



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**KARINE DE OLIVEIRA COSTA**

**ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE  
OPINIÃO NA ESCOLA: *UMA PROPOSTA METODOLÓGICA***

**FEIRA DE SANTANA  
2018**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**  
Avenida Transnordestina, S/N - Bairro Novo Horizonte - CEP 44.036-900  
Fone: (75) 3161-8872 – E-mail: [profletras@uefs.br](mailto:profletras@uefs.br)  
[www.profletras.uefs.com.br](http://www.profletras.uefs.com.br)

**KARINE DE OLIVEIRA COSTA**

**ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE  
OPINIÃO NA ESCOLA: *UMA PROPOSTA METODOLÓGICA***

**FEIRA DE SANTANA  
2018**

**KARINE DE OLIVEIRA COSTA**

**ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE  
OPINIÃO NA ESCOLA: *UMA PROPOSTA METODOLÓGICA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau em Mestre em Letras.

Professora Orientadora: Professora Doutora Gírlene Lima Portela

**FEIRA DE SANTANA  
2018**

### **Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado**

C871e Costa, Karine de Oliveira  
Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião na escola: uma proposta metodológica / Karine de Oliveira Costa. - 2018.  
244 f.: il.

Orientadora: Girlene Lima Portela.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, 2018.

1. Escrita – Ensino e aprendizagem. I. Portela, Girlene Lima, orient.  
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 003



## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**KARINE DE OLIVEIRA COSTA**

### **ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESCOLA: *UMA PROPOSTA METODOLÓGICA***

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Girlene Lima Portela – Orientadora  
Orientadora, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonilma Santos Almeida Castro – Primeira Examinadora  
Examinadora Interna, Mestrado Profissional em Letras, UEFS

---

Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez – Segunda Examinadora  
Examinadora Externa, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UEFS

Feira de Santana, 14 de março de 2018

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão a todas elas e, de forma particular:

À Professora Doutora Girlene Lima Portela, pela forma ética de conduzir as orientações, pela paciência, dedicação e pelo compromisso durante todo este percurso formativo.

Aos professores do Programa PROFLETRAS/UEFS, pela socialização dos seus saberes, pelos ricos momentos de interação em sala de aula, pelo apoio e mediação em minhas aprendizagens;

Aos colegas de turma, por terem inundado minha vida do que me é essencial, pelas risadas e pelo amparo nos momentos difíceis;

Ao corpo docente, coordenação, direção e demais funcionários da Instituição Escolar onde realizei a pesquisa que deu corpo e alma a este trabalho;

Aos estudantes que participaram da intervenção, pela contribuição e parceria;

Aos meus amigos de hoje e de longa data, que entenderam minhas ausências, compartilharam experiências e ofereceram auxílio.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa;

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador.

(Paulo Freire)

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos	39
Quadro 2 – Quadro-resumo da primeira atividade intervencionista	41
Quadro 3 – Quadro-resumo da segunda atividade intervencionista	42
Quadro 4 – Quadro-resumo da terceira atividade intervencionista	43
Quadro 5 – Quadro-resumo da quarta atividade intervencionista	45
Quadro 6 – Quadro-resumo da quinta atividade intervencionista	46
Quadro 7 – Quadro-resumo da sexta atividade intervencionista	47
Quadro 8 – Quadro-resumo da sétima atividade intervencionista	48
Quadro 9 – Quadro-resumo da oitava atividade intervencionista	49
Quadro 10 – Quadro-resumo da nona atividade intervencionista	50
Quadro 11 – Quadro-resumo da décima atividade intervencionista	52
Quadro 12 – Quadro-resumo da décima primeira atividade intervencionista	53
Quadro 13 – Quadro-resumo da décima segunda atividade intervencionista	54
Quadro 14 – Quadro-resumo da décima terceira atividade intervencionista	55
Quadro 15 – Quadro-resumo da décima quarta atividade intervencionista	57
Quadro 16 – Legenda: Níveis de escrita	84
Quadro 17 – Descrição das habilidades	84
Quadro 18 – Critérios de adequação ao gênero textual	85
Quadro 19 – Quadro-comparativo com a tabulação dos resultados da avaliação da primeira versão do artigo de opinião e avaliação da reescrita do artigo de opinião escrito pelos estudantes	86
Quadro 20 – Primeira versão do artigo de opinião do estudante T.F.	88
Quadro 21 – Reescrita do artigo de opinião do estudante T.F.	89
Quadro 22– Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita do estudante T.F.	90
Quadro 23 – Primeira versão do artigo de opinião do estudante A.S.	92
Quadro 24 – Reescrita do artigo de opinião do estudante A.S.	93
Quadro 25 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita do estudante A.S	94

Quadro 26 – Primeira versão do artigo de opinião do estudante V.R.	97
Quadro 27 – Reescrita do artigo de opinião do estudante V.R.	98
Quadro 28 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita do estudante V.R.	99
Quadro 29 – Primeira versão do artigo de opinião da estudante L.P.	101
Quadro 30 – Reescrita do artigo de opinião da estudante L.P.	102
Quadro 31 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita da estudante L. P.	103
Quadro 32 – Primeira versão do artigo de opinião da estudante A.N.	105
Quadro 33 – Reescrita do artigo de opinião da estudante A.N.	106
Quadro 34 – Versão editada da primeira versão do artigo de opinião e reescrita da estudante A.N.	107
Quadro 35 – Primeira versão do artigo de opinião da estudante A.C.	109
Quadro 36 – Reescrito do artigo de opinião da estudante A.C.	110
Quadro 37 - Quadro 37 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita da estudante A.C.	111
Quadro 38 – Conclusão do Artigo de Opinião do estudante 2 A.S.	115
Quadro 39 – Conclusão do Artigo de Opinião do estudante 6 A.N.	115

## **LISTA DE SIGLAS**

**INEP**- Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**UEFS**- Universidade Estadual de Feira de Santana Estado da Bahia

**PROFLETRAS** - Mestrado Profissional em Letras

**GESTAR** - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

**MEC** - O Ministério da Educação

**ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio

**SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**PISA**- O Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**IDEB**- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**PCNLP** - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

## RESUMO

**Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião na escola:** *uma proposta metodológica* é resultado de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de grande porte da cidade de Feira de Santana – Bahia. A pesquisa-intervenção teve uma abordagem metodológica qualitativa e referencial teórico fundamentado na Linguística Textual. Fazem parte do quadro teórico de base: Antunes (2016, 2009, 2003), Beth Marcuschi (2010), Geraldi (2002, 1997, 1991), Kato (2003), Koch (2016, 2002), Marcuschi (2003), Passarelli (2012, 2004), PCN (1998), Rodrigues (2000); dentre outros. A partir de um plano de trabalho, composto por etapas complementares, desenvolvemos ações em sala de aula, as quais visaram aprimorar algumas habilidades escritoras dos discentes. Promovemos o ensino sistemático de um gênero textual argumentativo, o artigo de opinião, contemplando as etapas subjacentes ao processo de escrita, quais sejam: planejamento, escritura da primeira versão, revisão e reescrita de um texto. Para tanto, ofertamos 14 oficinas temáticas que tiveram como foco a leitura e a releitura de textos, o estudo dos aspectos linguísticos e discursivos do gênero, a escrita e a reescrita de um artigo. Os textos foram monitorados ao longo da pesquisa para identificarmos as principais dificuldades apresentadas pelos discentes em relação à escritura do gênero e, também, para avaliarmos se essas dificuldades foram minimizadas a partir das atividades desenvolvidas em sala. Intentamos, com a pesquisa, verificar se o ensino da escrita de um determinado gênero é mais eficaz quando ocorre dentro de uma perspectiva interacional, contextualizada e processual. Ao final, comparamos a primeira versão dos artigos com a versão reescrita, cujos resultados mostraram que após aplicação das atividades houve melhor desempenho dos estudantes na escrita, sobretudo no que se referente à coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de leitura/escrita; Pesquisa-intervenção; Artigo de opinião; Oficinas temáticas.

## ABSTRACT

**Strategies for writing genre opinion piece in school:** *a methodological proposal* is the result of a pedagogical intervention performed in a class of ninth grade of elementary school II of a large public high school in the city of Feira de Santana-Bahia. Research-intervention had a qualitative methodological approach and theoretical framework based on Textual Linguistics. Part of the theoretical framework of base: Antunes(2016, 2009, 2003), Beth Marcuschi (2010),Geraldi (2002, 1997, 1991), Kato (2003), Koch (2016,2002),Marcuschi (2003), Passarelli (2012,2004), PCN (1998), Rodrigues (2000); among others. From a work plan, consisting of additional steps, we develop actions in the classroom, which sought to improve some skills writers of the students. We promote the systematic teaching of a text argumentative, opinion piece, contemplating the underlying writing process steps, which are: planning, writing the first version, revision and rewriting of a text. To this end, we offer 14 thematic workshops focused reading and rereading of texts, the study of linguistic and discursive aspects of the genre, writing and rewriting of an article. The texts were monitored along the search to identify the main difficulties presented by students in relation to the writing of the genre and, also, to evaluate if those difficulties were minimized from the activities developed in class. We, with research, verify that the teaching of writing of a particular genre is most effective when it occurs within an international perspective, contextualized and procedure. In the end, compare the first version of the articles with the rewritten version, whose results showed that after implementation of the activities there was improved performance of students in writing, especially in respect to textual coherence in the title role, in thematic continuity and general sense of the text.

**Keywords:**Teaching and learning of reading/writing; Research-intervention; Opinion piece; Thematic workshops.



## SUMÁRIO

<b>1 CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	16
1.2 O percurso metodológico.....	23
1.2.1 Abordagem e tipo de método.....	27
1.2.2 A pesquisa-intervenção.....	30
1.2.3 Questões éticas .....	32
1.2.4 Lócus da pesquisa.....	33
1.2.5 Sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa .....	34
1.3 O projeto de intervenção.....	36
<b>2 ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA</b> .....	59
2.1 A coleta de dados.....	59
2.2 Discussão dos dados coletados .....	81
2.3 Entre a teoria e a prática: os resultados do estudo .....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICES</b> .....	135
APÊNDICE 1 – Questionário diagnóstico – página 1 .....	136
APÊNDICE 2 – Questionário diagnóstico - página 2 .....	137
APÊNDICE 3 – Questionário diagnóstico - página 3 .....	138
APÊNDICE 4 – Questionário diagnóstico – página 4.....	139
APÊNDICE 5 – Caderno de aprendizagens – capa.....	140
APÊNDICE 7 – Caderno de aprendizagens – sumário .....	141
APÊNDICE 8 – Caderno de aprendizagens – ícones .....	142
APÊNDICE 9 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 1 .....	143
APÊNDICE 10 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 2 .....	144
APÊNDICE 11 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 3 .....	145
APÊNDICE 12 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 4 .....	146
APÊNDICE 13 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 4 .....	147
APÊNDICE 14 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 1 .....	148
APÊNDICE 15 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 2 .....	149
APÊNDICE 16 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 3 .....	150
APÊNDICE 17 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 4 .....	151
APÊNDICE 18 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 5 .....	152
APÊNDICE 19 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 6 .....	153
APÊNDICE 20 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 1 .....	154

APÊNDICE 21 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 2 .....	155
APÊNDICE 22 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 3 .....	156
APÊNDICE 23 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 4 .....	157
APÊNDICE 24 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 5 .....	158
APÊNDICE 25 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 6 .....	159
APÊNDICE 26 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 7 .....	160
APÊNDICE 27 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 1 .....	161
APÊNDICE 28 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 2 .....	162
APÊNDICE 29 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 3 .....	163
APÊNDICE 30 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 4 .....	164
APÊNDICE 31 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 5 .....	165
APÊNDICE 32 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 6 .....	166
APÊNDICE 33 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 7 .....	167
APÊNDICE 34 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 8 .....	168
APÊNDICE 35 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 9 .....	169
APÊNDICE 36 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 1 .....	170
APÊNDICE 37 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 2 .....	171
APÊNDICE 38 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 3 .....	172
APÊNDICE 39 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 4 .....	173
APÊNDICE 40 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 5 .....	174
APÊNDICE 41 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 6 .....	175
APÊNDICE 42 – Caderno de aprendizagens: oficina 6 – página 1 .....	176
APÊNDICE 43 – Caderno de aprendizagens: oficina 6 – página 2 .....	177
APÊNDICE 44 – Caderno de aprendizagens: oficina 6 – página 3 .....	178
APÊNDICE 45 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 1 .....	179
APÊNDICE 46 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 2 .....	180
APÊNDICE 47 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 3 .....	181
APÊNDICE 48 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 4 .....	182
APÊNDICE 49 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 5 .....	183
APÊNDICE 50 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 6 .....	184
APÊNDICE 51 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 7 .....	185
APÊNDICE 52 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 8 .....	186
APÊNDICE 53 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 9 .....	187
APÊNDICE 54 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 10 .....	188
APÊNDICE 55 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 11 .....	189
APÊNDICE 56 – Caderno de aprendizagens: oficina 8 – página 1 .....	190
APÊNDICE 57 – Caderno de aprendizagens: oficina 8 – página 2 .....	191

APÊNDICE 58 – Caderno de aprendizagens: oficina 8 – página 3 .....	192
APÊNDICE 59 – Caderno de aprendizagens: oficina 9 – página 1 .....	193
APÊNDICE 60 – Caderno de aprendizagens: oficina 9 – página 1 .....	194
APÊNDICE 61 – Caderno de aprendizagens: oficina 9 – página 3 .....	195
APÊNDICE 62 – Caderno de aprendizagens: oficina 10 – página 1 .....	196
APÊNDICE 63 – Caderno de aprendizagens: oficina 10 – página 2 .....	197
APÊNDICE 64 – Caderno de aprendizagens: oficina 10 – página 3 .....	198
APÊNDICE 65 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 1 .....	199
APÊNDICE 66 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 2 .....	200
APÊNDICE 67 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 3 .....	201
APÊNDICE 68 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 4 .....	202
APÊNDICE 69 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 5 .....	203
APÊNDICE 70 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 6 .....	204
APÊNDICE 71 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 7 .....	205
APÊNDICE 72 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 1 .....	206
APÊNDICE 73 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 2 .....	207
APÊNDICE 74 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 3 .....	208
APÊNDICE 75 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 4 .....	209
APÊNDICE 76 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 5 .....	210
APÊNDICE 77 – Caderno de aprendizagens: oficina 13 – página 1 .....	211
APÊNDICE 78 – Caderno de aprendizagens: oficina 13 – página 2 .....	212
APÊNDICE 79 – Caderno de aprendizagens: oficina 13 – página 3 .....	213
APÊNDICE 80 – Caderno de aprendizagens: oficina 13 – página 4 .....	214
APÊNDICE 81 – Caderno de aprendizagens: oficina 14 – página 1 .....	215
APÊNDICE 82 – Caderno de aprendizagens: folha para o estudante registrar informações durante as oficinas .....	216
APÊNDICE 83 – Caderno de aprendizagens: folha para o estudante registrar informações durante as oficinas .....	217
APÊNDICE 84 – Questionário de encerramento da intervenção - página 1 .....	218
APÊNDICE 85 – Questionário de encerramento da intervenção - página 2.....	219
APÊNDICE 86 – Questionário de encerramento da intervenção - página 3.....	220
APÊNDICE 87- Roteiro de escrita realizado durante a oficina 7 pela estudante L.P. ....	221
APÊNDICE 88- Roteiro de escrita realizado durante a oficina 7 pela estudante A.N. ....	222
<b>ANEXOS</b> .....	223
ANEXO A – Dados comparativos do Enem 2016 e 2017 .....	224
ANEXO B – Dados do IDEB Nacional.....	225
ANEXO C – Comprovante de envio do projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .....	226

ANEXO D - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	227
ANEXO E - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	228
ANEXO F- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	229
ANEXO G - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	230
ANEXO H - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	231
ANEXO I - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	232
ANEXO J – Dados do IDEB da escola onde foi aplicada a intervenção .....	233
ANEXO K – Descritores integrantes da matriz de referência de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e Saeb.....	234
ANEXO L - Quadro, proposto por Passarelli (2004), utilizado na oficina 1 .....	235
ANEXO M – Fotos da roda de conversa sobre “Gravidez e maternidade na adolescência” .	236
ANEXO N - O quadro, proposto por Antunes (2003), utilizado na Oficina 07 .....	237
ANEXO O – Roteiro de escrita de texto argumentativo, proposto por Passarelli (2012), utilizado na Oficina 07 .....	238
ANEXO P – Quadro com alguns conectivos, agrupados em função do valor semântico, utilizado Oficina 11 .....	239
ANEXO Q – Quadro com alguns articuladores/organizadores textuais .....	240
ANEXO R – Fotos da culminância da intervenção .....	241
ANEXO S – Descritores do Gestar ( Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) de produção de texto .....	242
ANEXO T – Critérios que compõem a grade de correção de texto do gênero artigo de opinião do processo seletivo 2011-1, da Universidade Federal de Goiás .....	243
ANEXO U – Fotos da I Mostra da Juventude .....	244

## 1 CONTEXTO DA PESQUISA

Anualmente, o Ministério da Educação (MEC) divulga o balanço das notas máximas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o que se observa é que o número de notas máximas registradas vem caindo ano a ano. No Enem de 2017, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),<sup>1</sup> somente 53 pessoas conseguiram atingir a nota mil na redação. O número é 31% menor que em 2016, no qual 77 candidatos alcançaram a nota máxima. Além disso, outro fator que chamou atenção nos resultados de 2017 foi a quantidade de pessoas que zeraram a redação: mais de 309 mil pessoas, 5,94% a mais que no ano anterior. O número de notas zero assusta, e um dos principais motivos que levam a ela é o não atendimento ao tipo textual e partes desconectadas dentro do texto (cf. anexo a).

A prova do Enem é pautada em competências e habilidades. Nos textos, os aspectos avaliados relacionam-se às competências: (1) domínio da escrita formal da língua portuguesa; (2) aplicação de conceitos oriundos das várias áreas de conhecimento; (3) seleção e organização de argumentos em defesa do ponto de vista; (4) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para argumentação e (5) proposição de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Percebe-se que o texto escrito exige competências basilares para o indivíduo desempenhar-se com desenvoltura na sociedade. No entanto, muitos estudantes terminam o ciclo escolar básico sem consolidar tais competências.

Redimensionar as práticas de leitura e escrita na escola, realizando ações que tenham como foco o desenvolvimento e/ou aprimoramento de competências e habilidades leitoras e escritoras é tarefa urgente. No Ensino Fundamental II essas ações devem intensificadas com vistas a garantir resultados mais satisfatórios nas etapas posteriores de ensino. Tudo que puder ser feito para minimizar e/ou dirimir os índices preocupantes, citados acima, precisa acontecer, pois é função da educação básica brasileira garantir que as aprendizagens fundamentais relacionadas à leitura e a escrita sejam consolidadas pelos estudantes ao fim deste ciclo educacional.

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 12 fev.2018.

## 1.1 A problemática

Os estudantes brasileiros são avaliados, atualmente, com base em competências e habilidades por meio de instrumentos sistêmicos nacionais como Prova Brasil e Saeb<sup>2</sup>. Os números divulgados pelos Inep sobre essas avaliações são desanimadores. No entendimento do órgão, os estudantes brasileiros não conseguem avançar nas proficiências leitoras e escritoras, estão estagnados. Diante dos números, muitas recomendações oficiais vêm sinalizando que o ensino de Língua Portuguesa precisa tomar outros rumos.

Assim, docentes brasileiros, dos quatro cantos desse país, são convocados cotidianamente a viabilizar afazeres pedagógicos que atendam as recomendações vigentes. Tornou-se quase um imperativo aos professores criarem diferentes estratégias de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e protagonizarem ações em sala de aula que busquem aprimorar as competências dos discentes. Para tanto precisam fazer decodificações de teorias que circulem nos espaços acadêmicos e se apropriar criticamente delas. Assim, desenvolver um trabalho na escola com os gêneros textuais escritos, pautados em competências e habilidades, é um desafio que educadores enfrentam cotidianamente.

Muitos dos estudantes da educação básica, sobretudo de escolas públicas, mostram-se despreparados para ler e escrever textos (formais) e poucos estão afeitos a essa prática. No entanto, há um consenso entre os professores, e este dialoga com as recomendações oficiais, de que a proficiência leitora e escritora é um dos alicerces para uma boa formação escolar e também cidadã. Os estudantes, no entanto, não conseguem enxergar o ato de escrever como algo fundamental e imprescindível no seu percurso formativo. Diante desse contexto, faz-se necessário um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais contundente, incisivo, produtivo e eficaz buscando desencadear nesses estudantes um sentido para as práticas de escrita no espaço escolar e uma motivação para aprender a escrever. Construir caminhos para que os discentes escrevam textos mais eficazes na escola é uma tarefa árdua que ainda continua a cargo do professor de Língua Portuguesa.

---

<sup>2</sup> A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O desempenho de leitura e escrita está diretamente ligado ao desempenho em avaliações nacionais. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em : 20 de jan.2017. O ideb é calculado a partir dos índices de aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar e o resultado de avaliações externas do Inep – Prova Brasil, para o ensino Fundamental II. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**) foi criado pelo Inep em 2007 e busca reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em : 20 de jan.2017.

O IDEB<sup>3</sup> que concilia os indicadores de desempenho (SAEB e Prova Brasil) com as informações sobre o rendimento escolar, obtidos pelo Censo Escolar, que tinha como meta para 2015, o índice de 4,7, atingiu 4,5 (cf. anexo b). Os anos finais, do 6º ao 9º ano, registraram a evolução em qualidade abaixo do esperado. Os números do IDEB ratificaram o resultado do PISA<sup>4</sup>. A instituição de ensino na qual foi realizada nossa intervenção nos anos de 2011 e 2013 obteve notas 3,3 e 3,6, respectivamente, no IDEB (cf. anexo j), superando, no primeiro ano, e alcançando, no segundo, a meta sugerida pelo MEC (3,1 e 3,6, respectivamente). Porém, no ano de 2015, a nota alcançada foi apenas 3,6, ficando abaixo da meta que era de 4,1. O resultado sinaliza o tamanho da deficiência em leitura que os estudantes da instituição apresentam. Como leitura e escrita estão imbricadas, é análoga a deficiência em escrita manifestada pelos estudantes.

As avaliações a que são submetidos os estudantes do Ensino Fundamental II, para obter os índices do IDEB, são pautadas em competências e habilidades, com foco em leitura, com base na Matriz de Referência<sup>5</sup>. Embora as formas de avaliação das quais se ancoram os órgãos oficiais de educação brasileiros e internacionais não sejam consideradas unânimes, no que tange à adequação, elas evidenciam que ainda são enormes as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros. Todos esses dados, somados aos números empíricos colhidos *in loco* na educação básica, confrontam a eficácia do um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no país.

Em tese, o cruzamento desses dados revelam que o trabalho com leitura e a escrita na escola brasileira não vai bem e que é necessário intensificar ações pedagógicas com essas duas modalidades da língua nas escolas brasileiras. A pauta é urgente e mudar as ações e concepções tanto dos professores quanto dos órgãos governamentais que se ocupam da educação, é uma necessidade para além das recomendações oficiais já formalizadas no país. É perene o trabalho tendo em vista que a proficiência leitora e escritora continuam aquém do que é requerido dos discentes nas suas práticas sociais, dentro e fora da escola. Investir mais e cotidianamente nas práticas de leitura e escritura, sobretudo no Ensino Fundamental,

---

<sup>3</sup>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Para maiores detalhes acesse: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 20 de jan.2017.

<sup>4</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). A edição do exame ocorre de três em três anos, é eleita uma das três áreas (Leitura, Matemática e Ciências) como foco, de modo que cada área seja contemplada a cada ciclo de nove anos. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em 20 de jan.2017.

<sup>5</sup> A Matriz de Referência apresenta o objeto de uma avaliação e é formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Para maiores detalhes, acesse: [portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia](http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia). Acesso em 20 de jan.2018.

redimensionando as ações, nos parece ser um dos poucos recursos que ainda temos para revertermos os índices desanimadores que o país apresenta e fazermos projeções, se quisermos ver consolidadas nos anos finais da Educação Básica, algumas competências fundamentais.

Pensar nas consequências de um ensino-aprendizagem ineficiente é inevitável, mas não se constitui o cerne da questão. Identificar as causas e buscar soluções para as consequências deve ser urgente, porque uma vez detectados os problemas que nos colocam em desvantagem em relação à maioria dos países, no que tange o ensino-aprendizagem da língua, maiores serão as chances de reverter a situação vigente.

A partir dos trabalhos de alguns pesquisadores brasileiros, apontaremos algumas possíveis causas. Antunes (2009) argumenta que as práticas escolares que envolvem “a produção de gêneros escritos na escola (...) estão ligadas a paradigmas linguísticos, sobretudo aqueles de teor gramatical” (ANTUNES, 2009, p. 167). Para a autora, o ensino dos gêneros escritos ainda tem se mirado numa orientação metodológica pautada em um “ideal de língua”, assim como em um texto (modelo ou molde?) considerado perfeito. E o ensino dos aspectos formais é priorizado em detrimento dos aspectos discursivos, que diz respeito ao funcionamento da linguagem que se usa para escrever. “A concentração nesses paradigmas gramaticais tem afastado professor e aluno do escopo mais amplo que constitui a atividade da escrita” (ANTUNES, 2009, p.167). Assim, focar as práticas pedagógicas apenas na vertente formal da escrita pouco tem contribuído para o aprimoramento das competências escritoras dos estudantes.

Em muitas aulas de Língua Portuguesa, ainda se escreve como puro exercício, como tarefa obrigatória com fins avaliativos. Muitas são as práticas escolares de escrita que estão focadas essencialmente no produto e não processo. Os estudantes não vivenciam as etapas subjacentes ao processo de escrita de textos e isso contribui para que as competências escritoras dos discentes não avancem ao longo dos anos de escolaridade. Textos são escritos sem objetivo claro a atingir, sem uma ação social a realizar. Antes das escritas não se mensura o contexto de produção, o espaço de circulação dos textos, o leitor presumido, o suporte pressuposto, o tom que se deve ser assumido ao escrever determinados gêneros e isso torna a escrita uma prática superficial, sobretudo porque é uma ação que se esgota em si. Desse modo,

[...] escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referencia do outro, a



quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, e fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. (ANTUNES, 2003, p.46).

Coadunando com tal argumentação, Antunes (2009) e Marcuschi (2009) acrescentam que a redação escolar já fora associada a um não texto, uma vez que muitos pesquisadores a entenderam “como um produto artificial desprovidas de características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula”. (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Ainda hoje, muitas produções escolares incorrem nessa artificialização e são feitas sem um viés interlocutivo e sem a devida contextualização. Logo, os alunos não conseguem, durante a educação básica, construir a consciência de que a escrever é uma ação, um produto da interação com o mundo, com outrem e que essa ação não é instantânea, é processual. E que através dela podemos nos fazer ouvir, nos mostrar, nos fazer entender, nos desentender, nos construir dialeticamente, etc. Essa tomada de consciência pode demorar a acontecer, caso as práticas escolares não sejam confrontadas, questionadas, repensadas e ressignificadas.

Antunes (2009) aponta outro motivo que contribuiria para o insucesso na escrita escolar. Para a autora, o problema tem raízes em espaços e momentos anteriores àqueles da elaboração de um trabalho escrito. Está relacionado

à contingência daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz na rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada. (ANTUNES, 2009, p.168).

Não há tempo para tentativas, perguntas, erros, comparações, correções, nem tampouco momentos de reflexão sobre o fazer. Escritas apressadas, mal orientadas, sem momentos prévios de ampliação de repertórios, acabam por limitar esse processo de muitas facetas.

Nesse sentido, Antunes (2009), afirma que

a escrita produzida na escola, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual construída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinantes. (ANTUNES, 2009, p.168).

Rodrigues (2000) ainda nos chama a atenção para um outro aspecto relevante dessa problemática. Segundo a estudiosa, o desconhecimento dos processos de produção escrita inerente aos gêneros textuais impede que os textos escritos pelos discentes sejam eficientes. Em outras palavras: os alunos não escrevem adequadamente determinados gêneros porque não se apropriaram dos aspectos composicionais e discursivos desses gêneros.

