenção coerente com sua tese (*o governo juntamente com a mídia, podem criar campanhas para conscientizar todos os indivíduos sobre os seus direitos*), na qual defende a conscientização das pessoas, bem como a legalização dos imigrantes, seguida de uma maior disponibilização de vagas de empregos (*o legislativo pode estar criando leis que facilite a legalização de imigrantes e a maior disponibilidade de empregos*).

Na correção do texto, fiz algumas intervenções relacionadas à competência 4, pois o aluno focou bastante na questão da imigração e abordou o tema *escravidão contemporânea* de forma superficial, além de não mencionar os efeitos dessa escravidão no país. Na reescrita, o discente abordou o tema da escravidão e considerou os textos da coletânea para apresentar *argumentos e fatos em defesa do seu ponto de vista*, conforme o Exemplo 9, do capítulo anterior (*outra consequência é o rompimento dos direitos trabalhistas, pela falta de fiscalização no trabalho parte do governo*). Na proposta de intervenção, o aluno acrescenta que uma das soluções para o problema da escravidão no país é conscientização do cidadão através da educação (*cabe ao Ministério da Educação promover nas escolas, palestras educativas a respeito dos direitos dos indivíduos na sociedade*) e maiores investimentos em fiscalização, por parte do governo (*e o governo retomando fortemente a fiscalização em empresas e outras instituições*). As vozes estatísticas que participaram dos textos do aluno podem ser percebidas nos excertos abaixo.

Exemplo 23: Excertos TE1-D e TR1-D

Excerto: TE1-D

O Brasil é um país muito grande, e que em vista de outros países ainda sofre bastante com diversos tipos de problemas, dentre eles a escravidão contemporânea, que existe, e que vem sendo acarretado atualmente pela ignorância (falta de conhecimento) e a falta de trabalho para atender a demanda de imigrantes ilegais que está crescendo nos últimos anos.

O Brasil conta com cerca de 50 mil analfabetos, ou seja, 1 a cada 3 adultos não sabem ler. Isso ocorre devido a falência na Educação, e esse problema se agrava quando a população não chega a ter a devida compreensão de seus direitos dentro da sociedade, e se torna escravo de aproveitadores e manipuladores que entendem um pouco mais e os tratam como seres de aço e animais.

O Brasil é um país muito grande, e que em vista de outros países ainda sofre bastante com diversos tipos de problemas dentre eles a escravidão contemporânea, que existe e que vem sendo acarretado atualmente pela ignorância (falta de conhecimento) e a falta de trabalho para atender a demanda de imigrantes ilegais que está crescendo nos últimos anos.

O Brasil conta com cerca de 50 mil analfabetos, ou seja, 1 a cada três adultos não sabem ler. Isso ocorre devido a falência na educação e esse problema se agrava quando a população não chega a ter a devida compreensão de seus direitos dentro da sociedade, e se torna escravo de aproveitadores e manipuladores que entendem um pouco mais e os tratam como seres de aço e animais.

Excerto: TR1-D

Outra consequência é o rompimento dos direitos trabalhistas, pela falta de fiscalização no trabalho por parte do governo. Em 2017 o número de operações contra o trabalho escravo no Brasil caiu 23,5% em um ano, e o total de resgatados é o menor desde 1998. E esse descaso deixa funcionários em serviços de forma análoga a escrava de acordo com a CLT, como: local precário de trabalho, carga horária exaustiva, carteira não assinada e salário irregular.

Outra consequência é o rompimento dos direitos trabalhistas, pela falta de fiscalização no trabalho por parte do governo. Em 2017 o número de operações contra o trabalho escravo no Brasil caiu 23,5% em um ano, e o total de resgatados é o menor desde 1998. E esse descaso deixa funcionários em serviços de forma análoga a escrava de acordo com a CLT: como local precário e trabalho, carga horária exaustiva, carteira não assinada e salário irregular.

Nos excertos acima, é possível observar outras formas utilizadas pelos alunos colaboradores para introduzirem vozes estatísticas em seus enunciados. Para destacar a falta de investimentos na educação, o aluno utilizou tanto números inteiros como fracionários para apoiar seu ponto de vista (*O Brasil conta com cerca de 50 mil analfabetos, ou seja, 1 a cada três adultos são sabem ler*), embora os responsáveis pelos dados não tenham sido evidenciados nos textos. As vozes estatísticas aparecem, ainda, sob forma de porcentagem (*Em 2017 o número de operações contra o trabalho escravo no Brasil caiu 23,5% em um ano, e o total de resgatados é o menor desde 1998.*) para confirmar a queda no número de operações contra o trabalho escravo em 2017. Os elementos linguísticos utilizados pelo aluno para anunciar essas vozes estatísticas foram os números inteiros (*50 mil*), fracionários (*1 em cada três*) e porcentagem (*23,5%*). Essas vozes, também, são ecos dos textos que acompanharam a proposta de redação, conforme exemplo 11, do capítulo anterior.

4.1.3 PARTICIPANTE EXPLÍCITO

O Exemplo 24 traz excertos da escrita e reescrita da aluna E. Na primeira escrita, a aluna inicia seu texto destacando a modernidade e o desenvolvimento do Brasil (*Brasil é um país de atualidades que sem dúvidas em constantes metamorfoses*). Em seguida, ela destaca que as mudanças ainda não chegaram a todas as áreas do país, sendo a escravidão um exemplo de estagnação. A aluna traz um conceito bem elaborado de escravidão contemporânea. Apesar de não apresentar uma tese de forma clara, a aluna argumenta sobre a necessidade humana como vetor desse tipo de escravidão (*A necessidade de ter um emprego, de ter que sustentar a família*). A aluna cita um texto da coletânea para caracterizar a escravidão como um crime, conforme Exemplo 13, do capítulo anterior. A proposta de intervenção, apesar de pouco elaborada, apresenta alguns encaminhamentos, como fiscalização, por parte do governo e maior divulgação dos direitos trabalhistas.

Na minha correção, fiz algumas intervenções no texto da aluna, principalmente quanto à apresentação de uma tese e proposta de intervenção claras. Na reescrita, a aluna faz algumas adequações linguísticas no seu texto, apresenta alguns efeitos da escravidão contemporânea no Brasil (*traz como efeito o descumprimento das leis trabalhistas e a restrição à liberdade dos trabalhadores*), apresenta argumentos,

fazendo referência aos textos da coletânea e conclui sua dissertação escolar apresentando a mesma proposta de intervenção do primeiro texto, porém de forma mais clara e elaborada.

Exemplo 24: Excertos TE1-E e TR1-E

Excerto: TE1-E

A necessidade de ter um emprego, de ter que sustentar a família, faz com que de alguma forma se endividem. Sendo impedidos de sair ou de nunca "quitar" a dívida.

Tais fatos trazem consequências alarmantes, como a violência com os trabalhadores; a submissão que lhe são impostas e a restrição de sua liberdade de ir e vir, artigo 5º inciso XV que diz que todo cidadão tem direito a livre locomoção, não podendo ser restrito.

A necessidade de ter um emprego, de ter que sustentar a família, faz com que a de alguma forma se endividem. Sendo impedidos de sair ou de nunca "quitar" a dívida.

Tais fatos trazem consequências alarmantes, com a violência com os trabalhadores; a submissão que lhe são impostas e a restrição de sua liberdade de ir e vir, artigo 5º inciso XV que diz que todo cidadão tem direito a livre locomoção, não podendo ser restrito.

Excerto: TR1-E

Uma das consequências principais e o descumprimento das leis trabalhistas, homologada pela OIT (Organização Internacional do Trabalho), onde trabalhadores são submetidos a formas exaustivas e péssimas condições de trabalho.

Outra consequência é a restrição à liberdade dos trabalhadores, que vai de contra a lei do artigo 5º inciso XV que diz que "todo cidadão tem direito de ir e vir", direito à livre locomoção, não podendo ser restrito. Entretanto, muitos trabalhadores são submetidos a ficar no local de trabalho, não tendo direito de sair.

Uma das consequências principais e o descumprimento das leis trabalhistas, homologado pelo OIT (organização Internacional do Trabalho), onde trabalhadores são submetidos a formas exaustivas e péssimas condições de trabalho.

Outra consequência é a restrição à liberdade dos trabalhadores, que vai contra a lei do artigo 5º inciso XV que diz que "todo cidadão tem direito de ir e vir", direito à livre locomoção, não podendo ser restrito. Entretanto, muitos trabalhadores são submetidos a ficar no local de trabalho não tendo direito de sair.

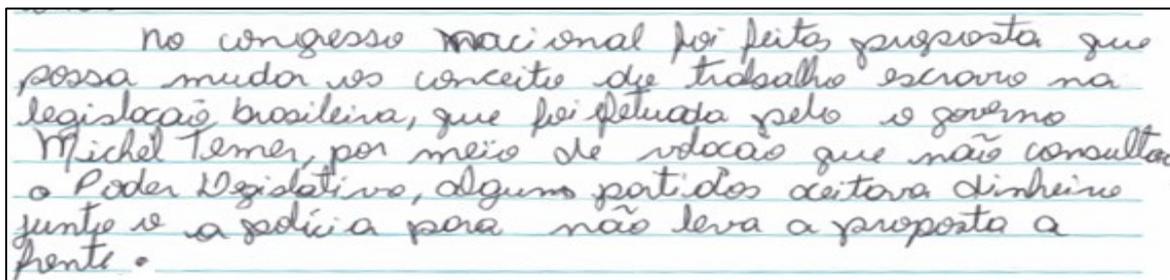
Nas duas versões da redação, a aluna se apropria de enunciados que são, explicitamente, atribuídos a outros sujeitos, que passam, dessa forma, a participar do texto escrito por ela (*artigo 5º inciso XV que diz que todo cidadão tem direito a livre locomoção*), como o Código Penal e um órgão internacional (*leis trabalhistas, homologado pelo OIT (organização Internacional do Trabalho)*). Essas vozes participantes têm como origem alguns textos da coletânea que acompanha a proposta de redação, conforme exemplos 10 e 13, do capítulo anterior. Os elementos coesivos que evidenciam o “sujeito” Código Penal são os termos *artigo 5º, inciso XV e lei*, enquanto a voz do sujeito institucional é introduzida pelos termos *Organização Internacional do Trabalho (OIT)*.

No Exemplo 25, trago alguns excertos das redações da aluna F. Na primeira versão de sua dissertação escolar, a aluna afirma que a escravidão não é um problema contemporâneo (*no Brasil a escravidão existe a bastante tempo*), em seguida recorre a um dos textos da coletânea, conforme Exemplo 12, do capítulo anterior, para argumentar que alguns trabalhadores não recebem nem o suficiente para se alimentar (*eles mal tinha como comprar o alimento pra comer*), caracterizando uma situação de escravidão. A aluna não apresenta tese no seu texto, o que prejudica o desenvolvimento do mesmo. No único parágrafo do desenvolvimento, a aluna menciona as mudanças no conceito de trabalho escravo, conforme Exemplo 10, do Capítulo 3, e encerra seu texto afirmando que algumas pessoas concordam com tais mudanças (*algumas pessoas acharam ótima a proposta*).

Após a correção do texto, orientei a aluna quanto à adequação do seu texto ao gênero estudado, dissertação escolar, bem como à proposta de redação encaminhada a ela. Na reescrita, a aluna inicia seu texto mencionando a alteração do conceito de trabalho escravo no Brasil (*No congresso nacional foi feita proposta que mudam o conceito do trabalho escravo na legislação brasileira*), em seguida apresenta a nova definição, atribuída um decreto presidencial, de acordo com o Exemplo 10, do capítulo 3. A aluna não apresenta um tese no seu texto, mas argumenta que, no passado, a escravidão existia por não haver uma legislação trabalhista (*antigamente não existe normas trabalhistas*) e que, hoje, a escravidão ainda existe, mas há uma legislação para combatê-la (*já nos dias de hoje com as novas portarias [...] o governo passou a fiscalizar*). Assim como no primeiro texto, a aluna não apresenta uma proposta de intervenção na reescrita.

Exemplo 25: Excertos TE1-F e TR1-F

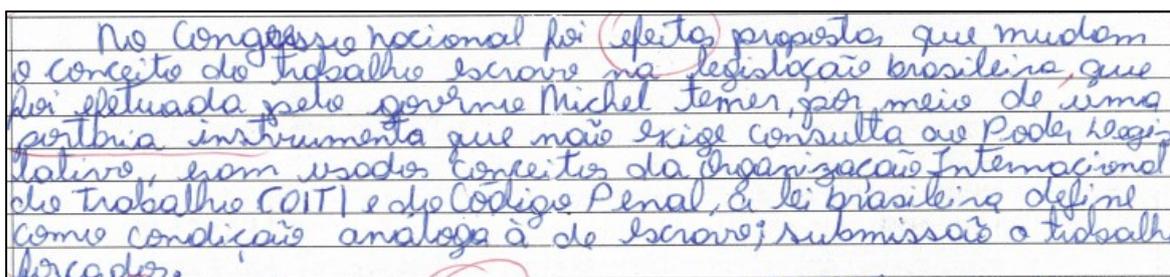
Excerto TE1-F



no congresso nacional foi feita proposta que possa mudar os conceito de trabalho escravo na legislação brasileira, que foi efetuada pelo o governo Michel Temer, por meio de votação que não consulta o Poder Legislativo, alguns partidos aceitava dinheiro junto a polícia para não leva a proposta a frente.

No congresso nacional foi feita proposta que possa mudar o conceito do trabalho escravo na legislação brasileira, que foi efetuada pelo o governo Michel Temer, por meio de votação que não consulta o poder legislativo, alguns partidos aceitava dinheiro junto a polícia para não levar a proposta a frente.

Excerto TR1-F



No Congresso nacional foi feita proposta que mudem o conceito de trabalho escravo na legislação brasileira, que foi efetuada pelo governo Michel Temer, por meio de uma portaria instrumenta que não exige consulta ao Poder Legislativo, eram usados conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Código Penal, a lei brasileira define como condição análoga à de escravo; submissão o trabalho forçados.

No congresso nacional foi feita proposta que mudam o conceito do trabalho escravo na legislação brasileira, que foi efetuada pelo o governo Michel Temer, por meio de uma portaria instrumento que não exige consulta ao poder legislativo, eram usados conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Código Penal, a lei brasileira define como condição análoga à de escravo; submissão o trabalho forçados.

Nos excertos acima, a voz/sujeito participante é claramente informada pela aluna. Ao mencionar a alteração no conceito de trabalho escravo (*No congresso nacional foi feita proposta que mudam o conceito do trabalho escravo na legislação brasileira*), a aluna atribui ao então presidente da República, Michel Temer, a autoria dessa ação. Além disso, a aluna traz, explicitamente, a voz de mais dois sujeitos participantes de sua reescrita, Código Penal e OIT, para informar como o trabalho escravo era definido, antes da portaria do Governo Federal (*a lei brasileira define como condição análoga à de escravo; submissão o trabalho forçados*). Os critérios de textualização que evidenciam esses participantes explícitos são: o substantivo próprio *Michel Temer*; os termos *Organização Internacional do Trabalho (OIT)*; e, o documento oficial *Código Penal*. As vozes desses sujeitos advêm dos textos da coletânea, conforme exemplo 10, do capítulo anterior.

4.1.4 PARTICIPANTE NÃO EXPLÍCITO

No Exemplo 26, apresento alguns excertos das redações (escrita e reescrita) do aluno G. Na primeira redação, o aluno traz uma breve introdução, na qual apresenta duas consequências do trabalho escravo no Brasil (*jornada exaustiva e condições degradantes de trabalho*). Em seguida, argumenta que algumas pessoas estendem sua carga horária no trabalho por opção, enquanto outras são forçadas a isso (*É bastante comum a pessoa fazer horas extras, mas algumas são submetidas a trabalhar mais tempo que sua carga horária*). O aluno defende, ainda, em seu texto, que pessoas sem experiências trabalhistas acabam sendo exploradas ou submetidas a situações que violam seus direitos (*pode ser facilmente explorada e submetida a fazer coisas que não são de sua obrigação*).

Durante minha intervenção, o aluno foi orientado a fazer algumas adequações no seu texto, como apresentar uma tese e defendê-la através de argumentos, bem como a apresentar uma proposta de intervenção coerente com sua tese, conforme o Exemplo 9, do capítulo 3. Na reescrita, o texto do aluno traz evidentes melhorias. Ele apresenta uma tese para a persistência do trabalho escravo e em seguida, a defende com argumentos inspirados nos textos da coletânea (*Operações em 2013 apontam 2.208 trabalhadores resgatados em apenas 189 operações*), conforme Exemplo 11, do capítulo 3. O aluno finaliza sua redação apresentando uma proposta de intervenção voltada para a intensificação da fiscalização do trabalho escravo no país, por parte do governo (*a escravidão [...] pode ser evitada com a volta de intensas fiscalizações*), em uma clara referência ao texto de apoio do exemplo citado acima, e defende ainda investimentos na educação como forma de combate a escravidão contemporânea (*ou muitos investimentos na educação dos formação de jovens para o mercado de trabalho, e assim evitar qualquer trabalho em condições de escravo*).

Exemplo 26: Excertos TE1-G e TR1-G

Excerto: TE1-G

A escravidão contemporânea e seus efeitos no Brasil tem por característica uma jornada exaustiva e condições degradantes de trabalho. É bastante comum a pessoa fazer horas extras, mas algumas são submetidas a trabalhar mais tempo que sua carga horária. Quando a pessoa ingressa no mercado de trabalho sem experiência alguma, a mesma pode ser facilmente explorada e submetida a fazer coisas que não são de sua obrigação, assim podendo por situações que violam seus direitos trabalhistas.

A escravidão contemporânea e seus efeitos no Brasil tem provocado uma jornada exaustiva e condições degradantes de trabalho.

É bastante comum a pessoa fazer horas extras, mas algumas são submetidas a trabalhar mais tempo que sua carga horária. Quando a pessoa ingressa no mercado de trabalho sem experiência alguma, a mesma pode ser facilmente explorada e submetida a fazer coisas que não são de sua obrigação, assim passando por situações que desrespeita seus direitos trabalhistas.

Excerto: TR1-G

A escravidão contemporânea e seus efeitos no Brasil, é provocada pela necessidade de serviço, que resulta em trabalho com condições degradantes e jornadas exaustivas. Muitas trabalham em condições degradantes por necessitarem de um emprego. É comum pessoas submeterem a qualquer tipo de emprego pela necessidade de receberem uma renda financeira, para o seu sustento ou de sua família.

A escravidão contemporânea e seus efeitos no Brasil, é provocada pela necessidade de serviço, que resulta em trabalho com condições degradantes e jornadas exaustivas.

Muitos trabalham em situações degradantes por necessitarem de um emprego. É comum pessoas submeterem a qualquer tipo de emprego pela necessidade de possuírem uma renda financeira, para o seu mantimento ou de sua família.

