

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**CRENÇAS E A PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE INTRODUÇÃO À ESCRITA ARGUMENTATIVA A
PARTIR DO REPOSICIONAMENTO METACOGNITIVO DO SUJEITO-
APRENDIZ**

SUELEN DE MATOS ANVERSA

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**CRENÇAS E A PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE INTRODUÇÃO À ESCRITA ARGUMENTATIVA A
PARTIR DO REPOSICIONAMENTO METACOGNITIVO DO SUJEITO-
APRENDIZ**

SUELEN DE MATOS ANVERSA

Sob a orientação da Professora
Dr^a. Adriana Tavares Maurício Lessa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

SEROPÉDICA, RJ
Novembro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A637c Anversa, Suelen de Matos , 1988-
CRENÇAS E A PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA DE INTRODUÇÃO À ESCRITA ARGUMENTATIVA A
PARTIR DO REPOSICIONAMENTO METACOGNITIVO DO SUJEITO
APRENDIZ / Suelen de Matos Anversa. - Seropédica,
2021.
140 f.: il.

Orientadora: Adriana Tavares Maurício Lessa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), 2021.

1. Crenças. 2. Parágrafo argumentativo. 3.
Perspectiva metacognitivista. I. Lessa, Adriana
Tavares Maurício, 1986-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado
Profissional em Letras (PROFLETRAS) III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SUELEN DE MATOS ANVERSA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/11/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)
Orientadora

Prof. Dr. Rafael Guimarães Nogueira (IFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 2022

TERMO N° 300/2022 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 10/05/2022 23:58)

ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 2303141

(Assinado digitalmente em 25/03/2022 09:26)

GILSON COSTA FREIRE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1328759

(Assinado digitalmente em 30/03/2022 23:12)

RAFAEL GUIMARÃES NOGUEIRA

ASSINANTE EXTERNO
CPF: 095.377.197-07

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
300, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **25/03/2022** e o código de verificação: **6db2782d37**

Dedico este trabalho aos meus pais, Sonia de Matos Anversa e Irineu Anversa (*in memoriam*), que, tão lindamente, ajudaram a construir meu caráter, e ao amor da minha vida, Carlos Eduardo Lima de Barros, que segura a minha mão no caminho da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sonia de Matos Anversa e Irineu Anversa (*in memoriam*), por ajudarem a construir a pessoa e a profissional que me tornei. Seus ensinamentos e seu amor foram essenciais à minha formação.

Ao meu esposo, Carlos Eduardo Lima de Barros, por ser o meu maior incentivador, o meu companheiro, o meu porto seguro, o amor da minha vida, que tanto contribuiu para que este trabalho fosse realizado e que torna a minha vida mais bonita a cada dia.

À minha família, em especial, à minha cunhada Marta e ao meu irmão Sérgio, que sempre me incentivaram a estudar e a alcançar meus objetivos.

Aos meus amigos e às minhas amigas que sempre estiveram ao meu lado, demonstrando preocupação e carinho.

Aos meus colegas de classe do Mestrado que passaram pela jornada junto comigo, sempre dando forças uns aos outros.

Aos meus amigos Cristiane Santos, Diogo Coutinho e Mariana de Freitas, que se tornaram irmãos, parceiros da jornada acadêmica e da vida. Com eles, sorri, chorei e descobri que o Mestrado me traria mais que o diploma.

Ao amigo e colega de trabalho Robson de Araújo Santos, então diretor, quando ingressei no Profletras, do colégio em que leciono e no qual desenvolvi a pesquisa, por toda a ajuda e as palavras de incentivo para que eu chegasse até aqui.

À equipe diretiva do Colégio Estadual Antônio da Silva, em especial, ao atual diretor geral, Joel Teixeira Dutra, pela valorização dos meus estudos e por toda a ajuda oferecida em toda jornada do curso.

A todos os meus alunos, que são parte imprescindível da minha formação profissional e pessoal.

À minha orientadora querida, Adriana Tavares Maurício Lessa, que me guiou, tão lindamente, nesta jornada acadêmica.

Aos professores do Profletras, por compartilharem seus conhecimentos e contribuírem para a nossa formação como mestres.

Aos professores Gilson Costa Freire e Rafael Guimarães Nogueira, componentes da minha banca de qualificação e defesa, que muito contribuíram para este trabalho com seus apontamentos e conhecimentos compartilhados.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

ANVERSA, Suelen de Matos. **Crenças e a produção textual: uma proposta pedagógica de introdução à escrita argumentativa a partir do reposicionamento metacognitivo do sujeito-aprendiz.** 2021. 140p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir pedagogicamente para reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor. Assumo, assim, a perspectiva de desenvolvimento metatextual como um processo de ensino-aprendizagem situado em relação ao contexto e à experiência dos aprendizes. Sendo assim, conscientizar-se sobre crenças existentes colabora para esse processo de tomada de consciência na produção textual. Esse é um dos passos para que o sujeito-aprendiz se enxergue inserido em um contexto mais complexo de aprendizagem que envolve crenças e experiências e visualiza o texto como processo e não apenas um produto. Para tanto, adoto a perspectiva metacognitivista de aprendizagem que ganhou grande importância com os estudos de Flavell a partir de 1970. São assumidos como objetivos específicos: (1) investigar e debater as crenças dos aprendizes sobre o que representa “saber” escrever bem em sua língua materna e, partindo de tal debate, (2) propor uma unidade didática que propicie a tomada de consciência sobre os principais componentes linguístico-discursivos da organização lógica argumentativa. Com esse propósito, adota-se o tipo qualitativo de pesquisa com caráter bibliográfico, exploratório e propositivo. A parte exploratória apresenta uma diagnose, processo que aconteceu presencialmente com os alunos; e a parte propositiva é composta por uma unidade didática que busca entender comportamentos dos aprendizes em relação à língua e, a partir desse entendimento, procura estimular o desenvolvimento da consciência metatextual do aprendiz pela incorporação de conversas dialógicas à dinâmica pedagógica. O enfoque da produção textual é o parágrafo argumentativo da redação escolar, em sua estrutura, e a estrutura da argumentação. Esse trabalho está embasado em teorias de Charaudeau (2008) e Garcia (2006). A unidade didática proposta é composta por quatro módulos: o primeiro é direcionado a identificar e mapear as crenças dos aprendizes a respeito da Língua Portuguesa; o segundo, a criar um caminho da oralidade para a escrita na tarefa de argumentar; o terceiro, a pensar e desenvolver o parágrafo argumentativo relacionando a estrutura micro à macrotextual; e, por último, o módulo quatro direcionado à reflexão acerca do caminho percorrido até então considerando as crenças identificadas e os textos produzidos.

Palavras-chave: Crenças, parágrafo argumentativo, perspectiva metacognitivista.

ABSTRACT

ANVERSA, Suelen de Matos. **Beliefs and the text production: a pedagogical proposal to introduce the argumentative writing from the metacognitive replacement of the learning subject.** 2021. 140p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This research's general goal is to pedagogically contribute to replace the native language learning subject as responsible for its own development as a writer. So, I take a metatextual development perspective in a process that understands teaching and learning as situated considering the learner's context and experiences. This way, being conscious about beliefs cooperates to this process of awareness in writing. This is one of the steps that helps the learning subject to see him/herself into a more complex learning context that involves beliefs as well as experiences and understands the text as a process, not only as a product. With this purpose, I adopt the metacognitive perspective of learning that received great importance with Flavell's studies since 1970. The specific goals assumed are: (1) investigating and debating the learners' beliefs about what represents knowing how to write well in its native language and, from that debate, (2) proposing a didactic unit that provides the awareness about the basic linguistic-discursive characteristics of the argumentative logical organization. With those aims, a qualitative research type is adopted, with a bibliographic, exploratory and purposeful character. The exploratory part presents a diagnose, a process that happened with the students in class, and the purposeful part is composed by a didactic unity that aims to understand learner's behaviors in relation to the language and, from this understanding, tries to stimulate the student's metatextual awareness development incorporating dialogical discussions to the pedagogical dynamic. The school essay argumentative paragraph is the focus of the writing process in this research, as well as its structure and the argumentation structure. This research is based in Charaudeau (2008) and Garcia's (2006) theories. The didactic unit proposed is composed by four modules. The first one is directed to identify and map the learners' beliefs in relation to the Portuguese Language; the second module creates a way from speaking to writing in the argumentative task; the third one is made to think and develop the argumentative paragraph relating the micro to the macrotextual structure; and the last module is directed to reflecting about the way done, considering the identified beliefs and the texts that were made.

Key-words: Beliefs, argumentative paragraph, metacognitive perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de metacognição de Flavell.....	20
Figura 2: Cartilha do participante Enem.....	30
Figura 3: Trecho da proposta didática.....	56
Figura 4: Trecho da proposta didática.....	57
Figura 5: Trecho da proposta didática.....	58
Figura 6: Trecho da proposta didática.....	59
Figura 7: Trecho da proposta didática.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas à questão 1	45
Quadro 2: Respostas à questão 2	45
Quadro 3: Respostas à questão 3	46
Quadro 4: Respostas à questão 4	47
Quadro 5: Categorização das crenças	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O REPOSICIONAMENTO DO APRENDIZ ESCRITOR SEGUNDO A PERSPECTIVA METAGOGNITIVISTA	19
1.1 Sujeito-aprendiz de língua materna em uma perspectiva de cognição situada.....	19
1.2 O sujeito-aprendiz e as crenças sobre o conhecimento de língua.....	22
1.3 Desafios para o desenvolvimento metatextual.....	24
1.4 Olhar o texto como um processo.....	27
1.5 O ensino da argumentação.....	29
CAPÍTULO II: METODOLOGIA	34
2.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	34
2.2 Questões de pesquisa	35
2.3 Contexto de pesquisa	35
2.4 Primeira etapa: coleta de dados	36
2.5 Segunda etapa: produto e princípios da proposta didática.....	38
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA	44
3.1 Análise das crenças sobre a escrita em Língua Portuguesa.....	44
3.1.1 Categorização das crenças	44
3.2 Análise da produção textual.....	51
CAPÍTULO IV: A PROPOSTA DIDÁTICA	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE	66

INTRODUÇÃO

Considerar a relação dos estudantes com sua própria língua deve ser tarefa imprescindível para professores e alunos. Esse caminho permite que o aluno avalie seus usos da língua e seu aprendizado. É um processo reflexivo; e, pensando nessa relação, podemos observar a presença de crenças, culturalmente determinadas, a respeito do ensino-aprendizagem de língua materna que podem influenciar atitudes linguísticas negativas. Tais atitudes devem estar em constante problematização, a fim de que levem a práticas sociais que contribuam para a formação de um cidadão consciente de sua identidade linguística, reconhecendo o aprendizado de sua língua materna como um caminho para a expansão de suas esferas de existência.

Como professora do Ensino Público Fundamental, me deparo, frequentemente, com situações em que crenças sobre a língua impedem o avanço do processo de aprendizagem. Por diversas vezes, ouço os alunos afirmarem que “não sabem português”, que “português é muito difícil”, que não conseguem “decorar todas as regras” e outras frases que demonstram o que acreditam sobre sua língua materna. Essas crenças, quando inconscientes ou não problematizadas pelo aprendiz, podem gerar atitudes negativas com relação à aprendizagem. Muitas vezes, o educando não se sente capaz de “aprender”, acredita não “saber escrever”, pois atrela a boa escrita apenas à memorização das normas gramaticais “difíceis de decorar”.

Considerando o exposto acima, entendi a necessidade de um estudo e de uma intervenção nesse contexto educacional, de forma a tentar uma mudança que seja significativa para os alunos e para os colegas de profissão. Afirmou-se, para mim, a necessidade de criar um caminho que possa levar não só aqueles a se reposicionarem como sujeitos-aprendizes conscientes do processo real de sua aprendizagem, como também estes a olhar, por uma outra perspectiva, todo esse processo, a fim de uma mudança em suas práticas didáticas.

Com o intuito de contribuir para essa construção, focalizo a produção de textos dissertativo-argumentativos, já que têm relevância significativa nas situações de uso da linguagem na nossa sociedade. Tal atividade de produção encontra-se, por muitas vezes, repleta de crenças sobre a língua, baseadas, em sua maioria, no senso comum, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, que representa, em grande parte dos casos, o primeiro contato formal dos estudantes com essa categoria de textos. A exemplo disso, a resposta “não sei quase

nada”, dada por um aluno durante a diagnose, demonstra a visão de língua como conteúdo desconhecido – o que pode ser um entrave ao desenvolvimento desse estudante como escritor.

No entanto, acredito em uma abordagem científica, assim como Pilati (2017, p. 23), como “uma abordagem crítica do senso comum”, buscando “problematizá-lo sempre que esse se mostrar destituído de razão e de sentido”. Seguindo esse pensamento, é necessário que haja, cada vez mais, reflexões, pesquisas e empenho na área da Linguística dedicada ao ensino, partindo de critérios científicos e de estudos comprometidos, para que não se repita esse senso comum e, assim, realize-se um trabalho realmente significativo e de qualidade.

O papel da escola e do professor deve ser, pois, o de “questionar, problematizar e elucidar falsas crenças e questões incorretas provenientes do senso comum” (PILATI, 2017, p. 24). Atitudes apoiadas em crenças falsas geram complicações ao ensino e à aprendizagem de uma língua, no caso específico desta pesquisa, o Português. A partir do diagnóstico da existência de tais crenças e de sua influência no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, busco compreender e problematizar as questões mais relevantes, principalmente em relação à produção textual. Espera-se, desta forma, desmistificar crenças que influenciam, de alguma maneira, nesse processo e contribuir para a tomada de consciência do aluno de sua posição como sujeito-aprendiz atuante em seu desenvolvimento linguístico, através de uma abordagem metacognitivista.

A perspectiva metacognitivista de aprendizagem direciona o foco para o processo de “aprender a aprender”. O sujeito-aprendiz, nessa perspectiva, autorregula sua aprendizagem, pois passa a conhecer a maneira como esta acontece em seu contexto e se conscientiza dos processos que podem desenvolver sua forma de aprender.

O termo “metacognição” foi apresentado pelo estudioso pesquisador John Flavell na década de 1970. Flavell destaca-se por ser o primeiro, junto a Wellman, a considerar a metacognição uma área de pesquisa. Esse novo campo foi se solidificando e estabelecendo sua importância nos estudos sobre “aprender a aprender”. Assim, também, foi dada importância à metacognição no ambiente escolar e no acadêmico, pois “no estudo acadêmico, à medida que os alunos adquirem maior experiência, é possível fazer melhor uso do tempo de estudo, selecionando os tópicos relevantes e ignorando os irrelevantes” (JOU; SPERB, 2006, p. 180).

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho consiste em propor estratégias pedagógicas para reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu

desenvolvimento como escritor, assumindo uma perspectiva de desenvolvimento metatextual em um processo que entende que “conhecimento, pensamento e aprendizagem estão situados (ou localizados) na experiência” (ARTINO; DURNING, 2011, p. 188, tradução minha¹). Com esse propósito principal, configuram-se como objetivos específicos da pesquisa: (a) investigar e debater as crenças dos aprendizes sobre o que representa “saber” escrever bem em sua língua materna e, partindo de tal debate, (b) propor uma unidade didática que propicie a tomada de consciência sobre os principais componentes linguístico-discursivos da organização lógica argumentativa.

O segundo objetivo conecta-se ao primeiro, à medida que se conscientizar sobre crenças existentes colabora para esse processo de tomada de consciência na produção textual. Esse é um dos passos para que o sujeito-aprendiz se enxergue inserido em um contexto mais complexo de aprendizagem que envolve crenças e experiências e visualiza o texto como processo e não um produto.

Não está excluída a possibilidade de que as dificuldades apresentadas na escrita possam ter como uma de suas causas problemas metodológicos no processo ensino-aprendizagem de produção textual, tampouco afastos da escola e dos professores o fato de carregarem, também, crenças que influenciam no modo de conduzir o ensino. Há docentes, inclusive, que concebem a escrita como respeito ou reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação, mesma crença apresentada pelos discentes. No entanto, o enfoque desta dissertação está no aluno e no que ele carrega consigo que possa influenciar em seu processo de escrita. Sendo assim, justifico o olhar atencioso às crenças dos aprendizes.

A ideia de texto como processo se encaixa perfeitamente neste trabalho, pois o objetivo será sempre provocar uma reflexão acerca de todo o caminho percorrido até a produção final do texto. O foco está em todo o contexto que a escrita envolve, nas escolhas feitas, nas estratégias desenvolvidas, no aluno sendo um autor situado. Para atingir o objetivo de reposicionamento desse aprendiz através de uma visão metacognitivista, o produto final não deve ser mais importante do que o processo textual.

Há alguns anos lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, experiencio, a cada aula, o desafio de trabalhar com os alunos a prática da escrita. O processo de produção textual requer muita atenção por parte de todos os envolvidos, docentes e educandos. Um dos desafios é

¹ “knowledge, thinking and learning are situated (or located) in experience” (ARTINO; DURNING, 2011, p. 188).

incentivar os aprendizes a reconhecerem-se como agentes de sua aprendizagem e a identificarem o processo de conhecer como se aprende, de conhecer a construção deles mesmos como produtores ativos em sua formação pessoal e acadêmica.

Com o intuito de melhor preparar nossos alunos às situações de uso da escrita, principalmente, na prática de produção textual, entendo a necessidade real de realizar um trabalho visando ao modo de organização argumentativo. Esse modo de organização configura-se como de grande importância nas relações sociais, pois, especialmente a partir dele, o indivíduo pode se posicionar frente a temas discutidos². Além disso, dado o reconhecimento de sua relevância na sociedade, atualmente, o discurso argumentativo tem tido bastante peso tanto em exames de ingresso a universidades, a exemplo dos vestibulares e do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), quanto em exames para cargos de emprego público.

Apesar da evidente relevância dos textos dissertativo-argumentativos em nossa sociedade, a abordagem desse tipo de produção textual, sobretudo nas escolas públicas, acontece, frequentemente, apenas no terceiro ano do Ensino Médio, e com o objetivo mais comum de “preparar” os alunos para o vestibular e para as provas classificatórias em geral. Esses fatos causaram-me grande incômodo como docente. Esse modo de organização textual deve ser aprimorado na escola com vistas à construção de um conhecimento que prepare os alunos para as diversas situações discursivas das quais eles participam e participarão socialmente. O bom desempenho dos educandos nas avaliações citadas deve ser uma consequência do desenvolvimento textual realizado ao longo da vida acadêmica, e não a meta a ser atingida.

A preocupação com esse curto tempo despendido no último ano do Ensino Médio para trabalhar com a argumentação formal escrita levou-me a questionar por que não começar esse caminho, com caráter introdutório, no Ensino Fundamental, já que desenvolver a escrita é um contínuo trabalho que deve envolver o contexto, a interação e, principalmente, um reposicionamento do sujeito-aprendiz que se veja, metacognitivamente, responsável por sua aprendizagem.

Portanto, o presente trabalho apresenta um capítulo intitulado *Fundamentos Teóricos para o Reposicionamento do Aprendiz Escritor Segundo a Perspectiva Metacognitivista*. Nesse capítulo, busco dialogar sobre os objetivos esperados, o quadro em que se encontra o contexto

² É importante ressaltar que argumentar não se limita ao modo de organização argumentativo do discurso. Podem-se apresentar elementos da argumentação, como a persuasão, nos modos descritivo e narrativo também.

pesquisado e o embasamento teórico que norteia a pesquisa.

Os seguintes tópicos são: o capítulo destinado à metodologia, que apresenta, com detalhes, o contexto da pesquisa, bem como seu processo de diagnose, e os princípios da proposta didática; o capítulo no qual analisaremos os dados obtidos na diagnose com mais minúcia, apresentando a categorização das crenças identificadas e analisando a produção textual dos alunos que fizeram parte dessa etapa ; em seguida, encontra-se o capítulo que descreve a proposta didática ; e, por último, as considerações finais.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O REPOSICIONAMENTO DO APRENDIZ ESCRITOR SEGUNDO A PERSPECTIVA METAGOGNITIVISTA

Neste capítulo, delimito os objetivos esperados da pesquisa apresentados na Introdução, o quadro em que se encontra o contexto pesquisado e o embasamento teórico norteador.

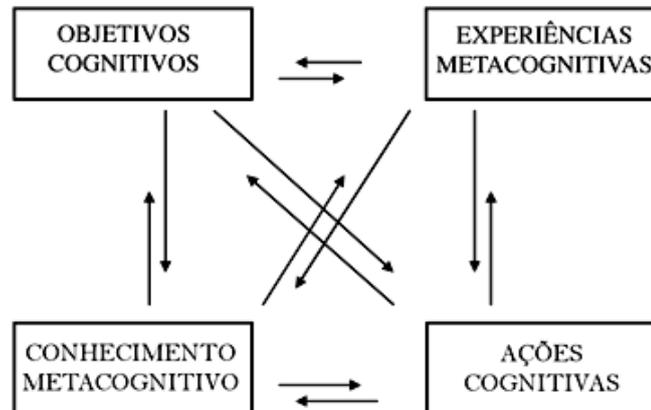
1.1 Sujeito-aprendiz de língua materna em uma perspectiva de cognição situada

Explorar a relação dos aprendizes com a língua e com a situação de aprendizagem da escrita é tarefa crucial neste trabalho pelo entendimento de que essa relação é determinante para o processo e para o resultado da aprendizagem de língua materna em contexto escolar. Pensar essa relação implica, em nossa perspectiva, conectá-la diretamente aos processos metacognitivos, o que nos leva a discorrer, brevemente, neste capítulo, sobre metacognição.

Metacognição seria a capacidade do indivíduo de conhecer e monitorar sua cognição e os processos envolvidos nela. Seria o conhecimento sobre o conhecimento e sobre como esse saber contribui para os objetivos de aprender. O aprendiz que conhece a maneira como ele próprio aprende e autorregula esse aprendizado pode obter maior sucesso em seu empreendimento cognitivo. Flavell (1979) aponta a importância da metacognição em atividades como compreensão de leitura, escrita, aquisição da linguagem, resolução de problemas, dentre outras. Essa relevância tem sido investigada; e, cada vez mais, crescem os estudos que contribuem para sua comprovação.

Em seu modelo de metacognição, o autor representa a interação entre quatro classes de fenômenos: *conhecimento metacognitivo*, *experiências metacognitivas*, *objetivos cognitivos* e *ações cognitivas*. Nesse modelo, um fenômeno está ligado ao outro, de forma que um possa ser consequência ou causa do outro. Eles interagem e relacionam-se sem uma ordem específica.

Figura 1 – Modelo de Metacognição de Flavell



Fonte: Modelo de metacognição de Flavell (1979, 1987), adaptado por Mayor et al. 1995, p. 32 apud JOU, G. I. de; SPERB, T. M., 2006, p. 178.

Falemos, um pouco, sobre cada um desses conceitos. O *conhecimento metacognitivo* consiste no conhecimento e nas crenças a respeito de fatores e de variáveis. Esse conhecimento é dividido em três subcategorias: as variáveis de pessoa, as variáveis de tarefa e as de estratégia. O autor também indica como esses conhecimentos afetam e interagem no empreendimento cognitivo.

Nas subcategorias do conhecimento metacognitivo, as variáveis de pessoa estariam relacionadas às crenças e aos conhecimentos a respeito do próprio indivíduo e das outras pessoas como sujeitos cognitivos. As variáveis de tarefa, por sua vez, consideram as informações disponíveis em uma ação cognitiva, guiando, assim, a maneira de lidar com o empreendimento cognitivo. As variáveis de estratégia, por fim, dizem respeito às ações tomadas para garantir que uma estratégia cognitiva tenha sucesso.

As *experiências metacognitivas* referem-se às experiências subjetivas afetivas ou cognitivas do aprendiz em uma situação cognitiva; o que ele experiencia ao se engajar em um evento cognitivo, suas sensações. Os *objetivos cognitivos* são as metas a serem alcançadas em determinado aprendizado; e, por fim, as *ações cognitivas* são os procedimentos tomados para atingir tais metas.

Sendo assim, como expresso anteriormente, não há uma ordem específica para que esses fenômenos ocorram. O indivíduo pode agir cognitivamente baseado no conhecimento

metacognitivo prévio que possui e que está intimamente ligado à experiência metacognitiva já vivenciada, bem como gerar experiências metacognitivas a partir de ações empreendidas para certo objetivo.

Podemos ilustrar tal ponto pensando em um aluno que, ao traçar o objetivo de escrever um determinado gênero de texto, busca ler vários exemplos desse gênero textual na internet, pois percebeu que apenas as aulas expositivas que assistiu na escola não foram suficientes para o deixar seguro em sua produção. O aluno tinha a sensação de não saber, o que o levou à ação cognitiva de procurar exemplos, provocando, assim, a sensação de saber mais, o que lhe proporcionaria mais segurança para atingir seu objetivo cognitivo de escrever o texto.