Diante do exposto, observa-se que se atribui às práticas pedagógicas inadequadas o provável, ou o principal motivo, do insucesso do ensino-aprendizagem dos gêneros escritos na escola. Assim, pensar em diversificadas estratégias de ensino com base em metodologias adequadas é algo primordial para reverter o quadro. Mas isso envolve bastante trabalho, empenho e muitos afazeres. É tarefa árdua, meticulosa, concatenada. Mas parece-nos que são nessas ações construídas dentro de um viés crítico e articulado que se encontram as possibilidades para minimizarmos as lacunas deixadas na formação dos estudantes ao longo dos anos de escolarização básica. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNLP) nos trazem uma recomendação salutar e importante nesse sentido: “é necessário promover um ensino sistemático dos tipos textuais de base a partir dos gêneros textuais”. O documento afirma que partindo desses tipos, será possível à escola abordar, de forma integrada, gêneros considerados escolares, e, também, gêneros de outras esferas de atividade humana. Assim, o ensino da escrita deve girar em torno dos gêneros textuais, pois a cada contato com determinado gênero possibilidades de escrita vão sendo exploradas. O importante é que os alunos escrevam, aperfeiçoem o que escrevem através de reescritas, produzam sentido(s) para suas escritas e aprendam a usá-las nas suas práticas sociais. Mas não há fórmulas cabais nem fantásticas para se legitimar um ensino de escrita de textos mais significativo e eficaz. Cada professor deve, portanto, a partir dos conhecimentos que construíram ao longo do seu percurso formativo, montar seu mosaico pedagógico de práticas, resignificando metodologias, construindo outras tantas e compartilhando, sobretudo aquelas mais exitosas.

Muitas são as capacidades de escrita que os alunos precisam desenvolver e aprimorar durante a educação básica e um trabalho com gêneros textuais poderia, certamente, contribuir para isso. O ensino da modalidade escrita, organizado a partir dos gêneros tende a se mostrar eficaz, visto que cada gênero textual pede uma competência / habilidade escritora específica e isso ampliaria o leque de oportunidades de escritas na escola. Ações que primem pela continuidade do ensino e que levem o estudante a compreender não só os aspectos formais que organizam os gêneros textuais, mas também os aspectos discursivos que o faça refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem, suas características e os temas que

neles circulam podem ajudar a alcançar resultados mais animadores no que diz respeito ao aprimoramento da competência escritora.

Mas escrever na escola com eficácia ainda é uma realidade distante, sobretudo porque

produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes de recorrer à elaboração textual. (MARCUSCHI, 2010, p.65).

Diante dessa assertiva, é mister que as práticas de escritas na escola ganhem uma atenção especial, no sentido de que o professor imprima um olhar atento, sensível e empático ao processo ensino/aprendizagem da escrita. Que seja um mediador, aquele “guia” experiente que orienta os caminhos a serem tomados durante a travessia entre a escrita ineficaz e uma escrita eficiente.

Nota-se, empiricamente, que muitos alunos na escola básica mostram-se inseguros quando são solicitados a escrever sobre as temáticas que circundam nosso cotidiano. Esta evidência parece ser ainda mais categórica quando se trata de textos argumentativos, pois requer deles a habilidade de conectar informações, fatos e opiniões próprias, com criticidade, isto é, uma habilidade que muitos ainda não possuem ou não aprimoraram. O trabalho com gêneros argumentativos que busque contemplar as etapas tácitas do processo de escritura pode contribuir para que os discentes construam subsídios para estruturar e construir uma escrita argumentativa mais pujante.

Charaudeau (2008) nos ensina que

argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista. (CHARAUDEAU *apud* KOCH, 2016, p.24).

Mediar o processo de ensino-aprendizagem de um gênero de texto argumentativo requer olhar atento e meticuloso do professor, pois é um objeto de ensino complexo que solicita um grande número de conhecimentos práticos que não se conquista instantaneamente. Sendo assim, tão logo comecem a ser desenvolvidas ações em sala que capacite os estudantes a esse saber-fazer, maiores serão as chances de consolidar essa aprendizagem ao final da educação básica.

Para Koch (2016), argumentação 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 espacial e temporal de uma situação com finalidade discursiva. Logo, é, pois, uma atividade constitutiva das nossas interações, é algo humano. Mas as autoras salientam que “é preciso transformar as nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão”. (KOCH, 2016, p.10).

A aprendizagem de gêneros argumentativos constitui um elemento importante para o desenvolvimento das capacidades de leitura crítica, de raciocínio analítico e de estruturação discursiva, componentes essenciais para a formação integral do estudante, como indivíduo e cidadão. Então, é necessário que as práticas de escrita que envolvam textos argumentativos sejam mais frequentes na escola e que busquem eleger gêneros que demonstrem como a argumentação se materializa nos textos .

E é nesse contexto que se insere nossa pesquisa, a qual intentou apresentar e ensinar as etapas intrínsecas ao processo de escrita de textos por meio do ensino sistemático de um gênero textual argumentativo: o artigo de opinião, buscando desenvolver e/ou aprimorar as competências escritoras dos discentes. Para tanto, uma intervenção foi feita numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de um plano de trabalho com etapas complementares no qual os aspectos composicionais, linguísticos e discursivos do gênero anteriormente citado foram pormenorizados visando minimizar as dificuldades dos discentes relacionadas à escrita do gênero .Tais ações ocorreram ao longo de um trimestre letivo. Intentamos avaliar como e em que medida o texto argumentativo do gênero Artigo de Opinião pode servir de suporte pedagógico no processo de consolidação de habilidades de leitura, de escrita e de letramento da educação básica, buscando-se compreender qual o papel social do texto argumentativo escrito na vida dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental II, ampliando assim o aporte pedagógico do professor, no que tange ao ensino-aprendizagem de tipos e gêneros textuais.

Na seção seguinte, apresentaremos o percurso metodológico que foi seguido para intervir nos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da escrita do gênero textual visado em nosso estudo.

## **1.2 O percurso metodológico**

Por muitos anos, a escola priorizou o ensino – aprendizagem de um texto artificial, desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da escola. As práticas de escrita primavam pelos aspectos formais dos textos em detrimento dos aspectos intencionais, situacionais, contextuais. Muitas foram as recomendações, inclusive oficiais, desde os anos de 1990, quando os Estudos Linguísticos no Brasil avançaram significativamente e os estudos dos gêneros textuais assumiram espaço expressivo no contexto de sala de aula, no tocante a redimensionar o trabalho com o texto escrito na escola e inserir, na aula de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas que oportunizassem e priorizassem o ensino-aprendizagem de textos “menos artificializados”. Ainda hoje há esforços no sentido de concretizar ações em que elaborações textuais e escritas de textos se reportem às práticas sociais dos estudantes. Nossa pesquisa se insere nessa perspectiva, corroborando o que apregoam os PCNLP

Ensinar a escrever texto torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, que tem forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo de fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 17-18).

É notável ainda na escola uma forte tradição que faz a prática da escrita ser algo descontextualizado e desarticulado das práticas sociais, o que resulta na falta, por parte dos alunos, do desenvolvimento de competências escritoras fundamentais para atuarem melhor em suas práticas sociais. Nossa proposta de intervenção intentou ensaiar práticas diferentes daquelas da tradição mencionada. Assim, foi preciso criar situações interlocutivas em sala onde um tema foi escolhido para ser apreciado, aprofundado com base em leituras e discussões coletivas, o que Antunes (2016) chama de “Intertextualidades” e Passarelli (2004) de “Repertório”. A partir disso, buscou-se amadurecer as opiniões dos estudantes sobre uma temática, aprimorá-las e materializá-las em textos argumentativos do gênero *artigo de opinião*, visando tornar a prática da escrita uma ação dialógica e competente.

Para desenvolver a nossa intervenção, o gênero textual Artigo de Opinião foi escolhido e a partir de então foi traçado um percurso pedagógico concatenado, priorizando a continuidade e evitando repetições desnecessárias no que diz respeito ao ensino-aprendizagem

da escrita do gênero. Assim “**Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião na escola: uma proposta metodológica**” foi um conjunto de ações desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, dentro de uma turma da educação básica, as quais visavam apresentar um gênero textual argumentativo escrito, o artigo de opinião, e ensinar, sistematicamente, as etapas subjacentes a escrita do gênero.

Para Marcuschi (2010),

a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais, num contexto sócio historicamente situado. Por essa razão, no ensino de elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e gêneros textuais passíveis de serem reconstruídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. (MARCUSCHI, 2010, p.78).

Em conformidade com as ideias de Marcuschi, buscamos alçar outros vãos metodológicos na aula de língua portuguesa e tomar a elaboração textual de um artigo de opinião como objeto de ensino, encarando-a como um evento de muitas facetas e de grande relevância para o aprimoramento de algumas competências escritoras, linguísticas e discursiva dos discentes.

O artigo de opinião é um tipo de gênero textual que reúne características do texto argumentativo. É um gênero da esfera jornalística, veiculado na esfera impressa e multimídia (internet), tendo, na atualidade, presença e circulação marcante nas redes sociais. Se antes era escrito por uma autoridade em determinado assunto, hoje o gênero é cada vez mais recorrente nas práticas sociais de pessoas “comuns”, “não especialistas”, de indivíduos que se sentem aptos a opinarem sobre os mais diversos assuntos do cotidiano. Trata-se de um gênero passível de ser reconstruído na escola, pois “o gênero textual é de natureza maleável”. (MARCHUSCHI, 2010, p.76).

Marcuschi (2008) ainda acrescenta que

os gêneros textuais são dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônomas na produção de significação”. (MARCUSCHI, 2010, p.76).

Em consonância com esse enfoque, acreditamos que “**Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião na escola: uma proposta metodológica**” se constituiu numa

oportunidade singular de demonstrar essa não rigidez do gênero e ampliar as possibilidades do trabalho com os gêneros textuais dentro de uma perspectiva discursiva.

Para Rodrigues (2000)

a entrada dos diferentes gêneros jornalísticos na escola como objetos de ensino/aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos da esfera jornalística, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguísticos e discursivos, requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para o exercício da cidadania, que passa pelo posicionamento crítico diante dos discursos. (RODRIGUES, 2000, p.214).

A autora salienta que “o ensino-aprendizagem da produção do artigo de opinião justifica-se não só pela sua relevância sociodiscursiva, mas também pela sua dimensão pedagógica e sua relevância social”. A consideração do artigo como gênero pertinente para o ensino da produção escrita adquire uma dimensão pedagógica especial para as classes excluídas, pois “o artigo é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor”. (RODRIGUES, 2000, p.219).

Durante a intervenção foi necessário considerar o artigo de opinião escrito pelos alunos dentro da plasticidade e maleabilidade proposta por Marcuschi (2010). Assim, a primeira versão do Artigo de Opinião fora escrito, sobretudo, a partir dos conhecimentos e das experiências (linguísticas e/ou de mundo) dos discentes e foi tomado como ponto de partida. Mas o ponto de chegada, (o texto reescrito apresentado ao final do trimestre ), foi uma construção mais direcionada. As escritas foram sendo ressignificadas por meio de discussões coletivas, reflexões autoavaliativas, reescritas orientadas que buscaram construir nos estudantes um olhar sobre um texto como sendo artefato inacabado, logo, passível de revisitações e reinterações a qualquer momento.

No que se refere ao gênero, a pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: Quais as principais dificuldades que os estudantes manifestam ao escrevem o Artigo de Opinião? O que é necessário ensinar aos estudantes para que escrevam esse gênero textual com eficiência? De quais estratégias o professor pode lançar mão para minimizar as dificuldades dos estudantes no momento de escreverem esse gênero textual? Como explorar os aspectos discursivos do gênero Artigo de opinião na aula de língua portuguesa? Qual é a função social do gênero dentro e fora da escola?

Assim, criamos condições para que ocorresse o desenvolvimento e/ou aprimoramento de algumas habilidades escritoras necessárias para se produzir o gênero, encaminhando atividades específicas em sala de aula.

### **1.2.1 Abordagem e tipo de método**

Nosso estudo teve uma abordagem qualitativa, pois buscou descrever a qualidade do fenômeno de estudo: o texto argumentativo do gênero artigo de opinião, escrito pelos estudantes. A pesquisa buscou compreender uma dada realidade, a fim de apontar caminhos para minimizar aquilo que fora apontado como problema. Portela (2004), baseada em Goldemberg (1999) afirma que, na abordagem qualitativa, o que se pretende é “(...) o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. (PORTELA, 2004, p.2).

O estudo de caso foi o método eleito para encaminhar esta pesquisa. Este método visa examinar um fenômeno em seu ambiente natural, pela aplicação de diversos métodos de coleta de dados. Possui caráter exploratório, em que nenhum controle experimental ou de manipulação pode ser utilizado. O método mostrou-se bastante flexível na pesquisa em questão, pois permitiu que mudanças necessárias fossem feitas diante das eventuais necessidades. Constituiu-se em um método adequado ao pesquisar um fenômeno tão singular e heterogêneo: um gênero de texto argumentativo elaborado por estudantes da educação básica, em uma sala de aula, dentro de um contexto sócio-histórico e cultural singular. Vale salientar que a eficácia desse método foi fruto do poder de integração do pesquisador, da habilidade na seleção do local e dos métodos de coleta de dados.

Os posicionamentos de autores como Lüdke e André (1986); André (2005); Yin (2005); Martins (2008); Gil (2009, 2008); dimensionam a natureza multifacetada desse método de pesquisa. Segundo Yin (2005), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos casos. Na posição de Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. O que torna peculiar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente.



Como qualquer pesquisa, o estudo de caso é geralmente organizado em torno de um pequeno número de questões que se referem ao como e ao porquê da investigação. Assim, o como será detalhado na próxima seção e o porquê já fora descrito anteriormente.

Segundo Gil (2009), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. Na nossa pesquisa, todas essas fases foram respeitadas, sendo que a primeira fase encontrar-se descrita neste capítulo, e as últimas três fases serão explanadas no capítulo 2. A autora ainda nos aponta alguns propósitos dos estudos de caso: 1) explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos. Buscaremos atender essas recomendações, durante as seções seguintes, de forma que o objeto de pesquisa seja descrito com clareza.

Um dos problemas levantados na utilização desse método é a impossibilidade de generalização das observações, já que os casos estudados não representam a média de uma população. Fazer generalizações nunca foi o intuito da nossa pesquisa, logo isso não se constitui como problema. Nosso estudo de caso espera ampliar a discussão a respeito da importância do ensino-aprendizagem do texto argumentativo na escola e desencadear novas ações e novas posturas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem do texto argumentativo, tornando-o mais significativo, contundente, engajado. A divulgação de dados concretos, coletados dentro de um ambiente escolar legítimo pode contribuir para que isso se concretize. Além disso, buscamos também contribuir com a mudança de atitudes dos sujeitos envolvidos na pesquisa no que se refere a esses adotarem novas posturas com relação à prática de textos escritos na escola.

Na perspectiva de André (2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo pesquisador. Além disso, a autora ressalta que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal

da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Yin (2005) define o estudo de caso como único e múltiplo. Já André (2005) reúne o estudo de caso em quatro grandes grupos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); avaliativo (um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições); educacional (quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa); e ação (busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de *feedback*). Nos dois últimos grupos está inserida nossa pesquisa.

Há vantagens e desvantagens referentes à escolha do método de estudo de caso para a compreensão de fenômenos educacionais como o desta pesquisa bem como o reconhecimento de algumas qualidades que o pesquisador precisa ter. Entre as vantagens, destaca-se o fato de o pesquisador partir de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procurar manter-se constantemente atento a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática que deu origem ao estudo. Entre as desvantagens está a falta de objetividade, a qual se traduz na dificuldade de desenvolver métodos formais de observação e coleta dos dados. Como o método estatístico não é o mais adequado para pesquisas educacionais como a nossa, a análise foi baseada na intuição e na capacidade analítica dessa investigadora. Por causa das amostras pequenas e não representativas (selecionadas por julgamento ou conveniência), não foi possível fazer generalizações dos resultados obtidos para a população.

Entretanto, apesar dessa limitação, de acordo com Martins (2008), o sucesso do estudo de caso depende de sua importância, eficiência, além de ser suficiente e relatado de maneira sedutora. Esta estratégia é importante quando se caracteriza pela originalidade, criatividade e ineditismo. Para ser eficiente, o estudo de caso precisa apresentar indicadores de confiabilidade e ter sido orientado por um protocolo detalhado. O papel do pesquisador tem relevância quando está pautado numa atuação crítica e criativa descrevendo, interpretando, explicando e encadeando evidências. Para ser eficiente, o estudo de caso deve ter os limites entre ele e o fenômeno claramente determinados. A possibilidade de fornecer uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, depende da atuação do pesquisador. Ao retratar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, o estudo de

caso se configura benéfico ao processo educativo. Côncios dessas questões que o método nos impunha, estivemos atentos durante a pesquisa de cada exigência apresentada.

Diante do exposto, e apesar das limitações apontadas anteriormente, acreditamos que esse método fora o mais adequado para encaminhar a nossa pesquisa-intervenção.

### **1.2.2 A pesquisa-intervenção**

Além do estudo de caso, nosso método foi também intervencionista no sentido de que identificado o problema, propomos e realizamos ações que buscaram minimizá-lo. A palavra intervenção pode ter o sentido de “interferência”, conforme definição do “Dicionário Houaiss” (p.421), sendo esse o sentido que também demos a ela neste trabalho. Denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências.

A proposta de intervenção que fora apresentada insere-se no campo das pesquisas aplicadas. Podemos dizer que a pesquisa-intervenção é um tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam. Usando as palavras de Tripp (2005) relativas à pesquisa-ação, que se assemelha ao que se denomina intervenção - podemos dizer que esse é um tipo de pesquisa “feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (TRIPP, 2005, p.463).

Este estudo insere-se no âmbito da pesquisa-intervenção, pois visa uma reflexão sobre a práxis em contexto de sala de aula, questionando a eficácia dessa prática e intenta desencadear possíveis mudanças metodológicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa. Pesquisas desse tipo têm como preocupação central o processo educativo.

As pesquisas do tipo intervenção, como já comentado, aproximam-se do que Tripp (2005) entende como pesquisa-ação. O autor explica que esse método investigativo tem sido definido de muitas e diferentes formas, mas que, essencialmente, envolve uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática de professores.

É importante ressaltar um aspecto essencial que deve ser levado em conta na elaboração dos relatos de pesquisas do tipo intervenção. A separação entre: a) o método da intervenção, que descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção, que especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada. A experiência mostra que, muitas vezes, os pesquisadores não separam esses dois métodos em seus relatos, o que prejudica a identificação do componente investigativo da intervenção. Isso se constitui em um problema, pois é esse componente que permite que consideremos como pesquisas nossas intervenções educacionais.

Uma das características mais significativas da pesquisa-intervenção é o entendimento de que o trabalho não está terminado quando o projeto acaba. Os pesquisadores continuam a rever, a avaliar e a melhorar as suas práticas. Se o que se busca é “uma reflexão sobre a prática comum, a fim de identificar o que melhorar” (TRIPP, 2005, p. 454), é necessário haver um diálogo com os conhecimentos já produzidos, através de observações de práticas escolares, para que os resultados não repitam dados já conhecidos.

Uma investigação-ação, que dá particular ênfase à prática na resolução dos problemas, é de certo uma abordagem interessante, sobretudo para os profissionais da educação que frequentemente identificam dificuldades no decurso da sua atividade pedagógica, levando-os a refletirem sobre elas no sentido de solucioná-las e, conseqüentemente, aperfeiçoarem a sua ação.

No que diz respeito à pesquisa-intervenção, destaca-se a posição da pesquisadora como agente de mudança e de sujeito dialético, pois nesse tipo de pesquisa não cabe certezas e/ou generalizações, condições básicas para a epistemologia tradicional, cartesiana e positivista, mas possibilidades de apontar caminhos e tentativas de elucidação dos fenômenos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito à escritura de textos argumentativos em sala de aula.

Abaixo, apresento as questões éticas relacionadas à pesquisa, o contexto educacional e os sujeitos-alvo de nosso estudo, para posteriormente, na seção seguinte, detalhar o caminho que fora percorrido para se alcançar os objetivos propostos.

### 1.2.3 Questões éticas

André (2005) destaca a dimensão ética, que não pode ser esquecida, pois o pesquisador deve deixar claros os critérios utilizados em sua pesquisa, principalmente no que diz respeito aos sujeitos, unidade de análise e os dados apresentados e descartados. Quando os mesmos são estabelecidos adequadamente, o estudo de caso se torna válido e significativo. Nesse sentido, primando pela transparência em nosso estudo, buscamos seguir as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), submetendo nosso projeto (cf. anexo c), com os devidos instrumentos de orientação, termo de compromisso da pesquisadora, assentimento e consentimento dos sujeitos envolvidos no sentido de respeitar os sujeitos e atores sociais e pedagógicos envolvidos no estudo em questão.

Antes de iniciarmos a aplicação da intervenção, primeiramente, socializamos nossa proposta com a direção da escola e solicitamos autorização da gestora para realizar a pesquisa. Em seguida, socializamos nossa proposta ao corpo docente da unidade escolar, onde destacaremos a relevância e a pertinência da pesquisa bem como os objetivos que pretendíamos alcançar com a mesma.

Quando a pesquisa foi autorizada pelo CEP (cf. anexos d, e, f, g, h, i), organizamos e promovemos uma reunião com pais e/ou responsáveis dos sujeitos que participariam da pesquisa com o objetivo de levarmos a estes o conhecimento da proposta de intervenção, mostrando-lhes a importância que esta teria para a aprendizagem dos estudantes, além de esclarecer que todas as despesas com materiais utilizados na aplicação do projeto seria de responsabilidade da pesquisadora e/ou da escola. Informamos, ainda, que as atividades seriam aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa no II ciclo letivo.

Como o público a que se destinou essa intervenção foi constituído por adolescentes menores de idade (faixa etária entre 13 e 18 anos) foi solicitada dos pais/responsáveis dos menores uma autorização para que o estudante participasse da pesquisa, mediante a assinatura de um termo de consentimento. Por ocasião da reunião, foi dito aos pais/responsáveis que o estudante poderia deixar de participar da pesquisa a qualquer momento caso não desejasse mais fazer parte do estudo, ressaltamos, porém, que as atividades propostas em sala de aula durante o período da intervenção não poderiam ser negligenciadas visto que estas eram parte da proposta pedagógica da disciplina Língua Portuguesa do período letivo antes mencionado. Foi dito, com destaque, que durante a aplicação do projeto a identidade do estudante seria mantida em sigilo.

No encontro, os pais também ficaram sabendo que os alunos receberiam esclarecimentos acerca do projeto antes de começar a intervenção e que, aqueles que fossem autorizados pelos pais/responsáveis para participarem do projeto, assinariam um termo de assentimento.

#### **1.2.4 Lócus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em um colégio de grande porte da rede estadual de ensino do município de Feira de Santana. A escola conta com 16 salas de aula e funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Sendo que, o Ensino Fundamental II concentra-se no turno matutino. A Instituição Escolar possui cerca de 1600 alunos regularmente matriculados e vem, ao longo de 29 anos, ofertando educação à comunidade feirense.

O colégio está localizado em um local privilegiado da cidade, onde há boas condições de moradia, comércio que atende às necessidades dos moradores (panificadoras, supermercados, farmácias, materiais de construção, pizzaria, sorveteria, bares, oficinas mecânicas etc), pavimentação das ruas, serviços de transportes coletivos, praça com parque infantil e quadra poliesportiva, além de Associação de Moradores.

A Instituição Escolar<sup>6</sup> teve sua autorização para funcionamento em 09 de abril de 1988. Ela foi criada para atender às solicitações dos moradores da comunidade, que sentiam dificuldades em deslocarem seus filhos para estudarem em escolas localizadas em outros bairros ou no centro da cidade. No entanto, nos dias atuais, a escola atende mais às comunidades das áreas periféricas que estão em torno do bairro no qual está localizado o colégio do que a comunidade que reivindicara sua instalação.

A maioria dos estudantes matriculados na instituição em 2017 não faz parte da comunidade em que o colégio está situado. São moradores oriundos de áreas periféricas afastadas da escola, onde falta segurança pública, saneamento básico, condições adequadas de acessibilidade, edificações adequadas. Locais em que a infra-estrutura é precária e as condições socioeconômicas discrepantes se comparadas as da área no entorno da escola. Os estudantes da instituição estão vulneráveis a assaltos e violências de muitas ordens ao percorrermos o trajeto de casa para a escola. Eles próprios relatam essa vulnerabilidade com frequência em sala de aula. O Colégio acolhe essa comunidade desfavorecida socialmente, conforme descrito anteriormente.

---

<sup>6</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola-alvo do estudo, entregue a Núcleo Regional de Educação, NRE 019, em 2015.

A escola possui um corpo docente formado por professores graduados e pós-graduados, mas há uma rotatividade grande de estagiários para suprir lacunas de vagas reais não ocupadas por novas contratações de professores efetivos. As instalações da instituição há muito não são devidamente reparadas por conta da falta de recursos públicos. Salas quentes e pouco iluminadas, ventiladores barulhentos, número de cadeiras insuficientes para a quantidade de alunos, equipamentos audiovisuais insuficientes para as demandas pedagógicas são realidade naquele local. Mesmo dentro de cenário de fragilização, a escola consegue oferecer educação aos sujeitos que a procuram para estudar e desenvolve projetos visando inserir esses sujeitos na sociedade em que vivem. A Instituição, não se eximindo da realidade apresentada, busca cumprir com o seu papel social, mas, infelizmente, em muitos momentos se vê impotente diante das dificuldades apresentadas pelos alunos tanto no que se refere à aprendizagem quanto à exposição às violências, às drogas e à insegurança a que estão vulneráveis.

### **1.2.5 Sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa foram adolescentes entre 13 e 18 anos, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Feira de Santana – Bahia. A turma é composta por 29 discentes, sendo 15 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A maioria dos estudantes apresenta distorção entre a idade e a série, mas apenas 9 deles afirmaram ter repetido uma ou mais séries do Ensino Fundamental, sendo o falta de compromisso com os estudos e as dificuldades em leitura e escrita as causas mais apontadas como mote dessas repetições.

A maioria desses jovens é oriunda de comunidades cujas práticas sociais se baseiam na oralidade. Revelaram que poucas são às práticas de escrita no seu cotidiano. São filhos de pais que possuem baixa escolaridade. São adolescentes que carecem do acompanhamento dos pais no que se refere à sua vida escolar, pois esses responsáveis vão esporadicamente à escola para saber do aproveitamento relacionado a escolaridade de seus filhos e, quando convocados para reuniões escolares, não comparecem. Muitos convivem com problemas de violência, de drogas e alcoolismo na família e/ou na comunidade onde residem.

Os estudantes apresentam dificuldades em fazer leituras tanto dos explícitos quanto dos implícitos nos textos e manifestam dificuldade, muitas vezes, em identificar o sentido global dos textos que lêem, escrevem textos com muitos erros ortográficos e pouca clareza e

afirmam não gostarem de estudar. Quando convidados a escreverem textos mostram-se resistentes, pouco hábeis e afeitos a essa empreitada. 90% da turma afirma não gostar de escrever porque tem dificuldades de transpor suas ideias de uma forma escrita ou porque não sabem registrar as palavras corretamente. Os estudantes da turma quando escrevem, o fazem por pura obrigação, seja porque precisam fazer as anotações da escola, ou avaliações, trabalhos, tarefas referentes às disciplinas na série que cursam, seja por solicitação dos professores, etc. Afirmaram que nas suas práticas sociais diárias, fora da escola, usam a escrita, sobretudo para interagirem nas redes sociais porque hoje é o que mais lhes interessam é a interação no ambiente social cibernético.

