

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Estratégias para a reformulação da tipologia textual
na escola: da sequência expositiva para a
argumentativa**

**Gisele Marques Alves dos Santos
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ESTRATÉGIAS PARA A REFORMULAÇÃO DA TIPOLOGIA
TEXTUAL NA ESCOLA: DA SEQUÊNCIA EXPOSITIVA PARA A
ARGUMENTATIVA**

GISELE MARQUES ALVES DOS SANTOS

Sob a Orientação da Professora Doutora
Roza Maria Palomanes Ribeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, Profletras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ
Novembro de 2016

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

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

S237e

Santos, Gisele Marques Alves dos, 22/04/1986-
Estratégias para a reformulação da tipologia
textual na escola: Da sequência expositiva para a
argumentativa / Gisele Marques Alves dos Santos. -
2016.
100 f.

Orientadora: Roza Maria Palomanes Ribeiro.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, 2016.

1. Estratégias metacognitivas. 2. Produção textual.
3. Parágrafo dissertativo-argumentativo. I. Ribeiro,
Roza Maria Palomanes, 1964-, 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
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

GISELE MARQUES ALVES DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM -----/-----/-----

Prof.^a Dr.^a Roza Maria Palomanes Ribeiro – UFRRJ
(Orientador)

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Andréa Rodrigues – UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas filhas, as quais eu amo infinitamente, e que tiveram que lidar com a minha ausência em muitos momentos. Embora ainda sejam muito pequenas para avaliar a grandiosidade deste título, elas poderão, no futuro, saber que certamente foram a força que me impulsionou a continuar a caminhada em momentos de desânimo e cansaço.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação encerra um capítulo da minha formação intelectual, abre espaço para novas oportunidades profissionais e coroa um sonho pessoal antigo. Por isso, não poderia deixar de expressar os meus agradecimentos.

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder saúde, determinação, persistência, paciência e as oportunidades, que foram fundamentais à realização desta pesquisa.

À minha mãe, Milene Marques, certamente minha incentivadora número 1, que não mediu esforços para priorizar os meus estudos, nunca titubeou quanto à minha realização acadêmica, sempre acreditou no sucesso desta trajetória e nunca deixou de oferecer o auxílio necessário, o afeto sempre bem-vindo e o amor materno infinito.

Ao meu esposo, Wilian Soares, pelo amor imenso, pela compreensão admirável, pelo apoio tão imperioso e pela imprescindível parceria, sem a qual este trabalho não teria acontecido.

À minha orientadora, Roza Palomanes, que sempre demonstrou grande solicitude, disponibilidade, compreensão, afeto e bondade, no desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus amigos do Mestrado, os quais dividiram muitos momentos de angústia e incerteza, mas também compartilharam conhecimentos e experiências.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ, representado pelo Professor Doutor Gerson Rodrigues, a quem dedico imensa admiração pelo profissionalismo, pela competência e pela generosidade sempre disponibilizadas durante o curso.

Aos meus familiares, amigos queridos e a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, nunca deixando faltar incentivo, torcida e apoio durante minha jornada profissional e acadêmica.

Bem, se você achar que o texto é um artefato linguístico formado pela combinação de letras (ou sons) que formam palavras que rotulam coisas ou estado de coisas do mundo real, que formam sentenças que têm um sentido literal, que existem textos totalmente explícitos descontextualizados e autônomos, que para produzir e compreender textos basta dominar o código etc... etc... é claro que a resposta só poderá ser negativa.

(Ingedore Koch)

RESUMO

SANTOS, Gisele. **Estratégias para a reformulação da tipologia textual na escola: da sequência expositiva para a argumentativa.** 2016. 100p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Em um contexto marcado pela necessidade cada vez mais evidente de pensarmos nos rumos da educação brasileira, o ensino de produção textual na educação básica passa a ser uma temática imprescindível nas práticas e reflexões docentes desse segmento. As lacunas existentes no aprendizado de língua portuguesa são alarmantes. Com isso, há um amplo déficit no que concerne à prática da escrita. Dessa maneira, uma maioria significativa do grupo discente termina o ensino básico sem atingir proficiência nas práticas discursivas textuais. Partindo-se dessa evidência, busca-se o embasamento necessário nos pressupostos da metacognição (FLAVELL, 1979) a fim de intervir nos processos que envolvem o aprendizado de produção textual, e mais especificamente, no tipo dissertativo-argumentativo. Nessa perspectiva, este trabalho consistiu na implementação de um projeto de intervenção educacional, em sala de aula, com alunos do 7º ano da rede pública de ensino do município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Pretendia-se encontrar um caminho inovador na elaboração e na aplicação de material didático, visando à melhoria do ensino de produção de parágrafos argumentativos. As atividades implementadas consistiam em: 1. Trabalhar a estrutura do parágrafo dissertativo-argumentativo e estimular o debate de ideias; 2. Apresentar os recursos linguísticos eficientes para a construção do texto; 3. Ampliar o conhecimento enciclopédico do aluno, através de debates, confrontos de ideias, construção de teses e de argumentos; 4. Propor a produção textual tendo o professor como mediador; 5. Analisar os parágrafos produzidos e propor sua reescrita. O objetivo geral da pesquisa teve como foco proporcionar ao educando a ampliação de sua capacidade metacognitiva de tal forma que conseguisse, conscientemente, lançar mão de estratégias para melhorar sua argumentação. Como objetivos específicos, buscou-se: 1. Verificar os principais problemas relacionados à habilidade argumentativa na escrita dos alunos; 2. Elaborar atividades de mediação pedagógica voltadas para as questões identificadas nos textos dos estudantes, tendo como base teorias e propostas de trabalho da área da metacognição; 3. Aplicar tais atividades e analisar os resultados obtidos. Pretendia-se, nesse sentido, permitir que o educando construísse uma perspectiva situada diante dos processos cognitivos, ou seja, que ele fosse capaz de estabelecer autonomia com relação à sua própria aprendizagem. Este projeto foi norteado pela hipótese de que, através de atividades que desenvolvessem habilidades metacognitivas, ao final da pesquisa-ação com alunos do 7º ano do ensino fundamental, esses se tornariam capazes de transformar sequências expositivas em sequências argumentativas. O objetivo foi alcançado, uma vez que, diante dos resultados analisados, notou-se que o aluno foi capaz de ampliar sua capacidade crítica não só enquanto estudante-autor de produções textuais, mas também – e talvez principalmente – enquanto sujeito crítico em sua realidade social.

Palavras-chave: Estratégias metacognitivas. Produção textual. Parágrafo dissertativo-argumentativo.

ABSTRACT

SANTOS, Gisele. **Estratégias para a reformulação da tipologia textual na escola: da sequência expositiva para a argumentativa.** 2016. 100p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

In a context marked by the increasingly evident necessity of thinking of the course of Brazilian education, the teaching of text production becomes an indispensable theme on practices and reflections made by teachers of this segment. The gaps that exist on the learning process of our children and teenagers are alarming. Thereby, there is a wide deficit regarding writing practice. Thus, a significant majority of our students reach the 7th grade without reaching proficiency on discursive written practice. From this evidence, the required basement on the assumptions of metacognition (FLAVELL, 1979) are sought in order to intervene on the processes that are involved on the learning of school writings and, more specifically, on the dissertative-argumentative genre. On that perspective, this work consists on the implementation of a project of educational intervention, in the classroom, with students from the 7th grade of public schools from the city of Niterói, metropolitan area of Rio de Janeiro. It is intended to find an inovative way on the elaboration and the use of courseware, seeking the improvement of the teaching of the writing of argumentative texts. The activities to be implemented consist on: 1. Working on the structure of dissertative-argumentative paragraph and encouraging discussions; 2. Presenting the relevant linguistic resources to the construction of the texts; 3. Widening the encyclopaedic knowledge of the student, through debates, discussions, building of theses and arguments; 4. Proposing the text production while the teacher is a mediator; 5. Analyzing the paragraphs written by the students and proposing that they are rewritten. The overall goal of the research has as its focus providing the pupils the widening of their metacognitive capability, in a way that they can, consciously, apply strategies to improve their argumentation. As for the specific goals, it is intended to: 1. Verify the main problems regarding the argumentative skill on the writing of the students; 2. Elaborate pedagogical mediation activities towards the identified issues on the texts produced by the students, having as basis theory and work proposals on the metacognition field; 3. Apply the activities and analyze the results. In that way, it is sought to allow that the students build a perspective in face of cognitive processes, that is, that they are able to establish their autonomy in face of their own learning process. Therefore, the students will be able to widen their critical sense, not only as student-author of texts, but also - and perhaps mainly - as critical subjects in their social reality. This project is guided by the hypothesis that, through activities that develop metacognitive skills, in the end of the research-action with 7th graders, they will be able to transform expository sequences into argumentative ones. The goal was achieved, once that, before the analyzed results, it was noted that the student was able to expand his critical skills, not only as an author-student of textual productions, but also - and mainly, perhaps - as a critical individual in his social reality.

Key words: Metacognitive strategies. Text production. Dissertative-argumentative paragraph.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	05
1.1 A Metacognição Como Estratégia.....	05
1.2 Considerações Breves Sobre a Argumentação	10
1.3 Parágrafo: O Objeto a Ser Trabalhado.....	22
1.3.1 Aspectos positivos dessa escolha.....	22
1.3.2 Parágrafo-padrão.....	23
2 METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	25
2.1 Descrição da Pesquisa-Ação.....	25
2.2 O Problema da Pesquisa: Premissa e Hipótese.....	27
2.3 Objetivos.....	28
2.3.1 Objetivo geral.....	28
2.3.2 Objetivos específicos.....	29
2.4 Participantes: Descrição	30
2.4.1 A metacognição na descrição do trabalho	32
2.4.2 Considerações breves sobre o EJA.....	33
2.5 Proposta de Intervenção.....	34
2.5.1 Apresentação da proposta.....	35
2.5.2 Passo - a - passo da intervenção.....	36
2.6 Observações Finais Acerca Dos Avanços Notados.....	59
CONCLUSÕES.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	66
Anexo 1.....	66
Anexo 2.....	71

Anexo 3.....	73
Anexo 4.....	76
Anexo 5.....	78
Anexo 6.....	79
Anexo 7.....	93

INTRODUÇÃO

Sabe-se que, hoje, no Brasil, a educação básica é permeada por inúmeros problemas. Entre eles, muito mais do que o acesso à escola, o grande desafio se encontra nos padrões de qualidade e de eficiência do ensino. Diante de tantas adversidades no contexto social inerentes à realidade brasileira, surgem importantes indagações. Como trabalhar a fim de que o aluno alcance melhorias significativas nas habilidades de ler, interpretar, refletir e, por conseguinte, de se expressar de maneira eficiente?

Para dar embasamento a essa pesquisa, foi realizada uma análise em 68 textos escritos no final de 2012, por candidatos ao processo seletivo para ingresso, no ano letivo de 2013, à primeira série dos cursos de Agroecologia, Ensino Médio, Hospedagem e Meio Ambiente, do Colégio Técnico da Universidade Rural - CTUR. Os candidatos – alunos concluintes do ensino fundamental ou com o 9º ano concluído – deveriam dissertar, em torno de 25 linhas, acerca do seguinte tema: de que maneira o fim do mundo afeta o cotidiano das pessoas?

Vale lembrar que, ao longo de 2012, ganhou destaque na mídia uma inscrição maia que teria sido equivocadamente interpretada como um aviso de que o mundo acabaria naquele ano. O assunto teria partido de um registro do Monumento 6, pedra localizada em Tortuguero, no sul do México, na qual constava uma importante data do calendário maia, decodificada – por alguns escritores não especializados – como um anúncio do final dos tempos. Entretanto, a data representaria apenas o término de um ciclo do calendário maia, e não o fim do mundo de fato.

Diante de tanta polêmica nos canais de comunicação, o tema favorecia uma interessante argumentação crítica. Ademais, os candidatos ainda contavam com uma coletânea de textos variados sobre o mesmo assunto ao longo da prova – que continha questões de Português e de Matemática, além do tema da Redação. Várias ferramentas, nesse sentido, auxiliavam o aluno na elaboração do texto dissertativo. Entretanto, as produções analisadas, em sua maioria, não atingiram um nível satisfatório de argumentação. A maior parte das produções apresentava um teor precipuamente expositivo, limitando-se apenas a reproduzir ideias já expostas na prova ou na própria mídia. Além das variadas inadequações quanto à ortografia e à gramática, a maioria dos textos não apresentou juízo de valor acerca da problemática pontuada. Foram notados, ainda, inúmeros problemas estruturais e abordagens simplórias, sem os desdobramentos esperados de um texto que se pretendia dissertativo.

Tais produções, com abordagens superficiais, pensamentos tautológicos e teor superficial, evidenciam uma dificuldade significativa: ao que parece falta aos alunos uma leitura reflexiva e um conhecimento de mundo que os permitam elaborar posicionamentos críticos e aprofundados acerca de temas do cotidiano. O resultado dessa análise nada mais é que reflexo de uma realidade já conhecida das salas de aula do Ensino Básico público no país: os alunos apresentam grande dificuldade para argumentar e raramente conseguem imprimir juízos de valor acerca de problemáticas atuais que permeiam a sociedade.

Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa tinha como objetivo inicial o trabalho com turmas de 9º ano, tendo em vista a análise inicialmente realizada para dar embasamento a essa pesquisa. As atividades seriam implementadas com alunos da escola municipal Auto Rodrigues de Freitas, localizada em Manilha, que fica no município de Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro. Entretanto, houve uma conjunção de fatores que levaram a refazer o curso desta trajetória.

Por motivos pessoais e profissionais, foi necessário que houvesse uma troca na rede de ensino e, ainda, no turno a ser trabalhado. Isso indubitavelmente gerou uma modificação nos protagonistas deste projeto. Disponibilizou-se, nesse contexto, um novo cenário: não havia mais 9º ano para ser trabalhado. No lugar dele, surgiam duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA).

Contudo, se levarmos em consideração as deficiências alarmantes na aprendizagem de Língua Portuguesa e de Produção Textual, ao final do ciclo básico, não fica difícil inferir que se faz necessário trabalhar essas habilidades durante todos os anos do ensino fundamental. É exatamente na busca dessa melhoria do ensino de produção textual, no tipo dissertativo-argumentativo, que este projeto pretendeu se debruçar.

Nesse sentido, houve duas mudanças com relação ao projeto inicial. Primeiramente, ocorreu a substituição da série em questão. Em vez de uma turma do 9º ano, tivemos duas do 7º ano do Ensino Fundamental. A outra modificação consistiu no escopo do projeto. Com a alteração do público-alvo, foi imprescindível realizar um recorte: em vez de trabalhar toda a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, como era a pretensão inicial, foi trabalhada a produção do parágrafo argumentativo. Percebe-se que, neste segmento de ensino, os alunos apresentam – na produção escrita – grandes problemas tanto em relação à estrutura quanto em relação à articulação de ideias. Assim, do tipo em questão, pretendeu-se explorar atividades que trabalhassem os mecanismos linguísticos responsáveis pelo desenvolvimento do parágrafo argumentativo.

Diante disso, criou-se uma estratégia diferenciada em sala de aula, durante o terceiro trimestre de 2016, nos Grupos 7C e 7D, do EJA da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, situada no município de Niterói, que permitiu a ampliação da habilidade argumentativa enquanto prática discursiva. O trabalho consistiu em uma proposta de mediação didática, que será apresentada, em detalhes, mais adiante, visando contribuir para o processo de desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno.

Para que o aluno construísse o sentido pleno de um parágrafo dissertativo-argumentativo, foram observados também, na medida do possível, os fatores semânticos, discursivos e cognitivos, responsáveis pela progressão do texto. Assim, para que se estabelecesse a organização da coesão e da coerência, foi necessário que, na proposta de intervenção, fossem trabalhados os artifícios linguísticos fundamentais pelo estabelecimento de articulações de sentido e estruturais entre as partes textuais, tais como as expressões de referenciação.

Por isso, as atividades propostas foram centradas tanto na organização de debates - e da conseqüente construção do raciocínio crítico - quanto na organização discursiva para, ao final, culminar na produção escrita de modo eficiente. Para trilhar este caminho, buscaram-se tarefas metacognitivas como apoio ao processo de aprendizagem (RIBEIRO, 2003), uma vez que o conhecimento metacognitivo, para Flavell e Wellman (1977), se desenvolve por meio de internalização, de modo consciente, por parte do indivíduo sobre o modo como determinadas variáveis agem no sentido de influenciar as implicações das atividades com propósitos cognitivos.

Na proposta central desta pesquisa, que consistiu na prática da escrita do parágrafo dissertativo-argumentativo, também foram mostrados os operadores coesivos, a fim de melhorar a referenciação e a sequenciação de causas e conseqüências no texto que se pretendia construir. Para o desenvolvimento da pesquisa-ação, partiu-se da hipótese de que através de atividades metacognitivas, discussões temáticas e de práticas de produção textual mediadas, que desenvolvessem o raciocínio crítico, os alunos do 7º ano do ensino fundamental apresentariam proficiência na tarefa argumentativa, transformando, assim, sequências inicialmente meramente expositivas em sequências argumentativas.

O objetivo geral da presente pesquisa é proporcionar ao aluno oportunidades de aprender a pensar, desenvolvendo sua capacidade metacognitiva, de tal forma que tivesse condições – conscientemente – de planejar estratégias com a finalidade de melhorar a sua argumentação. Como objetivos específicos, pretendeu-se, em um primeiro plano, verificar os

principais problemas relacionados à habilidade argumentativa na escrita dos aprendizes, para, em seguida, elaborar uma série de atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade metacognitiva dos alunos. Por fim, foi realizada uma análise dos resultados obtidos.

Nesse sentido, o projeto teve como finalidade não apenas melhorar a produção textual dos alunos, por meio de estratégias e metodologias variadas, a fim de que esses fossem capazes de construir juízos de valor e argumentos consistentes em parágrafos argumentativos, mas também – e talvez principalmente – permitir que eles pudessem ampliar seu conhecimento de mundo e sua reflexão crítica acerca do universo social ao qual estão inseridos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos que embasam e norteiam esta pesquisa. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que foram aplicadas atividades mediadas, que serão apresentadas mais adiante, as quais se valeram de estratégias metacognitivas para se alcançar os objetivos propostos. A metacognição diz respeito, entre outros aspectos, à avaliação ativa e ao monitoramento dos processos de aprendizagem a fim de se alcançar a eficácia das tarefas propostas (FLAVELL, 1979). Considerou-se, portanto, que a metacognição, que se dá através da reflexão e da constante autorregulação dos processos cognitivos, mostrou-se uma estratégia facilitadora e eficaz diante da resolução de problemas.

Em seguida, levantam-se reflexões acerca da argumentação e do parágrafo dissertativo-argumentativo, objeto a ser trabalhado ao longo desta pesquisa. Vale ressaltar, de antemão, a relação intrínseca entre texto e argumentação, como bem apontam Koch & Elias (2016), ao afirmarem que o uso da linguagem:

1. É regido pela intenção, entendida não como realidade psicológica, mas num sentido puramente linguístico: a intenção é determinada pelo sentido do enunciado, isto é, ela se deixa representar de determinada forma no enunciado, sendo, pois, linguisticamente constituída;

2. É essencialmente argumentativo: orientamos os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões com exclusão de outras.

(...)

Na verdade, o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade (KOCH; ELIAS, 2016, p. 13-15).

É, nesse sentido, essa concepção que norteará as atividades propostas para se alcançar a proficiência e produção textual, na construção do parágrafo dissertativo-argumentativo.

1.1 A Metacognição Como Estratégia

Mais do que nunca, a escola de hoje deve estar conectada à realidade na qual está imersa. Fatos, notícias, opiniões preenchem diariamente o cotidiano do aluno e exigem dele um posicionamento crítico sobre as transformações da sociedade. Qual é o papel da escola nesse cenário e em que as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar na construção de uma sociedade crítica e capacitada a atender as diversas necessidades da interação verbal?