Nos excertos acima, ao diferenciar horas extras de situação análoga à escravidão, o aluno aciona sujeitos indeterminados para reforçar seus argumentos (*É bastante comum a pessoa fazer horas extras mas algumas são submetidas a trabalhar mais tempo que sua carga horária*). E ao frisar os motivos que levam uma pessoa a se submeter a situações semelhantes à escravidão, o aluno insere, no seu texto, participantes não explícitos para validar seu ponto de vista (*Muitos trabalham em situações degradantes por necessitarem de um emprego*). As vozes que anunciam esses participantes são decorrentes dos textos da coletânea, conforme Exemplo 12, do capítulo anterior. Os elementos textuais que marcam a presença desses participantes no texto discente, são: o substantivo feminino *pessoa*; o pronome indefinido *algumas*; e a forma verbal na terceira pessoa do plural *trabalham*, antecedida do pronome indefinido feminino *muitas*. Todos esses elementos coesivos são normalmente utilizados para introduzir um participante indeterminado em um enunciado.

No Exemplo 27, trago alguns excertos dos textos escritos pela aluna H, escrita e reescrita. A aluna inicia seu primeiro texto argumentando que a escravidão é um problema crônico no país, tendo sua origem na era colonial (*A escravidão existe desde*

o começo do descobrimento do Brasil). Logo depois, apresenta sua concepção de trabalho escravo, que foge aos conceitos presentes nos textos da coletânea (*ainda há trabalho escravo que são pessoas que trabalham e ganham menos que um salário mínimo*). A aluna não apresentou uma tese para ser defendida no decorrer do texto, mas apresentou alguns argumentos sobre os fatores que levam algumas pessoas a se submeterem a situações de trabalho semelhantes à escravidão (*Elas trabalham mais e ganham menos e as vezes fazem horas extras e mesmo assim ainda ganha menos*). Em seguida a aluna estabelece uma comparação entre o escravo do passado e o escravo contemporâneo, fazendo uma referência explícita a um dos textos da coletânea, conforme Exemplo 12, do Capítulo 3, (*alguns anos atrás, os escravos eram negros e alguns eram acorrentados, não comiam na hora certa e a comida eram pouca*). A aluna encerra seu texto exaltando a Princesa Isabel pela abolição da escravidão no Brasil (*Graças a Princesa Isabel que fez um tratado, todos os escravos ficaram libertados no Brasil*), porém, não apresenta uma proposta de intervenção para escravidão da atualidade.

Durante a correção, fiz algumas intervenções no texto da aluna, como a necessidade de uma tese, argumentos em sua defesa, e uma proposta de intervenção clara. Na reescrita, a aluna não realiza grandes alterações em relação à primeira versão do texto, entretanto, apresenta uma tese, na qual aponta duas consequências do trabalho escravo na sociedade moderna (*tem como consequência falta de educação e a fome*). Após defender seu ponto de vista através de argumentos semelhantes ao do primeiro texto, a discente conclui sua reescrita sem apresentar uma proposta de intervenção para as questões levantadas por ela no decorrer do texto.

Exemplo 27: Excertos TE1-H e TR1-H

Excerto: TE1-H

A escravidão existe desde o começo do descobrimento do Brasil, como até hoje ainda há trabalho escravo que são as pessoas que trabalham e ganham menos que um salário mínimo. *faltou a tese...*
 Estas pessoas que ganham menos que o salário mínimo não têm condições para se sustentar e sustentar uma família, pagar contas e etc. Elas trabalham mais e ganham menos e as vezes fazem horas extras e mesmo assim ainda ganha menos.

A escravidão existe desde o começo do descobrimento do Brasil, como até hoje ainda há trabalho escravo que são as peessoas que trabalham e ganham menos que um salário mínimo.

Estas pessoas que ganham menos que o salário mínimo não tem condições para se sustentar e sustentar uma família, pagar contas e etc. Elas trabalham mais e ganham menos e às vezes fazem horas extras e mesmo assim ainda ganha menos.

Excerto: TR1-H

A escravidão existe desde o descobrimento do Brasil como até hoje ainda há trabalho escravo, que são as peessoas que trabalham e ganham menos que um salário mínimo (ou bem menos), com isso tem como consequência falta de educação e fome.

A falta de educação é uma das causas mais conhecidas. Pessoas que ganham pouco não tem condições para sustentar uma família, dar educação para os filhos como: comprar roupas, materiais e etc... Trabalham mais e ganham menos mesmo fazendo horas extras.

A escravidão existe desde o começo do descobrimento do Brasil, como até hoje ainda há trabalho escravo, que são as peessoas que trabalham e ganham menos que um salário mínimo ou até menos, com isso tem como consequência falta de educação e a fome.

A falta de educação é uma das causas mais conhecidas. Pessoas que ganham pouco não tem condições para sustentar uma família, dar educação para os filhos como: comprar roupas, materiais e etc... Trabalham mais e ganham menos mesmo fazendo horas extras.

Ao apresentar sua concepção de trabalho escravo, a aluna insere participantes indeterminados no seu enunciado, para caracterizar os escravos contemporâneos (*peessoas que trabalham e ganham menos que um salário mínimo.*). Ela retoma esses participantes algumas vezes para caracterizar as situações de dificuldades vividas por esses escravos do século XXI (*Pessoas que ganham pouco não tem condições para sustentar uma família, dar educação para os filhos*). Essas vozes, normalmente, têm sua origem em discursos do senso comum. Os elementos linguísticos que demarcam a presença desses sujeitos não explícitos no texto da aluna são: o substantivo feminino *peessoas*, o pronome pessoal *elas* e as formas verbais na terceira pessoa do plural *trabalham* e *ganham*.

A partir das análises das dissertações escolares, exemplificadas acima, constatei que as vozes sociais, no termo utilizado por Bakhtin (2008), que permearam os textos dos alunos colaboradores, são provenientes, na sua grande maioria, dos textos de apoio que acompanharam a proposta de redação, conforme os Exemplos

10 a 13, do Capítulo 3, desta dissertação. Além disso, houve uma grande repetição de informações nos textos discentes, tornando as escritas muito semelhantes, no que diz respeito ao conteúdo. Esse fenômeno vai ao encontro daquilo que acredito ser uma das desvantagens de se fornecer coletâneas de textos aos alunos, a limitação das práticas de leitura e escrita discente. Ao replicarem os conceitos e argumentos presentes nos textos, os alunos colaboradores o fizeram, praticamente, sem qualquer tipo de crítica ou ponderação, salvo algumas exceções. Assim, ficou evidenciado que a ausência da pesquisa no contexto do ensino-aprendizagem da escrita, na esfera escolar, contribui para a perpetuação de produções textuais cuja significância, principalmente para os alunos, não extrapola as fronteiras do objeto de avaliação.

4.2 PROPOSTA ORIENTADA PELA PRÁTICA PESQUISA

Nesta seção, apresento as análises dos textos produzidos a partir da proposta orientada pela prática da pesquisa, devidamente caracterizada no terceiro capítulo desta dissertação. Após a construção da proposta de redação – a partir de um tema escolhido pelos alunos colaboradores, pesquisa, elaboração de relatório e roda de debate em sala de aula – os discentes foram instruídos a escreverem dissertações escolares, apresentando tese e argumentos consistentes, que respondessem à pergunta intrínseca ao seguinte tema: “*Como Enfrentar os Desafios da Liberação do Porte de Armas no Brasil*”, conforme Exemplo 18, do Capítulo 3. Na conclusão das dissertações, cada aluno deveria apresentar uma proposta de intervenção coerente com o tema desenvolvido. De posse das instruções, os alunos colaboradores redigiram suas redações e as encaminharam a mim para correção e avaliação. Depois de corrigidas, elas foram devolvidas a eles com encaminhamentos para reescrita, a partir das intervenções feitas por mim, objetivando a melhoria da primeira versão do texto.

A pesquisa realizada pelos discentes, como etapa dessa estratégia, proporcionou a eles o contato com uma maior diversidade informações que na proposta anterior, advindas de fontes e enunciadores diversos, conforme Exemplo 16, do Capítulo 3, o que contribuiu com aumento das vozes sociais em suas produções escritas (cf. BAHKTIN, 2010). Nas entrevistas realizadas, para comparar as duas

estratégias pedagógicas analisadas no capítulo anterior, praticamente todos os alunos colaboradores afirmaram que a pesquisa feita por eles, como etapa para construção da segunda proposta de redação, conforme Exemplo 18, do Capítulo 3, forneceu a eles uma grande quantidade de informações que, conseqüentemente, contribuíram com mais argumentos para a (re)escrita de seus textos, conforme evidencia o Exemplo 28.

Exemplo 28: Excertos de entrevistas com os alunos colaboradores
ENTREVISTADOR: PARA VOCÊ, QUAL FOI A PRINCIPAL DIFERENÇA ENTRE OS DOIS MÉTODOS [ESTRATÉGIAS] UTILIZADOS NAS AULAS DE REDAÇÃO?
ALUNO(A) 1: [No primeiro] já recebemos o conteúdo, sem pesquisar, tendo, assim, menos argumentos, já <u>no segundo tivemos que pesquisar</u> . Entendendo assim, melhor o assunto. Debatendo e, assim tendo <u>mais argumentos</u> .
ALUNO(A) 2: Eu achei o primeiro foi mais superficial, porque o tema já estava lá, no caso tivemos menos contato com o tema. O segundo nós emergimos mais no tema porque acabamos <u>absorvendo mais dados</u> , <u>porque pesquisamos</u> o tema e deixou o texto mais dinâmico.
ALUNO(A) 3: A principal diferença é que <u>o segundo método foi pesquisado</u> por nos e o primeiro método o professor entregou com as propostas.
ALUNO(A) 4: O primeiro tema no fizemos por nós mesmo e <u>no segundo teve debate e muito argumentos</u> .
ALUNO(A) 5: Os dois métodos foram muito bom, para mim o melhor foi o <u>segundo método</u> pois <u>tive a oportunidade de pesquisar</u> sobre o assunto e <u>ter mais ideias</u> para fazer minha redação.
ALUNO(A) 6: Ouve uma grande diferença, como <u>na segunda redação tivemos como pesquisar dados</u> que podem comprovar o que passamos no cotidiano é verdade. Na primeira, o tema já veio com pesquisa.
ALUNO(A) 7: Um dos métodos o professor já tinha dado os textos de apoio e <u>o segundo ele nós proporcionou pesquisar mais sobre um determinado assunto</u> e depois nós oferecer o tema.
ALUNO(A) 8: A principal diferença foi que, o primeiro método o professor entregou e não foi debatido com eficiência, <u>no caso do segundo todos os alunos pesquisaram</u> e ficou mais fácil para descrever a redação.
ALUNO(A) 9: Os dois métodos foram muito eficiente porém <u>o segundo deu para ser trabalhado melhor e debatido com pesquisas</u> .
ALUNO(A) 10: No primeiro método, foi passado uma proposta, e logo após algumas pesquisas. <u>No segundo, foi dado um tema para pesquisarmos, e debatermos. Com isso podemos ver que tivemos a diferença nos argumentos utilizados</u> .

Nos excertos acima é possível observar que todos os alunos colaboradores apontaram a pesquisa como principal diferença entre as duas estratégias desenvolvidas nas aulas de redação (*o segundo deu para ser trabalhado melhor e debatido com pesquisas.*) e que tanto a pesquisa quanto a roda de debate forneceram a eles mais informações e argumentos para a escrita de seus textos (*No segundo, foi dado um tema para pesquisarmos, e debatermos. Com isso podemos ver que tivemos a diferença nos argumentos utilizados*).

As afirmações feitas pelos alunos colaboradores, durante as entrevistas, podem ser constatadas nas dissertações escolares analisadas a seguir, pois há uma diversidade de informações e argumentos nos textos, cuja procedência encontra-se nas pesquisas e na roda de debate. A seguir, apresento uma análise dessas (re)escritas, utilizando os mesmos critérios analíticos adotados por mim na seção anterior.

4.2.1 MARCADOR TEMPORAL

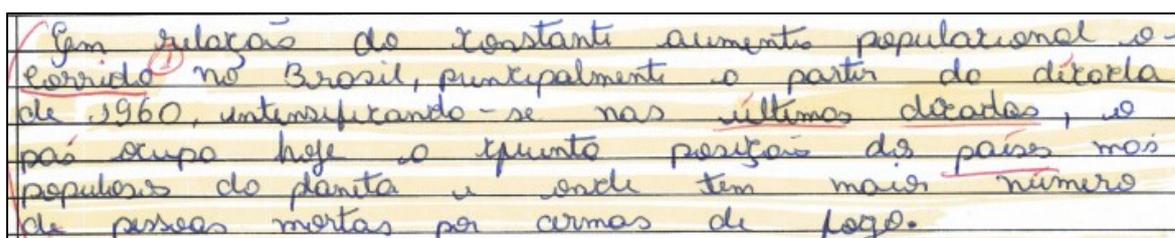
No Exemplo 29, trago a análise das redações escritas pela aluna I. A aluna inicia seu primeiro texto apontando o grande crescimento populacional do Brasil como um dos fatores responsáveis pelo aumento da violência (*o país ocupa hoje a quinta posição dos países mais populosos do planeta e onde tem maior número de pessoas mortas por arma de fogo*). Em seguida assinala outros problemas sociais decorrentes da explosão populacional (*pessoas passando necessidades, crianças crescendo nas ruas [...] sem educação, sem escola*). A aluna não apresenta uma tese relacionada aos desafios da liberação do porte de armas, porém faz uma exposição sobre os números de mortes provocadas por armas de fogo no país (*a taxa [...] de mortalidade por armas de fogo medida a cada 100 mil habitantes vem crescendo ao longo dos anos, em 1980 era de 7,3*), em seguida cita o Estatuto do Desarmamento como uma medida adotada pelo governo para conter os altos números de mortes por armas de fogo no Brasil (*o estatuto do desarmamento surgiu como uma tentativa do governo de diminuir os altos números de mortes por arma de fogo*). Como proposta de intervenção a aluna defende mais investimentos na educação, por parte do governo, (*o governo poderia investir mais em educação no nosso país*), como forma de combater o aumento da violência no Brasil.

Durante a correção, fiz algumas intervenções no texto da aluna, no que diz respeito à necessidade de uma tese e à apresentação de argumentos que respondessem à pergunta do tema, além de assinalar algumas inadequações em

relação à norma culta da língua. Na reescrita, a aluna mantém os argumentos apresentados no primeiro texto, porém, apresenta a educação como principal desafio a ser vencido, antes de se discutir o armamento da população (*por falta de uma educação boa que e de que eles precisa para ter um futuro bom para que possa diminuir esses aumentos de jovens na rua, com isso diminuiria até mais o crime*). A proposta de intervenção apresentada pela aluna, se assemelha à do primeiro texto, quando ela aponta os investimentos na educação como o caminho mais viável para reduzir a criminalidade. Conforme o exemplo 28, os argumentos apresentados pela aluna, tanto na escrita, quanto na reescrita, têm suas origens na pesquisa realizada por ela e na roda de debate realizado em sala de aula.

Exemplo 29: Excertos TE2-I e TR2-I

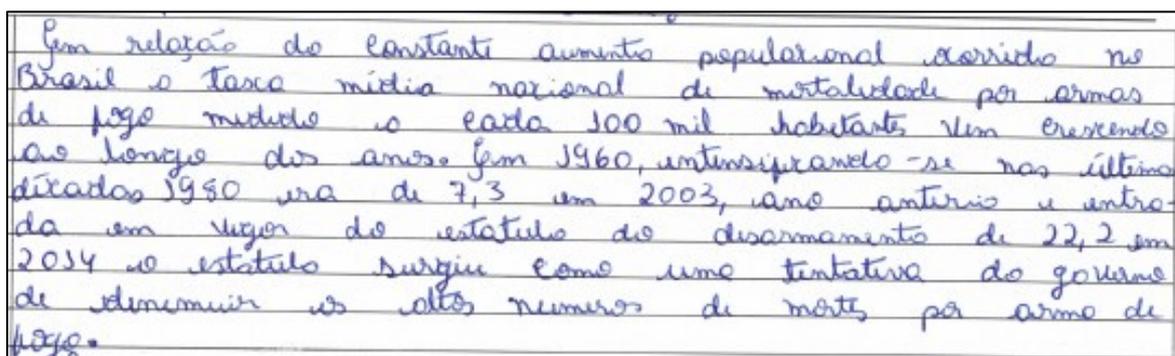
Excerto: TE2-I



Com relação do constante aumento populacional ocorrido no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, intensificando-se nas últimas décadas, o país ocupa hoje o quinto posição dos países mais populosos do planeta e onde tem maior número de pessoas mortas por armas de fogo.

Em relação do constante aumento populacional ocorrido no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, intensificando-se nas últimas décadas, o país ocupa hoje a quinta posição dos países mais populosos do planeta e onde tem maior número de pessoas mortas por arma de fogo.

Excerto: TR2-I



Com relação do constante aumento populacional ocorrido no Brasil a taxa média nacional de mortalidade por armas de fogo medida a cada 100 mil habitantes vem crescendo ao longo dos anos. Em 1960, intensificando-se nas últimas décadas 1980 era de 7,3 em 2003, ano anterior a entrada em vigor do estatuto de desarmamento de 22,2 em 2014 o estatuto surgiu como uma tentativa do governo de diminuir os altos números de mortes por arma de fogo.

Em relação do constante aumento populacional ocorrido no Brasil, a taxa média nacional de mortalidade por armas de fogo medida a cada 100 mil habitantes vem crescendo ao longo dos anos. Em 1960, intensificando-se nas últimas décadas 1980 era de 7,3 em 2003, ano anterior e entrada em vigor do estatuto do desarmamento de 22,2 em 2014 o estatuto surgiu como uma tentativa do governo de diminuir os altos números de mortes por arma de fogo.

Ao apontar o aumento populacional do Brasil como um dos motivadores da violência, a aluna traz uma voz histórica para o seu texto (*principalmente a partir da década de 1960, intensificando-se nas últimas décadas*). Ela recorre, ainda, a um enunciado de tempo para estabelecer uma comparação entre os números de mortes por armas fogo ao longo da história do país (*era de 7,3 em 2003, ano anterior e entrada em vigor do estatuto do desarmamento de 22,2 em 2014*). Os elementos coesivos que marcam essas vozes de tempo nas redações da aluna são datas, representadas pelos numerais 1960, 1980, 2003 e 2014, além dos termos *últimas décadas*.