Os discentes resistem em cumprir horários e regras estabelecidas no espaço escolar, não se responsabilizam pelo cumprimento de tarefas dentro e fora da classe, fatores estes que concorrem para as dificuldades na aprendizagem. A maioria dos estudantes da turma não enxerga o espaço escolar como lugar importante e fundamental no seu percurso formativo, não vê a educação como valor e nem consegue vislumbrar a necessidade real desta para suas vidas. Os discentes firmam frequentar a escola para cumprir uma rotina, a qual os pais ou responsáveis lhes impuseram.

Em tese, os estudantes mostram-se despreparados para cursarem a série na qual estão matriculados como também certamente não estarão prontos para a série seguinte, sobretudo porque não adquiriram competências e habilidades necessárias para ler e escrever textos ao nível da série que estão cursando com base na matriz de referência da Prova Brasil e Saeb.<sup>7</sup>

No tocante às relações interpessoais dentro da escola, os discentes manifestam atitudes de desrespeito para com os colegas e, dificuldades em ouvir o colega e também o professor. São sujeitos com diferentes perspectivas, visões de mundo, diferentes culturas, crenças e valores. Dessa maneira, a sala de aula se constitui num palco de diversidades e também conflitos, onde os atores sociais são frutos de uma sociedade que toma como norma os valores, costumes, usos e linguagem próprios dos grupos socialmente privilegiados. Na seção seguinte, delinearemos como nossa proposta de intervenção foi encaminhada na turma descrita.

---

<sup>7</sup> A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O desempenho de leitura e escrita está diretamente ligado ao desempenho em avaliações nacionais. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 de jan.2017. O Ideb é calculado a partir dos índices de aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar e o resultado de avaliações externas do Inep – Prova Brasil, para o ensino Fundamental II. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**) foi criado pelo Inep em 2007 e busca reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 de jan.2017.



### 1.3 O projeto de intervenção

Nas práticas escolares, grande parte dos jovens se retrai quando são solicitados a escreverem textos se posicionando sobre os mais diversificados assuntos, revelando dificuldades em articular ideias com clareza. Nosso projeto de intervenção intentou minimizar tal dificuldade, oportunizando aos discentes momentos em que através da escrita pudessem manifestar suas opiniões e posicionamentos dentro do espaço escolar sobre um tema específico que faz parte das suas vivências tanto dentro como fora da escola, ao tempo em que aprendiam especificidades da escrita de um gênero textual argumentativo.

Para tanto, montamos um plano de trabalho, desenvolvido por meio de etapas complementares, onde a escrita argumentativa se constitui como ponto de partida e de chegada. No entanto, antes de iniciarmos uma série de ações pedagógicas voltadas especificamente para este tipo de escrita, aplicamos um questionário misto (cf. apêndices 01,02,03,04) como atividade de (re)conhecimento dos sujeitos e seus hábitos, tanto escolares quanto fora da escola, visando fazê-los refletir sobre suas ações e mostrar-lhes a importância de suas participações para o avanço do ensino-aprendizagem da língua e da comunicação.

O Dicionário Hauaiss (2008) define questionário como “lista de perguntas usadas para servir de guia a uma investigação” (p.661). Segundo Gil (2009), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2009, p.128). Ele pode ser composto por questões apresentadas por escrito que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador.

Gil (2009) salienta ainda que construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos gerais da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada. Dentro dessa perspectiva, através dos dados coletos por meio deste instrumento de pesquisa, buscou-se levantar informações referentes aos conhecimentos prévios dos alunos, na tentativa de traçar um perfil de leitor e de escritor, ainda que hipotético, dos discentes envolvidos na pesquisa, condição *sine qua non* para se desenvolver quaisquer atividades com leitura e escrita no espaço escolar. Através destas informações, norteamos parte de nossas ações pedagógicas, buscando antever conteúdos que precisavam ser intensificados, para aprimorar as capacidades dos discentes no que se refere à escrita mais eficiente de textos argumentativos.

Após a atividade preditiva, foram encaminhadas ações pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem de um gênero textual argumentativo. Para tanto, um tema presente nas práticas sociais dos discentes, dentro e fora da escola, fora eleito: “Gravidez e maternidade na adolescência” A partir dele, foram norteadas discussões em sala e atividades, individuais e coletivas de leitura e escrita. O tema fora escolhido intencionalmente, já que nos dois últimos anos, houve um aumento significativo de alunas (adolescentes) grávidas na escola onde fora aplicada a intervenção. Isso nos sinalizou que a discussão da temática precisava ser revisitada e intensificada naquele espaço de educação. Fora escolhido também porque, em tese, os alunos conseguiriam transitar e se posicionar diante de situações vivenciadas, expondo suas opiniões, sobretudo, a partir das suas experiências e conhecimentos de mundo. Aos poucos, com o andamento das atividades, foram introduzidas outras perspectivas e outros aspectos pertinentes à temática que os estudantes não dominavam e/ou desconheciam. Assim, ao longo da intervenção buscou-se construir uma rede de interações onde saberes foram ressignificados, aprimorados, solidificados. A temática fora discutida sempre sob um viés argumentativo, onde a defesa de uma ideia, opinião ou ponto de vista foi sempre fomentada, estimulada.

Os PCNLP (1988) sinalizam que é importante a escola incentivar o aluno a “(...) expressar-se autenticamente sobre questões efetivas”. (BRASIL, 1998, p.40). Logo, um tema controverso como Gravidez na adolescência é bem-vindo, pois, inerentes aos temas sociais,

abrem possibilidades para o **trabalho com a argumentação** – capacidade relevante para o exercício da cidadania -, **por meio da análise de formas de convencimento empregadas nos textos**, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento das questões sociais etc. (BRASIL, p.41.). (Grifos nossos).

Também é recomendação dos PCNLP que os gêneros mais próximos dos alunos sejam os primeiros a serem sistematizados em sala de aula, pois são aqueles com os quais os alunos têm contato no dia a dia. É importante que os estudantes se apropriem primeiramente destes, e aprendam a usá-los, efetivamente e adequadamente, nas suas práticas sociais. O artigo de opinião foi o gênero textual escolhido para conduzir o ensino-aprendizagem de algumas competências escritoras, buscando tornar a escrita do gênero algo exequível. Também foi escolhido para ensinar algumas estratégias argumentativas da escrita. Muito embora, o Artigo de Opinião seja um gênero textual com o qual muitos estudantes se deparam e interagem no cotidiano, pois, na contemporaneidade, o gênero circula com frequência pelas redes sociais -

ambiente familiar para a maioria dos discentes- muitos estudantes revelam imperícia ao escrevê-lo. Desejávamos que os estudantes conseguissem enxergar a importância do gênero nas suas práticas sociais cotidianas, dentro e fora da escola e vissem na aprendizagem dele uma motivação para escrever. Partimos da premissa de que o trabalho com o gênero em questão, na aula de Língua Portuguesa, seria viável para expandir as discussões a respeito do tema eleito e possibilitar aos estudantes interações significativas por meio da escrita.

Embora os estudantes leiam esses artigos de opinião em suas interações, sobretudo no espaço social cibernético, muitos não sabem reconhecer nele o tipo textual (argumentativo), nem tão pouco identificar os elementos inerentes ao gênero e perceber a sua relevância social. As ações da intervenção também se encaminharam para que os estudantes desenvolvessem essas habilidades. Mesmo que não fosse objetivo da proposta de intervenção solicitar que o discente nomeasse o gênero, conceituasse ou indicasse suas características, julgamos importante primeiramente apresentar o gênero aos discentes para que (re)conhecessem conteúdos pertinente a este, sua forma estrutural, a organização particular dos seus recursos linguísticos, bem como seu funcionamento social.

Entendemos que cada texto solicita dos indivíduos uma estrutura de escrita e diferentes capacidades<sup>8</sup>, já que não usamos sempre os mesmos modos de escrever. Por isso, a necessidade primeira de encaminhar atividades abordando os aspectos composicionais do gênero foi atendida, seguindo as orientações dos PCNLP que sugerem que:

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produz estes textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (BRASIL, 1998, p. 47).

Em consonância com que o documento propõe e, cientes de que a leitura e a escrita do gênero textual Artigo de Opinião mobilizam um conjunto específico de capacidades<sup>9</sup>, nossa

---

<sup>8</sup> Algumas dessas capacidades de escrita têm sido amplamente divulgadas nas matrizes de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e Saeb. As avaliações da Prova Brasil e do Saeb – ou Sistema de Avaliação da Escola Básica – são aplicadas nacionalmente. Seus resultados compõem o Índice da Educação Básica (IDEB) no país. Esse índice é utilizado pelo governo como fonte de informação, entre outras, da qualidade do ensino. **Matriz de Referência:** é composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos (Língua Portuguesa) e Temas (Matemática) que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e SAEB. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em : 20 de jan.2017.

<sup>9</sup> Algumas capacidades de leitura tem sido amplamente divulgadas nas matrizes de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e Saeb, mas essas são apenas algumas das capacidades colocadas em jogo quando alguém ler. Há muitas outras capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno que avaliações como essas não

proposta de trabalho pretendeu, em grande parte, aprimorar algumas delas. Para tanto, formatamos 14 oficinas pedagógicas e através destas se buscou aprimorar as competências e habilidades escritoras dos estudantes, tomando como referência as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos<sup>10</sup>, descritas no quadro abaixo, e alguns dos 21 descritores<sup>11</sup> (cf. anexo k), integrantes das matrizes de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e a Saeb<sup>12</sup>

**Quadro 1 - Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos**

<b>Competências/ habilidades</b>
<b>Apropriar-se de gêneros textuais diversificados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os tipos textuais;</li> <li>• Identificar os elementos inerentes a cada tipo de texto;</li> <li>• Utilizar os aspectos linguísticos dos textos argumentativos;</li> </ul>
<b>Ampliar a competência leitora</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de natureza linguística e extralinguísticas na leitura;</li> <li>• Levantar hipóteses, conforme as possibilidades de interpretação;</li> <li>• Realizar inferências a partir de aspectos sociointeracionais envolvidos na leitura;</li> <li>• Perceber, com autonomia, a função social do texto;</li> </ul>
<b>Expandir a produção oral</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar as diferentes opiniões presentes na fala do outro;</li> </ul>
<b>Apropriar-se da expressão escrita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar o texto considerando os recursos linguísticos, extralinguísticos, textuais e intertextuais;</li> <li>• Elaborar textos individuais e em grupos com continuidade temática, ordenação das partes, informações contextuais;</li> <li>• Utilizar, adequadamente, as marcas do gênero e do tipo textuais, considerando a</li> </ul>

conseguem verificar, nas condições que são aplicadas, e que, portanto, não aparecem relacionadas em suas matrizes. CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**/ Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

<sup>10</sup> As Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos (2013), é o documento de referência da Secretaria da Educação para auxiliar as unidades escolares de ensino fundamental da rede estadual, na estruturação de seus currículos. Este documento se propõe, também, contribuir como orientação curricular para as redes municipais, sobretudo as que ainda não constituíram seus sistemas de ensino. Para saber mais, acesse <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>.

<sup>11</sup> O descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados. Cada tópico (Língua Portuguesa) reúne um grupo de descritores que visa à avaliação de diferentes competências do estudante. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em : 20 de nov.2017

<sup>12</sup> As avaliações da Prova Brasil e do Saeb - ou Sistema de Avaliação da Escola Básica - são aplicadas nacionalmente. Seus resultados compõem o índice da Educação Básica (Ideb) no País. Este índice é utilizado pelo governo como fonte de informação, entre outras, da qualidade do ensino. Para maiores detalhes, acesse: <http://www.provabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em : 20 de nov.2017.

<p>situação de produção escrita, o suporte, os interlocutores e os objetivos do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar-se de forma autônoma, autoral;</li> </ul>
<b>Apropriar-se da escrita de textos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, com criticidade, a produção textual;</li> <li>• Exercitar a autoavaliação;</li> <li>• Selecionar ideias, visando à reelaboração de textos;</li> <li>• Praticar a reescrita textual como atividade rotineira inerente à escrita.</li> </ul>
<b>Implementar uma autonomia discursiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar previamente o discurso, em função da intencionalidade do locutor, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;</li> </ul>
<b>Elaborar pensamento argumentativo e contra-argumentativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar a tese do interlocutor;</li> <li>• Construir estruturas linguísticas argumentativas;</li> <li>• Fundamentar a argumentação.</li> </ul>

Segundo Candau (1995), a oficina constitui-se em um ambiente destinado ao desenvolvimento das aptidões e habilidades, mediante atividades laborativas, orientadas por pessoas capacitadas, e onde estão disponíveis diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino ou aprendizagem de algo. Elas são caracterizadas pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento.

Seguindo-se as orientações acima, buscamos estabelecer, ao longo das oficinas, momentos de interação e troca de saberes, a partir da horizontalidade na construção do saber inacabado. Com elas, buscamos oportunizar momentos de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e de ricas trocas de experiências.

As oficinas foram pensadas e planejadas levando em consideração o tratamento adequado que deve ser dado à prática de escrita de textos, sobretudo de textos argumentativos. Elas buscaram apresentar e ensinar as etapas que fazem parte do processo de escritura, quais sejam planejar, escrever, revisar e reescrever (Antunes, 2003) e Passarelli (2012, 2004). Durante as atividades, os discentes foram levados a perceberem que a escritura do texto argumentativo traz embutida uma técnica específica e compreender essa técnica assim como reconhecer que utilizá-la no processo de escritura é importante para se atingir o objetivo que se deseja. Nesse sentido, os PCNLP ressaltam que:

colocar em cena, então, nos bancos escolares, as técnicas argumentativas forneceria, possivelmente, ferramentas para que este aluno pudesse argumentar com mais segurança e, sobretudo, com mais criatividade. Em outros termos: entendesse "...a diversidade dos pontos de vista e as formas

de enunciá-los” além de aprender “... a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático”. (BRASIL, 1998, p. 40).

Neste ponto, o ensino de estratégias argumentativas na escola parece fundamental. Estratégias Argumentativas são recursos utilizados para desenvolver os argumentos de modo a convencer o leitor. Durante a intervenção, foram apresentadas as estratégias mais recorrentes utilizadas nos textos de opinião, quais sejam: exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos comprováveis, citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto, alusões históricas, comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distinto, relação causa/consequência. Através das atividades, intentou-se que os alunos aprendessem como usá-las em seus textos.

Para Antunes (20016), “argumentar é humano”. (ANTUNES, 2016, p.23), logo não prescinde de amadurecimento cognitivo-intelectivo. Já a argumentação escrita pode ser aprendida e aprimorada. Por isso, no Ensino Fundamental, faz-se necessário ensinar sistematicamente gêneros textuais argumentativos, mostrando como a argumentação se materializa nos textos escritos. O nosso plano de trabalho buscou, portanto, sinalizar alguns caminhos possíveis de como promover esse ensino, apresentando algumas ações pedagógicas que podem ser encaminhadas e desenvolvidas em sala, a fim de viabilizar o ensino-aprendizagem do texto argumentativo escrito. Sendo assim, nas atividades aplicadas deu-se maior ênfase às competências e habilidades referentes à expressão escrita<sup>13</sup>.

Para cada oficina foram pensadas atividades e estratégias para atingir os objetivos propostos pela professora-pesquisadora. A tabela abaixo resume o objetivo da oficina, os conteúdos (conceituais e procedimentais)<sup>14</sup> trabalhados, breve descrições das ações e tempo previsto para a realização das atividades.

---

<sup>13</sup> Os Segundo as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos, as competências /habilidades referentes à expressão escrita devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental II e consolidadas no último ano do Ensino Fundamental II. Cf. <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>, acessado em 20 de jan, 2018. Utilizamos, também como referência os descritores D1,D2,D3,D4,D5 de Produção de texto do Gestar- Língua Portuguesa.

<sup>14</sup> Os conteúdos conceituais e procedimentais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) tomarão como princípio: seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito e das características do gênero;estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto;estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual: mudança de parágrafo, títulos;articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função da sequência argumentativa; escrita de artigo de opinião considerando suas condições de produção: finalidade, especificidade do gênero, circulação, interlocutor;utilização de procedimentos diferenciados para elaboração do texto: (conhecimento do tema, levantamento, de ideias e dados, revisão, reescrita);utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais: seleção dos argumentos.

## Quadro 2 – Quadro-resumo da primeira atividade intervencionista

<b>Oficina 01: “Você sabe para que lemos e escrevemos?”</b>
Tempo previsto: 02 horas-aula
<b>Objetivo:</b> - Apresentar e discutir algumas funções da leitura e da escrita dentro de uma sociedade letrada;
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a função comunicativa e social da leitura e da escrita no cotidiano;</li> <li>• Perceber que usamos a leitura e a escrita com determinados objetivos;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em equipes;</li> </ul>
<b>Breve Descrição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os discentes em equipes compostas por 04 (quatro) pessoas e solicitar que analisem quadrinhos e discutam entre si as ideias neles veiculados ;</li> <li>• Registrar em um quadro, com base nas interpretações feitas a partir dos quadrinhos, as conclusões a que chegaram, buscando responder à seguinte questão: para que lemos e escrevemos no cotidiano?</li> <li>• Socialização as informações com os colegas e construção coletiva de um quadro informativo sobre para que lemos e escrevemos;</li> <li>• Exposição do quadro informativo, apresentado através de um projetor multimídia, elaborado por Passarelli (2004)<sup>15</sup> e intitulado “Para que escrevemos?” ( cf. anexo 1).</li> <li>• Mostrar vídeo sobre “A importância de escrever”<sup>16</sup>.</li> <li>• Atividade individual com caça-palavras.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projetor multimídia;</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 9 a 13);</p> <p>- Isopor;</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas no coletivo e individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 13).</p>

<sup>15</sup> Cf PASSARELLI, Lilian. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**.4 ed.,São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>16</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TMv3YSDNks>, acessado em 17 de julho de 2017.

### Quadro 3 – Quadro-resumo da segunda atividade intervencionista

<b>Oficina 02: “Argumentar?!Que negócio é esse?!”</b>
Tempo previsto: 02 horas-aula
<b>Objetivo:</b> - Analisar textos de tipologia argumentativa;
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como a argumentação se insere nos textos;</li> <li>• Inferir que a argumentação é algo presente nas nossas ações cotidianas;</li> <li>• Reconhecer marcas argumentativas nos textos;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir uma definição para o tipo textual argumentativo;</li> </ul>
<b>Breve Descrição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar um quadrinho e, a partir dele, fomentar a leitura do gênero através de algumas questões que devem ser respondidas por escrito;</li> <li>• Audição da canção “Eduardo e Mônica”, lançada em 1986, no álbum Dois, do grupo Legião Urbana.</li> <li>• Formar equipes de 04 (quatro) componentes. Análise a letra da canção, discussão e atividade escrita com base no texto;</li> <li>• Debate a partir da socialização da atividade realizada em grupo;</li> <li>• Construção coletiva de uma definição para o tipo de textual argumentativo;</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projetor multimídia;</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 14 a 18);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas no coletivo e individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 19).</p>

### Quadro 4 – Quadro-resumo da terceira atividade intervencionista

<b>Oficina 03: “Conhecer para depois opinar!”</b>
Tempo previsto: 04 horas-aula



<p><b>Objetivo:</b> - Inferir como as opiniões são formadas;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o caráter subjetivo das opiniões;</li> <li>• Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativos ao mesmo fato ou ao mesmo tema;</li> <li>• Distinguir os tipos de argumentos;</li> <li>• Reconhecer a importância dos argumentos na construção da argumentação;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir uma definição para o tipo textual argumentativo.</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor a leitura de uma charge e solicitar que socializem as inferências que fizeram a partir da leitura do gênero;</li> <li>• Propor a leitura de um texto<sup>17</sup> para ampliar o conceito de opinião e problematizar a seguinte questão: “Como as nossas opiniões são construídas?”;</li> <li>• Exibir vídeo sobre “Namoro na adolescência”<sup>18</sup>, em que a blogueira Fabíola Melo se posiciona quanto ao assunto;</li> <li>• Registro das principais informações veiculadas pelo vídeo e debate;</li> <li>• Discussão sobre o papel social da autora do vídeo;</li> <li>• Leitura comparativa, em duplas, de textos curtos, onde diferentes sujeitos se posicionam a respeito do “Namoro na adolescência” e atividade escrita;</li> <li>• Socializaram da atividade;</li> <li>• Escrita individualmente de um parágrafo se posicionando contra ou a favor ao “Namoro na adolescência”;</li> <li>• Socialização dos textos.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projektor multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 20 a 25);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas no coletivo e individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 26).</p>

<sup>17</sup> Fonte: <https://trendr.com.br/>, acessado em 20 de março de 2017.

<sup>18</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wm6C7ZysShk/>, acessado em 20 de junho de 2017.

**Quadro 5 - Quadro-resumo da quarta atividade intervencionista**

<b>Oficina 04: “O Artigo de Opinião: um gênero do argumentar!”</b>
Tempo previsto: 04 horas-aula
<p><b>Objetivo:</b> - Apresentar os elementos constituintes de um artigo de opinião;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar aspectos composicionais do gênero Artigo de Opinião;</li> <li>- Tornar a temática “Gravidez e maternidade na adolescência” conhecida para os estudantes;</li> <li>- Ativar conhecimentos prévios a cerca da temática;</li> <li>- Discutir e formar opiniões sobre a questão polêmica “Gravidez e maternidade na adolescência”.</li> </ul>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as características estruturais do gênero;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar um artigo de opinião, destacando as características do gênero.</li> <li>• Estabelecer uma relação entre tese e argumentos oferecidos para sustentá-la;</li> </ul>
<b>Breve Descrição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor atividade em trios de comparação de textos que conjugam linguagem verbal e não-verbal;</li> <li>• Exibir vídeo intitulado “Casos de gravidez na adolescência preocupam autoridades da saúde no Brasil”<sup>19</sup></li> <li>• Discussão sobre o teor do vídeo com base nas inferências realizadas pelos discentes;</li> <li>• Leitura silenciosa e depois partilhada do artigo de opinião “Gravidez Precoce”, da autora Lúcia Helena Salvetti De Cicco.</li> <li>• Apresentação o gênero Artigo de Opinião aos discentes, pormenorizando seus aspectos composicionais, linguísticos e discursivos;</li> <li>• Atividade em trios: traçar um paralelo entre as ideias veiculadas pelo artigo e aquelas veiculadas pelo vídeo e registrar;</li> <li>• Socialização das escritas;</li> <li>• Escrita individualmente de um parágrafo argumentativo se posicionando sobre a seguinte questão: “A gravidez na adolescência é um problema social?”;</li> <li>• Apresentação de esquema para a escrita de um Artigo de Opinião e exposição detalhada dos estágios composicionais típicos do artigo de opinião: título; contextualização ou apresentação</li> </ul>

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CIEfaOvvz2k>, acessado em 12 de junho de 2017.

<p>da questão discutida; tomada de posição quanto à questão; argumentação que sustenta a posição assumida; conclusão com reforço do posicionamento defendido e proposta de alternativas viáveis para minimizar a questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar tipo de gênero textual;</li> <li>• Atividade lúdica com caça-palavras;</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projeter multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 27 a 34);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas no coletivo e individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 35).</p>

### Quadro 6 - Quadro-resumo da quinta atividade intervencionista

<p><b>Oficina 05: “O contexto de produção do Artigo de Opinião”</b></p>
<p>Tempo previsto: 02 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Apresentar elementos constituintes do contexto de produção de um texto;</p> <p>-Ensinar como se constrói o contexto de produção de um Artigo de Opinião;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os elementos do contexto de produção em um Artigo de Opinião;</li> <li>• Identificar o posicionamento do autor em um Artigo de Opinião;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar artigo de opinião, fazendo inferências.</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do resumo do livro “Confissões de uma adolescente Grávida”, de Graciela Paciência;</li> <li>• Explicar o que se constitui o contexto de produção em um texto;</li> <li>• Apresentar e descrever os elementos que fazem parte do contexto de produção de um Artigo de Opinião;</li> <li>• Leitura silenciosa e depois partilhada do artigo de opinião “Grávidas no contrafluxo”, de Jairo Bouer.</li> <li>• Discussão do artigo norteada pelas seguintes questões: “O que quer dizer “vir no</li> </ul>

<p>contrafluxo”? Quem são as grávidas que estão no contrafluxo? Por quê?”; “Qual o posicionamento do autor a respeito da Gravidez na adolescência?”; “O papel social assumido pelo autor influencia no seu posicionamento?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Releitura do artigo de opinião;</li> <li>• Escrita de texto;</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projeter multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 36 a 40);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas no coletivo e individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 41).</p>

### Quadro 7 – Quadro-resumo da sexta atividade intervencionista

<p><b>Oficina 06: “Engravidar na adolescência e quero compartilhar minha experiência”</b></p>
<p>Tempo previsto: 03 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Promover uma roda de conversa entre alunos e uma jovem de 21 anos de idade que engravidou aos 15 anos e experienciou uma gravidez e uma maternidade precoce;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o repertório dos alunos sobre a temática;</li> <li>- Discutir e formar opiniões sobre uma questão polêmica.</li> </ul>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer argumentos favoráveis e/ou desfavoráveis de a uma gravidez na adolescência bem como suas possíveis causas e consequências;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontar informações a respeito de uma temática;</li> <li>• Construir opinião a respeito de uma temática;</li> <li>• Selecionar os argumentos a para serem utilizados no momento da escrita sobre a temática;</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação na temática pela convidada<sup>20</sup> e socialização de sua experiência de vida.</li> <li>• Conversa e esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre a temática.</li> </ul>

<sup>20</sup> A convidada é ex-aluna da instituição escolar onde ocorreu a intervenção.