Sabe-se que o ensino de produção textual é bastante complexo, sobretudo se ponderarmos acerca dos vários tipos de conhecimentos fundamentais ao aluno, como o linguístico, o enciclopédico e o interacional, conforme definem Koch e Elias (2006). Professores inquietos têm se debruçado diariamente sobre este desafio e embora não exista uma solução imediata que contemple todas as expectativas, esta dissertação propõe sugestões de atividades voltadas para o 7º ano do ensino fundamental, visando à melhoria da produção de texto, na tipologia dissertativa-argumentativa. Para tanto, tentamos elencar tarefas que buscassem a metacognição como a capacidade chave da qual depende a aprendizagem que desejamos alcançar. Segundo Flavell & Wellman (1977):

(...) observou-se que os sujeitos eficientes na execução de tarefas acadêmicas possuíam também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planejar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução (FLAVELL; WELLMAN, 1977 apud RIBEIRO, 2003, p.109-110).

Assim, as atividades aqui propostas pretendem ir além da cognição, favorecendo ao aluno a capacidade de reconhecer o ato de conhecer, ou, por outras palavras, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece (RIBEIRO, 2003). Contudo, a ordem dessas atividades levou em consideração a possível interação entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e os processos de informações elementares. Nessa perspectiva, o conhecimento metacognitivo específico de determinado comando só se desenvolveria depois do sujeito ter conhecimento suficiente sobre ele, uma vez que:

A metacognição é todo o movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle de seus processos cognitivos. Ela diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos (PORTILHO; DREHER, 2012, p.183).

Para tanto, foi necessário repensar as estratégias de ensino, levando em consideração a subjetividade dos alunos, seus conhecimentos prévios e a peculiaridade tanto do grupo de alunos quanto do contexto social a fim de alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem em questão.

Repensar o aprendiz à luz de uma perspectiva situada exige, sobretudo, o abandono da pressuposição universalista de que os aprendizes são, em sua essência, os mesmos em todos os momentos e lugares, e de que suas relações com as outras pessoas e o meio ambiente também são, em um adequado grau de abstração, universais (SINHA, 1999, p.1).

Esta pesquisa, especificamente, acreditou que as estratégias metacognitivas tendiam a ser mais eficientes que as estratégias cognitivas, considerando a diversidade dos alunos dentro do contexto social pertinente à escola. Isso porque, conforme Portilho & Dreher (2012),

enquanto as estratégias cognitivas são designadas a encaminhar o aluno a um objetivo estritamente cognitivo, as estratégias metacognitivas se dedicam a analisar os resultados das primeiras, ponderando tudo que está intrinsecamente ligado ao saber, definindo, assim, quando e como lançar mão desta ou daquela estratégia.

No caso de um aluno que apresente grandes dificuldades para escrever um texto, por exemplo, o uso das estratégias metacognitivas tende a se mostrar mais frutuoso. Tal afirmação se justifica, na medida em que, ao se valer da metacognição, o aluno procurará alternativas que lhe fornecerão subsídios para alcançar êxito diante da dificuldade. Assim, ao buscar meios que o permitam eliminar a dificuldade inicial e dar prosseguimento à realização da tarefa ao qual foi destinado, o indivíduo desenvolve sua atividade intelectual, fortalecendo seu raciocínio crítico. Afinal, “A metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, (...), também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização” (RIBEIRO, 2003, p.115).

A mesma inferência vale para alunos que não apresentem o mesmo grau de dificuldade, ou, ainda, para os que sequer apresentam qualquer grau de dificuldade. Isso porque as estratégias metacognitivas servirão também como ferramenta que leva à experimentação de outros recursos ou de outros caminhos, a fim de alcançar melhoria na produção de tarefas. Isso levará, indubitavelmente, a um aprimoramento na realização das atividades e a um aumento das habilidades do aluno.

Qualquer indivíduo, segundo Flavell (1979), deve desenvolver um monitoramento metacognitivo e uma autorregulação no seu processo de aprendizagem. Primeiro, deve-se criar um planejamento da tarefa a ser executada. Em seguida, deve-se manter um controle e uma avaliação das ferramentas cognitivas. É exatamente diante dessa visão que as atividades aqui propostas estão sedimentadas.

Em essência, para Vygotsky (2007), todas as percepções que definem a relação entre desenvolvimento e aprendizado podem ser reduzidas a três grandes postulados teóricos. Seguindo o primeiro ponto de vista, os processos de desenvolvimento independem do aprendizado. Os teóricos que defendem tal perspectiva afirmam que a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental. Já de acordo com uma segunda perspectiva, teóricos defendem que os dois processos ocorrem simultaneamente. Mas se levarmos em consideração a terceira posição teórica sobre essa mesma relação entre aprendizado e desenvolvimento, perceberemos que os teóricos que a defendem tentam superar os extremos das outras duas, combinando-as. O pensador soviético Vygotsky, entretanto, traz

uma nova abordagem e defende que “a aprendizagem só é eficaz se ela se antecipa ao desenvolvimento” (1998, p. 60).

Embora rejeitemos todas as três posições teóricas discutidas, a sua análise leva-nos a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A questão a ser formulada para chegar à solução desse problema é complexa. Ela é constituída por dois tópicos separados: primeiro a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento; e, segundo, os aspectos específicos dessa relação (VYGOTSKY, 2007, p.94).

Para a metacognição, estratégia-chave da intervenção deste projeto, o outro tem um papel essencial, o que pode ser definido pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Evidencia-se, assim, a importância da cooperação e da interação entre os próprios alunos e a intervenção de um indivíduo mais capaz, que pode ser o professor ou até mesmo o colega de classe, na construção das composições cognitivas e, por conseguinte, das estruturas metacognitivas.

Diante dessa perspectiva, não se pode deixar de mencionar aqui a importância do professor como mediador de todo o processo de aprendizagem. Nesse caso, a intervenção do professor foi parte fundamental da metodologia aplicada, uma vez que foi ele o responsável por estabelecer a interação, com o intuito de possibilitar o planejamento e, ainda, os esclarecimentos que levariam à regulação da aprendizagem. No caso das atividades propostas aqui, a interação do professor com o aluno foi um elemento presente durante toda metodologia, fosse através da mediação realizada em sala durante a produção de texto do aluno, fosse através das ponderações realizadas pelo professor depois do texto produzido pelo mesmo.

Para Vygotsky (2007), portanto, para que haja o desenvolvimento metacognitivo, deve-se considerar a interferência do mediador, assim como a qualidade de sua mediação. Neste projeto, o professor foi o responsável por conduzir o aluno ao uso de estratégias metacognitivas, ensinando-o a raciocinar, a ponderar e a refletir durante todo o processo de aprendizagem.

Entre as várias atividades elaboradas, acreditou-se que o debate de ideias deveria ser encarado como uma estratégia de ensino que favorece o raciocínio metacognitivo. Isso porque, durante a sua implementação, possibilita-se a verbalização e o confronto de variados

pontos de vista, o que leva o aluno, inexoravelmente, a identificar seus erros e acertos. Assim, o educando toma consciência de possíveis incoerências e aumenta sua capacidade de refletir criticamente sobre a temática em questão, e sobre si mesmo, tornando mais eficiente o seu processo de aprendizagem.

Confirma-se, nesse sentido, que o exercício eficiente da atividade de produzir textos perpassa pelo desenvolvimento da metacognição, pela competência da regulação e pelo despertar de consciência dos processos cognitivos (Flavell, 1979).

Para alcançar proficiência no desenvolvimento do parágrafo dissertativo-argumentativo, os alunos precisaram construir um posicionamento claro, construir hipóteses, definir que caminhos os levariam à defesa de sua tese com o maior teor crítico possível. Sem que fosse necessário abrir mão de seus conhecimentos prévios, o aluno precisou identificar seus erros – com ajuda da mediação do professor – e estabelecer ações para resolvê-los. Todo esse processo permitiu que o aluno fizesse uso de sua capacidade metacognitiva.

A metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais do rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e no controle cognitivo. Indivíduos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre seus próprios processos de aprendizagem (SILVA; SÁ, 1997, p.25).

Esperava-se que ao trabalhar, em sala, as especificidades do tipo dissertativo-argumentativo, o aluno fosse capaz de conhecer as funções e os objetivos da tipologia escolar em questão, recorrendo a estratégias metacognitivas para produzir seu parágrafo com eficiência. Entretanto, configurou-se como grande entrave para o alcance da proficiência na escrita o parco conhecimento enciclopédico do aluno. Dessa forma, procurou-se ampliá-lo, de modo a permitir que o mesmo conseguisse produzir reflexões mais aprofundadas e consistentes, na produção escrita. Por isso mesmo, as atividades propostas buscaram intervir com diferentes recursos, de modo a expandir as estratégias de aprendizagem e a constituir uma base sólida para a preparação de quaisquer produções textuais futuras.

De acordo com Flavell (1979), é imperioso explorar a relação entre produção de textos e metacognição, uma vez que esta exerce indiscutível influência para aquela, além de contribuir para a aprendizagem das habilidades linguísticas, através da produção – e da compreensão – oral e/ou escrita.

1.2 Considerações Breves Sobre a Argumentação

Para definirmos argumentação, é preciso pontuar, antes, alguns aspectos. Primeiro, devemos considerar a linguagem e seu uso na forma de texto. Em seguida, precisamos ressaltar que as unidades de texto são constituídas pela interação de sujeitos e suas intencionalidades. Assim, é possível inferir que “argumentar é humano” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 23).

Em inúmeros manuais de língua portuguesa, costuma-se relacionar a argumentação com a dissertação, considerando a primeira como parte da segunda. Entretanto, segundo Garcia (2007), tanto uma quanto outra têm características próprias. Para o autor, na dissertação, há uma explicação, explanação ou interpretação de ideias, enquanto na argumentação há uma clara intencionalidade de persuadir ou influenciar o interlocutor. No ato de argumentar, busca-se construir a opinião do leitor ou ouvinte, na tentativa de convencê-lo de que a razão está do lado de quem argumenta. Trata-se de uma espécie de posse da verdade.

Na dissertação podemos expor, sem combater, ideias de que discordamos ou que nos são indiferentes. Um professor de filosofia pode fazer uma explanação sobre o existencialismo ou o marxismo com absoluta isenção, dando dessas doutrinas uma ideia exata, fiel, sem tentar convencer seus alunos das verdades ou falsidades numa ou noutra contidas, sem tentar formar-lhes a opinião, deixando-os, ao contrário, em inteira liberdade de se decidirem por qualquer delas. Mas, se, por ser positivista, fizer a respeito da doutrina de Comte uma exposição com o propósito de influenciar seus ouvintes, de lhes formar a opinião, de convertê-los em adeptos de positivismo, com o propósito, enfim, de mostrar ou provar as vantagens, a conveniência, a verdade, em suma, da filosofia comtista — se assim proceder, esse professor estará *argumentando*. Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente (GARCIA, 2007, p.380).

Koch & Elias (2016) apontam, ainda, que os argumentos precisam ser organizados numa estruturação de raciocínio construída em defesa de determinada tese ou ponto de vista. Ratifica-se, assim, a interação do autor com o seu interlocutor, na tentativa de alcançar a persuasão. Para tanto, é imprescindível envolver três aspectos:

- a. Uma proposta que provoque algum questionamento, que se pretenda ser legitimado;
- b. Um sujeito que se proponha a desenvolver um raciocínio, visando à demonstração da legitimidade com relação a essa proposta;

- c. Outro sujeito que esteja como alvo da argumentação. Nesse caso, a argumentação se dirige a ela, com o objetivo de convencê-la a compartilhar do mesmo ponto de vista.

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro especial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH; ELIAS, 2016, p.24).

A argumentação que deve ser considerada válida, no entanto, precisa ser produtiva. Garcia (2007, p. 381) cita J. R. Whitaker Pentead, ao definir que a argumentação deve ser “constitutiva em sua finalidade, cooperativa em espírito e socialmente útil (...). O ponto de vista que considera a discussão como vazia de sentido e ausente de senso comum é não só falso, mas também perigoso”.

Com efeito, é preciso analisar os pormenores desse fenômeno linguístico, essencial para a compreensão deste trabalho. Considerando que os conceitos relativos à dissertação e à argumentação costumam ser facilmente confundidos, cabe pontuar, em primeiro plano, o conceito de dissertação, segundo Santaella (2013):

Trata-se de um modo de expressão puramente intelectual, racional, de natureza geral, exigindo familiaridade e hábito com um determinado assunto. Só a linguagem verbal é capaz de dissertar. Imagens e sons não dissertam. Por quê? Pelo simples fato de que não dispõem da generalidade abstrativa e do poder representacional sobre aquilo que está fora deles e que se constitui no grande trunfo da linguagem verbal. Uma sequência sonora presentifica-se na temporalidade do seu transcurso (...).

Assim, os ingredientes fundamentais da dissertação, que as outras linguagens além da verbal não podem ter, são as definições, os conceitos, os esquemas e a teia de concatenações que lhe são específicas (SANTAELLA, 2013, p.37-38).

O raciocínio se inicia a partir de premissas, que são tomadas como pontos de partida. Sabe-se que há diversas formas de se estruturar o raciocínio para desenvolver uma argumentação, entretanto se levarmos em consideração o raciocínio lógico para estabelecer padrões, temos a abdução, a indução e a dedução como método para produzir o texto dissertativo. Nesse sentido, Santaella (2013) esquematiza e subdivide a dissertação em três tipos: a dissertação conjectural, que parte do raciocínio hipotético, a dissertação relacional, que se constitui a partir do raciocínio indutivo, e a dissertação argumentativa, que se organiza a partir do raciocínio dedutivo. É sobre esse último tipo que se pretende dar maior enfoque. Apenas para ilustrar melhor essas classificações, seguem exemplos de textos para cada uma das subdivisões.

EXEMPLO 1

Vá ao cinema: presta?

Vá ao teatro: presta?

Esses filmes servem a quê?

Servem a quem?

Essas peças: servem? Pra quê?

Divirta-se: teu programa é esse,

bicho: vá ao cinema

vá ao teatro, vá ao concerto

disco é cultura, vá para o inferno:

o paraíso na tela no palco na boca

do som

e nas palavras todas

na ferrugem dos gestos e nas trancas

da porta da rua

no movimento das imagens: violência

e frescura: montagem.

Divirta-se. O inferno

é perto é longe, o paraíso

custa muito pouco.

Pra que serve este filme, serve a quem?

Pra que serve esse tema, serve a quem?

De churrasco em churrasco encha

o seu caco,

amizade. Cante seresta na churrascaria

e arrote filmes-teatros-marchas-ranchos

alegrias e tal: volte (como sempre)

atrás,

fique na sua

bons tempos são para sempre — jamais

bata no peito, bata no prato, é

assim que se faz

a festa. Reclame isso: esse filme

não presta
o diretor é fraco e essa história eu
conheço
esse papo é pesado demais pras
crianças na sala
é macio, é demais: serve a quem,
amizade?

Torquato Neto, in: *Os últimos dias de Paupéria*, p. 110.

Nesse tipo de texto, do exemplo 1, observa-se o que Santaella (2013) classifica como dissertação conjectural, pois surge de um tipo de raciocínio que corresponde ao ato criativo de se lançar uma hipótese explicativa para um episódio inusitado. Isto é, ao passo que um fato singular surge, com ele também nasce uma interrogação genuína, trazendo consigo inúmeras hipóteses para elucidá-la. É através desses princípios, ou seja, desse modo de se organizar o raciocínio, que se estrutura a dissertação conjectural.

EXEMPLO 2:

Mudanças climáticas globais não estão só aquecendo a Terra. Política e debate científico também estão inflamados pelo efeito estufa. E, nos últimos meses, ventos de furacão também se abateram na comunidade dos climatologistas.

Que ciclones e furacões possam ter altíssimo poder de destruição, nunca foi um mistério. Uma ligeira lista do que aconteceu nas últimas décadas fala por si. Em 1970, um ciclone no delta do rio Ganges causou uma das maiores tragédias na história: cerca de 300 mil vítimas em Bangladesh. Em 1974, o furacão Fifi matou 8 mil pessoas em Honduras. No ano seguinte, na China, tempestades mataram 85 mil. Em 1991, as inundações causadas por um ciclone em Bangladesh deixaram mais de 135 mil mortos, enquanto um ano depois, nos EUA, o furacão Andrew causava 58 vítimas e dezenas de bilhões de dólares de danos. Em 1998, o furacão Mitch se abateu sobre Honduras, Nicarágua, Guatemala e El Salvador, causando entre 10 e 20 mil vítimas e 2 milhões de pessoas sem teto. Em 2004, Catarina, ciclone com características de furacão, nasceu onde nunca se imaginava: foi o primeiro observado no sul do Oceano Atlântico, atingindo o litoral do estado de Santa Catarina. Em agosto do ano passado, o furacão Katrina causou 1,6 mil vítimas e danos de US\$ 75 bilhões em Nova Orleans, nos Estados Unidos.

Será que furacões de alto poder de destruição se tornaram fenômenos mesmo raros? De acordo com recentes pesquisas, tudo parece indicar que sim. O culpado é o aquecimento global? A resposta é: talvez. O debate sobre o tema esquentou recentemente bem mais que a temperatura do planeta.

Y. Castelfranchi, *Revista Ciência e Cultura*, n. 3, ano 58, p. 16, 2006.

Nesse segundo exemplo, ainda sob a perspectiva de Santaella (2013), ocorre a dissertação relacional, ou seja, aquela que se estrutura a partir do raciocínio indutivo. Nesse sentido, o que se pode notar é que o ponto de partida são evidências ou fatos particularizados a fim de alcançar uma conclusão generalizada. Desse modo, esse tipo de texto se constitui medindo o nível de consonância dos preceitos teóricos com episódios palpáveis. “Trata-se, pois, de um processo voltado para a experiência, não necessariamente no sentido experimental, mas no sentido de ser um método que traz a contribuição da experiência para as suposições teóricas” (SANTAELLA, 2013, p. 42).

EXEMPLO 3

O ensino fundamental brasileiro está em petição de miséria. Resultados da Prova Brasil mostram que os alunos estão terminando a 8ª série com o conhecimento que deveríamos ter adquirido até a 4ª série. Essa é a má notícia. A boa é que os sistemas de avaliação estão funcionando e levando as autoridades a finalmente tomar atitudes para mudar a situação.

Depois das péssimas notas obtidas pelas escolas paulistanas na Prova Brasil – 21º lugar entre as 26 capitais avaliadas no teste de português –, a Secretaria de Educação anuncia que, a partir de 2007, 260 mil dos 548 mil estudantes da rede municipal vão ficar uma hora a mais na escola.

Mais, 58 colégios porão um fim ao absurdo pedagógico do terceiro turno – no qual os alunos assistem a aulas entre as 11h e as 15h sem merenda. É apenas um modesto começo, pois 309 das 459 escolas municipais funcionam atualmente em três turnos.

A iniciativa da Prefeitura, cujo sentido é louvável, poderá provocar problemas. Existe o risco de que se aumente o número de alunos por classe. A média hoje é de 35 alunos é de estudantes por turma. Documentos da Secretaria da Educação falam em até 40 alunos.

Tal efeito seria aceitável desde que provisório. Pior que uma sala superlotada é uma jornada escolar atravancada, que sacrifica até um terço dos alunos.

É bom que as autoridades municipais estejam se mexendo. Mas deve-se ter em mente que acabar com o terceiro turno e aumentar em uma hora o período letivo é pouco diante do desastre que é, em termos de qualidade, a educação pública no país. Metade dos alunos que concluem a 4ª série são analfabetos funcionais: não compreendem o sentido das palavras que aprenderam a balbuciar. O Brasil ainda está à espera de um estadista que transforme a melhoria do ensino público em obsessão nacional.

Folha de S. Paulo, 18 ago. 2006, p. A2

O que se observa no exemplo 3 é o que Santaella (2013) nomeia como dissertação argumentativa, aquela que se desenvolve a partir do raciocínio dedutivo, a tipologia que se pretende dar maior atenção a fim de atingir ao objetivo didático proposto.