Desta maneira, ao reconhecer as práticas de linguagem do educando e as estratégias baseadas no conhecimento cognitivo que desenvolveu, considero importante a perspectiva de cognição situada, em que se compreende o ensino-aprendizagem inserido em experiências que incluem os participantes, a cultura e todo o contexto em torno desse processo (ARTINO; DURNING, 2011). Pensar em uma prática didática à luz de tal perspectiva já é um avanço na tarefa de desconstruir as crenças equivocadas que permeiam a sociedade brasileira e que, conseqüentemente, acabam por guiar as práticas escolares.

Nessa perspectiva de aprendizado situado, também são de grande valia as contribuições de Sinha (1999), que se opõe à visão universalista de aprendizes iguais em sua cognição, em todas as situações. Dessa forma, podemos entender, como profissionais da educação, que as mediações didáticas em nossas aulas e o tratamento da escola a respeito de como aprender devem considerar as diferenças e o contexto, pois está tudo, intimamente, ligado ao processo cognitivo. Nas palavras do autor:

considerar o aprendizado e a cognição como *situados* implica, normalmente, repensar esses processos em termos de seu *enquadramento* pelo contexto e pelas práticas sociocomunicativas – em contraposição a perspectivas tradicionais que enfocam um sujeito cognoscente individual e isolado. (SINHA, 1999, p. 32, grifos do autor)

Não pretendo excluir a subjetividade do aprendiz, mas sim levá-la em consideração tendo em vista que está permeada pelo contexto no qual está inserido. É uma subjetividade situada que leva a uma aprendizagem também situada de um falante que se constrói no discurso (SINHA, 1999) e deve visualizar-se como tal. Marginalizar todos esses fatores no processo educacional implica deficiência no ensino-aprendizagem da língua materna.

Acredito, assim como Sinha (1999), que o indivíduo também pode aprender a ser um aprendiz e se adequar ao enquadramento da aprendizagem, o qual envolve se situar

sociocultural, emocional e subjetivamente. Por isso, acredito na importância de considerar as crenças dos aprendizes na elaboração da proposta didática, já que estas fazem parte da subjetividade do aprendiz, bem como surgem da relação deste com o outro e com o processo de aprendizagem. Através de uma educação que considere a metacognição como relevante no desenvolvimento da aprendizagem, é possível que o professor atue de forma significativa nessa tomada de consciência.

A fim de seguir esse caminho de mudança de atitude a respeito do ensino de língua materna, de incentivo à tomada de consciência por parte dos estudantes, criei uma proposta válida para um avanço metacognitivo no que diz respeito ao conhecimento sobre o conhecimento e ao controle ou autorregulação da aprendizagem por parte do aprendiz (RIBEIRO, 2003). Tendo em vista que “a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender” (RIBEIRO, 2003, p. 110), justifico a importância dada aqui ao processo metacognitivo na mediação das estratégias de estudo e produção textual dos alunos. Nossos educandos precisam ter a consciência da pertinência de saber como se aprende, do aprender a aprender, e, deste modo, estar mais preparados para o processo cognitivo em todas as áreas do conhecimento.

1.2 O Sujeito-aprendiz e as crenças sobre o conhecimento de língua

Podemos compreender que a relação dos aprendizes com a língua e a aprendizagem, mencionada na seção anterior, estrutura-se por intermédio das crenças que norteiam os conceitos do que seja a língua, do que é aprender uma língua e de como esse aprendizado é visto como bem sucedido. Isto posto, tomemos a definição de crenças postulada por Barcelos (2006), que afirma que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

No trabalho constante com aprendizagem de língua materna, é comum, por muitas vezes, ouvir a queixa de falantes nativos de “não saber português”, presos à noção de língua como o conjunto de regras da norma gramatical (prescrições apresentadas nos compêndios gramaticais). Essa afirmação leva-nos à reflexão de Pilati (2017), autora de base gerativista

que agrega grande contribuição ao presente trabalho, já que trata, de modo científico, da questão das crenças na educação linguística, apresentando ideias que conversam, harmoniosamente, com o pensamento que nos guia aqui. A autora expõe que

como o senso comum nos leva a pensar que saber gramática está, diretamente, ligado ao domínio de conceitos apresentados nos compêndios gramaticais, acabamos acreditando que, se alguém não sabe as regras apresentadas nesses compêndios, não sabe português. (PILATI, 2017, p. 26).

Sobre as habilidades linguísticas que os aprendizes já possuem ao chegar ao ambiente escolar, Pilati *et alii* (2011, p. 403; *apud* PILATI, 2017 p. 42) afirmam que “aquilo que eles sabem significa muito mais do que aquilo que eles não sabem”, pois os alunos deveriam ser ensinados a desenvolver essas habilidades e, ao invés disso, passam por um aprendizado passivo que desconsidera a norma que já usam em seu cotidiano.

Ainda discutindo sobre a concepção de muitos de que o usuário não sabe sua própria língua por entenderem língua resumida às regras gramaticais dos compêndios normativos, podemos citar Bagno (2006), em seu livro *A língua de Eulália*, no qual trata da variação e do preconceito linguísticos e demonstra suas convicções pela voz da personagem Irene, ao expor que

Nossa escola, nossas gramáticas normativas, nossos livros didáticos, nossa psicologia educacional, imbuídos da crença de que um aprendiz nada tem a mostrar, e que, ao contrário, é ‘deficiente’, ‘carente’, ‘inepto’, assumem, sem disfarce, a tarefa de ‘ensinar’, de inculcar uma língua diferente, tida como intrinsecamente ‘boa’ e ‘perfeita’. O fracasso dessa atitude fica bem claro no número impressionante de alunos que abandonam a escola. Isso vem demonstrando que já é hora de tentar educar, de destravar os alunos das classes desfavorecidas, para que possam ‘pôr pra fora’ suas experiências, sua língua, e passem a falar por si mesmos. (BAGNO, 2006, p. 62).

Fica nítida a importância de desmistificar preceitos como esses de que não só o aprendiz não carrega consigo conhecimento algum, devendo, assim, “aprender” sua língua na escola, como também de que o professor é o detentor de todo conhecimento a ser adquirido, tanto nas concepções dos discentes quanto dos professores.

Reconhecer que a existência das crenças influencia, significativamente, as práticas de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas, configura-se um primeiro passo muito importante na construção de um trabalho que considera o aprendiz como sujeito situado. Precisamos reconhecer nossos alunos como usuários legítimos da língua e não apenas como aprendizes que chegam à escola sem conhecimento algum de sua língua. Desta forma,

coadunamos com a ideia de um aprendizado situado, que ocorre em meio a crenças, pois se origina delas e as gera também. A sala de aula deve ser, pois, um espaço de inclusão, um espaço de construção pedagógica realista em relação aos sujeitos que dela participam.

A intenção, aqui, não é ser radical e acreditar que não se deve ensinar a variedade de prestígio nas escolas. Pelo contrário, devemos “munir” nossos alunos com todos os recursos educacionais possíveis, a fim de que desenvolvam todas as habilidades necessárias ao desenvolvimento de práticas de letramento. Por isso, é tão importante reconhecer a existência de outras variedades linguísticas e não as excluir do contexto educacional para que os educandos aprendam que o importante é adequar o uso da língua e saibam que a escola vai ajudá-los nessa tarefa.

Trazendo a questão das crenças e do ensino da variedade de prestígio para esta pesquisa, é essencial considerar o fato de que o domínio das regras prescritas pelos instrumentos normativos não garante habilidade na produção de textos. Esse saber é uma parte do desenvolvimento do aluno escritor, mas precisa seguir ao lado de outras habilidades. É com esse foco que proponho um ensino que objetive o reposicionamento do aprendiz escritor.

1.3 Desafios para o desenvolvimento metatextual

A atividade metatextual, segundo Gombert (1992), está relacionada aos comportamentos que controlam o processo do texto, considerando tanto seus aspectos formais quanto as representações não estritamente linguísticas das informações contidas no texto. O próprio termo “controlar” indica que a consciência metatextual está, intrinsecamente, ligada ao monitoramento intencional do texto, tornando este o objeto de análise do indivíduo. O autor discorre, também, sobre os desenvolvimentos *metafonológico*, *metassintático*, *metalexical e semântico* e o *metapragmático*, cujas unidades linguísticas consideradas são, o fonema (metafonológico), a frase (metassintático), a palavra e o sentido (metalexical e semântico) e a linguagem e seu contexto (metapragmático). Gombert (1992) destaca que o conhecimento metatextual recebe pouca atenção em estudos na área. Esta pesquisa, portanto, ajuda a preencher esta lacuna na literatura sobre o desenvolvimento metalinguístico textual.

Quando falamos em desenvolvimento metatextual, podemos abarcar tanto textos orais quanto escritos, bem como o processo de compreensão e de produção. Como o foco desta

pesquisa está em desenvolver a produção textual dos estudantes, são relevantes as palavras de Myhill, Jones e Wilson (2016) a respeito do que seja escrever:

não é simplesmente produção de texto – é um processo mais complexo de criação de texto, moldado pela interação do senso de intenção do próprio escritor, pela consciência das necessidades do leitor implícito e pelas expectativas sociais desse tipo de escrita. (MYHILL; JONES; WILSON, 2016, n.p).

Considero importante a contribuição desses autores em seu artigo que focaliza “como os alunos desenvolvem a compreensão metalinguística sobre a escrita” (n.p) e como esse processo pode ser facilitado por conversas mediadas pelo professor, em sala de aula, sobre a escrita. Essa conversação dialógica metalinguística interessa, profundamente, aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, na medida em que busco um desenvolvimento metatextual que advenha de uma tomada de consciência dos estudantes.

Essa tomada de consciência exige um trabalho de reflexão que pode ser impulsionado pela prática da conversa em sala de aula, pois, como bem esclarecem Myhill, Jones e Wilson (2016), esta prática “torna a tomada de decisões encobertas com frequência disponível para a reflexão e argumentação” (n.p). Para explicar melhor no que consistem essas conversas, usarei as palavras dos próprios autores a respeito do ensino dialógico: “o professor abre, sustenta e amplia as conversas sobre a escrita que *apoiam o aprendizado metalinguístico dos alunos sobre a escrita e as escolhas de linguagem*” (grifo nosso, n.p). Sendo assim, conversas dialógicas metalinguísticas seriam os diálogos entre professor e aluno a partir dos quais discutem o aprendizado posto em prática em determinado momento da aula, levando o aprendiz a analisar suas escolhas linguísticas na produção de um texto. Esse momento proporciona a construção de um caminho que leva ao amadurecimento metacognitivo e metatextual em um movimento de “vai e vem” reflexivo sobre a língua, em que os alunos desenvolvem sua consciência metatextual e metacognitiva guiados pelo professor.

Esse diálogo entre professor e alunos, aqui proposto, está inserido nas atividades epilinguísticas que desenvolvem e focalizam o processo (logo, procedimental) de aprendizagem e produção textual. Segundo Lessa e Soares (2021, p. 114), são atividades de “transformação e de experimentação de diferentes formas e significados da língua”. Trata-se, então, de “experimentar” as diversas possibilidades de construção textual, desenvolvendo, no aprendiz, a habilidade de produzir seus textos de maneira mais consciente de suas escolhas. Quando esse processo chega ao nível da consciência, falamos, então, em atividade metalinguística, que, pedagogicamente, envolve “levar a atenção às atividades epilinguísticas

e verbalizar sobre tais processos cognitivos, a partir do reconhecimento da língua escrita como sistema notacional.” (p. 115).

Sendo assim, as atividades epilinguísticas estariam relacionadas ao pensar o uso da linguagem sem que se nomeiem termos e componentes linguísticos. Seria o exercício de testar o que mais se adequa à situação linguística, o saber como usar quase que em uma atitude intuitiva. Por outro lado, a atividade metalinguística envolve verbalizar os processos cognitivos e ter consciência clara do que usar. O professor pode, então, trabalhar com ambas quando lança mão das conversas dialógicas em sala de aula.

Retornando à pesquisa de Myhill, Jones e Wilson (2016), cumpre destacar que os autores se basearam em uma intervenção feita em 54 (cinquenta e quatro) escolas com alunos entre 10 (dez) e 11 (onze) anos. Esses alunos tiveram sua compreensão metalinguística sobre a escrita desenvolvida através de conversas dialógicas metalinguísticas guiadas pelos seus professores. É interessante pensar nesse procedimento em sala de aula, pois não é tão comum em nossa realidade de prática didática atual, mas é, com certeza, um grande aliado na vida do aprendiz, toda vez que um processo cognitivo estiver acontecendo. Afirmo isso porque as conversas dialógicas, como procedimento que leva ao desenvolvimento metacognitivo do indivíduo, podem ser implementadas em diversas outras situações cognitivas além do conhecimento metatextual.

Entendendo que a reflexão e a autorregulação fazem parte da aprendizagem em uma visão metacognitivista, as conversas dialógicas metalinguísticas são um “transporte” eficaz que leva professores e aprendizes aos seus objetivos cognitivos. Falamos, então, sobre a construção de leitores e escritores, mais especificamente, na presente pesquisa, de escritores que precisam pensar na questão de “para que” e “como” escrever. Digo isso não no sentido de colocar palavras no papel, mas sim no de escrita em seu sentido amplo, a produção textual em busca de comunicar algo, de ser compreendido pelo leitor. Essa tarefa configura-se como um desafio no cenário educacional atual, especialmente se considerarmos nossas práticas tradicionais de ensino.

Não podemos mais marginalizar a análise textual em seu aspecto metalinguístico. Para realizar um trabalho metacognitivo em busca de aprender a aprender, é imprescindível que nos ocupemos com o que é metatextual. Cabe a nós, professores, sermos mediadores nesse processo de escrita (MYHILL; JONES; WILSON, 2016).

Portanto, assumo como pressuposto que um diálogo metalinguístico terá grande valor no caminho ao desenvolvimento de produções textuais, em específico, aqui, dissertativo-

argumentativas. Em estudo sobre o desenvolvimento metatextual, Spinillo e Simões (2003) discorrem sobre consciência metatextual e metalinguagem, concebendo a linguagem como “objeto de atenção, reflexão e análise”. Nesse estudo com crianças entre cinco e nove anos de idade, as autoras concluem que “a explicitação é um dado relevante a ser considerado em estudos sobre este tema, pois permite examinar o nível de consciência que a criança possui” (SPINILLO; SIMÕES, 2003, p. 538; 543). Embora meu trabalho não enquadre estudantes nessa faixa etária, entendo, bem como as autoras citadas, que, ao criar um diálogo metatextual através da metalinguagem, estaremos criando um ambiente propício à explicitação da construção do texto. O aluno necessita dar-se conta da maneira como escreve e de como pode desenvolver, cada vez mais, essa habilidade.

Ainda sobre o aspecto metalinguístico, Gombert (2003) contribui para a presente pesquisa com teorias sobre metalinguagem, escrita e leitura. O autor afirma que “o aparecimento da capacidade metalinguística deve ser diferenciado da simples possibilidade de linguagem” e que “a aprendizagem da língua escrita difere radicalmente da aquisição da linguagem oral” (GOMBERT, 2003, p. 19; 21), pois, em muitas situações, principalmente em textos formais, a língua escrita exige um comportamento de monitoramento sobre a linguagem, ou seja, atitudes metalinguísticas.

1.4 Olhar o texto como um processo

Com alguma experiência em sala de aula, o professor pode evidenciar que a maioria dos alunos demonstra resistência às atividades de produção de textos escritos, principalmente, quando precisam expressar suas ideias e interpretações sobre algum tema. Em alguns momentos, demonstram-se até mesmo mais confortáveis em se expressar oralmente, talvez por estarem mais familiarizados a se manifestar através da fala em seu cotidiano. Não quero generalizar a afirmação anterior, considerando que há contextos em que eventos orais também provocam desconforto e bastante monitoramento do uso da língua, como avaliações orais (seminários e provas) e apresentações em público, que assustam, principalmente, os alunos mais tímidos.

Focalizo minha atenção no texto escrito, pois essa resistência a ele por parte dos alunos parece advir, em parte, de algumas crenças a respeito da língua, como acreditar que escrever bem é o resultado de um amplo conhecimento sobre a gramática normativa e que, já

que não dominam essas regras, não dominarão a escrita. Há, ainda, a associação do ato de escrever a uma atividade enfadonha que é, na maioria das vezes, exigida apenas na escola.

De acordo com Dahlet (1994, p. 93), “a aula de língua, materna ou estrangeira, distingue-se das outras disciplinas, na medida em que é a única oficialmente responsável por uma reflexão metacognitiva e linguística sobre a escrita”. Coaduno com esse pensamento, ao realizar um trabalho voltado à reflexão da escrita e que visualiza a produção de texto como um processo, como mencionado na introdução desta dissertação.

Produzir um texto é um caminho que envolve escolhas, reflexão, acesso ao conhecimento prévio. É um “esforço” que deve considerar *o que, como e para quem se escreve*. Por isso, dizemos que é um processo muito importante e que a escola não deve negligenciar a relevância desse movimento no desenvolvimento da escrita dos discentes. O “produto” final (texto) só apresentará qualidade se o “processo” tiver recebido a devida atenção. O autor afirma que

o processo redacional aparece, assim, como uma atividade de resolução de problemas. O sujeito tem de construir sequências de operações que recortam só parcialmente as da língua, até obter uma sequência escrita conforme, ao mesmo tempo, as exigências locais da tarefa de redação e as funções cognitivo-linguísticas superiores da escritura: conseguir transformar um objeto interno (um conteúdo de pensamento, mais ou menos vago) em objeto de discurso escrito, quer dizer, em objeto para pensar e interagir à distância com outrem. (DAHLET, 1994, p. 83).

Dahlet discorre sobre os níveis de operações da produção escrita – a *planificação*, a *textualização* e a *revisão*. O primeiro estaria ligado a uma organização primária, à criação do texto. Seria a seleção e a organização das ideias. O momento da planificação articula os conhecimentos, a situação e a forma, pois, como o próprio autor afirma, “não se escreve qualquer coisa a um destinatário qualquer, em uma situação qualquer” (DAHLET, 1994, p. 82). O segundo nível, a textualização, envolve a linearização do pensamento através da verbalização. O texto, assim, dá forma ao pensamento e o reconstrói. Por último, o terceiro nível, como o próprio nome indica, objetiva revisar o texto produzido, a fim de eliminar incorreções e inadequações para chegar a uma versão final satisfatória.

Esses níveis de operação ratificam a visão de texto como processo; e penso que um ensino que não prioriza a importância desse processo, tampouco como o estudante pode passar por ele de maneira mais reflexiva e consciente, colabora, também, para o desconforto, mencionado em parágrafos anteriores, na atividade de escrever.

Imagino que um trabalho metatextual possa minimizar tal fato e tornar os educandos mais confiantes na “árdua” tarefa de escrever. Dessa forma, com a pesquisa e com a base teórica dos autores supracitados, procuro identificar os desafios para o desenvolvimento metatextual e propor atitudes pedagógicas que possam contribuir positivamente para tal processo.

1.5 O Ensino da Argumentação

A proposta de trabalhar o processo de escrita dos aprendizes através de textos argumentativos leva-nos ao ponto primordial de tal forma de expressão: a argumentação. Saber argumentar de forma embasada e coerente por intermédio de uma escrita coesa é uma tarefa importante e complexa, embora o hábito de usar argumentos seja natural e corriqueiro em nossa comunicação cotidiana.

A linguagem escrita configura-se bastante complexa e, em muitas situações, requer um maior monitoramento que a fala, devido aos diferentes fatores que a permeiam, conforme comentei na seção anterior. Escrever é um ato que envolve uma gama de saberes entrelaçados que advêm tanto da experiência de vida quanto dos conhecimentos linguísticos adquiridos institucionalmente na escola, mais precisamente. De Lucia e Hocevar (2008), ao abordarem os conhecimentos gerais adquiridos pelo escritor, em uma perspectiva metacognitivista de aprendizagem, citam as ideias de Heinemann e Vieweger (1991), ao afirmarem que:

estes saberes seriam de caráter distinto: um saber enciclopédico referido ao conhecimento de mundo, um saber linguístico relacionado com a gramática e o léxico, um saber interacional relacionado com o ilocucionário, as máximas e as normas comunicativas e um saber sobre esquemas textuais relacionado com a organização da informação. (HEINEMANN; VIEWEGER, 1991; *apud* DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 237, tradução minha³)

Retomando o que afirmei a respeito dos exames nacionais que requerem a redação dissertativo-argumentativa como um dos requisitos de ingresso ao Ensino Superior, consideremos o que explicita a cartilha do participante do Enem de 2019 sobre o que se espera para a prova de redação:

³ “estos saberes serían de distinto carácter: un saber enciclopédico referido al conocimiento del mundo, un saber lingüístico relacionado con la gramática y el léxico, un saber interaccional relacionado con lo ilocucionário, las máximas y las normas comunicativas y un saber sobre esquemas textuales relacionado con la organización de la información” (HEINEMANN; VIEWEGER, 1991; *apud* DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 237).

Figura 2 - Cartilha do participante Enem

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 também deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos.

TEMA
↓
TESE
↓
ARGUMENTOS
↓
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fonte: Cartilha do participante na página do Inep, p. 5.⁴

Através desse documento disponibilizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que é o órgão responsável pelo Enem, temos como exemplo uma das situações formais de grande importância em que a estrutura do parágrafo argumentativo, objeto delimitado para este estudo, dentre outros pontos, seria de grande valia à produção desenvolvida pelo aluno.

É importante ressaltar que esses exames avaliam tal habilidade dos candidatos devido à relevância da compreensão e da produção argumentativa para estudos em nível superior, sendo também uma prática imprescindível ao pleno desenvolvimento cidadão dos estudantes durante a Educação Básica.

Desenvolver a habilidade de argumentar é um passo importante para que os educandos estejam cada vez mais preparados para esse tipo de avaliação. Todavia, reafirmo que meu objetivo não se limita a “preparar” alunos apenas para provas como a mencionada acima, uma vez que existem outras situações de uso da redação argumentativa, como seleções para empregos, avaliações de curso livre, etc. Assumo, assim, um trabalho com o gênero redação escolar que pode ser ampliado para outros usos conforme interesse da turma e do professor.

⁴Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em: 01 março 2020.

Busco um trabalho que, primordialmente, permita uma tomada de consciência por parte do aluno a respeito da produção textual em um processo metacognitivo que proporcione a formação de um sujeito mais independente e preparado para as situações de uso de textos argumentativos.

Nesse sentido, é fundamental discorrer acerca do que seja o bem argumentar, a delimitação do parágrafo de argumentação, estruturado a partir da relação de causalidade. Tal discussão e os princípios da proposta didática que remetem à produção textual estão, portanto, embasados na teoria de Patrick Charaudeau, que apresenta, em seu livro *Linguagem e Discurso*: modos de organização, o modo argumentativo de organização do discurso.

De acordo com Charaudeau (2008), argumentar seria uma atividade discursiva que, por parte do sujeito argumentante, apresenta uma busca pela racionalidade com um ideal de verdade e uma busca pela influência tendendo a um ideal de persuasão. Entendemos, então, que essas duas buscas legitimam o ato de argumentar e são, igualmente, importantes em tal atividade a fim de lograr o objetivo final da argumentação.

Precisamos levar nossos educandos à compreensão de que argumentar tem esse duplo compromisso. O primeiro com a “verdade”, expressa aqui entre aspas por estar relacionada a um ideal que pode depender da percepção de cada sujeito, das suas experiências individuais e em sociedade, como bem afirma Charaudeau (2008). Sendo assim, um argumento que não se ligue ao que é verdadeiro e racional tende a perder credibilidade. O segundo compromisso é com o convencimento e com a persuasão a favor do ponto de vista do argumentante, pois usar apenas o artifício da verdade pode não ser suficiente para fazer o interlocutor mudar ou aderir a uma ideia.

Esses dois critérios podem ser considerados bastante importantes na “arte” do bem argumentar; e pensar sobre eles ajuda a criar, no sujeito-aprendiz, a consciência metatextual. Ao construir o seu texto levando em consideração o que será apresentado ao leitor como verdadeiro e persuasivo, o aluno está refletindo sobre o texto e sobre como este pode ser um meio para atingir os seus objetivos quanto ao interlocutor. O aprendiz, desta maneira, desenvolve a sua linguagem metatextual e a habilidade metacognitiva, pois está pensando no “produzir” do texto, está refletindo sobre o processo para alcançar a meta estipulada.

Essa reflexão sobre o texto, além de aprimorar a consciência metatextual, também auxilia o aprendiz a trabalhar suas crenças sobre o que seja escrever bem em sua língua. Desta forma, é possível que o aluno compreenda que produzir um bom texto vai além de aplicar regras gramaticais e de pontuação, por exemplo.

É, justamente, falando sobre “desenvolver uma boa argumentação” que Charaudeau afirma que o modo de organização argumentativo “tem por função permitir a construção de *explicações* sobre asserções feitas acerca do mundo (quer essas asserções tratem de experiência ou de conhecimento), em uma dupla perspectiva de *razão demonstrativa* e *razão persuasiva*” (CHARAUDEAU, 2008, p. 207, grifos do autor).