<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projektor multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 42, 43);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas no coletivo e individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 44).</p>

### Quadro 8 – Quadro-resumo da sétima atividade intervencionista

<p><b>Oficina 07: “Planejando e articulando meu artigo de opinião”</b></p>
<p>Tempo previsto: 04 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Contribuir com o planejamento dos textos dos discentes a partir de orientações coletivas e individuais;</p> <p style="padding-left: 40px;">- Ativar conhecimentos prévios a cerca do tema;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância dos argumentos na construção da argumentação;</li> <li>• Esboçar um esquema de escritura (plano do escrita);</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar o texto em função da intencionalidade do locutor, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;</li> <li>• Coletar informações importantes para inserir no texto;</li> <li>• Escolher um ponto de vista para ser defendido no texto;</li> <li>• Elaborar uma tese para defender no texto;</li> <li>• Selecionar os argumentos para sustentar a ideia principal do texto (a tese);</li> <li>• Eleger uma estratégia para concluir o artigo;</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de um quadro proposto por Irlandé ( 2009) que versa sobre as etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita, e de um roteiro para a escrita de texto argumentativo, proposto por Passarelli (2012) .Pormenorização, oral, dos itens descritos pelas autoras ;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento, individual, pelos discentes do Artigo de Opinião a ser escrito;</li> <li>• Listagem as informações relevantes/importantes sobre a temática para abordar no artigo de opinião;</li> <li>• Projetar um artigo já lido em sala, visando analisar junto com os discentes a estrutura macro textual do artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão;</li> <li>• Reflexão sobre a função social e o objetivo do gênero;</li> <li>• Rememorar os diferentes tipos de argumentos que foram apresentados nos artigos lidos em sala sobre a temática;</li> <li>• Elencar junto com os discentes algumas teses que poderiam ser defendidas em seus textos;</li> <li>• Selecionar alguns argumentos que sustentariam algumas das teses elaboradas;</li> <li>• Escritas iniciais do artigo de opinião;</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projeto multimídia</p> <p>-Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 45 a 54);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes na atividade individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 55).</p>

### Quadro 9 – Quadro-resumo da oitava atividade intervencionista

<p><b>Oficina 08: “É hora de a metamorfose acontecer...”</b></p>
<p>Tempo previsto: 02 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Orientar, individualmente, os discentes, contribuindo para a formatação da primeira versão do seu artigo de opinião;</p> <p style="padding-left: 40px;">- Oportunizar a conclusão da escrita da primeira versão do artigo de opinião.</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a sequência argumentativa do gênero;</li> <li>• Resumir informações relevantes a respeito da temática abordada no texto;</li> <li>• Reconhecer a importância dos argumentos na construção da argumentação;</li> <li>• Reconhecer a função da conclusão como um elemento constitutivo do sentido do texto;</li> </ul>

<p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumir uma posição em relação à questão polêmica;</li> <li>• Escrever utilizando pontuação e organização de parágrafos em função das ideias do texto;</li> <li>• Desenvolver os argumentos tendo em vista sua posição assumida;</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuar como mediadora dos conhecimentos já adquiridos pelos discentes. Sinalizar aspectos linguísticos e discursivos em relação do gênero que não foram contemplados no texto “em construção” bem como os desvios na escrita (ortográficos semânticos ou sintáticos), sinalizações estas imprescindíveis para construção de novas aprendizagens.</li> <li>• Orientações sobre a importância de contextualizar a questão polêmica, argumentar e concluir as ideias defendidas ao longo do texto;</li> <li>• Orientações sobre a importância de adequar o texto atendendo as características do gênero textual solicitado;</li> <li>• Orientações individuais realizadas pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 56, 57);</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projeto multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora;</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes na atividade individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos alunos (cf. apêndice 58).</p>

### Quadro 10 – Quadro-resumo da nona atividade intervencionista

<p><b>Oficina 09: “Revisando e editorando meu artigo de opinião”</b></p>
<p>Tempo previsto: 02 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Contribuir para que a prática da revisão textual se naturalize na escola dentro da rotina inerente à escrita;</p> <p style="padding-left: 40px;">-Ensinar os estudantes a revisar um texto com base numa grade de análise;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar criticamente seu próprio texto;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar possíveis incoerências e/ou inadequações no texto;</li> <li>• Enumerar o que precisa ser aperfeiçoado na própria escrita;</li> <li>• Distinguir trechos coerentes e incoerentes dentro do texto;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar se o texto produz sentido;</li> <li>• Avaliar o princípio da aceitabilidade foi atendido, conforme destaca (Koch, 2016);</li> <li>• Revisar e reescrever trechos do próprio texto de forma clara, garantindo os elementos linguísticos e discursivos necessários à construção do sentido do texto.</li> <li>• Utilizar argumentos coerentes para sustentar sua opinião;</li> <li>• Retomar as ideias do texto, concluindo-o de forma coerente e coeso com os demais dos parágrafos.</li> <li>• Editorar o artigo de opinião, garantindo a organização macro-textual.</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão coletiva sobre a importância de revisar o texto antes da editoração, pois a etapa de revisão textual é parte fundamental no processo de escritura e muito pode contribuir para o aperfeiçoamento e a eficácia dos textos que se escreve;</li> <li>• Orientações de como usar a grade de análise no momento da revisão;</li> <li>• Leitura crítica do próprio texto, realizada pelos discentes, com o objetivo de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: ortografia, vocabulário, clareza nas ideias, etc.</li> <li>• Exame detalhado, por parte dos discentes, do material textual produzido àquilo que a língua escrita convencionou e verificação da exatidão quanto ao significado e a acessibilidade do texto e também aceitabilidade por parte do leitor. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações sobre a importância de contextualizar a questão polêmica, argumentar e concluir as ideias defendidas ao longo do texto;</li> <li>• Orientações sobre a importância de adequar o texto atendendo as características do gênero textual solicitado;</li> </ul> </li> <li>• Orientações individuais realizadas pela professora-pesquisadora;</li> <li>• Momento de editoração do texto com objetivo de promover a legibilidade textual necessária.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Notebook;</li> <li>-Projektor multimídia</li> <li>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 59, 60);</li> <li>- Pincel atômico.</li> </ul>



**Avaliação**

A avaliação assume uma dimensão formativa conforme ensina Luckesi (2003) e Passarelli (2012). Observação do envolvimento e comprometimento dos estudantes durante a realização da atividade, considerando os seguintes critérios: capacidade de síntese das informações; adequação do texto ao gênero textual solicitado; capacidade de escrever com clareza. Autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 61).

**Quadro 11 – Quadro-resumo da décima atividade intervencionista**

<b>Oficina 10: “Artigo de Opinião: o olhar do outro sobre meu texto...”</b>
Tempo previsto: 02 horas-aula
<p><b>Objetivo:</b> - Contribuir para que a prática de revisão textual seja utilizada um instrumento recorrente para o aperfeiçoamento da escrita;</p> <p style="padding-left: 40px;">-Ensinar os estudantes a revisar um texto com base numa grade de análise;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar criticamente o texto de outrem;</li> <li>• Identificar possíveis incoerências e/ou inadequações no texto;</li> <li>• Enumerar o que precisa ser aperfeiçoado na escrita de outrem;</li> <li>• Indicar trechos incoerentes dentro de um texto;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar se o texto produz sentido(s);</li> <li>• Avaliar se princípio da aceitabilidade foi atendido, conforme destaca (Koch, 2016);</li> <li>• Sinalizar trechos que considerar incoerentes e sugerir uma reescrita possível e adequada do trecho;</li> </ul>
<b>Breve Descrição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão coletiva sobre a importância de outrem revisar um “texto em construção”, pois o <i>feedback</i> ocorrido pode ajudar a se perceber as lacunas deixadas durante a escrita e isso pode contribuir para o aperfeiçoamento da escrita;</li> <li>• Orientações de como usar a grade de análise no momento da revisão do texto;</li> <li>• Discussão sobre a acessibilidade do texto e também aceitabilidade por parte do leitor;</li> <li>• Orientações coletivas realizadas pela professora-pesquisadora de como registrar as sugestões de aperfeiçoamento referente ao texto do colega;</li> </ul>

<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projektor multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 62, 63);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação assume uma dimensão formativa conforme ensina Luckesi (2003) e Passarelli (2012). Observação do envolvimento e comprometimento dos estudantes durante a realização da atividade, considerando os seguintes critérios: criticidade; capacidade sinalizar as inadequações textuais e propor alternativas viáveis para minimizar as lacunas deixadas pelo texto do colega. Autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 64).</p>

### Quadro 12 – Quadro-resumo da décima primeira atividade intervencionista

<p><b>Oficina 11: “Elementos articuladores de textos”</b></p>
<p>Tempo previsto: 02 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Apresentar palavras e/ou expressões que funcionam como articuladores textuais;</p> <p>- Demonstrar a função dos operadores argumentativos no texto;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e reconhecer os articuladores textuais;</li> <li>• Identificar nos textos os articuladores textuais;</li> <li>• Reconhecer a função dos articuladores textuais na construção dos sentidos do texto;</li> <li>• Analisar no artigo de opinião a função dos articuladores textuais;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar articuladores textuais na escrita de textos;</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor, por meio de slides, trechos, da primeira versão dos artigos de opinião escritos pelos discentes, que havia contradições, incoerências e, também aqueles em que os articuladores textuais foram usados adequadamente, inadequadamente, e outros em que a ausência dos articuladores comprometeu a coerência e coesão textual.</li> <li>• Apresentar trechos reescritos para que os discentes possam perceber a importância dos articuladores na construção do texto argumentativo.</li> <li>• Apresentar quadro com palavras e expressões que funcionam com articuladores textuais,</li> </ul>

agrupadas em função do seu valor semântico e explicar as relações que estabelecem dentro dos textos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras de uma charge e também de vinheta veiculada pelo Ministério da Saúde em 2008.</li> <li>• Escrita de um parágrafo argumentativo usando articuladores textuais, a partir das inferências realizadas através das leituras;</li> <li>• Socialização seus textos;</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projeto multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 65 a 70);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes na atividade individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 71).</p>

### Quadro 13 – Quadro-resumo da décima segunda atividade intervencionista

<b>Oficina 12: “Modalização e modalizadores no Artigo de Opinião”</b>
Tempo previsto: 02 horas-aula
<p><b>Objetivo:</b> - Apresentar palavras e/ou expressões que funcionam como modalizadores;</p> <p>- Demonstrar a função dos modalizadores no artigo de opinião;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e reconhecer alguns modalizadores;</li> <li>• Identifique no artigo de opinião palavras ou expressões que funcionam como modalizadores;</li> <li>• Reconhecer a função dos modalizadores na construção dos sentidos do texto;</li> <li>• Analisar no artigo de opinião a função dos modalizadores;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar modalizadores textuais na escrita de textos;</li> </ul>
<b>Breve Descrição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibir uma matéria do programa Profissão Repórter<sup>21</sup> em que uma menina de 11 anos que afirma ter engravidado por pura vontade se ser mãe;</li> <li>• Debate norteado pela seguinte questão: “A realidade apresentada no vídeo é parecida com a</li> </ul>

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FZg3MTvbH DU>, acessado em 20 de junho de 2017.

<p>realidade da cidade ou da comunidade na qual vocês vivem?”. Socialização das vivências;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita individualmente um parágrafo argumentativo se posicionando sobre a seguinte questão: “É possível aos 11 anos decidir se quer ou não engravidar?” ;</li> <li>• Escrita de parágrafo, a partir das inferências realizadas a partir da leitura do vídeo, usando palavras e /ou expressões (sugeridas) que funcionam como indicadores modais;</li> <li>• Expor, através de slides, alguns modalizadores e explicar a função deles nos textos;</li> <li>• Leitura silenciosa e também compartilhada do artigo de Opinião “Engravidar na adolescência é perder a juventude”. Discussão sobre o teor do artigo;</li> <li>• Mostrar como os modalizadores aparecem do artigo de opinião e a função que desempenham;</li> <li>• Escrita, individualmente, de parágrafo argumentativo opinando sobre a seguinte questão: “Engravidar na adolescência é perder a juventude?...”.</li> <li>• Socialização dos seus textos.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projektor multimídia</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 72 a 75);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos estudantes na atividade individualmente, além da autoavaliação objetiva realizada pelos estudantes (cf. apêndice 76).</p>

#### Quadro 14 – Quadro-resumo da décima terceira atividade intervencionista

<p><b>Oficina 13: “Leitor crítico de mim: revisitando meu artigo de Opinião”</b></p>
<p>Tempo previsto: 04 horas-aula</p>
<p><b>Objetivo:</b> - Contribuir para que os alunos revisem e reescrevam o artigo de opinião;</p> <p>- Ensinar a revisar um texto com base numa grade de análise;</p>
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância da organização macro-textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) na construção do texto;</li> <li>• Reconhecer a importância dos argumentos para sustentar sua posição;</li> <li>• Situar a tese no texto;</li> <li>• Identificar se a tese e os argumentos utilizados para convencer o leitor a respeito da posição assumida são adequados;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os tipos de argumentos utilizados no texto;</li> <li>• Relacionar a conclusão à introdução e ao desenvolvimento do texto;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar e reescrever o artigo de opinião, garantindo a organização macro-textual bem como as características textuais, linguísticas e discursivas;</li> <li>• Refletir sobre o que dizer, como dizer, para quem e porque dizer;</li> <li>• Utilizar os operadores argumentativos na construção da argumentação;</li> <li>• Usar mais de um tipo de argumento para sustentar sua posição;</li> <li>• Assumir uma posição em relação à questão polêmica;</li> <li>• Utilizar os argumentos e desenvolvê-los tendo em vista a posição assumida;</li> <li>• Utilizar os argumentos necessários para convencer sobre sua posição;</li> <li>• Utilizar os organizadores textuais de modo a garantir a sequência argumentativa do gênero.</li> <li>• Elaborar uma conclusão adequada ao gênero;</li> </ul>
<p><b>Breve Descrição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar aos discentes o objetivo da atividade e falar sobre a importância da revisão e da reescrita textual no processo de escrita;</li> <li>• Orientações, coletiva, de como usar uma grade de análise como norteadora de revisão;</li> <li>• Informar aos discentes sobre a importância de se observar as sinalizações feitas no texto a ser revisado, pelo colega e pela professora;</li> <li>• Orientações sobre a importância de contextualizar a questão polêmica, argumentar e concluir as ideias defendidas ao longo do texto;</li> <li>• Orientações sobre a importância de adequar o texto atendendo as características do gênero textual solicitado;</li> <li>• Orientações individuais aos discentes.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p> <p>-Notebook;</p> <p>-Projeto multimídia;</p> <p>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 77 a 79);</p> <p>- Pincel atômico.</p>
<p><b>Avaliação</b></p> <p>A avaliação assume uma dimensão formativa conforme ensina Luckesi (2003) e Passarelli (2012). Observação do envolvimento e comprometimento dos estudantes durante a realização da atividade, atentando se o discente:</p> <p>- Revisa e reescreve o próprio texto, garantindo uma sequência argumentativa do gênero;</p> <p>-Adéqua o texto ao gênero textual solicitado;</p>

- Usa linguagem adequada ao gênero;
  - Deixa clara a opinião;
  - Utiliza um argumentos para sustentar sua opinião;
  - Faz uso de organizadores textuais e/ou operadores argumentativos na construção da argumentação;
  - Utiliza os operadores argumentativos em função dos objetivos do seu texto;
  - Escreve utilizando pontuação e organização de parágrafos em função das ideias do texto;
  - Envolve-se com o seu texto para reescrevê-lo de forma mais coerente e coesa para o leitor;
  - Conclui o texto retomando as ideias e/ou propôs algo viável para minimizar a questão apresentada.
- Autoavaliação objetiva realizada pelos discentes (cf. apêndice 80).

### Quadro 15 – Quadro-resumo da décima quarta atividade intervencionista

<b>Oficina 14: “Eis aqui o meu Artigo de Opinião”</b>
Tempo previsto: 03 horas-aula
<b>Objetivo:</b> - Oportunizar a socialização dos artigos entre colegas de turma;
<p><b>Conteúdos</b></p> <p><b>Conceituais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentar oralmente o artigo do colega, apontando aspectos que mais chamaram atenção no texto do colega;</li> </ul> <p><b>Procedimentais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o artigo de opinião escrito ao longo da intervenção para os colegas de turma;</li> <li>• Relatar, oralmente, vivências e aprendizagens significativas que aconteceram no período da intervenção;</li> </ul>
<b>Breve Descrição</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Numa roda de leitura, os estudantes trocarão entre si seus artigos e em seguida lerão o seu texto para todos os colegas de turma.</li> <li>• Socialização das vivências em sala de aula durante o período da intervenção;</li> </ul>
<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Notebook;</li> <li>-Projeter multimídia</li> <li>- Material didático impresso produzido pela professora-pesquisadora (cf. apêndices 81);</li> <li>- Pincel atômico.</li> </ul>

**Avaliação**

A avaliação será realizada através de anotações com base nos relatos orais dos estudantes; aplicação de questionário de encerramento da intervenção. (cf. apêndices 84 a 86);

No capítulo seguinte, detalharemos como as ações planejadas foram implementadas dentro da sala de aula.

## **2 ESTRATÉGIAS PARA A ESCRITA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Nesta seção discorreremos sobre a coleta de dados da nossa pesquisa, descrevendo como aconteceu a intervenção e sinalizando algumas limitações da pesquisa. Em seguida, discutiremos alguns dos dados coletados com breve apresentação dos resultados obtidos. No final do capítulo, estabeleceremos uma relação entre a teoria e a prática, relacionando os achados da pesquisa com os teóricos estudados.

### **2.1 A coleta de dados**

O mundo mudou e as formas de uso da escrita mudaram também. Assim, a escola vive um momento oportuno e pertinente para promover reflexões micro e macro sobre a função da escrita em tempos atuais, sensibilizar os discentes quanto à importância e necessidade deles desenvolverem e aprimorarem suas competências escritoras para atuarem de forma mais significativa no mundo em que vivem, atendendo às demandas hodiernas que estão postas nas sociedades letradas. Nessa perspectiva, nosso estudo visou ampliar essas demandas. Para tanto propusemos algumas ações complementares, as quais serão descritas nos parágrafos seguintes.

Na oficina “Você sabe para que lemos e escrevemos?”, primeira atividade da nossa pesquisa intervencionista, promovemos uma reflexão sobre as funções sociais da leitura e da escrita. Iniciamos a oficina propondo uma atividade de leitura de quadrinhos (cf. apêndices 9,10). Com base nas inferências realizadas pelos estudantes, através das leituras que fizeram, houve a discussão acerca da função da leitura e da escrita no nosso cotidiano.

Durante a oficina, os discentes interagiram com os colegas nas discussões em grupo e trouxeram informações coerentes quando socializaram as conclusões a que chegaram, montando voluntariamente e coletivamente um quadro informativo. O que mais chamou nossa atenção durante a montagem do quadro foi o fato dos discentes enfatizarem que escrevem nas suas práticas cotidianas, sobretudo, em duas situações específicas: quando logados nas redes sociais, por uma necessidade quase imperativa de interagir por meio de mensagens rápidas; e na escola, para atender às demandas pedagógicas recorrentes.

O fato dos estudantes afirmarem que hoje escrevem primariamente nas redes sociais, sem qualquer tipo de imposição, indica que vivemos um momento histórico bem peculiar, pois a escrita ocupa lugar de destaque quando os discentes interagem por meio da linguagem.



Antunes (2003) destaca a que “ (...) , toda escrita possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que as pessoas atuam”. (ANTUNES, 2003, p. 48). Assim, escrevemos sempre por uma necessidade, que é a motivação primeira para realizar tal tarefa.

Buscando desconstruir a ideia de que escrever é mais que um ato puramente mecânico, após a socialização do quadro informativo, exibimos um vídeo que falava sobre “A importância de escrever”<sup>22</sup>. Nele, o autor destacou como o ato de escrever amplia a nossa inteligência e nossa percepção sobre as coisas, sobre o mundo. O autor do vídeo também ressaltou que a escrita é algo que pode ser aprimorada, contudo, precisa-se praticá-la recorrentemente. Com base nas ideias veiculadas pelo vídeo, tentamos desconstruir junto aos discentes a crença de que “redigir só é viável para os eleitos que já nasceram com esse “dom”. (PASSARELLI, 2012, p. 58). Portanto, quanto mais ações forem desenvolvidas na escola, no sentido de mostrar que todos podem escrever textos e aprimorar a sua escrita com o tempo, maiores chances teremos de desenvolver competências escritoras nos discentes ao longo da educação básica.

Após a exibição do vídeo, os discentes destacaram trechos que lhes chamaram mais a atenção e revelaram que estranharam o vocabulário utilizado pelo autor. Os conhecimentos prévios tão necessários para se construir sentido(s) para o texto fizeram falta aos discentes. Koch destaca que, “para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional”. (KOCH, 2002, p.39-40), quando não os temos, a compreensão textual não se processa adequadamente. Assim, muitas perguntas foram feitas e se direcionaram para a explicação do significado de algumas palavras que foram utilizadas no vídeo.

Após essa rápida exposição oral, alguns estudantes externaram que nunca pensaram a escrita dentro da dimensão abordada pelo vídeo e isso nos sinalizou o quanto é necessário ampliar as discussões sobre o que é escrever dentro de uma perspectiva interacional e como a escrita pode ser um instrumento importante para o percurso formativo dos indivíduos durante a escolarização.

Situando a escrita numa perspectiva interacional, funcional e contextualizada, apresentamos aos discentes o quadro “Para que escrevemos?”, proposto por Passarelli (2004) (cf. anexo 12). Expusemos as informações contidas no quadro e buscamos confrontar as informações trazidas pela autora com aquelas levantadas pelos estudantes, quando estes

---

22

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TMv3YSDNks0>>., acessado de 10 de junho 2017.

montaram coletivamente o quadro informativo no início da oficina. Na oportunidade, os discentes declararam sentir pouca necessidade de escrever nas suas práticas sociais. Revelaram que no cotidiano usavam muito mais a fala, e muito pouco a escrita.

Verifica-se como o mundo da escrita se apresenta distante do cotidiano de muitos dos sujeitos que frequentam, sobretudo, a escola pública. São oriundos de comunidades com diferentes níveis de letramento, em que as relações sociais se fundamentam, sobretudo, em usos orais da linguagem, conforme salienta De Pietri (2009). Muitos dos estudantes têm acesso restrito a materiais e produtos escritos mais valorizados socialmente, devido aos contextos socioeconômicos em que estão inseridos. O contato com os bens culturais mais valorizados ocorre, muitas vezes, apenas em contexto escolar e a convivência limitada com esses artefatos ocasiona lacunas em determinados tipos de conhecimentos e comportamentos. De Pietri (2009, p.13) afirma que “para alunos vindos de comunidades não letradas, cujas práticas se baseiam na oralidade, o contato com o material escrito é algo que precisa ser construído em contexto escolar”, mas, muitas vezes, a escola não dá conta de construir esse arcabouço. Assim, atendendo à recomendação do autor, nossa proposta de trabalho primou pela maximização desse contato.

Não serem afeitos à leitura e a práticas escritoras é compreensível e até aceitável quando são conhecidas as realidades em que muito desses estudantes estão imersos. Diante disso, não causa nenhum espanto entender a retração de muitos discentes e a pouca desenvoltura quando o assunto é leitura e escrita. Embora endossem o discurso de que ler e escrever são coisas importantes e necessárias para se viver melhor em sociedade, reafirmam não serem afeitos a leitura e a escrita e demonstram que estão pouco persuadidos a introduzirem práticas leitoras e escritoras nas suas vidas.

Antunes (2016) afirma que “não é estranha a dificuldade dos alunos para com autonomia, ler textos teóricos, que, em geral, são escritos num registro formal e técnico. Conseqüentemente, a pouca convivência dos alunos com a leitura de textos resulta também na dificuldade para escreverem textos mais formais. (ANTUNES, 2016, p.13). Destarte, torna-se imperativa a necessidade de promover situações recorrentes em que a leitura e a escrita de textos mais formais estejam presentes nas salas de aula, pois são nesses gêneros textuais que os discentes apresentam maiores dificuldades tanto para ler quanto para escrever. Por isso, durante nossa proposta de trabalho, buscamos minimizar a distância entre o ato de ler e o ato de escrever.

Parece-nos que uma das tarefas a serem realizadas primariamente pela escola é construir junto com os estudantes o entendimento de que a prática da escrita é necessária para

a construção individual dos sujeitos como seres históricos e sociais. Esse entendimento, embora seja individual, pode ser impulsionado a partir de um trabalho coletivo e contínuo, onde eventos que envolvam práticas escritoras se tornem comuns, desarticulados dessa aura de mistério, de complexidade, de algo impossível de realizar. Assim, buscamos encaminhar as práticas de leitura e escrita dentro de uma perspectiva exequível.

Santos e Teixeira (2016) destacam que

a estruturação/composição dos textos argumentativos é difícil de ser assimilada: para isso é necessário que os alunos analisem muitos textos desse tipo, entendam sua estrutura, debatam temas polêmicos na sala, para depois conseguirem produzir gêneros orais e escritos, predominantemente argumentativos. (SANTOS e TEIXEIRA, 2016, p.38).

Assim, na oficina “Argumentar!? Que negócio é esse!?”, a segunda atividade da nossa proposta de intervenção, buscamos ler e analisar textos de natureza argumentativa. Isso nos levou a identificar que os discentes apresentam dificuldades em fazer leituras de textos dessa tipologia.

Quando propusemos a leitura de um quadrinho (cf. apêndice 14), os discentes não conseguiram identificar o que, naquele contexto comunicativo, tornava a argumentação refutável, revelando desconhecer o que de fato seria necessário para fundamentar uma argumentação. Sinalizaram que não sabiam identificar argumentos no texto e nem examinar quando estes são eficazes ou ineficazes, válidos ou inaceitáveis a depender do contexto comunicativo. Ressalta Koch (2016) que os argumentos são regidos pelo “princípio de aceitabilidade”. Assim, dentro dessa perspectiva proposta pela autora, buscamos direcionar a atividade de leitura e escrita, mostrando aos discentes que a escolha dos argumentos é essencial para a eficácia da argumentação. Desta maneira, trouxemos reflexões sobre a relação dialógica que existe entre argumentar e convencer, proposta por Chareau (2008). Para ele, “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos”. (CHAREAU, 2008, *apud* KOCH, 2016, p.24)

Dando continuidade à proposta de leitura e análise de textos de natureza argumentativa, baseando-nos em Caifero (2010), quando este ensina que “ao preparar o texto que será lido em classe, o professor prevê sua atuação como mediador, conhecendo os alunos e o texto a ser lido, poderá propor estratégias de leitura que minimizem as dificuldades”. (CAIFERO, 2010, p.94). Propomos a audição e a análise da letra da canção “Eduardo e Mônica” (cf. apêndices 15 a 18). Prevendo alguns tipos de dificuldades que o texto imporia

aos discentes, trouxemos informações sobre o contexto histórico em que o texto foi produzido. Caifero (2010) adverte que “os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que os gerou, e ter essas informações, no momento da leitura, contribui para a sua compreensão”. (CAIFERO, 2010, p.87). Como estratégia de leitura, pedimos que os alunos lessem a letra da referida canção e buscando identificar qual era a ideia principal que autor defendia no texto e quais foram os argumentos utilizados para sustentá-la.

Com a atividade, intentávamos demonstrar que contar uma história pode ser uma estratégia possível na elaboração do pensamento argumentativo, ressaltando que cabe a cada autor, no momento do planejamento textual, decidir qual é a melhor estratégia para atingir o objetivo desejado. “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la”<sup>23</sup> é uma habilidade importante a se desenvolver e/ou aprimorar na educação básica, pois o leitor precisa lançar mão dela quando for analisar textos argumentativos e também escrevê-los. Os estudantes mostraram-se pouco hábeis em estabelecer esta relação. Na breve escrita de textos que fizeram com base na análise da canção “Eduardo e Mônica”, os estudantes apresentaram argumentos inconsistentes e inadequados à temática. Não conseguiram, também, identificar a estratégia utilizada pelo autor para construir a argumentação. Embora tenham apresentado dificuldades na tarefa de escrever argumentativamente, conseguiram, a partir dos seus conhecimentos de mundo, construir sentido global para o texto lido.

Na oficina “Conhecer para depois opinar!”, terceira atividade, propomos, inicialmente, a leitura de uma charge, (cf. apêndice 20). Também nessa atividade constatamos a pouca habilidade dos discentes em ler esse gênero textual. Isso se dá devido ao fato de que a leitura do gênero exige do leitor uma série de conhecimentos prévios específicos, essenciais para a construção de sentidos. Talvez por conta disso, os estudantes tenham apresentado dificuldades e demonstrado inabilidade em realizar a leitura e posterior discussão sobre a temática por ele enfatizada. Para minimizar as dificuldades, sugerimos como estratégia de leitura, que os discentes fizessem consultas em seus dispositivos móveis (celulares, tablets, etc) sobre a situação socioeconômica dos lugares citados na charge e/ou recorressem aos seus conhecimentos prévios, a fim de auxiliá-los na construção de sentidos para o texto. Dissemos aos estudantes que era uma estratégia possível de leitura para a charge e que tanto a pesquisa como a ativação de seus conhecimentos prévios poderiam ajudá-los a perceber o porquê das personagens das charges não conseguiam opinar sobre os que lhes havia sido perguntado. Quando os textos nos apresentam dificuldades de compreensão, é necessário recorrer a outras

---

<sup>23</sup> Trata-se do Descritor 8 do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto, propostos pelo Gestar de Leitura e Compreensão textual - Língua Portuguesa.

fontes de informações que possam nos auxiliar na construção de sentidos. Foi com a intenção de mostrar que “ler é solucionar continuamente um conjunto de problemas que vão sendo apresentados pelo texto”, conforme ensina (De Pietri, 2009, p.23), que propusemos a atividade de pesquisa articulada com a leitura de charge.

É necessário que os estudantes entendam que quando nos propomos a ler textos, precisamos nos valer de fontes auxiliares de leituras para preencher as lacunas que a atual leitura ocasionou. Isso precisa ser ensinado na escola, pois é uma prática letrada que precisa ser recorrida quando nos predispomos a ler. Uma vez que os alunos não se dispuseram a usar seus celulares, muitos não tinham e/ou não se disponibilizam a usá-los para realizar tarefas escolares, foi necessário explicitar que as personagens da charge viviam em condições socioeconômicas e contextos geopolíticos específicos e que isso interferia na formação de suas opiniões a respeito de uma determinada temática. Tentamos demonstrar que as opiniões são diferentes porque os contextos em que elas são formadas também se diferenciam.