Na dedução, partimos de um estado de coisas hipotético, definido abstratamente por certas características. Nela, uma inferência é válida se e somente se existe uma relação entre o estado de coisas suposto nas premissas e o da conclusão. O objetivo de tal raciocínio é determinar a aceitação da conclusão. É, portanto, o caso típico do raciocínio matemático que parte de uma hipótese cuja verdade ou falsidade nada tem a ver com o raciocínio, e cujas conclusões são igualmente ideais. Na linguagem verbal, é o movimento inferencial desse modo de raciocinar que guia a organização da dissertação argumentativa (SANTAELLA, 2013, p.43).

O ato de argumentar, em sua raiz, está intrinsecamente ligado ao objetivo de provar algo por meio de um raciocínio. Nesse sentido, não se pode pensar em argumentação dissociada da ideia de tese, isto é, uma ideia central que se pretende provar, reafirmar ou convencer o interlocutor. É necessário, pois, lançar mão de um gerenciamento eficiente e lógico das informações disponíveis a fim de construir bons argumentos, norteados pelos princípios da lógica. Torna-se fundamental trabalhar com a ordenação e a consistência das ideias em um encadeamento coerente e coeso.

Assim, para a coerência do texto concorrem muitos conhecimentos (de língua, de textos, das coisas do mundo e de interação), numa indicação de que a relação entre os sujeitos e o que se pressupõe entre eles como conhecimento compartilhado de modelos mentais estão na base do processamento textual” (KOCH; ELIAS, 2016, p.22).

Sabe-se que “a argumentação é composta de premissas explícitas ou não. Relacionando as premissas, obtemos a conclusão. Na análise de um argumento, precisamos verificar se há uma boa conexão entre a conclusão e as premissas, processo que requer a produção de inferências” (KOCH; ELIAS, 2016, p.31). Para exemplificar melhor a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, vale a pena considerar o texto elaborado para compor

uma atividade didática, a qual está disponível na íntegra no anexo 3, construído a partir do raciocínio dedutivo.

TEXTO PARA ANÁLISE:

Prática transformadora

Muito se tem discutido acerca do esporte como ferramenta capaz de entusiasmar as crianças e os jovens. Diante de um momento em que os problemas cotidianos são tão evidentes, é necessário analisar essa questão em suas vertentes sociais e culturais. Nesse sentido, será possível entender de que modo a atividade esportiva é importante não só para a melhoria da estrutura social, mas também para o desenvolvimento humano.

É importante analisar, primeiramente, que o esporte é capaz de incentivar a responsabilidade e a imersão nos estudos. Isso ocorre porque muitos projetos sociais determinam que a permanência de crianças e jovens na prática esportiva deve estar vinculada a um bom desempenho escolar. Desse modo, o que inicialmente parece recreação passa a ser um caminho para a formação de futuros profissionais.

Além disso, não se pode deixar de salientar a importância do esporte na geração dos futuros medalhistas. Tal panorama se dá, uma vez que, no próprio entretenimento, a criança pode se identificar com a modalidade praticada e desejar se tornar um atleta competitivo. Assim, ela concentrará todos os seus esforços para aliar o prazer da atividade aos rendimentos profissionais. Pode-se ressaltar, a título de ilustração, as inúmeras histórias de jogadores que, aliando vocação e empenho, conquistaram notoriedade e altos salários.

Torna-se fundamental mencionar, ainda, que a atividade esportiva é uma importante ferramenta de inclusão social. Isso ocorre, na medida em que, em função de sua prática, a criança e o jovem aprenderão a desenvolver disciplina, esforço em equipe e cooperação. Dessa forma, essas lições - tão importantes e nobres - devem ser estimuladas desde os primeiros anos do Ensino Básico. Tal iniciativa funciona de modo a fortalecer os conceitos de respeito e cidadania, além de gerar ações úteis para o convívio social.

Torna-se evidente portanto, que o esporte influencia positivamente a vivência dos indivíduos. Sabe-se que é imperativo o incentivo a projetos destinados a promover a inclusão por meio de sua prática, realizando trabalho de motivação nas escolas e nas comunidades, preferencialmente aquelas de vulnerabilidade social. Afinal, tanto no aspecto profissional quanto no aspecto humano, a prática de esporte é uma ferramenta imprescindível para incentivar valores, promover atitudes e gerar novos ídolos.

O que se identifica, estruturalmente, no texto em questão, conforme Koch (2011) é:

- a) PROPOSIÇÃO – generalização: colocação do problema; contextualização temática e apresentação da tese – 1º parágrafo – linhas 1 a 5.
- b) DESENVOLVIMENTO
 - 1º argumento – introduzido no 1º § - linhas 6 a 10.
 - 2º argumento – introduzido no 2º § - linhas 11 a 16.
 - 3º argumento – introduzido no 3º § - linhas 17 a 22.
- c) CONCLUSÃO – 5º § - a favor da tese, dada comprovada.

ANÁLISE DAS PARTES

§1º INTRODUÇÃO

- a) Proposição temática: o esporte como ferramenta capaz de entusiasmar as crianças e os jovens.
- b) Contextualização genérica: o cotidiano permeado de mazelas sociais torna necessária a análise do tema, em suas vertentes sociais e culturais.
- c) Apresentação da tese: a atividade esportiva é importante não só para a melhoria da estrutura social, mas também para o desenvolvimento humano.

Koch & Elias (2016) considera a introdução como parte do texto que deve despertar o interesse e a atenção do interlocutor. Para isso, elencam-se algumas estratégias para auxiliar a atividade de escrita. Entre elas, estão as seguintes possibilidades:

- I. Definindo o ponto de vista;

Trata-se de apresentar o tema a partir de uma perspectiva definida. Recorta-se, assim, já nas primeiras linhas do texto, o ponto de vista a ser desenvolvido.
- II. Apresentando fatos;

Nessa estratégia, buscam-se fatos concretos para iniciar a argumentação, de modo que eles funcionem como provas para dar suporte à reflexão temática.
- III. Fazendo uma declaração inicial;

Nesse tipo de recurso, procura-se, a princípio, lançar uma afirmação ou negação acerca de algo, de modo a justificar ou fundamentar logo em seguida.
- IV. Narrando uma história;

Partindo do princípio que, de modo geral, histórias bem contadas agradam a todas as faixas etárias, iniciar com uma narração pode ser uma boa estratégia inicial, uma vez que tende a seduzir e envolver o leitor.

V. Propondo relações entre textos (intertextualidade);

Trata-se de remeter-se a um outro texto, demonstrando repertório e bagagem textual, gerando um bom efeito no início da argumentação.

VI. Lançando perguntas;

Nessa estratégia, procura-se lançar interrogações que servirão para nortear a argumentação que se pretende construir.

VII. Estabelecendo de comparações;

Trata-se de propor comparações a fim de ressaltar pontos em comum e semelhanças que servirão de foco para a argumentação.

VIII. Apresentando uma definição;

Nessa estratégia, inicia-se definindo um termo, uma palavra ou uma expressão a fim de gerar para o leitor maior esclarecimento acerca do que será discutido no processo argumentativo.

IX. Inventando uma categorização;

Essa estratégia se assemelha à anterior, mas não se trata meramente de definir algo, mas de inventar uma nova categoria. Esse recurso chama a atenção pela originalidade, além de se tornar elemento-chave no desenvolvimento da argumentação.

X. Enumerando casos como exemplificação;

Esse recurso consiste em reunir fatos ou exemplos que permeiem o tema a ser discutido, de modo a trazer a atenção do leitor para a relevância da argumentação.

XI. Observando a mudança na linha do tempo.

Essa estratégia consiste em apresentar de que forma uma ideia sobre algo foi transformado, reconstruído ou adaptado ao longo da História.

Na introdução do texto “Prática transformadora”, o que se observa é a defesa de um ponto de vista, a partir da apresentação e contextualização temática, como estratégia para se iniciar o texto, orientando a perspectiva argumentativa adotada. Trata-se de eficiente estratégia, uma vez que:

Nas mais corriqueiras situações do dia a dia, buscamos as versões dos acontecimentos, o ponto de vista que as constrói. Aliás, sobre isso, nos disse o Pai da Linguística Moderna, o suíço Ferdinand Saussure, que é o ponto de vista que cria

o objeto de estudo. Como vemos, o ponto de vista faz toda a diferença na ciência, na história, na argumentação (KOCH; ELIAS, 2016, p.162).

DESENVOLVIMENTO

Apesar de vários serem os métodos argumentativos válidos que podem ser usados para redigir um texto, o princípio básico de composição do argumento se estrutura a partir de tópico frasal seguido de aprofundamento ou desdobramento. Nesse sentido, o que se observa no desenvolvimento da argumentação do texto exemplificado está especificado a seguir.

§2º Desenvolve o primeiro argumento:

Tópico frasal

- a) Apresentação do argumento: o esporte é capaz de incentivar a responsabilidade e a imersão nos estudos.

Aprofundamento

- b) Explicação: muitos projetos sociais determinam que a permanência de crianças e jovens na prática esportiva deve estar vinculada a um bom desempenho escolar.
- c) Consequência: o que inicialmente parece recreação passa a ser um caminho para a formação de futuros profissionais.

§3º Desenvolve o segundo argumento:

Tópico frasal

- a) Apresentação do argumento: o esporte é uma importante ferramenta na geração dos futuros medalhistas.

Aprofundamento

- b) Explicação: no próprio entretenimento, a criança pode se identificar com a modalidade praticada e desejar se tornar um atleta competitivo.
- c) Consequência: ela concentrará todos os seus esforços para aliar o prazer da atividade aos rendimentos profissionais.
- d) Exemplo: são inúmeras as histórias de jogadores que, aliando vocação e empenho, conquistaram notoriedade e altos salários.

§4º Desenvolve o terceiro argumento:

Tópico frasal

- a) Apresentação do argumento: a atividade esportiva é uma importante ferramenta de inclusão social.

Aprofundamento

- b) Explicação: em função de sua prática, a criança e o jovem aprenderão a desenvolver disciplina, esforço em equipe e cooperação.
- c) Consequência: essas lições - tão importantes e nobres - geram ações úteis para o convívio social.
- d) Ressalva: tais lições, conquistadas por meio do esporte, devem ser estimuladas desde os primeiros anos do Ensino Básico, de modo a fortalecer os conceitos de respeito e cidadania.

Para Koch (2011), dentre as inúmeras estratégias de retórica e de estilo para compor uma argumentação, podem-se destacar:

I. Inter-relacionamento de campos lexicais

Trata-se de um conjunto de termos usados para qualificar, designar ou caracterizar algo. Nesse sentido, compõe-se uma técnica retórica eficaz promover a inter-relação de distintos campos de léxico, gerando novos sentidos.

II. Seleção lexical

Esse recurso é responsável por estabelecer o paralelismo rítmico, as figuras de linguagem, as oposições, os jogos de palavras. Cada termo escolhido possui, nessa perspectiva, uma intenção argumentativa. Uma seleção lexical, pois, não é neutra, ainda que possa parecer. Todas as escolhas funcionam de modo a orientar o sentido da argumentação que se pretende alcançar.

III. Argumentação por autoridade

Essa estratégia admite duas formas argumentativas: a autoridade polifônica – com uso de máximas, ditos populares ou expressões consagradas pelo uso – e o argumento de autoridade¹.

IV. Exclamação e expressões de valor interjetivo

Trata-se de expressões que caracterizam o discurso como algo incontestável, não sendo suscetíveis de julgamento em termos de verdade ou falsidade.

V. Outros recursos retóricos:

Contestações, reiteraões, gradações, antíteses, reticências, paralelismo sintático, recursos gráficos, etc.

¹ *Raisonnement par autorité* (KOCH; 2011, p.152).

Ao longo do desenvolvimento dos parágrafos do texto “Prática transformadora”, notam-se ideias as quais se iniciam como pressupostos que são desdobrados e aprofundados na medida em que se articulam por meio da progressão do discurso que se constrói através das articulações argumentativas. A argumentação, segundo Koch (2011), pode ser considerada como importante elemento coesivo.

Se a pressuposição, ao instituir o quadro para o desenvolvimento do discurso, garante-lhe a coerência, a argumentação, ao articular entre si os enunciados, por meio dos operadores argumentativos, estruturando, assim, o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator, não só de coerência, mas também de progressão, condições básicas da existência de todo e qualquer discurso (KOCH, 2011, p. 154)

CONCLUSÃO

§5º Desenvolve a conclusão do texto a favor da tese apresentada:

- a) Retomada da tese: o esporte influencia positivamente a vivência dos indivíduos.
- b) Proposta de intervenção: é imperativo o incentivo a projetos destinados a promover a inclusão por meio de sua prática, realizando trabalho de motivação nas escolas e nas comunidades, preferencialmente aquelas de vulnerabilidade social.
- c) Frase reflexiva usada para marcar o encerramento do texto: tanto no aspecto profissional quanto no aspecto humano, a prática de esporte é uma ferramenta imprescindível para incentivar valores, promover atitudes e gerar novos ídolos.

Nesse sentido, o texto “Prática transformadora” atende ao que afirma Santaella (2013, p. 66), quanto à estrutura de uma dissertação argumentativa: “o cerne de um texto argumentativo está na coesão com que as ideias são conectadas. Essa coesão fica notável na ligação entre um parágrafo e outro”.

Na elaboração da estrutura argumentativa analisada, observa-se uma conexão entre os argumentos apresentados e a conclusão: se o esporte é uma ferramenta capaz de propiciar tantos benefícios, é preciso incentivar a sua prática. A ordenação dos argumentos foi elaborada por meio de articuladores pela organização do texto em uma sucessão de operadores argumentativos, orientando a conclusão a que se pretendia alcançar.

1.3 Parágrafo: O Objeto a Ser Trabalhado

De modo geral, o parágrafo é estruturado a partir de um encadeamento de frases, orações e períodos, que detalha e aumenta a abrangência de uma ideia, tendo em vista a particularização de seus elementos. Garcia (2007, p.219) define o parágrafo como “uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”.

No entanto, Garcia (2007) também atenta para as diferenças existentes entre a conceituação e a prática, uma vez que assim como há distintos processos de desenvolvimento ou encadeamento de ideias, pode haver também diferentes tipos de estruturação de parágrafo. Isso vai depender de inúmeras variáveis: a natureza e a complexidade do assunto, a tipologia em questão, a finalidade, as particularidades e habilidade do autor e do tipo de leitor ao qual o texto está sendo dirigido.

Dessa forma, a definição de parágrafo inicialmente descrita e tomada como referência para este trabalho refere-se a um tipo de parágrafo considerado como padrão, posto que se trata da forma que será ensinado e que venha a servir de modelo para as aulas. Consideram-se, nesse estudo, a sua eficácia como forma de comunicação e, também, sua predominância nas obras de números estudiosos modernos que dão embasamento a esta pesquisa.

1.3.1 Aspectos positivos dessa escolha

Garcia (2007, p.220) nos oferece a compreensão do parágrafo como unidade de composição “suficientemente ampla para conter um processo completo de raciocínio e suficientemente curta para nos permitir a análise dos componentes desse processo, na medida em contribuem para a tarefa da comunicação”. Sendo assim, é possível inferir que trabalhar a estrutura e o desenvolvimento do parágrafo com os alunos é uma excelente oportunidade didática.

É possível, a partir dele, gerar um aproveitamento, de certo modo, mais eficaz do que todas as particularidades de uma composição, levando em consideração os objetivos que se pretende alcançar nessa pesquisa.

Levando em consideração a falta de conhecimentos prévios do grupo discente para a realização da proposta em questão - assim como as peculiaridades da série em evidência (7º

ano) -, e a grande dificuldade cognitiva encontrada nos grupos trabalhados, concluiu-se que seria mais proveitoso trabalhar apenas a prática da escrita do parágrafo argumentativo, no lugar do texto dissertativo-argumentativo completo. Acreditou-se que essa escolha permitiria que a proficiência argumentativa esperada fosse alcançada mais facilmente.

1.3.2 Parágrafo-padrão

Sabe-se que há inúmeras formas de se desenvolver o parágrafo dissertativo. Entre elas, estão a alusão histórica, a citação, a interrogação, entre tantas outras. No entanto, para efeito de objetividade e precisão desta pesquisa e considerando o nível principiante dos alunos em questão, escolheu-se trabalhar com o parágrafo-padrão (GARCIA, 2007), o qual apresenta estrutura mais comum e mais eficiente. Ele se constitui de três partes:

- a. A introdução, que, em geral, é estruturada em um ou dois períodos sucintos iniciais e apresenta a ideia principal (chamada de tópico frasal);
- b. O desenvolvimento: momento em que ocorre o desdobramento do tópico frasal, ou seja, procura-se fundamentar, explicar e desenvolver a ideia central ou ideia-núcleo;
- c. A conclusão: normalmente presente nos parágrafos um pouco mais extensos ou quando a ideia-núcleo apresenta maior complexidade.

O parágrafo definido nesses moldes, então, apresenta um tópico frasal, o qual define de modo resumido a ideia-núcleo do parágrafo. Trata-se de uma espécie de generalização na qual se coloca um juízo de valor ou se afirma algo sobre a proposta temática em questão.

Pesquisa que fizemos em muitas centenas de parágrafos de inúmeros autores permite-nos afirmar com certa segurança que mais de 60% deles apresentam tópico frasal inicial (...). É provável que tal estrutura, predominante também em muitas línguas modernas, todas indo-europeias, todas marcadas pela herança greco-latina, decorra de um processo de raciocínio dedutivo. De fato, que é o tópico frasal, quando inicial, se não uma generalização a que se seguem as especificações contidas no desenvolvimento? Esse modo de assim expor ou explicar ideias é, em essência, o método dedutivo: do geral para o particular. Quando o tópico frasal vem no fim do parágrafo — e neste caso é, realmente, a sua conclusão —, precedido pelas especificações, o método é essencialmente indutivo: do particular para o geral. Se a maioria dos parágrafos apresenta essa estrutura, é natural que a tomemos como padrão para ensiná-la aos nossos alunos. Assim fazendo, haveremos de verificar que o tópico frasal constitui um meio muito eficaz de expor ou explicar ideias. Enunciando logo de saída a ideia-núcleo, o tópico frasal garante de antemão a objetividade, a coerência e a unidade do parágrafo, definindo-lhe o propósito e evitando digressões impertinentes (GARCIA, 2007, p.222-223).

Fica definido, portanto, que, para fins didáticos, a estrutura do parágrafo a ser trabalhada ao longo das atividades é aquela em que se apresenta prioritariamente o tópico

frasal, no qual deve se constar o ponto de partida composto por uma sequência de palavras, que seja satisfatória para se desenvolver o parágrafo.

Assim como o texto, o parágrafo-padrão também tem uma estrutura. Existe nele uma ideia-chave, no(s) período(s) introdutório(s), um desenvolvimento ou desdobramento dessa ideia principal e, ainda, uma possível conclusão, na qual se pode fechar a ideia inicial ou, também, sugerir soluções para a problemática desenvolvida, por exemplo. Sabe-se que há parágrafos em que o tópico frasal não se encontra no início, mas no meio ou até no fim. Contudo, considerando a falta de habilidades prévias do alunado em questão na prática da escrita, sugerir-se-á, durante as atividades aplicadas, a seguinte ordem:

- a. Tópico frasal: ideia a ser defendida/discutida;
- b. Desenvolvimento: desdobramento estruturado através de causas e consequências;
- c. Conclusão: ratificação/reafirmação da ideia inicial ou sugestões.

2 METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

A presente pesquisa relata a aplicação de atividades escolares mediadas, visando ao desenvolvimento da produção escrita. Por isso, a reflexão das teorias, que estão vinculadas aos pressupostos da metacognição, se dá através de situações práticas. Dentro desse contexto, propõe-se uma análise das dificuldades dos alunos na produção de parágrafos argumentativos para, em seguida, buscar meios de melhorar as competências dos aprendizes na realização de tal tarefa.