Na perspectiva de razão demonstrativa, teríamos um mecanismo que busca estabelecer relações de causalidade diversas entre as asserções que se estabelecem através de procedimentos para formar a organização da lógica argumentativa. Ao passo que a razão persuasiva

se baseia num mecanismo que busca estabelecer a *prova* com a ajuda de argumentos que justifiquem as propostas a respeito do mundo, e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras. Esse mecanismo depende muito particularmente de procedimentos de encenação discursiva do sujeito argumentante, razão pela qual o chamamos - paralelamente aos outros modos de organização do discurso - de encenação argumentativa. (CHARAUDEAU, 2008, p. 207, grifo do autor).

O autor (2008, p. 209), ao desenvolver a organização lógica argumentativa, apresenta três elementos pelos quais a relação argumentativa é composta: uma *asserção de partida* (A1), que seria uma premissa, um dado de partida; uma *asserção de chegada* (A2), que possui uma relação de causalidade com a asserção de partida; e uma *asserção de passagem*, sendo a prova, o argumento que justifica e valida a relação entre A1 e A2. É importante observar que, embora A2 seja também chamada de *conclusão*, não estabelece, necessariamente, uma relação de consequência, visto que a asserção de chegada pode apresentar uma relação tanto de causa quanto de consequência com A1. Verificamos que, em “Ela foi à praia hoje (A1), então não está chovendo (A2)”, a asserção de chegada representa uma causa, o porquê de ela ter ido à praia. Já em “Ela foi à praia hoje (A1), então está toda vermelha (A2)”, entendemos que ela ter ficado vermelha foi uma consequência (A2) de ter ido à praia.

Essa relação argumentativa, composta por essas três asserções, foi representada por Charaudeau (2008, p. 210) com o seguinte esquema:

ASSERÇÃO DE PARTIDA → ASSERÇÃO DE PASSAGEM → ASSERÇÃO DE CHEGADA

(Dado)	(Inferência)	(Conclusão)
(Premissa)	(Argumento)	(A2)
(A1)	(Prova)	

Essa teoria, que demonstra o funcionamento da organização lógica do modo argumentativo, pode fundamentar a construção do parágrafo argumentativo. Dito isso, a fim de chegar a uma produção textual mais adequada ao nível do ano escolar dos alunos em caráter introdutório desse modo de organização textual, nosso foco será o parágrafo.

Sobre o desenvolvimento do parágrafo, Garcia (2006) apresenta uma distinção entre os termos *causa e efeito* e *razão (motivo) e consequência*. Segundo o autor, os dois primeiros termos devem ser usados para fazer referência a fatos, fenômenos físicos e ciências naturais, sociais ou humanas. Já para os atos ou atitudes humanas, temos as *razões* (motivos, explicações) e suas *consequências*.

Segundo o autor, esses processos de desenvolvimento do parágrafo

são dois processos muito comuns de desenvolvimento ou explanação de ideias, isto porque não apenas a curiosidade inata do espírito humano mas também o seu estado de permanente perplexidade em face do mundo objetivo o levam a querer saber sempre a causa ou o motivo de tudo quanto o cerca, ceceia, alegra ou aflige. Não será exagero dizer que o homem vive a maior parte dos seus dias querendo saber *por que* as coisas acontecem. (GARCIA, 2006, p. 238, grifo do autor)

Ambos os autores citados nesta seção traçam caminhos para o desenvolvimento da escrita argumentativa, focalizando a relação de causalidade. Garcia (2006) guia-nos através da estrutura proposta de parágrafo (tópico frasal, desenvolvimento e conclusão) e no reconhecimento de que os indivíduos sempre querem saber o porquê dos acontecimentos, levando ao processo de razão e consequências. Charaudeau (2008) propõe o desenvolvimento do modo de organização argumentativo do discurso que também estabelece relações de causalidade, principalmente ao postular a ligação entre as *asserções* (A1 e A2) explicitadas nos parágrafos acima. Justifico, assim, o enfoque desta pesquisa na produção textual do parágrafo argumentativo explicitando a relação de causalidade entre as informações que o constituem. Acredito que esse conhecimento sobre esse modo de organização do discurso é imprescindível ao aprendiz em sua construção como bom escritor, sendo, no entanto, frequentemente, negligenciados na rotina escolar.

Sendo assim, confirmo a importância da pesquisa para o contexto escolar e procuro, nos capítulos seguintes, esclarecer como este trabalho foi desenvolvido com vistas a uma aplicação nas escolas.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

Este capítulo é composto por cinco seções que descrevem os passos adotados como metodologia para a realização da pesquisa. A primeira seção, 2.1, caracteriza o tipo de pesquisa; a seção 2.2 indica as questões norteadoras deste trabalho; a 2.3 discorre, brevemente, sobre o contexto da escola onde a primeira etapa do trabalho foi realizada, bem como da comunidade escolar; a seção 2.4 demonstra como foi realizada a coleta dos dados para a diagnose; e a última, 2.5, apresenta os princípios que embasam a proposta didática e descreve sua sequência.

2.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, uma vez que o intuito não é o de quantificar o que acontece, mas sim detectar e caracterizar a ocorrência de um fenômeno no contexto em questão e agir em torno dele, envolvendo os participantes, a fim de chegar a um resultado satisfatório segundo os objetivos projetados. Com vistas a realizar um trabalho em que professor e alunos se vissem como sujeitos reais e integrantes da pesquisa, de modo a criar uma interação e uma ação ativas em todo o caminho, a proposta original deste projeto guiava-se pelos princípios e pelas etapas típicas de uma pesquisa-ação. Porém, tal procedimento precisou ser alterado, dadas as circunstâncias de ensino estabelecidas durante o isolamento social, adotado como política de prevenção à contaminação pelo Coronavírus.

Sendo assim, esta pesquisa tem um caráter bibliográfico pela revisão dos autores que embasam as reflexões propostas, um caráter exploratório, pela a etapa (1) de diagnose, realizada, presencialmente, com os alunos antes da pandemia, e, também, um caráter propositivo, pela etapa (2) de organização de uma unidade pedagógica, elaborada durante o período de isolamento físico. Apesar das adaptações impostas pelo contexto vivido, acredito que, dessa forma, cumpro o objetivo de se pensar o ensino de produção textual de forma situada em turmas de nono ano do Ensino Fundamental, de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução N.º 003/2020, do Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Na primeira etapa da pesquisa, foram coletados dois tipos de dados em duas turmas diversas, pois o objetivo era capturar momentos diferentes no desenvolvimento metalinguístico dos alunos antes da chegada ao Ensino Médio. Para analisar as crenças que

poderiam existir em uma série anterior ao ano de escolaridade em que a pesquisa se propunha acontecer, realizamos um questionário em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. Já os outros dados foram colhidos em uma turma do nono ano. Nesta turma, foi apresentada uma proposta de redação argumentativa após aulas de debate sobre o tema da produção textual.

2.2 Questões de pesquisa

- 1- Os alunos possuem crenças a respeito do ensino-aprendizagem de língua portuguesa baseadas em um senso comum?
- 2- Que crenças seriam essas?
- 3- Como tais crenças influenciam em sua atitude diante da prática de produção escrita de textos dissertativo-argumentativos?
- 4- Como a professora pesquisadora pode agir, positivamente, a respeito dessa atitude?
- 5- Como ilustrar a organização lógica do discurso argumentativo pela estruturação de parágrafos que apresentem a relação de causalidade em uma abordagem metacognitivista?

2.3 Contexto de pesquisa

A primeira parte desta pesquisa, que engloba a diagnose, foi realizada com alunos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental público do Estado do Rio de Janeiro, no Colégio Estadual Antônio da Silva, que se localiza no bairro de Comendador Soares, no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no qual leciono há quase seis anos. O colégio oferece os cursos de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Regular, distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno. As turmas que participaram da primeira etapa desta pesquisa faziam parte do turno da tarde.

O C. E. Antônio da Silva foi fundado em 1969; e alguns de seus docentes são ex-alunos da escola. Desde a década de 80, a unidade oferece treinamento de handebol aos seus alunos, participando de vários campeonatos e conquistando muitos títulos. Esse projeto esportivo é muito querido pela comunidade escolar, pois, além de proporcionar uma atividade extraclasse, apresenta uma possibilidade de carreira para aqueles alunos que se empenham e se destacam no esporte.

Os cinquenta anos de tradição e o ambiente de familiaridade

têm propiciado um bom relacionamento entre a comunidade interna e externa, não

ocorrendo ainda em nosso meio casos relevantes de violência e de depredação, tão comumente observados em outras comunidades e até em comunidades bem próximas. (Projeto Político Pedagógico, 2020-2021).

A maioria das famílias da comunidade escolar do bairro é carente em relação a recursos financeiros, realidade que se modifica em direção a uma classe média baixa; e a qualidade de vida na região encontra alguns obstáculos em relação, por exemplo, à saúde, devido ao precário atendimento nas unidades hospitalares e ao saneamento básico, visto que muitas casas são afetadas por fortes enchentes nas épocas de chuvas mais intensas. Muitos alunos chegam a perder seu material escolar nessas situações. A própria escola sofreu bastante dano devido a essas enchentes até o ano de 2018, quando o problema foi solucionado com uma obra estrutural.

O acesso a formas diversas de entretenimento também se limita, para a maioria dos alunos, aos passeios e às visitas a locais culturais proporcionados pela unidade escolar. Embora a cidade tenha cinemas e dois teatros, nem todos os alunos do bairro têm fácil acesso a tais entretenimentos culturais, às vezes, por falta de informação ou de incentivo, mas, na maioria delas, por não possuir renda suficiente.

A proposta didática elaborada neste estudo, que representa a segunda etapa da pesquisa, será pensada para o nono ano do Ensino Fundamental, a partir dos dados coletados na diagnose. Por isso, ela será organizada de modo a contribuir para a etapa de aprendizagem introdutória à escrita de textos argumentativos. Feitas as devidas adaptações que o professor regente considerar necessárias, pode, no entanto, ser aplicada em outros anos escolares, especialmente, no primeiro ano do Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver a produção textual dos discentes e estimular a consciência metatextual.

2.4 Primeira etapa: coleta de dados

Para a coleta dos primeiros dados, foi aplicado um questionário a 21 (vinte e um) alunos de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. Essa turma pertencia ao turno da tarde, horário estabelecido para todas as turmas do Fundamental na referida unidade escolar. A faixa etária dos alunos variava de 13 a 17 anos. Alguns alunos encontravam-se com distorção da expectativa idade/série devido a mais de uma reprovação.

Ressalto, novamente, que essa primeira etapa foi feita com alunos do oitavo ano a fim de identificar quais crenças existiam no ano escolar anterior que pudesse influenciar, de alguma maneira, sua escrita no nono ano. Como, em 2019, eu era a professora de ambas as

séries, naquele momento, acreditei ser interessante esse procedimento. Entretanto, destaco que é completamente possível que todos os passos da proposta sejam realizados em uma mesma série.

A coleta foi realizada durante a aula de Produção Textual, disciplina lecionada por mim para o grupo participante, no dia 07 de outubro de 2019. Foi requisitado que os alunos respondessem às questões em seu caderno, individualmente, e que depois entregassem a folha à professora.

É importante ressaltar que foi feito o máximo possível para que se sentissem à vontade para responder às questões, pois explicitiei que não lhes seriam atribuídas notas, tampouco seria feito algum julgamento negativo ou positivo das respostas dadas. Suas respostas apenas seriam analisadas para saber suas posições diante de tal assunto.

As perguntas foram as seguintes:

- 1- Você gosta de escrever? Por quê?
- 2- Você acha que escreve bem? Por quê?
- 3- Você sabe Português?
- 4- Acha Português uma matéria fácil ou difícil? Explique.

O outro grupo de dados foi coletado através de uma atividade com 19 (dezenove) alunos, entre 14 e 18 anos de idade, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, também no turno da tarde da mesma escola. Foram necessárias algumas aulas para a sua completa realização, uma vez que se tratava de uma proposta de produção textual, demandando um trabalho mais extenso.

Os discentes receberam uma proposta de redação de um texto dissertativo-argumentativo, segundo a qual teriam que discorrer sobre o feminismo, individualmente, em folha separada a ser entregue a mim. Os alunos deveriam se posicionar a respeito de sermos ou não todos feministas inspirados no tema “Sejamos todos feministas”, retirado de uma palestra da autora Chimamanda Ngozi Adichie⁵, que é famosa mundialmente por lutar a favor de direitos iguais para homens e mulheres. Vale ressaltar que um trabalho prévio foi realizado, com trechos do discurso da atriz Emma Watson, na Organização das Nações

⁵ ADICHIE, Chimamanda Ngozi. 1 vídeo (30 min. 15 seg.). Nós Deveríamos Todos Ser Feministas Chimamanda Ngozi Adichie para TEDxEuston. Publicado pelo canal Tsuki, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fyOubzfkjXE>>. Acesso em: maio de 2019.

Unidas (ONU), em favor da igualdade de gêneros⁶, bem como com debates visando a familiarizar os alunos com o tema e a proporcionar conteúdo e vocabulário para o desenvolvimento da proposta.

As respostas dos alunos às questões da primeira parte da diagnose foram categorizadas em crenças; e os textos foram analisados em relação aos aspectos de coesão e de coerência, dando mais ênfase à coerência.

2.5 Segunda etapa: produto e princípios da proposta pedagógica

Pensando na importância das ações do professor em sala de aula, coadunado com as ideias de Myhill, Jones, Wilson (2016) sobre o nosso papel como educadores. Os autores afirmam que o professor tem papel muito relevante ao criar um ambiente de interação propício ao desenvolvimento metalinguístico e a fala é um mecanismo que leva a esse desenvolvimento. Por isso, intento, também, por meio da proposta didática, avarar a promoção de uma consciência metatextual através de uma compreensão metalinguística estimulada por discussões dialógicas nas quais o movimento de estímulo ao processo metacognitivo e pensamento metalinguístico seja constante.

Entendo que o professor tem um papel primordial de mediador em sala de aula, pois “a função mediadora consiste em transferir, de forma paulatina, o controle de cada atividade educativa aos estudantes” (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 240, tradução minha)⁷. Sendo assim, proponho as conversas dialógicas metalinguísticas, abordadas no capítulo 2 deste trabalho, como princípios que norteiam a elaboração da proposta didática nesta pesquisa, bem como a sua aplicação posterior pelo docente que a utilizar em suas aulas.

Esse procedimento de dialogar com os alunos sobre seu aprendizado explicitando todo o processo e contribuindo para o desenvolvimento metacognitivo e para a tomada de consciência metatextual será proposto durante todas as unidades da sequência didática, através de perguntas e momentos de reflexão em que professor e alunos participem juntos e ativamente. A proposta didática pretende desmistificar crenças sobre não só o que é saber português, como também o que é saber escrever bem. No entanto, para alcançar esse objetivo, esperamos extrapolar o debate abstrato sobre crenças com os estudantes para que, de fato,

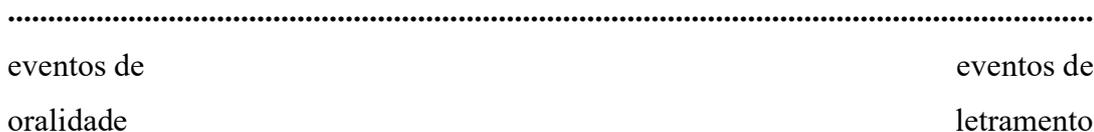
⁶ Relembre o inspirador discurso de Emma Watson na ONU sobre igualdade de gênero. Na prática.org, 2017. Disponível em <<https://www.napratica.org.br/discurso-emma-watson-na-onu/>>. Acesso em: maio de 2019. (Fragmento)

⁷ “La función mediacional consiste en transferir de forma paulatina el control de cada actividad educativa a los estudiantes.” (DE LUCIA; HOCEVAR, 2008, p. 240).

compreendam o que caracteriza esse tipo de conhecimento, o que eles já sabem e o que precisam aprender para desenvolverem sua prática escrita.

Em primeiro lugar, para dar conta do que caracteriza saber português, sua língua materna, esperamos criar uma proposta assumindo o papel do professor como mediador do aprendizado do aluno, mostrando que todos conhecem e dominam o Português do Brasil enquanto língua materna. No entanto, existem determinadas características da oralidade que não devem estar presentes em alguns textos escritos, como uma produção argumentativa formal. Falo, aqui, em eventos de oralidade que são os mediados pela fala, modalidade que não costuma receber influência direta da codificação linguística (normas gramaticais, por exemplo) e em eventos de letramento que são os mediados pela escrita, modalidade em que se observa uma maior influência dessa codificação. Por outro lado, “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62), já que podem apresentar, em maior ou menor grau, marcas de ambas as modalidades (eventos de comunicação [+ orais] aos [- orais] ou [+ escritos]).

Bortoni-Ricardo (2004) apresenta um conceito sobre as modalidades oral e escrita no qual se entende que o falante é situado em um contínuo de práticas de linguagem que representa os eventos de oralidade e de letramento. Esse contínuo pode ser representado pelo gráfico abaixo:



Não há fronteiras marcadas entre os eventos nesse contínuo, ou seja, um falante pode “transitar” entre eles, como também pode haver situações em que um evento pode ser permeado pelo outro. Podemos imaginar isso em uma sala de aula, por exemplo, contexto em que ocorrem eventos de oralidade e de letramento, e estes ainda passando pela monitoração formal e informal.

Convém, neste momento, apresentar, brevemente o contínuo de monitoração estilística que está relacionado à questão da formalidade. Nesse contínuo, os fatores ambiente, interlocutor e tópico da conversa irão “guiar” a linguagem usada na interação. De acordo com a nossa intenção no evento de comunicação e considerando os fatores citados, monitoramos nossa linguagem, considerando, por exemplo, o grau de formalidade.

Quanto à relação entre o contínuo de modalidade (oralidade e letramento) e o de monitoração estilística, podemos dizer que, embora sejam, teoricamente, distintos, ou seja, tanto o texto oral quanto o texto escrito podem ser mais ou menos formais, na nossa norma culta brasileira, os textos situados na área de maior letramento tendem a ser mais formais.

Faz-se necessário ter em mente que eventos de letramento não acontecem, necessariamente, no momento da escrita ou leitura de um texto. Um evento de letramento é aquele que sofre influências da língua escrita, como a apresentação oral de um sermão por um padre. O celebrante, tendo o texto bíblico em mãos ou não, transmite sua mensagem pautado em um texto escrito (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

Isto posto, é necessário que o educando aprenda a transitar nesse contínuo de maneira consciente, para que, assim, possa usar a linguagem a serviço de seus objetivos da forma mais adequada possível. Esse movimento pode se estabelecer à medida que o aprendiz reconhece sua relação com a aprendizagem, enxergando-se como sujeito desta, reconhecendo e analisando suas crenças e atitudes linguísticas.

O que precisamos trabalhar com nossos alunos é a consciência de que, nas variadas situações de comunicação diárias, estamos situados em algum lugar deste contínuo. Saber lidar com essa realidade e adequar o uso da língua nesses diversos contextos torna-se, portanto, uma ferramenta linguística fundamental. O nosso aluno já chega à escola com uma bagagem de conhecimento e de experiências na Língua Portuguesa, e devemos valorizar o que ele traz.

Com o objetivo de criar uma sequência didática que considere a reflexão e o posicionamento do educando como sujeito de sua aprendizagem inserido no contexto de uso da língua, o contínuo da oralidade-letramento apresentado por Borttoni-Ricardo (2004) é bastante importante, pois permite que transitemos do oral ao escrito sem preconceito, entendendo que o que importa é saber em que parte desse contínuo o falante se encontra em determinado contexto de uso da linguagem. Será bastante valioso apresentar tais conceitos aos nossos aprendizes.

Em segundo lugar, nossa proposta pedagógica é demonstrar esses conhecimentos linguísticos e metalinguísticos relacionados ao modo argumentativo de organização do discurso na escrita, em uma abordagem didática introdutória, condizente com os anos finais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, demonstraremos o tipo de conhecimento de língua e o processo de escrita que caracterizam conhecer bem a língua ou saber escrever bem,

para além das regras de ortografia, acentuação e pontuação, mencionadas pelos alunos na diagnose.

Nessa abordagem introdutória, esperamos levar o aluno a refletir, pedagogicamente, sobre a estrutura macrotextual de textos dissertativo-argumentativos, como os de caráter escolar e acadêmico, contendo introdução (com estabelecimento da tese), desenvolvimento e conclusão. Para tanto, buscaremos ensinar o desenvolvimento do parágrafo, que se organiza de acordo com uma lógica similar, em sua estrutura de tópico frasal, desenvolvimento e conclusão, pois

em geral, o parágrafo-padrão, aquele de estrutura mais comum e mais eficaz – o que justifica seja ensinado aos principiantes –, consta, sobretudo na dissertação e na descrição, de duas e, ocasionalmente, de três partes: a *introdução*, representada, na maioria dos casos, por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa, de maneira sumária e sucinta, a ideia núcleo (é o que passaremos a chamar daqui por diante de *tópico frasal*); o *desenvolvimento*, isto é, explanação mesmo dessa ideia núcleo; e a *conclusão*, mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a ideia central não apresenta maior complexidade. (GARCIA, 2006, p. 222)

Esperamos auxiliar o estudante no processo de tomada de consciência das três partes que compõem a estrutura do parágrafo-padrão, para que, futuramente, torne-se mais fácil desenvolver suas ideias de acordo com essa mesma lógica organizacional em uma estrutura textual completa. Em outras palavras, a delimitação do parágrafo em vez do texto foi a escolha para a nossa pesquisa devido ao fato de possibilitar uma introdução mais objetiva neste contato primário dos alunos com as características formais dos textos dissertativo-argumentativos. Sendo assim, nossa intenção não é focar nas especificidades de nenhum gênero, entendendo que o parágrafo é também um texto a ser “lapidado” e que, portanto, merece atenção. O foco, então, reside na tomada de consciência da organização lógica do discurso argumentativo, com a produção de um parágrafo como esperamos propor em dois momentos da unidade didática.

A experiência como docente de turmas do Ensino Fundamental há algum tempo me possibilita saber que introduzir a escrita de textos aos discentes se torna mais possível através de textos mais curtos, a partir dos quais os alunos poderão, ao longo do tempo e do desenvolvimento metacognitivo, avançar para a produção de textos mais extensos e complexos. No entanto, em minha proposta, já espero indicar para os alunos que essa lógica da construção paragrafal se manterá na organização lógica do texto como um todo, ainda que essa segunda etapa não seja contemplada por enquanto.

Para delimitar, ainda mais, o escopo, trabalho com parágrafos argumentativos que desenvolvem a relação lógica de causalidade, devido a dois motivos: (1) ao fato de os alunos já apresentarem certo conhecimento desse modo de raciocínio e (2) à relevância dessa organização lógica para o modo argumentativo de organização do discurso. A primeira justificativa pode ser verificada, inclusive, nas redações apresentadas no capítulo seguinte, em que analiso os dados obtidos na diagnose. Nas três amostras, são encontrados conectivos e operadores argumentativos como *por isso*, *porque*, *por causa* demarcando a relação de causalidade entre as ideias expressas nos textos. Logo, esses dados corroboram os achados de Lessa e Roxo (2019) sobre a produção escrita de alunos do Ensino Fundamental, da rede pública do município de Seropédica, Rio de Janeiro, reunidos no artigo “Relações causais na argumentação escrita de alunos brasileiros do Ensino Fundamental”. Após analisarem 24 (vinte e quatro) textos opinativos escritos em sala de aula, as autoras concluíram que, em todo texto, pelo menos, uma relação causal é estabelecida pelos estudantes. Apesar de os alunos já utilizarem essa lógica, a aprendizagem de seu uso pode ser melhor consolidada em suas produções escritas, pois estas, frequentemente, replicam as conexões sintáticas frouxas, bem como as marcas da oralidade (LESSA; RODRIGUES, 2020).

A segunda justificativa para o escopo selecionado considera que “a relação argumentativa se define no seu fundamento como uma relação de causalidade” (CHARAUDEAU, 2008, p. 210). O linguista francês discorre a respeito das diversas relações de causalidade que podem ser expressas no modo de organização argumentativo, dentre as quais destacamos as articulações lógicas de *causa*, que “se inscreve em uma relação de ‘causalidade explicativa’”, e as de *consequência* expressando uma “relação argumentativa de ‘causalidade explicativa ou implicativa’” (CHARAUDEAU, 2008, p. 211). Assim como o autor citado, considero muito relevante a lógica de causalidade para o desenvolvimento da argumentação pelo sujeito argumentante, já que argumentar está, frequentemente, ligado a explicar o porquê de um posicionamento.

Desta maneira, com os objetivos propostos anteriormente e justificados ao longo dos capítulos, nossa proposta didática segue uma ordem que engloba, consecutivamente, (1) o reconhecimento das crenças dos aprendizes e a reflexão sobre elas por meio da (2) identificação do contínuo oralidade-letramento, seguida da ilustração do que caracteriza escrever bem pelo (3) reconhecimento da organização lógica do discurso argumentativo no desenvolvimento do parágrafo argumentativo e, por fim, como que fechando o ciclo de tomada de consciência das crenças para o início de um processo de reposicionamento do

sujeito-aprendiz, (4) uma reflexão mais completa e aprofundada a respeito das crenças detectadas na etapa inicial.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRIMEIRA ETAPA

Conforme apresentado no capítulo 2, esta pesquisa é composta por duas etapas. Neste capítulo, são analisados os resultados da primeira etapa referente à coleta de dados para diagnose. Os resultados são apresentados por coleta, analisando-se, na seção 3.1, com base nas respostas dos estudantes do oitavo ano ao questionário, suas crenças sobre a Língua Portuguesa e a escrita em língua materna e, na seção 3.2, com base na produção textual dos estudantes do nono ano, seu processo de escrita.