Caifero (2010) destaca que:

a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer que leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiência e história- compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é ativo no processo. (CAIFERO, 2010, p.86).

De Pietri (2009) coaduna com essa concepção de leitor de Caifero e ressalta que “a função do leitor é tão ativa quanto à função de produtor do texto, de ser autor”. (DI PIETRI, 2009, p.40).

Durante a atividade por nós proposta, percebemos que quando os textos impõem alguma dificuldade aos discentes, muitos desistem de ler. Quando não conseguem de imediato decodificar as informações explícitas e compreendê-las, se desestimulam, abandonando a leitura. Não recorrem a outras fontes de informação para auxiliá-los na construção de sentidos. Talvez isso ainda seja um resquício de uma concepção de leitura restrita, que perdurou durante muito tempo no espaço escolar, onde ler era sinônimo de decodificar, e compreender de localizar informações nos textos.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, foi oportuno levantar discussões em torno de como é importante ler diferentes textos e desenvolver diferentes capacidades de leitura ao longo da escolaridade básica, pois como salienta Caifero (2010), “o desenvolvimento dessas capacidades faz com que o leitor compreenda um texto e consiga se

posicionar diante dele, criticando-o, refletindo sobre eles” (CAIFERO, 2010, p.98). Argumentamos com os alunos, também, que a atividade de leitura exige trabalho, conforme assevera Koch (2007) e também De Pietri (2009), sendo o leitor o responsável por construir as estratégias para realizá-lo. Assim, a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2007, p.11.).

Caso o leitor não atue ativamente no processo, dificilmente a leitura se realizará satisfatoriamente.

Muito embora os discentes tenham manifestado dificuldades em construir sentidos para a charge, a discussão que se sucedeu após a leitura foi exitosa e girou em torno da seguinte questão: “Como as opiniões são construídas?”. Com tal discussão, buscamos ampliar o entendimento do que é uma opinião, esclarecendo que expor e defender uma opinião não é algo tão simplista como parece. Como a sociedade tem diversas ramificações e complexidades intrínsecas a tarefa de se posicionar pode não ser tão fácil. Requer um mínimo de conhecimento sobre o assunto e sustentação lógica ou factual de um posicionamento. Os discentes pareciam acreditar que todas as opiniões eram válidas, independente das relações lógico-discursivas que nelas se manifestavam.

Dando continuidade à discussão sobre “Como construímos nossas opiniões”, exibimos o vídeo da blogueira Fabíola Melo <sup>24</sup>. Nele, a autora fala sobre “Namoro na adolescência”, defendendo seu ponto de vista. Quem ministra aula na escola básica, percebe que muitos adolescentes vem apresentando dificuldades de focos em contextos comunicativos longos e como se mostram mais aptos a analisar múltiplas janelas, imagens, audiovisuais. Parece-nos que, hodiernamente, o tempo de fixação dos jovens em relação aos assuntos tratados durante as aulas diminuiu significativamente devido aos novos estímulos característicos da era digital. Assim, a mostra foi uma estratégia para focar a atenção dos alunos e conseguir promover um debate sobre o controverso tema, dentro de uma perspectiva argumentativa. Como a temática é próxima da realidade dos adolescentes, estes se sentiram muito à vontade para falar, discordar, opinar, debater, etc, Socializaram com desenvoltura suas escritas com base nas ideias veiculadas pelo vídeo e nas discussões em sala, demonstrando conforto em expor seus

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wm6C7ZysShk>, acessado em 20 de maio de 2017.

pontos de vistas. Foram momentos em que, na escola, se pode falar de um assunto de interesse real dos estudantes. Passarelli (2012) ensina que é importante propiciar, na escola, um espaço onde o estudante possa falar e/ou escrever sobre suas vivências pessoais. Isso poderia minimizar “o não gostar de escrever na escola”. Embora os discentes não tenham respeitado o turno de fala do colega no momento da socialização, nem opiniões divergentes das suas, realizaram satisfatoriamente as atividades que envolvia oralidade e, posteriormente, escrita de texto. Aproveitamos a ocasião da oficina para ressaltarmos a importância de aprimorarmos a habilidade de escuta. Calar-se para ouvir o outro é fundamental nos momentos de interação em sala de aula pois é uma das formas que podemos lançar mão para construirmos conhecimentos coletivamente.

Dando continuidade à proposta da oficina, foi sugerida uma leitura comparativa, em duplas, de textos (cf. apêndices 23 a 25) com diferentes opiniões sobre “Namoro na adolescência”. Em seguida, conversamos coletivamente sobre o teor dos textos e, na oportunidade, trouxemos para o centro das discussões o conceito de argumentar, proposto por Abreu (2002). Segundo o autor, “argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informações, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, 2002, p.24).

Propomos aos discentes que fizessem uma releitura dos textos e, como estratégia, solicitamos que buscassem analisar os textos com base no conceito de argumentar, que foi discutido em sala. Oralmente, os alunos expuseram suas impressões. Passamos, então, para a atividade escrita, em que os alunos tiveram que identificar, nos textos, quais argumentos os autores usaram para serem a favor ou contra o “Namoro na adolescência”. Em seguida, foi solicitado que os discentes escrevessem um parágrafo argumentativo, opinando e sustentando seus pontos de vista sobre a temática para marcar seu posicionamento diante dos colegas. Alguns se dispuseram a fazê-lo, e outros não realizaram a tarefa. Muitos discentes se mostraram apáticos e pouco comprometidos em escrever suas opiniões e socializá-las.

Diante de mais uma dificuldade observada ao longo da intervenção, no que tange o comprometimento dos estudantes, verifica-se que a falta de vontade de escrever na escola é constante. E, muitas vezes, ela não é fruto apenas daquela intertextualidade não estimulada, não providenciada pela escola, conforme destaca Antunes (2009). Muitos estudantes nem tentam começar a escrever e quando começam logo desistem da tarefa. Passarelli (2012) afirma que “embora sintam profunda necessidade de se fazerem presentes por meio da escrita, quando se encontram na escola os estudantes relutam em escrever porque se sentem bloqueados”. (PASSARELI, 2012, p.60).

O medo de errar talvez se constitua em um dos maiores fatores que desencadeiam esse bloqueio, já que “o erro não costuma ser ressignificado no espaço escolar, nem tampouco elemento norteador de ações no processo de aprendizagem da escrita”, conforme salienta Bach (1991, p.239). Assim, faz-se necessário oportunizar recorrentemente momentos de escritas de textos para que a ação se naturalize dentro da escola, ocupando o lugar do medo. Mas o medo parece se manifestar mais visivelmente quando os discentes são desafiados a escreverem defendendo uma ideia ou ponto de vista, pois solicita deles uma articulação maior de ideias e um raciocínio mais lógico. Então, desistem e se dispõem a escrever qualquer coisa apenas para despistar a inabilidade.

Escrever na escola se constitui em um obstáculo difícil de transpor. Mas, se de um lado os discentes são vítimas de um sistema educacional deficiente que não esteve e não está comprometido, de fato, em aprimorar suas competências escritoras ao longo dos anos de escolaridade; de outro, esses mesmos discentes se comprometem minimamente com suas aprendizagens e com o processo formativo em que estão inseridos. Restam-nos, para minimizar o impasse, continuar realizando, na escola, ações mais incisivas e constantes, por vezes até lúdicas, que seduzam os discentes a escreverem. Continuar investindo em ações pedagógicas sistemáticas e bem planejadas parece-nos que é o que ainda nos resta a fazer. Ainda está na figura do professor a esperança para efetivar mudanças na educação brasileira, já que tanto o sistema de ensino quanto à postura dos alunos se apresentam como desfavoráveis no contexto atual a efetivação de aprendizagens.

Destaca Marcuschi (2010) que “a escrita é um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-histórico situado”. Buscando explicitar essa relação escrita x gênero textual, na oficina “O Artigo de opinião: um gênero do argumentar!”, quarta atividade da nossa proposta de intervenção, nos propomos a apresentar um gênero textual predominantemente argumentativo, o artigo de opinião, e elucidar como os textos que escrevemos se manifestam por meio de algum gênero.

Inicialmente, houve uma mostra de vídeo <sup>25</sup>que versou sobre como os casos de gravidez na adolescência preocupam as autoridades da saúde no país. Os estudantes mantiveram-se atentos a exibição e em trios interagiram satisfatoriamente com os colegas, discutindo questões referentes à mostra. Um estudo desenvolvido por Azanha (2008) mostrou que a exploração dos gêneros midiáticos como notícias, comentários e entrevistas televisivas, com o objetivo principal de fazer com que os alunos construam de forma colaborativa e

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CIEfaOvvz2k>, Acessado em fev. de 2017.



conjunta os conhecimentos sobre os sentidos vinculados nesses e por esses gêneros, contribui para que, em primeiro lugar os alunos aprendam a ouvir o outro. Esse dado de pesquisa trouxe uma contribuição importante para nossa intervenção, pois a partir da informação, utilizamos a estratégia recorrentemente para conseguirmos o foco dos discentes durante algumas atividades encaminhadas.

Após a mostra, houve uma atividade de leitura com base no artigo de opinião “Gravidez Precoce” (cf. apêndices 28 a 30 ).Os estudantes fizeram uma leitura silenciosa e , depois, partilhada do artigo.Conversamos informalmente sobre o teor do texto, discutimos algumas ideias por ele veiculadas e em seguida pormenorizamos aspectos composicionais que organizam o gênero artigo de opinião. Buscamos explicitar que o gênero é considerado argumentativo porque o locutor assume uma posição a respeito de uma questão controversa e a defende. Além disso, o autor objetiva a aderência do interlocutor à tese apresentada. E para conseguir persuadir o leitor, o autor não só faz uso de argumentos convincentes como também utiliza de estratégias argumentativas adequadas que sustentem os seus argumentos. Assim, a explicitação do posicionamento do locutor é quem assegura a consistência do artigo de opinião. Além disso, promovemos uma reflexão sobre as estratégias linguísticas e discursivas que são pertinentes na escritura de um artigo.

Os discentes mantiveram-se atentos durante a explanação e acompanham fazendo anotações no artigo lido. Marcuschi (2010) adverte que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os gêneros textuais é importante. Mas “é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. (MARCUSCHI, 2010, p.69). Atendendo a recomendação da autora, buscamos apresentar o gênero enfatizando a sua grande relevância na sociedade atual, já que hiordiariamente é um instrumento pelo qual autores e leitores interagem por meio de jornais, revistas impressas e de circulação *on-line*. Após termos delineado o artigo de opinião como um gênero argumentativo que faz a defesa de um ponto de vista e tem finalidade persuasiva, propusemos a escrita de um parágrafo argumentativo, onde os discentes deveriam se posicionar diante da seguinte questão: “Vocês enxergam a gravidez na adolescência como um problema social?”.

Nesta breve escrita, os discentes escreveram sem a mínima articulação de ideias, revelando que não conseguiam construir, com eficácia, uma explicação plausível para a questão, recorrendo a suas experiências individuais e sociais. Pôde-se perceber que na defesa oral os discentes se desempenham melhor do que quando são solicitados a escreverem sobre o que falam. Segundo Antunes (2016) isso acontece porque “ a escrita corresponde a uma outra

modalidade de interação verbal[...]é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela decodificação das ideias”. (ANTUNES, 2003, p.54). Assim, foi na modalidade de interação verbal escrita a que nos voltamos mais assiduamente durante a intervenção.

Propor a escrita de textos com propósitos claros, levando o aluno a compreender o real objetivo de escrever na escola foi um dos nossos intentos durante a intervenção. E a utilização do artigo de opinião se constituiu uma boa oportunidade para alcançá-lo. Ensinar os alunos como se escrevem textos pensando no possível leitor e suporte de veiculação, e não apenas no professor que vai ler e corrigir, e ir construindo com eles o entendimento de que para escrever se faz necessário também ler para se ter o que dizer, para que dizer e como dizer, foi desafiador. Como ensina Portela (2009) “faz-se necessário que o estudante saiba que ele aprende mais eficazmente quando desenvolve atividades básicas de leitura e de escrita. Gostar de escrever e conhecer melhor a sua língua implica ler e escrever com mais frequência”. (PORTELA, 2009, p.113). Com base no ensinamento de Portela, buscamos sempre encaminhar ações em sala que levasse os estudantes a perceber essa imbricação que entre leitura e escrita.

Depois da apresentação do gênero, nos propomos a ensinar o suporte de escrita de um artigo de opinião. Então, na oficina “O contexto de produção do artigo de opinião”, quinta atividade da nossa proposta de intervenção, sugerimos a leitura de um artigo de opinião ( cf. apêndices 38 a 40 ), e propusemos como estratégia de leitura o reconhecimento dos elementos do contexto de produção que havíamos apresentado anteriormente. É importante que os alunos aprendam identificar e situar o contexto de produção em que se inserem os textos. Marcuschi (2010) nos chama a atenção para a importância de explicitarmos para aos discentes o contexto de produção dos textos que escrevem para que percebam que o ato de escrever é uma ação humana essencialmente contextualizada, onde o autor precisa ter em mente:

o objetivo pretendido ( qual a razão da escrita?), o espaço de circulação ( em que âmbito o texto será divulgado?), o leitor presumido ( quem o escritor tem em mente ao produzir seu texto?), o suporte pressuposto ( em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?). (MARCUSCHI, 2010, p.79, **grifos do autor**).

Quando a escrita de textos se realiza a partir de um contexto de produção bem definido, a tendência é os textos conseguirem maior eficácia. Por isso, é necessário que os discentes aprendam a pensar e articular esse contexto antes de escrever o texto propriamente

dito. Ainda dentro das discussões que giraram em torno do “Contexto de produção”, buscamos ressaltar que nos dias atuais pessoas comuns escrevem artigos de opinião, independentemente de serem autoridade em um assunto ou não, visto que vivemos em um momento histórico em que, de modo genérico, as pessoas se sentem à vontade para expor suas opiniões via textos escritos e optam pelo gênero pela finalidade persuasiva que possuem. Destacamos que o gênero tem circulação significativa nas redes sociais, ambiente muito familiar dos jovens contemporâneos, e por isso, mais que nunca, conhecer e se apropriar das características desse gênero para escrevê-lo com mais eficácia e usá-lo adequadamente nas práticas sociais contemporâneas tornou-se uma necessidade.

Para aprimorar algumas habilidades escritoras dos discentes, objetivo maior da nossa intervenção, foi preciso se valer de muitas estratégias de ensino-aprendizagem. Assim na oficina “O Engravidei na adolescência e quero compartilhar minha experiência!”, sexta atividade da nossa proposta de intervenção, foram disponibilizadas para os estudantes informações a respeito do assunto “Gravidez e maternidade na adolescência”, a partir da socialização de uma experiência individual de uma mãe que engravidou na adolescência. Intentamos contribuir para a ampliação do repertório dos discentes, conforme ensina Passarelli (2012) e subsidiar a construção da opinião dos estudantes sobre a temática. Destaca Antunes (2009) que o insucesso da escrita escolar, dentre outras coisas, deve-se à “rotina de escrever textos sem discussão prévia de informações e dados”. (ANTUNES, 2009, p.167). Primando pelo “sucesso” da escrita, oportunizamos aos discentes uma roda de conversa (cf. fotos no anexo m) para que eles pudessem confrontar dados e informações, determinar as possíveis causas e consequências de uma gravidez na adolescência, inferir seus pontos negativos e, quiçá, os positivos de uma gravidez, precoce. Também puderam esclarecer dúvidas a respeito da temática. Os discentes participaram ativamente da roda de conversa. O evento foi importante e nos sinalizou o quanto os estudantes carecem de informação seguras e adequadas sobre a temática e o quanto elas lhes são necessárias para formarem opiniões adequadas.

Ao término da roda de conversa, propomos que os discentes registrassem as informações que mais lhes chamaram atenção durante o evento. No entanto, os discentes tão participativos e desenvoltos quando no momento da interação verbal oral, mostraram-se relutantes em escrever. Foi informado aos discentes o objetivo dessa escrita e dito que esses registros poderiam funcionar com fontes de informação no momento da escrita de seus artigos. Sugerimos, também, que fizessem os registros em um momento extraclasse, mas nem assim os discentes efetivaram a tarefa. Encaminhamos essa atividade, pois acreditamos que

práticas recorrentes de retextualização, nas aulas de língua portuguesa, podem contribuir para minimizar a relutância em escrever textos em contexto escolar, mesmo que estas escritas sirvam apenas para compor acervos pessoais.

Dando continuidade as nossas ações interventoras e cientes de que a temática “Gravidez e maternidade na adolescência” já tinha sido discutida satisfatoriamente, desafiamos os estudantes a começarem a construir sua própria argumentação a respeito da questão. Passarelli (2012) afirma que “a argumentação implica construir ideias (e não fatos ou uma realidade) e isso é bastante complexo, pois ideias, nesse caso são construídas com palavras, é preciso colocar-se no lugar do outro, incluir-se no mundo dele com vistas à obtenção do que se pretende”. (PASSARELLI, 2009, p.249). Assim, na oficina “Planejando e articulando meu Artigo de Opinião”, sétima atividade da nossa proposta de intervenção, oportunizou momentos de construção de ideias. Como já sabíamos da complexidade da tarefa, apresentamos um quadro proposto por Antunes (2009) (cf. anexo n), que versa sobre etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade escrita, e um roteiro para escritura de textos argumentativos (cf. anexo o), proposto por Passarelli (2012). As apresentações desse material visaram apresentar das etapas subjacentes ao processo de escritura e auxiliar os discentes na construção e escrita dos seus textos. Os discentes acompanharam atentamente a explanação do teor do material e com base nas informações contidas neles buscamos enfatizar a importância de planejar o texto que se vai escrever. Passarelli (2012) salienta que “o ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias” (PASSARELLI, 2012, p.153), e Antunes (*op. cit.*) destaca que a escrita produzida na escola sempre deve ser iniciada “na consulta, na confrontação com outros materiais, de qualquer forma atinentes aos tópicos que se pretende comentar”. (ANTUNES, 2009, p.168). Buscando contemplar as recomendações das autoras, foram oportunizados momentos nos quais os estudantes puderam planejar do artigo de opinião. No entanto, no imaginário dos alunos, escrever textos na escola se resume a legitimar a fórmula mágica “pensou-escreveu”, conforme desta Kato (2003). Tentar desconstruir essa noção sedimentada nos pareceu fundamental e as ações da oficina giraram, também, em torno desse fazer.

A falta de habilidade em elaborar o contexto de produção e o esquema do artigo foi notável. Os discentes sinalizaram que não sabiam lidar com esse fazer. E mesmo diante dos esclarecimentos coletivos e individuais encaminhados por nós, das orientações encaminhadas, muitos discentes desistiram do planejamento e partiram logo para a escrita do texto. Alguns dos estudantes, porém, realizaram a tarefa após a nossa mediação (cf. apêndice 87,88) Destaca Passarelli (2012) que “para muitos (alunos), planejar seria o mesmo que adiar o momento de

escrever, o que lhes parece perda de tempo”. Não sabendo eles que “tudo que é bem planejado antes de se dar início leva à economia de tempo”. (PASSARELLI, 2012, p. 155). Assim, os discentes deram início a escrita do artigo sem contemplar uma etapa tão importante do processo de escritura textual.

Sabíamos das dificuldades que encontraríamos ao propor essa atividade, pois como ensina Passarelli (*op. cit.*) “a fase de planejamento do texto é, usualmente, aquela que os estudantes pouco e nem sempre utilizam”. (PASSARELLI, 2012, p.155). Planejar os textos não é, de fato, uma prática recorrente na escola e pouco ainda se tem se feito para legitimar esse fazer. Por isso investir em práticas que contemplem essa etapa da construção textual é necessário para naturalizá-la visto que isso pode levar os discentes a perceberem o quão importante e essencial são os momentos de planejamento para se conseguir maior eficácia nos textos que se escreve. Antunes (2003) destaca que “possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também a falta de oportunidade para que eles planejem”. Observamos, porém, que não é apenas pela falta de oportunidade de planejar que os discentes não sentem a necessidade de realizar o planejamento do texto que irão escrever, mas, talvez, porque não se invista na escola no ensino-aprendizagem dessa etapa no processo, a ponto de torna - lá uma prática recorrente .Vale ressaltar, que a própria maneira como a escola está formatada dificulta a realização e contemplação dessa etapa.

Apesar de um rascunho formal não ser imprescindível a toda escritura textual, muitos escritores relatam que é fundamental “fazer algum planejamento de conteúdos e organização, antes de começar a escrever”. (PASSARELLI, 2012, p.155).Assim, já que muitos alunos resistiram em fazer um esquema de escritura “formal”, também, oportunizamos aos discentes momentos em que pudessem levantar as mais relevantes/importantes informações sobre o assunto “Gravidez e maternidade na adolescência”, a partir das informações que registraram no caderno de aprendizagens e também dos materiais que tinham em mãos ( cf. apêndices 28,38,48, 49,50,51,52) e que foram disponibilizados ao longo das oficinas temáticas. Muitos, porém, detiveram-se apenas a copiar trechos desses materiais para transcreverem em seus artigos.

Os discentes manifestaram muito desconforto durante a oficina por não saber lidar com o planejamento do texto. Talvez isso tenha ocorrido porque não sabiam como fazer e/ou não viam sentido em escrever sobre isto, por não enxergarem a necessidade. Mas na oportunidade foi ressaltada a importância do cumprimento da etapa do planejamento da escrita visto que é neste momento que o autor seleciona criteriosamente os aspectos relevantes para que sua escrita atinja o objetivo desejado.

A maior dificuldade apresentada pelos discentes no momento do planejamento foi definir qual o ponto de vista assumiriam diante do assunto “Gravidez e maternidade na adolescência”. Conforme destaca Koch (2016)

como os pontos de vista podem ser tantos que fica difícil administrá-los, o melhor é definir logo nas primeiras linhas qual vamos assumir no desenvolvimento do texto. Trata-se de uma boa estratégia para começar uma argumentação. (KOCH, 2016, p.162).

Assim, a imperícia de determinar de qual ângulo trataria a temática em questão comprometeu a etapa do planejamento e também toda construção textual posterior. Quando os estudantes em sala de aula se depararam com alguma dificuldade para a realização de uma tarefa logo desistem de fazer o que se propunham. Daí a necessidade de evocar com recorrência os conteúdos atitudinais nos processos de ensinar a escrever na escola, trazendo a afetividade para o cerne do processo com o intuito de ajudar os estudantes a construir posturas de comprometimento, aceitação de dificuldades, interesse, autonomia, etc.

Passarelli (2012) destaca que quando o texto é planejado, durante a escritura, tem-se mais “condições de distribuir o tempo e de realizar um trabalho, com talvez, menos angústia” (PASSARELLI, 2012, p.155). A ideia contrária a esta também nos parece verdadeira pois na oficina “É hora da metamorfose acontecer...”, oitava atividade da nossa proposta de intervenção, pudemos constatar a grande angústia passada pelos discentes no momento de concluir e formatar seus textos, sobretudo porque não cumpriram satisfatoriamente a etapa do planejamento textual. Os estudantes apresentaram dificuldades em retomar a escrita da primeira versão do artigo de opinião e concluí-la.

Foi custosa para os estudantes a tarefa de “traduzir ideias em palavras”<sup>26</sup>. Mesmo porque as ideias não tinham sido sistematizadas previamente. Então, a maioria dos discentes escreveu o artigo, mas apenas para cumprir à solicitação da professora, como já fazem geralmente na escola, sem grande envolvimento com a proposta. De forma genérica, foi um escrever por escrever. Apenas alguns poucos se empenharam e encararam a atividade como um desafio. Ao final da atividade, esses, mostraram-se satisfeitos com o que conseguiram realizar. Afinal foi uma conquista para muitos dos estudantes, aquelas que apenas aqueles comprometidos com sua aprendizagem sabem saborear. Instrui Antunes (2003) que:

---

<sup>26</sup> Expressão “traduzir ideias em palavras” foi proposta do Lílian Maria Ghiuro Passarelli, na obra Ensino e correção na produção de textos escolares. 1 Edição .São Paulo:Telos, 2012. Refere-se à 2ª etapa no processo de escritura textual e que deve ser realizada logo após o planejamento do texto .

escrever textos adequados e relevantes é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é “uma conquista”, “uma aquisição”, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p.60)

É notável que há discentes, na escola, dispostos a superar alguns obstáculos que se impõem durante seu percurso formativo, sobretudo aqueles que dizem respeito a escrita de textos. São esses aprendizes que não deixam os professores fraquejarem e desistirem da tarefa difícil tarefa de ensinar a escrever na escola. São esses, também, que retroalimentam a esperança incessante do professor de que um dia muitos conseguirão escrever com eficácia e se valerão da sua escrita para atuar de forma mais significativa na sociedade complexa em que vivem.

No entanto, para que os estudantes se tornem escritores cada vez mais autônomos, é fundamental que ensinemos a eles como avaliar e revisar os textos que escrevem. Bandão (2007) assinala que “a revisão pode ocorrer tanto no processo de produção do texto, como no produto, ou seja, ao longo e no final da primeira versão e das versões subsequentes de um texto”. (BRANDÃO, 2007, p.123). Nesse processo, no entanto, é importante explicitar para os discentes como essa revisão deve acontecer e quais critérios devem norteá-los. Assim, na releitura dos seus textos, fica mais fácil identificar e reconhecer as “faltas” cometidas no texto “em construção” e reconstruí-las. Isso, além de favorecer os aprendizes um momento de reflexão, dar-lhes condições de construir um sistema pessoal para aprender a escrever.

Conforme ensina Ruiz (2000) e Moraes (1998) é melhor oportunizar ao aprendiz a reflexão sobre o que conseguiu fazer (e o que precisa ser melhorado), em lugar de lhe dar prontas as soluções para melhorar seu texto. Assim, na oficina “Revisando e editorando meu Artigo de Opinião”, nona atividade da nossa proposta de intervenção, os discentes tiveram a oportunidade de revisarem os seus artigos com base em critérios previamente definidos. Como sabemos que não é possível revisar todos os aspectos do texto de uma só vez, sugerimos aos discentes que, primeiramente, priorizassem o trabalho de revisão dando enfoque a coerência. Solicitamos que se perguntassem, quando estivessem lendo os textos que escreveram, se as relações expressas entre as sentenças ou partes do texto estavam suficientemente claras e bem articuladas?; quais trechos estavam confusos ou apresentavam lacunas e precisam ser mais bem esclarecidos? Após o tratamento dessas perguntas iniciais, os passos seguintes seria focar a atenção sobre determinados aspectos selecionados com base na grade de análise que foi disponibilizada (cf. apêndice 60).

Morais (1998) destaca a necessidade de se instalar, na sala de aula, a preocupação com o leitor de nossos escritos, desenvolvendo uma “atitude” de querer escrever melhor, para melhor nos fazer entender. No entanto, desenvolver essa atitude nos discentes é algo que ainda precisa ser construído dentro das salas de aula. Muitos estudantes não se empenham na tarefa de aperfeiçoar seus próprios textos. Passarelli (2004) alerta que:

Embora fundamental [...] a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada se diferem dos rascunhos. Os textos são relidos com rapidez, o que não permite leitura crítica. (PASSARELLI, 2004, p.93).

Neste sentido, investir em práticas que levem os alunos a revisarem os textos que escrevem se constitui algo ímpar no processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos e uma ação precisa que ser recorrente na escola, pois, talvez, com ela os discentes comecem a se habituar a esse fazer, compreendam-na como etapa indispensável no processo de escrita de textos e a vejam como uma possibilidade de aperfeiçoarem suas escritas.

Buscando contemplar mais uma das etapas do processo de escritura, denominada por Passarelli (2004) de co-revisão, a oficina “Artigo de Opinião: o olhar do outro sobre meu texto...”, décima atividade da nossa proposta de intervenção, oportunizamos aos discentes analisarem o texto de um dos colegas de turma<sup>27</sup>, buscando desencadear atitudes colaborativas em sala de aula. Julgamos importante que os discentes trocassem entre si seus artigos, a fim de oportunizar que o olhar do outro (do colega) contribuísse para o aperfeiçoamento do texto no momento da reescrita, atividade que seria realizada na penúltima oficina da intervenção.