2.1 Descrição da Pesquisa-Ação

É importante destacar, em um primeiro plano, que a metodologia desta proposta foi pautada na pesquisa-ação. Nesse sentido, propuseram-se variadas estratégias na aplicação de atividades em sala de aula, a fim de encontrar caminhos capazes de melhorar o ensino de produção textual e transformar o aluno em um indivíduo proficiente na escrita e crítico quanto ao mundo que o cerca.

Convém, em princípio, deixar claro que a pesquisa-ação se destaca de outros tipos de pesquisa. Se, em pesquisas convencionais, não se conta com a participação dos sujeitos na situação a ser estudada, a pesquisa-ação está ancorada na interação do aluno como parte fundamental do processo a ser problematizado e no planejamento das ações a serem desenvolvidas. Essa metodologia oferece amplas possibilidades na prática docente, uma vez que o professor-pesquisador assume o compromisso de propor uma transformação diante da problemática em questão.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p.445).

Segundo Tripp (2005), não há um consenso acerca do surgimento da pesquisa-ação. E ainda assinala que dificilmente saberemos com exatidão a origem desse método. Isso porque, para o autor, faz parte da natureza humana investigar a própria prática a fim de melhorá-la. Cabe ressaltar, entretanto, que ao surgir na literatura, o termo pesquisa-ação foi usado como um termo geral para designar quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental.

A pesquisa-ação consiste em uma forma de investigação-ação, nomenclatura usada

para designar qualquer processo em que estejam intrinsecamente ligadas a ação e a investigação.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p.445-446)

Torna-se imprescindível destacar que a metodologia em questão mostrou-se adequada para este projeto, ao permitir que o professor-pesquisador percorresse os caminhos necessários para a melhoria das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa permitiu que o trabalho acadêmico não se aprisionasse somente na dimensão teórica, mas propôs uma nova forma de ação, pautada na investigação crítica e em formas mais complexas da prática pedagógica.

(...) embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica (TRIPP, 2005, p.447).

Nesse sentido, a pesquisa-ação é capaz de romper com o tradicionalismo de ensino e com o engessamento das práticas pedagógicas, típicos da formação docente e do cotidiano escolar. A metodologia funciona, ainda, como uma clara maneira de gerar autonomia, permitindo que o professor-pesquisador possa refletir acerca das ações e dos resultados, o que o leva inexoravelmente a uma melhoria da atuação nas estratégias de ensino.

De acordo com Tripp (2005), é importante destacar que a pesquisa-ação demanda ação propriamente dita em duas frentes: na dimensão da prática e na dimensão da pesquisa, de modo que, de um jeito ou de outro, apresentará peculiaridades tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. Para tanto, o autor categoriza os seguintes aspectos da pesquisa-ação: trata-se de uma metodologia inovadora, contínua, pró-ativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada. A pesquisa-ação pode ser de natureza técnica, política ou prática.

Na pesquisa-ação técnica, o pesquisador lança mão de uma técnica já existente e a utiliza em seu próprio contexto, visando a uma efetiva melhora. Ela recebe essa nomenclatura justamente por pautar a ação em algo mecânico.

Já na pesquisa-ação política, propõe-se uma modificação mais complexa, que visa à alteração do contexto cultural institucionalizado. Ao se propor uma tentativa de mudar ou analisar as barreiras dessa cultura sobre a ação, há uma necessidade de engajamento político, uma vez que tal estratégia se apoia na prerrogativa de mudar o *status quo*.

A presente pesquisa, entretanto, tem sua natureza pautada na pesquisa-ação prática. Isso se propõe a introdução de uma nova prática para o ensino de produção textual. Defende-se, assim, que esta pesquisa seja apenas o ponto de partida para o desenvolvimento de ideias e práticas próprias inovadoras e originais. Essa metodologia se diferencia, sobretudo, da pesquisa-ação técnica na medida em que o professor-pesquisador define, planeja e projeta as modificações a serem realizadas. Nesse tipo de pesquisa-ação:

Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante. Assim, em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante (TRIPP, 2005, p.457).

Assim, ao lançar mão dessa metodologia, pretende-se fazer com que o professor-pesquisador se comprometa a elaborar um processo de reflexão crítica de sua própria atuação a fim atingir maior eficiência nas práticas pedagógicas. No caso desta pesquisa, especificamente, buscou-se a inovação no ensino de produção textual, de modo a atingir, no aluno, a construção de uma consciência mais crítica e reflexiva e, por conseguinte, proficiente na expressão escrita.

2.2 O Problema da Pesquisa: Premissa e Hipótese

O cotidiano da educação é permeado por intermináveis obstáculos que – não raras as vezes – levam a uma falaciosa leitura de que o axioma do fracasso escolar é oriundo, exclusivamente, das limitações ou ineficiência das práticas docentes. Em se tratando de Língua Portuguesa, mais especificamente, há uma gigantesca lacuna no que concerne ao aprendizado eficiente de leitura e de interpretação de textos. Dados da Prova Brasil de 2013 mostram que, em nível nacional, apenas 23% dos alunos concluintes do ciclo básico da rede pública de ensino aprenderam o adequado nessa competência.

Evidencia-se, nesse sentido, uma série de outras questões. A incipiente capacidade de construir o sentido de um texto, acionando outras informações, por exemplo, pode ser um

importante indicativo de que a grande dificuldade discente, em produções textuais escritas, advém da ausência de conhecimento enciclopédico que leve os alunos a construírem uma visão de mundo mais reflexiva.

Torna-se, assim, um círculo vicioso: por não conseguir ler e interpretar com eficácia, desde os primeiros anos do ensino fundamental, o aluno não consegue se expressar plenamente, até o final do ciclo básico de ensino, o que o levará inexoravelmente a ter sua criticidade reduzida quanto ao universo que o cerca.

Parte-se, portanto, da seguinte premissa: a maioria expressiva dos alunos do ensino fundamental apresenta textos com inúmeros problemas estruturais, grandes falhas de coesão, problemas de coerência e abordagens superficiais. O grupo discente produz, quase sempre, textos expositivos quando, na verdade, deveriam ser argumentativos. Com isso, não conseguem elaborar uma tese a fim de defendê-la com argumentos consistentes, o que leva a produções pouco aprofundadas e, em geral, muito confusas.

A partir dessa proposição, buscar-se-á comprovar a seguinte hipótese: através de atividades que desenvolvam habilidades metacognitivas, os alunos do 7º ano do EJA, ao final da pesquisa-ação, serão capazes de transformar suas sequências expositivas em sequências argumentativas.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo geral

Este projeto buscou intervir na produção textual dos alunos de modo que esses transformassem sequências expositivas em sequências argumentativas. Para tanto, o trabalho foi pautado em estratégias metacognitivas, em sala de aula, de modo a permitir que os mesmos determinassem seus processos cognitivos e construíssem estratégias eficazes na prática da escrita.

A partir das atividades propostas, pretendeu-se possibilitar ao aluno analisar a sua realidade social de forma crítica, a partir da compreensão das particularidades e finalidades da argumentação. Assim, o aprendiz passaria a construir estratégias que o levassem ao encadeamento de ideias na produção de um parágrafo, na forma argumentativa. Para a

realização dessa tarefa, pretendeu-se, conforme Santaella (2013), fazer com que o aluno entendesse que para se construir um texto argumentativo se faz necessário:

- a. Conhecimento sobre o tema;
- b. Levantamento de diferentes posições sobre ele;
- c. Tomada de posição do emissor sobre o tema, organizando o pensamento de modo a definir sua posição frente ao assunto.

A prioridade, nesse sentido, não foi fazer com que o aprendiz se atentasse à extensão do texto, mas que ele fosse capaz de fundamentar cada ideia, conceito ou opinião, garantindo a conexão entre as mesmas, a fim de assegurar o desenvolvimento claro do argumento.

A perspectiva foi fazer uso de diferentes materiais, estratégias e recursos pedagógicos, permitindo que o indivíduo se sentisse atraído e se mantivesse motivado no processo de aprendizagem. A proposta de intervenção, especificamente, consistiu na elaboração de material didático, visando à melhoria da qualidade do ensino de Produção textual de textos de base argumentativa para as turmas do EJA. Com isso, procurou-se melhorar, no desenvolvimento deste projeto, o desempenho dos alunos de 7º ano, da escola municipal Francisco Portugal Neves, na prática da escrita.

A pesquisa também deveria permitir que o aluno percebesse as diferenças entre os parágrafos dissertativo-expositivo e dissertativo-argumentativo, considerando suas especificidades, além de promover proficiência quanto à tipologia argumentativa.

O objetivo geral foi, portanto, proporcionar ao educando a ampliação de sua capacidade metacognitiva de tal forma que ele conseguisse, conscientemente, lançar mão de estratégias para melhorar sua argumentação.

2.3.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos da presente pesquisa consistiram em:

- 1) Verificar os principais problemas relacionados à habilidade argumentativa na escrita dos alunos;
- 2) Elaborar atividades mediadas voltadas para as questões identificadas nos textos dos alunos, tendo como base teorias e propostas de trabalho da área da metacognição que, basicamente permitissem confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes temas

e fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para se construir teses e para defendê-las com argumentos sólidos;

3) Aplicar as atividades mediadas e analisar resultados obtidos.

2.4 Participantes: Descrição

A realização deste projeto se deu em duas turmas do 7º ano, do EJA, da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, que fica localizada em Piratininga, em Niterói. O município fica na região metropolitana do Rio de Janeiro, a aproximadamente 10,9 quilômetros da capital, e possui como acessos a Ponte Rio–Niterói e a Avenida do Contorno. A escola em questão, no ano de 2016, funciona com 14 salas de aula, atende à comunidade local, oferecendo turmas para as seguintes etapas de ensino:

- Educação de Jovens e Adultos – Supletivo
 - Ensino Fundamental – Supletivo
- Ensino Fundamental
 - Ensino Fundamental - Anos Iniciais
 - Ensino Fundamental - Anos Finais

Em sua infraestrutura, podemos contar com acesso à Internet, laboratórios de informática e de ciências, auditório, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, biblioteca, sala de leitura, cozinha, refeitório, alimentação escolar, dois pátios (um coberto e outro descoberto) e banheiro dentro do prédio adequado a portadores de necessidades especiais. Além disso, há, ainda, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Assim, como se pode notar, a escola apresenta um bom nível de recursos para que se possa atuar pedagogicamente. Quanto aos equipamentos oferecidos, pode-se contar, também, com equipamentos de multimídia, computadores administrativos e computadores para os alunos, copiadora, impressora, TV, DVD, som, retroprojetor, câmera fotográfica/filmadora e projetor multimídia (datashow).

Fizeram parte deste projeto os alunos pertencentes às duas turmas de 7º ano do curso noturno, matriculados no supletivo, do EJA. Trata-se de uma modalidade de ensino que surgiu da notória necessidade de proporcionar uma oportunidade para a parcela da população que, por motivos diversos, não concluiu o ensino fundamental e/ou o médio na idade que se

compreende como adequada. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) - estabelece no capítulo II, seção V, do artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Garante-se na lei, portanto, uma política social de educação compensatória e inclusiva. Afinal, ela nasce para facilitar aos jovens e adultos o seu retorno à sala de aula. Essa forma de ensino deve levar em consideração as características do público em questão, oferecendo oportunidades educacionais adequadas em relação a condições de vida e de trabalho e, ainda, aos seus interesses.

Entretanto, na realidade da prática docente percebem-se os inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, sobretudo nesta modalidade. Os alunos desse segmento lidam com inúmeras variáveis que, direta ou indiretamente, acabam influenciando no fracasso escolar. Os problemas com os filhos, a falta de compreensão ou de apoio da família, o trabalho e o cansaço são determinantes para as altas taxas de faltas, abandono e evasão. Além disso, os alunos, que de um modo geral pertencem a camadas de maior vulnerabilidade social, também encontram muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e se veem obrigados a lidar com as lacunas encontradas também no ambiente escolar.

O Currículo das Unidades Municipais de Educação é pedagogicamente organizado em Ciclos. Esses, por sua vez, são organizados por um conjunto de períodos letivos. No EJA, o período letivo organiza-se em dois semestres com um mínimo de 400 horas distribuídas em 100 dias de efetivo trabalho escolar cada. Os alunos do EJA são organizados em grupos de referência, a partir dos quais se desenvolve o trabalho pedagógico. Entende-se por grupo de referência o conjunto de alunos organizado no início de cada período letivo. Neste segmento de ensino, o critério para organização dos grupos de referência é cognitivo e socioafetivo.

Em se tratando dos grupos de referência em que se realizou trabalho, o projeto foi implementado na turma 7C, composta por 22 alunos, e na turma 7D, composta por 25 alunos. Conta-se, aqui, a quantidade de alunos presentes no diário de classe, já que a frequência dos grupos varia muito. Eles apresentam idade entre 15 e 65 anos e, como se pode inferir, trata-se de um grupo bastante heterogêneo, não só com relação à idade e maturidade, mas também no que diz respeito a interesses, discernimentos e dificuldades. Quanto ao grau de dificuldade diante do processo de ensino-aprendizagem dos grupos em questão, pôde-se perceber, de um modo geral, uma série de deficiências quanto aos conteúdos escolares de base.

De acordo com o documento de apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, a educação de qualidade deve ser assegurada como uma

obrigação governamental, a fim de garantir a igualdade de direitos, conforme se pode ratificar na constituição: “Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 41).

No entanto, ao analisarmos a realidade do EJA, notamos que essa modalidade de ensino se encontra, na prática, completamente marginalizada das ações e metas pensadas para se garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, a expectativa foi a de que o projeto de intervenção aplicado no grupo de alunos elencados alcançasse os resultados esperados a fim de atingir as melhorias pretendidas, ainda que parciais, no ensino de produção textual.

2.4.1 A metacognição na descrição do trabalho

Em um primeiro plano, o trabalho consistiu em permitir que o aluno pudesse alcançar autonomia para a elaboração do seu texto. Criou-se, assim, um planejamento da tarefa a ser executada para, em seguida, haver um controle dos recursos que seriam utilizados na produção escrita. Mais adiante, fez parte de sua tarefa imprimir uma avaliação dos seus resultados. Assim, cabia ao aluno projetar o que seria feito, como seria feito e se sua estratégia se consolidaria como eficaz. Se não, cabia a ele testar outras estratégias a fim de alcançar o êxito da proposta.

Foi indispensável, durante o processo de busca na proficiência de produção textual, que o educando tivesse clareza acerca de que métodos o ajudariam no exercício da tarefa determinada. Assim, ele pôde – conscienciosamente – lançar mão das estratégias metacognitivas necessárias ao planejamento e à organização do que será realizado. Ao executar a tarefa propriamente dita, fez-se necessário avaliar os erros e os acertos, tomando consciência do progresso já alcançado e do que ainda precisaria ser obtido.

Essas experiências metacognitivas foram fundamentais no processo, uma vez que somente avaliando a eficiência dos recursos usados, podia-se pensar em que estratégias deveriam ser mantidas ou trocadas para se atingir o resultado esperado. Segundo Brown (1987), podemos entender as estratégias metacognitivas de acordo com a seguinte subdivisão: estratégias de Planejamento, de Monitoramento e de Avaliação. As estratégias metacognitivas são ações que se responsabilizam por avaliar o efeito das estratégias de cognição.

2.4.2 Considerações breves sobre o EJA

A maior parte dos alunos matriculados no EJA no Brasil – conforme informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 2007 a 2012 – se encontra em duas faixas etárias: trata-se de pessoas que têm entre 20 e 24 anos ou mais de 39 anos de idade. Esse segmento, nesse sentido, atende a jovens e adultos que, em primeiro lugar, não devem ser tratados de maneira igual aos que tiveram acesso à escolaridade em idade considerada apropriada. Trata-se, pois de uma faixa de idade diferenciada e, por isso mesmo apresenta características distintas.

Segundo Paulo Freire (1987), neste contexto encontramos indivíduos que não vivenciaram devidamente sua infância e, por isso mesmo, muitas vezes encontram-se envergonhados diante de uma sociedade opressora, apresentando, não raras vezes, sentimento de inferioridade. Isso se explica facilmente se observarmos a realidade social que os circunda: ao se encontrarem à margem da educação formal, precisam lidar com a exclusão das boas oportunidades existentes no mercado de trabalho, uma vez que essas quase sempre exigem escolarização e qualificação.

Assim, o EJA busca, em seu cerne, reparar uma dívida social a esses jovens e adultos que fazem parte de grupos culturais com características muito específicas. Essa reparação existe no sentido de possibilitar a esses indivíduos novas condições para inserção no mercado de trabalho e de proporcionar, também, em certa medida, a resignificação de suas existências.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 16)

O trabalho no e com o EJA é diferenciado no que diz respeito não só as características da faixa etária, mas também nas questões que dizem respeito aos conteúdos que serão trabalhados e aos métodos de ensino e de avaliação. Na escola municipal Francisco Portugal Neves, encontram-se nitidamente dois grupos.

Um deles é constituído por adultos com mais de 40 anos, com muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Há dois motivos mais aparentes para tais dificuldades. O primeiro parece ser a rotina cotidiana que lhes é particular: tarefas domésticas, problemas familiares e altas jornadas de trabalho. O segundo parece ser o tempo de afastamento da

escola. Muitos estão há mais de vinte anos afastados da escola, o que inevitavelmente gera grandes entraves para a aprendizagem.

O segundo grupo é constituído por jovens de até 20 anos, com mais facilidade no processo de ensino-aprendizagem. Há outros problemas, no entanto, que são específicos a esse grupo. Muitos desses jovens, inseridos num contexto de grande vulnerabilidade social, se mostram altamente desinteressados e muitas vezes completamente fechados para a aprendizagem, abrindo mão, muitas vezes, de descobrir e usufruir as oportunidades que o ensino formal oferece.

Apesar de constituírem dois grupos com perfis quase antagônicos, os grupos conversam bem, mostrando respeito, solidariedade e compreensão uns com os outros. Trata-se de turmas de convivência amistosa, que, apesar dos problemas e das características particulares, demonstram respeito e cooperação entre eles, e mantêm boa relação com o grupo docente.

Dessa forma, o tipo de pesquisa presente é de extrema importância para esses alunos, uma vez que estão inseridos numa proposta de educação que busca superar o padrão da escola tradicional. Acredita-se que, nesse segmento, deve-se proporcionar uma estratégia de aprendizado na qual a autonomia precisa ser trabalhada. Assim, o professor-pesquisador trouxe o foco para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à melhoria da produção textual e à ampliação raciocínio crítico.

2.5 Proposta de Intervenção

Esta pesquisa apresenta uma proposta de intervenção, aplicada a grupos do 7º ano do EJA, durante as aulas de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal de Niterói. Espera-se que a experiência aqui relatada venha a servir também de contribuição aos professores - sobretudo os de produção textual - do Ensino Básico, que estão à procura de atividades práticas eficazes, métodos adequados e estratégias diferenciadas para atender às deficiências dos alunos quanto à produção da escrita argumentativa.

2.5.1 Apresentação da proposta

A proposta de intervenção desta pesquisa teve como foco atingir maior eficiência no ensino de produção de textos argumentativos. Para tanto, vale apresentar as atividades planejadas e o que se esperou alcançar com elas.

Em um primeiro momento, propôs-se uma pequena produção textual apenas com o objetivo diagnóstico. Em seguida, foram propostas outras atividades com o objetivo de ampliar o grau de criticidade dos alunos e sua consequente eficiência argumentativa. Partiu-se do pressuposto que, ao ampliar o conhecimento enciclopédico dos alunos, por meio de outros recursos didáticos - como os audiovisuais, por exemplo - e de debates de temas atuais, eles conseguiriam construir juízos de valor em vez de apenas repetirem informações. Ao longo da presente pesquisa, no entanto, foram implementadas atividades voltadas ao desenvolvimento da capacidade de automonitoramento dos aprendizes, a fim de que eles pudessem alcançar os objetivos propostos.