3.1 Análise das crenças sobre a escrita em língua portuguesa

Nesta seção, esquematizo as crenças dos alunos a respeito da Língua Portuguesa através de suas respostas ao questionário mencionado no capítulo de metodologia. Para tanto, em um primeiro momento, apresento uma categorização com respostas pontuais e objetivas, bem como suas justificativas. Ressalto que nem todos os alunos justificaram suas respostas; por isso, para algumas perguntas, o número de justificativas é menor que o número de respostas objetivas.

Após essa categorização, faço uma análise das crenças que podem ser percebidas nas justificativas dos educandos às suas respostas. No entanto, lembro que, como mencionado anteriormente neste trabalho, muitas crenças sobre a aprendizagem de língua materna são baseadas em um senso comum que deve ser analisado com base científica para que não se reproduzam comportamentos que podem ser entraves ao desenvolvimento do aprendiz em língua materna. Essa análise ajuda, assim, ao andamento da pesquisa como um primeiro passo em direção ao objetivo de desmistificar certas crenças, uma vez confirmada sua existência e especificadas suas categorias a partir do discurso dos estudantes.

3.1.1 Categorização das crenças

Um total de 21 (vinte e um) alunos responderam ao questionário, composto por 4 (quatro) questões, conforme apresentado previamente na seção 2.4.

Quadro 1 – Respostas à questão 1

QUESTÃO 1 - Você gosta de escrever? Por quê?		
SIM - 5 alunos	NÃO - 11 alunos	DEPENDENTE – 5 alunos
Porque é bom.	Porque cansa a mão. (6 alunos)	Depende do que vai escrever. (2 alunos)
Porque é um jeito de se desligar do mundo.	Falta de paciência. (2 alunos)	Dedo dói.
Para exercitar as habilidades de escrever.	Não tem vontade. Escreve porque tem que escrever.	Quando é algo “grande”, não, porque cansa a mão.
Maneira de expressar os sentimentos. (2 alunos)	Preguiça.	Às vezes, tem preguiça.
	É chato. (3 alunos)	

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 2 - Respostas à questão 2

QUESTÃO 2 - Você acha que escreve bem? Por quê?			
SIM - 7 alunos	NÃO - 10 alunos	MAIS OU MENOS - 2 alunos	DEPENDENTE - 2 alunos
Porque não erra vírgula e pontos.	Não tem imaginação.	Quando tem que fazer redação, fica em dúvida onde colocar o ponto.	É insegura.
Porque tem muita criatividade.	Acha a letra feia. (3 alunos)	Quando tem vontade e paciência, sim.	Depende do que vai escrever.

Porque sabe decifrar suas palavras. (Talvez a aluna tenha tido a intenção de dizer “expressar” ao invés de “decifrar”)	Tem preguiça. Quando quer, escreve bem.		
Porque gosta da própria letra.	Não tem paciência para ver letra por letra.		
Porque coloca vírgula, diferente de outras pessoas.	Letra feia porque só consegue escrever rápido.		
Porque passa a maioria do tempo escrevendo.	Quando quer, escreve com paciência. Quando não quer... (resposta incompleta)		
	Quase ninguém entende a sua letra.		

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 3 - Respostas à questão 3

QUESTÃO 3 - Você sabe português?				
SIM - 10 alunos	ACHA QUE SIM - 2 alunos	NÃO - 3 alunos	MAIS OU MENOS - 4 alunos	UM POUCO - 2 alunos
Porque, às vezes, presta atenção na aula.		Porque não se dedica a aprender.	Porque a maioria das coisas ele sabe.	

Esforça-se, ao máximo, por não gostar da matéria.				
---	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 4 - Respostas à questão 4

QUESTÃO 4 - Acha Português uma matéria fácil ou difícil? Por quê?				
FÁCIL - 9 alunos	DIFÍCIL - 7 alunos	DEPENDE - 2 alunos	MEIO FÁCIL, MEIO DIFÍCIL - 2 alunos	UM POUCO FÁCIL - 1 aluno
Porque é norma. Se prestarmos atenção, achamos fácil.	Não sabe quase nada.	Não levou a sério em alguns bimestres e acabou não aprendendo.	Porque nem tudo ele consegue aprender.	Porque ensina a não falar errado e ser bom nos verbos.
Fácil, porém, algumas coisas são difíceis.	Porque ele é ruim de entender as coisas.	Às vezes, é fácil e às vezes, difícil. Mas, mesmo assim, consegue nota boa.		
Porque ele sabe.	Porque têm milhares de variedades de falas, pronúncias, verbos etc.			

Porque é só escrever e responder questões.	Porque não quer aprender.			
	Antes, não achava, mas, hoje, acha bem complicado.			
	Só vai saber se prestar atenção.			
	Tem dificuldade e acha uma matéria chata de aprender.			

Fonte: Elaborada pela autora.

Pensando na definição de crenças apresentada anteriormente, através do estudo das respostas dos aprendizes, foi possível verificar a presença de seis crenças, que estão demonstradas no quadro a seguir, com as respectivas justificativas que levaram a tais conclusões.

Quadro 5 - Categorização das crenças

Crenças relacionadas à escrita	Respostas
Escrita como processo criativo ou forma de se expressar.	<ul style="list-style-type: none"> *Maneira de expressar os sentimentos. *Porque tem muita criatividade. *Porque sabe “decifrar” suas palavras (Talvez a aluna tenha tido a intenção de dizer “expressar” ao invés de “decifrar”). *Porque tem muita criatividade. *Não tem imaginação.

<p>Escrita como ato mecânico, físico ou motor e relacionado à caligrafia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Porque cansa a mão. *Preguiça. *Dedo dói. *Quando é algo “grande”, não gosta, porque cansa a mão. *Tem preguiça. Quando quer, escreve bem. *Esforça-se ao máximo por não gostar da matéria. *Porque gosta da própria letra. *Acha a letra feia. *Letra feia porque só consegue escrever rápido. *Quase ninguém entende a letra.
<p>Escrita como obrigação ou atividade enfadonha (talvez, por ser uma atividade escolar, na maioria das vezes).</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Não tem vontade. Escreve porque tem que escrever. *Falta de paciência. *É chato. *Não tem paciência para ver letra por letra. *Quando quer, escreve com paciência. *Quando tem vontade e paciência, sim, escreve bem. *Tem dificuldade e acha uma matéria chata de aprender.
<p>Escrita como respeito ou reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Porque não erra vírgula e pontos. *Porque coloca vírgula, diferente de muitas pessoas. *Quando tem que fazer redação fica em dúvida onde coloca o ponto. *Porque é norma. Se prestar atenção, achamos fácil. *Porque ensina a não falar errado e ser bom nos verbos. *Porque, às vezes, presta atenção na aula. *Só vai saber se prestar atenção. *Não levou a sério em alguns bimestres e acabou não aprendendo.
<p>Crenças sobre o conhecimento da língua</p>	<p>Respostas</p>

Língua como conhecimento inerente, fruto da aquisição natural, independente de instrução formal.	<ul style="list-style-type: none"> *Porque a maioria das coisas ele sabe. *Porque ele sabe.
Língua como conteúdo desconhecido ou irrelevante.	<ul style="list-style-type: none"> *Porque não se dedica a aprender. *Não sabe quase nada. *Porque ele é ruim de entender as coisas. *Porque não quer aprender. *Porque nem tudo ele consegue aprender.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação às crenças sobre a escrita, uma categoria que chama atenção, em primeiro lugar, é a que entende escrever como um ato mecânico, físico ou motor e relacionado à caligrafia. Quando os alunos pensam dessa forma, alguns relacionam a escrita apenas à produção de textos longos, o que se pode perceber pela resposta “porque cansa a mão”, não considerando que textos curtos também podem ser produções escritas complexas se pensarmos no processo de produção do texto que deve considerar vários elementos, como a coerência, o interlocutor, a mensagem, etc.

É interessante, também, a maneira como alguns discentes veem a escrita como algo estético, ligado à forma, quando dizem, por exemplo, que “não gostam da própria letra” ou que “quase ninguém entende a letra dele”.

A escola precisa muito se atentar para a visão da escrita como atividade enfadonha, demonstrada em muitas respostas dos pesquisados, pois reforça, ainda mais, esse pensamento quando desconsidera o sujeito-aprendiz e suas crenças no processo de produção textual e obriga a produção, muitas vezes, sem um fim que não seja apenas “receber uma nota”.

Em segundo lugar, o aprendiz acreditar ser a escrita o respeito ou a reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação pode levar a dois comportamentos em relação ao ato de escrever. Podemos perceber esses comportamentos em suas respostas: acreditar que sabem escrever bem por saberem determinadas convenções da modalidade escrita (“Porque não erra vírgula e pontos”, “Porque coloca vírgula, diferente de muitas pessoas”) ou que não sabem escrever, justamente, por não dominarem a norma padrão (“Porque ensina a não falar errado e ser bom nos verbos”).

Por fim, em relação às crenças sobre a língua, uma das mais frequentes no contexto

educacional e que, conseqüentemente, obteve mais respostas em sua categoria é a de que a língua é um conteúdo desconhecido ou irrelevante (“Não sabe quase nada”, “Porque ele é ruim de entender as coisas”, “Porque não quer aprender”). Essa é uma das questões a serem trabalhadas em sala de aula. Os alunos precisam “saber que eles sabem” as regras básicas de funcionamento da língua e que o que precisam é aprimorar e adequar o saberes aos contextos de uso da língua. Dessa forma, poderão modificar essa crença e aumentar sua autoestima como aprendizes.

3.2 Análise da Produção Textual

Tomando como base os pressupostos de Charaudeau (2008) sobre a organização do texto argumentativo e de Garcia (2006) referentes ao desenvolvimento do parágrafo, além das recomendações tradicionais no ensino de Língua Portuguesa acerca do desenvolvimento de redações argumentativas, como a de desenvolver a estrutura composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, farei uma breve análise de produções dos aprendizes que participaram da diagnose. Ressalto que essa análise crítica teve como fim identificar aspectos gerais que pudessem ser contemplados na proposta didática.

Como mencionado na seção 2.4, as produções realizadas nesta etapa da diagnose foram realizadas em uma turma de nono ano. Dentre as redações entregues, foram selecionados três textos. Justifico essa escolha, pois essas produções se mantiveram no tema desenvolvido durante as aulas e permitiram não só uma leitura mais clara em relação à organização textual e à caligrafia, como também uma análise mais detalhada, por serem mais extensas em relação a outras que apresentavam apenas um parágrafo curto. A eliminação dos textos muito curtos, compostos por apenas um parágrafo, aconteceu porque a proposta, naquele momento, era desenvolver uma redação inteira. Os três textos selecionados são apresentados no quadro a seguir. Ressalto que os textos apresentados reproduzem *Ipsis Litteris*, sem nenhuma intervenção nem indicação de desvios ortográficos e sintáticos, a produção dos alunos.

Tabela 1 - Produção textual dos alunos

Texto 1

Mulheres são sempre lindas, inspiradoras, capazes e batalhadoras, de todas as raças ou classe social, por isso que em um país tão desenvolvido como o Brasil, a mulher deveria ser mais respeitada e valorizada, por isso devemos cada dia batalharmos mais para que exista um mundo em que homens e mulheres possam ocupar o mesmo cargo e receber o mesmo salário sem que pessoas troquem palavras e olhares de rejeição. O feminismo acabou se tornando um movimento muito importante para que nós mulheres hoje, tenhamos nosso lugar por direito, para podermos nos expressar sem medo da palavra negativa, lutar por um mundo diferente com mais igualdade, mas justo. Como seres humanos merecemos ser respeitada desde roupa longa ou curta até o rosto limpo ou maquiado, merecemos nos sentir bem independente da aparência. Vamos sempre procurar progredir e se expandir nessa sociedade machista em que vivemos se unindo cada vez mais para lutarmos por um mundo melhor, sejamos todas feministas!

Texto 2

O feminismo é uma forma de nós mulheres buscarmos o nosso direito na sociedade nós mulheres temos o direito de escolher o que queremos ser. Nós queremos ter os mesmos direitos que os homens tem. Todos os dias milhares de mulheres morrem por causa do feminismo por isso nós queremos o nosso direito de ser tratadas da mesma forma. Por que os homens tem direito a algumas coisas a gente não tem.

Ser mulher feliz significa muita coisa queremos liberdade e agir como quiser. queremos ganhar o mesmo salário que os homens ganham na mesma função ter garantia que nós não vamos ser vítimas de violência doméstica.

So queremos ter o mesmo direito e igualdade.

Texto 3

Feminismo é um movimento social que luta contra a violência de gênero e pela igualdade de direito e de condições das mulheres na sociedade.

Eu (nome da aluna) acho que mulheres e homens também devem defender o feminismo. porque acho muito errado homens receberem um salário maior que as mulheres sendo que os dois trabalham no mesmo setor em uma empresa ou em outras coisas.

Como piadinhas de mau gosto como “mulher só serve pra cozinhar”.

Conclusão: Podemos concluir que o feminismo não quer ser maior que os homens. So querem igualdade de direitos, o fim de desigualdade salarial entre homens e mulheres e outras coisas.

A partir da análise dos dados, o primeiro ponto que se pode destacar é o não reconhecimento, por parte do estudante, da estrutura paragrafada típica de textos dissertativo-argumentativos (como demonstra o Texto 1), ainda que reconheçam o gênero redação escolar. Isso indica, portanto, uma possibilidade de trabalhar com a estrutura macrotextual dos textos argumentativos. A experiência na docência me permite analisar que muitas redações, como as destacadas neste capítulo, apresentam (1) períodos longos e poucos ou apenas um parágrafo, (2) problemas quanto à distribuição do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão e, conseqüentemente, (3) falta de clareza ao apresentar a tese proposta, que deveria estar no parágrafo introdutório, como indicado em aula (4) falta de argumentos bem fundamentados no desenvolvimento e de (5) uma conclusão que propusesse uma solução, uma retomada do texto ou uma reflexão.

A propósito disso, observamos, por exemplo, que, na redação 3, o uso da palavra “conclusão”, seguida de dois-pontos, na última parte do texto, tendo pulado uma linha, indica o reconhecimento rudimentar da estrutura textual argumentativa, porém demonstra um desconhecimento sobre como a demarcar discursivamente de outras formas. Isso indica que podemos mostrar ao aluno como aprimorar suas produções com o uso adequado de marcadores discursivos, por exemplo.

Nesse e nos dois outros textos, notamos que os alunos se mantêm no tema, mas, nos casos 1 e 2, não desenvolvem uma tese se posicionando, a favor ou contra, em relação à proposta de uma sociedade em que todos fossem “feministas”, no sentido de terem a

consciência de lutar pela igualdade de gêneros. Identificamos, pelas palavras escolhidas, que os autores se posicionam a favor do movimento feminista, porém não deixam claro o posicionamento a respeito de sermos todos feministas, homens e mulheres. O autor do texto 2, por exemplo, apenas reforça o que as mulheres reivindicam, sem usar argumentos que defendam uma tese. Dessa maneira, o texto é, predominantemente, expositivo.

Charaudeau (2008), ao abordar o conteúdo sobre o dispositivo argumentativo, indica que o processo argumentativo deve ser composto pela *proposta*, que funciona como a tese e deve ser configurada por uma asserção em relação à outra (mesmo que implicitamente); pela *proposição*, que é o posicionamento (a favor ou contra) a respeito da proposta; e o porquê dessa posição, a prova de sua veracidade, ou seja, a *persuasão*. Embora este não seja o enfoque deste trabalho, achei relevante considerar essa teoria nesta análise.

Sendo assim, no texto 2, não encontramos a proposta claramente explicitada, “sejamos todos feministas”; e, como consequência, não há uma proposição quanto a ela (“Sejamos, sim, todos feministas” ou “Não devemos ser”). Quanto à persuasão, relacionada ao posicionamento a favor do feminismo, não há um desenvolvimento das ideias nas quais os argumentos se baseiam, como no trecho “Por que os homens tem direito a algumas coisas a gente não tem”. Esse seria um bom argumento, se desenvolvido, com base em uma comparação, porém o aluno escreveu apenas essa frase, que pode nos levar a interpretações, mas não diz, de fato, como isso pode mesmo interferir na situação da mulher na sociedade. Ainda sobre a mesma sentença, é possível que ela esteja apenas deslocada no texto, pois parece estar vinculada ao trecho que diz “Nós queremos ter os mesmos direitos que os homens tem”.

A coesão também, por vezes, reflete a lógica da oralidade na estrutura do texto, como observado no trecho da redação 3, em que se diz

Eu (nome da aluna) acho que mulheres e homens também devem defender o feminismo. Porque acho muito errado homens receberem um salário maior que as mulheres sendo que os dois trabalham no mesmo setor em uma empresa ou em outras coisas. Como piadinhas de mau gosto como ‘mulher só serve para cozinhar’.

Como podemos ver, há uma relação de coerência estabelecida entre diferentes trechos do discurso: no caso, as “piadinhas” ilustram a defesa do feminismo, de forma descontinuada, já que há uma sentença entre essa ilustração e o trecho retomado. No entanto, a inserção da última frase não explicita a relação de sentido por meio de conectores, refletindo uma frouxidão sintática e semântica entre as proposições, características típicas da oralidade.

Através dessa diagnose, foi possível identificar a necessidade da realização de um

trabalho que propicie um desenvolvimento mais profundo das habilidades de escrita, a partir do qual os alunos possam, através de uma abordagem metalinguística e metatextual, avançar para uma tomada de consciência a respeito de sua própria produção textual. Portanto, a análise realizada (e, posteriormente, aprofundada nos aspectos teóricos selecionados) é a base das evidências que inspira a proposta didática que apresento a seguir. Nela, focaliza-se, como já explicitado, o parágrafo de argumentação, a fim de realizar um trabalho mais específico e possível dentro da proposta atual.

CAPÍTULO IV: A PROPOSTA DIDÁTICA

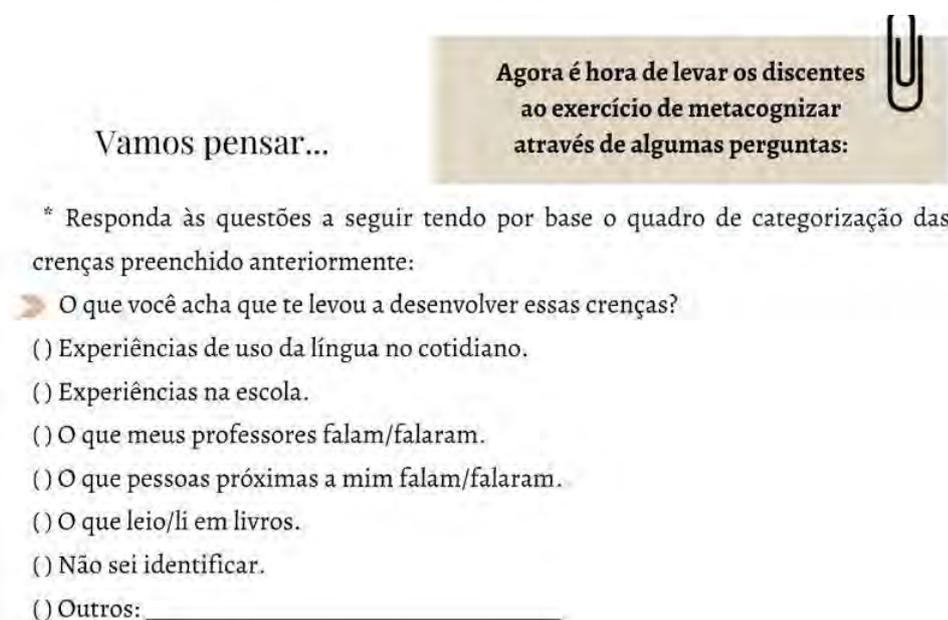
Neste capítulo, pretendo apresentar como está composta a proposta didática, usando algumas de suas partes para exemplificar as explicações. A proposta completa está em apêndice, no final da dissertação.

Início ressaltando que, como proposta introdutória, abordarei, de forma integrada, tanto aspectos de coesão como de coerência. Entretanto, este material não se propõe a esgotar a questão, pois o objetivo é que o aluno tenha consciência do uso desses aspectos na produção de texto.

Para alcançar os objetivos traçados no início da pesquisa, esta proposta está dividida em quatro módulos. No módulo I, proponho uma diagnose, para que os alunos possam descobrir e tomar consciência de suas próprias crenças a respeito da Língua Portuguesa e, dessa forma, identificar de que maneira tais crenças podem influenciar sua relação com o processo de escrita. Essa descoberta do que os educandos acreditam é essencial, também, para auxiliar o professor que está comprometido em mediar o processo de aprendizagem, visualizando o aprendiz como sujeito agente de seu aprendizado.

Sendo assim, podemos dizer que estou trazendo o foco para o processo de produção – e não para o produto. Trabalhar as crenças dos alunos é enxergá-los como aprendizes situados. Apresento, a seguir, um trecho desse módulo para ilustrar o caminho percorrido em relação às crenças:

Figura 3 – Trecho da proposta didática



Vamos pensar...

Agora é hora de levar os discentes ao exercício de metacognizar através de algumas perguntas:

* Responda às questões a seguir tendo por base o quadro de categorização das crenças preenchido anteriormente:

➤ O que você acha que te levou a desenvolver essas crenças?

- Experiências de uso da língua no cotidiano.
- Experiências na escola.
- O que meus professores falam/falaram.
- O que pessoas próximas a mim falam/falaram.
- O que leio/li em livros.
- Não sei identificar.
- Outros: _____

Fonte: Elaborada pela autora.

O foco dado nesta proposta é a escrita de textos argumentativos formais e as adequações que tal modalidade requer. Para alcançar esse fim, o módulo II busca o caminho da oralidade para a escrita, direcionando a atenção do aluno para a percepção de que o uso da argumentação em situações orais de comunicação acontece de maneira frequente, seja em contextos formais ou informais. A importância de partir do oral para o escrito, então, é o aluno reconhecer que já possui conhecimento dessa organização discursiva para atender a diferentes demandas do dia a dia. Reconhecendo que já faz uso da argumentação, muito mais frequentemente, em contextos orais, fica claro que o foco de aprendizagem é adequar o uso da Língua Portuguesa à modalidade escrita, especificamente, nesta proposta, em um registro formal.

Apresento, então, o contínuo oralidade-letramento no módulo II tanto para o professor quanto para o aluno. E proponho reflexões e debates que percorram esse caminho. Uma parte, a seguir, para explicitar o que foi dito:

Figura 4 – Trecho da proposta didática

No seu cotidiano, você costuma argumentar mais de forma oral ou escrita?

Essas são perguntas importantes quando pensamos no uso da língua em diferentes contextos e em como fazer o melhor uso dela para alcançar nossos objetivos na comunicação!

Para guiá-lo na busca por essas respostas, a proposta deste módulo é realizar uma comparação entre oralidade e escrita partindo dos conhecimentos que você já apresenta sobre a fala e a escrita. O texto argumentativo será o nosso caminho da oralidade para a escrita. Afinal, nós argumentamos o tempo todo, não é mesmo?! O que faremos é partir do que já fazemos rotineiramente, argumentação oral, para a escrita de textos argumentativos.

16

➤ Em que conversas do cotidiano você precisa se expressar de forma a defender uma ideia, posicionar-se a respeito de algo ou convencer alguém sobre algo nos seguintes contextos?

Em casa: _____

Na escola: _____

Com amigos: _____

Outros: _____

Fonte: Elaborada pela autora.

No módulo III, o aluno vivenciará a experiência de produzir o texto argumentativo com mais atenção ao processo de produção, pois já havia produzido um parágrafo anteriormente de maneira introdutória. Nesse módulo, o aprendiz será orientado, através de atividades específicas, de leitura e de análise da própria produção, a desenvolver os aspectos formais dos textos argumentativos, principalmente a sua estrutura básica (introdução, desenvolvimento e conclusão). Tendo em vista o caráter de introdução à produção de textos argumentativos desta proposta pedagógica, o foco será na produção do parágrafo, porém compreendendo que a estrutura e a composição do texto argumentativo em um parágrafo podem ser reproduzidas na macroestrutura de diferentes gêneros argumentativos. A reflexão a respeito de seu posicionamento como autor/escritor e sujeito aprendiz acompanhará esse processo.

Ressalto que alguns passos da proposta tematizam o processo de leitura e produção de texto. Além disso, uma das sugestões para a produção final, fruto de todo o trabalho, será uma culminância com apresentação dos textos dos alunos em evento organizado na escola sobre a produção textual e, havendo a possibilidade, a publicação desses textos nas redes sociais da unidade. Abaixo, um trecho do módulo III:

Figura 5 – Trecho da proposta didática

Veja, agora, a organização original do parágrafo:

O texto a seguir é um trecho de uma redação do Enem de 2015 intitulada “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.”