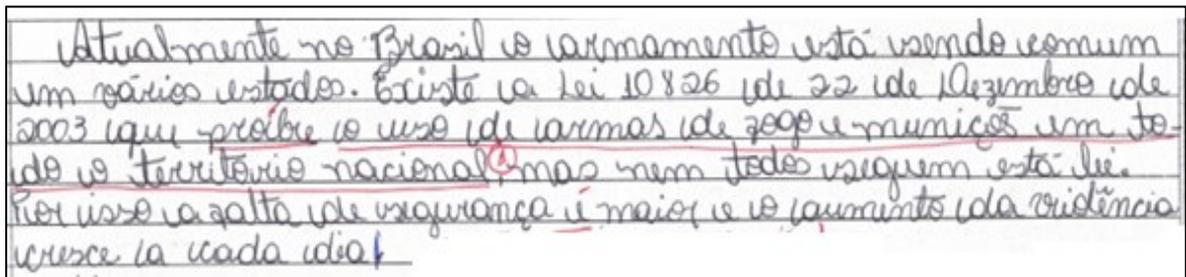
No exemplo 30, trago alguns excertos dos textos escritos pela aluna J. Logo na introdução do primeiro texto, a aluna argumenta que, apesar do Estatuto do desarmamento restringir o acesso a armas de fogo e munições, o número de armas que circulam na sociedade ainda é muito alto (*Atualmente no Brasil o armamento está sendo comum em vários estados*). Ela defende que a falta de segurança e o aumento da violência são resultados da desobediência à legislação mencionada. No desenvolvimento do texto, a aluna menciona uma pesquisa de opinião sobre a liberação do porte de armas no Brasil (*uma pesquisa mostra que 22,4% da população brasileira são a favor da liberação*), em seguida se posiciona sobre a questão, argumentando que as armas contribuem apenas com o aumento da violência (*o uso de arma por um cidadão não é a solução, pois isso só gera mais violência*). Na conclusão do texto, a discente apresenta como proposta de intervenção o aumento da fiscalização, sobretudo nas fronteiras, para reduzir a quantidade de armas ilegais no país (*é necessário [...] uma fiscalização maior nas fronteiras para amenizar o porte ilegal de armas no país*) e aponta, ainda, a conscientização da população como uma possível solução para a essa questão (*precisamos da conscientização das pessoas*).

Ao corrigir o texto, instruí a aluna a apresentar uma tese mais clara, informar as fontes das pesquisas mencionadas no texto e a observar os equívocos linguísticos cometidos por ela. Na segunda versão do texto, a aluna apresentou mais detalhes sobre o Estatuto do Desarmamento, como alguns critérios estabelecidos pelo mesmo para se ter acesso a uma arma de fogo (*o interessado deverá além de declarar a efetiva necessidade, deve comprovar a capacidade técnica de aptidão psicológica para o manuseio de arma*). Ela manteve o seu posicionamento de que há uma sistemática desobediência a essa legislação e que, por isso, a violência e a falta de segurança continuam em ascensão (*com isso a cada dia cresce o número de violência*

e a falta de segurança). A aluna acrescenta uma série de outras informações em seu texto, em relação à primeira versão, como uma enquete realizada por um portal de notícias, na qual a grande maioria dos opinantes posicionaram-se a favor da liberação do porte de armas (*uma votação realizada na página do G1 em 2017, 94,40% dos brasileiros é á favor do porte de armas para qualquer pessoa*). A aluna analisa o resultado da enquete criticamente e posiciona-se contra o armamento da população, por compreender que as pessoas não estão preparadas para essa responsabilidade, o que, na opinião dela, reduziria a segurança e elevaria os índices de violência no país (*Portanto a segurança poderá diminuir, pelo fato das pessoas não estarem preparadas [...] os homicídios e os roubos aumentariam*). A aluna apresenta uma proposta de intervenção bem mais elaborada (*Diante desse contexto, percebe-se que a liberação do porte de arma sozinho será um retrocesso na sociedade brasileira.*), condicionando a reformulação do Estatuto do Desarmamento à solução de outras questões ligadas à segurança pública (*para avançar é necessário que essa liberação venha acompanhada de outras medidas*), como o desarmamento dos criminosos, alteração no código penal e investimentos na educação e no esporte, como forma de reduzir a criminalidade entre crianças e adolescentes.

Exemplo 30: Excertos TE2-J e TR2-J

Excerto: TE2-J



Atualmente no Brasil o armamento está sendo comum em vários estados. Existe a Lei 10826 de 22 de dezembro de 2003 que proíbe o uso de armas de fogo e munições em todo o território nacional, mas nem todos seguem esta lei. Por isso a falta de segurança é maior e o aumento da violência cresce a cada dia.

Atualmente no Brasil o armamento está sendo comum em vários estados. Existe a Lei 10826 de 22 de dezembro de 2003 que proíbe o uso de armas de fogo e munições em todo o território nacional, mas nem todos seguem essa lei. Por isso a falta de segurança é maior e o aumento da violência cresce a cada dia.

Excerto: TR2-J

Atualmente no Brasil o armamento está sendo comum em vários estados. Há uma lei nº 10.826 de 22 de dezembro de 2003 no capítulo II Art. 4º que para adquirir arma de fogo de uso permitido, o interessado deverá além de declarar a efetiva necessidade, deve comprovar a capacidade técnica de aptidão psicológica para o manuseio de arma, mas nem todos é de acordo com a lei. Com isso a cada dia cresce o número de violência e a falta de segurança.

Atualmente no Brasil o armamento está sendo comum em vários estados. Há uma Lei 10.826 de 22 de dezembro de 2003 no capítulo II Art. 4º que para adquirir arma de fogo de uso permitido, o interessado deverá além de declarar a efetiva necessidade, deve comprovar a capacidade técnica de aptidão psicológica para o manuseio de arma, mas nem todos é de acordo com a lei. Com isso a cada dia cresce o número de violência e falta de segurança.

Ao mencionar a circulação de armas nos estados brasileiros, a aluna traz uma voz que possibilita a apresentação de um argumento de tempo, para afirmar que esse problema ocorre no nosso tempo (*Atualmente no Brasil o armamento está sendo comum em vários estados*). Quando a discente destaca a criação do Estatuto do Desarmamento, para restringir o acesso a armas de fogo, recorre a outra voz de tempo para marcar esse evento em um ponto específico da nossa história recente (*Há uma Lei 10.826 de 22 de dezembro de 2003*), além de utilizar uma expressão relacionada a tempo para argumentar que a violência no país continua aumentando (*Com isso a cada dia cresce o número de violência e falta de segurança.*). Os mecanismos linguísticos utilizados pela aluna, para anunciar os marcadores históricos foram: o advérbio de tempo *atualmente*, a data *22 de dezembro de 2003*, situando um evento em um determinado dia, mês e ano, e, a locução adverbial *cada dia*, composta por um pronome indefinido e um substantivo masculino.

4.2.2 MARCADOR ESTATÍSTICO

No Exemplo 31, apresento alguns fragmentos da escrita e reescrita da aluna K. A aluna inicia seu primeiro texto comparando os índices de assassinatos do Brasil e dos Estados Unidos (*Com 10% das armas dos EUA, o Brasil tem taxa de homicídios*

com armas de fogo 5 vezes maior). Nessa comparação, destaca o fato de o Brasil ter bem menos armas que o país norte-americano e um número de homicídios exponencialmente maior. Em seguida, a aluna argumenta que o Estatuto do Desarmamento contribuiu para a redução da criminalidade no país (*O estatuto do desarmamento de certa forma contribui para a redução da criminalidade no Brasil*), como argumentos, ela cita um relatório da Organização da Nações Unidas (ONU). A discente destaca que os índices de criminalidade ainda são altos no país, e os atribui à falta de investimentos na segurança pública e na educação, bem como à corrupção no poder público (*A falta de investimento na educação, no policiamento, a falta de debate sobre o assunto, a corrupção, o desvio de dinheiro, etc. Tudo isso influencia as más consequências*). A aluna apresenta algumas possíveis soluções para a questão do armamento no Brasil, como o desarmamento de criminosos, ampliação do debate sobre segurança pública, nas diversas esferas da sociedade, mediado por profissionais capacitados (*é preciso fazer chamadas, debates, com deputados, ministros, capitão da pm, sociólogos e etc.*).

Durante a correção fiz algumas intervenções na escrita da aluna, como a necessidade de uma tese e uma melhor adequação do texto à modalidade padrão da língua portuguesa. Na reescrita, a aluna inicia seu texto, mais uma vez, destacando o os altos índice de criminalidade do país. Repete a comparação do Brasil com outro país, a exemplo da primeira escrita, mas, nessa versão do texto, menciona o Japão como exemplo de país que controlou a criminalidade (*Nessa perspectiva, encaixa-se o exemplo do Japão que tem uma das menores taxas do mundo de crimes cometidos por arma de fogo*). Em sua argumentação, a aluna atribui o sucesso do país oriental ao rígido controle de armas de fogo por ele estabelecido, mas não apresenta as fontes dessa informação. Em seguida, destaca a contribuição do Estatuto do Desarmamento para redução dos crimes no Brasil. Como argumento cita, mais uma vez, relatórios de um órgão internacional (*De acordo com os registros no relatório da ONU sobre homicídio [...] no Brasil quanto a taxa de homicídios por arma de fogo caíram de modo acentuado nos anos imediatamente seguintes à sanção do estatuto*). Como proposta de intervenção, a aluna repete os encaminhamentos sugeridos na primeira versão de sua redação.

Exemplo 31: Excertos TE2-K e TR2-K

Excerto: TE2-K

No Brasil, há muitos assassinatos, os índices de mortalidade no Brasil sobe a cada dia que se passa. Com 10% das armas dos EUA, o Brasil tem taxa de homicídios com armas de fogo 5 vezes maior. O Brasil tinha em 2007, taxa de 23,5 assassinatos por 100 mil habitantes. Nos EUA, a proporção era de 5,6. O Brasil, por sua vez, aparece em nono lugar no ranking absoluto, com pouco menos de 15 milhões de armas nas mãos de cidadãos comuns, e em 75º no ranking per-capita, com 8 armas por 100 habitantes.

No Brasil, há muitos assassinatos, os índices de mortalidade no Brasil sobe a cada dia que passa. Com 10% das armas dos EUA, o Brasil tem taxa de homicídios com armas de fogo 5 vezes maior. O Brasil tinha em 2007, taxa de 23,5 assassinatos por 100 mil habitantes. Nos EUA, a proporção era de 5,6. O Brasil, por sua vez, aparece em nono lugar no ranking absoluto, com pouco menos de 15 milhões de armas nas mãos de cidadãos comuns, e em 75º no ranking per-capita, com 8 armas por 100 habitantes.

Excerto: TR2-K

O estatuto de desarmamento de certa forma contribuiu para a redução do crime no Brasil. De acordo com os registros no relatório da ONU sobre homicídios no mundo o número absoluto de homicídios no Brasil quanto a taxa de homicídios por armas de fogo caíram de modo acentuado nos anos imediatamente seguintes à sanção do estatuto, embora tenham voltado a subir depois. Em 2003, a taxa de assassinatos era de 20,3 por cem mil habitantes; em 2004, com a lei em vigor, ela havia caído para 19.

O estatuto do desarmamento de certa forma contribuiu para a redução do crime no Brasil. De acordo com os registros no relatório da ONU sobre homicídios por armas de fogo caíram de modo acentuado nos anos imediatamente seguintes à sanção do estatuto, embora tenham voltado a subir depois. Em 2003, a taxa de assassinatos era de 20,3 por cem mil habitantes; em 2004, com a lei em vigor, ela havia caído para 19.

No Exemplo 32, argumentos estatísticos são utilizados pela aluna K, para se referir ao contínuo aumento de mortes no Brasil (*os índices de mortalidade no Brasil sobe a cada dia que passa*) e para estabelecer uma comparação entre as taxas de homicídios do Brasil e dos Estados Unidos (*Com 10% das armas dos EUA, o Brasil tem taxa de homicídios com armas de fogo 5 vezes maior*). A aluna recorre, ainda, a dados estatísticos para reforçar a queda no número de homicídios, após a criação do Estatuto do Desarmamento (*Em 2003, a taxa de assassinatos era de 20,3 por cem mil habitantes; em 2004, com a lei em vigor, ela havia caído para 19*). Nesse exemplo, é possível perceber que a discente, através das estatísticas, apropria-se de vozes alheias para compor seus enunciados (*De acordo com os registros no relatório da*

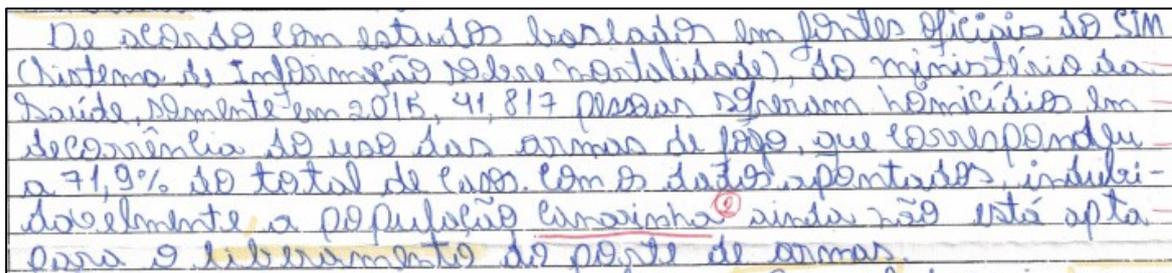
ONU). Os critérios de textualidade que evidenciam a presença dessas vozes no texto da aluna são: os substantivos *índice* e *taxa*; a expressão *5 vezes maior*, composta por um numeral cardinal, um substantivo e um adjetivo; os números fracionários *23,5*, *5,6* e *20,3*; o número percentual *10%*; os numerais ordinais *nono* e *75º*; os numerais cardinais *15 milhões*, *8*, *100*, *cem mil* e *19*; as formas verbais *caíram* e *acentuado*; além da locução prepositiva *de acordo com*.

No Exemplo 29, trago a análise de textos da aluna L. A aluna inicia seu primeiro texto citando um filósofo, para defender a mudança de atitude das pessoas em relação ao porte de armas (*Na citação de William James “O ser humano pode alterar a sua vida mudando sua atitude mental”*). Ainda na introdução, argumenta que a liberação do porte de armas no país elevaria os índices de criminalidade e homicídios. No desenvolvimento do texto, a aluna apresenta dados de um órgão oficial para evidenciar os números de homicídios no Brasil em um passado recente (*De acordo com estudos baseados em fontes oficiais do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), do ministério da saúde, somente em 2015, 41.817 pessoas sofreram homicídios em decorrência do uso das armas de fogo*). Em seguida, defende a necessidade de alguns ajustes no país, antes de se decidir pela liberação do porte de armas, principalmente no que ela se refere como reeducação das pessoas (*A principal chave para driblar esses desafios seria de fato a “reeducação”, pois a população brasileira necessita de grande preparo*). Em sua proposta de intervenção, a aluna defende que o Ministério da Educação implemente formação nas escolas, voltadas a conscientização das crianças e jovens, além da criação de aplicativos educacionais.

Na correção do texto, orientei a aluna quanto à adequação de sua escrita à norma culta da língua portuguesa, conforme Quadro 2, do Capítulo 2. Na reescrita, a aluna não realiza grandes mudanças em relação à sua primeira versão do texto. Ela corrige alguns equívocos de ordem linguística e realiza as adequações que eu havia encaminhado durante a correção.

Exemplo 32: Excertos TE2-L e TR2-L

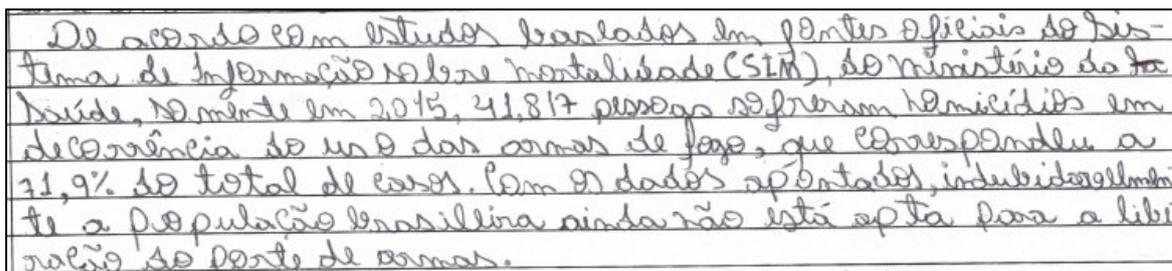
Excerto: TE2-L



De acordo com estudos baseados em fontes oficiais do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), do ministério da Saúde, somente em 2015, 41.817 pessoas sofreram homicídios em decorrência do uso das armas de fogo, que correspondeu a 71,9% do total de casos. Com os dados apontados, indubitavelmente a população brasileira ainda não está apta para o liberamento do porte de armas.

De acordo com estudos baseados em fontes oficiais do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), do ministério da saúde, somente em 2015, 41.817 pessoas sofreram homicídios em decorrência do uso das armas de fogo, que correspondeu a 71,9% do total de casos. Com os dados apontados, indubitavelmente a população canarina ainda não está apta o liberamento do porte de armas.

Excerto: TR2-L



De acordo com estudos baseados em fontes oficiais do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do ministério da Saúde, somente em 2015, 41.817 pessoas sofreram homicídios em decorrência do uso das armas de fogo, que correspondeu a 71,9% do total de casos. Com os dados apontados, indubitavelmente a população brasileira ainda não está apta para a liberação do porte de armas.

De acordo com estudos baseados em fontes oficiais do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM), do ministério da saúde, somente em 2015, 41.817 pessoas sofreram homicídios em decorrência do uso das armas de fogo, que correspondeu a 71,9% do total de casos. Com os dados apontados, indubitavelmente a população canarina ainda não está apta para a liberação do porte de armas.

Nos excertos que compõem o exemplo acima, é possível perceber a presença de um argumento estatístico compondo o discurso da aluna. Uma voz participante traz os dados numéricos, para destacar o alto número de homicídios ocorridos no país, em um determinado período de tempo (*somente em 2015, 41.817 pessoas sofreram homicídios em decorrência do uso das armas de fogo, que correspondeu a 71,9% do total de caso*). Além disso, a mesma estatística é utilizada por ela para destacar a superioridade do número de mortes relacionadas ao uso de armas de fogo em relação aos demais casos de homicídios, no Brasil. Para introduzir os enunciados estatísticos em sua escrita, aluna utilizou os seguintes mecanismos textuais: o numeral 4.817; o número percentual 71,9%; e, os substantivos *total* e *dados*.

4.2.3 PARTICIPANTE EXPLÍCITO

No Exemplo 33, trago a escrita e rescrita da aluna M. Na primeira redação, a aluna introduz seu texto pontuando que a guerra, entre Estados Unidos e União Soviética, provocou uma corrida armamentista no mundo (*em virtude de como o desenvolvimento armamentista que a guerra fria propiciou para o mundo*) e que a violência no Brasil faz parte desse contexto. No desenvolvimento do texto, a aluna cita um filósofo, para defender a educação como mecanismo de transformação da humanidade (*Segundo Immanuel Kant “É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”*). Em seguida, defende que a violência no país é consequência da falta de políticas públicas eficientes (*devido ao crescimento da violência atrelada a improficiência de políticas públicas*). A discente argumenta ainda que as pessoas que mais sofrem com a violência são as mais vulneráveis socialmente (*atinge pessoas vulneráveis, devido ao padrão social frágil e a ausência de justiça efetiva*). Finaliza seu texto, sem contemplar totalmente o tema proposto, pois não menciona os desafios sociais relacionados à liberação do porte de armas no país. Na sua conclusão, a aluna não apresenta uma proposta de intervenção clara, apenas atribui ao estado a responsabilidade de solucionar as questões ligadas ao armamento da poluição.