Planejou-se, em seguida, trabalhar alguns conceitos, no que diz respeito ao reconhecimento do funcionamento do parágrafo e dos recursos linguísticos eficientes para a construção do encadeamento de ideias no parágrafo dissertativo - argumentativo. Esperava-se que, ao longo das aulas, o aluno - através de um direcionamento programado e bem planejado pelo professor-pesquisador - conseguisse ir estabelecendo um caminho metacognitivo, ao reconhecer as estratégias necessárias para a elaboração do seu próprio texto.

Ao se trabalhar os recursos necessários à construção do texto argumentativo, lançaram-se novas discussões de temas e debates de ideias, de modo a confrontar opiniões e pontos de vista. Ademais, com tal estratégia, almejou-se que o grupo discente ampliasse seus conhecimentos de mundo e refletisse criticamente sobre diversos posicionamentos, permitindo um posicionamento crítico por parte do aluno diante de uma proposta temática lançada em aula, de forma a conseguir elaborar uma tese, sendo capaz de defendê-la a partir de argumentos sólidos e dados consistentes, em uma sucinta produção escrita.

O professor, então, mediou o processo da escrita e analisou o produto final realizado pelos alunos. Em seguida - os textos já corrigidos pelo professor e com todas as inadequações assinaladas - foram analisados pelo próprio aluno, que reescreveu o seu texto, propondo as devidas melhorias. Nesse processo metacognitivo, esperava-se que o aluno lançasse mão do seu raciocínio crítico e percebesse as suas próprias falhas, visando à elaboração de estratégias capazes de resolvê-las. Nesse sentido, foi proposta como efetiva intervenção uma série de

atividades, aplicadas em sala de aula, com o intuito de melhorar o ensino de produção textual, dentro da tipologia dissertativo-argumentativa.

Ao final de todo esse processo, foi proposta uma exposição dos parágrafos finais realizados pelos alunos, na sala de aula, e também fora dela, de modo que as outras turmas da escola também pudessem ler e apreciar as produções desenvolvidas pelos alunos dos grupos 7C e 7D, do Ensino de Jovens e Adultos da Escola Municipal Francisco Portugal Neves.

2.5.2 Passo - a - passo da intervenção

ATIVIDADE 1: Diagnose inicial

A primeira atividade implementada nesta pesquisa consistiu, inicialmente, em aplicar uma proposta de produção textual, com o objetivo diagnóstico, na parte final de uma aula composta por três tempos. Durante os dois primeiros tempos, foram propostos exercícios diversos, mediados constantemente pelo professor. No terceiro tempo, entretanto, os alunos participantes da pesquisa deveriam dissertar livremente acerca de uma temática atual. É para essa atividade que a atenção deste trabalho começa a se voltar. Vale ressaltar que, como se tratava de diagnose, não houve trabalho prévio nem interferência do professor.

Na primeira parte da aula, foram trabalhados alguns exercícios (extraídos de exemplos de questões da Prova Brasil, disponibilizados no site do INEP), de modo a gerar um primeiro contato com os alunos, assim como sentir suas dificuldades e perceber, até que ponto, os alunos conseguiram relacionar as informações novas com conhecimentos prévios, necessários ao entendimento da atividade proposta.

Esses exercícios envolviam, em nível fácil, conceitos relativos à interpretação de textos verbais e não verbais, uso de conectivos e seus respectivos valores semânticos, identificação de tema, inferência de sentidos e reescritura de frases. Essa atividade foi – a todo tempo – mediada pelo professor. Nesse sentido, o educador lia as questões, explicando-as, de modo a ajudar o aluno a construir o caminho necessário para a sua resolução. Não se tratava, portanto, de nenhuma atividade avaliativa, mas apenas de um termômetro para aferir o coeficiente de dificuldade da turma.

Essa primeira parte também serviu, de certo modo, para deixar o aluno confiante na realização da atividade de produção textual - que efetivamente nos interessa à análise desta

pesquisa -, reservada para a parte final da aula, na qual não houve interferência do professor. Durante a aplicação dessa tarefa final, especificamente, não houve discussão aprofundada ou esclarecimento específico da proposta. Os alunos deveriam, nesse sentido, lançar mão dos seus conhecimentos prévios a fim de alcançar a execução da tarefa. Essa atividade inicial teve apenas um objetivo diagnóstico, como já dito anteriormente. Isso porque, a partir da avaliação obtida diante dos textos produzidos, foi possível traçar um panorama com as principais dificuldades e identificar os principais erros. Dessa forma, criou-se um suporte necessário para se trabalhar com mais consistência diante dos dados analisados.

O que se percebeu, ao final dessa atividade (ANEXO 1), foi, de fato, uma grande dificuldade das turmas, de modo geral, tanto no que diz respeito a problemas de coesão, quanto no que diz respeito à ausência de habilidades necessárias à formulação de opinião sobre o tema proposto. Alguns simplesmente não entregaram a tarefa, alegando que não conseguiriam.

Vale destacar, aqui, que na avaliação dos textos dos alunos foram usadas, como parâmetro de avaliação, as cinco competências que balizam a correção de redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Isso porque a competência leva à utilização de várias habilidades e as habilidades articulam-se em uma nova competência. Por isso, foram propostas, a partir dessa concepção, atividades que buscassem desenvolver habilidades requeridas por tais competências.

É imperioso destacar, no entanto, que esse parâmetro foi definido não para gerar um engessamento das avaliações, tampouco para se gerar um rigor típico das avaliações institucionais, mas por considerar a necessidade de se buscar uma diretriz na busca por atividades que se mostrassem mais eficientes para se trabalhar uma ou outra determinada dificuldade.

Deve se considerar, então, um ciclo: quanto mais competente, mais habilidade o aluno passa a utilizar. E a cada nova habilidade utilizada, mais uma competência pode ser elencada. Para tanto, as competências consideradas foram as seguintes:

1. Competência 1: domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
2. Competência 2: compreensão da proposta de produção textual e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
3. Competência 3: seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

4. Competência 4: capacidade do escritor de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5. Competência 5: elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado.

Contudo, os alunos, em sua maioria, ainda que com dificuldade, entregaram a tarefa e, mais do que isso, apresentaram alguns conhecimentos prévios acerca do texto dissertativo. Eles buscaram fazer uso da terceira pessoa, na maior parte das vezes, e nenhum deles apresentou um parágrafo meramente narrativo ou meramente descritivo.

Alguns deles aparecem, exatamente como foram escritos, a seguir²:

PRODUÇÃO TEXTUAL 1

Criança fora da escola

Uma criança fora da escola e sem acompanhamento da família dificilmente chegara a ser um bom cidadão para a sociedade. Mas podemos mudar isso conscientizando a família de que a educação para a criança é fundamental e que só assim podemos acabar com a criminalidade e a falta de amor e fé.

(ALUNO S.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 2

É necessária educação e acompanhamento da família com amor e dedicação para que possamos formar pessoas para a sociedade preparadas para um futuro melhor para que a sociedade não venha passar necessidade e sejam preparados para o mercado de trabalho para que acabe com a violência e a fome na cidade.

(ALUNO A.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 3

Futuro de vida

Uma criança que estuda tem uma vida melhor com uma boa educação vamos aprender o caminho para melhorar sua vida com uma boa qualidade de vida um país que precisa investir em nosso povo do nosso Brasil.

² Algumas das produções originais, com as devidas correções e intervenções do professor, encontram-se no ANEXO 6.

(ALUNO M.G.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 4

É preciso refletir sobre o problema da educação no nosso país. Essa questão precisa ser discutida porque precisa melhorar as escolas a formação dos professores etc... Através de uma boa educação, o indivíduo poderá se formar, aprender melhor, ter mais chances de imprego. Dessa forma, é preciso investir em mais estruturas para as escolas.

(ALUNO K.)

Entre os vários problemas apresentados, nos interessa relatar:

- a. Há inúmeros e evidentes problemas quanto ao domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, que corresponde à competência 1;
- b. A maioria expressiva da turma apresentou sequências expositivas ao invés de argumentativas, que mostra deficiência quanto à competência 2;
- c. A ausência de aprofundamentos e desdobramentos foi algo recorrente nos textos dos alunos, que se relaciona a falhas quanto à competência 3;
- d. Não houve nenhuma produção precipuamente argumentativa e poucas / ineficientes tentativas de se gerar intervenções sólidas para as problemáticas em foco, o que demonstra falhas com relação às competências 4 e 5.

ATIVIDADE 2: Reconhecimento dos Objetivos da Produção Textual e dos Operadores Argumentativos

Reservou-se uma sequência de três tempos de aula, a fim de se trabalharem os objetivos e as características da dissertação argumentativa, assim como as marcas linguísticas da argumentação, conceitos fundamentais para se desenvolver a competência 4³, que evidencia a capacidade do escritor de demonstrar noção dos mecanismos linguísticos imprescindíveis para a construção da argumentação. Segundo Koch (2011), dentre as relações que se constituem entre o texto e o evento que estabelece sua enunciação, podem-se destacar:

1. As **pressuposições**;
2. As marcas das **intenções**, explícitas ou veladas, que o texto veicula;
3. Os modalizadores que revelam sua **atitude** perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo “é claro”, “é provável”, “é certo” etc.);
4. Os **operadores argumentativos**, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
5. As **imagens recíprocas** que se estabelecem entre os interlocutores e as **máscaras** por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz Carlos Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala (KOCH, 2011, p. 33).

Sabe-se, nesse sentido, que os elementos textuais que evidenciam as pressuposições, as intenções e atitudes são inseridas no discurso por meio de marcas linguísticas, que vão determinar a imagem da enunciação que se pretende construir. Dessa forma, o professor, a fim de ambientar os alunos na prática da argumentação, introduziu a aula com a leitura de uma crônica de Moacyr Scliar, em forma de carta argumentativa (ANEXO 2).

No texto em questão, o cronista desenvolve uma argumentação bastante consistente a fim de ter seu pedido atendido, já que se trata de uma crônica em forma de carta argumentativa de solicitação⁴. Ao final de cada parágrafo lido, o professor ia ativando a atenção do aluno para as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor, exercitando, com ele, uma atividade metacognitiva. Ressaltou-se, ainda, antes da análise da argumentação, que no texto lido havia maior pessoalidade, assim como marcas de uma comunicação particular definida entre o autor e o interlocutor específico, por se tratar de outra tipologia, mas que o

³ A competência 4 se refere à capacidade do escritor de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

⁴ Vale mencionar que o objetivo aqui não era especificar os elementos da carta ou da crônica, mas permitir que o aluno reconhecesse, no texto em questão, como se construíram os argumentos e como se impôs o tom persuasivo na argumentação.

foco deveria estar centrado nos elementos utilizados para a enunciação dos argumentos em questão.

Procurou-se, assim, chamar a atenção dos alunos para o objetivo central da argumentação, evidenciando o conceito de tese, e para a construção dos argumentos selecionados. Após a leitura, perguntou-se:

- a. Vocês conseguem perceber claramente o que o autor dessa argumentação pretende?

De modo geral, os alunos responderam que sim, e foram explicando com suas próprias palavras qual era a finalidade do texto em questão. Conforme os alunos iam respondendo, o professor ia conduzindo as respostas dadas, reproduzindo-as no quadro, a fim de chamar a atenção da turma para a importância de se deixar clara a intencionalidade na produção da linguagem, fundamental para a eficácia da argumentação.

Afinal, conforme Koch (2011):

O conceito de intenção é, assim, fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional: toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem fala tem certas intenções ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender essas intenções. A noção de intenção não tem, aqui, nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto linguisticamente construída. (...)

Assim, o sentido de um enunciado⁵ se constitui, também, pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação, pela estrutura desse jogo de representações em que entram o locutor e o alocutário, quando na e pela enunciação atualizam suas intenções persuasivas (KOCH, 2011, p.22-23).

Em seguida, perguntou-se para a turma:

- b. Vocês se lembram das explicações que ele usou para conseguir o que queria?

Diante dessa pergunta, poucos alunos foram reproduzindo, conforme se lembravam, os argumentos utilizados pelo autor. O professor-mediador percebeu, assim, a necessidade de se reler as passagens em que os argumentos se evidenciavam, o que consiste em outra estratégia metacognitiva. E retornou, ao final de cada releitura, à pergunta inicial, reforçando:

- c. E agora? Você pode repetir que explicação ou justificativa o autor buscou para convencer seu interlocutor?

Assim, a maior parte dos alunos ia conseguindo perceber como os argumentos iam sendo construídos e de que maneira eles eram fundamentais para a eficácia do texto

⁵ A concepção de linguagem como ação dramática é desenvolvida por Vogt em vários de seus trabalhos, entre eles: “Por uma pragmática de representações”, em Vogt (1980), e “Dois verbos ‘achar’ em português?” (em coautoria com Rosa Athié Figueira), mimeografado.

argumentativo. O professor, com isso, ia topicalizando os argumentos no quadro, evidenciando a sequência argumentativa e analisando a articulação entre as partes do texto.

Entende-se que, ao final, o objetivo da aula foi alcançado, na medida em que o texto que serviu como pano de fundo para a análise dos elementos de argumentação, mesmo não sendo uma dissertação clássica, despertou nos alunos a consciência sobre a necessidade em se definir argumentos e estratégias válidas para se persuadir, valendo-se de importantes elementos de coesão e de coerência, além de ensinar ao aluno estratégias metacognitivas, como voltar ao texto para releituras, por exemplo.

O texto convincente não diz respeito apenas ao poder persuasivo do argumento, mas, sobretudo, ao efeito interpretativo que o texto produz no leitor, o qual está alicerçado nas condições de coesão e coerência determinantes da qualidade do texto. Desta depende sua força para convencer o leitor, sobretudo de sua própria qualidade como texto. É por isso que uma narração, por mais ficcional que possa ser, ou uma descrição, por mais mirabolante que seja, podem convencer o leitor, tanto quanto é convincente um argumento que segue com precisão e perfeição os encadeamentos da lógica dedutiva (SANTAELLA, 2013, p. 15).

O professor-pesquisador, todo o momento, buscou ativar a atenção dos alunos para os operadores ou marcadores argumentativos, que dirigem nossos enunciados para determinadas conclusões. Alguns dos operadores argumentativos extraídos do texto (ANEXO 2), analisados durante a aula, estão elencados e grifados⁶ a seguir:

“1. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve.”

A partir desse trecho, mostrou-se para os aprendizes como algumas palavras são usadas para contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias. Em seguida, procurou-se gerar a seguinte reflexão:

- a. O autor afirma que a destruição é um direito da empresa e deve ser realizada. No entanto, ele também pede que um par de tênis não seja destruído. Você percebe a contradição presente nesse segmento do texto?
- b. Note que, mesmo juntando as duas partes contraditórias desse trecho, não se formou nenhuma incoerência. Que palavra foi responsável por unir essas duas afirmações?

Outro fragmento analisado vem logo a seguir:

⁶ Grifos meus.

2. “(...) sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo.”

Diante desse trecho, explicaram-se algumas palavras que indicam ou introduzem o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão. Perguntou-se, então, para os alunos, de modo a aplicar as estratégias metacognitivas a seguir:

- a. Nesse trecho, o autor deixa claro que é pobre e ignorante, afirmação presente logo no primeiro período. Você consegue identificar que explicação ele dá a fim de justificar o porquê de a carta estar bem escrita?
- b. Você pode notar que, em seguida, ele procura fortalecer essa explicação, mostrando que sequer tem dinheiro para pagar o envio a carta. Que palavra ele utiliza para introduzir a ideia de que não tem dinheiro nem mesmo para o selo?
- c. Você consegue perceber que o uso da palavra “inclusive” fortaleceu a ideia mais forte a favor da ideia que se pretendia enunciar?

Outro trecho que foi analisado durante a aula foi:

3. “Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.”

Nesse fragmento procurou-se assinalar para os alunos de que maneira e que palavras podem introduzir uma justificativa. Buscou-se intensificar a atenção da turma através das seguintes perguntas:

- a. O autor afirma que não se importa com o fato de o tênis ser falsificado. Você consegue identificar a explicação que ele dá para justificar o fato de ele não se importar?
- b. Você consegue perceber que palavra dá início a essa explicação/justificativa?

Ao final da análise de cada fragmento e do reconhecimento das funções dos operadores argumentativos em destaque, o aluno deveria:

- a. Substituir o operador argumentativo assinalado por um diferente (Para isso, o professor listou no quadro vários outros, indicando os usos apropriados para cada um deles);
- b. Rer o trecho e perceber se o sentido havia sido mantido ou alterado;
- c. Identificar outros operadores de mesmo valor semântico.

- d. Elaborar frases com o operador argumentativo em destaque a fim de reconhecer, na prática, sua finalidade semântica e argumentativa.

A atividade foi acompanhada e mediada pelo professor-pesquisador. Com isso, acredita-se que os alunos puderam entender um pouco melhor, conforme aponta Koch & Elias (2016, p. 64), que os “operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua. São responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua”.

ATIVIDADE 3: Elaboração de Tese e Prática de Argumentação

Nesta atividade, que pretende trabalhar a competência 3⁷, o professor iniciou a aula propondo um debate sobre dois temas polêmicos: pena de morte e redução da maioria penal. Nesse sentido, o educador apresentou os assuntos e lançou esclarecimentos sobre eles. Em seguida, os alunos, oralmente, deveriam se posicionar diante dos mesmos, de modo a deixarem claro o seu ponto de vista. O objetivo desta atividade era permitir que o aprendiz pudesse construir um caminho próprio que o levasse ao entendimento do que é e de como se dá a construção de uma tese, conceito essencial para se alcançar a proficiência argumentativa diante de quaisquer temas.

A primeira condição para se argumentar com eficácia é ter definida uma tese e saber para que tipo de questionamento ou problemática essa tese é resposta. Segundo Santaella (2013, p. 57), “Quando se trata de tecer argumentos, as teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas estão em sua origem”.

Primeiramente, com relação ao tema “Pena de morte”, foram lançados, no quadro, os seguintes questionamentos aos alunos, com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas:

- a. O que você acha sobre “pena de morte”?
- b. Você acha que a pena de morte deveria ser implementada no Brasil?
- c. Você acredita que a pena de morte pode ser uma solução eficaz para diminuir os índices de criminalidade?

Em seguida, o professor pediu que os alunos respondessem no caderno a essas perguntas e, conforme iam terminando, o professor solicitou para a turma a leitura das

⁷ A competência 3 diz respeito à seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

respostas. Ao perceber, portanto, que os alunos já tinham construído um posicionamento válido para a problemática abordada, lançou-se o seguinte exercício:

“Com base nas respostas anteriores e no seu posicionamento sobre a ‘pena de morte’, elabore uma ‘frase-tese’⁸, ou seja, uma frase capaz de mostrar o seu posicionamento acerca do tema em questão.”

O professor foi mediando o exercício e à medida que os alunos iam conseguindo elaborar a tarefa proposta, o educador ia fazendo uma leitura para a turma das frases redigidas, de modo a proporcionar o desenvolvimento das habilidades metacognitivas. Assim, os alunos foram percebendo que perguntas eles mesmos deveriam fazer mediante quaisquer temas para que conseguissem formular uma tese acerca da temática proposta.

Ao final dessa tarefa, buscou-se novamente reafirmar a tese como pré-condição de um texto argumentativo e mostrar aos alunos, através dos seus oportunos exemplos, a importância da tese para a construção da própria argumentação.

O mesmo procedimento foi realizado com o segundo tema “redução da maioria penal”. Foram, nesse sentido, realizadas as seguintes perguntas:

- a. O que você acha sobre “a redução da maioria penal”?
- b. Você acha que a redução da maioria penal deveria ser implementada no Brasil?
- c. Você acredita que a redução da maioria penal pode ser uma solução eficaz para diminuir os índices de criminalidade?