(texto 1)

O Brasil ainda não conseguiu de desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Fonte: <https://blog.imagineie.com.br/exemplos-de-redacoes-nota-1000/>. Acesso em: 07 janeiro 2022.

Figura 6 – Trecho da proposta didática

1- No trecho laranja...

o autor parece apresentar a ideia que vai defender.

o autor parece justificar a ideia defendida.

2 - Leia atentamente o segundo trecho (verde) destacado no texto e explique por que ele pode ser chamado de desenvolvimento na sua opinião. *Espera-se que o aluno compreenda que, nesta parte do parágrafo, o autor desenvolveu os argumentos que embasam sua tese.*

3- No trecho final, o autor parece...

concluir com uma consequência do que foi defendido/explicado ao longo do parágrafo.

defender um novo ponto de vista.

Como chegou à conclusão da resposta acima? *Resposta individual.*

Fonte: Elaborada pela autora.

Retomando o objetivo principal, o último passo, representado pelo módulo IV, é um momento de reflexão a respeito do caminho percorrido até ele, pois o que se almeja é o reposicionamento do sujeito-aprendiz frente à sua própria aprendizagem. Com isso, busca-se, nesse momento, a conexão entre as crenças identificadas no módulo I e o processo da escrita realizado até essa quarta etapa. Desse modo, adoto os princípios da metacognição, como explicitar ao aluno tudo o que ele fará, proporcionar momentos para esse aluno avaliar suas experiências cognitivas e justificar suas atitudes e crenças.

Figura 7 – Trecho da proposta didática

- Pensando em tudo o que fizemos e refletimos até aqui, é possível concluir que produzir um texto envolve...

Espera-se que o aluno consiga identificar alguns aspectos que fazem parte do processo de produção textual (elementos de coesão e coerência, a estrutura do texto e o exercício da metacognição).

- Após as atividades e reflexões realizadas, como você se vê como aprendiz da Língua Portuguesa e escritor(a)? *Resposta individual.*

Professor, seja um mediador neste momento. Tente ajudar seu aluno a reconhecer que ele não é o mesmo aprendiz que começou o módulo I, pois ao longo da unidade, ele refletiu e realizou atividades que possibilitam um reposicionamento como sujeito-aprendiz. Crie um diálogo que possa levar a este entendimento.

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos perceber através da apresentação desses trechos dos quatro módulos a ênfase dada à tentativa de reposicionar o aprendiz como sujeito de sua aprendizagem. Cada passo da unidade foi pensado de maneira a guiar essa conscientização, cada trecho teórico, cada atividade pretende ir além de ensinar aspectos ortográficos, normas gramaticais e elementos de coesão e coerência. Além de fazer entender a importância de cada um deles, o objetivo principal é mediar o caminho do estudante ao reconhecimento de si próprio como autor de seus textos, como sujeito que tem consciência do seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) foi o motivador do trabalho realizado nesta dissertação. Como professora do Ensino Fundamental há anos, experiencio constantes momentos de questionamento e de reflexão a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Em especial, para esta pesquisa, resolvi dar ênfase à escrita de textos argumentativos por considerar a produção de textos opinativos uma das competência bastante significativas no uso da linguagem.

Sendo assim, estipulei como objetivo principal o reposicionamento do sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor. A partir dessa meta, entendi que esse reposicionamento está relacionado a um aprendiz que deve ser visto como um indivíduo situado em um contexto que inclui crenças a respeito do aprendizado de sua língua. Desta forma, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa:

- 1- Os alunos possuem crenças a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseadas em um senso comum?
- 2- Que crenças seriam essas?
- 3- Como tais crenças influenciam em sua atitude diante da prática de produção escrita de textos dissertativo-argumentativos?
- 4- Como a professora pesquisadora pode agir, positivamente, a respeito dessa atitude?
- 5- Como ilustrar a organização lógica do discurso argumentativo pela estruturação de parágrafos que apresentem a relação de causalidade em uma abordagem metacognitivista?

Para responder a essas questões, foi realizada uma etapa de diagnose de crenças, passo também presente na proposta didática elaborada. Essa diagnose objetivou identificar crenças existentes entre os alunos e classificá-las, a fim de melhor analisar suas possíveis influências no ensino-aprendizagem de Português. Através dessa etapa, confirmei a existência de crenças na turma participante e pude concluir que, muito possivelmente, todo aprendiz de uma língua carrega consigo alguma crença baseada em um senso comum.

As crenças identificadas foram relacionadas à *escrita* (escrita como processo criativo ou forma de se expressar; escrita como ato mecânico, físico ou motor e relacionado à caligrafia; escrita como obrigação ou atividade enfadonha, possivelmente, por ser uma atividade escolar, na maioria das vezes; e escrita como respeito ou reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação) e ao *conhecimento de língua* (língua como conhecimento inerente, fruto da aquisição natural,

independente de instrução formal; e língua como conteúdo desconhecido ou irrelevante).

Constatei que é muito possível que essas crenças influenciem, de alguma forma, na maneira como os estudantes se veem como aprendizes e produtores de texto. Acreditar, por exemplo, que o sucesso da escrita está em dominar as regras prescritas pelos instrumentos normativos pode criar um bloqueio àqueles que não dominam essas regras e uma falsa segurança de textos bem produzidos àqueles que têm conhecimento sobre tais regras, mas que não dominam outros aspectos relacionados à coerência textual.

Como professora atuante em sala de aula, posso observar as possíveis consequências dessas crenças, até mesmo, na autoestima dos alunos. Estes, muitas vezes, parecem não se enxergarem capazes de produzir um bom texto por carregarem certas convicções.

Em relação ao quarto questionamento que norteou esta pesquisa, propus uma sequência didática organizada em quatro módulos. Entendendo que cada sala de aula é um contexto diferente, proponho uma diagnose no primeiro módulo da unidade didática, a fim de que o professor possa identificar as crenças existentes em seu contexto escolar e, assim, pensar essas crenças com seus alunos, pois vejo este como sendo um passo bastante importante no contexto educacional que entenda o aprendiz como situado e sujeito de sua própria aprendizagem.

Para além da diagnose, a criação da proposta didática foi, então, a maneira que encontrei de agir, positivamente, a respeito da situação descrita nos parágrafos anteriores. Desenvolvi uma unidade didática com abordagem metacognitivista com o intuito de trabalhar as crenças dos aprendizes e sua produção de textos com foco na organização lógica do parágrafo argumentativo.

Devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, não foi possível aplicar essa unidade didática e obter resultados reais das produções dos alunos. Acredito, porém, que a proposta elaborada oferece um caminho seguro a ser percorrido por docentes e discentes na busca pelo desenvolvimento da produção textual e, mais importante, pelo reposicionamento do sujeito-aprendiz como escritor.

A pesquisa apresentada é relevante tanto para provocar indagações e reflexões a respeito de um ensino-aprendizagem mais metacognitivo, que incentive o “aprender a aprender”, quanto para desenvolver, na prática, habilidades importantes no processo de produção textual. Todo este trabalho foi pautado em teorias de estudiosos da área e em minhas experiências e em meus conhecimentos que atuo, efetivamente, em sala de aula de instituições públicas desde 2012. Isto posto, acredito na valiosa contribuição desta dissertação

ao ensino de Língua Portuguesa.

Pressuponho, no entanto, que resultados ainda mais completos serão possíveis após oportunidades de aplicação da proposta didática em sala de aula e que esta proposta não esgota os estudos e intervenções plausíveis ao contexto educacional referente à produção de textos em uma perspectiva metacognitivista.

REFERÊNCIAS

- ARTINO, A. R.; DURNING, S. J. Situativity theory: A perspective on how participants and the environment can interact. **AMEE Guide**. Estados Unidos, nº 52, p. 188-199, 2011.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 [Linguagem; 4].
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.
- DAHLET, P. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 23, Campinas, p.78-95, jan/jun, 1994.
- DE LUCIA, N. L. de; HOCEVAR, S. O. de. Cognición, metacognición y escritura. **Revista Signos**, 41(67), pp. 231-255, 2008.
- FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-9011, 1979.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 9-59.
- JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 2006. p. 177-185.
- LESSA, A; RODRIGUES, M. A influência da oralidade na produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental: uma discussão sobre possíveis práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento metassintático. **Revista Letras**, v. esp., 2020, n. 1, p. 463-484.
- LESSA, A; ROXO, M. R. Relações causais da argumentação escrita de alunos brasileiros no Ensino Fundamental, 2019. 10.13140/RG 2.2.12454.55361. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/344445304_Relacoes_causais_na_argumentacao_escrita_de_alunos_brasileiros_do_ensino_fundamental> Acesso em: 10 out. 2020.
- LESSA, A; SOARES, M. Ensino de Gramática e Metalinguagem: uma revisão de questões

fundamentais à perspectiva metacognitivista, 2020. 10.13140/RG.2.2.1106129925. Disponível em <
https://www.researchgate.net/publication/344258661_Ensino_de_Gramatica_e_Metalinguagem_uma_revisao_de_questoes_fundamentais_a_perspectiva_metacognitivista > Acesso em: 10 out. 2020.

MYHILL, D.; JONES, S.; WILSON, A. Conversas da escrita: promovendo a discussão metalinguística sobre escrita. University of Exeter, Reino Unido, [S. l.], 2016.

PILATI, E. Linguística, gramática e aprendizagem ativa. Camoinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 16(1), pp. 109-116. Universidade Católica Portuguesa, 2003.

SINHA, C. Pessoas situadas: aprender a ser um aprendiz. *In*: BLISS, J.; SÁLJÕ, R.; LIGHT, P. (Eds.). **Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning**. Oxford, Pergamon, 1999. pp 32-48. [Traduzido por Aline Mendes Amantes, revisado por Ana Flávia Gerhardt].

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicos e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), pp. 537-546, 2003.

SUELEN ANVERSA

CRENÇAS E A
PRODUÇÃO
TEXTUAL: O TEXTO
ARGUMENTATIVO

**Uma proposta pedagógica de
introdução à escrita argumentativa a
partir do reposicionamento
metacognitivo do sujeito-aprendiz**

VERSÃO PARA O PROFESSOR

ORIENTADORA: ADRIANA LESSA



Sumário

Introdução

3

Módulo 1

5

Módulo 2

14

Módulo 3

29

Módulo 4

41

Introdução

Querido professor.

Sabemos que todo aprendiz carrega consigo crenças a respeito da aprendizagem da língua materna e do que seja escrever bem nesta língua. Se trabalhamos com a ideia de o aprendiz ser um sujeito situado, ou seja, um indivíduo que está inserido em um contexto e que tem experiências e visões a respeito da aprendizagem, entendemos que essas crenças são parte importante no processo de aprender. Sendo assim, partir, pedagogicamente, de uma diagnose com os alunos pode levá-los a ter clareza de suas crenças e de seus conhecimentos prévios, tornando possível que se reposicionem como aprendizes.

Partindo desse pressuposto, esta proposta didática apresenta o seguinte objetivo geral:

Reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor.

Para tanto, ela está dividida em 4 módulos. No módulo I, propomos uma diagnose, para que os alunos possam descobrir e tomar consciência de suas próprias crenças a respeito da Língua Portuguesa e, desta forma, identificar de que maneira tais crenças podem influenciar sua relação com o processo de escrita. Essa descoberta do que os educandos acreditam é essencial, também, para auxiliar o professor que está comprometido em mediar o processo de aprendizagem, visualizando o aprendiz como sujeito agente de seu aprendizado.

O foco dado nesta proposta é a escrita de textos argumentativos formais e as adequações que tal modalidade requer. Para alcançar este fim, o módulo II busca o caminho da oralidade para a escrita, direcionando a atenção do aluno para a percepção de que o uso da argumentação em situações orais de comunicação acontece de maneira frequente, seja em contextos formais ou informais. A importância de partir do oral para o escrito, então, é o aluno reconhecer que já possui esse conhecimento linguístico, pois conhece esse modo de organização da linguagem. Reconhecendo que já faz uso da argumentação, muito mais frequentemente, em contextos orais, fica claro que o foco de aprendizagem é adequar o uso da Língua Por-

tuguesa à modalidade escrita, especificamente, nesta proposta, em um registro formal.

No módulo III, o aluno vivenciará a experiência de produzir o texto argumentativo. Nesse módulo, o aprendiz será orientado, através de atividades, leitura e momentos de análise da própria produção, a desenvolver os aspectos formais dos textos argumentativos, principalmente a sua estrutura básica (introdução, desenvolvimento e conclusão). Tendo em vista o caráter de introdução à produção de textos argumentativos desta proposta pedagógica, o foco será a produção do parágrafo, porém compreendendo que a estrutura e composição do texto argumentativo em um parágrafo podem ser reproduzidas na macroestrutura desse tipo textual. A reflexão a respeito de seu posicionamento como autor/escritor e sujeito aprendiz acompanhará esse processo.

Retomando o objetivo principal dessa proposta pedagógica, o último passo, representado pelo módulo IV, será um momento de reflexão a respeito do caminho percorrido até ele, pois o que se almeja é o reposicionamento do sujeito-aprendiz frente a sua própria aprendizagem. Com isso, busca-se, neste momento, a conexão entre as crenças identificadas no módulo I e o processo da escrita realizado até esta quarta etapa.

Divisão da proposta:

MÓDULO I – No que acredito?	Diagnose das crenças dos alunos	2 - 3 aulas de 50 min.
MÓDULO II – Falo, logo, escrevo?	Apresentação do contínuo oralidade-letramento aos alunos.	4 - 5 aulas de 50 min.
MÓDULO III – Argumentar e refletir.	Introdução à escrita de parágrafo argumentativo. Mediação da produção do parágrafo argumentativo na perspectiva de escrita como processo.	3 - 4 aulas de 50 min.
MÓDULO IV – Sou autor da minha aprendizagem?	Reflexão sobre as crenças, o processo de escrita e o reposicionamento como sujeito-aprendiz.	1 - 2 aulas de 50 min.

4

Módulo

I

No que acredito?

Objetivos específicos para o professor:

- ✎ Diagnosticar as crenças dos alunos a respeito da Língua Portuguesa e do processo de escrever;
- ✎ Propiciar uma reflexão inicial a respeito das crenças identificadas, dando início ao processo de desenvolvimento metacognitivo que levará ao reposicionamento do discente em relação à sua aprendizagem.

Objetivos específicos para o aluno:

- ✎ Identificar suas próprias crenças a respeito da Língua Portuguesa e do processo de escrever;
- ✎ Refletir a respeito das crenças identificadas, dando início ao processo de análise de sua aprendizagem e de seu reposicionamento frente a esta;

Passos da diagnose - professor:

- 1 - Apresentar aos alunos o questionário a seguir e pedir que eles respondam às questões.

QUESTIONÁRIO PARA DIAGNOSTICAR CRENÇAS:

- Para identificar o que significa escrever bem

- 1- Você gosta de escrever? Por quê?
- 2- Você acha que escreve bem? Por quê?

- Para identificar o que significa saber português

3- Você sabe Português? Explique.

4- Acha Português uma matéria fácil ou difícil? Explique.

É importante incentivar os discentes a escreverem a explicação/justificativa para todas as perguntas, pois serão essas respostas que possibilitarão o reconhecimento de suas crenças.

2 – Analisar, com muita atenção, cada resposta e inseri-las no quadro abaixo a fim de categorizar as respostas em suas respectivas crenças. Essa será uma análise individual prévia do professor, em seu momento de planejamento, pois a categorização final será realizada, posteriormente, com os alunos em sala de aula.

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS CRENÇAS

CRENÇAS SOBRE A ESCRITA	RESPOSTAS
Escrita como processo criativo ou forma de se expressar	
Escrita como ato mecânico, físico ou motor e relacionado à caligrafia	
Escrita como obrigação ou atividade enfadonha, talvez, por ser uma atividade escolar, na maioria das vezes.	

Escrita como respeito ou reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação	
CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA	RESPOSTAS
Língua como conhecimento inerente, fruto da aquisição natural, independente de instrução formal	
Língua como conteúdo desconhecido ou irrelevante	
Outras...	

- 3 – Explicar o conceito de crenças, usando o texto direcionado aos alunos na seção "No que você acredita?" neste módulo;
- 4 – Devolver as respostas dos alunos para que estes possam, junto com o professor, comparar suas crenças com as dos colegas e, assim, facilitar a posterior categorização;

O professor pode criar colunas no quadro para facilitar a comparação de crenças em comum.

5 – Apresentar o quadro de crenças aos alunos e mediar a categorização das respostas discutidas e comparadas em aula, ajustando, assim, sua categorização à dos alunos para obter o quadro final. Essa categorização pode ser feita utilizando o quadro branco e, depois de ajustada, os alunos usarão o quadro de crenças disponível em seu material.



Apresentação da proposta didática – Aluno

Os módulos didáticos que estudaremos a seguir têm como objetivo principal encaminhá-lo ao seu reposicionamento como sujeito-aprendiz de língua materna tornando-se sujeito de seu processo de desenvolvimento como escritor. Sendo assim, buscaremos indentificar e compartilhar as experiências e visões a respeito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, e a partir deste ponto, um caminho para que se avalie e reflita sobre ser o agente principal de sua aprendizagem.

Neste processo, com foco na produção textual, você irá desenvolver e aprimorar habilidades para a escrita de textos argumentativos culminando na autoavaliação de seu desempenho e posicionamento a respeito de sua aprendizagem.

Apresentação da diagnose - Aluno

No que você acredita?

Querido estudante,

com o objetivo de pensarmos um pouco sobre o que acreditamos a respeito da língua portuguesa e seu processo de escrita, vamos responder às questões a seguir em uma folha separada:

- 1- Você gosta de escrever? Por quê?
- 2- Você acha que escreve bem? Por quê?
- 3- Você sabe português? Explique.
- 4- Acha português uma matéria fácil ou difícil? Explique.

Todos nós carregamos visões e opiniões sobre a Língua Portuguesa, que é nossa língua nativa, e sua aprendizagem formal. Algumas pessoas acham que é uma língua difícil, outros dizem que escrever em português é complicado devido às regras, alguns acreditam não precisar estudar muito, pois já sabem falar português desde criança!

Essas noções e perspectivas são chamadas de *crenças* e têm origem nas experiências pelas quais passamos ao aprender a língua e nas influências das pessoas que fizeram e

fazem parte da nossa educação. Cada indivíduo carrega consigo um grupo de crenças a respeito da língua portuguesa e elas podem influenciar a maneira como aprendemos e usamos a nossa língua.

Você respondeu a algumas perguntas sobre português e sobre escrever. Suas respostas a essas questões permitem identificar algumas crenças sobre a nossa língua. Vamos analisá-las seguindo os passos indicados:

1º - Compare suas respostas com as de seus colegas de classe e, com o auxílio do professor, agrupe as respostas que demonstrem pensamentos em comum;

2º - Utilize o quadro a seguir para categorizar suas respostas em crenças. Você pode fazer isso com a mediação do professor, juntamente com seus colegas de classe para que possam compartilhar ideias, pensamentos e dúvidas. Sinta-se à vontade para criar outras categorias de crenças, caso reconheça que alguma de suas respostas não se encaixe nas categorias indicadas no quadro. Não é necessário preencher todas as categorias caso você não apresente crenças para algumas delas.

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS CRENÇAS

CRENÇAS SOBRE A ESCRITA	RESPOSTAS
Escrita como processo criativo ou forma de se expressar	
Escrita como ato mecânico, físico ou motor e relacionado à caligrafia	
Escrita como obrigação ou atividade enfadonha, talvez, por ser uma atividade escolar, na maioria das vezes.	

Escrita como respeito ou reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação

CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA

Língua como conhecimento inerente, fruto da aquisição natural, independente de instrução formal

Língua como conteúdo desconhecido ou irrelevante

Outras...

RESPOSTAS

O professor deve fazer a observação de que não é necessário que o aluno tenha uma resposta para cada crença, pois o objetivo da atividade é identificar apenas as crenças que ele possui.

Vamos pensar...

**Agora é hora de levar os discentes
ao exercício de metacognizar
através de algumas perguntas:**



* Responda às questões a seguir tendo por base o quadro de categorização das crenças preenchido anteriormente:

➤ O que você acha que te levou a desenvolver essas crenças?

- Experiências de uso da língua no cotidiano.
- Experiências na escola.
- O que meus professores falam/falaram.
- O que pessoas próximas a mim falam/falaram.
- O que leio/li em livros.
- Não sei identificar.
- Outros: _____

* Responda de acordo com suas percepções e sentimentos:

➤ Percebo que alguma dessas crenças me ajuda na aprendizagem da Língua Portuguesa. Concordo. Discordo.

Se concorda, qual crença ajuda?

➤ Percebo que alguma dessas crenças bloqueia, de alguma forma, meu desenvolvimento na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Concordo. Discordo.

Se concorda, qual crença seria um bloqueio?

➤ O que eu posso fazer para agir a respeito das crenças que influenciam, de alguma maneira, na minha aprendizagem?

Observar como e quando determinadas crenças têm influência no meu aprendizado.

Buscar mais informações sobre as crenças que tenho e, assim, reconhecer os momentos em que sou mais influenciado por elas.

Conversar com meus professores a respeito dessas crenças.

Outros: _____

➤ Estar consciente da existência das crenças:

() É positivo, pois assim posso monitorar melhor meu aprendizado.

() Permite que eu conheça melhor a mim mesmo e entenda mais meus pensamentos.

() Ainda não provoca nenhuma mudança na minha maneira de pensar e agir a respeito da minha aprendizagem.

➤ Pensar nas minhas crenças a respeito da língua portuguesa muda a forma como encaro as aulas e o aprendizado de português? Se sim, como? Se não, por quê?



Módulo

II

Falo, logo, escrevo?

Objetivos específicos para o professor:

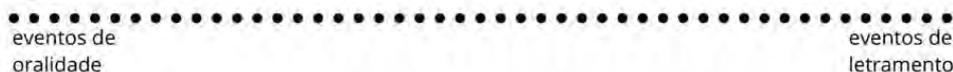
-  Demonstrar o uso frequente da argumentação em situações de oralidade;
-  Ressaltar a importância da adequação linguística em contextos de escrita através da compreensão do contínuo de oralidade-letramento.

Objetivo específicos para o aluno:

-  Reconhecer o uso frequente, já realizado em nosso cotidiano, da argumentação em situações de oralidade;
-  Atentar para a importância da adequação linguística em contextos de escrita através da compreensão do contínuo de oralidade-letramento.

O contínuo de oralidade-letramento - professor

Sabemos que a Língua Portuguesa é repleta de variações e um dos nossos deveres como educadores é conscientizar nossos alunos a esse respeito. A autora Borttoni-Ricardo (2004) apresenta um conceito sobre as modalidades oral e escrita no qual se entende que o falante é situado em um contínuo de práticas de linguagem que representa os eventos de oralidade e letramento. Esse contínuo pode ser representado pelo gráfico abaixo:



Existem determinadas características da oralidade que não devem estar presentes em alguns textos escritos, como uma produção argumentativa formal. Falamos, assim, em eventos de oralidade que são os mediados pela fala, modalidade que não costuma receber influência direta da codificação linguística (normas gramaticais, por exemplo) e em eventos de letramento que são os mediados pela escrita, modalidade em que se observa uma maior influência dessa codificação. Por outro lado, “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62), já que podem apresentar, em maior ou menor grau, marcas de ambas as modalidades (eventos de comunicação [+ orais] aos [- orais] ou [+ escritos]. Sendo assim, ou seja, um falante pode “transitar” entre

eles, como também pode haver situações em que um evento pode ser permeado pelo outro. Podemos imaginar isso em uma sala de aula, por exemplo, contexto em que ocorrem eventos de oralidade e letramento, e estes ainda passando pela monitoração formal e informal.

O contínuo de monitoração estilística está relacionado à questão da formalidade. Nesse contínuo, os fatores ambiente, interlocutor e tópico da conversa irão “guiar” a linguagem usada na interação. De acordo com a nossa intenção no evento de comunicação e considerando os fatores citados, monitoramos nossa linguagem, considerando, por exemplo, o grau de formalidade.

Quanto à relação entre o contínuo de modalidade (oralidade e letramento) e o de monitoração estilística, podemos dizer que, embora sejam, teoricamente, distintos, ou seja, tanto o texto oral quanto o texto escrito podem ser mais ou menos formais, na nossa norma culta brasileira, os textos situados na área de maior letramento tendem a ser mais formais.

Faz-se necessário ter em mente que eventos de letramento não acontecem, necessariamente, no momento da escrita ou leitura de um texto. Um evento de letramento é aquele que sofre influências da língua escrita, como a apresentação oral de um sermão por um padre. O celebrante, tendo o texto bíblico em mãos ou não, transmite sua mensagem pautado em um texto escrito (BORTTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

Isto posto, é necessário que o educando aprenda a transitar nesse contínuo de maneira consciente para que, assim, possa usar a linguagem a serviço de seus objetivos da forma mais adequada possível. Esse movimento pode se estabelecer à medida que o aprendiz reconhece sua relação com a aprendizagem, enxergando-se como sujeito desta, reconhecendo e analisando suas crenças e atitudes linguísticas.