Segundo Passarelli (2004)

as correções feitas (pelo professor ou pelos colegas) podem trazer significativa contribuição para a versão final do texto” (PASSARELLI, 2012, p.98), pois o *feedback* do outro em um texto ‘em construção’ ajuda o autor a ‘perceber as lacunas, inadequações e outros problemas localizados em relação aos procedimentos coesivos, por exemplo. (PASSARELLI, 2004, p.98, grifos do autor)

Durante a realização da atividade, os discentes se mostraram críticos com relação ao texto do colega, se indignaram com a caligrafia e a ortografia do colega e com a falta de clareza dos textos. Apresentaram dificuldade em compreender o que o colega tinha escrito e o que

<sup>27</sup> Durante análise dos textos, a identidade do autor foi preservada para evitar constrangimentos entre os colegas.



estava propondo. Muitos textos, de fato, não atendiam ao princípio de aceitabilidade, como destaca Koch (2016), pois o texto não permitia a cooperação de sentidos entre os interlocutores. A aceitabilidade é a ação de o interlocutor associar ao que está sendo lido alguma coerência, de modo a construir sentidos para a leitura. A partir das observações dos discentes, buscamos promover uma reflexão acerca da importância de se pensar nos interlocutores do texto quando nos predisposmos a escrever. Assevera Koch (*op.cit.*):

Argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado , há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; de outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção. (KOCH, 2016, p.34)

Assim, quando nos propomos a escrever um gênero de texto argumentativo não adianta apenas escrever por escrever. É necessário se fazer entender a partir do que se escreveu porque argumentar é uma ação onde o que se deseja é, em grande parte, a aquiescência, assentimento do outro. Com base em uma grade de análise (cf. apêndice 62), que tinham em mãos, e que foi instrumento norteador da revisão do texto do colega, os discentes tiveram a oportunidade de sinalizar o que consideraram adequado e o que consideraram inadequado no texto do colega. No entanto, no momento de especificar e explicar em que se consistia a inadequação, não conseguiram registrar. O mesmo aconteceu quando tiveram que sugerir a reescrita dos trechos do texto do colega que julgaram inadequados. Muito embora a co-revisão dos colegas tem sido feita sem a devida eficácia, pois muitos estudantes não utilizaram a grade de análise norteadora , a atividade foi proveitosa porque os discentes puderam perceber que as suas dificuldades são, muitas vezes, também as dificuldades do colega. E também sentiram o quão custoso é ler um texto onde não há clareza nas ideias. Foi uma atividade de cunho formativo, onde intentamos que os discentes percebessem que o primeiro passo para aperfeiçoar os textos que se escreve é identificar as incoerências e inadequações presentes nele no momento da revisão. Só assim se torna possível pensar em estratégias para sanar ou minimizar as lacunas deixadas durante o processo de escrita.

Destaca Koch (2016) que “a produção textual exige que cuidemos da articulação entre orações, parágrafos e sequências maiores, porque todas essas partes contribuem para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido”. (KOCH, 2016, p.122). Assim, na

oficina “Elementos articuladores de textos”, décima primeira atividade da nossa proposta de intervenção, expusemos trechos dos artigos escritos pelos estudantes na nona oficina, pois identificamos muitas lacunas deixadas nessas produções no que diz respeito aos aspectos relacionados a coerência e a coesão textual. Durante a exposição, apontamos trechos em que haviam contradições, incompletude de ideias e uso adequado e inadequado de articuladores textuais. Também trechos em que a ausência dos articuladores comprometia a concatenação de ideias, dificultando legibilidade textual e a coerência. Na ocasião, apresentamos, também, alguns trechos reescritos dos artigos para demonstrar como os articuladores “são importantes na constituição de um texto, da sua argumentação e do seu sentido”. (KOCH, 2016, p.123). Os estudantes mantiveram-se atentos a exposição.

Em seguida, apresentamos aos discentes alguns articuladores textuais e algumas funções que assumem dentro dos textos ( cf. anexos p, q) . Segundo Koch (2016), são elas:

situar ou ordenar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou tempo; estabelecer entre os enunciados relações tipo lógico-semântico; sinalizar relações discursivo-argumentativas; funcionar como organizadores textuais; introduzir comentários sobre o modo como o enunciado foi formulado ( como aquilo que se diz é dito), ora sobre a enunciação (ato de dizer) .(KOCH, 2016, p. 123).

Os discentes mostraram-se inquietos e desinteressados no conteúdo. Em seguida, propusemos uma atividade de leitura envolvendo uma charge e uma vinheta<sup>28</sup> (cf. anexos apêndices 68 a 70 ). Solicitamos que os discentes analisassem e interpretassem esses textos e com base nas inferências feitas, escreverem parágrafos utilizando adequadamente alguns articuladores textuais. Mas que conhecer os articuladores, é necessário que os estudantes aprendam a usá-los adequadamente nos textos que escrevem, por isso consideramos importante encaminhar uma atividade dessa natureza na intervenção. Não foi uma atividade de cunho classificatório, mas formativo. Houve pouco interesse em realizar a atividade por parte dos estudantes mesmo sendo oportunizados aos estudantes assessoramentos individuais.

Insistimos nas discussões referentes aos articuladores de textos na oficina “Modalização e modalizadores no Artigo de Opinião”, décima segunda atividade da nossa proposta de intervenção. Segundo Koch (*op.cit.*)

há articuladores que servem para introduzir comentários e isso pode acontecer ora sobre o modo como o enunciado foi formulado ( como aquilo

---

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?>>, acesso em 10 de junho de 2017.

que se diz é dito), ora sobre a enunciação (ato de dizer). Daí serem chamados de metadiscursivo . (KOCH, 2016, p. 142).

Assim, nos propomos a apresentar articuladores textuais desse tipo. Como estratégia de ensino-aprendizagem dos modalizadores, exibimos uma matéria veiculada no programa televisivo *Profissão Repórter*<sup>29</sup>. Nela, contada a história de uma menina de 11 anos que afirmou ter querido engravidar aos 11 anos de idade. Sugerimos que aos discentes escrevessem dois ou três parágrafos sobre alguma das questões levantadas durante a matéria, usando palavras e/ou expressões que funcionam como modalizadores. Posteriormente, foi proposta a leitura compartilhada de um artigo de opinião (cf. apêndices 73,74), houve uma discussão a respeito do teor do texto e, em seguida, os alunos tiveram que escrever um parágrafo argumentativo se posicionando com relação a seguinte afirmação presente no artigo: “...engravidar é perder a juventude...”. Quando os estudantes socializaram os textos que haviam escrito, pôde-se, ainda, observar nas produções a ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista. Possuíam afirmações sem sustentação lógica ou fatural. Ou seja, a argumentação escrita ainda ocorria de modo inconsistente e desorganizada.

O nosso passo da intervenção foi oportunizar momentos de reescrita do artigo de opinião. Destaca Passareli (2004) que no momento da reescrita:

(...)o professor promove um processo de conscientização para o aluno adquirir um ponto de vista mais crítico com o qual possa controlar o conjunto de problemas que, usualmente, está presente na escrita de um texto. E, assim, o professor assume os pressupostos da avaliação formativa para ajudar o aluno a descobrir os processos que permitirão seu progresso em termos de aprendizagem, considerando os “erros” como normais e características de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem. (ALLAL, CARDINET e PERRENOUD, 1986 *apud* PASSARELLI, 2004, p.99).

Foi buscando desencadear esse processo de conscientização nos discentes que giraram todas as nossas ações na oficina: “Leitor crítico de mim: revisitando meu Artigo de Opinião”, décima terceira atividade da nossa proposta de intervenção. Nela, os discentes foram desafiados a fazerem uma análise crítica dos seus artigos e reescreverem os mesmos com base nas observações feitas pelo colega e pelo professor. Passarelli (2012) destaca que “repetir a revisão mais de uma vez contribui para a melhora do texto final e será mais produtiva a tarefa quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão”. (PASSARELLI,

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FZg3MTvbHDU>>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.

2012, p.164). Assim, transcorridos dias da feitura da primeira versão do artigo, foi sugerida a reescrita. Em relação ao momento da revisão do texto Rocha (2005) afirma:

Durante o processo de revisão o aluno tem oportunidade de centrar esforços às questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao locutor, como também poder focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções – concordância, ortografia, caligrafia – que igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita. (ROCHA, 2005, p. 73)

Esta revisão pode ganhar maior significação quando os discentes são informados dos objetivos da tarefa. Brandão (2007) ensina que “reelaborar um texto perde em significado para o aluno quando o material produzido não tem finalidade social”. Assim, atentamos para o ensinamento da autora, e esclarecemos aos discentes que a reescrita tinha dois objetivos principais: aperfeiçoamento das ideias e editoração dos textos para serem socializados numa roda de leitura entre os colegas de turma, expostos, posteriormente, em um evento que ocorreria na escola: a I Mostra da Juventude<sup>30</sup> (cf. anexo u).

O trabalho de revisão textual e reescrita, aqui proposto, caracterizou-se por momentos de reflexão sobre o texto, buscando aprimoramento, sobretudo, do ponto de vista dos sentidos (coerência), para que a finalidade comunicativa do texto não fosse prejudicada. Tratou-se, também, de uma oportunidade por parte professor/grupo/aluno de estabelecer as construções mais indicadas do ponto de vista formal via texto escrito.

De modo genérico, os discentes se envolveram com a atividade proposta e dentro de suas subjetividades e limitações buscaram aperfeiçoar seus artigos. Foi disponibilizada uma grade de análise (cf. apêndice 78) utilizada como estratégia para auxiliá-los a reescrita. Os discentes buscaram nossa assistência e colaboração quando se depararam com dificuldades dentro de suas próprias escritas, se mostraram críticos diante das escritas que fizeram, se indignando com as próprias ideias que haviam defendido na primeira versão, manipularam o material didático que tinham em mãos, disponibilizado ao longo da intervenção, e demonstraram interesse em aperfeiçoar seus textos. Apesar de todas as dificuldades manifestaram mais disposição para encará-las. Foi um momento importante durante a

---

<sup>30</sup> A mostra constitui a culminância de um projeto interdisciplinar da unidade escolar em que a intervenção foi realizada, no mês de novembro de 2017, onde dos discentes expuseram diferentes trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo nas diferentes disciplinas curriculares e textos que construíram nas aulas de Língua Portuguesa.

intervenção porque houve muita interação e troca entre nós em sala de aula, e também porque os estudantes pareceram mais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem em que estavam inseridos.

Após os momentos de reescrita, foi o momento de socializar os textos (cf. fotos no anexo r), o produto de todo um processo. Destaca Rodrigues (2000) que “o artigo de opinião é um dos gêneros através dos quais, institucionalmente, o leitor pode se colocar na posição de autor [...] levar a público, é torna-se interlocutor, não espectador dos acontecimentos sociais. (RODRIGUES, 2000, p.219). Assim, a oficina “Eis aqui o meu no Artigo de Opinião”, décima quarta atividade da nossa proposta de intervenção, destinou-se a socialização dos artigos. Primeiramente, os estudantes trocaram entre si seus textos e leram os artigos uns dos outros. Em seguida, os discentes leram seus artigos como “donos do dizer”(grifos nossos). Durante a socialização, os interlocutores (colegas de turma) foram receptivos, mostraram-se atentos a leitura e fizeram comentários generosos a respeito das produções dos colegas. Houve um reconhecimento mútuo dos esforços que foram envidados para o aperfeiçoamento daqueles textos, sobretudo aqueles que aconteceram nas últimas atividades da intervenção. No entanto, nem todos os discentes quiseram ainda socializar em voz alta seus textos.

Os PCNLP destacam que “o domínio da produção do artigo de opinião pode se constituir como um dos instrumentos para o “exercício efetivo da cidadania” e para a “participação plena no mundo letrado”. (PCN, 1998 *apud* RODRIGUES, 2000, p.2019). Nesse sentido, desenvolver uma intervenção em que o ensino-aprendizagem a escrita se deu por meio do gênero artigo de opinião nos trouxe bastante regozijo, visto que ao ensinar a Língua Portuguesa estávamos investindo também na formação de cidadãos que se construía a medida em que ampliavam seus conhecimentos a respeito da língua. Temos ciência, no entanto, que para que os discentes de apropriem da escrita desse gênero muitas outras ações precisam ser implementadas durante a formação básica deles, de modo que aprendam a usá-lo nas suas práticas cotidianas para marcar seus posicionamentos diante da sociedade complexa em que vivem .

## 2.2 Discussão dos dados coletados

Nesta seção, apresentaremos alguns resultados da nossa pesquisa com base na análise de seis textos que foram escritos pelos discentes durante a intervenção. Os textos analisados são produções dos discentes que tiveram maior frequência nas oficinas que compuseram o nosso plano de trabalho e participaram majoritariamente das ações da intervenção. Dentre os textos, três foram escritos por discentes do sexo feminino e os outros três foram escritos por discentes do sexo masculino. Apresentaremos, a seguir, as conclusões a que chegamos.

Como a intervenção só ocorreu no segundo semestre letivo de 2017, tivemos a oportunidade, como regente da turma desde o início das aulas, de realizar diagnósticos e registrar observações das reações dos estudantes, ao longo do primeiro semestre. Essas atividades diagnósticas nos sinalizaram quão necessário seria desenvolver ações na turma com um gênero predominantemente argumentativo. Quando nos propusemos a intervir nesta turma específica, já sabíamos do grau de dificuldade que os discentes apresentariam na escrita de textos. Essas dificuldades estavam relacionadas a inabilidade de conectar informações, fatos e opiniões próprias, com criticidade, dentro dos textos; a relacionar e conectar , harmonicamente, fatos e/ou ideias dentro do texto; a elaborar uma tese para defender um ponto de vista; a selecionar e apresentar argumentos no textos pertinentes para sustentar o ponto de vista e a posição assumida; a selecionar informações essenciais sobre a temática para expor no texto; a usar articuladores textuais adequados de modo a favorecer a coesão e a coerência ; e também a aspectos relacionados a paragrafação textual, a ortografia, as concordâncias nominais e verbais, dentre outros. Sabíamos que não daríamos conta de sanar todas essas demandas, no entanto, envidamos todos os esforços, no sentido de fornecer subsídios para que a escrita do gênero Artigo de Opinião fosse realizada com eficácia.

Ao longo da intervenção, buscamos focar no processo (etapas) subjacente à escritura textual. Nesse sentido, o ensino do gênero Artigo de Opinião foi apenas um instrumento para materializar textos e dar vida a esse fluxo interacional entre leitor-texto-autor. Conforme salienta Marcuschi (2010) “o gênero textual é de natureza maleável, e por isso mesmo, em seu processo de produção, está sujeito a incompreensões e transgressões”. (MARCUSCHI, 2010, p.76). Assim, cientes disso, ensaiamos uma metodologia de ensino-aprendizagem de escrita argumentativa onde os estudantes, com base nos conhecimentos construídos por eles, dentro e fora da escola e com base em suas vivências, escreveram sobre uma temática que dialogava com suas realidades. Essa escrita foi monitorada e norteadora do processo de aprendizagem.

Ao agirmos assim, nos baseamos na proposição de Passarelli (2012), quando esta ensina que é necessário oportunizar momentos em que os estudantes escrevam com base, também, em suas vivências pessoais. Nesse sentido, nossas ações primaram sempre pela construção de conhecimentos e saberes de si e do mundo circundante, como também pela reflexão acerca da importância de se saber ler textos argumentativos e escrevê-los com maior eficácia.

Buscamos oportunizar momentos de escrita dentro de um viés colaborativo nos quais os estudantes interagem, oralmente, entre si, antes da escrita de textos. Estudos apontam que o trabalho em colaboração é muito produtivo para a aprendizagem dos alunos, sobretudo em duplas ou em pequenos grupos. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam refletido.

Assim, as interações que ocorreram durante a intervenção, na medida do possível, foram mapeadas com vista a mensurarmos se foram frutíferas ou não ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Vale lembrar que foi preciso criar estratégias para potencializar as interações e direcioná-las para determinado fim: o ensino de Língua Portuguesa. Dentro desse direcionamento, buscamos trabalhar sistematicamente elementos relacionados aos aspectos discursivos e linguísticos relacionados a gênero textual. Ainda que o texto-produto da intervenção não tenha sido o principal foco da nossa intervenção, consideramos importante fazer algumas análises, por ele ter sido o elemento norteador de todo o processo de ensino-aprendizagem. A partir das análises desse elemento verificamos em qual etapa do processo de escrita os estudantes manifestam mais ou menos dificuldades e qual foi o principal entrave no momento de escrever o artigo de opinião. Esse dado pode desencadear outras pesquisas que ampliem o arcabouço teórico-metodológico, referente ao ensino-aprendizagem da escrita de textos argumentativos nos espaços escolares. Destaca Portela (2013), que

um texto resulta de nossas ações linguísticas (conhecimentos gramaticais e enciclopédicos), cognitivas (conhecimentos guardados a curto, médio e longo termo) e sociais (contratos e convenções determinados por uma dada sociedade), as quais estão envolvidas em sua organização (pesquisa de ideias), produção (planejamento), compreensão (análise e síntese) e funcionamento (intenção/aceitação) no meio social. (PORTELA, 2013, p.2).

Dentro dessa concepção de escrita, proposta por Portela, que os artigos nasceram. Durante todo o processo intervencionista, foram realizadas ações necessárias que tanto o leitor quanto o escritor em construção precisam realizar quando se propõe a escrever. Todas elas foram pautadas em competências e habilidades de leitura, compreensão e produção textual, orientadas pelo *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) -Língua Portuguesa* e também norteadas pelas *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*.

Foram utilizados como parâmetros avaliativos para análise dos artigos dos discentes alguns dos descritores<sup>31</sup> do Gestar de Língua Portuguesa de Produção Textual (cf. anexo s), bem como alguns critérios que compõem a grade de correção de texto do gênero artigo de opinião do processo seletivo 2011-1, da Universidade Federal de Goiás ( cf. anexo t) . Com base nestes critérios, buscamos examinar em que nível de escrita se encontravam os discentes no momento em que escreveram a primeira versão do artigo de opinião, listando as ocorrências mais notáveis e se houve algum avanço em suas escritas argumentativas, a partir dos conhecimentos que buscamos construir com a intervenção. Após a reescrita dos textos, buscamos dimensionar os avanços alcançados pelos estudantes, para enfim avaliar se os discentes conseguiram aprimorar algumas competências escritoras no que diz respeito à escrita do gênero Artigo de Opinião.

Entendemos, porém, a avaliação como processo e não como simples produto, enquanto formação e não como medida, corroborando a ideia de que a intervenção didática não é sinônimo de correção de erros ortográficos e gramaticais. (Calil, 2000). Coadunando esta ideia, Luckesi (2003), afirma que a função constitutiva da avaliação é de diagnóstico. Por isso, a avaliação cria a base para a tomada de decisões, encaminhando os atos subsequentes, na perspectiva da busca de melhores resultados. Assim, avaliar é algo constitutivo a toda ação pedagógica.

Felizmente, a socialização de concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem trouxe importantes contribuições para a avaliação na prática docente, uma vez que a avaliação começou “a ser vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno” (MORAES e FERREIRA, 2006, p. 69). Desse modo, avaliar perpassa todo processo formativo.

Na elaboração dos critérios para avaliação dos textos, levamos em consideração os elementos da textualidade tanto funcionais quanto estruturais que compõem o gênero

---

<sup>31</sup> Descritores D1, D2,D3,D4,D5 de Produção de texto do Gestar- Língua Portuguesa



ensinado. Os parâmetros avaliativos foram organizados em níveis, conforme a legenda abaixo:

**Quadro 16 – Legenda: Níveis de escrita**

Níveis de escrita		
ND - Não domina	DP- Domina Parcialmente	D - Domina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Quadro 17 – Descrição das habilidades**

Nível	Descrição de habilidades
Não Domina	<p>Não atende à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, não considerando os interlocutores, a finalidade do texto e as características do gênero textual.</p> <p>Não mantém a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.</p> <p>Não se atém ao tema solicitado na proposta e não o desenvolve com coerência.</p> <p>Não segmenta o texto, por meio da pontuação de final e interior de frases.</p> <p>Não utiliza os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções.</p>
Domina Parcialmente	<p>Atende, razoavelmente, à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando os interlocutores, a finalidade do texto e as características do gênero textual.</p> <p>Mantém, razoavelmente, a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.</p> <p>Atém-se, razoavelmente, ao tema solicitado na proposta e o desenvolve com pouca coerência.</p> <p>Segmenta razoavelmente o texto, utilizando, às vezes, a pontuação de final e interior de frases.</p> <p>Utiliza razoavelmente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções.</p>
Domina	<p>Atende à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando os interlocutores, a finalidade do texto e as características do gênero textual.</p> <p>Mantém a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.</p> <p>Atém-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolve com coerência.</p> <p>Segmenta o texto, utilizando adequadamente a pontuação de final e interior de frases.</p> <p>Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos descritores do Gestar de Língua Portuguesa de Produção Textual

**Quadro 18 – Critérios de adequação ao gênero textual**

Nível	Critérios
Não domina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de projeto de texto;</li> <li>• Título incoerente com o tema abordado;</li> <li>• Não apresenta tese compatível com o tema proposto;</li> <li>• Não apresenta argumentos válidos e/ou que corroborem para a validade da tese;</li> <li>• Listagem de comentários sem articulação entre si;</li> <li>• Não segmenta o texto usando sinais de pontuação;</li> <li>• Não utiliza os operadores argumentativos na construção da argumentação.</li> <li>• Não propõe alternativas para minimizar a questão analisada.</li> </ul>
Domina Parcialmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indício de projeto de texto;</li> <li>• Título coerente com o tema abordado;</li> <li>• Articula o texto em torno de uma tese ou uma ideia central, apresentando pouca coerência;</li> <li>• Uso limitado dos recursos argumentativos e persuasivos; (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação etc.) e de sustentação do ponto de vista;</li> <li>• Segmenta o texto usando, razoavelmente, os sinais de pontuação;</li> <li>• Utiliza alguns operadores argumentativos na construção da argumentação;</li> <li>• Propõe alternativas razoáveis e/ou pouco eficazes para minimizar a questão analisada.</li> </ul>
Domina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de texto definido;</li> <li>• Título coerente com o tema abordado;</li> <li>• A tese resume o ponto de vista do articulista, e é compatível com o tema proposto;</li> <li>• Os argumentos apóiam-se em outras vozes e/ou em evidências dos fatos que corroboram a validade da tese;</li> <li>• Uso adequado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), a serviço do projeto de texto;</li> <li>• Segmenta o texto usando adequadamente os sinais de pontuação;</li> <li>• Utiliza adequadamente operadores argumentativos na construção da argumentação;</li> <li>• Propõe alternativas viáveis para minimizar a questão.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na grade de correção de texto do gênero artigo de opinião do processo seletivo 2011-1 da UFG.

Assim, a tabulação abaixo mostra o nível de escrita dos alunos ao produzir um artigo de opinião, tanto na primeira versão como após a reescrita.

**Quadro 19 – Quadro-comparativo com a tabulação dos resultados da avaliação da primeira versão do artigo de opinião e avaliação da reescrita do artigo de opinião escrito pelos estudantes**

Critérios Analisados	Artigo de Opinião Primeira Versão			Artigo de Opinião Reescrito		
	Nível: Não Domina	Nível: Domina Parcialmente	Nível: Domina Totalmente	Nível: Não Domina	Nível: Domina Parcialmente	Nível: Domina Totalmente
O título do texto possui coerência com a temática abordada?	2	4	---	2	2	2
O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão?	1	5	---	---	6	---
O texto apresenta uma tese?	2	4	---	---	6	---
Há no texto argumentos que sustente a tese?	4	2	---	4	2	---
Há no texto vínculos entre uma ideia e outra por meio de articuladores de textuais?	1	5	---	---	5	1
No texto a conclusão reforça o ponto de vista do articulista e/ou propõe alternativas para minimizar a questão analisada.	4	2	---	2	2	2
Há no texto segmentação em função do gênero: paragrafação e pontuação apropriadas à organização textual e à argumentação.	2	4	---	---	3	3
Número de textos avaliados	6			6		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante dos dados acima apresentados, notamos que após a intervenção os estudantes demonstram-se mais competentes na escrita do gênero Artigo de Opinião, sobretudo após a etapa da reescrita. Houve aprimoramento das escritas, sobretudo referente a aspectos textuais relacionados à “coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto”<sup>32</sup>.

Com relação à adequação ao gênero textual, os textos na primeira versão apresentaram articulação limitada das ideias em relação ao desenvolvimento do tema, uso limitado das informações textuais ou extratextuais, poucas marcas de argumentação e de sustentação do ponto de vista, uso limitado e/ou inadequado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.) a serviço do projeto de texto, muitas afirmações sem sustentação lógica ou factual. No entanto, na reescrita verificou-se maior qualidade nos textos visto que os comentários sem articulação entre si foram minimizados, se comparados à primeira versão, e a coerência global também foi aperfeiçoada. Vejamos<sup>33</sup>:

---

<sup>32</sup> Trata-se do descritor D2 de Produção de texto do Gestar - Língua Portuguesa.

<sup>33</sup> Por questão de sigilo, consta apenas as iniciais dos nomes dos discentes-autores. Logo abaixo dos textos digitalizados há uma versão dos mesmos minimamente editados, ou seja, com ajustes na pontuação e na escrita ortográfica para facilitar a legibilidade textual.

Quadro 20 – Primeira versão do artigo de opinião do estudante T.F.



Artigo de Opinião


Os riscos de uma gravidez na adolescência  
 Segundo uma entrevista feita pela Uma. Deborah  
 Lipp Neuman, que é médica chefe do hospital do  
 Vinte e Nove de Abril de São Paulo, especialista em gra-  
 videz na adolescência é muito perigosa para a saúde de  
 uma adolescente.

A gravidez na adolescência traz grandes riscos à saúde  
 da gestante. A gravidez na adolescência é de alto risco.  
 A incidência de hipertensão e diabetes frequentes  
 nos quadros de certos órgãos matam mais adolescentes  
 que também não mais prepararam a ter filhos. Dependendo  
 caso de que uma gravidez na adolescência não é um bom  
 momento para uma gestante, por isso muitos mater-  
 nos, e muitos dos seus não sabem ainda nem de  
 mais nem mesmo imagine de uma pequena criança que  
 nasceu de 100% de atenção a 100% de cuidado.

Uma adolescente jovem que tem um filho cedo  
 de um novo adulto por também jovem que cresce  
 no mesmo futuro e no mesmo ambiente. Então que-  
 re saber se não seria melhor também de usar  
 um preservativo para evitar uma gravidez indesejada?

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Quadro 21 – Reescrita do artigo de opinião do estudante T.F.

 Artigo de Opinião - reescrito

Os filhos de uma gravidez na adolescência  
 Dado de uma entrevista feita por especialistas  
 foi no assunto "A gravidez na adolescência" ci-  
 ta em um certo momento os cursos a conse-  
 quência sobre a gravidez na adolescência, e tem  
 bem diz que é prejudicial a saúde do adole-  
 scente gestante.

A gravidez na adolescência traz grandes nos-  
 sos não só a saúde mas a outros fatores  
 fisiológicos do ser humano citando que a in-  
 ciência de hipertensão citando em adultos  
 ter gravidez e mais que uma adulta prefe-  
 rida e também são mais propensas a ter  
 anemia.

Depois a ideia de que uma gravidez  
 na adolescência não é um bom momento para  
 uma gravidez, pois os adolescentes são muito  
 imaturos e não conseguem nem mesmo cuidar de  
 si mesmo, além disso traz grandes mudanças  
 a saúde física e mental do adolescente que se  
 está pronto para ter um filho.

Para diminuir os riscos de uma gra-  
 videz precoce é necessário o uso de  
 preservativos e contraceptivos e o apoio pa-  
 dril.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 22 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita do estudante T.F.**

**Artigo 1 – Primeira Versão**

Os perigos de uma gravidez na adolescência

Segundo uma entrevista feita pela Dra Adriana Lippi Waussaman, que é uma médica obstetra do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, especialista em gravidez na adolescência é muito perigosa para a saúde de uma adolescente.