Desta vez, entretanto, o professor pediu apenas que os alunos usassem essas perguntas motivadoras para definirem um ponto de vista sobre o tema e, em seguida, formulassem uma tese sobre ele. A tarefa foi concluída com êxito e os alunos perceberam que, diante de um tema proposto, deveriam formular perguntas para, através de suas respostas, chegar a uma tese válida.

Depois dessas atividades, foi proposto um debate: tarefa essencialmente pautada na oralidade para que os alunos pudessem defender suas respectivas teses e, também, rebater teses contrárias às suas. Eles foram incitados, a todo momento, a justificar suas opiniões, da forma mais respeitosa e consistente possível. Desse modo, buscou-se trabalhar a finalidade persuasiva e ética de uma argumentação bem elaborada, conforme assinala Santaella (2013):

Escrever é também um modo de agir e, como toda ação, encerra uma ética. Isso significa argumentar de forma sincera, honesta e tanto quanto possível transparente. Sinceridade e honestidade significam, antes de tudo, não ser leviano(a) com as fontes de referência, com os dados levantados, não confiar demasiadamente nas próprias certezas. Isso só vem demonstrar o quanto o equilíbrio argumentativo é

⁸ Vale comentar que, em aulas anteriores, o professor já havia mostrado aos alunos os conceitos e definições relativos à noção de tese.

difícil de ser encontrado, pois argumentar é, sobretudo, levar o outro a compartilhar de nossos pontos de vista. Para que isso se dê, é a concatenação dedutiva das ideias, devidamente suportada pelo retorno do real, que deve comandar o argumento, e não o desejo voluntarista de convencer a qualquer preço” (SANTAELLA, 2013, p. 58)

Ao final da aula, composta por três tempos, foi solicitada aos alunos a enumeração dos principais argumentos surgidos no debate, mediado a todo o momento pelo professor-pesquisador. Todos deveriam pensar sobre cada assunto discutido e redigir, após seleção criteriosa, os argumentos mais relevantes. Em seguida, cada estudante deveria apresentar um contra-argumento para cada um dos argumentos selecionados. Essa tarefa trabalhou o que a autora Lucia Santaella afirma como a terceira condição de um texto argumentativo, que é “se dispor a dialogar com os discursos do outro, pois só podemos construir nossos argumentos em concordância, em contraposição ou por uma via ainda não explorada por outros argumentos” (Santaella, 2013, p.58).

Ao observar as respostas que os alunos iam redigindo, o professor-pesquisador percebeu que a seleção lexical, que corresponde à competência 1⁹, também merecia ser trabalhada, uma vez que os alunos se valiam a todo instante de gírias e abreviações, por exemplo. Por isso, durante a implementação dessa tarefa, foi trabalhada também com os alunos a segunda condição de uma argumentação consistente, que, de acordo com Santaella (2013, p.58) “é ter uma linguagem comum com o interlocutor a quem se dirige a argumentação.” Nesse sentido, o professor perguntou para os alunos:

- a. Para quem você vai escrever?
- b. Que tipo de registro de linguagem você deve usar para dar maior credibilidade à sua argumentação: formal ou informal?

Diante desses questionamentos, os alunos foram reescrevendo seus argumentos, na medida em que percebiam que a retirada de gírias, expressões vagas, termos coloquiais e expressões populares conferia a seus textos maior confiabilidade, tom persuasivo e ampliava a consistência argumentativa.

Ao final da aula, o educando deveria entregar sua argumentação, assim como sua contra-argumentação, por escrito, de acordo com cada tema indicado pelo professor. As discussões fomentadas durante a atividade tomaram um tempo maior do que o previsto e, por isso, o professor achou melhor elencar, no quadro, com a participação efetiva da turma, os principais argumentos e contra-argumentos abordados por eles, durante o exercício.

Com isso, notou-se que os alunos, quando provocados a formular argumentos e contra-

⁹A competência 1 se refere ao domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

argumentos e ensinados a organizar o pensamento que se volta para esse objetivo, conseguem, de modo geral, alcançar a finalidade proposta. Foi preciso, para tanto, inserir um estímulo, como um tema polêmico, por exemplo, que sempre suscita discussões e posicionamentos variados. Por isso, acredita-se que os temas elencados para este debate foram acertados, uma vez que motivaram os alunos a pensar criticamente sobre as temáticas envolvidas e a refutarem os posicionamentos opostos.

De um modo geral, os participantes se sentiram reticentes no início da proposta, mas conseguiram ir respondendo aos estímulos gerados. Sempre que solicitados pelo professor, os aprendizes respondiam e, algumas vezes, uns completavam os outros. Ao final desta atividade, acredita-se que os alunos entenderam como se dá a construção da tese e conseguiram formular argumentos e contra-argumentos. Além disso, eles se monitoraram, na reescritura das suas proposições, em busca de uma seleção lexical que fosse mais apropriada ao texto dissertativo-argumentativo. Os grupos, de modo geral, se sentiram um pouco mais confiantes diante da tarefa de argumentar.

ATIVIDADE 4: Estrutura do texto, Debate de Ideias, Análise dos Operadores Argumentativos e Produção de Parágrafo

Na terceira atividade, propôs-se a começar a aula, composta por quatro tempos, com uma análise de texto (ANEXO 3), para a turma, da estrutura de dissertação-argumentativa, período a período, conforme o modelo de atividade a seguir, de modo que o aluno se familiarizasse com os aspectos estruturais e com a função de cada parte do texto. Afinal, considerou-se importante que o aluno compreendesse que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo, conforme aponta Koch (2011):

Dentro desta concepção, entende-se como **significação de uma frase** o conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados pelos quais a frase se atualiza, permitindo percorrer-lhe as leituras possíveis. Trata-se de instruções **codificadas, de natureza gramatical**, o que leva, portanto, ao reconhecimento de um **valor retórico (ou argumentativo) da própria gramática**¹⁰ (KOCH, 2011, p. 101).

¹⁰ Grifos da autora.

Durante a análise do material, mostraram-se para o aluno as diferenças entre tema e título, já que essa dúvida surgiu logo no início da aula. Em seguida, o professor foi lendo o texto “Prática transformadora”, mostrando cada conectivo responsável pelo encadeamento de ideias. Reconhecendo que os alunos, nos textos escritos realizados anteriormente, apresentaram grande dificuldade com a progressão de ideias, redigindo períodos extremamente longos, acreditou-se que seria positivo mostrar o funcionamento e a finalidade de cada período dentro da sequência dissertativa, reforçando o trabalho em prol da competência 4. De fato, essa foi uma decisão acertada, uma vez que as produções textuais que se seguiram depois dessa aula apresentaram grande melhora com relação à coesão e à progressão de ideias.

Ao longo da atividade proposta, trabalhou-se o reconhecimento do funcionamento dos parágrafos de desenvolvimento do texto argumentativo como meios de comprovação da tese. Para isso, ao final da análise de cada parágrafo de desenvolvimento, pedia-se que o aluno identificasse:

- a. Identificasse o tópico frasal;
- b. Reconhecesse a explicação ou o desdobramento argumento;
- c. Relesse a conclusão do parágrafo;
- d. Analisasse a tese mediante a conclusão do parágrafo;
- e. Respondesse se aquele argumento se mostrou válido para convencer o leitor acerca da tese inicialmente apresentada;

Vale salientar que, com esses questionamentos, pretendeu-se mostrar ao aluno caminhos para uma reflexão consciente que o levasse à realização da tarefa proposta. Buscou-se, ainda, a todo o momento ativar a atenção do mesmo diante das informações mais relevantes. Propôs-se, também, o estudo de títulos e seleções lexicais, na medida em que se pediu para o educando avaliar a adequação do título ao texto¹¹ e a escolha da linguagem utilizada para o propósito a que o texto se propunha.

Ademais, foi realizado o estudo da progressão textual e dos referentes textuais. Cobrou-se do aluno, a todo instante, a observância dos movimentos de progressão textual, como as anáforas e catáforas e o exame dos referentes internos ao texto. Importante destacar que o trabalho com esses elementos, embora não esteja como ponto central do objetivo dessa pesquisa, mostra-se indispensável para a competência que se deseja alcançar. Ao final dessa

¹¹ Vale mencionar que, em aulas anteriores, textos distintos foram analisados e discutidos para a avaliação dos recursos de que um título deve fazer uso.

etapa, foi proposto o estudo dos articuladores discursivos que, conforme mostra Santaella (2013, p. 85), subdividem-se em:

- a. Contrajunção (oposição/ contraste/ concessão);
- b. Justificativa;
- c. Explicação;
- d. Generalização;
- e. Disjunção argumentativa;
- f. Especificação;
- g. Comprovação, entre outros.

Vale ressaltar que a preocupação desta atividade não estava centrada na nomenclatura dos articuladores discursivos, mas no reconhecimento da finalidade argumentativa que cada um deles proporciona, com o objetivo de ensinar o aluno seu uso de forma a articular as informações que dispõe para elaborar sua argumentação.

O professor propôs ainda, que os alunos sugerissem outros exemplos de frases com os conectivos usados para introduzir explicações/justificativas, consequências e conclusões. A ideia foi permitir que o aluno conseguisse, através da prática, fazer uso dos conectivos e operadores argumentativos em suas produções textuais.

Durante a leitura e análise do material, surgiu o debate sobre as ideias em evidência. Vale ressaltar que, quando essa atividade foi proposta, as Olimpíadas do Rio de Janeiro estavam prestes a acontecer, o que fomentou ainda mais as questões e os posicionamentos levantados sobre a importância e valorização do esporte no Brasil. Toda participação foi bem recebida, uma vez que um dos objetivos do estímulo ao debate é, também, ampliar o conhecimento enciclopédico do aluno e permitir que o mesmo comece a reconhecer as estratégias necessárias para a elaboração do seu próprio texto.

Ao cumprir esta etapa, o professor, a fim de trabalhar a competência 2¹², pediu que os alunos, de forma individual ou em dupla, elaborassem uma tese e outros argumentos para o seguinte tema: Olimpíadas 2016: um ganho para o Brasil ou um desperdício para os brasileiros? Em seguida, cada aluno ou dupla deveria apresentar para a turma seus argumentos. A ideia era, também, abrir espaço para o confronto de ideias e para o compartilhamento de dados inerentes à temática em questão. O professor deveria direcionar a vez de cada aluno e provocar o questionamento crítico diante dos diferentes argumentos

¹² A competência 2 diz respeito à compreensão da proposta de produção textual e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

expostos. Ao final, os alunos teriam que redigir um novo parágrafo dissertativo-argumentativo, de acordo com a estrutura sugerida (ANEXO 4), mas lançando mão dos conceitos e argumentos selecionados por eles mesmos.

Vale lembrar, aqui, que a tarefa do aluno consistia apenas na produção de um parágrafo argumentativo para o tema em questão, e não a produção do texto inteiro. Algumas das produções realizadas aparecem a seguir, de forma transcrita¹³:

PRODUÇÃO TEXTUAL 1

Sabe-se que as olimpíadas são um grande desperdício para nós brasileiros. Isso porque o Brasil não tem condições de bancar uma olimpíada enquanto muitos morrem de fome. Assim, os políticos deveriam pensar antes de qualquer coisa, na saúde pública e no ensino em vez de gastar tanto, sem tanta necessidade.

(ALUNO M.G.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 2

Nós não concordamos com as olimpíadas, porque estamos vivendo um momento de crise no nosso país, e as olimpíadas tira a atenção daquilo que é mais importante para a sociedade brasileira. Que é a falta de saúde, de educação, o desemprego, a criminalidade, que aumenta a cada dia no nosso país. Eles tinham que investir mais na educação para que as pessoas tivessem mais oportunidades no mercado de trabalho. Isso iria diminuir o desemprego, a miséria e a criminalidade no nosso país.

(ALUNO E. e ALUNO R.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 3

Olimpíadas de fachadas

Sabe-se que as olimpíadas no Brasil é um desperdício, porque eles estão mais preocupados com aparência e esquece que tem brasileiros desempregados, os hospitais públicos estão abandonados, a violência tem crescido muito no Brasil, os policiais estão sem receber, sendo que eles tem família para alimentar, todos os dias vejo nos noticiários policiais

¹³ Algumas das produções originais, com as devidas correções e intervenções do professor, encontram-se no ANEXO 6.

morrendo e eles que são pessoas de grande poder estão preocupado com as olimpíadas. O nosso dinheiro está sendo usado nas olimpíadas, sendo que pode ser usado para melhorar os hospitais, as escolas, melhorar o transporte publico.

(ALUNO R.N.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 4

Muito se discute sobre as olimpíadas. Sabe-se que o Brasil gasta mais em eventos mundiais do que na própria educação e infraestrutura. Isso se explica porque o Brasil mais com esportes do que com os próprios brasileiros. Assim, deve-se investir mais em educação, infraestrutura e hospitais antes de esportes e festividades.

(ALUNO A.M.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 5

Olimpíadas pra quê?

Em 2016, o Brasil o Rio irá receber os jogos olímpicos. Porém, não temos o que comemorar: falta segurança, educação e estrutura para os moradores daqui. Então, por que temos que receber os estrangeiros? Não a nessecidade de Olimpíadas no Brasil.

(ALUNO K.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 6

Muito se discute sobre as olimpíadas, que nada mais é que um grande desperdício para o nosso Brasil, embora muitos acham que o Brasil com as olimpíadas só tem a ganhar. Errado. Porque o tempo que o governo perde investindo no povo de fora, o povo brasileiro está perecendo de saúde, educação, alimentação e trabalho. Se o governo ao invéz de gastar com os de fora passasse a investir nos que aqui abita, o nosso Brasil tende a crescer na Educação, na saúde, diminuiria a miséria e o dezimprego.

(ALUNO S.)

A análise dessas produções nos permite inferir que, embora ainda se encontrem problemas relativos à competência 1, houve uma diminuição dessas falhas com as atividades desenvolvidas em aula, ainda que não fosse nosso objetivo principal. A possibilidade de se

realizar a tarefa em dupla provavelmente permitiu que os alunos pudessem aplicar melhor seleção lexical e revisassem mais cuidadosamente seus textos. O teor argumentativo passa a estar mais presente, em comparação aos textos analisados na diagnose inicial, e nota-se um tom crítico na maior parte das produções. O posicionamento dos alunos é, de modo geral, muito parecido; Isso provavelmente se explica pelo fato de que a produção textual se deu depois de um debate, no qual as críticas recorrentemente encontradas nos parágrafos puderam ser evidenciadas e discutidas. Tal contexto certamente direcionou os alunos para a exposição de ideias semelhantes.

Ao final da atividade, os alunos se mostraram estimulados a desenvolver suas ideias, mas não demonstraram interesse em expô-las para turma. No entanto, quando o professor sugeriu que ele mesmo lesse cada parágrafo entregue, a grande maioria concordou e se sentiu valorizada por isso. Ao final dessa aula, percebeu-se que a autoestima dos alunos foi sendo elevada na medida em que eles percebiam que eram capazes de escrever (ou de escrever de maneira mais eficiente) e, ainda, na medida em que os alunos elogiavam e reconheciam como válidas ou interessantes as ideias construídas pelos colegas de classe.

ATIVIDADE 5: Planejamento de Texto

Esta atividade, que dispôs de dois tempos de aula, propôs a construção coletiva de um parágrafo argumentativo. A fim de se trabalhar, de modo geral, todas as cinco competências, o professor-pesquisador procurou ativar nos alunos a atenção acerca do tópico frasal, da explicação e da microconclusão do argumento. Para tanto, foi necessário fazer perguntas motivadoras que levassem o aluno a compreender a proposta.

Primeiramente, foi proposto como tema “A violência nas grandes cidades brasileiras”. A partir dele, foram discutidas oralmente, como estratégia introdutória da aula em foco, questões relativas ao assunto:

- a. O que você acha desse assunto?
- b. A violência nas grandes cidades brasileiras é um tema que merece nossa atenção?
- c. Você acha que a violência nas grandes cidades brasileiras hoje em dia é maior do que antigamente?

Dessa forma, os alunos foram incitados a organizar o pensamento acerca da temática proposta. Para tanto, sugeriu-se o planejamento que Koch & Elias (2016) propõe para se iniciar uma argumentação:

1. Você vai escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto em questão?
2. O que você pretende? Qual o objetivo da sua escrita?
3. A quem essa escrita será dirigida? Quem será o leitor do seu texto?
4. O que você sabe que o seu leitor também já sabe e, portanto, você não precisa explicitar?
5. O que você sabe que o seu leitor ainda não sabe e, portanto, você precisa explicitar?
6. Que linguagem você vai usar para ser convincente e ganhar credibilidade: a formal ou a informal?

A partir desse planejamento, o professor-mediador, juntamente com a turma, foi construindo efetivamente um parágrafo dissertativo-argumentativo para o tema proposto.

Depois de um debate com a participação da opinião dos alunos, e com perguntas que direcionassem para a construção da produção textual, definiu-se que a tese consistiria em dizer que a violência nos grandes centros urbanos tem crescido de forma surpreendente. O argumento, em seguida, seria construído da seguinte maneira: a violência tem crescido em função da falta de oportunidades, principalmente para as camadas menos favorecidas. A causa apontada para isso foi a falta de empregos e de programas de incentivo à educação. A consequência disso consistiu em dizer que muitos jovens, sem oportunidades, acabam escolhendo o caminho do crime. Na conclusão do parágrafo, a turma e o professor-pesquisador definiram que seria mais consistente aplicar pelo menos uma proposta de intervenção para o tema discutido. Assim, fechou-se a argumentação apontando que é necessário investir em políticas públicas que priorizem as oportunidades de qualificação para os jovens que pertencem a classes de maior vulnerabilidade social. O parágrafo-final, construído coletivamente, encontra-se no ANEXO 5.

ATIVIDADE 6: Discussão direcionada de tema, Estratégias de argumentação e Propostas de Intervenção

Nesta aula, composta por três tempos, foi proposto um debate de ideias, a partir da exibição de “Ilha das Flores” (Furtado, 1989)¹⁴. Neste curta de 13 minutos, há uma apresentação cômica, porém ácida, da dinâmica da sociedade consumista. A partir do caminho percorrido por um simples tomate, desde seu cultivo até o seu descarte, o filme lança a reflexão acerca das questões sociais que permeiam a condição humana e o universo de desigualdades no contexto capitalista.

Antes de começar a exibição, porém, o professor fez com que os alunos lançassem mão dos seus conhecimentos prévios acerca da temática que seria trabalhada. Gerou-se um pequeno debate inicial sobre as desigualdades sociais, a questão do lixo e questões relacionadas à sociedade de consumo. Só depois disso, foi iniciada a exibição de “Ilha das Flores”. Ao longo da projeção, no entanto, o professor lançou as explicações referentes à obra, de modo a esclarecer os elementos propostos no filme. Foi possível explorar os recursos argumentativos e seus efeitos presentes na dinâmica do curta-metragem. O professor destacou, por exemplo, o modo como a ironia presente nas linguagens verbal e visual funcionam para fortalecer a argumentação proposta.

Ao final de sua exibição, retornou-se ao debate inicial, já com novas reflexões e novos questionamentos. Fomentou-se, assim, um novo debate, com o objetivo de ampliar o cabedal de informações do aluno e fortalecer a competência 2, de modo que o mesmo tivesse maior embasamento para construir o seu próprio texto. O professor-mediador lançou para a turma, a partir de então, os seguintes questionamentos:

- a. O que mais chamou sua atenção no filme?
- b. Que temas nós podemos identificar a partir do que foi exibido?

Em seguida, o professor-mediador ajudou os alunos a identificarem os tipos de argumento usados no filme, como o argumento construído através da lógica, o construído através do consenso, o argumento de autoridade ou o argumento de prova concreta, por exemplo.

Outras questões, que se relacionam ao desenvolvimento metacognitivo que se pretende alcançar, também foram alvo de reflexão e debate durante a aula, como:

- a. Como você enxerga a relação entre produto, alimento e lixo?
- b. A realidade cotidiana da comunidade mostrada no filme é algo comum a outras cidades do Brasil e do mundo?
- c. Você nota uma relação entre dinheiro e exclusão social?