O que precisamos trabalhar com nossos alunos é a consciência de que, nas variadas situações de comunicação diárias, estamos situados em algum lugar deste contínuo e saber lidar com isso e adequar o uso da língua nesses diversos contextos torna-se uma ferramenta linguística fundamental. O nosso aluno já chega na escola com uma bagagem de conhecimento e experiências na Língua Portuguesa e devemos valorizar o que ele traz.

O nosso foco, nesta proposta didática, é partir da posição de argumentação oral presente em situações cotidianas na vida dos alunos para um contexto de escrita mais formal de textos argumentativos, de maneira que o aluno se situe nesse contínuo ora-

lidade-letramento a fim de adequar seu uso da linguagem ao contexto. Sendo assim, o aprendiz torna-se capaz de “segurar as rédeas” do uso da língua.

Sob essa perspectiva, desmistifica-se a crença de que o aluno não sabe português e ressalta-se a importância da adequação linguística.

O objetivo principal desta proposta didática é reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor. Por isso, cada passo deste módulo é importante para a reflexão dos alunos a respeito do que já conhecem e realizam na oralidade que será trabalhado na escrita.

Introdução do módulo para o aluno

Olá, estudante!!

No módulo anterior, conversamos sobre suas crenças a respeito da Língua Portuguesa. Vamos voltar a falar sobre o que pensamos e acreditamos a respeito do uso da língua. Pense nos seguintes questionamentos:

Já parou para pensar que, diariamente, tentamos defender nossas ideias ou convencer alguém de algo? Estamos sempre tentando defender um ponto de vista por mais simples que ele seja. Isso se chama *argumentar*, e fazemos isso tanto na fala quanto na escrita.

No seu cotidiano, você costuma argumentar mais de forma oral ou escrita?

Essas são perguntas importantes quando pensamos no uso da língua em diferentes contextos e em como fazer o melhor uso dela para alcançar nossos objetivos na comunicação!

Para guiá-lo na busca por essas respostas, a proposta deste módulo é realizar uma comparação entre oralidade e escrita partindo dos conhecimentos que você já apresenta sobre a fala e a escrita. O texto argumentativo será o nosso caminho da oralidade para a escrita. Afinal, nós argumentamos o tempo todo, não é mesmo?! O que faremos é partir do que já fazemos rotineiramente, argumentação oral, para a escrita de textos argumentativos.

16

➤ Em que conversas do cotidiano você precisa se expressar de forma a defender uma ideia, posicionar-se a respeito de algo ou convencer alguém sobre algo nos seguintes contextos?

Em casa: _____

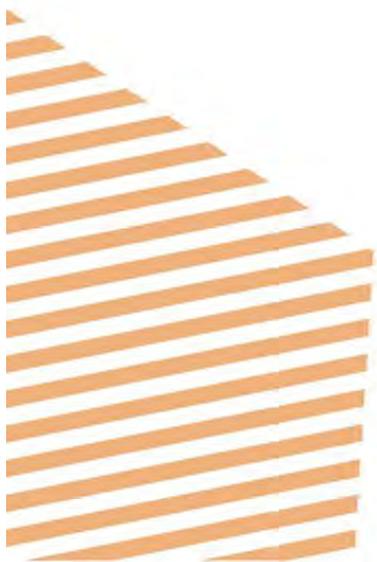
Na escola: _____

Com amigos: _____

Outros: _____

O professor pode dar exemplos de conversas em contextos virtuais como aulas online, áudios no Whatsapp, entre outros. Caso os alunos encontrem dificuldade em compreender essa questão, o professor pode ajudar dando exemplos de alguma situação cotidiana do tipo, como pedir à mãe permissão para fazer algo que ela esteja resistente a permitir etc.

Você terá contato, neste módulo, com as duas modalidades de argumentação (oral e escrita) em diferentes atividades (debates, textos escritos, transcrição de fala) para que comece a observar as diferenças na forma de desenvolver o raciocínio em cada uma das experiências.



Vamos conversar sobre o tema **LEITURA**:

DEBATE:

- 1- Você acha ler difícil? Por quê?
- 2- A resposta à pergunta 1 mudaria se comparássemos a leitura de um romance de ficção com a leitura de um texto escolar de Ciências? Justifique.
- 3- Você usa estratégias próprias para entender melhor um texto quando está lendo sozinho? Compartilhe com seus colegas?

1- Agora, leia o parágrafo seguinte. Ele representa um texto argumentativo escrito:

O texto deve permeiar, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). Constitui o ponto de convergência de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano. O fundamento para essa concepção, já vimos, é o seguinte: ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos. Pretender ampliar a competência verbal de alguém é pretender ampliar as suas possibilidades de criar e receber textos. [...] Os textos não podem, assim, acontecer na escola, eventualmente, como quem faz uma concessão, ou para preencher um tempo que sobra, se o programa permitir.

Fonte: Adaptado de ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 40.

➤ Agora leia as perguntas abaixo e releia o texto para respondê-las com segurança.

- Qual é a ideia principal defendida no texto? Sublinhe esta parte no parágrafo.

"O texto deve permeiar, assim, toda e qualquer atividade na sala de aula de língua."

- Após ler o parágrafo acima, o que você entende da afirmação "ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos"?

Resposta individual.

- Por que você acha que há algumas expressões destacadas em itálico no texto? Em que isso ajuda na compreensão do texto?

Espera-se que o aluno identifique que o uso do recurso itálico permite destacar um termo importante no texto, nesse caso.

- De acordo com o parágrafo, as atividades de nossa interação social são permeadas pelos textos. Cite um texto que faça parte de suas interações sociais.

Resposta individual.

- Identifique um argumento que a autora usou para embasar a ideia defendida:

Professor, aceite qualquer resposta possível à argumentação desenvolvida no texto.

- Com qual conclusão o autor finaliza o parágrafo?

"Os textos não podem, assim, acontecer na escola, eventualmente, como quem faz uma concessão, ou para preencher um tempo que sobra, se o programa permitir."

- Quais recursos você, geralmente, utiliza para compreender um texto?

Resposta individual.

- Quais argumentos o autor utilizou ao desenvolver o texto para defender sua ideia?

Espera-se que o aluno reconheça que o autor cita os níveis de conhecimentos que o leitor necessita para a compreensão de um texto colaborando, assim, para a sua afirmação anterior.

- Com qual conclusão o autor finaliza o parágrafo?

“Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.”

2 – Agora vamos ler a transcrição de uma entrevista oral com um estudante de uma escola estadual do Rio de Janeiro, em Angra dos Reis. Isso aconteceu depois de o aluno ter acabado de ler um texto com a professora, ora em silêncio ora em voz alta. No trecho a seguir, ele fala sobre a experiência dele com essas estratégias e argumenta em favor de uma delas. Observe:

TEXTO 2:

(...) porque seria melhor pra eu entender porque eu lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras (...) eu tenho que ficar lendo e relendo diversas vezes, porque senão às vezes ou eu não entendo ou quando eu chego no final do texto eu já não lembro mais nada do que eu li no começo (...) eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais (...) eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, voltava de novo, foi bem difícil (...) muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender (...) (Val, 2020)

- ·Você consegue identificar qual estratégia de leitura é defendida pelo estudante?

Espera-se que o aluno identifique que a ideia defendida na fala do estudante é a preferência pela leitura em voz alta.

- ·Quais são os argumentos utilizados pelo aluno para defender sua preferência?

De acordo com a fala transcrita do estudante, ele diz se concentrar mais ao ler em voz alta; tem dificuldade para entender, lembrar e se concentrar no texto quando lê silenciosamente.

- ·E você, o que prefere ao ler um texto como o apresentado na atividade 1, leitura silenciosa ou em voz alta? Por quê?

Resposta individual.

- O texto 1 da atividade anterior inicia-se com a apresentação direta da ideia sendo defendida, pela frase: “O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua”. Essa forma de iniciar o texto possibilita maior clareza da ideia que será desenvolvida ao longo do parágrafo e pode facilitar a leitura do texto. Esta é uma característica de textos argumentativos produzidos na escrita. No texto 2, que é uma transcrição da oralidade, essa apresentação não aconteceu nesta ordem. A ideia defendida no segundo texto está representada no trecho “eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais”. Sendo assim, como você reescreveria esta parte a fim de torná-la a frase inicial do parágrafo.

Resposta individual.

Analisando a oralidade para partir para a escrita

Agora vamos analisar algumas características da oralidade, presentes na transcrição, para começar a perceber os tipos de adaptações que realizamos quando vamos defender uma ideia conforme regras da gramática normativa, com características do texto escrito, em um evento de letramento.

1. Você consegue identificar na fala do estudante um ou mais momentos em que ele repete um argumento usado anteriormente? Destaque esse(s) trecho(s) no parágrafo.
O trecho acima apresenta, mais de uma vez, o argumento de que o estudante precisa reler o texto por não entender quando lê silenciosamente.
2. Circule todas as ocorrências do pronome “eu” ou menções a si mesmo feitas pelo estudante.
3. O que você acha do uso do pronome “eu” no texto do aluno em relação à quantidade de vezes que aparece? Reescreva uma das frases em que este pronome poderia ser omitido.

Espera-se que o aluno perceba que houve um uso excessivo do pronome.

4. Na primeira parte do texto, vemos o uso repetido da palavra “porque”. Ela serve para unir orações e pode ser usada após a ideia que se quer explicar, mostrando, assim, o motivo de algo acontecer. Tentando usá-la de forma moderada, como poderíamos reescrever esse início de texto?

Professor, aceite qualquer versão que use, adequadamente, o conectivo porque.

5- No trecho “eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, **voltava de novo** (...)” podemos perceber uma relação entre as orações destacadas em que a última em destaque expressa:

- () o motivo de não lembrar de nada ao fim da leitura.
- (x) a consequência de não lembrar de nada ao fim da leitura.

Cheque sua resposta ao representar a relação entre a situação “não lembrar nada” e “voltar ao início do texto”, escrevendo qual situação motiva a outra nos retângulos a seguir:



Dessa forma, se uníssemos essas orações de outra maneira, para criar uma relação lógica entre as ideias, tornando mais fácil para o leitor compreender o que a última oração expressa, poderíamos usar quais dos conectivos abaixo?

*Eu li e reli umas três vezes. Toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada. **voltava de novo***

- () porque
- (x) por isso
- (x) então
- () porém

Agora vamos treinar adaptações possíveis da oralidade para a escrita letrada?

6. Vamos começar pela ideia principal defendida no texto. Releia a frase a seguir e reescreva-a de forma a:

- a) tornar mais explícito o assunto sobre o qual se fala;
- b) deixar mais impessoal, sem usar “eu”;
- c) generalizar a opinião, tornando-a uma verdade para qualquer leitor.

“eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais”

Escreva o que o aluno construiu a partir de lendo as mobilizações necessárias para explicar o termo “leitura em voz alta”, mudando o tempo verbal, retirando pronomes e o verbo “leitar”.

Reveja os tópicos de 1 a 6. Depois, pense como você pode retextualizar a argumentação do estudante, adaptando-a para um evento de letramento escrito. Você pode alterar a ordem, retirar e mudar palavras, ou trechos, desde que mantenha a ideia principal e os argumentos defendidos pelo estudante.

(...) porque seria melhor pra eu entender, porque eu lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras (...) eu tenho que ficar lendo e relendo diversas vezes, porque senão às vezes ou eu não entendo ou quando eu chego no final do texto eu já não lembro mais nada do que eu li no começo (...) eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais (...) eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, voltava de novo, foi bem difícil (...) muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender (...)

Vamos refletir um pouco ...

Responda de acordo com seus pensamentos e conclusões após as atividades que acabamos de realizar:

- Compreendo que argumentar a favor de uma ideia ou para convencer alguém sobre algo acontece tanto na oralidade quanto na escrita:
() Sim. () Não.
- Percebo, agora, que a repetição excessiva de termos, informações redundantes e menor uso de conectivos variados, como *pois* e *portanto*, para ligar as ideias entre as frases e orações são características predominantes da:
() fala. () escrita.

Vamos falar!

Debate regrado

Querido estudante, nesta etapa da proposta didática, você será apresentado a uma situação de comunicação oral através de um debate regrado mediado pelo professor.

Essa atividade tem o objetivo de partir de um evento, predominantemente oral em que há ocorrência do discurso argumentativo, para, mais adiante, ser retextualizado em um evento de letramento, pois, ao final, você terá que produzir um texto argumentativo com o mesmo tema do debate.

Tema: Defender uma ideia é mais fácil oralmente/na escrita ou tão fácil oralmente quanto na escrita porque...

Passos do debate – professor:

- 1 - Organizar os alunos em um círculo em que todos possam se expressar e ver uns aos outros e dizer que participarão de um debate regrado;
- 2 - Apresentar o tema do debate;
- 3 - Pedir que os alunos se dividam em três grupos de acordo com seu posicionamento a respeito do tema; Caso os alunos apresentem dificuldade para realizar essa divisão, o professor deve fazê-la;
- 4 - Fazer uma breve introdução do tema que pode conter explicações, exemplos e qualquer outro recurso que o professor achar pertinente, neste momento, para contextualizar o assunto. Pode-se partir das crenças dos alunos a respeito da Língua Portuguesa identificadas no módulo I;
- 5 - Pedir que os alunos pensem em aspectos linguísticos da oralidade e da escrita e nas especificidades de argumentar oralmente e por escrito, situações, contextos diversos, etc. Incentivar a pensarem por que chegaram a tais respostas;
- 6 - Mediar a fala dos alunos quando apresentarem suas opiniões, levando-os a argumentar a favor de suas ideias;

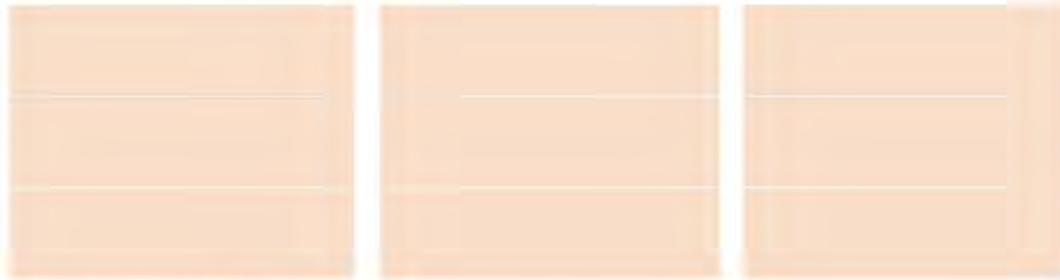
7 - Preencher o quadro abaixo, resumidamente, com os alunos e pedir que copiem no caderno ou entregar fotocópias do mesmo para auxiliar no momento posterior em que o conteúdo da discussão será retomado:

Pontos a favor da argumentação oral	Pontos a favor da argumentação escrita	Pontos que igualam as duas modalidades

Passos do debate - Alunos:

- 1 - Organizem-se em um círculo em que todos possam se expressar e ver uns aos outros, pois participarão de um debate regrado;
- 2 - Prestem atenção ao tema e às informações apresentados pelo professor para a discussão;
- 3 - Sigam as instruções do professor para o andamento do debate;
- 4 - Apresentem suas opiniões sobre o assunto proposto, troquem ideias com os colegas argumentando a favor de seu posicionamento;
- 5 - Participem de um resumo dos pontos principais do debate, preenchendo o quadro abaixo:

Pontos a favor da argumentação oral	Pontos a favor da argumentação escrita	Pontos que igualam as duas modalidades



Vamos escrever sobre o que falamos!

Galera, nós debatemos sobre um tema proposto nas aulas anteriores, certo? Vocês se posicionaram e argumentaram a respeito de suas ideias.

Começamos com uma atividade oral (debate regrado) e, agora, vamos caminhar para uma atividade escrita. Para desenvolver melhor nossa escrita é necessária uma organização do que vamos escrever para que o texto fique mais claro e objetivo ao leitor, pois existem algumas diferenças entre o texto produzido oralmente e o texto escrito, como vimos anteriormente. Sendo assim, vamos pensar no que foi dito no debate:

Quais foram as opiniões expostas? Vamos lembrá-las recorrendo ao quadro que preenchemos ao final do debate.

Agora que lembramos o assunto discutido, vamos produzir um pequeno texto escrito.

- Dividam-se em grupos;
- Decidam com os colegas de grupo qual será a ideia defendida;
- Escrevam um parágrafo argumentativo apresentando sua posição a respeito do tema desenvolvido no debate e explicando o porquê desse posicionamento. Lembrem-se de que vocês devem tentar convencer os leitores de que a sua opinião é relevante.

Nesse momento, é interessante que o professor ressalte aos alunos que eles já produziram um texto sobre o assunto, só que de maneira oral e, agora, produzirão um texto escrito, fazendo adaptações que julgarem necessárias a essa modalidade.

Vamos analisar o que produzimos!

Vocês participaram de dois momentos diferentes nas últimas aulas: uma roda de debate e a produção de um texto escrito. Em ambas as atividades, vocês produziram um texto argumentando sobre o tema discutido, certo? A diferença foi que, no primeiro momento, vocês produziram um texto oral e, no segundo, um texto escrito. Ambos tinham a intenção de convencer o interlocutor de que sua ideia era válida e deveria ser levada a sério.

Podemos perceber semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito; não há fronteiras bem marcadas entre eles. Tudo depende do tipo de texto, do gênero, do grau de formalidade, entre outras características. Tomemos como exemplo os seus próprios textos, orais e escritos.

➤ Assinale as frases verdadeiras, comparando as falas produzidas no debate e os textos escritos em grupo:

- () Ambos tinham o mesmo objetivo (argumentar a favor de algo).
- () No debate, foi possível usar gestos para auxiliar na transmissão da mensagem.
- () Tanto no debate quanto no texto escrito foram usadas palavras e expressões como “porque”, “por isso”, “por causa de” para argumentar a favor de suas ideias.
- () No texto oral (debate), percebemos mais repetições de palavras do que no texto escrito. Ex.: nomes próprios, pronomes, verbos etc.
- () No texto escrito, percebemos mais repetições de palavras do que no texto oral.
- () No texto escrito, utilizamos a pontuação como recurso para expressar pausas, entonações diferentes, como perguntas, surpresas e ênfases.

As respostas podem variar de acordo com o grupo de alunos que participarem da atividade do debate. Algumas características acima podem aparecer em uma turma e não, em outra.

É importante que o professor incentive os estudantes a compartilharem trechos de seus textos (ou transcreva-os e, com autorização, utilize-os anonimamente) para exemplificar algumas das afirmações acima. E deve, também, utilizar esse momento para pontuar alguns aspectos a serem considerados na produção textual como progressão do parágrafo, referência, uso de operadores argumentativos, repetição e o que mais achar necessário.

O contínuo oralidade-letramento – Alunos

Neste momento, será apresentado aos alunos, brevemente, o contínuo oralidade-letramento como uma das formas de demonstrar essa passagem do texto oral para o texto escrito. O professor pode abordar a influência de uma modalidade na outra, porém deve manter o foco em destacar a passagem de textos argumentativos no contexto oral, ao qual os alunos estão mais habituados, para textos argumentativos escritos.

Querido estudante,
conversamos, anteriormente, sobre algumas situações de oralidade em que nos expressamos para argumentar a respeito de algo, certo? Produzimos, também, um texto escrito com o mesmo propósito comunicativo. Sendo assim, passamos da oralidade para a escrita.

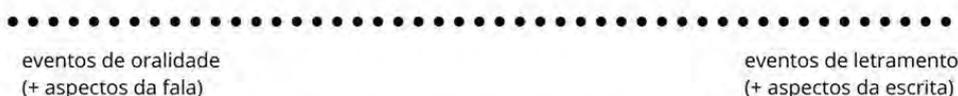
É importante visualizarmos os eventos de oralidade e escrita como inter-relacionados, pois há características da fala na escrita e da escrita na fala. A oralidade e a escrita não devem ser consideradas opostas, mas vistas em um contínuo como uma escala de eventos que vai do predominantemente oral para o predominantemente escrito.

Para ilustrar essa visão, podemos pensar na imagem que aparece na TV quando precisamos mudar o volume. Ao pressionarmos o botão de volume, vemos aparecer, na tela, uma barra demonstrando em que nível de volume está o som, e essa barra se movimenta à medida que pressionamos para diminuir ou aumentar o som.



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/plano-de-fundo-da-ilustra%C3%A7%C3%A3o-do-n%C3%ADvel-barra-volume-tv-vintage-hd-image165569052>

Assim, podemos pensar em uma escala para os eventos de uso da língua.



Nós, usuários da Língua Portuguesa, percorremos essa linha de acordo com o evento de comunicação em que nos encontramos. O importante é saber em que parte desse contínuo estamos em cada evento de comunicação para que possamos adequar nossa linguagem de acordo com nossos objetivos.

Professor, espera-se que o aluno compreenda que não existe uma dicotomia entre fala e escrita, mas sim uma escala que depende do evento de uso da língua. Podem ser apresentados, nesse momento, exemplos de situações em que predominam aspectos de cada uma das modalidades e situações em que estas se mesclam. Ressalte que os alunos fizeram esse exercício de adequação na atividade de produção do parágrafo.

Considerando o que foi dito acima, em que parte do contínuo você posicionaria os aspectos linguísticos seguintes:

- (1) Repetição excessiva do verbo *entender* na fala transcrita do aluno.
- (2) Organização linear do parágrafo com introdução, desenvolvimento e conclusão, sem redundâncias, como o texto sobre *conhecimento prévio* visto anteriormente.
- (3) Uso de pontuação para expressar pausas, entonações diferentes, perguntas.
- (4) Uso de gestos para ajudar o locutor a se expressar.
- (5) Relacionar orações através de conectores como *porque, pois, portanto, por isso*.

.....
Aspectos da oralidade Aspectos da escrita

Não há resposta padrão para essa atividade. Os alunos devem posicionar os números de acordo com a proximidade dos aspectos linguísticos mencionados à modalidade no contínuo. O professor pode mediar a atividade.

Vamos pensar ... 

Responda às questões de acordo com suas impressões e experiências:

- Reconheço que uso a argumentação em situações cotidianas:
() Sim () Não
- Após esse módulo de atividades e reflexões, reconheço que:
() Sei produzir textos orais e escritos, mas preciso fazer adequações necessárias ao contexto em que vou usá-los.
() Ainda sinto dificuldade em produzir textos escritos e preciso estudar e praticar mais para adequar o que escrevo aos meus objetivos comunicativos.
- Quais estratégias eu e meu grupo usamos para organizar a produção do texto proposto?

➤ As aulas desse módulo me ajudaram a:

- () Tomar consciência de atividades textuais que eu já realizo no meu cotidiano.
- () Compreender que o texto oral e o escrito são importantes, porém existem diferenças e adaptações na passagem de um para o outro.
- () Pensar em minhas estratégias de produção e organização textual.
- () Refletir sobre o que penso a respeito do uso da língua para me comunicar.
- () Reconhecer que escrever bem requer organização e adaptação ao contexto.



Módulo

III

Argumentar e refletir

Objetivos específicos para o professor:

-  Demonstrar a estrutura básica de um parágrafo argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão);
-  Demonstrar que a característica principal desse tipo de parágrafo é servir à argumentação em defesa de uma tese;
-  Facilitar o reconhecimento da semelhança entre a estrutura do parágrafo argumentativo e a macroestrutura textual;
-  Propor e guiar a produção de um parágrafo argumentativo que desenvolva uma ideia central através da relação de causalidade.

Objetivos específicos para o aluno:

-  Identificar a estrutura básica de um parágrafo argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão);
-  Identificar que a característica principal desse tipo de parágrafo é servir à argumentação em defesa de uma tese;
-  Reconhecer a semelhança entre a estrutura do parágrafo argumentativo e a macroestrutura textual;
-  Produzir um parágrafo argumentativo que desenvolva uma ideia central através da relação de causalidade;

Professor, lembre-se de que o objetivo principal desta proposta didática é reposicionar o sujeito-aprendiz de língua materna como agente de seu desenvolvimento como escritor. Por isso, cada passo deste módulo é importante para a reflexão dos alunos a respeito do seu processo de escrita.

Vamos lembrar e refletir ... 

- Você se lembra das atividades feitas nas aulas anteriores? Em quais delas você teve que defender um ponto de vista? *Espera-se que os alunos mencionem o debate e o parágrafo escrito.*
- Vimos que a atividade de defender uma ideia/opinião ou convencer alguém de algo é chamada de:
 narração argumentação descrição
- Vimos que a argumentação é importante nas nossas situações de comunicação. Por que é tão importante saber argumentar? *Resposta individual.*
- Em quais situações você realiza suas melhores argumentações? Qual estratégia você geralmente utiliza? *Resposta individual.*
- Você acha importante aprender mais sobre como produzir textos argumentativos? Por quê? *Resposta individual.*

Professor, aproveite este momento para incentivar os alunos a refletirem sobre o caminho que estão percorrendo e, se possível, que este seja um momento compartilhado entre todos.