Nas minhas intervenções, orientei a aluna a abordar o tema de forma mais objetiva e a apresentar uma proposta de intervenção mais clara e coerente com seus argumentos. Na rescrita a aluna realizou as correções dos equívocos linguísticos, que eu havia apontado, e alterou a conclusão do seu texto, apresentando uma proposta de intervenção mais objetiva (*Portanto é dever do Estado atender a este desafio, em conjunto com governo e as secretarias públicas de educação*), persistindo na educação como caminho para solucionar os desafios relacionados à liberação do porte de armas no Brasil.

Exemplo 33: Excertos TE2-M e TR2-M

Excerto: TE2-M

Segundo Immanuel Kant "É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade." A vista deste pensamento, nota-se a relevância do conhecimento, pois este retrata uma sociedade sem ignorância e instituída em valores. Entretanto é visto inúmeros atentados à integridade humana, psicológica e física, devido ao crescimento da violência atrelada à improficiência de políticas públicas.

Segundo Immanuel Kant "É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade." A vista deste pensamento, nota-se a relevância do conhecimento, pois este retrata uma sociedade sem ignorância e instituída em valores, entretanto é visto inúmeros atentados a integridade humana, psicológica e física, devido ao crescimento da violência atrelada a improficiência de políticas públicas.

Excerto: TR2-M

Segundo Immanuel Kant "É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade." A vista desse pensamento, nota-se a relevância do conhecimento, pois esse retrata uma sociedade sem ignorância e instituída em valores e apta para o porte de armas. Entretanto é visto inúmeros atentados à integridade humana, psicológica e física, devido ao crescimento da coação atrelada à improficiência de políticas públicas.

Segundo Immanuel Kant "É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade." À vista desse pensamento, nota-se a relevância do conhecimento, pois esse retrata uma sociedade sem ignorância e instituída em valores e apta para o porte de armas. Entretanto é visto inúmeros atentados à integridade humana, psicológica e física, devido ao crescimento da coação atrelada à improficiência de políticas públicas.

Nos excertos acima é possível perceber a presença de um tipo de argumento bastante recorrente nos textos dos alunos colaboradores, de personalidades tidas como autoridades em determinado assunto. Nesse exemplo, a aluna traz a voz de Immanuel Kant, através de uma citação direta, para afirmar que o caminho para a melhoria da humanidade é a educação (*Segundo Immanuel Kant "É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade"*). A partir do enunciado desse sujeito participante, a aluna desenvolve seus argumentos sobre o tema proposto. Os elementos coesivos utilizados pelos alunos colaboradores

para introduzir um sujeito explícito em seus textos, são normalmente os substantivos próprios, como ocorre nos textos dessa aluna quando ela cita *Immanuel Kant*, além da preposição *segundo*, circunstância que traz o argumento de autoridade destacado nos excertos acima. Ela retoma a voz desse participante, no decorrer do texto, através do conectivo *desse*, contração da preposição *de* com o pronome demonstrativo *esse*, do substantivo *pensamento* e do pronome demonstrativo *esse*.

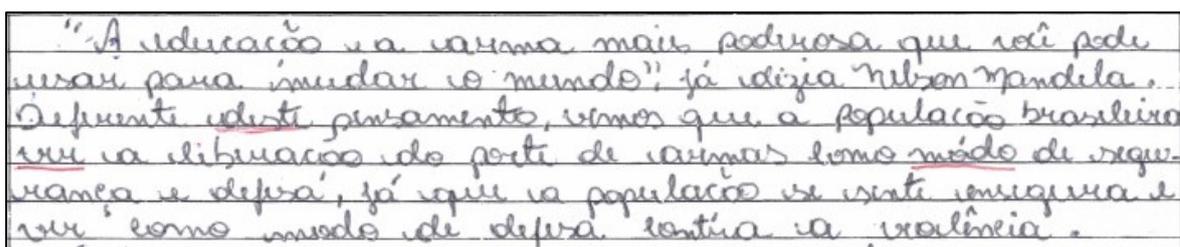
No Exemplo 34, trago alguns excertos das redações da aluna N. A aluna inicia seu primeiro texto defendendo a educação como arma para mudar o mundo, através de uma citação de Nelson Mandela (*A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, já dizia Nelson Mandela*), em seguida pontua que população brasileira pensa diferente ao depositar sua confiança nas armas (*vemos que a população brasileira ver a liberação do porte de armas como modo de segurança e defesa*). A aluna argumenta que as que pessoas que defendem a liberação do porte de armas são motivadas pela insegurança e a violência. Como argumento, apresenta dados referentes aos assaltos que ocorrem no país (*dados apontam que que cerca de dez pessoas são assaltadas a cada uma hora*), mas não informa a(s) fonte(s) de tais dados. A discente compara as taxas de homicídios do Brasil e dos Estados Unidos, destacando também a diferença entre números de armas existentes nos dois países (*Com 10% das armas dos Estados Unidos o Brasil tem a taxa de homicídios com armas de fogo 5 vezes maior*). Ela conclui o texto afirmando que a liberação do porte de armas não é a solução para a insegurança e violência do país. E defende, como proposta de intervenção, mais investimentos em educação e segurança pública por parte do governo (*Uma educação forte é solução, programas eficazes voltados para uma melhor segurança é solução*).

Ao corrigir o texto, orientei a aluna apresentar uma tese abordando o tema da proposta, conforme Exemplo 18, do capítulo anterior, e defendê-la com argumentos pertinentes, além de apresentar referências para os dados apresentados no texto. Na reescrita a aluna apresenta uma tese relacionada ao tema (*[...]que por sua vez tem como um dos principais efeitos o alto índice de violência é o aumento de contrabando de armas de fogo*), em seguida, defende seu ponto de vista utilizando como argumentos dados divulgados por um instituto de pesquisa, devidamente identificado no texto (*dados do IBGE apontam que cerca de dez pessoas são assaltadas a cada hora, sendo nove com armas de fogo*). Ela aponta o tráfico de armas como um outro problema a ser considerado quando se trata de armamento da população (*fontes de pesquisa da revista veja. abril relata que no Brasil há oito armas a cada cem*

habitantes). A aluna apresenta uma proposta de intervenção na qual aponta a educação como solução para os problemas sociais do Brasil. E encerra seu texto com uma citação que confirma seu posicionamento contrário à liberação do porte de armas de fogo (*Sendo assim, vale o pensamento de Augusto Cury “Os fortes usam ideias, enquanto os fracos, as armas”*).

Exemplo 34: Excertos TE2-N e TR2-N

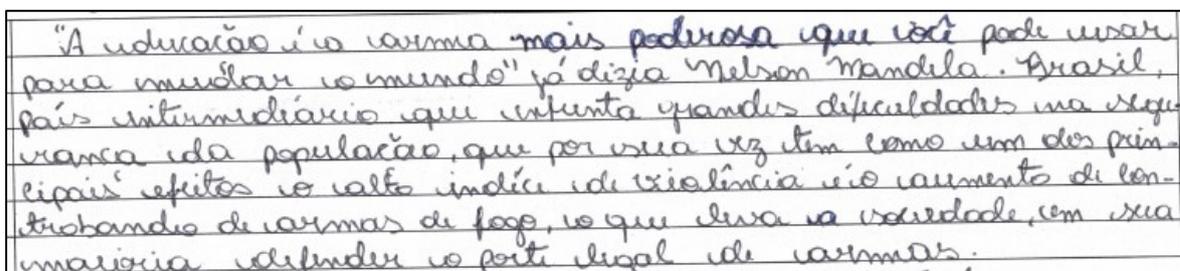
Excerto: TE2-N



"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo", já dizia Nelson Mandela. Diferente deste pensamento, vemos que a população brasileira ver a liberação do porte de armas como modo de segurança e defesa, já que a população se sente insegura e ver como modo de defesa contra a violência.

"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo", já dizia Nelson Mandela. Diferente deste pensamento, vemos que a população brasileira ver a liberação do porte de armas como modo de segurança e defesa, já que a população se sente insegura e ver como modo de defesa contra a violência.

Excerto: TR2-N



"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo" já dizia Nelson Mandela. Brasil, país intermediário que enfrenta grandes dificuldades na segurança da população, que por sua vez tem como um dos principais efeitos o alto índice de violência é o aumento de contrabando de armas de fogo, o que leva a sociedade, em sua maioria defender o porte legal de armas.

"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo" já dizia Nelson Mandela. Brasil, país intermediário que enfrenta grandes dificuldades na segurança da população, que por sua vez tem como um dos principais efeitos o alto índice de violência é o aumento de contrabando de armas de fogo, o que leva a sociedade, em sua maioria defender o porte de legal de armas.

Assim como no Exemplo 33, os excertos acima evidenciam a participação de um sujeito explícito no texto discente. Ao argumentar que a população brasileira deposita sua confiança nas armas de fogo, a aluna insere a voz de um sujeito participante para apresentar um ponto de vista antagônico ao que ela afirma ser o senso comum (*"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar*

o mundo” já dizia Nelson Mandela). A aluna identifica esse sujeito como Nelson Mandela, e retoma sua voz na proposta de intervenção, quando ela aponta a educação como solução para os problemas de segurança do país. Os mecanismos linguísticos que introduziram o sujeito participante no discurso da aluna foram os substantivos próprios *Nelson Mandela* e conectivo *desse*, formado pela contração da preposição *de* com o pronome demonstrativo *esse*, além da expressão *já dizia*, normalmente utilizada para introduzir uma fala de terceiros, formada pelo advérbio *já* e a terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo do verbo *dizer*.

4.2.4 PARTICIPANTE NÃO EXPLÍCITO

No Exemplo 35, trago alguns excertos dos textos escritos pelo aluno O. No primeiro texto, o aluno inicia sua introdução afirmando que o número de homicídios no Brasil tem crescido no passado recente (*Nos últimos anos, o Brasil tem sofrido um nítido aumento no número de homicídios*). Em seguida afirma que, como tentativa de desacelerar esse crescimento, foi instituído pelo Governo, no ano de 2003, o Estatuto do Desarmamento. O aluno argumenta que, mesmo com a restrição do porte de armas no Brasil, o número de mortes por arma de fogo continua aumentando, por isso algumas pessoas passaram a questionar a eficiência do *desse* Instrumento (*mas com o recente aumento na criminalidade, algumas pessoas vem discutindo à eficiência desse projeto*). O aluno apresenta uma tese coerente com o tema proposto, porém, a defende com argumentos próprios, com base nas informações compartilhadas durante a roda de debate em sala de aula (*essas armas são responsáveis por grande parte do dinheiro adquirido pelo tráfico. E por consequência responsáveis pelos números de homicídios alarmantes no país*). Como proposta de intervenção, o aluno defende o aumento no número de agentes de segurança pública e um melhor treinamento para estes, além da conscientização das pessoas sobre as consequências e responsabilidades de se ter uma arma de fogo (*além do aumento e um melhor treinamento dos policiais, é também importante, ir até a população e conscientizá-la sobre as consequência e responsabilidade de se ter uma arma*).

Em minha intervenção, solicitei ao aluno que apresentasse argumentos consistentes em defesa de sua tese, informando as fontes, e revisasse alguns equívocos linguísticos recorrentes em seu texto. Na reescrita, o aluno manteve sua

introdução e sua tese, porém apresentou novos argumentos para defendê-la (como prova disso, segundo os dados de 2007 foram apreendidos cerca de 2014 fuzis, já em 2016 esse número aumentou para 369, um aumento de 72,4% em 9 anos), mas sem informar as fontes consultadas. O discente realizou as adequações linguísticas no texto e concluiu com a mesma proposta de intervenção da primeira versão.

Exemplo 35: Excertos TE2-O e TR2-O

Excerto: TE2-O

Nos últimos anos, o Brasil tem sofrido um nítido aumento no número de homicídios. Mas, em 2003, visando diminuir esses números, foi criado o Estatuto do Desarmamento. Porém, com o recente aumento na criminalidade, algumas pessoas vêm discutindo a eficiência desse projeto. Com isso, vem sendo discutido possíveis obstáculos para a legalização do porte de arma. Dentre eles, o combate contra o tráfico de armas e como seria feito o treinamento para obter uma licença.

Nos últimos anos, o combate ao tráfico de armas tem mostrado que o número de armas apreendidas tem crescido exponencialmente. Essas armas são responsáveis por grande parte do dinheiro adquirido pelo tráfico. E por consequência responsáveis pelos números de homicídios alarmantes no nosso país.

Há tempos, tem se discutido muito sobre os motivos para haver uma liberação para o porte de arma. Mas pouco se discute sobre como seria feito o treinamento do cidadão, para que ele possa vir a ter uma licença para portar uma arma. Além de discutir-se sobre quais pessoas terão a licença negada e quais profissionais ficarão responsáveis pelo treinamento.

Nos últimos anos, o Brasil tem sofrido um nítido aumento no número de homicídios. Mas, em 2003, visando diminuir esses números, foi criado o Estatuto do Desarmamento. Mas, com o recente aumento da criminalidade, algumas pessoas vêm discutindo a eficiência desse projeto. Com isso, vem sendo discutido possíveis obstáculos para a legalização do porte de arma. Dentre eles, o combate contra o tráfico de armas e como seria feito o treinamento para obter uma licença.

Nos últimos anos, o combate ao tráfico de armas tem mostrado que o número de armas apreendidas tem crescido exponencialmente. Essas armas são responsáveis por grande parte do dinheiro adquirido pelo tráfico. E por consequência responsáveis pelos números de homicídios alarmantes no nosso país.

Há tempos, tem se discutido muito sobre os motivos para haver uma liberação para o porte de arma. Mas pouco se discute sobre como seria feito o treinamento do cidadão, para que ele possa vir a ter uma licença para portar uma arma. Além de discutir-se sobre quais pessoas terão a licença negada e quais profissionais ficarão responsáveis pelo treinamento.

Excerto: TR2-O

Nos últimos anos, o Brasil tem sofrido um nítido aumento no número de homicídios. Em 2003, visando diminuir esses números, foi criado o Estatuto do Desarmamento. Porém, com o recente aumento na criminalidade, a população vêm discutindo a eficiência dessa lei. Com isso, vêm sendo discutido possíveis obstáculos para a legalização do porte de arma. Dentre eles, o combate ao tráfico de armas e como seria feito o treinamento para obter uma licença.

Nos últimos anos, o combate ao tráfico de armas tem mostrado que o número de armas apreendidas tem crescido exponencialmente. Como prova disso, segundo os dados, em 2007 foram apreendidas cerca de 214 fuzis, já em 2016 esse número aumentou para 369, um aumento de 72,4% em 9 anos. Essas armas são responsáveis por grande parte do dinheiro adquirido pelo tráfico. E por consequência responsáveis pelos números de homicídios alarmantes no nosso país.

Há tempos, tem se discutido sobre os motivos para haver uma liberação do porte de armas. Mas pouco se discute sobre como seria feito o treinamento do cidadão, para que ele possa vir a ter uma licença. Além de se discutir sobre quais pessoas terão a licença negada e quais profissionais ficarão responsáveis pelo treinamento.

Nos últimos anos, o Brasil tem sofrido um nítido aumento no número de homicídios. Em 2003, visando diminuir esses números, foi criado o Estatuto do Desarmamento. Porém, com o recente aumento da criminalidade, a população vêm discutindo a eficiência dessa lei. Com isso, vêm sendo discutido possíveis obstáculos para a legalização do porte de arma. Dentre eles, o combate contra o tráfico de armas e como seria feito o treinamento para obter uma licença.

Nos últimos anos, o combate ao tráfico de armas tem mostrado que o número de armas apreendidas tem crescido exponencialmente. Como prova disso, segundo os dados, em 2007 foram apreendidos cerca de 214 fuzis, já em 2016 esse número aumentou para 369, um aumento de 72,4% em 9 anos. Essas armas são responsáveis por grande parte do dinheiro adquirido pelo tráfico. E por consequência responsáveis pelos números de homicídios alarmantes no nosso país.

Há tempos, tem se discutido sobre os motivos para haver uma liberação do porte de armas. Mas pouco se discute como seria feito o treinamento do cidadão, para que ele possa vir a ter uma licença. Além de se discutir sobre quais pessoas terão a licença negada e quais profissionais ficarão responsáveis pelo treinamento.

Nos excertos acima, é possível observar vozes não identificadas participando dos enunciados do aluno. Para reforçar um discurso do senso comum, de que a maioria das pessoas questiona a eficiência do Estatuto do Desarmamento, o aluno

recorre a sujeitos indeterminados para validar sua fala (*algumas pessoas vem discutindo à eficiência desse projeto*). Em seguida, para afirmar que existem impedimentos para a liberação do porte de armas, o aluno atribui, mais uma vez, a um participante não identificado, a responsabilidade pelo discurso (*vem sendo discutido possíveis obstáculos para a legalização do porte de arma*) e, na sequência, repete a mesma estratégia para argumentar sobre a possibilidade de revogação do Estatuto do Desarmamento (*Há tempos, tem se discutido muito sobre os motivos para haver uma liberação para porte de arma*). Nesses excertos, há uma voz com a origem não identificada fomentando discussão sobre a liberação do porte de armas no Brasil. Para anunciar a presença desses participantes não explícitos, o aluno utiliza os seguintes elementos linguísticos: *algumas pessoas*, pronome indefinido, seguido de substantivo feminino; as locuções verbais na forma passiva *vem sendo discutido*, formada pelo gerúndio dos verbos *vir* e *ser*, seguido do particípio do verbo discutir e *tem se discutido*, formada pelo verbo *ter* na terceira pessoa do singular, seguido do índice de indeterminação do sujeito *se*, mais o particípio do verbo *discutir*; *se discute*, índice de indeterminação do sujeito *se*, seguido do verbo *discutir*, na terceira pessoa do singular; *discutir-se*, verbo discutir, na terceira pessoa do singular, seguido do índice de indeterminação do sujeito *se*; além dos substantivos comuns *cidadão* e *pessoas*.

No Exemplo 36, trago dois excertos das redações (escrita e reescrita) da aluna P. A aluna inicia sua primeira redação de forma expositiva, explicando que o Estatuto do Desarmamento foi instituído no ano de 2003, como uma tentativa de se reduzir os índices de morte por armas de fogo (*O Brasil teve ano passado o maior índice de mortes no mundo, e através disso foi criado um estatuto do desarmamento, lei 1026/2003*). Ela afirma que apesar da nova legislação dificultar o acesso a armas de fogo para pessoas comuns, tal medida não refletiu na redução da criminalidade (*dificultou o porte de arma entre pessoas comuns, porem não tem adiantado*). No final da introdução, a aluna argumenta que, para contornar as questões relacionadas à liberação do porte de armas no país, várias mudanças são necessárias, mas não menciona que mudanças seriam essas (*para vencer os desafios da liberação do porte de arma no Brasil, serão necessárias várias mudanças*). No desenvolvimento do texto, argumenta que a juventude é o maior alvo da violência estabelecida no país, e que os jovens ingressam no mundo do crime movidos pela desigualdade social e por falta de

investimentos em educação (*Acredita-se que a falta de investimento na educação e a desigualdade social, leva-os para o ato*). Na conclusão, a aluna defende a liberação do porte de armas como solução para a redução dos homicídios no país, mas não apresenta uma proposta de intervenção coerente com seus argumentos.