¹⁴ *Ilha das Flores*. Direção de Jorge Furtado. Produção Casa de Cinema Porto Alegre, 1989.

- d. Que estranheza o título “Ilha das Flores” causou em você, ao final da exibição do curta-metragem?
- e. Que imagem se quis passar para o espectador quando se definiu o ser humano como detentor de telencéfalo altamente desenvolvido e polegar opositor?
- f. Em que condições podem ser encontradas o ser humano quando, apesar de ter telencéfalo altamente desenvolvido e polegar opositor, não possui dinheiro tampouco dono (diferentemente dos porcos)?

Durante a aula, os alunos puderam debater de que maneira as problemáticas do curta puderam aguçar sua sensibilidade e também lhes foi solicitado, a fim de se trabalhar a competência 5¹⁵, propor soluções para as questões em foco. Os grupos também puderam fazer perguntas e uns completavam os outros, nas respostas para as questões lançadas.

A atividade permitiu, assim, que o aluno aprendesse a pensar em soluções para os problemas expostos, reconhecesse as estratégias argumentativas e sua finalidade persuasiva, o que contribui para que o aprendiz passasse a ter mais fácil acesso ao repertório de estratégias disponíveis, selecionando e avaliando, dessa forma, as mais eficazes para a sua própria aplicação.

ATIVIDADE 7: Elaboração de Nova Produção Textual

Nesta aula, composta por três tempos, na qual se procurou se reforçar as competências 2 e 3, o aluno – já com mais subsídios para nova produção textual – deveria estabelecer seu projeto de texto, definindo tese e argumentos para o seguinte tema: O ser humano é plenamente livre?

Antes, no entanto, buscou-se recapitular:

- a. O modo como tal tema foi apresentado e “Ilha das Flores”;
- b. As semelhanças e diferenças entre a realidade presente no curta, que representava o final da década de 80, e a nossa realidade atual;
- c. As opiniões acerca do conceito de liberdade e igualdade na condição humana e na realidade social.

Escreveu-se, em seguida, no quadro, a frase final do curta-metragem:

¹⁵ A competência 5 está relacionada à elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado.

“Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”.

A partir de então, lançaram-se as seguintes perguntas:

- a. O que você entende como liberdade?
- b. Os indivíduos que fazem parte da Ilha das Flores são plenamente livres?
- c. O ser humano é plenamente livre?

Com base nas questões expostas e discutidas a partir da exibição de “Ilha das Flores”, em aula anterior, o aluno foi estimulado a pensar em abordagens que o levariam a construir um parágrafo dissertativo-argumentativo para o tema em questão. O professor pediu, primeiramente, que os grupos, individualmente ou em duplas, elaborassem um argumento que fosse a favor da ideia de que todo ser humano é plenamente livre e, em seguida, um argumento contrário a essa ideia. Discutiu-se com a turma, então, que abordagem eles consideravam mais consistente. Em seguida, propôs-se a produção efetiva de um parágrafo dissertativo-argumentativo. O professor-pesquisador mediou este processo, auxiliando o aprendiz em suas estratégias.

ATIVIDADE 8: Análise das Redações Corrigidas e Reescritura dos textos

Nesta aula, composta por dois tempos, os alunos deveriam analisar as inadequações em seus textos (já corrigidos), que foram realizados em aula anterior, reescrevendo os mesmos. Na proposta, os alunos deveriam se valer de expressões coesivas sugeridas, de modo a encadear melhor suas ideias já reformuladas. A estratégia aqui era direcionar o aprendiz a uma tarefa que o levasse à formulação do raciocínio crítico. As produções sem as devidas correções encontram-se no ANEXO 7. Algumas das produções finais dessa aula seguem abaixo:

PRODUÇÃO TEXTUAL 1

Sabe-se que a liberdade não é igual para todos. Isso porque o dinheiro influencia muito. Dessa forma, quem tem dinheiro faz o que quer e quem não tem fica preso em uma situação de vida miserável. Assim, nem todo ser humano é plenamente livre, por causa das classes sociais.

(ALUNO R.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 2

O ser humano não é plenamente livre, porque nem todos têm o que vestir, o que comer, onde dormir, etc. Tem ser humano que possui tudo do bom e do melhor, mas há outros que não têm escolhas, que simplesmente são obrigados a comer resto, a comer lixo, a passar fome e não têm o que dar para os seus filhos, a não ser a mesma coisa que comem: lixo.

(ALUNO K.A.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 3

Sabe-se que a liberdade não é plena para todas as pessoas. Isso porque nossa sociedade é muito desigual. Dessa forma, há pessoas que possuem dinheiro enquanto outras ficam presas numa situação de desemprego, fome e falta de meios para viver de forma digna. Assim, nem todo ser humano vive de forma livre.

(ALUNO B.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 4

Sabe-se que o ser humano não é totalmente livre, porque simplesmente a sociedade ainda não oferece direitos iguais para todos. Muita gente depende dos outros para sobreviver. Por todas essas questões, o ser humano ainda não é totalmente livre.

(ALUNO E.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 5

Sabe-se que o ser humano nem sempre é livre, porque às vezes precisamos de um trabalho e não temos. Além disso, há pessoas que passam necessidades enquanto existem outras pessoas com bastante dinheiro e não pensam no próximo. Por isso, apesar de a liberdade fazer parte da nossa natureza, nem todo mundo pode vivê-la de modo pleno.

(ALUNO M.G.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 6

A liberdade não é para todos. Ela vai de acordo com as ações de cada um. Exemplo: se nos envolvermos em algum ato criminoso, perdemos o direito à liberdade. Além disso, temos situações em que nosso direito de ir e vir é violado, como no caso das Olimpíadas, onde alguns lugares do Rio de Janeiro somente moradores poderão ter acesso. Por isso, a liberdade depende do ponto de vista ou da ocasião.

(ALUNO K. e ALUNO A.S.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 7

Sabe-se que a liberdade do ser humano é um tema muito discutido, a ideia do que realmente significa “liberdade”. Isso porque o ser humano é obrigado a cumprir com deveres na sociedade, com contribuições em forma de trabalho e dinheiro. Dessa forma, vê-se que a liberdade é bem contraditória. Assim, pode-se dizer que a liberdade do ser humano depende do outro que está acima dele.

(ALUNO A.M. e ALUNO W.)

PRODUÇÃO TEXTUAL 8

A vida humana está sempre em evolução. Houve época que o povo não precisava de dinheiro. As pessoas trocavam os seus alimentos. Hoje, vivemos em uma época que se não temos dinheiro, não temos liberdade, nem tampouco somos livres. Por que não temos essa liberdade que os nossos governantes afirmam que sim? Simplesmente porque no nosso país quem não tem estudo e educação passa fome, vive do lixo e come aquilo que eles (os poderosos) não dão nem mesmo para os seus animais. Como um país totalmente rico (tudo que planta nasce) pode viver com tanta miséria? Infelizmente vivemos em um país sem governo, uma sociedade onde quem governa é desonesto e só pensa em si mesmo. Dessa maneira, nunca seremos livres.

(ALUNO A.)

Podemos observar que nessa atividade, que exigia dos alunos a releitura e a refacção dos textos produzidos por eles mesmos, os alunos conseguiram melhorar suas habilidades no

que diz respeito às competências avaliadas. Sendo assim, as produções entregues apresentaram:

- a. Na competência 1: melhora significativa quanto à modalidade escrita, mostrando maior formalidade e melhor seleção lexical;
- b. Na competência 2: maior compreensão da proposta de produção textual e maior tentativa – ainda que incipiente – de se aplicar outros conceitos relativos a outras áreas do saber, dentro dos limites estruturais do parágrafo dissertativo-argumentativo em prosa.
- c. Na competência 3: maior organização, seleção e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- d. Na competência 4: melhora na capacidade de fazer uso dos conectivos e outros mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

A competência 5, que diz respeito à elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, foi opcional nesta tarefa. Assim, a maioria expressiva dos alunos não trabalhou esta competência.

Ao final das atividades propostas, o professor reservou dois tempos de aula e pediu que os alunos avaliassem a sequência de parágrafos escritos por eles, desde a primeira tarefa. Esperava-se que eles conseguissem identificar e entender os problemas apontados em seus textos e reconhecessem sua possível evolução, diante das atividades de reestruturação da argumentação, atentando tanto para as questões estruturais quanto para as questões semânticas.

A expectativa foi alcançada, na medida em que os aprendizes foram percebendo que estratégias se mostraram eficazes para eles na evolução da prática da escrita. O professor, então, levou os textos dos alunos digitados e propôs a organização de um mural na sala de aula. Apesar da maior parte dos grupos de referência ser constituída por adultos, essa tarefa lúdica foi bem recebida por eles, que demonstraram interesse e se sentiram reconhecidos enquanto indivíduos autores de suas próprias reflexões críticas.

2.6 Observações Finais Acerca dos Avanços Notados

Percebeu-se, ao final das aulas reservadas para a produção textual aqui relatadas, um gradativo avanço na escrita dos alunos, tanto no que diz respeito à estrutura, quanto no que diz respeito ao uso de habilidades requeridas para o desenvolvimento das competências necessárias à proficiência da escrita do parágrafo argumentativo.

Ademais, vale ressaltar que esta pesquisa apresenta uma importante função social e causou impacto positivo na unidade escolar. Isso porque o corpo discente, através do processo construído, conseguiu se afirmar como autor e identificou a importância de se ver como enunciador de uma mensagem. Dessa forma, as atividades propostas não buscavam apenas permitir que os alunos argumentassem, mas – sobretudo – que transformassem suas ideias em algo escrito, atendendo coerentemente ao objetivo da enunciação, e se estabelecendo como sujeitos – pensantes e críticos – dentro do universo a que estão inseridos.

Nesse sentido, foi fundamental a aplicação de estratégias metacognitivas, uma vez que essas foram responsáveis por ensinar aos alunos os caminhos necessários para uma reflexão consciente que os levasse à realização das tarefas propostas. Os debates e as discussões de tema gerados em sala também se mostraram imprescindíveis para a ampliação do senso crítico e dos conhecimentos necessários para se construir uma argumentação eficiente.

Entre as atividades voltadas ao desenvolvimento de estratégias para a produção escrita, buscou-se aplicar tarefas produtivas, conforme assinala Bortoni-Ricardo (2014), as quais propuseram:

1. A Preparação de produção de textos com leituras e discussões orais;
2. O incentivo à produção de textos orais anteriores aos escritos;
3. O incentivo à avaliação pelos pares;
4. A divulgação dos textos escritos na escola na busca por outros leitores;
5. A discussão com os autores acerca das correções realizadas;
6. O incentivo aos alunos à refacção das produções textuais pós-correção.

Atingiram-se as expectativas quanto à elevação no desempenho dos alunos em suas produções textuais, no que diz respeito à evolução das habilidades necessárias ao desenvolvimento das competências avaliadas nesta pesquisa. Na organização do mural com os parágrafos produzidos, notou-se grande satisfação por parte dos grupos. Com essa culminância, elevou-se, também, a autoestima dos alunos, que puderam apreciar a exposição de seus textos, analisar as produções realizadas por seus pares e reconhecer-se como escritores, após várias aulas em que eles puderam se expressar, debater, refletir e, enfim, escrever.

CONCLUSÕES

Não são poucos os desafios impostos por uma realidade social marcada por tecnologias e pelo célere acúmulo de informações. Vivenciamos o pleno dinamismo do cotidiano da educação e também a sua inconstância. Isso porque da mesma forma em que crescem os debates e as estratégias pedagógicas para a vivência em sala de aula, crescem também os obstáculos inerentes à comunidade e ao universo escolar.

Desse modo, o conhecimento vem deixando gradativamente de ser tratado de forma fragmentada. Ao contrário disso, emergem as discussões e as ferramentas que possibilitem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a fim de que o aluno consiga se inserir no universo social de forma plena e eficaz. Exatamente por isso, mostra-se cada vez mais indispensável uma abordagem metodológica que possibilite ao aluno a assimilação dos conteúdos específicos de cada disciplina, assim como a sua transposição para a produção de novos saberes e a compreensão das práticas sociais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa lançou mão de estratégias metacognitivas que se mostraram eficazes para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, na escrita do parágrafo dissertativo-argumentativo. O trabalho desenvolvido com este projeto foi direcionado a duas turmas de 7º ano, do EJA, da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, do município de Niterói, e teve como foco o ensino de produção textual.

Buscou-se estimular a criticidade do aluno, através de aulas que propuseram debates, discussões direcionadas de tema e aplicação de estratégias argumentativas em tarefas coletivas e dinâmicas. Ao longo dessas atividades, o professor-pesquisador gerou questionamentos e direcionou o aluno a tarefas que certamente foram responsáveis por conduzir o aprendiz a criar seus planejamentos específicos para a produção de texto.

Em um primeiro momento, foi pedida às turmas uma produção textual, a fim de se obter um diagnóstico dos alunos. Na análise desses textos, usou-se como parâmetro de avaliação, as cinco competências que delimitam a correção de redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Considerou-se a necessidade de se buscar uma diretriz na elaboração de aulas que se mostrassem mais eficientes para se trabalhar uma ou outra determinada dificuldade. A partir de então, foram propostas atividades que procurassem desenvolver as habilidades requeridas por tais competências.

A proposta de intervenção consistiu na produção de material didático, com planos de aula que se propuseram a desenvolver as habilidades metacognitivas no aluno. Quanto mais

competente, mais habilidades o aluno passou a utilizar. E a cada nova habilidade utilizada, mais competências foram notadas nas produções que foram surgindo. Conseguiu-se, com isso, que o aprendiz – conscientemente – encontrasse caminhos para organizar suas ideias, argumentar e contra - argumentar, alcançando uma movimentação no sentido da produção escrita planejada e do raciocínio crítico.

Assim, esta pesquisa teve como finalidade não apenas melhorar a produção textual dos alunos, por meio de estratégias e metodologias variadas, a fim de que conseguissem construir juízos de valor e argumentos consistentes em textos dissertativos, mas também permitiu que eles pudessem ampliar sua reflexão crítica acerca do universo social ao qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lucimar de. Referência textual: uma proposta de análise das estratégias de referenciação em textos publicitários. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.13, n. 27, p.87-103, jan/jun. 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O impacto da sociolinguística na educação*. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 157-167.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRILHANTE. Luiza Hermínia de Almeida Assis. *Processos metacognitivos implicados na produção escrita do 1º ano do ensino fundamental*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012. 187 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. *Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários*. *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. V. 19, n. 2, Nov./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200009>. Acesso em: 25 de mar. 2015.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34 n. 10, 906-911.

FLAVELL, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. In: RIBEIRO, Célia. *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Universidade Católica Portuguesa, v. 16 n. 1, pp. 109-116, 2003.

FREIRE. P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

IDEB - Resultados e Metas. *IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o Brasil*. Ago/2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 10 de mar. 2015.

JOU, G. I. de, & SPERB, T. M., A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 19, n. 2, pp. 177-185, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHIORATO, Liliane. *Melhorando o desempenho escolar: caderno de apoio à elaboração da proposta pedagógica da escola*. Disponível em: <http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/5-Manual_de_elaboracao_da_proposta_pedagogica.pdf>. Acesso em 23 de mar. 2015.

NAVARRO. Alexandre Guida. 2012, *afinal, é o fim do mundo?* Revista CH. Universidade Federal do Maranhão. Ago/2012. Disponível em:< <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/295/2012-afinal-e-o-fim-do-mundo>>. Acesso em 15 de fev. 2015.

NITERÓI. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Atos do presidente. Portaria FME 087/2011. Publicada em 12/02/2011, em A Tribuna.

PAZ, Fábio Mariano da. *O Ideb e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas*. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1953/2082>>. Acesso em 23 de mar. 2015.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S.; *Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n 1, p. 181-196, 2012.

Provas e Gabaritos. Colégio Técnico da UFRRJ – CTUR. Disponível em: < <http://www.ctur.ufrrj.br/Concursos-Anteriores/concurso-anterior.html>>. Acesso em 19 de jan. 2015.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Universidade Católica Portuguesa, v. 16 n. 1, p. 109-116, 2003.

SANTAELLA, Lucia. *Redação e Leitura: Guia para o ensino*. São Paulo: Cengage Learning: 2013.

SILVA, A. L. da; SÁ, I. de. *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto Editora, 1997.

SINHA, Chris. Pessoas Situadas: aprender a ser um aprendiz. In Bliss,J.: Säljõ,R.: Light, P. (Eds) *Learning Sites: Social for and Thechnological Resources For Learning*. Oxford, Pergamon. p. 32-48,1999.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO PORTUGAL NEVES

PORTUGUÊS – 7º ANO

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo - aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

01 - Que função desempenha a expressão destacada no texto "... o volume do rio cresceu TANTO QUE a família defronte teve medo."

- (A) adição de ideias.
- (B) comparação entre dois fatos.
- (C) consequência de um fato.
- (D) finalidade de um fato enunciado.

02 – O narrador conta que morava em uma casa muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas

- (A) Ficam mais longe do rio.
- (B) Ficam mais perto do rio.
- (C) São mais bonitas.
- (D) São maiores.

03 - Na frase “**Quando** começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente”, a palavra destacada nos fornece a ideia de

- (A) Lugar.
- (B) Modo.
- (C) Tempo.
- (D) Intensidade.

04 – Quando o volume do rio crescia, as famílias que moravam muito próximas dele tinham medo. No entanto, para o narrador e os outros meninos, aquilo era uma festa. Por quê?



05 – Em Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”, no terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

06 - O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

07 – Reescreva a frase “Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal”, substituindo o verbo “vir” pelo verbo “estar”, mantendo o tempo verbal e o sentido da frase.



08 - Pela leitura da tira, podemos afirmar que Garfield é:

- (A) animado
- (B) inquieto
- (C) preguiçoso
- (D) ágil

09 - Observe a transformação da feição do Jon no diálogo com o Garfield. Por que ela acontece?

10 – Há um problema de concordância verbal na tirinha. Quanto a isso, marque a alternativa correta:

- (A) O problema está em “vamos”. O correto seria “Vamo”.
- (B) O problema está em “Correr”. O correto seria “Corre”.
- (C) O problema está em “Perseguindo”. O correto seria “Perseguino”.
- (D) O problema está em “Eles tem”. O correto seria “Eles têm”.

ANEXO 2

PREZADOS SENHORES,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim.

Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.

Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

(Moacyr Scliar, cronista da Folha de S. Paulo, 14/8/2000).

ANEXO 3

ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

O conteúdo abaixo vai servir de motivação para que você comece a elaborar redações sem “medo”. Vale observar que não se trata de um “gabarito”, mas apenas de uma **sugestão de estrutura** a ser seguida. Todos os parágrafos construídos abaixo são parte de uma mesma redação dissertativa - argumentativa, em prosa, que teve como **tema** a seguinte questão: como o esporte pode influenciar as crianças e os jovens?

■ É recomendável que a introdução tenha, em média, **três frases**: uma de **abordagem direta do tema**, uma de **contextualização** e uma de **apresentação** (explícita ou implícita) **da tese**¹⁶ e/ou de **apresentação do que será discutido** ao longo do texto.

Prática transformadora

Introdução

Muito se tem discutido acerca do esporte como ferramenta capaz de entusiasmar as crianças e os jovens (frase de abordagem do tema). Diante de um momento em que os problemas cotidianos são tão evidentes, (frase de contextualização) é necessário analisar essa questão em suas vertentes sociais e culturais (apresentação do que será discutido). Nesse sentido, será possível entender de que modo a atividade esportiva é importante não só para a melhoria da estrutura social, mas também para o desenvolvimento humano (apresentação da tese).

■ Depois da introdução, devemos elaborar 2 ou 3 **parágrafos de desenvolvimento**. É recomendável que cada parágrafo de desenvolvimento apresente a seguinte estrutura: **tópico frasal** (apresentação do argumento) + **explicação** (causa, o porquê) + **consequência** (microconclusão do argumento) +

¹⁶ Tese é a frase que define a postura ou o ponto de vista a ser defendido diante do tema proposto.

exemplo (não é obrigatório em todos os parágrafos. Sugere-se não ultrapassar 2 linhas). Obs.: o exemplo apenas ilustra o argumento.