Vamos falar sobre a estrutura do seu parágrafo

No módulo II, você desenvolveu um parágrafo argumentativo com seu grupo. Observe a divisão do quadro abaixo e veja quais partes do seu texto se encaixam em cada espaço. Caso não identifique alguma delas em seu parágrafo, deixe em branco:

INTRODUÇÃO
DESENVOLVIMENTO
CONCLUSÃO

1 – O seu texto apresentou todas as partes para completar o quadro acima? _____

* Se sim, como você identificou cada parte?

* Se não, como chegou à conclusão de qual parte faltava?

Respostas individuais.

A preocupação, nesta atividade, não deve ser a de classificar a resposta do aluno em certa ou errada. Tente levá-lo a pensar no texto produzido, em como ele chegou a essa produção e como a enxerga no momento.

➤ Essa divisão do quadro acima é uma das maneiras de pensar o seu parágrafo e, inicialmente, pode ajudar você a desenvolver seus textos. Vamos continuar pensando sobre maneiras de organizar o parágrafo:

2- Você verá, a seguir, os trechos de um parágrafo argumentativo fora de ordem. Sua tarefa é numerá-los de acordo com a ordem que possa fazer mais sentido para sua compreensão:

Conseqüentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada. (3)

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. (1)

Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. (2)

Professor, mesmo que o aluno não responda como o indicado, sua resposta deve ser analisada e pensada em conjunto para que seja compreendida a razão que o levou a tal resposta. Assim, considere a resposta dada, caso seja possível, ou demonstre ao educando que existe uma maneira mais adequada para essa ordenação.

➤ O que levou você a numerar os parágrafos dessa forma? *Resposta individual.*

Veja, agora, a organização original do parágrafo:

O texto a seguir é um trecho de uma redação do Enem de 2015 intitulada “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.”

(texto 1)

O Brasil ainda não conseguiu de desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Conseqüentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Fonte: <https://blog.imagineie.com.br/exemplos-de-redacoes-nota-1000/>. Acesso em: 07 janeiro 2022.

1- No trecho laranja...

(x) o autor parece apresentar a ideia que vai defender.

() o autor parece justificar a ideia defendida.

2 - Leia atentamente o segundo trecho (verde) destacado no texto e explique por que ele pode ser chamado de desenvolvimento na sua opinião. *Espera-se que o aluno compreenda que, nesta parte do parágrafo, o autor desenvolveu os argumentos que embasam sua tese.*

3- No trecho final, o autor parece...

(x) concluir com uma consequência do que foi defendido/explicado ao longo do parágrafo.

() defender um novo ponto de vista.

Como chegou à conclusão da resposta acima? *Resposta individual.*

As partes do parágrafo tradicional

Existem maneiras diversas de estruturar um parágrafo, mas a mais comum e tradicional pode ser demonstrada no texto que usamos no exercício anterior. O autor optou por seguir a seguinte sequência:

- A primeira parte em destaque no texto acima é a introdução e pode ser chamada, no âmbito do parágrafo, de **TÓPICO FRASAL**. Como é possível perceber, essa parte apresentou a ideia central a ser desenvolvida no parágrafo. Em um texto argumentativo, é nesse momento que o autor apresenta seu ponto de vista, sua opinião que será defendida através de argumentos no desenvolvimento. O tópico frasal em questão afirma que " *O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal.*"

- A segunda parte destacada é o **DESENVOLVIMENTO** do que foi declarado na introdução. É aqui que o emissor vai desenvolver a ideia principal, argumentar a favor da opinião expressa no tópico frasal. O desenvolvimento precisa convencer o interlocutor de que a ideia apresentada é relevante. No exemplo acima, o autor fala sobre o **determinismo biológico em relação às mulheres e que, assim, comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados**, a fim de embasar a afirmação do tópico frasal na introdução.
- Por fim, temos a **CONCLUSÃO** na qual finalizamos o texto. É como um “fechamento” do que foi dito. Nem todo parágrafo vai apresentar uma conclusão, principalmente os pouco extensos. Porém, é importante saber encerrar um raciocínio e essa prática ajuda na produção de um texto completo, composto por vários parágrafos, como uma redação argumentativa que necessita de uma conclusão. Nesta parte do exemplo, ressalta-se **uma consequência do que foi dito anteriormente no desenvolvimento**. Há outras maneiras de encerrar um parágrafo ou uma redação, como apresentar uma síntese do que foi dito no texto, por exemplo.

➤ Pensando no seu parágrafo, você acha que seguir essa estrutura tradicional facilitou/facilitaria a produção do texto? Justifique. *Resposta individual.*

Semelhanças entre a estrutura do texto e do parágrafo argumentativo

Essa estrutura do parágrafo pode ser reproduzida na estrutura de um texto formado por vários parágrafos. Você, certamente, já deve ter ouvido falar nessa divisão durante suas aulas de redação. Ela segue os mesmos princípios explicados anteriormente. Vamos ver isso na prática!

➤ Selecione textos e traga para a próxima aula para comparar a semelhança entre a estrutura do parágrafo e a estrutura macrotextual junto com seus colegas e seu professor.

Professor, o objetivo desta atividade é que os aprendizes possam reconhecer a estrutura micro do parágrafo na estrutura macro do texto. Por isso, traga, também, exemplos de textos, argumentativos e não argumentativos, para garantir que essa análise seja realizada. Não dê respostas pontuais aos alunos neste momento. Tente guiá-los nesse processo.

Pensando a estrutura de argumentação do parágrafo

Nas atividades anteriores, falamos sobre a estrutura do parágrafo e a comparamos, inclusive, com a estrutura do texto completo. Vamos, agora, ver um caminho possível para você desenvolver a ideia que quer expressar de maneira argumentativa. Vamos pensar sobre a estrutura da argumentação.

No módulo anterior, foi realizado um debate e produzido um parágrafo com o tema: **Defender uma ideia é mais fácil oralmente/na escrita ou tão fácil oralmente quanto na escrita porque...**

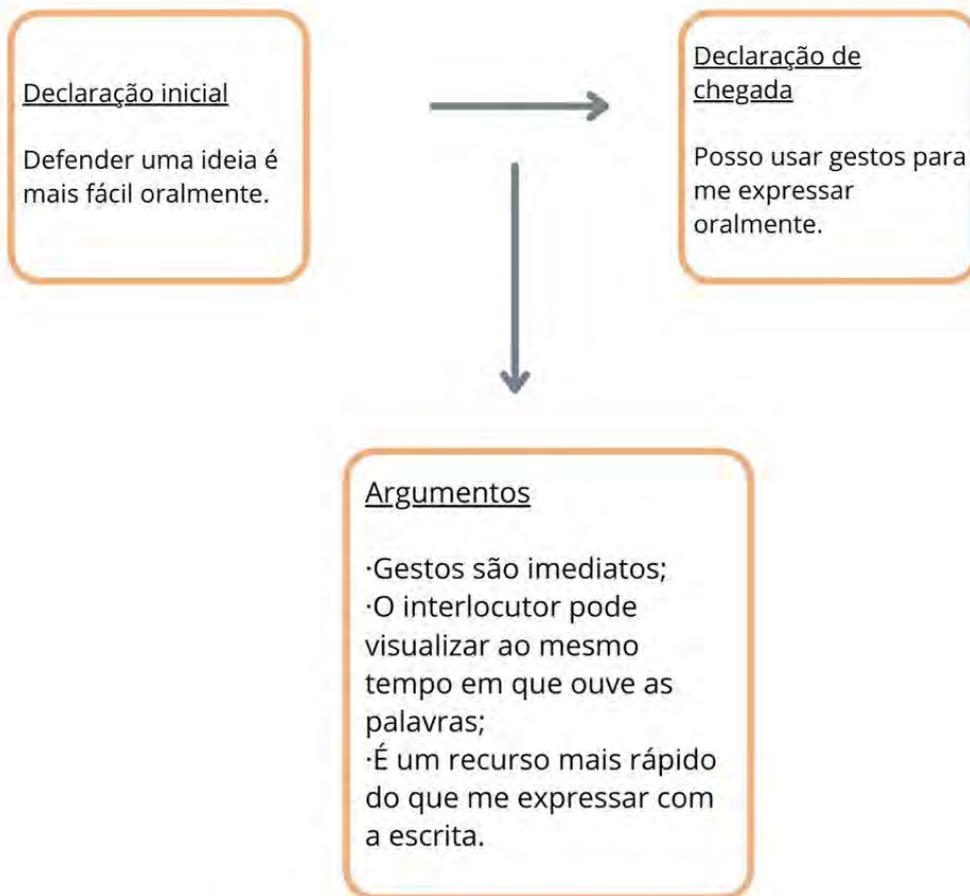
Neste texto, vocês tiveram que partir de uma afirmação inicial dizendo que uma modalidade é mais fácil que a outra para defender uma ideia (oral ou escrita) ou que ambas eram fáceis. Podemos, assim, chamar essa parte de declaração de partida. Essa declaração de partida dava margem a uma outra declaração que vamos chamar de declaração de chegada. Nesta, vocês precisavam explicar o porquê do que afirmaram na primeira.

Exemplo: Defender uma ideia é mais fácil oralmente porque posso usar gestos.



👉 Você sabe o que se pode fazer para convencer o interlocutor da ideia expressa? O que você pode fazer para provar que a afirmação apresentada é válida? *Espera-se que o aluno fale sobre o uso de argumentos.*

Usando o exemplo anterior como base, para afirmar a um interlocutor que defender uma ideia é mais fácil oralmente porque é possível usar gestos, o locutor tem em mente os motivos que o fazem pensar assim. O que ele precisa fazer é explicitar esses motivos para o interlocutor, a fim de incitá-lo a aceitar essa proposta como verdadeira. Veja:



Para convencer o seu leitor de que sua ideia é válida, você precisa usar argumentos.

Você realizou esse processo no seu parágrafo? De que maneira? *Resposta individual.*

Se não realizou, pense em como poderia fazer isso agora. Quais argumentos você poderia usar? *Resposta individual.*

Esse processo pode demonstrar uma relação que chamamos de relação de causalidade, já que é preciso explicar o porquê do que foi afirmado. Essa relação pode ser de três tipos: demonstrando justificativa, causa e consequência, ou conclusão. Vamos entender melhor como isso funciona:

➤ No texto 1, podemos dizer que a relação de causalidade entre o tópico frasal e o desenvolvimento expressa uma justificativa, já que tudo o que é dito nesta parte do parágrafo é para explicar a declaração inicial:

1- O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. **(AFIRMAÇÃO)** Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre [...] **(JUSTIFICATIVA)**

➤ No mesmo texto, a relação de causalidade por causa e consequência pode ser verificada no trecho:

2- [...] Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. **(CAUSA)** Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada. **(CONSEQUÊNCIA)**

➤ O trecho abaixo, que não faz parte do texto 1, apresenta uma relação de causalidade que demonstra uma conclusão:

3- Diante do exposto, podemos entender como a sociedade patriarcal ainda prevalece é prejudica o nosso país. **(CONCLUSÃO)**

Você consegue identificar algum desses tipos de relação de causalidade no parágrafo que produziu? Se sim, qual? *Resposta individual.*

Indique um trecho que comprove sua resposta acima caso seja afirmativa: *Resposta individual.*

Se sua resposta foi negativa, pense em uma maneira de criar essa relação a partir de agora. Qual delas seria mais adequada ao seu texto? Por quê? *Resposta individual.*

Ao longo do texto 1, foram usadas as palavras porque, dessa forma e consequentemente. Essas palavras podem ser chamadas de *conectores*. Analisando os trechos nos quais elas foram usadas, qual foi a função dessas palavras?

Espera-se que o aluno reconheça que os conectores foram usados para ligar frases ou períodos, ajudando a demonstrar a relação de causalidade no texto.

A relação de causalidade pode ser mantida mesmo que não haja uma palavra conectando as frases, períodos ou parágrafos. No entanto, o processo de compreensão é facilitado com a presença dos conectores. Podemos, assim, entender que o uso de conectores para unir as ideias em uma relação de causalidade não é obrigatório. Tudo depende da escolha e da intenção do autor.

Professor, neste momento de produção textual, tente levar o aluno a reconhecer que não há uma “receita” pronta para que seu texto fique bom. O que existem são caminhos possíveis e mais adequados aos objetivos de cada um. O indicado, então, é que ele recorra aos conhecimentos compartilhados ao longo dos módulos para compor seu novo texto.

Vamos compartilhar!

Registre e compartilhe com seus colegas de classe e com o professor que decisões você tomou ao reescrever o seu texto considerando o que vimos sobre a estrutura do parágrafo e a lógica argumentativa.

Seria muito proveitoso que os alunos compartilhassem seus textos com a turma neste momento, mas isso não deve ser obrigatório. Os aprendizes devem se sentir livres e confortáveis para fazer isso. O importante, agora, é que os alunos compartilhem suas escolhas ao organizarem, novamente, seus parágrafos. Incentive-os a comentar sobre a relação de causalidade desenvolvida, a estrutura do parágrafo e demais decisões que permearam suas produções.



Módulo

IV Sou autor da minha aprendizagem?

Objetivos específicos para o professor:

- ✎ Mediar o processo de reflexão dos alunos a respeito de suas crenças e da possível mudança e influência destas em sua aprendizagem;
- ✎ Identificar se houve um reposicionamento do sujeito-aprendiz em relação ao processo de escrita;
- ✎ Desenvolver um projeto sobre a escrita que sirva como uma culminância do caminho percorrido até este módulo.

Objetivos específicos para o aluno:

- ✎ Relembrar as crenças diagnosticadas no módulo I desta unidade;
- ✎ Refletir a respeito da influência de tais crenças em seu processo de produção textual;
- ✎ Pensar o seu reposicionamento como sujeito-aprendiz após o caminho percorrido através dos módulos propostos.

Vamos relembrar e refletir ...

Professor, neste passo, procure conversar com os alunos a respeito das crenças identificadas e do processo de escrita deles até este módulo. Se necessário, recorra ao quadro de crenças elaborado no módulo I. Faça deste, um momento de reflexão em um movimento metacognitivo de repensar sobre a própria aprendizagem.

- No módulo I, realizamos uma diagnose para descobrir as crenças que cada aluno apresentava a respeito da Língua Portuguesa. Quais crenças você descobriu ter? *Resposta individual.*

As crenças identificadas parecem influenciar:

- () em como você se enxerga como aprendiz.
- () na sua opinião a respeito de produzir textos.
- () na maneira como você produz textos.

O aluno pode marcar todas as opções, se achar necessário.

Incentive os alunos a tentar identificar quais estariam relacionadas a cada resposta.

Após todo o caminho percorrido até aqui, você consegue identificar mudanças nas suas crenças?

➤ Se sim, que mudanças foram essas? *Resposta individual.*

➤ Se não, por que você acha que não houve mudança? *Resposta individual.*

➤ Você deixou de acreditar em alguma de suas crenças identificadas no módulo I? Explique. *Resposta individual.*

➤ Compare os parágrafos produzidos nos módulos II e III. Que mudanças você consegue pontuar? Compartilhe sua resposta com seus colegas e com seu professor.

Resposta individual.

- Pensando em tudo o que fizemos e refletimos até aqui, é possível concluir que produzir um texto envolve...

Espera-se que o aluno consiga identificar alguns aspectos que fazem parte do processo de produção textual (elementos de coesão e coerência, a estrutura do texto e o exercício da metacognição).

- Após as atividades e reflexões realizadas, como você se vê como aprendiz da Língua Portuguesa e escritor(a)? *Resposta individual.*

Professor, seja um mediador neste momento. Tente ajudar seu aluno a reconhecer que ele não é o mesmo aprendiz que começou o módulo I, pois ao longo da unidade, ele refletiu e realizou atividades que possibilitam um reposicionamento como sujeito-aprendiz. Crie um diálogo que possa levar a este entendimento.

Vamos compartilhar!

Professor, leve este processo para além da sala de aula. Compartilhe com a escola o trabalho realizado nesta unidade didática.

Sugestões:

- Projeto escolar sobre a escrita com apresentação de textos;
- Criação de um fórum de discussão sobre crenças e produção textual no site da escola;
- Elaboração de mural interativo sobre as crenças em que os outros alunos da escola também possam participar tentando identificar suas próprias crenças.

SUELEN ANVERSA

CRENÇAS E A
PRODUÇÃO
TEXTUAL: O TEXTO
ARGUMENTATIVO

**Uma proposta pedagógica de
introdução à escrita argumentativa a
partir do reposicionamento
metacognitivo do sujeito-aprendiz**

VERSÃO PARA O ALUNO

ORIENTADORA: ADRIANA LESSA



Sumário

Introdução	3
Módulo 1	4
Módulo 2	8
Módulo 3	19
Módulo 4	30

Introdução

Apresentação da proposta didática

Os módulos didáticos que estudaremos a seguir têm como objetivo principal encaminhá-lo ao seu reposicionamento como sujeito-aprendiz de língua materna tornando-se sujeito de seu processo de desenvolvimento como escritor. Sendo assim, buscaremos indetificar e compartilhar as experiências e visões a respeito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, e a partir desse ponto, um caminho para que se avalie e reflita sobre ser o agente principal de sua aprendizagem.

Nesse processo, com foco na produção textual, você irá desenvolver e aprimorar habilidades para a escrita de textos argumentativos culminando na autoavaliação de seu desempenho e posicionamento a respeito de sua aprendizagem.

Divisão da proposta:

MÓDULO I – No que acredito?	Diagnose das crenças dos alunos	2 - 3 aulas de 50 min.
MÓDULO II – Falo, logo, escrevo?	Apresentação do contínuo oralidade-letramento aos alunos.	4 - 5 aulas de 50 min.
MÓDULO III – Argumentar e refletir.	Introdução à escrita do parágrafo argumentativo. Mediação da produção do parágrafo argumentativo na perspectiva de escrita como processo.	3 - 4 aulas de 50 min.
MÓDULO IV – Sou autor da minha aprendizagem?	Reflexão sobre as crenças, o processo de escrita e o reposicionamento como sujeito-aprendiz.	1 - 2 aulas de 50 min.

Módulo

I

No que acredito?

Objetivos específicos para o aluno:

-  Identificar suas próprias crenças a respeito da Língua Portuguesa e do processo de escrever;
-  Refletir a respeito das crenças identificadas, dando início ao processo de análise de sua aprendizagem e de seu reposicionamento frente a esta;

Apresentação da diagnose

No que você acredita?

Querido estudante,

com o objetivo de pensarmos um pouco sobre o que acreditamos a respeito da Língua Portuguesa e seu processo de escrita, vamos responder às questões a seguir em uma folha separada:

- 1- Você gosta de escrever? Por quê?
- 2- Você acha que escreve bem? Por quê?
- 3- Você sabe português? Explique.
- 4- Acha português uma matéria fácil ou difícil? Explique.

Todos nós carregamos visões e opiniões sobre a língua portuguesa, que é nossa língua nativa, e sua aprendizagem formal. Algumas pessoas acham que é uma língua difícil, outras dizem que escrever em português é complicado devido às regras, alguns acreditam não precisar estudar muito, pois já sabem falar Português desde criança!

Essas noções e perspectivas são chamadas de crenças e têm origem nas experiências pelas quais passamos ao aprender a língua e nas influências das pessoas que fizeram e fazem parte da nossa educação. Cada indivíduo carrega consigo um grupo de *crenças* a respeito da Língua Portuguesa e elas podem influenciar a maneira como aprendemos e usamos a nossa língua.

Você respondeu a algumas perguntas sobre português e sobre escrever. Suas respostas a essas questões permitem identificar algumas crenças sobre a nossa língua. Vamos analisá-las seguindo os passos indicados:

- 1 - Compare suas respostas com as de seus colegas de classe e, com o auxílio do professor, agrupe as respostas que demonstrem pensamentos em comum;
- 2 - Utilize o quadro a seguir para categorizar suas respostas em crenças. Você pode fazer isso com a mediação do professor, juntamente com seus colegas de classe para que possam compartilhar ideias, pensamentos e dúvidas. Sinta-se à vontade para criar outras categorias de crenças, caso reconheça que alguma de suas respostas não se encaixe nas categorias indicadas no quadro. Não é necessário preencher todas as categorias caso você não apresente crenças para alguma delas.

QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS CRENÇAS

CRENÇAS SOBRE A ESCRITA	RESPOSTAS
Escrita como processo criativo ou forma de se expressar	
Escrita como ato mecânico, físico ou motor e relacionado à caligrafia	
Escrita como obrigação ou atividade enfadonha, talvez, por ser uma atividade escolar, na maioria das vezes.	
Escrita como respeito ou reprodução, de forma mecânica, de um sistema de regras ortográficas, gramaticais e de pontuação	

CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA	RESPOSTAS
Língua como conhecimento inerente, fruto da aquisição natural, independente de instrução formal	
Língua como conteúdo desconhecido ou irrelevante	
Outras...	

Vamos pensar...

Responda às questões a seguir tendo por base o quadro de categorização das crenças preenchido anteriormente:

- O que você acha que te levou a desenvolver essas crenças?
- () Experiências de uso da língua no cotidiano.
 - () Experiências na escola.
 - () O que meus professores falam/falaram.
 - () O que pessoas próximas a mim falam/falaram.
 - () O que leio/li em livros.
 - () Não sei identificar.
 - () Outros: _____

Responda de acordo com suas percepções e sentimentos:

➤ Percebo que alguma dessas crenças me ajuda na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Concordo. Discordo.

Se concorda, qual crença ajuda?

➤ Percebo que alguma dessas crenças bloqueia, de alguma forma, meu desenvolvimento na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Concordo. Discordo.

Se concorda, qual crença seria um bloqueio?

➤ O que eu posso fazer para agir a respeito das crenças que influenciam, de alguma maneira, na minha aprendizagem?

Observar como e quando determinadas crenças têm influência no meu aprendizado.

Buscar mais informações sobre as crenças que tenho e, assim, reconhecer os momentos em que sou mais influenciado por elas.

Conversar com meus professores a respeito dessas crenças.

Outros: _____

➤ Estar consciente da existência das crenças:

É positivo, pois assim posso monitorar melhor meu aprendizado.

Permite que eu conheça melhor a mim mesmo e entenda mais meus pensamentos.

Ainda não provoca nenhuma mudança na minha maneira de pensar e agir a respeito da minha aprendizagem.

➤ Pensar nas minhas crenças a respeito da Língua Portuguesa muda a forma como encaro as aulas e o aprendizado de português? Se sim, como? Se não, por quê?

Módulo

II

Falo, logo, escrevo?

Objetivos específicos para o aluno:

- ✎ Reconhecer o uso frequente, já realizado em nosso cotidiano, da argumentação em situações de oralidade;
- ✎ Atentar para a importância da adequação linguística em contextos de escrita através da compreensão do contínuo de oralidade-letramento.

Olá, estudante!!

No módulo anterior, conversamos sobre suas crenças a respeito da Língua Portuguesa. Vamos voltar a falar sobre o que pensamos e acreditamos a respeito do uso da língua. Pense nos seguintes questionamentos:

Já parou para pensar que, diariamente, tentamos defender nossas ideias ou convencer alguém de algo? Estamos sempre tentando defender um ponto de vista por mais simples que ele seja. Isso se chama *argumentar*, e fazemos isso tanto na fala quanto na escrita.

No seu cotidiano, você costuma argumentar mais de forma oral ou escrita?

Essas são perguntas importantes quando pensamos no uso da língua em diferentes contextos e em como fazer o melhor uso dela para alcançar nossos objetivos na comunicação!

Para guiá-lo na busca por essas respostas, a proposta deste módulo é realizar uma comparação entre oralidade e escrita partindo dos conhecimentos que você já apresenta sobre a fala e a escrita. O texto argumentativo será o nosso caminho da oralidade para a escrita. Afinal, nós argumentamos o tempo todo, não é mesmo?! O que faremos é partir do que já fazemos rotineiramente, argumentação oral, para a escrita de textos argumentativos.

Vamos pensar no seguinte:

➤ Em que conversas do cotidiano você precisa se expressar de forma a defender uma ideia, posicionar-se a respeito de algo ou convencer alguém sobre algo nos seguintes contextos?

Em casa: _____

Na escola: _____

Com amigos: _____

Outros: _____

Você terá contato, neste módulo, com as duas modalidades de argumentação (oral e escrita) em diferentes atividades (debates, textos escritos, transcrição de fala) para que comece a observar as diferenças na forma de desenvolver o raciocínio em cada uma das experiências.

Vamos conversar sobre o tema **LEITURA**:

DEBATE:

- 1- Você acha ler difícil? Por quê?
- 2- A resposta à pergunta 1 mudaria se comparássemos a leitura de um romance de ficção com a leitura de um texto escolar de Ciências? Justifique.
- 3- Você usa estratégias próprias para entender melhor um texto quando está lendo sozinho? Compartilhe com seus colegas?

1- Agora, leia o parágrafo seguinte. Ele representa um texto argumentativo escrito:

O texto deve permeiar, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação social). Constitui o ponto de convergência de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano. O fundamento para essa concepção, já vimos, é o seguinte: ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos. Pretender ampliar a competência verbal de alguém é pretender ampliar as suas possibilidades de criar e receber textos. [...] Os textos não podem, assim, acontecer na escola, eventualmente, como quem faz uma concessão, ou para preencher um tempo que sobra, se o programa permitir.