Durante minha intervenção, orientei a aluna a apresentar uma tese na sua redação, a apresentar argumentos em defesa de seu ponto de vista, além de apresentar uma proposta de intervenção mais clara e coerente com seus argumentos. Na reescrita, a aluna modificou totalmente seu texto, conforme Exemplo 36, abaixo. Ela apresentou uma tese, através da qual defendeu a liberação do porte de armas de fogo como solução para redução do tráfico de armas (*A liberação do porte de armas no Brasil pode trazer consigo várias consequências, dentre elas a autodefesa, e mais rigidez que amenizaria o tráfico de armas de fogo*). No desenvolvimento do texto, a aluna argumentou que defender-se é um direito de todos e vê nessa premissa uma forma de proteção da vida (*A autodefesa é um direito de todos, é uma forma de proteção e conservação da vida*). Defende ainda que com a insuficiência de policiamento nas ruas, armar a população seria uma das formas de se reduzir a criminalidade (*O policiamento nem sempre é o suficiente para impedir crimes, e com a população armada e devidamente preparada, poderá amenizar a criminalidade*). Pontua que os critérios de acesso ao porte de armas devem ser rígidos e conclui seu texto apresentando alguns desses critérios (*deverá impor critérios, como análise psicólogo, idade e treino preparatório*), sem apresentar uma proposta de intervenção condizente com seus argumentos.

Exemplo 36: Excertos TE2-P e TR2-P

Excerto: TE2-P

O Brasil tem um dos maiores índices de mortes no mundo, e através disso foi criado um estatuto de desarmamento, Lei 10826/2003, que permitiu o porte de armas entre pessoas comuns, porém não tem sido adotado, e para vencer os interesses do tráfico de armas no Brasil, serão necessárias várias mudanças. *Citar mudanças = Tese*

A juventude é o alvo mais forte e comum envolvido na violência. Acredita-se que a falta de investimento na educação e a desigualdade social, leva-os para o ato pois muitos não têm condições de sustento e aproximam-se da criminalidade, de drogas, sendo assim tendo o fácil acesso a armas de fogo, permitindo a realização de furtos, assaltos e homicídios.

O Brasil teve ano passado o maior índice de mortes no mundo, e através disso foi criado um estatuto do desarmamento, lei 1026/2003, que dificultou o porte de arma entre pessoas comuns, porém não tem adiantado, e para vencer os desafios da liberação do porte de arma no Brasil, serão necessárias várias mudanças.

A juventude é o alvo mais forte e comum envolvida na violência. Acredita-se que a falta de investimento na educação e a desigualdade social, leva-os para o ato pois muitos não tem condições de sustento e aproximam-se da criminalidade, de drogas, sendo assim tendo o fácil acesso a armas de fogo, permitindo a realização de furtos, assaltos e homicídios.

Excerto: TR2-P

A liberação do porte de armas no Brasil pode trazer consigo várias consequências, dentre elas a autodefesa, e mais rigidez que amenizaria o tráfico de armas de fogo. A autodefesa é um direito de todos, é uma forma de proteção e conservação da vida. O policiamento nem sempre é o suficiente para impedir crimes, e com a população armada e devidamente preparada, poderá amenizar a criminalidade.

A liberação do porte de armas no Brasil pode trazer consigo várias consequências, dentre elas a autodefesa, e mais rigidez que amenizaria o tráfico de armas de fogo.

A autodefesa é um direito de todos, é uma forma de proteção e conservação da vida. O policiamento nem sempre é o suficiente para impedir crimes, e com a população armada e devidamente preparada, poderá amenizar a criminalidade.

No primeiro excerto acima, ao argumentar que a falta de investimentos na educação e a desigualdade social são os grandes responsáveis pelo aumento nos índices de criminalidade, a aluna atribui essa fala a um participante não identificado no texto (*Acredita-se*). Em seguida, aciona um outro participante não explícito, para exemplificar as vítimas da desigualdade social, que acabam sendo induzidas a cometerem crimes (*muitos não tem condições de sustento e aproximam-se da criminalidade*). Os elementos coesivos que evidenciam a presença dessas vozes não identificadas nos textos da aluna são: *Acredita-se*, verbo acreditar, na terceira pessoa

do singular, seguido do índice de indeterminação do sujeito *se*; e, o pronome indefinido *muitos*. No segundo excerto, percebe-se que a aluna usa um eco da constituição para reafirmar seu posicionamento (*A autodefesa é um direito de todos, é uma forma de proteção e conservação da vida.*). Os elementos utilizados por ela para marcar a presença de vozes alheias no seu texto foi o verbo *ser*, na terceira pessoa do singular.

Considerando a presente análise, das dissertações escolares produzidas a partir da *proposta orientada pela prática da pesquisa*, constatei que houve uma diversidade de ecos de participantes externos na escrita dos alunos colaboradores, representados pelas vozes exemplificadas acima. Esse fenômeno se deve, na sua essência, à pesquisa empreendida pelos alunos colaboradores sobre o tema proposto, conforme Exemplo 28, deste capítulo. O contato com uma maior diversidade de informações e, conseqüentemente, mais vozes alheias (cf. BAKTIN, 2010), fez com que as argumentações se diversificassem, quando comparadas àquelas verificadas nas dissertações escolares produzidas no contexto da *proposta mediada pela coletânea de textos*. Praticamente não houve repetição de dados entre os textos, uma evidência de que os discentes se basearam nas informações coletadas, a partir de suas pesquisas, para sustentar suas próprias argumentações.

Quanto aos sentidos das produções textuais (cf. KOCH, 2014), considero que os alunos colaboradores, de fato, expressaram seus autênticos pontos de vistas em relação a um tema relevante, que afeta diretamente suas vidas sociais, a liberação do porte de armas, para cidadãos comuns, no país. Esse fato confere aos textos discentes uma função para além de uma prática de escrita escolarizada (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016), ou seja, os constitui como um lugar de manifestação de opiniões e construção de conhecimentos significativos, que podem contribuir com o desenvolvimento da criticidade dos alunos, enquanto cidadãos engajados (cf. STREET, 2014). Os critérios de textualidades (cf. MARCUSCHI, 2008), inseridos pelos alunos colaboradores em suas (re)escritas, remetem a conhecimentos construídos não apenas no contexto da implementação da estratégia pedagógica em questão, mas, também, a conhecimentos advindos dos contextos sociais diversos que eles frequentam.

Diante disso, considero que a *estratégia pedagógica orientada pela pesquisa* proporciona um espaço mais amplo para se trabalhar a escrita discente, além de contribuir de forma significativa para a construção de conhecimentos entre aluno e professor, constituindo, assim, uma prática de letramento científico docente e discente (cf. SILVA, 2016), no contexto das aulas de língua materna.

4.3 PRODUTO FINAL: UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, apresento uma Unidade Didática (UD) para o ensino de práticas de linguagem, orientado pela pesquisa, como produto final desta investigação. Essa ferramenta pedagógica configura-se como uma alternativa para o trabalho com escrita no contexto escolar, através de práticas de pesquisa e de letramento científico, tanto do aluno quanto do professor de língua materna.

Conforme esclarecido, no Capítulo 3 desta dissertação, esse recurso pedagógico foi fundamentado em minhas práticas docentes cotidianas, somadas aos conhecimentos apropriados por mim, até então, no contexto de formação do ProfLetras. Apesar de não ter sido idealizado como uma ferramenta pedagógica, após implementá-lo e torná-lo objeto de pesquisa, realizei algumas adaptações e, agora, o concebo como uma Unidade de Didática (UD), por compreender que essa ferramenta configura-se como “uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino” (SILVA, 2015, p. 1044).

Para Silva (2015), a UD é uma maneira eficiente de se contextualizar as práticas escolares de linguagem, que, a partir da implementação da BNCC (BRASIL, 2018), organizar-se-ão em torno dos eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Diante disso, o instrumento, ora caracterizado, apresenta-se como uma alternativa para o trabalho com leitura e escrita de forma integrada, opondo-se à fragmentação do ensino da língua materna, tão comum nas escolas públicas brasileiras. Além de funcionar “como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final” (SILVA, 2015, p. 1044).

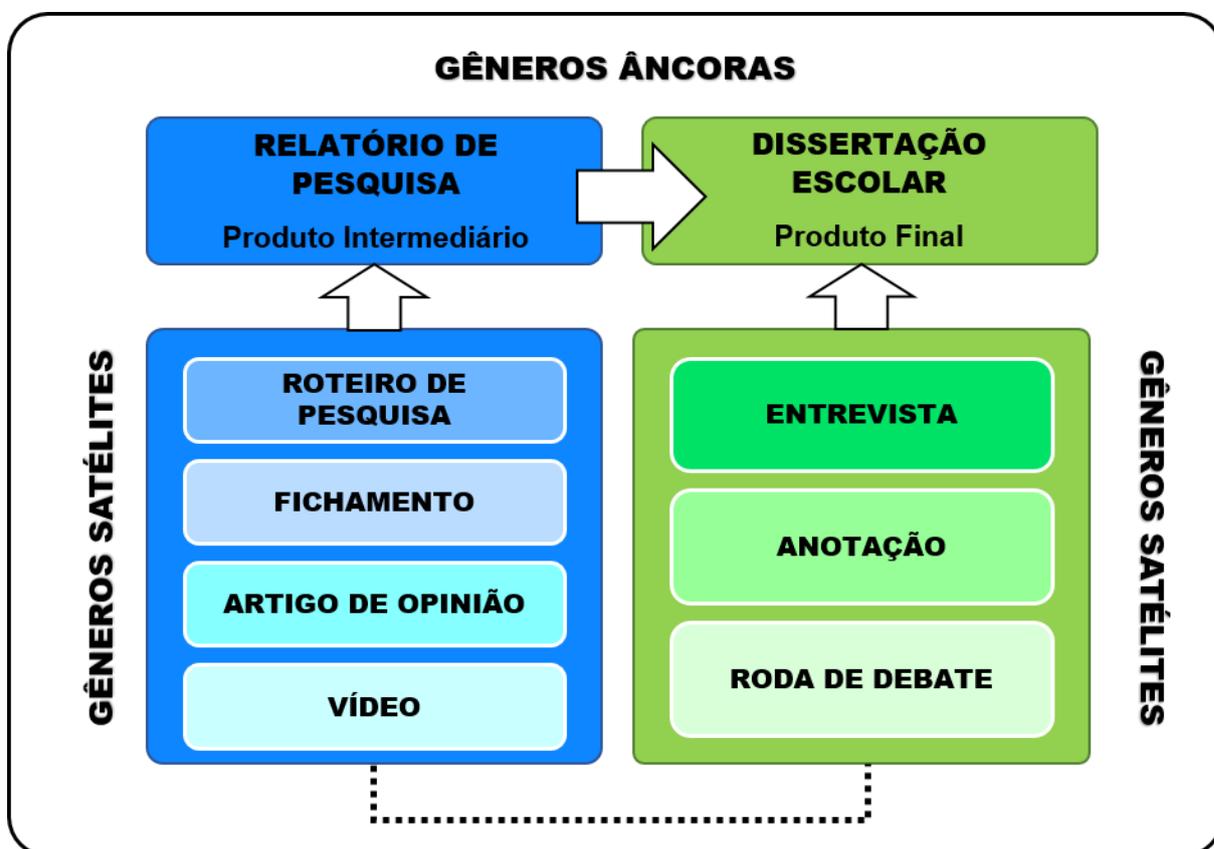
Nesta proposta, o trabalho com as práticas de linguagem se materializa a partir da medição de vários gêneros discursivos, que, por sua vez, concorrem para a elaboração de dois objetos distintos, um produto intermediário e um produto final. Esses produtos são denominados gêneros âncoras, por possuírem “maior relevância na sequência de atividades planejadas” (SILVA, 2015, p.1045). Quanto aos gêneros orientadores das demais atividades que compõem a UD, Silva (2015, p. 23) os

denomina como gêneros satélites, por serem “responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras.” O autor esclarece, ainda, que:

O trabalho com um gênero satélite, como a leitura de vídeos, pode se configurar como uma etapa prévia essencial para avançar na direção das atividades seguintes. Tal leitura é proposta para contribuir com a ampliação o repertório de conhecimento dos alunos sobre o assunto focalizado, que será aproveitado durante a operacionalização da unidade didática (SILVA, 2015, p. 23).

Na unidade didática em questão, defini como âncoras os gêneros *Relatório de Pesquisa* e *Dissertação Escolar*, por figurarem, respectivamente, como *produto intermediário* e *produto final* dessa estratégia, e por serem os articuladores das atividades de leitura e escrita, realizadas a partir da utilização dos gêneros satélites, conforme mostra a Figura 3, a seguir:

FIGURA 3: Gêneros na Unidade Didática



Fonte: Adaptação de Silva (2015, p. 1045).

Conforme a esquematização apresentada na Figura 3, acima, os gêneros *roteiro de pesquisa*, *fichamento*, *artigo de opinião* e *vídeo*, apesar de convergirem para a produção do relatório de pesquisa, contribuíram, também, para a produção da dissertação escolar, assim como os gêneros *entrevista*, *anotação* e *roda de debate*. Dessa forma, fica evidente que os gêneros satélites dialogam entre si, em função do produto final.

A seguir, apresento a sequência de atividades da unidade didática acima identificada, sob a forma de roteiro, com as devidas caracterizações de cada etapa:

4.3.1 ROTEIRO DA UNIDADE DIDÁTICA

Esta UD está organizada em quinze etapas, em que alunos e professor participam ativamente do processo de construção de conhecimentos. A partir da articulação dos eixos de integração propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), para o ensino de Língua Portuguesa, esta ferramenta pedagógica configura-se como uma prática de letramento docente e discente.

Quadro 13: Etapas da UD

Etapa	Responsável
1. Orientações sobre a Unidade Didática	Professor
2. Orientações sobre a pesquisa escolar	Professor
3. Escolha do tema e distribuição do roteiro de pesquisa e modelo de relatório	Professor e alunos
4. Pesquisa discente	Alunos
5. Entrega do relatório de pesquisa e trocas de experiências	Alunos
6. Correção dos relatórios de pesquisa	Professor
7. Devolução dos relatórios de pesquisa e Roda de debate	Professor e alunos
8. Apresentação da proposta de redação e encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar	Professor
9. Escrita da dissertação escolar	Alunos
10. Correção das escritas discentes	Professor
11. Intervenções e encaminhamentos para reescrita	Professor
12. Reescrita da redação	Alunos
13. Correção das reescritas	Professor
14. Avaliação	Professor e alunos
15. Publicação do produto final	Professor e alunos

Fonte: Autoria própria

No quadro 14, a seguir, apresento uma sugestão de cronograma para a implementação desta UD. São necessárias cerca de 13 aulas para a realização de todas as atividades. A quantidade de aulas dedicadas a cada uma das etapas é flexível, de acordo com desenvolvimento das atividades, sendo que algumas delas só podem ser realizadas em horário fora das aulas. O número de reescritas pode variar, a depender do empenho dos alunos.

Quadro 14: Cronograma de execução da UD

Aulas	Atividades
Aula 1	Orientações sobre a Unidade Didática
Aula 2 e 3	Orientações sobre a pesquisa escolar
Aulas 4 e 5	Escolha do tema e distribuição do roteiro de pesquisa e modelo de relatório
Atividade extraclasse	Pesquisa discente
Aula 6	Entrega dos relatórios de pesquisa e trocas de experiências
Atividade extraclasse	Correção dos relatórios de pesquisa
Aulas 7 e 8	Devolução dos relatórios de pesquisa e Roda de debate
Aula 9	Apresentação da proposta de redação e encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar
Atividade extraclasse	Escrita da dissertação escolar
Atividade extraclasse	Correção das escritas discentes
Aulas 10 e 11	Intervenções e encaminhamentos para reescrita
Atividade extraclasse	Reescrita da redação
Atividade extraclasse	Correção das reescritas
Aulas 12 e 13	Avaliação
Atividade extraclasse	Publicação do produto final

Fonte: Autoria própria

O cronograma acima refere-se apenas à implementação da parte prática da UD, nas aulas de Redação, com alguns encaminhamentos teóricos. Os estudos dos gêneros, necessários ao desenvolvimento dessa ferramenta pedagógica, devem ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, a integração entre os componentes curriculares, por excelência, para as práticas de linguagem é imprescindível para que os resultados pretendidos sejam alcançados.

1. Orientações sobre a Unidade Didática (UD)

O ponto de partida desse percurso é a apropriação de conhecimentos³⁷ sobre a UD, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Assim, após municiar-se de informações sobre essa ferramenta pedagógica, o professor deve compartilhar tais conhecimentos com os alunos e, em seguida, apresentar esta UD como exemplo e como intervenção ser desenvolvida por eles.

2. Orientações sobre a pesquisa escolar

Antes de desenvolver as atividades aqui propostas, pela primeira vez, é necessário instruir os alunos sobre como fazer uma pesquisa escolar. Essa etapa se faz necessária para que os alunos se apropriem da prática da pesquisa como mecanismo de construção de conhecimentos, não apenas no contexto de implementação desta UD, mas em todas as situações de aprendizagem propostas pelos vários componentes curriculares. O Exemplo 37, a seguir, traz algumas orientações sobre a pesquisa na escola³⁸:

Exemplo 37: orientações sobre a pesquisa escolar

COMO FAZER UMA PESQUISA ESCOLAR!

O que é pesquisa?

Segundo Marcos Bagno, em seu livro Pesquisa na Escola: *Pesquisa é uma palavra que veio do espanhol. Este por sua vez, herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquiro, que significava “procurar; busca com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. O particípio passado desse verbo latino era perquisitum. Por alguma lei da fonética histórica, o primeiro R se transformou em S na passagem do latim para o espanhol, dando o verbo pesquisar que conhecemos hoje. Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade.*

³⁷ Para a apropriação de conhecimentos relacionados à UD, além das construções teóricas tecidas no início desta seção, recomendo a leitura do artigo científico: *Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor*, de autoria do pesquisador Wagner R. Silva. Disponível em: < <https://bit.ly/2EAOjeE>>

³⁸ Para um estudo mais aprofundado sobre a pesquisa escolar e suas metodologias, recomendo a leitura da obra: *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, do escritor Marcos Bagno, publicado pela Editora Loyola.

Pesquisar, então, consiste em uma busca cautelosa sobre algum assunto e, a partir das informações colhidas, construir um texto **inérito**. Portanto, copiar parágrafos de um livro, site ou qualquer outra referência, bem como usar uma ideia de um autor e apenas trocar as palavras por sinônimos são considerados PLÁGIO, prática considerada crime, de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

Você já fez algum trabalho assim? Então está na hora de mudar!

Como fazer uma pesquisa, então?

Existem inúmeros métodos de pesquisa. Aqui vamos nos ater a um deles, que é o **fichamento**³⁹. Basta seguir os passos a seguir:

1. Escolha uma fonte confiável – Algumas características desse tipo de fonte:

- Apresentam um maior envolvimento com o tema;
- São citadas em outras pesquisas;
- Possuem boa reputação;
- São conhecidas e respeitadas pela sociedade, etc.