A gravidez na adolescência traz grandes riscos a saúde da gestante. A gravidez na adolescência é de alto risco. A incidência de hipertensão e doenças frequentes nas grávidas é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia. Defendo a ideia que uma gravidez na adolescência não é bom momento para uma gravidez, pois somos muito imaturos, e muitas das vezes não sabemos cuidar nem de nós mesmo imagine de uma pequena criança que precisa de 100% de atenção e 100% de cuidado.

Nós adolescentes temos que tomar bastante cuidado com nossa atitude pois também temos que pensar no nosso futuro e na nossa imaturidade. Então quando formos ter nossa relação sexual lembrar de usar um preservativo para evitar uma gravidez inesperada.

Autor: T.F.

**Artigo 1 -Reescrito**

Os perigos de uma gravidez na adolescência

Dados de uma entrevista feita por especialista no assunto “A gravidez na adolescência” cita em um certo momento as causas e consequências sobre a gravidez na adolescência, e também diz que é prejudicial a saúde da adolescente gestante.

A gravidez na adolescência traz grandes riscos não só a saúde mas a outros fatores psicológicos do ser humano, citando em adolescentes grávidas é maior que uma adulta preparada e também são mais propensas a ter anemia.

Defendo a ideia de que uma gravidez na adolescência não é um bom momento para uma gravidez, pois os adolescentes são muito imaturo e não consegue nem mesmo cuidar de si próprio, além disso traz grandes mudanças a saúde física e mental da adolescente que não está pronta pra ter um filho.

Para diminuir os riscos de uma gravidez precoce é necessário o uso de preservativos e contraceptivos e o diálogo familiar.

Autor: T.F.

O texto de T. F., na sua primeira versão, apresenta problemas do ponto de vista da capacidade de textualização logo na introdução, pois há pouco investimento de mecanismos desta ordem. As frases se apresentam desconexas com ausência de conectivos ou elementos de retomada. T.F. assume uma escrita de predominância informativa e logo de início parafraseia um trecho de uma entrevista que foi usada como material de leitura durante as atividades interventivas. Embora faça paragrafação, não dá continuidade à temática com coerência e nem utiliza organizadores para progressão textual. Vejamos:

“A gravidez na adolescência traz grandes riscos a saúde da gestante. A gravidez na adolescência é de alto risco. A incidência de hipertensão e doenças frequentes nas grávidas é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia”.

Autor: T.F.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Observa-se que T. F. se coloca no texto, embora se utilize de poucos argumentos na defesa de sua tese (A gravidez na adolescência traz grandes riscos). Conclui o texto sem retomar nenhuma das ideias presentes na introdução.

O texto de T.F. na versão reescrita manteve praticamente a mesma textualização, mas com uma sensível melhora. A divisão do parágrafo solicitada na revisão textual foi alterada. Mas o trabalho de revisar o texto não teve ênfase nos aspectos discursivos, pois o estudante não buscou adequar o texto levando em consideração as características do gênero textual e nem trouxe para o texto argumentos que coadunassem com sua tese. Apesar dos elementos coesivos aparecerem no texto, estes não são utilizados para concatenar as ideias em favor da tese.

Observemos:


“Defendo a ideia de que uma gravidez na adolescência não é um bom momento para uma gravidez, pois os adolescentes são muito imaturo e não consegue nem mesmo cuidar de si próprio, além disso traz grandes mudanças a saúde física e mental da adolescente que não está pronta pra ter um filho”.

Autor: T.F.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados



Quadro 23 – Primeira versão do artigo de opinião do estudante A.S.

 Artigo de Opinião

Causas e consequências da gravidez na adolescência

No adolescente engravidam por falta de informação. Eu acredito que eles tem várias meios de se informarem como internet, folhetos, na escola que até tem cartazes divulgados por professores indicam que 92% delas engravidam pela internet e um método contraceptivo. Pelo mesmo as camisinhas elas também e sabem a diferença que as contraceptivos tem.


Com a falta de informação tem a gravidez precoce. Estudos indica que 15% das gravidezes são de meninas de 12 a 19 anos. Existe uma série de fatores que poderiam contribuir para o aumento da incidência de gestantes adolescentes. O baixo nível socioeconômico é um deles porque, a gravidez representa oportunidade de acesso social, a baixa escolaridade também pelo mesmo contexto, entre vários outros fatores.

É com a gravidez precoce tem os riscos, de falta de saúde física e psicológica, a gravidez na adolescência é de alto risco, as doenças na gravidez, é cinco vezes maior nos adolescentes que também são mais propensas a ter anemia.

É necessário que os adolescentes tem que dar mais atenção a esse assunto que é muito falado e tomar mais cuidado.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Quadro 24 – Reescrita do artigo de opinião do estudante A.S.



Artigo de Opinião - reescrito

Parque as adolescentes engravidam?

As adolescentes engravidam por falta de informação? Eu acredito que elas têm vários meios de se informar como internet, folhetos, escola ou até em casa. Mesmo assim elas se descuidam sua hora da vida sexual e acabam engravidando.

No início, é um choque porque a adolescente está vivendo uma fase de transição em busca da própria identidade e elas se deparam tendo de enfrentar uma gravidez que atrapalha seu desenvolvimento e a obriga também a buscar sua identidade.

É com a gravidez precoce vem ao rítimo, da família de nível físico-biológico, as doenças, na gravidez precoce é cinco vezes mais mas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia após o parto. É aumento a nível de bebês prematuros.

É necessário que a escola a prefeitura entre outras faça mais e mais campanhas, folhetos e dar mais atenção a esse assunto e os pais também conversarem com a filha e dizer quanto é prejudicial uma gravidez na adolescência. Talvez assim as adolescentes não se descuidem.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 25 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita do estudante A.S**

**Artigo 2 –Primeira Versão**

Causas e consequências da gravidez na adolescência

As adolescentes engravidam por falta de informação?Eu defendo que elas tem vários meios de se informar, como internet, palestras, colégio ou até em casa. Dados divulgados por entrevistas indicam que 92% delas conhecem pelo menos um método contraceptivo.Pelo menos as camisinhas elas conhecem e sabem a diferença que os contraceptivos faz.

Com a falta de proteção vem a gravidez precoce.Estudos indica que 18% das gravidez são de meninas de 12 a 19 anos.Existe uma série de fatores que poderiam contribuir para o aumento da incidência de gestantes adolescentes.O baixo nível socioeconômico é um deles porque a gravidez representa oportunidade de ascensão social, a baixa escolaridade também pesa nesse contexto, entre vários outros fatores.

E com a gravidez precoce vem os riscos, do ponto de vista físico-biológico, as doenças na gravidez precoce é de alto risco, as doenças na gravidez é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia

É necessário que as adolescentes tem que dar mais atenção a esse assunto que é tanto falado e tomar mais cuidado.

Autor: A.S.

**Artigo 2 -Reescrito**

Por que as adolescentes engravidam?

As adolescentes engravidam por falta de informação?Eu defendo que elas tem vários meios de se informar, como internet, palestras, colégio ou até em casa. Mesmo assim, elas se descuidam na hora do ato sexual e acabam engravidando.

No início é um choque porque a adolescente está vivendo uma fase de transição em busca da própria identidade, elas se deparam tendo de enfrentar uma gravidez que atropela seu desenvolvimento e a obriga também a buscar ainda sua identidade.

E com a gravidez precoce vem os riscos, do ponto de vista físico-biológico, as doenças na gravidez precoce é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia, aponta estudos. E aumenta o risco de bebês prematuros.

É necessário que os colégios, a prefeitura, entre outros, faça mais e mais campanhas, palestras e dar maior mais atenção a esse assuntos e os pais também conversem com a filha e dizer quanto é prejudicial uma gravidez na adolescência. Talvez assim as adolescentes não se descuidem.

Autor: A.S.

O texto de A.S., em sua primeira versão, não apresenta grandes problemas do ponto de vista da capacidade de textualização. A.S. assume uma escrita argumentativa e logo de início propõe um tópico introdutório da temática a ser desenvolvida. Vejamos:

“As adolescentes engravidam por falta de informação?Eu defendo que elas tem vários meios de se informar, como internet, palestras, colégio ou até em casa. Mesmo assim, elas se descuidam na hora do ato sexual e acabam engravidando”.

Autor: A.S.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

O estudante faz paragrafação, dá continuidade à temática utilizando-se de marcador temporal que situa a fase de adolescência: “No início é um choque porque a adolescente está vivendo uma fase de transição...”. No entanto, há no texto de A.S. excesso de trechos informativos parafraseados de uma entrevista que foi usada como material de leitura durante as atividades, o que não compromete o sentido geral do texto mas fragiliza a argumentação.

Observa-se que A.S. se posiciona no texto, apresenta uma tese implícita (as adolescentes conhecem os métodos contraceptivos, mas não usam, por isso engravidam), mas não utiliza argumentos que coadunem com a tese apresentada. Conclui o texto sem retomar ideias contidas na introdução e de modo vago, não propondo nada exequível para o problema apresentado.Vejamos:

“É necessário que as adolescentes tem que dar mais atenção a esse assunto que é tanto falado e tomar mais cuidado”.

Autor: A.S.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

O texto de A.S. na versão reescrita manteve praticamente a mesma textualização. Porém a tese (elas [**as adolescentes**] se descuidam na hora do ato sexual e acabam engravidando) aparece de forma explícita logo na introdução. A divisão dos parágrafos não foi alterada. Seu trabalho de rever o texto teve maior ênfase nos aspectos discursivos, visto que o estudante busca adequar seu texto atendendo as características do gênero textual solicitado. Isso fica evidente quando o estudante se apóia em um argumento trazendo outras vozes para o seu texto e/ou em evidências dos fatos. Vejamos:

“E com a gravidez precoce vem os riscos, do ponto de vista físico-biológico, as doenças na gravidez precoce é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia, aponta estudos. E aumenta o risco de bebês prematuros”.  
Autor: A.S.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

A conclusão foi ampliada e apresenta proposta viável para minimizar o problema apresentado. Vejamos:


”É necessário que os colégios, a prefeitura, entre outros, faça mais e mais campanhas, palestras e dar maior mais atenção a esse assuntos e os pais também conversem com a filha e dizer quanto é prejudicial uma gravidez na adolescência. Talvez assim as adolescentes não se descuidem”.  
Autor: A.S.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

O texto foi aperfeiçoado no tocante à discursividade, pois o estudante concatena as ideias ao longo do texto, tornando os enunciados coerentes.



Quadro 26 – Primeira versão do artigo de opinião do estudante V.R.

 Artigo de Opinião

Práticas da gravidez na adolescência

A gravidez, prejudica a saúde dos adolescentes. De acordo com pesquisadores os riscos que podem causar na saúde dos adolescentes são: a incidência de hipertensão, diabetes, com frequência na gravidez, e filhos recém-nascidos mais adolescentes que também são mais propensos a ter anemia.

De acordo com a pesquisa de Montenegro, ele fala que "os adolescentes gravídicos tem medo de falar com seus pais que estão gravídicos". A Dra. Adriana diz que "do ponto de vista psicológico, geralmente os adolescentes não vão falar mais distante de seus pais".

Hoje em dia não é mais falta de desinformação que leva a gravidez na adolescência segundo a Dra. Adriana.

Para evitar a gravidez na adolescência é necessário de conselhos dos pais, pais não falam sobre a gravidez na adolescência e usam apresentações durante relações sexuais.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Quadro 27 – Reescrita do artigo de opinião do estudante V.R.



Artigo de Opinião - reescrito

### Prevenção da quiniela na adolescência

A quiniela na adolescência prejudica a saúde dos adolescentes. Podem levar os adolescentes que estão a ter do tipo hipertensão, anemia, problemas na coluna, problemas nos ossos e nos músculos etc.

Além disso, pode até levar os adolescentes a morte durante a prática. Também pode atrapalhar os estudos, mas ainda dá para fazer o que depois que a adolescente gestante tem o seu bebê, ela não pode ter tempo para fazer mais nada, porque a maioria do tempo que ela tinha livre, ela não pode ter mais porque está cuidando do seu filho.

Para evitar a quiniela na adolescência é necessário de preferência, se possível, dar aulas na família, falando como evitar a quiniela na adolescência de uma forma correta.

Sempre durante as refeições, não é necessário usar prescrições para se prevenir da quiniela e de doenças graves.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 28 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita do estudante V.R.**

**Artigo 3 – Primeira Versão**

Prevenção da gravidez na adolescência

A gravidez prejudica a saúde das adolescentes. De acordo com as pesquisas, os riscos que podem causar na saúde das adolescentes são: a incidência de hipertensão, doença com frequência na gravidez, é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia.

De acordo com a pesquisa de Dr. Dráuzio, ele fala que “as adolescentes grávidas tem medo de falar com seus pais que estão grávidas. A Dra Adriana diz que “do ponto de vista psicológico, geralmente as adolescentes são um pouco distante dos seus pais”.

Hoje em dia não é mais falta de desinformação que leva a gravidez na adolescência segundo a Dra Adriana.

Para evitar a gravidez na adolescência é necessário de conselhos dos pais, palestras falando sobre a gravidez na adolescência e usar preservativos durante as relações sexuais.

Autor: V. R.

**Artigo 3 -Reescrito**

Prevenção da gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência prejudica a saúde das adolescentes. Podem levar as adolescentes grávidas a ter do tipo hipertensão, anemia, problemas na coluna, sofrer preconceito nas escolas e nas ruas, etc.

Além disso pode até levar as adolescentes a morte durante o parto. Também pode atrapalhar as adolescentes na vida delas pelo fato que depois que a adolescente gestante ter o seu bebê, ela não vai ter tempo para quase nada porque a maioria do tempo que ela tinha livre ela não vai ter mais porque vai estar cuidando do seu filho(a).

Para evitar a gravidez na adolescência é necessário de palestras, conselhos dos pais, diálogo na família falando como evitar a gravidez na adolescência de uma forma correta.

Sempre, durante as relações sexuais é necessário usar preservativos, para se prevenir da gravidez e de doenças graves.

Autor: V.R.



O texto de V.R., na sua primeira versão, não apresenta grandes problemas do ponto de vista da capacidade de textualização. V.R. assume uma escrita argumentativa e logo de início propõe um tópico introdutório do tema a ser desenvolvido “A gravidez prejudica a saúde das adolescentes”. No entanto, o título “Prevenção da gravidez na adolescência” não dialoga com o tópico introdutório. O estudante faz paragrafação, dá continuidade à temática usando um argumentos por autoridade, muita embora não faça uso de conectivos. Vejamos:

De acordo com a pesquisa de Dr. Dráuzio, ele fala que “as adolescentes grávidas tem medo de falar com seus pais que estão grávidas. A Dra Adriana diz que “do ponto de vista psicológico, geralmente as adolescentes são um pouco distante dos seus pais”.

Autor: V.R.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Observa-se que há, no texto, uma tentativa de defender um ponto de vista elencando argumentos a favor deste. V.R. se posiciona no texto, utilizando-se de argumentos na defesa de sua tese (A gravidez prejudica a saúde das adolescentes), embora não os desenvolvam. Nota-se, também que o autor conclui o texto buscando dialogar com o título do artigo e propõe algo exequível para o problema apresentado. Vejamos:

“Para evitar a gravidez na adolescência é necessário de palestras, conselhos dos pais, diálogo na família falando como evitar a gravidez na adolescência de uma forma correta”.

Autor: V.R.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

O texto de V.R., na versão reescrita, manteve praticamente a mesma textualização. A divisão dos parágrafos não foi alterada. Seu trabalho de rever o texto teve ênfase nos aspectos linguísticos e discursivos. Vejamos:

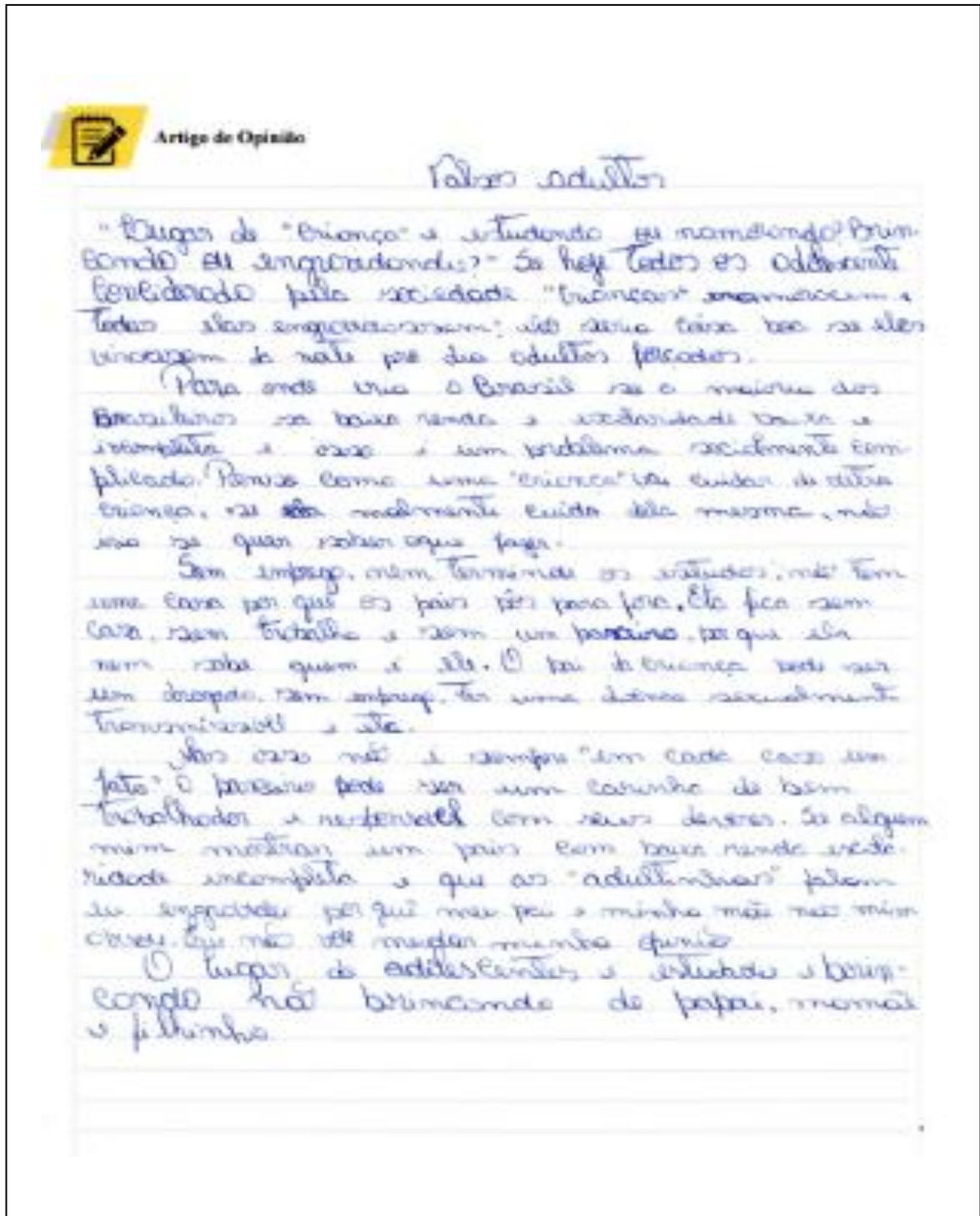
“Além disso pode até levar as adolescentes a morte durante o parto. Também pode atrapalhar as adolescentes na vida delas pelo fato que depois que a adolescente gestante ter o seu bebê, ela não vai ter tempo para quase nada porque a maioria do tempo que ela tinha livre ela não vai ter mais porque vai esta cuidando do seu filho(a)”.

Autor: V.R.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

No parágrafo acima, o estudante articulou melhor as ideias, fazendo uso de organizadores textuais adequadamente, o que ocasionou a progressão textual e também buscou adequar o texto ao gênero textual solicitado.

**Quadro 29 – Primeira versão do artigo de opinião da estudante L.P.**



Artigo de Opinião

Trabalho adulto

"Lugar de 'criança' e estudante ou nomeado? Brincando? Ele aprendendo? Se hoje todos os adolescentes são considerados pela sociedade "trabalhadores" e todos eles empregados? Não seria mais por se eles vivessem de mais por dia adultos felizes.

Para onde vão o Brasil se a maioria dos brasileiros se baseia na educação básica e incompleta e isso é um problema socialmente complicado. Parece como uma "criança" que cuida de outra criança, mas ela realmente cuida dela mesma, não usa se quer saber quem é ela.

Sem emprego, nem terminam os estudos, não tem uma casa por que os pais não para fora. Ela fica sem casa, sem trabalho e sem um futuro, por que ela não sabe quem é ela. O pai de criança não tem um emprego, sem emprego, tem uma doença socialmente transmissível e etc.

Não caso não é sempre "em cada caso um fato". O problema pode ser um caminho de bom trabalho e sustentável com seus direitos. Se alguém não mostrar um país com boas condições de vida incompleta e que os "adultos" falem de esperança por que não pai e minha mãe não têm filhos. Que não são mais meus filhos.

O lugar de adolescentes e estudantes e brincando não brincando de papai, mamãe e filhinha.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Quadro 30 – Reescrita do artigo de opinião da estudante L. P.

 Artigo de Opinião - reescrito

Dado a Dado com o  
desloq.

As adolescentes tem muito o que aprender  
e saber sobre a vida... O que muitas pessoas  
não sabe e que para minimizar as  
gratidões na adolescência é essencialmente  
distófica.

O Brasil infelizmente é um país  
de desigualdade baixa e pobreza extrema  
obredito que isso faz com que na ma-  
joria das casas de qualidade na adoles-  
cência.

Mas não é só a desigualdade baixa  
que isso impede a criança, pois  
que elas mostram que a classe  
média e a classe alta tem coisas  
essas importantes na adolescência.

Para fazer a epidemia de gratidões  
precece o tempo e as desculpas  
também, imprevisto que as pessoas  
se mobilize com companhias e  
combradas ajudando e incentivando os  
alunos da quando fazem estes  
melhores nos ruas de São Paulo  
e em partes de saúde, também em  
outros lugares e locais.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 31 - Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita da estudante L. P.**

**Artigo 4 – Primeira Versão**

Falsos adultos

“Lugar de ‘criança’ é estudando ou namorando? Brincando ou engravidando?” Se hoje todos os adolescentes considerados pela sociedade de “crianças” namorassem e todas elas engravidassem? Não seria coisa boa se eles virassem da noite pro dia adultos forçados.

Para onde iria o Brasil se a maioria dos brasileiros so baixa renda e escolaridade baixa e incompleta e isso é um problema socialmente complicado. Penso como uma “criança” vai cuidar de outra criança, se ela malmente cuida dela mesma, não iria se quer saber o que fazer.

Sem emprego, nem terminou os estudos, não tem casa porque os pais pôs para fora. Ela fica sem casa, sem trabalho e sem um parceiro porque ela nem sabe quem é ele. O pai da criança pode ser um drogado, sem emprego, ter uma doença sexualmente transmissível e etc.

Mas isso não é sempre “em cada caso um fato”. O parceiro pode ser um carinha de bem, trabalhador e responsável com seus deveres. Se alguém me mostrar um pais com baixa renda, escolaridade incompleta e que as “adulthinas” falam eu engravidei porque meu pai e minha mãe não me avisou. Eu não vou mudar minha opinião.

O lugar de adolescentes é estudando e brincando não brincando de papai, mamãe e filhinho.

Autor: L.P.

**Artigo 4 - Reescrito**

Lado a lado com o diálogo

As adolescentes têm muito que aprender e saber sobre a vida. O que muitas não sabem é que para minimizar as gravidez na adolescência é conversando e dialogando.

O Brasil infelizmente é um país de escolaridade é baixa e a pobreza extrema. Acredito que isso talvez ajude na maioria dos casos de gravidez na adolescência.

Mas não é só na classe social baixa que esses imprevistos acontece, pesquisas mostram que a classe média e a classe alta tem as vezes esses imprevistos na adolescência.

Para que essa epidemia de gravidez na adolescência precoce acabe logo e as desculpas também, é preciso que as pessoas se mobilize com campanhas e conversas ajudando e incentivando-os.

Anjos da guarda fazem esses métodos nas ruas de São Paulo e em postos de saúde, também em outros lugares e cidades.

Autora: L. P.

Na primeira versão do texto, L. P. apresenta pouco investimento nos mecanismos de textualização. Há no texto frases sobrepostas, sem conexão entre si onde os conectivos ou elementos de retomada não aparecem. No texto há mínima articulação das ideias em relação ao desenvolvimento da temática. Vejamos:

“Sem emprego, nem terminou os estudos, não tem casa porque os pais pôs para fora. Ela fica sem casa, sem trabalho e sem um parceiro porque ela nem sabe quem é ele. O pai da criança pode ser um drogado, sem emprego, ter uma doença sexualmente transmissível e etc”.

Autora: L. P.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

A inexistência de uma tese fez com que L.P. tivesse dificuldade em elencar argumentos para concatenar as ideias no texto. Na conclusão L.P. responde ao questionamento no início do texto sem dar continuidade à argumentação.

Na reescrita, L.P. investe em expandir seu texto do ponto de vista e apresenta uma tese na introdução “para minimizar as gravidez na adolescência é conversando e dialogando”. No entanto, L.P. não seleciona argumentos relacionados à tese para dar continuidade ao texto e isso faz com que a coerência textual fique prejudicada. Vejamos:

“As adolescentes têm muito que aprender e saber sobre a vida. O que muitas não sabem é que para minimizar as gravidez na adolescência é conversando e dialogando. O Brasil infelizmente é um país de escolaridade é baixa e a pobreza extrema. Acredito que isso talvez ajude na maioria dos casos de gravidez na adolescência”.

Autora: L. P.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

A estudante conclui o texto sem nenhuma conexão com o que havia proposto na introdução. Vejamos:


“Para que essa epidemia de gravidez na adolescência precoce acabe logo e as desculpas também, é preciso que as pessoas se mobilize com campanhas e conversas ajudando e incentivando-os. Anjos da guarda fazem esses métodos nas ruas de São Paulo e em postos de saúde, também em outros lugares e cidades”.

Autora: L. P.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados



Quadro 32 – Primeira versão do artigo de opinião da estudante A.N.

 Artigo de Opinião

### Gravidez Na Adolescência

A Gravidez Na Adolescência é considerada algo de alto risco para a saúde da adolescente.

Gravidez Na Adolescência é algo que estamos enfrentando atualmente no Brasil pois várias adolescentes entre 12 e 20 anos estão engravidando.

Gravidez Na Adolescência é algo muito perigoso pois pode prejudicar o futuro da adolescente.

A sociedade mudou bastante pois muitas adolescentes não tem acesso a informações da família e por isso acabam tendo uma gravidez indesejada Na Adolescência.

Existe uma série de fatores que a Gravidez Na Adolescência pode causar na maioria das vezes pode alterar um aborto que geralmente é causa do por causa abortivos como por exemplo a mifepristona que é considerado abortivo até agora ele em alta quantidade tem certos casos de abortos que geralmente morre a mãe ou o feto.

A escola deveria desenvolver planos para diminuir o índice de gravidez Na Adolescência.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Quadro 33 – Reescrita do artigo de opinião da estudante A.N.

 Artigo de Opinião - reescrito

## Guaridez Prejudicial

A Guaridez na Adolescência é considerada algo de alto risco para a saúde da adolescência podendo causar para a saúde da adolescente problemas no corpo e dor nos ossos importantes e a anemia.

Geralmente por a adolescente não ter seu corpo totalmente preparado para lidar com um varão dentro do seu corpo causar a ter vários problemas como que problemas psicológicos a anemia, etc.

Algumas adolescentes por ter engravidado cedo acaba perdendo grandes oportunidades de trabalho e acaba ficando longe dos estudos.