Fonte: Adaptado de ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 40.

 Agora leia as perguntas abaixo e releia o texto para respondê-las com segurança.

- Qual é a ideia principal defendida no texto? Sublinhe esta parte no parágrafo.
- Após ler o parágrafo acima, o que você entende da afirmação “ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos”?
- Por que você acha que há algumas expressões destacadas em itálico no texto? Em que isso ajuda na compreensão do texto?
- De acordo com o parágrafo, as atividades de nossa interação social são permeadas pelos textos. Cite um texto que faça parte de suas interações sociais.
- Identifique um argumento que a autora usou para embasar a ideia defendida:
- Com qual conclusão o autor finaliza o parágrafo?

2 – Agora vamos ler a transcrição de uma entrevista oral com um estudante de uma escola estadual do Rio de Janeiro, em Angra dos Reis. Isso aconteceu depois de o aluno ter acabado de ler um texto com a professora, ora em silêncio ora em voz alta. No trecho a seguir, ele fala sobre a experiência dele com essas estratégias e argumenta em favor de uma delas. Observe:

TEXTO 2:

(...) porque seria melhor pra eu entender porque eu lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras (...) eu tenho que ficar lendo e relendo diversas vezes, porque senão às vezes ou eu não entendo ou quando eu chego no final do texto eu já não lembro mais nada do que eu li no começo (...) eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais (...) eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, voltava de novo, foi bem difícil (...) muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender (...) (Val, 2020)

- Você consegue identificar qual estratégia de leitura é defendida pelo estudante?
- Quais são os argumentos utilizados pelo aluno para defender sua preferência?
- E você, o que prefere ao ler um texto como o apresentado na atividade 1, leitura silenciosa ou em voz alta? Por quê?

- O texto 1 da atividade anterior inicia-se com a apresentação direta da ideia sendo defendida, pela frase: “O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua”. Essa forma de iniciar o texto possibilita maior clareza da ideia que será desenvolvida ao longo do parágrafo e pode facilitar a leitura do texto. Esta é uma característica de textos argumentativos produzidos na escrita. No texto 2, que é uma transcrição da oralidade, essa apresentação não aconteceu nesta ordem. A ideia defendida no segundo texto está representada no trecho “eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais”. Sendo assim, como você reescreveria esta parte a fim de torná-la a frase inicial do parágrafo.
-
-

Analisando a oralidade para partir para a escrita

Agora vamos analisar algumas características da oralidade, presentes na transcrição, para começar a perceber os tipos de adaptações que realizamos quando vamos defender uma ideia conforme regras da gramática normativa, com características do texto escrito, em um evento de letramento.

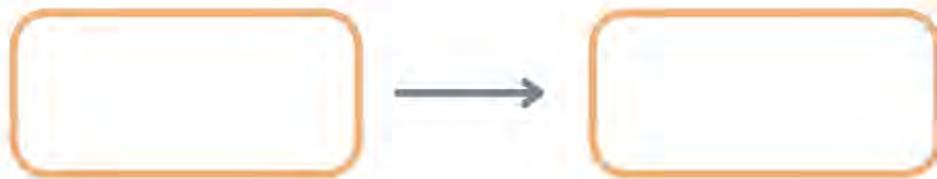
1. Você consegue identificar na fala do estudante um ou mais momentos em que ele repete um argumento usado anteriormente? Destaque esse(s) trecho(s) no parágrafo.
 2. Circule todas as ocorrências do pronome “eu” ou menções a si mesmo feitas pelo estudante.
 3. O que você acha do uso do pronome “eu” no texto do aluno em relação à quantidade de vezes que aparece? Reescreva uma das frases em que este pronome poderia ser omitido.
-

4. Na primeira parte do texto, vemos o uso repetido da palavra “porque”. Ela serve para unir orações e pode ser usada após a ideia que se quer explicar, mostrando, assim, o motivo de algo acontecer. Tentando usá-la de forma moderada, como poderíamos reescrever esse início de texto?
-
-

5- No trecho “*eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, voltava de novo (...)*” podemos perceber uma relação entre as orações destacadas em que a última em destaque expressa:

- () o motivo de não lembrar de nada ao fim da leitura.
- () a consequência de não lembrar de nada ao fim da leitura.

Cheque sua resposta ao representar a relação entre a situação “não lembrar nada” e “voltar ao início do texto”, escrevendo qual situação motiva a outra nos retângulos a seguir:



Dessa forma, se uníssemos essas orações de outra maneira, para criar uma relação lógica entre as ideias, tornando mais fácil para o leitor compreender o que a última oração expressa, poderíamos usar quais dos conectivos abaixo?

Eu li e reli umas três vezes. Toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada. voltava de novo

- () porque
- () por isso
- () então
- () porém

Agora vamos treinar adaptações possíveis da oralidade para a escrita letrada?

6. Vamos começar pela ideia principal defendida no texto. Releia a frase a seguir e reescreva-a de forma a:

- a) tornar mais explícito o assunto sobre o qual se fala;
- b) deixar mais impessoal, sem usar “eu”;
- c) generalizar a opinião, tornando-a uma verdade para qualquer leitor.

“eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais”

Reveja os tópicos de 1 a 6. Depois, pense como você pode retextualizar a argumentação do estudante, adaptando-a para um evento de letramento escrito. Você pode alterar a ordem, retirar e mudar palavras, ou trechos, desde que mantenha a ideia principal e os argumentos defendidos pelo estudante.

(...) porque seria melhor pra eu entender porque eu lendo em silêncio eu não me concentro muito nas palavras (...) eu tenho que ficar lendo e relendo diversas vezes, porque senão às vezes ou eu não entendo ou quando eu chego no final do texto eu já não lembro mais nada do que eu li no começo (...) eu acho que a em voz alta foi melhor pra mim que eu me concentrei mais e eu entendi mais (...) eu reli e li umas três vezes e toda vez que eu chegava no segundo parágrafo ou chegava no fim eu já não lembrava nada, voltava de novo, foi bem difícil (...) muitas vezes eu leio em voz alta pra eu entender (...)

Vamos refletir um pouco ... 

Responda de acordo com seus pensamentos e conclusões após as atividades que acabamos de realizar:

- Compreendo que argumentar a favor de uma ideia ou para convencer alguém sobre algo acontece tanto na oralidade quanto na escrita:

Sim. Não.

- Percebo, agora, que a repetição excessiva de termos, informações redundantes e menor uso de conectivos variados, como *pois* e *portanto*, para ligar as ideias entre as frases e orações são características predominantes da:

fala. escrita.

Vamos falar!

Debate regrado

Querido estudante, nesta etapa da proposta didática, você será apresentado a uma situação de comunicação oral através de um debate regrado mediado pelo professor.

Essa atividade tem o objetivo de partir de um evento, predominantemente oral em que há ocorrência do discurso argumentativo, para, mais adiante, ser retextualizado em um evento de letramento, pois, ao final, você terá que produzir um texto argumentativo com o mesmo tema do debate.

Tema: **Defender uma ideia é mais fácil oralmente/na escrita ou tão fácil oralmente quanto na escrita porque...**

Passos do debate:

- 1 – Organizem-se em um círculo em que todos possam se expressar e ver uns aos outros, pois participarão de um debate regrado;
- 2 – Prestem atenção ao tema e às informações apresentados pelo professor para a discussão;
- 3 – Sigam as instruções do professor para o andamento do debate;
- 4 – Apresentem suas opiniões sobre o assunto proposto, troquem ideias com os colegas argumentando a favor de seu posicionamento;
- 5 – Participem de um resumo dos pontos principais do debate, preenchendo o quadro abaixo:

Pontos a favor da argumentação oral	Pontos a favor da argumentação escrita	Pontos que igualam as duas modalidades

Vamos escrever sobre o que falamos!

Galera, nós debatemos sobre um tema proposto nas aulas anteriores, certo? Vocês se posicionaram e argumentaram a respeito de suas ideias.

Começamos com uma atividade oral (debate regrado) e, agora, vamos caminhar para uma atividade escrita. Para desenvolver melhor nossa escrita é necessária uma organização do que vamos escrever para que o texto fique mais claro e objetivo ao leitor, pois existem algumas diferenças entre o texto produzido oralmente e o texto escrito, como vimos anteriormente. Sendo assim, vamos pensar no que foi dito no debate:

Quais foram as opiniões expostas? Vamos lembrá-las recorrendo ao quadro que preenchemos ao final do debate.

Agora que lembramos o assunto discutido, vamos produzir um pequeno texto escrito.

- Dividam-se em grupos;
- Decidam com os colegas de grupo qual será a ideia defendida;
- Escrevam um parágrafo argumentativo apresentando sua posição a respeito do tema desenvolvido no debate e explicando o porquê desse posicionamento. Lembrem-se de que vocês devem tentar convencer os leitores de que a sua opinião é relevante.

Vamos analisar o que produzimos!

Vocês participaram de dois momentos diferentes nas últimas aulas: uma roda de debate e a produção de um texto escrito. Em ambas as atividades, vocês produziram um texto argumentando sobre o tema discutido, certo? A diferença foi que, no primeiro momento, vocês produziram um texto oral e, no segundo, um texto escrito. Ambos tinham a intenção de convencer o interlocutor de que sua ideia era válida e deveria ser levada a sério.

Podemos perceber semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito; não há fronteiras bem marcadas entre eles. Tudo depende do tipo de texto, do gênero, do grau de formalidade, entre outras características. Tomemos como exemplo os seus próprios textos, orais e escritos.

➤ Assinale as frases verdadeiras, comparando as falas produzidas no debate e os textos escritos em grupo:

- Ambos tinham o mesmo objetivo (argumentar a favor de algo).
- No debate, foi possível usar gestos para auxiliar na transmissão da mensagem.
- Tanto no debate quanto no texto escrito foram usadas palavras e expressões como “porque”, “por isso”, “por causa de” para argumentar a favor de suas ideias.
- No texto oral (debate), percebemos mais repetições de palavras do que no texto escrito. Ex.: nomes próprios, pronomes, verbos etc.
- No texto escrito, percebemos mais repetições de palavras do que no texto oral.
- No texto escrito, utilizamos a pontuação como recurso para expressar pausas, entonações diferentes, como perguntas, surpresas e ênfases.

O contínuo oralidade-letramento

Querido estudante, conversamos, anteriormente, sobre algumas situações de oralidade em que nos expressamos para argumentar a respeito de algo, certo? Produzimos, também, um texto escrito com o mesmo propósito comunicativo. Sendo assim, passamos da oralidade para a escrita.

É importante visualizarmos os eventos de oralidade e escrita como inter-relacionados, pois há características da fala na escrita e da escrita na fala. A oralidade e a escrita não devem ser consideradas opostas, mas vistas em um contínuo como uma escala de eventos que vai do predominantemente oral para o predominantemente escrito.

.....
eventos de oralidade
(+ aspectos da fala)

.....
eventos de letramento
(+ aspectos da escrita)

Vamos pensar ...

* Responda às questões de acordo com suas impressões e experiências:

➤ Reconheço que uso a argumentação em situações cotidianas:

Sim Não

➤ Após esse módulo de atividades e reflexões, reconheço que:

Sei produzir textos orais e escritos, mas preciso fazer adequações necessárias ao contexto em que vou usá-los.

Ainda sinto dificuldade em produzir textos escritos e preciso estudar e praticar mais para adequar o que escrevo aos meus objetivos comunicativos.

➤ Quais estratégias eu e meu grupo usamos para organizar a produção do texto proposto?

➤ As aulas desse módulo me ajudaram a:

Tomar consciência de atividades textuais que eu já realizo no meu cotidiano.

Compreender que o texto oral e o escrito são importantes, porém existem diferenças e adaptações na passagem de um para o outro.

Pensar em minhas estratégias de produção e organização textual.

Refletir sobre o que penso a respeito do uso da língua para me comunicar.

Reconhecer que escrever bem requer organização e adaptação ao contexto.



Módulo

III

Argumentar e refletir

Objetivos específicos para o aluno:

-  Identificar a estrutura básica de um parágrafo argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão);
-  Identificar que a característica principal desse tipo de parágrafo é servir à argumentação em defesa de uma tese;
-  Reconhecer a semelhança entre a estrutura do parágrafo argumentativo e a macroestrutura textual;
-  Produzir um parágrafo argumentativo que desenvolva uma ideia central através da relação de causalidade;

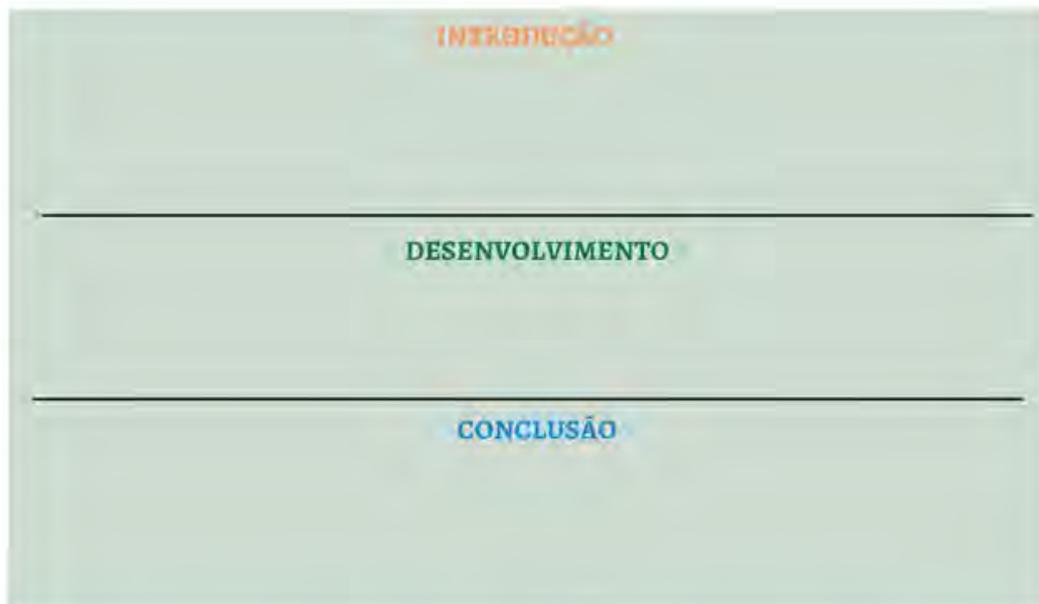
Vamos lembrar e refletir ...

-  Você se lembra das atividades feitas nas aulas anteriores? Em quais delas você teve que defender um ponto de vista?
-  Vimos que a atividade de defender uma ideia/opinião ou convencer alguém de algo é chamada de:
() narração () argumentação () descrição
-  Vimos que a argumentação é importante nas nossas situações de comunicação. Por que é tão importante saber argumentar?
-  Em quais situações você realiza suas melhores argumentações? Qual estratégia você geralmente utiliza?
-  Você acha importante aprender mais sobre como produzir textos argumentativos? Por quê?

Vamos falar sobre a estrutura do seu parágrafo

No módulo II, você desenvolveu um parágrafo argumentativo com seu grupo. Observe a divisão do quadro abaixo e veja quais partes do seu texto se encaixam em cada espaço. Caso não identifique alguma delas em seu parágrafo, deixe em branco:

19



1 – O seu texto apresentou todas as partes para completar o quadro acima? _____

* Se sim, como você identificou cada parte?

* Se não, como chegou à conclusão de qual parte faltava?

➤ Essa divisão do quadro acima é uma das maneiras de pensar o seu parágrafo e, inicialmente, pode ajudar você a desenvolver seus textos. Vamos continuar pensando sobre maneiras de organizar o parágrafo:

2- Você verá, a seguir, os trechos de um parágrafo argumentativo fora de ordem. Sua tarefa é numerá-los de acordo com a ordem que possa fazer mais sentido para sua compreensão:

Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada. ()

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. ()

Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. ()

➤ O que levou você a numerar os parágrafos dessa forma?

Veja, agora, a organização original do parágrafo:

O texto a seguir é um trecho de uma redação do Enem de 2015 intitulada “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira.”

(texto1)

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Fonte: <https://blog.imagineie.com.br/exemplos-de-redacoes-nota-1000/>. Acesso em: 07 janeiro 2022.

1- No trecho laranja...

() o autor parece apresentar a ideia que vai defender.

() o autor parece justificar a ideia defendida.

2 - Leia atentamente o segundo trecho (verde) destacado no texto e explique por que ele pode ser chamado de desenvolvimento na sua opinião.

3- No trecho final, o autor parece...

() concluir com uma consequência do que foi defendido/explicado ao longo do parágrafo.

() defender um novo ponto de vista.

As partes do parágrafo tradicional

Existem maneiras diversas de estruturar um parágrafo, mas a mais comum e tradicional pode ser demonstrada no texto que usamos no exercício anterior. O autor optou por seguir a seguinte sequência:

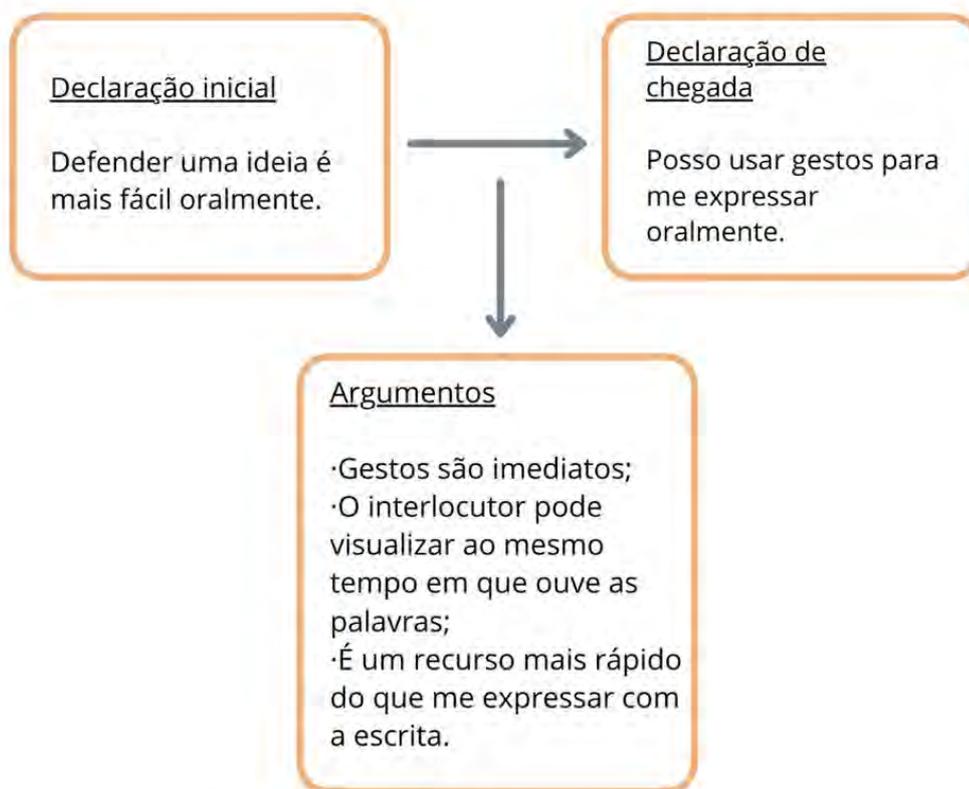
Como chegou à conclusão da resposta acima?

- A primeira parte em destaque no texto acima é a introdução e pode ser chamada, no âmbito do parágrafo, de **TÓPICO FRASAL**. Como é possível perceber, essa parte apresentou a ideia central a ser desenvolvida no parágrafo. Em um texto argumentativo, é nesse momento que o autor apresenta seu ponto de vista, sua opinião que será defendida através de argumentos no desenvolvimento. O tópico frasal em questão afirma que **"O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal."**
- A segunda parte destacada é o **DESENVOLVIMENTO** do que foi declarado na introdução. É aqui que o emissor vai desenvolver a ideia principal, argumentar a favor da opinião expressa no tópico frasal. O desenvolvimento precisa convencer o interlocutor de que a ideia apresentada é relevante. No exemplo acima, o autor fala sobre **o determinismo biológico em relação às mulheres e que, assim, comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados**, a fim de embasar a afirmação do tópico frasal na introdução.
- Por fim, temos a **CONCLUSÃO** na qual finalizamos o texto. É como um "fechamento" do que foi dito. Nem todo parágrafo vai apresentar uma conclusão, principalmente os pouco extensos. Porém, é importante saber encerrar um raciocínio e essa prática ajuda na produção de um texto completo, composto por vários parágrafos, como uma redação argumentativa que necessita de uma conclusão. Nesta parte do exemplo, ressalta-se **uma consequência do que foi dito anteriormente no desenvolvimento**. Há outras maneiras de encerrar um parágrafo ou uma redação, como apresentar uma síntese do que foi dito no texto, por exemplo.

➤ Pensando no seu parágrafo, você acha que seguir essa estrutura tradicional facilitou/facilitaria a produção do texto? Justifique.

Semelhanças entre a estrutura do texto e do parágrafo argumentativo

Essa estrutura do parágrafo pode ser reproduzida na estrutura de um texto formado por vários parágrafos. Você, certamente, já deve ter ouvido falar nessa divisão durante suas aulas de redação. Ela segue os mesmos princípios explicados anteriormente. Vamos ver isso na prática!



Para convencer o seu leitor de que sua ideia é válida, você precisa usar argumentos.

Você realizou esse processo no seu parágrafo? De que maneira?

Se não realizou, pense em como poderia fazer isso agora. Quais argumentos você poderia usar?

Esse processo pode demonstrar uma relação que chamamos de relação de causalidade, já que é preciso explicar o porquê do que foi afirmado. Essa relação pode ser de três tipos: demonstrando justificativa, causa e consequência, ou conclusão. Vamos entender melhor como isso funciona:

➤ No texto 1, podemos dizer que a relação de causalidade entre o tópico frasal e o desenvolvimento expressa uma justificativa, já que tudo o que é dito nesta parte do parágrafo é para explicar a declaração inicial:

1- O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. **(AFIRMAÇÃO)** Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre [...] **(JUSTIFICATIVA)**

➤ No mesmo texto, a relação de causalidade por causa e consequência pode ser verificada no trecho:

2- [...] Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, pois estavam dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. **(CAUSA)** Consequentemente, a punição para este tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada. **(CONSEQUÊNCIA)**

➤ O trecho abaixo, que não faz parte do texto 1, apresenta uma relação de causalidade que demonstra uma conclusão:

3- Diante do exposto, podemos entender como a sociedade patriarcal ainda prevalece é prejudica o nosso país. **(CONCLUSÃO)**

Você consegue identificar algum desses tipos de relação de causalidade no parágrafo que produziu? Se sim, qual?

Indique um trecho que comprove sua resposta acima caso seja afirmativa:

Se sua resposta foi negativa, pense em uma maneira de criar essa relação a partir de agora. Qual delas seria mais adequada ao seu texto? Por quê?

Ao longo do texto 1, foram usadas as palavras porque, dessa forma e consequentemente. Essas palavras podem ser chamadas de *conectores*. Analisando os trechos nos quais elas foram usadas, qual foi a função dessas palavras?

A relação de causalidade pode ser mantida mesmo que não haja uma palavra conectando as frases, períodos ou parágrafos. No entanto, o processo de compreensão é facilitado com a presença dos conectores. Podemos, assim, entender que o uso de conectores para unir as ideias em uma relação de causalidade não é obrigatório. Tudo depende da escolha e da intenção do autor.



Vamos compartilhar!

Registre e compartilhe com seus colegas de classe e com o professor que decisões você tomou ao reescrever o seu texto considerando o que vimos sobre a estrutura do parágrafo e a lógica argumentativa.



Módulo

IV Sou autor da minha aprendizagem?

Objetivos específicos para o aluno:

- ▶ Relembrar as crenças diagnosticadas no módulo I desta unidade;
- ▶ Refletir a respeito da influência de tais crenças em seu processo de produção textual;
- ▶ Pensar o seu reposicionamento como sujeito aprendiz após o caminho percorrido através dos módulos propostos.

Vamos relembrar e refletir ...

- ▶ No módulo I, realizamos uma diagnose para descobrir as crenças que cada aluno apresentava a respeito da Língua Portuguesa. Quais crenças você descobriu ter?
- ▶ As crenças identificadas parecem influenciar:
 - () em como você se enxerga como aprendiz.
 - () na sua opinião a respeito de produzir textos.
 - () na maneira como você produz textos.
- ▶ Após todo o caminho percorrido até aqui, você consegue identificar mudanças nas suas crenças?

* Se sim, que mudanças foram essas?

* Se não, por que você acha que não houve mudança?

➤ Você deixou de acreditar em alguma de suas crenças identificadas no módulo I? Explique.

➤ Compare os parágrafos produzidos nos módulos II e III. Que mudanças você consegue pontuar? Compartilhe sua resposta com seus colegas e com seu professor.

Pensando em tudo o que fizemos e refletimos até aqui, é possível concluir que produzir um texto envolve...

➤ Após as atividades e reflexões realizadas, como você se vê como aprendiz da Língua Portuguesa e escritor(a)?