2. Leia o texto e sublinhe as informações importante (APENAS as informações importantes; sublinhar todo o texto não ajuda, muito pelo contrário);

Obs. Em caso de pesquisas na internet, você pode optar pelos seguintes métodos:

- Baixar os textos em formato PDF (ou convertê-lo para esse formato) e sublinhar as partes importantes;
- Imprimir os textos para posterior leitura e marcações;
- Copiar as informações para um documento de texto e, em seguida, marcar apenas as partes mais importantes;
- Fazer anotações manuscritas;

3. Escreva a referência da fonte no topo da ficha;

- Durante a investigação anote todas as fontes que você utilizar na pesquisa (livros; revistas; sites, blogs; videologs, etc.), bem como os nomes dos autores dos textos que você lê.

4. Anote as informações importantes na ficha correspondente — pode ser em forma de itens.

Importante: não reproduza partes do texto na ficha, pois a pesquisa consiste na coleta apenas de dados pra você escrever seu próprio texto⁴⁰.

5. Procure pelo menos outras três fontes e faça o mesmo.

- Quanto maior a quantidade de fontes consultadas, mais confiável torna-se a pesquisa, pois os dados confirmam-se e provam que são verdadeiros, que não se trata de uma informação falsa ou incorreta.

³⁹ O gênero fichamento deve ser trabalhado de forma mais sistematizada, nas aulas de língua portuguesa, juntamente com o estudo dos gêneros âncoras e satélites desta UD.

⁴⁰ Nesse ponto é importante o professor trabalhar os conceitos e técnicas de retextualização. A leitura do artigo *A retextualização como recurso didático para a produção textual*, das pesquisadoras Marta Alves e Adriana da Silva, disponível em < <https://bit.ly/2H6z9zm>>, contribui significativamente com esta etapa. Acesso em: 23 dez. 2019

Como analisar os dados?

Para iniciar um texto de sua autoria, que é o PRODUTO FINAL⁴¹ da sua pesquisa, é preciso analisar os dados das fichas, comparando uns com os outros: se há informações que se repetem, se há informações divergentes, se alguma traz um dado novo, etc. Quando os dados se repetem, é bem provável que sejam verdadeiros e, portanto, podem ser usados na sua pesquisa. Quando há informações divergentes, ou seja, que não conferem, como por exemplo algum ano, algum fato que está fora de ordem, deve-se consultar outras fontes confiáveis para tirar a dúvida. Após analisar os dados é o momento de começar a escrita do seu texto a partir das informações que você coletou nas fichas.

Assim é bem mais fácil, não é mesmo?

O que é uma fonte confiável?

Ao longo dessa leitura, você deve ter reparado na quantidade de vezes que foi utilizada a palavra *confiável* logo após a palavra fonte, correto? Pois bem, nada adianta fazer uma pesquisa se usamos dados ou informações inventadas, não é mesmo? As **fontes confiáveis** são assinadas por algum especialista da área. Todos podemos criar um blog sobre algum tema, mas só quem tem o conhecimento sobre o assunto é que poderá fornecer uma informação que se pode confiar.

Geralmente, nos sites específicos sobre Educação Física, por exemplo, há a assinatura de quem escreveu e, inclusive, às vezes indica a sua formação na área — Graduado em Educação Física pela Universidade X, por exemplo, o que dá credibilidade ao seu trabalho.

Anotar sempre a fonte bibliográfica ajuda nos futuros trabalhos. Se a fonte é confiável, você poderá recorrer a ela sempre que tiver dúvida. Citar a fonte no trabalho escolar demonstra que você realizou algumas ou muitas leituras para depois realizar o seu trabalho final.

Procedimentos iniciais da pesquisa escolar:

- Escolher o tema que vai pesquisar;
- Selecionar as fontes que vai consultar;
- Ler o material pesquisado várias vezes, fazer um resumo destacando as principais informações levantadas e escrever um texto com suas próprias palavras;
- Examinar os títulos e fazer anotações sobre o que o interessa;
- Organizar as anotações, em função do roteiro estabelecido;
- Construir seu próprio texto; redigir;
- Ilustrar a matéria produzida, fazendo suas próprias ilustrações ou selecionando-as de materiais prontos;
- Ao coletar imagens ou outros dados na internet, não esqueça de colocar uma legenda logo abaixo, além de indicar o autor e o local de onde você coletou os dados;
- Enriquecer o trabalho com mapas, gráficos, reportagens e entrevistas, se for o caso.
- Cuidado com a redação do trabalho. Faça sempre uma correção com o propósito de corrigir erros ortográficos e gramaticais;
- Não transforme seu trabalho numa simples cópia de livros ou sites. Usando deste artifício, além de você não aprender nada, ainda corre o risco de tirar uma nota baixa.

Adaptado da fonte: < <https://bit.ly/2BQH801>>. Acesso em: 23 dez. 2019

⁴¹ Reforçar que o produto final desta UD é a dissertação escolar, conforme Figura 3.

3. Escolha do tema e distribuição do roteiro de pesquisa e modelo de relatório

Nesta etapa, o tema da pesquisa é escolhido com a participação efetiva dos alunos. Além disso, os alunos devem receber dois instrumentos necessários para a realização da investigação sobre o tema escolhido: o roteiro de pesquisa e o modelo de relatório. Esses dois gêneros devem ser trabalhados previamente nas aulas de língua portuguesa. Nesta etapa, o professor fará apenas esclarecimentos de dúvidas e encaminhamentos para a pesquisa.

3.1 Escolha do tema

A seleção do tema para a pesquisa pode ser realizada através de várias dinâmicas. O importante é que o tema escolhido seja relevante para os alunos e que requeira uma intervenção social. Exemplo 38, traz algumas sugestões de dinâmicas para a realização desta etapa.

Exemplo 38: Sugestões de dinâmicas para escolha do tema da pesquisa

<p>Previamente, solicitar aos alunos que leiam jornais, revistas, assistam a documentários e a debates de rádio e TV, para observarem as questões sociais que estão sendo mais discutidas na atualidade, e que, conseqüentemente, demandem uma intervenção social.</p>
--

<p>1. <i>Brainstorm</i> – solicitar sugestões de temas aos alunos, anotá-los na lousa, em seguida eliminá-los, através de votação entre os alunos, até que reste apenas um. Esse será o tema da pesquisa.</p>

<p>2. Votação – Pedir sugestões de temas aos alunos e anotá-los na lousa; distribuir pedaços de papeis; solicitar que cada aluno vote por escrito em um dos temas. O tema mais votado será trabalho nas demais etapas.</p>
--

<p>3. Mural criativo – Dividir a turma em equipes de 4 pessoas e, para cada time, entregar uma cartolina. Usando materiais como canetas, pincéis e lápis de cor, cada grupo deverá apresentar escolher um tema e apresenta-lo de forma criativa e lúdica, sempre prezando por uma linguagem acessível. Ao final, o grupo todo discutirá para decidir qual mural melhor representa o tema de forma criativa. O melhor será escolhido como tema para a pesquisa.</p>
--

Fonte: Autoria própria

3.2 Distribuição do roteiro de pesquisa

O roteiro de pesquisa servirá de guia para os alunos durante a pesquisa. O Exemplo 39 traz um modelo de roteiro, que pode ser adaptado para outras investigações fora do contexto desta UD.

Exemplo 39: Roteiro de pesquisa

ROTEIRO PARA PESQUISA ESCOLAR**1. TEMA:**

- _____

2. OBJETIVOS DA PESQUISA**2.1. Objetivo geral**

- _____

2.1. Objetivos específicos

- _____
- _____
- _____
- _____

3. INFORMAÇÕES TÉCNICAS

- A pesquisa deve ser realizada individualmente;
- A mesma será considerada como critério de avaliação da disciplina de Redação;
- Cada aluno deverá trazer o relatório da pesquisa no dia ____/____/____;
- Poderão ser utilizados como fontes de investigação: notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, cônicas jornalísticas, documentários, entre outros;
- A pesquisa será apresentada oralmente, em uma roda de debate que acontecerá na próxima aula de redação.

4. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**4.1. Apresentação escrita**

- Presença das informações solicitadas nos objetivos específicos da pesquisa;
- Organização do relatório;
- Objetividade;
- Respeito à norma culta da língua

4.2. Apresentação oral⁴²

- Estrutura linear, coerente e organizada;
- Participação significativa na roda de debate;
- Fala espontânea, com clareza e tom de voz adequados;
- Uso adequado do tempo disponível;
- Respeito às opiniões divergentes.

5. PENALIDADES

- A não apresentação do relatório, bem como a não participação da roda de debate, na data acordada, acarretará na perda da pontuação referente a esta pesquisa.

Adaptado da fonte: <<https://bit.ly/2SWHMDV>>. Acesso em: 23 de dez. 2018

⁴² A apresentação oral deve ser trabalhada no contexto de estudo do gênero roda de debate.

O roteiro deve ser distribuído aos alunos parcialmente preenchido com as *informações técnicas*, os *critérios de avaliação* e as *penalidades*, conforme o Exemplo 39. O tema deve ser adicionado após sua seleção e os objetivos devem ser negociados com os alunos, para que eles adquiram autonomia para definir seus próprios objetivos em investigações futuras. Cada item do roteiro deve ser esclarecido aos alunos no momento de sua distribuição.

3.2 Distribuição do modelo de relatório de relatório de pesquisa⁴³

Junto com o roteiro de pesquisa, os alunos receberão um modelo de relatório, conforme o Exemplo 40, para apresentação dos resultados da investigação:

Exemplo 40: Relatório de Pesquisa

RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tema da pesquisa:

- Apresentar o tema encaminhado pelo roteiro de pesquisa

2. Introdução

- Fazer uma apresentação geral do assunto abordado pelo tema, relacionando-os aos objetivos da pesquisa. Discorrer também sobre a relevância de se investigar e debater o tema.

3. Objetivos da pesquisa

- Explicar os objetivos definidos no roteiro de pesquisa, de forma detalhada.

4. Apresentação dos dados da pesquisa

- Apresentar os dados coletados, em forma de tópicos, relacionando-os aos objetivos da pesquisa.

5. Discussão dos dados da pesquisa

- Analisar os dados coletados de forma que os objetivos da pesquisa sejam respondidos.

6. Referências

- Registrar as fontes de pesquisas consultadas

Fonte: Adaptado de Silva e Tavares (2010, p. 19-32)

⁴³ Para um estudo mais consistente do gênero relatório de pesquisa, sugiro a leitura da obra *Como Fazer Relatórios de Pesquisa: Investigações sobre ensino e formação de professor de língua materna*. Organizado pelos pesquisadores Wagner Rodrigues, Luiza Helena e colaboradores, publicado pela editora Mercado de Letras.

4. Pesquisa discente

Após as etapas de instrução os alunos devem ter um prazo para realizar a pesquisa. Nesta etapa, o professor sugere algumas fontes de pesquisas como livros, filmes, vídeos, documentários, entrevistas com professores ou outras pessoas que dominem o assunto, entre outros. O prazo sugerido é de uma semana, caso haja a negociação de um outro prazo com os alunos, o cronograma de atividades deve ser revisado.

5. Entrega do relatório de pesquisa

Após a investigação, os alunos devem elaborar os relatórios de pesquisa, conforme o Exemplo 40, e entregá-los ao professor para correção e avaliação. Nesta etapa deve ser promovido um momento trocas de experiências entre os alunos sobre a pesquisa. Nesse momento, eles terão a oportunidade de falar sobre as fontes consultadas, se conseguiram ou não responder aos objetivos delineados, etc.

6. Correção dos relatórios de pesquisa

Os relatórios de pesquisa são corrigidos pelo professor, observando os critérios no roteiro de pesquisa, conforme Exemplo 39, e o modelo de relatório apresentado no Exemplo 40.

6. Devolução dos relatórios de pesquisa e Roda de debate

6.1 Devolução dos relatórios

Os relatórios de pesquisa devem ser devolvidos aos alunos antes da roda de debate, assim, eles poderão utilizá-los como fonte de consulta durante suas falas. Esses relatórios constituirão os materiais de apoio dos alunos, durante a escrita das dissertações escolares, produto final desta UD.

6.2 Roda de debate

Após as investigações empreendidas pelos alunos e elaboração dos relatórios de pesquisa, realizar uma roda de debate sobre o tema pesquisado, conforme forme o Exemplo 41.

Exemplo 41: Roteiro da roda de debate
ROTEIRO PARA RODA DE DEBATE
<p>1. TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____
<p>2. DINÂMICA DA RODA DE DEBATE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar argumentos, dados e fatos, de forma clara e objetiva, que respondam às perguntas a seguir.
<p>3. PERGUNTAS MEDIADORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Converter os objetivos específicos do roteiro de pesquisa em perguntas objetivas para mediar a roda de debate. A quantidade de perguntas fica a critério do professor.
<p>4. OBSERVAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar o mais espontaneamente possível; • Recorrer às anotações do relatório apenas para confirmar algum dado; • Evitar repetições de informações já apresentadas por outros colegas. • Respeitar o tempo de fala.

Fonte: Autoria Própria.

Durante a roda de debate, os alunos devem ser instruídos a fazerem anotações que contribuam com a escrita da dissertação escolar.

8. Encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar

Após a roda de debate, apresentar o tema da redação aos alunos sob forma de proposta, conforme o Exemplo 42, apresentar encaminhamentos para as escritas das dissertações escolares.

Exemplo 42: Comando da proposta de redação
<p>A partir da investigação realizada sobre o tema a seguir, com base no relatório de pesquisa, nas anotações de sala de aula e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: _____ . Apresente proposta de intervenção, coerente com o seu ponto de vista. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista, atendendo às características do gênero <i>dissertação escolar</i>.</p>

Adaptado da fonte: < <https://bit.ly/2E7RNnz>>. Acesso em: 23 de dez. 2018

9. Escrita da dissertação escolar

Após a receberem as propostas de produção textual, e folhas pautadas para a escrita do texto final, os alunos deverão escrever suas dissertações escolares, de acordo com as orientações prévias sobre esse gênero discursivo, nas aulas de Língua Portuguesa. Essa etapa deve ser realizada em casa, com o prazo de uma semana para entrega dos textos.

10. Correção das escritas discentes

O professor corrigirá as redações dos alunos, de acordo com as competências avaliativas da prova de redação do Enem, conforme o Quadro 15 a seguir.

Quadro 15: Critérios de avaliação da prova de redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: (INEP, 2018, p. 8)

Durante a correção, analisar a presença de vozes alheias, nas escritas dos alunos, que contribuem para a apropriação das competências acima, a partir dos seguintes marcadores:

Quadro 16: Marcadores da presença de vozes alheias

<i>Marcador temporal</i>	referenciação, através de alusão histórica, para estabelecer comparações de situações, épocas e fatos.
<i>Marcador estatístico</i>	presença de dados estatísticos para defender um ponto de vista específico.
<i>Participante explícito</i>	presença de citações, diretas ou indiretas, de sujeitos devidamente identificados no texto, constituindo argumentos de autoridades.
<i>Participante não explícito</i>	referenciações através de vozes de sujeitos indeterminados ou ocultos, constituindo argumentos do senso comum.

Fonte: Autoria própria

11. Intervenções e encaminhamentos

Durante a correção dos textos, o professor deve realizar as intervenções relacionadas à adequação das escritas à proposta de produção textual e às competências avaliativas descritas no Quadro 15. As intervenções linguísticas e gramaticais devem ser realizadas nas aulas de língua portuguesa. Ao devolver os textos, aos alunos, o professor deve apresentar os encaminhamentos para a reescrita.

12. Reescrita da redação

Os alunos terão um prazo para reescrever as redações, de acordo com os encaminhamentos do professor, em seguida, devolvê-los para correção.

13. Correção das reescritas

O professor corrigirá as reescritas dos alunos, utilizando os mesmos critérios de correção das primeiras versões dos textos. Nessa etapa, devem ser observadas as adequações dos textos aos encaminhamentos apresentados anteriormente.

14. Avaliação

No dia da devolução das reescritas, professor e alunos devem avaliar todo o percurso de implementação da UD, da escolha do tema à reescrita, comparando as duas versões das dissertações escolares (escrita e reescrita) e o relatório da pesquisa, apontando as convergências e divergências entre os mesmos, além de problematizarem as dificuldades enfrentadas por todos, durante o desenvolvimento das atividades. Ao final da avaliação, professor e alunos devem apresentar encaminhamentos que visem a melhoria do desenvolvimento das próximas UD.

15. Publicação do produto final

Após a avaliação final, os textos reescritos poderão ser expostos, por um período, em algum espaço da unidade escolar, como em um mural, por exemplo. Ou serem digitalizados e publicados em um blog ou rede social. Ao final do percurso, todos os textos escritos deverão ser arquivados na escola, possibilitando investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa de mestrado profissional, considerando todas as situações de aprendizagem que pude vivenciar durante o percurso desta investigação, sinto-me totalmente impactado, enquanto professor-pesquisador. Graças aos conhecimentos dos quais me apropriei durante as formações proporcionadas pelas disciplinas do curso, na troca de informações com os meus colegas e, principalmente, através dos encaminhamentos do meu orientador.

Meu retorno à academia, renovou minhas expectativas em relação ao ensino-aprendizagem da nossa língua materna, ao proporcionar a mim o contato com as mais inovadoras teorias acadêmicas sobre alfabetização, letramento e letramento científico. Através do caráter indisciplinar da Linguística Aplicada, ressignifiquei minhas práticas docentes, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com escrita discente no contexto escolar.

Esta pesquisa contribuiu, significativamente, com a minha prática docente, pois compreendi que é possível construir conhecimentos em parceria com os meus alunos, dando sentido aos textos escritos e rescritos por eles nas aulas de língua materna. E, se em algum momento os resultados alcançados não corresponderem às minhas expectativas, ou às dos meus alunos, compreendi que posso “dar uma pausa” e investigar minhas próprias estratégias assumidas como práticas docente, fazer as intervenções necessárias e dar um novo sentido a elas.

Outro ganho ocasionado por esta investigação foi a possibilidade de construir uma ferramenta pedagógica que pode contribuir, substancialmente, como prática de ensino da escrita no contexto escolar, ao conduzir alunos e professores de Língua Portuguesa ao domínio da prática da pesquisa.

Apresento, a seguir, os principais resultados alcançados por esta investigação, a partir da articulação entre teorias acadêmicas e práticas de pesquisa. Esses resultados contribuíram, sobremaneira, para elucidar os principais questionamentos levantados no início deste percurso investigativo, bem como para responder aos objetivos de pesquisa propostos por mim.

Objetivo Geral

Investigar produções textuais escritas e reescritas por alunos colaboradores, no contexto escolar, observando como diferentes vozes sociais são trazidas pelos discentes em seus textos e como eles se posicionam diante delas.

Para alcançar esse objetivo, apresentei, ao longo do Capítulo 4, uma série de exemplos compostos por excertos dos textos produzidos pelos alunos colaboradores, durante os dois primeiros bimestres do ano letivo de 2018. Nesses excertos, identifiquei e analisei as vozes sociais que atravessam o discurso discente, no contexto de suas produções escritas. Para evidenciar o posicionamento dos alunos colaboradores diante dessas vozes, identifiquei alguns critérios de textualidade utilizados por eles para anunciá-las em suas (re)escritas.