1º parágrafo de desenvolvimento

É importante analisar, primeiramente, que o esporte é capaz de incentivar a responsabilidade e a imersão nos estudos. Isso ocorre porque muitos projetos sociais determinam que a permanência de crianças e jovens na prática esportiva deve estar vinculada a um bom desempenho escolar. Desse modo, o que inicialmente parece recreação passa a ser um caminho para a formação de futuros profissionais.

2º parágrafo de desenvolvimento

Além disso, não se pode deixar de salientar a importância do esporte na geração dos futuros medalhistas. Tal panorama se dá, uma vez que, no próprio entretenimento, a criança pode se identificar com a modalidade praticada e desejar se tornar um atleta competitivo. Assim, ela concentrará todos os seus esforços para aliar o prazer da atividade aos rendimentos profissionais. Pode-se ressaltar, a título de ilustração, as inúmeras histórias de jogadores que, aliando vocação e empenho, conquistaram notoriedade e altos salários.

3º parágrafo de desenvolvimento (opcional)

Torna-se fundamental mencionar, ainda, que a atividade esportiva é uma importante ferramenta de inclusão social. Isso ocorre, na medida em que, em função de sua prática, a criança e o jovem aprenderão a desenvolver disciplina, esforço em equipe e cooperação. Dessa forma, essas lições - tão importantes e nobres - devem ser estimuladas desde os primeiros anos do Ensino Básico. Tal iniciativa funciona de modo a fortalecer os conceitos de respeito e cidadania, além de gerar ações úteis para o convívio social.

■ É recomendável que a conclusão: **retome os principais pontos abordados**, confirme/ **reafirme a tese** e, de preferência, **finalize com algum efeito** (uma solução, uma frase final interessante “chave de ouro”, uma metáfora, uma citação, uma ressalva, etc.)

Conclusão

Torna-se evidente (indiscutível / inquestionável), portanto, que o esporte influencia positivamente a vivência dos indivíduos. Sabe-se que é imperativo o incentivo a projetos destinados a promover a inclusão por meio de sua prática, realizando trabalho de motivação nas escolas e nas comunidades, preferencialmente aquelas de vulnerabilidade social. Afinal, tanto no aspecto profissional quanto no aspecto humano, a prática de esporte é uma ferramenta imprescindível para incentivar valores, promover atitudes e gerar novos ídolos.

ANEXO 4

TEMA: Olimpíadas 2016: um ganho para o Brasil ou um desperdício para os brasileiros?

TÍTULO: _____

Muito se deve refletir sobre _____. Diante de um momento em que _____,

é necessário discutir essa questão através de suas causas e consequências. Nesse sentido, _____.

É importante analisar, primeiramente, que _____. Isso porque _____.

Dessa forma, _____.

Além disso, torna-se fundamental salientar que _____. Essa questão se explica, pois _____.

Assim, _____.

Percebe-se, portanto, que _____.

ANEXO 5

TEMA: A violência nas grandes cidades brasileiras.

TESE: A violência tem crescido nos últimos anos.

ARGUMENTO: A violência tem crescido em função da falta de oportunidades, principalmente para as camadas menos favorecidas.

CAUSA: Faltam empregos e programas de incentivo à educação.

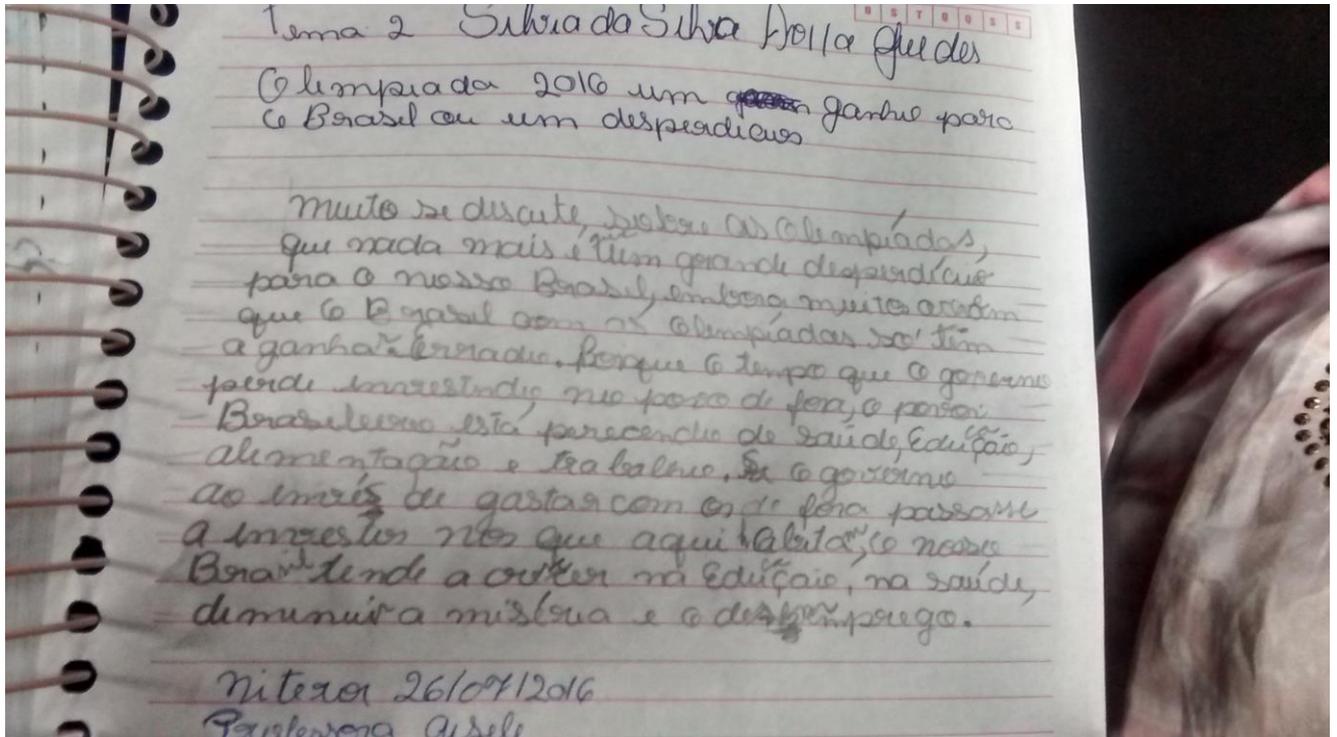
CONSEQUÊNCIA: Muitos jovens, sem essas oportunidades, acabam escolhendo o caminho do crime.

CONCLUSÃO: É preciso investir em políticas públicas que priorizem as oportunidades de qualificação para os jovens, sobretudo os mais carentes.

PARÁGRAFO FINAL:

Sabe-se que a violência tem crescido nos últimos anos. Isso tem acontecido em função da falta de oportunidades, principalmente para as camadas menos favorecidas. Esse quadro se explica porque faltam empregos e programas de incentivo à educação. Desse modo, muitos jovens, se essas oportunidades, acabam escolhendo o caminho do crime. Por isso, é preciso investir em políticas públicas que priorizem as oportunidades de qualificação para os jovens carentes. Assim, muitos deixarão de optar pela criminalidade.

ANEXO 6



19/07/86

■■■■■■■■■■

Tudo muito rápido.
Parabéns!

Olimpíadas para quê?

Em 2016, o Rio vai receber os jogos olímpicos, porém, não temos o que comemorar: falta segurança, educação e estrutura para os moradores daqui. Então, por que temos que receber os estrangeiros? não há necessidade de Olimpíadas no Brasil.

Muito bom!

KS

Thaís

11
As Olimpíadas no Brasil

Muito se discute sobre as Olimpíadas, sabe-se que o Brasil ganha mais em eventos mundiais do que em jogos educacionais e infraestrutura. Isso se explica porque o Brasil se importa mais com esportes do que com os próprios brasileiros. Agora, deve-se investir mais em educação, infraestrutura e hospitais antes de esportes e festividades.

Excelente!



Tema: Os Olimpíadas

- Nos não entendemos com os Olimpíadas porque, estamos vivendo um momento de crise no nosso país, e as Olimpíadas têm a atenção daquilo que é mais importante para a sociedade Brasileira, que é a falta de saúde, de educação, o desemprego, a desigualdade, que aumenta a cada dia no nosso país.
- Eles querem que investa mais na educação para que as pessoas tenham mais oportunidades no mercado de trabalho.
 - Isso não diminui o desemprego, a saúde e a desigualdade no nosso país.

Cometiva um paragrafo dissertativo, de 5 a 10 linhas, a partir de um dos temas abaixo:

Tema I:
Vale investir em publicidade ou deve continuar dirigidos aos Brasil?

✓
Tema II:
Olimpíadas de 16: um prêmio para o Brasil ou um desperdício para os brasileiros? Sabes se que as Olimpíadas no Brasil é um desperdício porque elas estão mais preocupadas com a publicidade e esquece que são brasileiros desocupados, os her-

ideia de

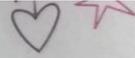
19/09/16

pitais públicos estão abandonados, a atenção tem sido muito no Brasil, os policiais estão sem receber sendo que eles tem família para alimentar, todos os dias vejo no noticiários policiais morrem e eles que são pessoas de grande poder estão preocupados com as olimpíadas. O nosso dinheiro está sendo usado nas olimpíadas, sendo que pode ser usado para melhorar os hospitais, as escolas, melhorar o transporte público.

Título: Olimpíadas de fachadas



IMJVS



Olimpíadas 2016, um ganho para o Brasil ou
um desperdício para os brasileiros?

Sabe-se que as Olimpíadas são um grande desperdício
pra nós, brasileiros. A

isso porque o Brasil não tem condições de bancar
uma Olimpíada, enquanto muitos morrem de fome.

Assim, os políticos deveriam pensar antes de qualquer
coisa, na saúde pública e no ensino ^{em vez} de gastar
tanto, sem tanta necessidade.

Parabéns! Você
tem excelentes
ideias!

Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

Futuro da Vida

Uma criança que estuda, ela tem uma vida melhor com uma boa educação e assim aprende o caminho para melhorar sua vida um custo de boa qualidade um país que precisa investir em nossa povo da nossa Brasil.

Após as ideias - todo desenvolver - las mais e evitar frases longas.
Aprofunde e estruture suas ideias.
Continue praticando!
O caminho é esse.



Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

INVENTE UM
TÍTULO

1 /
A educação é o caminho para a melhoria da educação no Brasil. São questões peculiares em quantidade, porque tem muitos alunos sem escola e sem estudo. Apesar de uma boa educação, o indivíduo pode se formar, ter um trabalho melhor, ter uma boa vida. Além disso, é preciso investir em escolas, melhores salários para os professores e etc.

Bom!

Você está no
caminho certo.

Continue
praticando!

Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

A Educação é o caminho
A Educação em conjunto com o amor e apoio
dos pais e de toda a família ajuda na
constituição de uma sociedade sem desigualdade,
sem preconceitos, sem ^{discriminação} discriminação, com mais amor,
compreensão, dedicação, ^{harmonia} harmonia,
compreensão, credibilidade e fé.

Silvia,
você tem boas
ideias. Precisa apenas
estruturá-las e desenvolvê-las
melhor. Evite, por exemplo,
frases muito longas. Procure
também aprofundar suas obser-
vações. Continue praticando.
Você vai longe!



Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

População textual

É preciso ^{problema} refletir sobre o ^{casos no nosso} problema da educação brasileira?

(A criação de uma boa educação ^{é mais} ^{Bom!} feliz e uma sociedade mais justa.)

Uma forma é ^{em} ^{condições} melhorar os salários para os professores, mais condições de trabalho.

Bons ideias!
Continue praticando!

Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

A educação da sociedade

1
A educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor. Com a educação, podemos desenvolver as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo atual. Além disso, a educação promove a cidadania e a participação social, permitindo que todos tenham voz e voto na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Excelente, Ana Karalliny!

Gostei muito do seu parágrafo.

Você está no caminho certo e tem muito potencial. Continue praticando!

Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

INVENTE UM
TÍTULO

É preciso refletir sobre o problema da educação no país. Uma questão precisa ser discutida porque precisamos melhorar a qualidade da formação dos professores de... Através de uma boa educação o indivíduo poderá se formar, aprender melhor, ter mais chances de emprego, além disso, é preciso investir em mais estruturas físicas nas escolas.

Muito bom, Rayson!

Você entendeu o que era pra fazer.

Pode continuar praticando a escrita e desenvolvendo mais suas ideias. Você tem um bom potencial! Não o perca!

Escreva um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

Criança fora da escola
Uma criança fora da escola é sempre prejudicada, tanto da família, quanto da sociedade. Mas podemos mudar isso, incentivando as famílias de que a educação é a base e funda mental e que assim podemos mudar a realidade, a falta de amor e afeto.

Muito bom, Lívia.

gostei das suas ideias.

ficou só melhorar os aspectos ortográficos e gramaticais. Ficarei de olho e escrever mais. Vou nos largar!

05
(A)
(B)

... e um parágrafo dissertativo sobre o seguinte tema: a educação é o caminho para construirmos uma sociedade melhor.

Um caminho melhor

É preciso refletir sobre o problema da educação para um caminho melhor. A questão precisa ser discutida porque, se o sistema que a país possui atualmente não é bom, precisamos pensar em como podemos melhorar. A criação de uma boa educação, o indivíduo pode melhorar para a sua vida, um caminho melhor para seguir. Dessa forma, o governo investe em educação. Porém, os pais não podem deixar de investir em um caminho mais ^{boa} qualidade.

Daniel,
você tem ótimas ideias e
muito potencial.
Vamos apenas melhorar a
coerência e outros
aspectos gramaticais.
Continue mantendo
a leitura e a
escrita!

ANEXO 7

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

27/07/16

Raphael Turma: 7C

1. Escreva um argumento que seja a favor do tema:
A liberdade de ir e vir de todos somos livres para pensarmos sobre as coisas livres para nos vestirmos a nossa maneira

2. Escreva um argumento que seja contra o tema:

A classe social não deixa o ser humano ser totalmente livre.

3. Escreva um parágrafo dissertativo sobre o tema (cerca de 5 linhas), no qual contenha: tese (posição sobre o tema), argumentos (explicação que justifique a tese) e conclusão:

Sabe-se que a liberdade não é igual para todos. Isso porque o dinheiro influencia muito. Dessa forma quem tem dinheiro faz o que quer e quem não tem fica preso em uma situação de vida miserável. Assim nem todo ser humano é plenamente livre por causa das classes sociais.

Sugestão:

1ª fase	2ª fase	3ª fase
Sabe-se que a liberdade	Isso porque...	Dessa forma

Assim
4ª FASE

27/07/2016

1) Escreva um argumento que use a favor do tema:

- O ser humano é livre porque ele tem direito de pensar e fazer aquilo que quiser de qualquer forma, mais nem todos.

2) Escreva um argumento que use contra o tema: O ser humano é livre mais nem todos, tem uns que não é livre de comer aquilo que quer, porque simplesmente não tem escolha, não tem outra opção.

3) Escreva um parágrafo dissertativo sobre o tema (cerca de 5 linhas), no qual contenha: tese (posição sobre o tema), Argumento (explicação que justifique a tese) e conclusão.

- O ser humano não plenamente livre, porque nem todos se chamam e direito de fazer aquilo que quer, de ter aquilo que quer, de ter onde dormir, etc. tem ser humano que tem tudo do bom e do melhor mas tem outros que não tem escolhas que simplesmente é obrigado a comer arroz, a comer feijão, a passar fome, e não tem que dar os seus filhos a não ser a mesma coisa que come arroz.

NOME: Kamela Jardim Pereira.

TURMA: 7C.

DATA: 27.07.2016.

Beatriz 7C

27/07/16

D B T X Q S S

1. Escreva um argumento que seja a favor do tema:

R - Porque cada um pensa o que quer.

2. Escreva um argumento que seja contra o tema

R - Porque não tem emprego para algumas pessoas

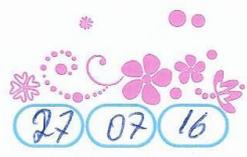
3. Escreva um parágrafo dissertativo sobre o tema (cerca de 5 linhas), no qual contenha: tese (posição sobre o tema), argumentos (explicação que justifique a tese) e conclusão

Sabe-se que a liberdade não é plena para todas as pessoas, isso porque nessa sociedade muito desigual. Dessa forma tem pessoas tem dinheiro enquanto outras ficam presas numa situação de desemprego, fome e falta de meios para viver forma digna. Assim, nem todo ser humano é forma livre.

kajoma



Édivanda J. Sousa



STQQSSD

Português

1/ Escreva um argumento que seja a favor do tema?

liberdade é algo que depende da condição de cada um nem todo mundo é livre totalmente

2/ Escreva um argumento que seja contra o tema:

nem sempre o ser humano é livre porque muitos dependem dos outros para sobreviver

3/ Escreva um parágrafo dissertativo sobre o tema (cerca de 5 linhas, no qual contenha:

tese (classificação sobre o texto)

argumento (explicação que justifique a tese) e conclusão.

Sabe-se que o ser humano não é totalmente livre, porque simplesmente a sociedade ainda não tem direitos iguais para todos e tem porque muita gente depende dos outros para sobreviver. Por tanto o ser humano ainda não é totalmente livre.





27/07/16

L M M J V S



Português

Turma: 7C

Nome: Maria Gabriele

1- Escreva um argumento que seja a favor do tema:

Somos livres por que, às vezes queremos fazer algo diferente.

2- Escreva um argumento que seja contra o tema:

Sabe-se que o ser humano nem sempre é livre por que às vezes precisamos de um trabalho e não temos.

3- Escreva um parágrafo dissertativo sobre o tema (Cerca de 5 linhas) no qual contenha: tese (posição sobre o tema), argumento (explicação que justifique a tese) e conclusão.

Sabe-se que o ser humano nem sempre é livre, porque às vezes precisamos de um trabalho e não temos, além disso tem pessoas que possuem necessidades em quantos tem pessoas com bastante dinheiro e não pensa no próximo. Apesar de a liberdade fazer parte da natureza, nem todo mundo de modo pleno.



26/07/16

nomes: Keyron e alexandria

TURMA: 7D

Tema: Liberdade não é para todos

Achamos que depende do momento. A liberdade vai de acordo com as ações de cada um. Exemplo: se nós envolvermos em algum ato criminoso, perdemos o direito à liberdade. Porém temos situações onde nesse direito de ir e vir não há proibidos. Como no caso das Olimpíadas, onde alguns lugares do Rio de Janeiro, somente moradores poderão ter acesso. A liberdade depende da ponte de vista ou da ocasião.

Não é plena para todo mundo

Sabe-se que a liberdade do ser humano é um termo muito discutido, a ideia de o que realmente significa "liberdade". Isso por que o ser humano é obrigado a cumprir com deveres da sociedade, com contribuições em forma de trabalho e dinheiro. Além disso sabe-se que a liberdade é bem voluntária. Assim pode se dizer que a liberdade do ser humano depende do outro que está acima dele

ALH 10
WILLIAM

Alcemeia Tuzama 7D



TEMA Liberdade

A vida humana está sempre em evolução, ouve época, que o povo não precisava de dinheiro. as pessoas trocavam o seus alimentos. hoje vivemos em uma época que se não temos dinheiro, não temos liberdade, nem tão pouco somos livres.

porque não temos essa liberdade que os nossos governantes aliamos que sim? simplesmente, porque no nosso país quem não tem estudo e educação possuem fome vivem de do lixo e comem aquilo que eles não dão nem mesmo para os seus animais. como um país totalmente rico tudo que planta nasce pode viver com tanta miséria.

infelizmente vivemos em um país sem governo uma sociedade onde quem governa é desonesto e só pensam em si mesmo. dessa maneira nunca teremos livres



©Disney