Objetivos Específicos

1. *Descrever duas propostas distintas de produção textual escrita, implementadas na 3ª série do Ensino Médio, a partir da abordagem do letramento científico proposta em literaturas de referência.*

No terceiro capítulo, caracterizei, detalhadamente, as duas propostas de produção textual, supramencionadas, através de exemplos e análises. Na descrição da proposta mediada por coletâneas de texto, apresentei todos os textos motivadores que a acompanhava, bem como, discorri sobre as expectativas de desdobramentos desses textos nas redações escritas pelos alunos colaboradores. Na caracterização da proposta de redação orientada pela pesquisa, apresentei todo o percurso da construção dessa estratégia, além de compará-la com a anterior, através da análise de um relatório de pesquisa e de entrevistas realizadas com os alunos colaboradores.

2. *Identificar alguns desdobramentos marcados na materialidade textual de dissertações escolares, produzidas nos contextos de implementação das duas propostas de produção escrita focalizadas nesta pesquisa.*

Durante as análises das dissertações escolares, efetivadas no Capítulo 4, evidenciei, através de exemplos, os desdobramentos dos encaminhamentos propostos pelas duas estratégias analisadas no Capítulo 3, nas produções escritas dos alunos. Em relação aos textos discentes produzidos no contexto da estratégia mediada por coletânea de textos, evidenciei as constantes referências feitas pelos alunos colaboradores aos textos de apoio, confirmando assim, o caráter limitante desse tipo de estratégia. Em relação às redações (re)escritas no contexto da proposta de redação orientada pela pesquisa, demonstrei, através de exemplos, que a investigação temática realizada pelos alunos colaboradores, como etapa dessa estratégia, possibilitou a eles o acesso a um universo diversificado de informações, o que refletiu na riqueza de argumentos visualizados em suas (re)escritas.

3. *Propor uma estratégia pedagógica, para o ensino de práticas de linguagem, no contexto escolar, orientada pela pesquisa e produção de dados, possibilitando práticas de letramento científico tanto dos alunos colaboradores quanto do professor-pesquisador.*

No Capítulo 4, apresentei um roteiro detalhado de uma Unidade Didática (UD) para o ensino de práticas de linguagem, orientado pela pesquisa, elaborada a partir da estratégia pedagógica analisada, na segunda seção do capítulo 3, desta dissertação, a qual apresento como uma alternativa para a mediação do ensino de práticas de linguagem, no contexto escolar, orientado pela pesquisa e produção de dados, cujo objetivo é possibilitar *práticas de letramento científico tanto dos alunos quanto do professor-pesquisador.*

Para chegar aos resultados acima descritos, nem todo o percurso desta investigação se deu em águas tranquilas. Foi necessário transpor alguns percalços

que se apresentaram como desafios a serem superados. A começar pelo tempo pedagógico destinado ao componente curricular de redação, apenas uma aula de cinquenta minutos, semanais. Com esse tempo, desenvolver qualquer prática de escrita em sala de aula transformava-se em um desafio faraônico. No início do ano letivo de 2018, tentei propor algumas atividades de escrita para os alunos colaboradores, mas os resultados desanimadores me fizeram constatar o óbvio, precisávamos de mais tempo.

O fato de eu lecionar, também, o componente curricular de Língua Portuguesa, nas turmas em que desenvolvi esta pesquisa, foi um achado e um privilégio conferido a poucos, pois desde que instituíram as aulas “exclusivas” de redação, na estrutura curricular das escolas públicas do estado, essas aulas raramente são designadas para o mesmo professor de LP, nas mesmas turmas. Esse privilégio me permitiu trabalhar as duas disciplinas de forma articulada, desenvolvendo as práticas de linguagem de maneira integrada. Como um ganho extra, eu também lecionava língua inglesa nessas turmas. Assim, com seis aulas semanais (4 de Língua portuguesa, 1 de Redação e 1 de Língua Inglesa) foi possível gerenciar o tempo pedagógico e desenvolver as práticas de escritas aqui investigadas. Todo o trabalho desenvolvido só foi possível por esse fato, que constitui uma excepcionalidade no contexto das escolas públicas.

Diante disso, fica evidente que separar um componente curricular, com apenas uma aula semanal, para trabalhar a escrita na escola, foi um equívoco cometido pelas autoridades responsáveis pelas políticas educacionais. Os coordenadores pedagógicos que, na sua maioria, desconhecem os desafios de uma sala de aula, insistem que é possível os professores de Língua Portuguesa e de Redação trabalharem em parceria, para o cumprimento de todo o conteúdo recomendado para as duas disciplinas, única preocupação que lhes passa pela cabeça. É totalmente contraproducente um professor trabalhar as práticas de escritas e outro as análises linguísticas, por exemplo.

Nessa esteira, defendo a composição das aulas de língua materna em um único componente curricular, com um tempo pedagógico aceitável, no qual seja possível trabalhar as práticas de linguagem de forma integrada, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, é possível implementar ferramentas pedagógicas que demandam tempo e pesquisa como uma SD, uma UD ou um projeto de letramento,

que, comprovadamente contribuem com contínuo processo e de alfabetização e letramento, tanto dos alunos, como dos próprios professores.

Outro obstáculo que demandou muita energia para ser superado foi o excesso de atividades didáticas que precisavam ser planejadas e corrigidas semanalmente. Algo que não mencionei, até aqui, é que além das quatro turmas focalizadas nessa pesquisa, eu lecionava em mais 2 turmas de primeira série. A equação é simples, uma carga horária de 40h semanais, nas escolas públicas estaduais, se distribui em 28 aulas de regência e 12h para planejamento e investimento em formação. Se nas 4 turmas de terceira série eu tinha 6 aulas em cada, significa que eu precisava de mais 4 aulas para completar minha carga horária, ou seja, 1 aula de Língua Inglesa e 1 de redação, em cada uma das 2 turmas de primeira série. Tudo isso convergia para uma quantidade imensa de textos para corrigir, aulas para planejar, atividades e avaliações para elaborar, aplicar e corrigir, tudo isso somados aos 16 diários de classe, que deveriam ser mantidos sempre atualizados.

Quanto aos alunos colaboradores, desde o início compraram a ideia de participar dos projetos de intervenção propostos por mim, uma vez que os fiz compreender que tudo se tratava de investimentos em suas próprias formações e que os resultados seriam colhidos em forma de conhecimentos e aprovações. Apesar disso, muitos não entregavam os textos no prazo estipulado. Assim, eu recebia textos a semana inteira, até ter todas dissertações escolares nas minhas mãos. Esse fenômeno, muito comum no contexto escolar, demandou muita paciência e perseverança da minha parte.

Em meio a essas adversidades, ainda havia as programações gerais da agenda escolar, como semana de avaliações, reuniões pedagógicas, pré-conselho de classe, conselho de classe, semana de fortalecimento da aprendizagem (nomenclatura politicamente correta para semana de recuperação) e outras atividades elaboradas para intentar contra a sanidade física e mental dos professores.

Em que pese todas as dificuldades acima relatadas, além dos resultados alcançados e já pontuados nessas considerações finais, esta investigação me proporcionou algumas convicções:

- É possível construir parcerias de sucesso entre alunos e professor, para trocas significativas de experiências e produção de conhecimentos (BOTELHO, 2018);
- Os alunos, quando responsabilizados ativamente pela construção de seus próprios saberes (BAKHTIN, 1997), mostram-se capazes de transitar facilmente entre as facetas de aprendiz e ensinante (FREIRE, 2001), tornando-se protagonistas da própria aprendizagem (BRASIL, 2018);
- O interesse real dos alunos pelos textos trabalhados em sala de aula é determinante para o sucesso de um bom projeto de letramento (KLEIMAN, 2000);
- A escrita discente, quando tratada como objeto de investigação científica (SILVA, 2016), contribui ricamente com o letramento científico, docente e discente, e com a ressignificação das práticas de ensino do professor-pesquisador;
- O sentido das produções textuais dos alunos (KOCH, 2014) é construído a partir de suas próprias experiências sociais com a escrita (SOARES, 2005);
- A alfabetização e o letramento são processos que nos acompanham por toda a vida (TFOUNI, 2002), por isso não devemos esperar que os alunos, ao concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental, estejam prontos para todos os desafios impostos pela escolaridade;
- O trabalho didático com gêneros contribui com o empoderamento dos alunos frente aos desafios sociais mediados pela escrita (SILVA, 2015);
- Os conhecimentos manifestados pelos alunos através da oralidade não devem ser ignorados em favor da escrita escolarizada (MARCUSCHI, 2008);
- Tudo que eu disse até aqui já foi dito antes por alguém, pois toda a minha vida é orientada no mundo das palavras alheias (BAKHTIN, 1979). Ainda assim, como sujeito-pesquisador, não posso fugir da responsabilidade moral pela execução dos meus atos, pelas ações da minha vida e, conseqüentemente, pelos conhecimentos aqui construídos (BAKHTIN, 1993).

Assim, encerro essa jornada investigativa rememorando a epígrafe que inicia a introdução desta dissertação. Em sua empreitada para apontar um culpado pela não conversão das almas ao cristianismo, Padre Vieira, além de metaforizar-se como espelho, assumiu-se como *aquele que saiu a semear*, contrapondo-se a um *semeador*. Pois para ele, “Uma coisa é o soldado e outra coisa o que peleja; uma coisa é o governador e outra o que governa. Da mesma maneira, uma coisa é o semeador e outra o que semeia” (VIEIRA, 1965). Para Vieira, semeador é apenas um nome, enquanto *o que semeia* é aquele que, de fato, pratica a ação de semear.

De modo semelhante, no contexto da educação existem os educadores e aqueles educam/ensinam, os aprendizes e aqueles que aprendem. Assim, reiterando minhas convicções, acima compartilhadas, e mimetizando o padre barroco, encerro esta investigação assumindo-me como *aquele que ensina* e *aquele que aprende*, pois, nas palavras de Freire (2001, p. 259), “ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende” e, para mim, quem aprende tem a responsabilidade de, também, ensinar.

Como desdobramentos desta investigação, tenho a expectativa de que esta possa contribuir com as práticas docentes de professores de Língua Portuguesa, sobretudo com ensino e aprendizagem das práticas de linguagem, de forma integradas. Que outros pesquisadores possam recorrer a ela como fonte/objeto de investigação, tanto da escrita discente quanto das práticas docentes nela caracterizadas. E, enquanto professor-pesquisador, que eu possa dar continuidade às investigações aqui iniciadas, para quem sabe, mergulhar no fluxo de informações que perpassa o contexto escolar e analisar outros elementos que permeiam a escrita, tanto docente quanto discente, para além das vozes aqui focalizadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. [1979, 1997, 2003]
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1981]
- _____. (VOLOSHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004 [1995]
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 23ª ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: argumentar).
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006
- BOTELHO, Laura Silveira; FARIA, Edna Silva; SILVA, Leosmar Aparecido da; MORAIS, Rubens Damasceno. Letramentos e Formação Inicial Docente: Iniciação à Pesquisa Científica. In: Alexandre José Cadilhe; Andreia Rezende Garcia-Reis; Tânia Guedes Magalhães. (Org.) **Formação docente**: linguagens, práticas e perspectivas. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2018, v., p. 31-61.
- BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 385p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão Dezembro 2018). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2BHitds>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- _____. **A redação no Enem 2018**: Cartilha do participante. INEP, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2DMrnuq>>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- DEBOER, George E. **Scientific Literacy**: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. Journal of Research in Science Teaching. v. 37, Nº. 6, p. 582- 601, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação Científica**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010. 17.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. SD para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004, p. 149 -185.

ELIOT, C. **Educational reform**. New York: Century, (1898).

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. [1994, 2000]

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FIAD. Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Mª L. Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.) **Questões de Linguagem**. 6ª ed. São Paulo, 38. (2): 9-18, maio-ago. 2009.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos chave**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios/Paulo Freire**. 5ª ed. Editora Afiliada. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. Carta de Paulo freire aos Professores. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/ constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

_____; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

HURD, Paul DeHart. **Scientific Literacy: New Minds for a Changing World**. Stephen Norris, Section Editor, 1997, p. 404-416.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática: 1986. (Série Fundamentos).

KLEIMAN, Angela B. **Linguagem e letramento em foco: preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ceifiel / IEL / UNICAMP, 2005.

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

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

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

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2000]

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2015 [2004]

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, Gustavo. A avaliação da redação escolar: o que fazem os graduandos em Letras e como ressignificam esse processo enquanto professores de língua em formação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 176-198, jan./jun. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Revista de Letras**, v. 1 /2, nº 26, jan./dez., 2004, p. 44-49.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MOREIRA, Rosiane Ap. Soares S.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Repensando a (re)escrita de textos: leitura e produção textual na universidade de Brasília. In: I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2011, Uberlândia. **Caderno de Resumos**, 2011. v. 1. p. 202.

NOVAES, Ana Maria Pires. Dissertação: de tipologia a gênero textual: uma proposta sob o olhar da interação. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5., 2009, Caxias do Sul. **O ensino em foco**. Caxias do Sul: UCS, 2009

PEREIRA, B. G. Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Materna Mediado por Gêneros Discursivos: O CCMG. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. XIX, p. 36-47, 2015

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London/New York: Routledge, 2010.

POSSENTI, Sírio. Discurso, sujeito e o trabalho da escrita. In: NASCIMENTO, E. M. F. S.; GREGOLIN, M. R. (Orgs.) **Problemas atuais da Análise do Discurso**. Série Encontros. Araraquara: Unesp, 1994, p. 27-41.

REIS, Aylizara Pinheiro dos. **Letramento Científico como Prática Inovadora numa Escola Pública Araguainense**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2016.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C. & Guindani, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, 2009

SIGNORINI, Inês. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Significados da Inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues; GUIMARAES, Elton Viera; MEDEIROS, Ivanildo Alves. Construção de objetos de conhecimento para aulas de língua portuguesa na abordagem do letramento científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 159-191, mar. 2018.

_____; BRITO, Jordana O.; SILVA, Josilene A.; CAVALCANTE, Télia B. Formação continuada do professor na perspectiva da pesquisa científica. In: Alexandre José Cadilhe; Andreia Rezende Garcia-Reis; Tânia Guedes Magalhães. (Org.) **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2018, v. p. 211-236.

_____; SOUSA, Waldeny Bergson; ARAÚJO, Solange F. de C. Construção de saberes no mestrado profissional em letras: uma experiência compartilhada. **Leia Escola (UFMG)**, v. 17, p. 32-44, 2017.

_____; MOURA, Andréia Francisca; RODRIGUES, Aline Barbosa; MELO, Livia Chaves. Proposta de atividade interdisciplinar para o estudo das línguas portuguesa e inglesa: uma experiência mediada pela pesquisa no mestrado profissional para professoras. **A Cor das Letras (UEFS)**, v. 12, p. 163-181, 2017.

_____. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 4, n. 8, p. 119-139, jul./dez. 2010.

_____. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, p. 8-23, 2016.

_____; LIMA, Paulo da Silva.; MOREIRA, Tânia Maria (Orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 15, n. 4, 2015, p. 1023-1055.

_____. MELO, Márcio Araújo de; PEREIRA, B. G.; SILVA, A. A.; SANTOS, J. (Orgs.) **Anais do Congresso (E-Book) - ABRALIN em Cena no Tocantins: Pesquisas Linguísticas e Demandas do Ensino Básico**. 1ª ed. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2014. v. 1. 1064p.

_____; SILVA, Luiza (Org.). **Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação do professor de língua**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1. 104p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Michelle B. **Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 611-628, set./dez. 2010.

_____. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-43.

TEIXEIRA, F. Martins. **Alfabetização científica**: Questões para reflexão. Ciênc. Educ., Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1995, 2002]

TOCANTINS. **Documento Referência para Elaboração dos Planos de Ensino - DREPE**. Seduc, 2018. Disponível em:< <https://bit.ly/2tBQHLLR>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão da Sexagésima. In: **Sermões Escolhidos**. v. 2, São Paulo: Edameris, 1965.

APÊNDICE

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORIENTADO PELA PESQUISA

Esta Unidade Didática (UD) está organizada em quinze etapas, em que alunos e professor participam ativamente do processo de construção de conhecimentos. A partir da articulação dos eixos de integração propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), para o ensino de Língua Portuguesa, esta ferramenta pedagógica desencadeia algumas práticas de letramento docente e discente. O Quadro 1, a seguir, apresenta todas as etapas que compõem esta Unidade Didática:

Quadro 1: Etapas da UD

Etapa	Responsável
16. Orientações sobre a Unidade Didática	Professor
17. Orientações sobre a pesquisa escolar	Professor
18. Escolha do tema e distribuição do roteiro de pesquisa e modelo de relatório	Professor e alunos
19. Pesquisa discente	Alunos
20. Entrega do relatório de pesquisa e trocas de experiências	Alunos
21. Correção dos relatórios de pesquisa	Professor
22. Devolução dos relatórios de pesquisa e Roda de debate	Professor e alunos
23. Apresentação da proposta de redação e encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar	Professor
24. Escrita da dissertação escolar	Alunos
25. Correção das escritas discentes	Professor
26. Intervenções e encaminhamentos para reescrita	Professor
27. Reescrita da redação	Alunos
28. Correção das reescritas	Professor
29. Avaliação	Professor e alunos
30. Publicação do produto final	Professor e alunos

Fonte: Autoria própria

O Quadro 2, a seguir, apresenta uma sugestão de cronograma para a implementação desta UD. São necessárias aproximadamente 13 aulas para a realização de todas as atividades. A quantidade de aulas dedicadas a cada uma das etapas é flexível, de acordo com desenvolvimento das atividades, sendo que algumas delas só podem ser realizadas em horário fora das aulas. O número de reescritas pode variar, a depender do empenho dos alunos.

Quadro 2: Cronograma de execução da UD

Aulas	Atividades
Aula 1 e 2	Orientações sobre a Unidade Didática
Aula 2 e 3	Orientações sobre a pesquisa escolar
Aulas 4 e 5	Escolha do tema e distribuição do roteiro de pesquisa e modelo de relatório
Atividade extraclasse	Pesquisa discente
Aula 6	Entrega dos relatórios de pesquisa e trocas de experiências
Atividade extraclasse	Correção dos relatórios de pesquisa
Aulas 7 e 8	Devolução dos relatórios de pesquisa e Roda de debate
Aula 9	Apresentação da proposta de redação e encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar
Atividade extraclasse	Escrita da dissertação escolar
Atividade extraclasse	Correção das escritas discentes
Aulas 10 e 11	Intervenções e encaminhamentos para reescrita
Atividade extraclasse	Reescrita da redação
Atividade extraclasse	Correção das reescritas
Aulas 12 e 13	Avaliação
Atividade extraclasse	Publicação do produto final

Fonte: Autoria própria

O cronograma acima se refere apenas à implementação da parte prática da UD, nas aulas de Redação, com alguns encaminhamentos teóricos. Os estudos dos gêneros, necessários ao desenvolvimento dessa ferramenta pedagógica, devem ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, a integração entre os componentes curriculares, por excelência, para as práticas de linguagem é imprescindível para que os resultados pretendidos sejam alcançados.

1. Orientações sobre a Unidade Didática (UD)

O ponto de partida desse percurso é a apropriação de conhecimentos sobre a UD, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Assim, após municiar-se de informações sobre essa ferramenta pedagógica, o professor deve compartilhar tais conhecimentos com os alunos e, em seguida, apresentar esta UD como exemplo e como intervenção ser desenvolvida por eles.

Para a apropriação de conhecimentos relacionados à UD, além das construções teóricas tecidas no início desta seção, recomendo a leitura do artigo científico: *Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor*, de autoria do pesquisador Wagner R. Silva. Disponível em: < <https://bit.ly/2EAOjeE> >

2. Orientações sobre a pesquisa escolar

Antes de desenvolver as atividades aqui propostas, pela primeira vez, é necessário instruir os alunos sobre como fazer uma pesquisa escolar. Essa etapa se faz necessária para que os alunos se apropriem da prática da pesquisa como mecanismo de construção de conhecimentos, não apenas no contexto de implementação desta UD, mas em todas as situações de aprendizagem propostas pelos vários componentes curriculares. O Exemplo 1, a seguir, traz algumas orientações sobre a pesquisa na escola:

Exemplo 1: orientações sobre a pesquisa escolar

COMO FAZER UMA PESQUISA ESCOLAR!

O que é pesquisa?

Segundo Marcos Bagno, em seu livro *Pesquisa na Escola: Pesquisa é uma palavra que veio do espanhol. Este por sua vez, herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquiri, que significava “procurar; busca com cuidado; procurar por toda a parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem, aprofundar na busca”. O particípio passado desse verbo latino era perquisitum. Por alguma lei da fonética histórica, o primeiro R se transformou em S na passagem do latim para o espanhol, dando o verbo pesquisar que conhecemos hoje. Perceba que os significados desse verbo em latim insistem na ideia de uma busca feita com cuidado e profundidade.*

Pesquisar, então, consiste em uma busca cautelosa sobre algum assunto e, a partir das informações colhidas, construir um texto **inédito**. Portanto, copiar parágrafos de um livro, site ou qualquer outra referência, bem como usar uma ideia de um autor e apenas trocar as palavras por sinônimos são considerados PLÁGIO, prática considerada crime, de acordo com a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

Você já fez algum trabalho assim? Então está na hora de mudar!

Como fazer uma pesquisa, então?

Existem inúmeros métodos de pesquisa. Aqui vamos nos ater a um deles, que é o **fichamento**. Basta seguir os passos a seguir:

6. Escolha uma fonte confiável – Algumas características desse tipo de fonte:

- Apresentam um maior envolvimento com o tema;
- São citadas em outras pesquisas;
- Possuem boa reputação;
- São conhecidas e respeitadas pela sociedade, etc.

O gênero fichamento deve ser trabalhado de forma mais sistematizada, nas aulas de língua portuguesa, juntamente com o estudo dos gêneros âncoras e satélites desta UD.

7. Leia o texto e sublinhe as informações importante (APENAS as informações importantes; sublinhar todo o texto não ajuda, muito pelo contrário);

Obs. Em caso de pesquisas na internet, você pode optar pelos seguintes métodos:

- Baixar os textos em formato PDF (ou convertê-lo para esse formato) e sublinhar as partes importantes;
- Imprimir os textos para posterior leitura e marcações;
- Copiar as informações para um documento de texto e, em seguida, marcar apenas as partes mais importantes;
- Fazer anotações manuscritas;

8. Escreva a referência da fonte no topo da ficha;

- Durante a investigação anote todas as fontes que você utilizar na pesquisa (livros; revistas; sites, blogs; videologs, etc.), bem como os nomes dos autores dos textos que você lê.

9. Anote as informações importantes na ficha correspondente — pode ser em forma de itens.

Importante: não reproduza partes do texto na ficha, pois a pesquisa consiste na coleta apenas de dados pra você escrever seu próprio texto.

Nesse ponto é importante o professor trabalhar os conceitos e técnicas de retextualização. A leitura do artigo *A retextualização como recurso didático para a produção textual*, das pesquisadoras Marta Alves e Adriana da Silva, disponível em < <https://bit.ly/2H6z9zm>>, contribui significativamente com esta etapa. Acesso em: 23 dez. 2019

10. Procure pelo menos outras três fontes e faça o mesmo.

- Quanto maior a quantidade de fontes consultadas, mais confiável torna-se a pesquisa, pois os dados confirmam-se e provam que são verdadeiros, que não se trata de uma informação falsa ou incorreta.

Como analisar os dados?

Para iniciar um texto de sua autoria, que é o PRODUTO FINAL da sua pesquisa, é preciso analisar os dados das fichas, comparando uns com os outros: se há informações que se repetem, se há informações divergentes, se alguma traz um dado novo, etc. Quando os dados se repetem, é bem provável que sejam verdadeiros e, portanto, podem ser usados na sua pesquisa. Quando há informações divergentes, ou seja, que não conferem, a exemplo de algum ano, algum fato que está fora de ordem, deve-se consultar outras fontes confiáveis para tirar a dúvida. Após analisar os dados é o momento de começar a escrita do seu texto a partir das informações que você coletou nas fichas.

Assim é bem mais fácil, não é mesmo?

O que é uma fonte confiável?

Ao longo dessa leitura, você deve ter reparado na quantidade de vezes que foi utilizada a palavra *confiável* logo após a palavra fonte, correto? Pois bem, nada adianta fazer uma pesquisa se usamos dados ou informações inventadas, não é mesmo? As **fontes confiáveis** são assinadas por algum especialista da área. Todos podemos criar um blog sobre algum tema, mas só quem tem o conhecimento sobre o assunto é que poderá fornecer uma informação que se pode confiar.

Geralmente, nos sites específicos sobre Educação Física, por exemplo, há a assinatura de quem escreveu e, inclusive, às vezes indica a sua formação na área — Graduado em Educação Física pela Universidade X, por exemplo, o que dá credibilidade ao seu trabalho.

Anotar sempre a fonte bibliográfica ajuda nos futuros trabalhos. Se a fonte é confiável, você poderá recorrer a ela sempre que tiver dúvida. Citar a fonte no trabalho escolar demonstra que você realizou algumas ou muitas leituras para depois realizar o seu trabalho final.

Procedimentos iniciais da pesquisa escolar:

- Escolher o tema que vai pesquisar;
- Selecionar as fontes que vai consultar;
- Ler o material pesquisado várias vezes, fazer um resumo destacando as principais informações levantadas e escrever um texto com suas próprias palavras;
- Examinar os títulos e fazer anotações sobre o que o interessa;
- Organizar as anotações, em função do roteiro estabelecido;
- Construir seu próprio texto; redigir;
- Ilustrar a matéria produzida, fazendo suas próprias ilustrações ou selecionando-as de materiais prontos;
- Ao coletar imagens ou outros dados na internet, não se esqueça de colocar uma legenda logo abaixo, além de indicar o autor e o local de onde você coletou os dados;
- Enriquecer o trabalho com mapas, gráficos, reportagens e entrevistas, se for o caso.
- Cuidado com a redação do trabalho. Faça sempre uma correção com o propósito de corrigir erros ortográficos e gramaticais;
- Não transforme seu trabalho numa simples cópia de livros ou sites. Usando deste artifício, além de você não aprender nada, ainda corre o risco de tirar uma nota baixa.

Para um estudo mais aprofundado sobre a pesquisa escolar e suas metodologias, recomendo a leitura da obra: *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, do escritor Marcos Bagno, publicado pela Editora Loyola.

3. Escolha do tema e distribuição do roteiro de pesquisa e modelo de relatório

Nesta etapa, o tema da pesquisa é escolhido com a participação efetiva dos alunos. Além disso, os alunos devem receber dois instrumentos necessários para a realização da investigação sobre o tema escolhido: o roteiro de pesquisa e o modelo de relatório. Esses dois gêneros devem ser trabalhados previamente nas aulas de língua portuguesa. Nesta etapa, o professor fará apenas esclarecimentos de dúvidas e encaminhamentos para a pesquisa.

3.1 Escolha do tema

A seleção do tema para a pesquisa pode ser realizada através de várias dinâmicas. O importante é que o tema escolhido seja relevante para os alunos e que requeira uma intervenção social. Exemplo 2, traz algumas sugestões de dinâmicas para a realização desta etapa.

Exemplo 2: Sugestões de dinâmicas para escolha do tema da pesquisa

Previamente, solicitar aos alunos que leiam jornais, revistas, assistam a documentários e a debates de rádio e TV, para observarem as questões sociais que estão sendo mais discutidas na atualidade, e que, conseqüentemente, demandem uma intervenção social.

1. *Brainstorm* – solicitar sugestões de temas aos alunos, anotá-los na lousa, em seguida eliminá-los, através de votação entre os alunos, até que reste apenas um. Esse será o tema da pesquisa.

2. Votação – Pedir sugestões de temas aos alunos e anotá-los na lousa; distribuir pedaços de papéis; solicitar que cada aluno vote por escrito em um dos temas. O tema mais votado será trabalho nas demais etapas.

3. Mural criativo – Dividir a turma em equipes de 4 pessoas e, para cada time, entregar uma cartolina. Usando materiais como canetas, pincéis e lápis de cor, cada grupo deverá apresentar escolher um tema e apresentá-lo de forma criativa e lúdica, sempre prezando por uma linguagem acessível. Ao final, o grupo todo discutirá para decidir qual mural melhor representa o tema de forma criativa. O melhor será escolhido como tema para a pesquisa.

3.2 Distribuição do roteiro de pesquisa

O roteiro de pesquisa servirá de guia para os alunos durante a pesquisa. O Exemplo 3 traz um modelo de roteiro, que pode ser adaptado para outras investigações fora do contexto desta UD.

Exemplo 3: Roteiro de pesquisa	
ROTEIRO PARA PESQUISA ESCOLAR	
1. TEMA:	• _____
2. OBJETIVOS DA PESQUISA	
2.1. Objetivo geral	• _____
2.1. Objetivos específicos	• _____ • _____ • _____ • _____
3. INFORMAÇÕES TÉCNICAS	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa deve ser realizada individualmente; • A mesma será considerada como critério de avaliação da disciplina de Redação; • Cada aluno deverá trazer o relatório da pesquisa no dia ____/____/____; • Poderão ser utilizados como fontes de investigação: notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, cônicas jornalísticas, documentários, entre outros; • A pesquisa será apresentada oralmente, em uma roda de debate que acontecerá na próxima aula de redação.
4. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	
4.1. Apresentação escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Presença das informações solicitadas nos objetivos específicos da pesquisa; • Organização do relatório; • Objetividade; • Respeito à norma culta da língua
4.2. Apresentação oral	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura linear, coerente e organizada; • Participação significativa na roda de debate; • Fala espontânea, com clareza e tom de voz adequados; • Uso adequado do tempo disponível; • Respeito às opiniões divergentes.
5. PENALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • A não apresentação do relatório, bem como a não participação da roda de debate, na data acordada, acarretará na perda da pontuação referente a esta pesquisa.

Adaptado da fonte: <<https://bit.ly/2SWHMDV>>. Acesso em: 23 de dez. 2018

O roteiro deve ser distribuído aos alunos parcialmente preenchido com as *informações técnicas*, os *critérios de avaliação* e as *penalidades*, conforme o Exemplo 3. O tema deve ser adicionado após sua seleção e os objetivos devem ser negociados com os alunos, para que eles adquiram autonomia para definir seus próprios objetivos em investigações futuras. Cada item do roteiro deve ser esclarecido aos alunos no momento de sua distribuição.

3.2 Distribuição do modelo de relatório de relatório de pesquisa

Junto com o roteiro de pesquisa, os alunos receberão um modelo de relatório, conforme o Exemplo 4, para apresentação dos resultados da investigação:

Exemplo 4: Relatório de Pesquisa

RELATÓRIO DE PESQUISA

1. Tema da pesquisa:

- Apresentar o tema encaminhado pelo roteiro de pesquisa

2. Introdução

- Fazer uma apresentação geral do assunto abordado pelo tema, relacionando-os aos objetivos da pesquisa. Discorrer também sobre a relevância de se investigar e debater o tema.

3. Objetivos da pesquisa

- Explicar os objetivos definidos no roteiro de pesquisa, de forma detalhada.

4. Apresentação dos dados da pesquisa

- Apresentar os dados coletados, em forma de tópicos, relacionando-os aos objetivos da pesquisa.

6. Discussão dos dados da pesquisa

- Analisar os dados coletados de forma que os objetivos da pesquisa sejam respondidos.

6. Referências

- Registrar as fontes de pesquisas consultadas

Para um estudo mais consistente do gênero relatório de pesquisa, sugiro a leitura da obra *Como Fazer Relatórios de Pesquisa: Investigações sobre ensino e formação de professor de língua materna*. Organizado pelos pesquisadores Wagner Rodrigues, Luiza Helena e colaboradores, publicado pela editora Mercado de Letras.

4. Pesquisa discente

Após as etapas de instrução os alunos devem ter um prazo para realizar a pesquisa. Nesta etapa, o professor sugere algumas fontes de pesquisas como livros, filmes, vídeos, documentários, entrevistas com professores ou outras pessoas que dominem o assunto, entre outros. O prazo sugerido é de uma semana, caso haja a negociação de outro prazo com os alunos, o cronograma de atividades deve ser revisado.

5. Entrega do relatório de pesquisa

Após a investigação, os alunos devem elaborar os relatórios de pesquisa, conforme o Exemplo 40, e entregá-los ao professor para correção e avaliação. Nesta etapa deve ser promovido um momento trocas de experiências entre os alunos sobre a pesquisa. Nesse momento, eles terão a oportunidade de falar sobre as fontes consultadas, se conseguiram ou não responder aos objetivos delineados, etc.

6. Correção dos relatórios de pesquisa

Os relatórios de pesquisa são corrigidos pelo professor, observando os critérios no roteiro de pesquisa, conforme Exemplo 39, e o modelo de relatório apresentado no Exemplo 40.

6. Devolução dos relatórios de pesquisa e Roda de debate

6.1 Devolução dos relatórios

Os relatórios de pesquisa devem ser devolvidos aos alunos antes da roda de debate, assim, eles poderão utilizá-los como fonte de consulta durante suas falas. Esses relatórios constituirão os materiais de apoio dos alunos, durante a escrita das dissertações escolares, produto final desta UD.

6.2 Roda de debate

Após as investigações empreendidas pelos alunos e elaboração dos relatórios de pesquisa, realizar uma roda de debate sobre o tema pesquisado, conforme forme o Exemplo 5.

Exemplo 5: Roteiro da roda de debate

ROTEIRO PARA RODA DE DEBATE

1. TEMA:

- _____

2. DINÂMICA DA RODA DE DEBATE

- Apresentar argumentos, dados e fatos, de forma clara e objetiva, que respondam às perguntas a seguir.

3. PERGUNTAS MEDIADORAS

- Converter os objetivos específicos do roteiro de pesquisa em perguntas objetivas para mediar a roda de debate. A quantidade de perguntas fica a critério do professor.

4. OBSERVAÇÕES:

- Falar o mais espontaneamente possível;
- Recorrer às anotações do relatório apenas para confirmar algum dado;
- Evitar repetições de informações já apresentadas por outros colegas.
- Respeitar o tempo de fala.

Fonte: Autoria Própria.

Durante a roda de debate, os alunos devem ser instruídos a fazerem anotações que contribuam com a escrita da dissertação escolar.

8. Encaminhamentos para a escrita da dissertação escolar

Após a roda de debate, apresentar o tema da redação aos alunos sob forma de proposta, conforme o Exemplo 6, apresentar encaminhamentos para as escritas das dissertações escolares.

Exemplo 6: Comando da proposta de redação

A partir da investigação realizada sobre o tema a seguir, com base no relatório de pesquisa, nas anotações de sala de aula e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema: _____ . Apresente proposta de intervenção, coerente com o seu ponto de vista. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista, atendendo às características do gênero *dissertação escolar*.

Adaptado da fonte: < <https://bit.ly/2E7RNnz> >. Acesso em: 23 de dez. 2018

9. Escrita da dissertação escolar

Após a receberem as propostas de produção textual, e folhas pautadas para a escrita do texto final, os alunos deverão escrever suas dissertações escolares, de acordo com as orientações prévias sobre esse gênero discursivo, nas aulas de Língua Portuguesa. Essa etapa deve ser realizada em casa, com o prazo de uma semana para entrega dos textos.

10. Correção das escritas discentes

O professor corrigirá as redações dos alunos, de acordo com as competências avaliativas da prova de redação do Enem, conforme o Quadro 15 a seguir.

Quadro 3: Critérios de avaliação da prova de redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: (INEP, 2018, p. 8)

Durante a correção, analisar a presença de vozes alheias, nas escritas dos alunos, que contribuem para a apropriação das competências acima, a partir dos seguintes marcadores:

Quadro 4: Marcadores da presença de vozes alheias

<i>Marcador temporal</i>	referenciação, através de alusão histórica, para estabelecer comparações de situações, épocas e fatos.
<i>Marcador estatístico</i>	presença de dados estatísticos para defender um ponto de vista específico.
<i>Participante explícito</i>	presença de citações, diretas ou indiretas, de sujeitos devidamente identificados no texto, constituindo argumentos de autoridades.
<i>Participante não explícito</i>	referenciações através de vozes de sujeitos indeterminados ou ocultos, constituindo argumentos do senso comum.

Fonte: Autoria própria

11. Intervenções e encaminhamentos

Durante a correção dos textos, o professor deve realizar as intervenções relacionadas à adequação das escritas à proposta de produção textual e às competências avaliativas descritas no Quadro 15. As intervenções linguísticas e gramaticais devem ser realizadas nas aulas de língua portuguesa. Ao devolver os textos, aos alunos, o professor deve apresentar os encaminhamentos para a reescrita.

12. Reescrita da redação

Os alunos terão um prazo para reescrever as redações, de acordo com os encaminhamentos do professor, em seguida, devolvê-los para correção.

13. Correção das reescritas

O professor corrigirá as reescritas dos alunos, utilizando os mesmos critérios de correção das primeiras versões dos textos. Nessa etapa, devem ser observadas as adequações dos textos aos encaminhamentos apresentados anteriormente.

14. Avaliação

No dia da devolução das reescritas, professor e alunos devem avaliar todo o percurso de implementação da UD, da escolha do tema à reescrita, comparando as duas versões das dissertações escolares (escrita e reescrita) e o relatório da pesquisa, apontando as convergências e divergências entre os mesmos, além de problematizarem as dificuldades enfrentadas por todos, durante o desenvolvimento das atividades. Ao final da avaliação, professor e alunos devem apresentar encaminhamentos que visem a melhoria do desenvolvimento das próximas UD.

15. Publicação do produto final

Após a avaliação final, os textos reescritos poderão ser expostos, por um período, em algum espaço da unidade escolar, como em um mural, por exemplo. Ou serem digitalizados e publicados em um blog ou rede social. Ao final do percurso, todos os textos escritos deverão ser arquivados na escola, possibilitando investigações futuras.