Nesse período de Guaridez na adolescência a adolescente vai enfrentar várias dificuldades pois as coisas que antes a adolescente fazia ela não que fazer para seu bebê pois filho e uma vez pensa felicidade muito grande.

É importante tomar algumas medidas para que a Guaridez na adolescência diminua pois como que a família esteja presente na vida desta jovem e que os escolas ou órgãos públicos intervenham em campanhas educativas para que haja diminuição neste índice de Guaridez na adolescência.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 34 – Versão editada da primeira versão do artigo de opinião e reescrita da estudante A.N.**

**Artigo 5 – Primeira Versão**

Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência é considerado algo de alto risco para a saúde da adolescente.

Gravidez na adolescência é algo que estamos enfrentando atualmente no Brasil pois várias adolescentes entre 12 e 20 anos estão engravidando.

Gravidez na adolescência é algo muito errado, pois pode prejudicar o futuro da adolescente.

A sociedade mudou bastante pois muitas adolescentes não tem acesso a informações da família e por isso acabam tendo uma gravidez indesejada na adolescência.

Existe uma série de fatores que a gravidez na adolescência pode causar na maioria das vezes pode acontecer um aborto que geralmente é causado por chás abortivos como por exemplo canela que é considerado abortivo se ingerir ele em alta quantidade tem certos casos de aborto que geralmente morre a mãe e o filho.

A escola deveria distribuir panfletos para diminuir o índice de gravidez na adolescência.

Autora: A.N.

**Artigo 5 - Reescrito**

Gravidez prejudicial

A gravidez na adolescência é considerada de alto risco para a saúde da adolescente podendo causar para a saúde da adolescente fraturas no corpo e doenças como hipertensão e anemia.

Geralmente por a adolescente não ter seu corpo totalmente preparado para gerar um ser dentro dela, o seu corpo passa por várias seqüelas como problemas psicológicos, anemia, etc.

Algumas adolescentes por ter engravidado cedo acaba perdendo grandes oportunidades de trabalho e acaba abandonando os estudos.

No período da gravidez na adolescência, a adolescente vai enfrentar sérias dificuldades pois as coisas que antes a adolescente fazia ela terá que fazer para seu bebê pois filho é uma responsabilidade muito grande.

É importante tomar algumas medidas para que a gravidez na adolescência diminua tais como que a família esteja presente na vida dessa jovem e que as escolas ou órgãos públicos invistam em campanhas educativas para que haja diminuição neste índice de gravidez na adolescência.

Autora: A.N.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Na primeira versão do texto, A.N. apresenta pouco investimento de mecanismos de textualização, pois não há concatenação das ideias apresentadas. Há listagem de comentários sem articulação entre si, ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista. Afirmações sem sustentação lógica ou fatural. Vejamos:

“Existe uma série de fatores que a gravidez na adolescência pode causar na maioria das vezes pode acontecer um aborto que geralmente é causado por chás abortivos como por exemplo canela que é considerado abortivo se ingerir ele em alta quantidade tem certos casos de aborto que geralmente morre a mãe e o filho”.

Autora: A.N.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Observa-se que A.N. tem uma tese (A gravidez na adolescência é considerado algo de alto risco para a saúde da adolescente), no entanto, não consegue elencar argumentos em defesa dela. Na conclusão, propõe algo pouco viável para minimizar o problema apresentado no texto. “A escola deveria distribuir panfletos para diminuir o índice de gravidez na adolescência”.

Na reescrita, A.N. teve desempenho significativo com relação à textualização, pois as ideias presentes no texto encadeiam-se logicamente, produzindo sentido(s). A divisão dos parágrafos foi alterada com adequação. Seu trabalho de rever o texto teve ênfase nos aspectos linguísticos e discursivos, pois buscou adequar o texto às características do gênero textual solicitado e articulou melhor as ideias, fazendo uso de organizadores textuais, como o “pois” com valor explicativo e de forma adequada. Vejamos:


“No período da gravidez na adolescência, a adolescente vai enfrentar sérias dificuldades pois as coisas que antes a adolescente fazia ela terá que fazer para seu bebê pois filho é uma responsabilidade muito grande”.

Autora: A.N.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Inicia a conclusão do texto com o modalizador “é importante”, marcando posicionamento em relação à temática abordada e reforça seu ponto de vista, propondo alternativas viáveis para a questão analisada.

Quadro 35 – Primeira versão do artigo de opinião da estudante A.C.


Artigo de Opinião

## O Caminho sem volta

A gravidez na adolescência está trazendo muitos problemas para a sociedade. Gravidez na adolescência não é novidade no histórico de vida de diversas mulheres.


Elas fazem de tudo em dia no que podem de tudo para não passar por isso, mas quando não dá se dá com tudo para não ter uma gravidez e aí surgem os problemas e as dificuldades de vida como gravidez, depois sexualmente transmissíveis.

Contos muitas vezes que o papel das mulheres em nossa sociedade mudou por isso, a gravidez precoce chama tanta atenção da população todos sabem que os adolescentes são para estudar, trabalhar, realizar seus sonhos e não ter filhos sem planejamento e com pouca idade e sem experiência de vida.

Mãe jovens, adolescentes temos que nos preocupar porque temos que construir nossas próprias vidas e quando nossas mães e os pais também não se preocupam mas os amigos dos filhos também porque isso faz uma grande diferença.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Quadro 36 – Reescrita do artigo de opinião da estudante A.C.



Artigo de Opinião - reescrito

O Caminho sem Volta

A gravidez na adolescência é um caminho sem volta muitas adolescentes acham que ter uma criança é uma questão de ser independente mas não é ter filhos antes do tempo é poder diversas coisas que a vida tem para nos oferecer como mãe poder ir pra escola, sair com amigos e muitas vezes a pai nem assume o filho e a mãe tem que se virar sozinha muitas vezes até sem o apoio da família.

Os jovens de hoje em dia não quer saber de estudar vai pra festa ficam muito e quando não foi ter o relógio sem usar cumprimto e resolver os problemas e as dificuldades da vida e uma delas é a gravidez na adolescência.

Atualmente muitas vezes que o papel das mulheres em nossa sociedade moderna mudou por isso, a gravidez precisa ter uma tanta atenção da população todas acham que as adolescentes é por estudar, trabalhar, realizar seus sonhos e não tem filhos nem planejamentos e com pouca idade e sem experiência de vida.

Os jovens, adolescentes tem que construir novos objetivos sonhos e realizações precisamos também de um pai e de uma mãe presente por um futuro e conjunto do país por uma grande diferença.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 37 – Versão editada da primeira escrita do artigo de opinião e reescrita da estudante A.C.****Artigo 6 – Primeira Versão**

## O caminho sem volta

A gravidez na adolescência está trazendo muitos problemas para a sociedade. A gravidez na adolescência não é novidade na história de vida de diversas mulheres.

Os jovens de hoje em dia só quer saber de curtidão vai pras festas bebe muito e quando vê já se deitou com sua parceira (o) sem usar camisinha e ai surgem os problemas e as dificuldades da vida como gravidez, doença sexualmente transmissível.

Acontece muitas vezes que o papel das mulheres em nossa sociedade moderna mudou por isso, a gravidez precoce chama tanta atenção da população todos acham que os adolescentes é pra estudar, trabalhar, realizar seus sonhos e não ter filhos sem planejamentos e com pouca idade e sem experiência na vida.

Nós jovens, adolescentes temos que se prevenir porque temos que construir nossos objetivos e alcançar nossas metas e os pais também não ser só pai e mãe, mas ser amigos dos filhos também porque isso faz uma grande diferença.

Autora: A.C.

**Artigo 6 - Reescrito**

## O caminho sem volta

A gravidez na adolescência é um caminho sem volta. Muitos adolescentes acham que ter uma criança é uma forma de ser independente, mas não é. Ter filhos antes do tempo é perder diversas coisas que a vida tem para nos oferecer, como não poder ir a escola, sair com os amigos e muitas vezes o pai nem assume o filho e a mãe adolescente tem que se virar sozinha, muitas vezes sem o apoio da família.

Os jovens hoje em dia só querem saber de curtidão. Vai pras festas, bebem muito e quando se dão conta já tive relação sem usar camisinha. Aí surgem os problemas e as dificuldades da vida e uma delas é a gravidez na adolescência.

Acontece que o papel das mulheres moderna mudou por isso a gravidez precoce chama tanta atenção da população. Todos acham que os adolescentes é para estudar, trabalhar, realizar seus sonhos e não ter filhos sem planejamentos e com pouca idade e sem experiência de vida.

Nós jovens, adolescentes temos que construir nossos objetivos, sonhos e realizá-los. Precisamos de um pai e de uma mãe presente porque um carinho e confiança dos pais pode fazer uma grande diferença.

Autora: A.C.

Na primeira versão do texto, A.C. apresenta pouco investimento de mecanismos de textualização, pois a estudante apresenta uma tese (A gravidez na adolescência está trazendo muitos problemas para a sociedade) na introdução do texto, mas não seleciona argumentos para sustentar a ideia. Em seguida, a estudante traz outra afirmação completamente desarticulada da primeira. Vejamos:

A gravidez na adolescência está trazendo muitos problemas para a sociedade. A gravidez na adolescência não é novidade na história de vida de diversas mulheres.

Autora: A.C.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Há, no parágrafo seguinte ao introdutório, uma listagem de comentários sem articulação entre si, ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista, o que sinaliza que a estudante não conseguiu selecionar argumentos adequados em defesa da sua tese. Na conclusão, a estudante não retoma a ideia presente na introdução do texto, nem propõe algo viável para o problema apresentado. Vejamos:

“Nós jovens, adolescentes temos que se prevenir porque temos que construir nossos objetivos e alcançar nossas metas e os pais também não ser só pai e mãe, mas ser amigos dos filhos também porque isso faz uma grande diferença”.

Autora: A.C.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Na reescrita, o texto de A.C. melhorou a textualização, conseguindo articular melhor as ideias. A aluna investiu em expandir seu ponto de vista argumentativo, trazendo para o corpo do texto algumas consequências de se engravidar na adolescência. Vejamos:

“Ter filhos antes do tempo é perder diversas coisas que a vida tem para nos oferecer, como não poder ir a escola, sair com os amigos e muitas vezes o pai nem assume o filho e a mãe adolescente tem que se virar sozinha, muitas vezes sem o apoio da família”.

Autora: A.C.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

A autora assume uma escrita argumentativa e logo de início apresenta uma tese (A gravidez na adolescência é um caminho sem volta). Mas no desenvolvimento do texto não

traz argumentos que coadunam com sua tese. Assim, não consegue sustentar o ponto de vista defendido na introdução. Na conclusão do texto, a estudante também não buscou adequar seu texto, levando em consideração as características do gênero textual, pois não retoma as ideias apresentadas na introdução nem propõe algo para minimizar o problema apresentado. Dessa forma, o trabalho de rever o texto não teve ênfase nos aspectos discursivos.

Destarte, ao analisar os textos na sua primeira versão, podemos verificar que:

- 1) Há nos textos pouca clareza temática;
- 2) Os textos apresentam uma estrutura básica (início, meio e fim) razoável;
- 3) Nos textos, os discentes não apresentam e/ou não sustentam um ponto de vista;
- 4) Não há nos textos argumentos coerentes e/ou quando apresentam argumentos, esses não são desenvolvidos;
- 5) Os discentes pontuam os textos, razoavelmente, mas nem sempre segmentam-nos em parágrafos;
- 6) Os elementos estruturais do gênero não são apresentados no texto dos discentes;
- 7) Os discentes não conseguem abordar o tema sem confundi-lo com outros aspectos referentes a ele;
- 8) Os discentes não utilizam diferentes tipos de argumentos para sustentarem seus pontos de vista;
- 9) Os discentes não selecionam adequadamente argumentos relacionados à defesa do ponto de vista;
- 10) Demonstram pouco domínio da função dos operadores argumentativos na construção da argumentação;

Diante dos dados coletados na pesquisa e das análises feitas, elencamos duas maiores dificuldades apresentadas pelos discentes quando da construção de um texto argumentativo, a saber: 1) elaborar uma tese compatível com a temática proposta; 2) articular argumentos coerentes que corroborem para a validade da tese. Observamos que mesmo quando os discentes conseguem formular uma tese ainda assim não conseguem sustentá-la através de argumentos coerentes de modo a dar uma sequência lógica aos seus raciocínios.

Notamos que o que mais ocasionou o comprometimento do nível da argumentação nos artigos foi o excesso de transcrição e/ou de paráfrases que os discentes fizeram dos materiais que foram utilizados como suporte de leituras durante a intervenção. Acreditamos, também, que o não cumprimento da etapa de planejamento do texto, ocasionou dificuldades em articular informações no momento da escritura propriamente dita. Assim, a inabilidade de selecionar e ordenar logicamente as ideias no texto comprometeu a coerência textual.

Já havíamos notado durante as atividades que desenvolvemos ao longo da intervenção que uma das maiores dificuldades apresentadas na leitura de textos argumentativos estava relacionada à habilidade de “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para

sustentá-la”<sup>34</sup>. Na escrita, os estudantes apresentaram dificuldade análoga, ou seja, não conseguiram elaborar uma tese (coerente) diante da temática e sustentá-la através de argumentos adequados. Tentamos, muitas vezes, minimizar tal dificuldade, encaminhando atividades que giravam em torno desse fazer, no entanto, os dados evidenciam que poucos avanços nós conseguimos com relação a essa questão. O estudo aponta que essa é uma das habilidades que precisa ser consolidada ao longo da educação básica, visto que pode contribuir para que os estudantes escrevam textos do gênero argumentativo com mais eficácia.

Contudo, apesar dos estudantes participantes da pesquisa não escrevem o gênero dentro de uma perspectiva “ideal” de escrita, percebemos que conseguiram aprimorar algumas competências/habilidades escritoras, quando comparamos as duas versões dos artigos. Há no texto reescrito legibilidade visto que os mecanismos de textualização aparecem com mais frequência, favorecendo a coerência textual. Desse modo:

- 1) A clareza temática tornou-se mais satisfatória e os textos de modo global produziram sentidos;
- 2) A estrutura básica dos textos (início, meio e fim) foi aperfeiçoada;
- 3) O ponto de vista defendido já pode ser melhor identificado, embora os argumentos não dialogassem totalmente com ele;
- 4) A paragrafação e a pontuação apropriadas à organização textual ocorreram de forma mais satisfatória;
- 6) A conclusão do texto foi realizada atendendo uma das características composicionais do gênero;

Sem grande rigor, os textos, depois de reescritos, conseguiram atender o princípio da aceitabilidade, mesmo diante das lacunas ainda deixadas, pois era possível a cooperação de sentidos entre interlocutores pode, sim, ocorrer. E apesar dos textos não apresentarem, predominantemente, as características do gênero textual alvo do ensino-aprendizagem, notamos que os estudantes deram passos importantes no desenvolvimento das suas habilidades argumentativas, pois ainda que de forma não tão satisfatória, o desenvolvimento da argumentação se manifestou nos textos, aparecendo na forma de dados, informações, palavra de autoridade, opiniões, pontos de vistas, etc. Enfim, os textos se materializaram em decorrência de um processo de ensino-aprendizagem estruturado com base na reflexão, em auto-análises e em estratégias de aperfeiçoamento.

Um dado que nos chamou a atenção durante as nossas análises foi o avanço apresentado em dois textos reescritos. Os discentes mostraram, através das suas escritas, que

---

<sup>34</sup> Trata-se do Descritor 8 do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto, proposto pela Matriz de Referência em Língua Portuguesa.

aprimoraram a habilidade de marcarem posicionamentos na conclusão de um artigo de opinião. Vejamos:

**Quadro 38 – Conclusão do Artigo de Opinião do estudante 2 A.S.**

**Conclusão da primeira versão do Artigo de Opinião**

“É necessário que as adolescentes tem que dar mais atenção a esse assunto que é tanto falado e tomar mais cuidado”.

Autor: A.S.

**Conclusão do Artigo de Opinião reescrito**

“É necessário que os colégios, a prefeitura, entre outros, faça mais e mais campanhas, palestras e dar maior mais atenção a esse assuntos e os pais também conversem com a filha e dizer quanto é prejudicial uma gravidez na adolescência. Talvez assim as adolescentes não se descuidem”.

Autor: A.S.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

**Quadro 39 – Conclusão do Artigo de Opinião do estudante 6 A.N.**

**Conclusão da primeira versão do Artigo de Opinião**

“A escola deveria distribuir panfletos para diminuir o índice de gravidez na adolescência”.

Autora: A.N.

**Conclusão do Artigo de Opinião reescrito**

“É importante tomar algumas medidas para que a gravidez na adolescência diminua tais como que a família esteja presente na vida dessa jovem e que as escolas ou órgãos públicos invistam em campanhas educativas para que haja diminuição neste índice de gravidez na adolescência”.

Autora: A.N.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, referente à coleta de dados

Destarte, na reescrita propuseram algo viável para minimizar a questão abordada no texto, sinalizando que houve o aprimoramento da habilidade de concluir o artigo de opinião. Comparando os resultados da escrita inicial com a reescrita, percebemos que no critério “a conclusão”, dois discentes conseguiram avançar de um nível de escrita para o outro.

Assim, nos certificamos que ensinar os discentes a escrever pode ser, tão somente, ajudá-los a construir estratégias de escritas apoiados em práticas significativas, onde o



estudante seja sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem que se delinea à sua frente.

Como destaca Guedes e Souza (2001):

[...] ensinar a escrever na aula de português é, portanto, apresentar os contextos de diálogo em língua escrita e propiciar aos alunos a participação nesses contextos. O mais amplo deles é o da língua escrita, que organiza nossa vida na sociedade em que vivemos”. (GUEDES e SOUZA, 2001, p.149)

Concordando com os autores, acreditamos que é nesses contextos forjados pelo professor que a escrita de textos na escola pode tornar-se uma prática significativa na vida dos estudantes do ensino básico..

### 2.3 Entre a teoria e a prática: os resultados do estudo

Os resultados na nossa pesquisa apontaram que mesmo quando as práticas de escrita são encaminhadas na escola dentro de perspectivas interlocutivas e contextualizadas, ainda assim muitos discentes resistem em escrever e/ou escrevem sem a eficácia esperada. Mesmo que muitas recomendações oficiais coadunem com a ideia de que escrever na escola precisa ser um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido das pessoas nas suas práticas sociais, conforme ensina Marcuschi (2010), a escola ainda busca caminhos para legitimar esse afazer. Felizmente, algumas tentativas estão sendo feitas nesse sentido. Nossa intervenção se constituiu como uma.

Através de nosso estudo percebemos que levar os discentes a compreenderem os determinantes da interação no ato de escrever não é suficiente para torná-los produtores de textos eficazes, mas é fundamental para construir respostas. Conhecer o tema sobre o qual irá escrever, o gênero textual que materializará o texto, suas características formais, linguísticas e discursivas é apenas parte do processo. Assim como selecionar o que vai ser dizer, ativar conhecimentos disponíveis na memória ou pesquisando em fontes diversas; organizar o conteúdo em uma seqüência que seja adequada para os objetivos pensados; textualizar, ou seja, construir seqüências linguísticas (períodos, orações) adequadas às finalidades e destinatários; selecionar vocabulário adequado ao contexto; dividir, quando necessário, esse conteúdo em partes (paragrafar o texto). Todas essas ações são possíveis de serem ensinadas, e por vezes aprendidas, mas insuficientes no momento da escrita propriamente dita. Garantir momentos de reflexão em que o discente manipule o texto que escreveu, alterando-o quanto às diferentes dimensões da textualidade (conteúdo, organização sequencial, vocabulário, estruturação dos períodos, paragrafação, dentre outras) é imprescindível, mas também não é segurança de que esses textos reescritos se tornarão eficazes.

De fato, escrever é uma atividade bastante complexa, conforme destaca Marcuschi (2010). Os resultados da nossa pesquisa sinalizaram, pois, que quando nos propomos a ensinar a feitura desse “ artefato tão sofisticado” é fundamental associar aos conteúdos atitudinais aos outros tipos de conteúdo, buscando desenvolver nos discentes atitudes de autoconfiança, ousadia, perseverança, ponderação, senso crítico, responsabilidade, autonomia, etc., na momento da construção textual pois a postura que assumimos diante desse fazer fará toda a diferença para atingir melhores resultados. Na intervenção, estivemos mais focados nos conteúdos conceituais e procedimentais e, no decorrer do processo percebemos que a recorrência dos conteúdos atitudes implicaram diretamente na aprendizagem dos outros

dois. Logo, a intensificação dos conteúdos atitudinais, muitas vezes, contribui positivamente para o processo de ensino/aprendizagem de escrita de textos, fazendo com que o ato de escrever seja menos temido.

Insistimos na ideia de que é preciso oportunizar na escola, recorrentemente, ações sistemáticas relacionadas ao ensino de textos escritos, ainda que não tenhamos garantias expressas de que formaremos escritores autônomos ao final da escolarização básica. Continuar investindo nesse propósito revela coragem e consciência da importância dessa aprendizagem e dessa prática para formar pessoas mais cômicas de seu papel social, de sua cidadania, de seu estar no mundo. É importante que o professor desenvolva e/ou aprimore a habilidade de agir com empatia nos processos de ensino/aprendizagem de textos escritos para assim poder descortinar os medos que muitos estudantes manifestam quando precisam escrever na escola. Medos que vestem roupagens distintas e, por vezes, se apresentam como desinteresse, preguiça, vergonha, irresponsabilidade, “vagabundagem”, agressividade e, na verdade, mascaram os reais motivos dos estudantes não gostarem de escrever nos espaços escolares e também em outros espaços sociais

Nós, professores, precisamos nos perguntar, também, de que forma temos contribuído para dirimir, nos espaços escolares, esse medo ou acentuá-lo. As práticas que temos encaminhado em sala se encaminham para qual desses lados? Será que nossas ações retroalimentam essa postura do medo? Precisamos (re)pensar. Precisamos promover momentos de reflexão sobre a essa questão dentro da escola O medo de escrever que ronda os alunos nos espaços escolares teria sido desencadeado por nós ,docentes, até de forma inconsciente, quando censurados irresponsavelmente muitos textos que nos são apresentados pelos estudantes? Somos, também, nós os responsáveis por essa apatia contagiante que fazem os estudantes desistirem de escrever seus próprios textos, por falta, muitas vezes, de um olhar mais sensível do mediador dos processos de ensino/aprendizagem de textos escritos? Focar o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades vai contribuir para minimizar esses medos, obstáculo e inimigo declarado que se manifestam dentro das realidades de escola públicas brasileira? Vai fazer com que os estudantes ampliem suas potencialidades para ler e escrever? Precisamos construir entendimentos mais amplos e sofisticados para todas essas questões aqui levantadas, a fim de percebermos quais responsabilidades nos cabem e quais cabem a outrem.

Parece-nos que a tarefa de redimensionar o ensino de Língua Portuguesa está mesmo para além das recomendações oficiais. Mas essas recomendações estão em pauta e não podemos ficar alheios a elas Diante das demandas atuais, alinhar nossas práticas pedagógicas

a essas orientações oficiais nos parece, por hora, viável se desejarmos ver mudanças, sobretudo nos números oficiais. Rechaçá-las não nos parece o mais adequado, visto que podem se constituir como uma oportunidade de mudanças. Porém cabe sempre uma postura crítica e consciente diante delas. Acreditamos que partindo do que está posto nos documentos oficiais é possível pensar em possibilidades de ensinar e aprender por meio de textos dentro da educação básica, contemplando nossas reais necessidades e também as outras. Professores sabem bem como se adequar às realidades educacionais do país. No entanto, não podemos perder de vista o porquê e para que estamos nos adequando.

Vale ressaltar que os métodos que temos adotado para viabilizar um ensino pautado em competências e habilidades ainda são embriões. Carecem de maturação. Nem sempre os avanços alcançados em pesquisas pontuais resvalam diretamente nas práticas das salas de aula. Isso que dizer, que muito embora muitos estudos sinalizem que mudanças precisam ocorrer nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, efetivar essas mudanças não é coisa tão simples como parece. Às vezes, demoram-se anos para as teorias transmutem-se em práticas.

Há que se pensar, também, que ensinar a escrever dentro de uma perspectiva interacional e contextualizada com base em competências e habilidades perpassa por uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem ampla, subsidiadas e assessoradas por técnicos especializados em estudos da linguagem, que qualifiquem os docentes para a tarefa. Mas nas escolas essas assessorias não existem. Os professores carecem de formação continuada e assistência pedagógica de qualidade. Os estudantes, também, precisam de condições adequadas para aprender dentro dessa demanda que se apresentou. No entanto, com o passar dos anos, notamos ínfima melhora nas instituições públicas de ensino básico. As instalações físicas são cada vez mais precárias, tanto o suporte técnico-científico como pedagógico-tecnológico continuam insuficientes, a carência professores efetivos e licenciados ainda é uma realidade nas escolas públicas brasileiras, estudantes de graduação ocupam vagas de regentes sem a devida qualificação, etc. Isso tudo interfere significativamente no processo de ensinar e aprender a usar a língua. Como implementar um ensino de gêneros textuais na escola focado em competências e habilidades e dá um retorno que impacte nos índices oficiais diante de tantas lacunas que ainda existe dentro da educação básica no país?

É importante, também, mencionar que a formatação de escola não mudou com o passar do tempo, as aulas seguem praticamente a mesma dinâmica de outrora. As escolhas das atividades a serem realizadas em sala de aula precisam ser didaticamente satisfatória, o que não significa necessariamente levar o aluno a aprendizagens, mas organizar os fazeres

pedagógicos de acordo com o espaço e o tempo reservado para cada aula. São muitas as questões que estão diretamente relacionadas aos processos de ensinar a escrever na escola dentro de uma perspectiva formativa, por isso que no nosso país é uma tarefa quase impossível, dentro de muitos contextos de escola pública, consolidar competências escritoras na educação básica.

Como professores tão sobrecarregados e sem nenhum suporte técnico-científico podem sozinhos, decodificar teorias, apropriarem-se criticamente delas e desenvolver metodologias de ensino que contemplem realidades dispares presentes em uma mesma unidade escolar? Mesmo atuando dentro de uma integridade profissional, que é algo peculiar a muitos discentes que atuam no magistério básico, falta-nos tempo para estudar, planejar, inventariar métodos eficazes, aprimorar os já existentes e atuar com professores-pesquisadores. Portanto, não é de se estranhar que muitos professores se tornem meros reprodutores de pacotes pedagógicos e/ou que se reportem-se a práticas antigas e ineficientes, já sedimentadas na escola e pouco eficazes. São mais fáceis de serem executadas, embora pouco contribuam para ampliar as competências escritoras dos estudantes.

Felizmente, ainda há muitos profissionais engajados na tarefa de promover um ensino mais relevante e expressivo de Língua Portuguesa no Brasil, mas as ações ainda são pontuais e não se estabilizam dentro dos espaços escolares. São práticas ainda inseguras, instáveis. Ainda que os discursos ecoem como se na escola estivéssemos vivendo momentos de transformação no que tange ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, contrariamente a isso, os resultados tem falado por si só e os dados oficiais ratificam isso por si só. Quem vive dentro da realidade de escolas públicas no país sabe bem que há muito ainda a se fazer para redimensionar o ensino de escrita na escola básica.

Além de tudo que já foi mencionado, vale ressaltar que as condições sociognitivas dos estudantes Ensino Fundamental I, egressos de escola pública, constituem também um problema no que diz respeito ao avanço nas competências e habilidades escritoras. Muitos deles ingressam no Ensino Fundamental II sabendo ler e escrever minimamente. As lacunas são deixadas de um ano escolar para o outro se acumulam tornando o avanço das competências quase impossíveis de serem consolidadas em anos subsequentes. Há que se pensar que muitas das competências que foram elencadas pelos documentos oficiais para serem consolidadas ao fim do Ensino Fundamental II não serão. Sobretudo porque o trabalho com a leitura e com a escrita durante os últimos anos não consegue ocorrer dentro de uma noção de espiral, como se deseja, porque a defasagem dos conteúdos compromete o aprendizado de outros tantos.

No entanto, a escola continua partindo do princípio que todos chegam ao Ensino Fundamental II com as competências do Ensino Fundamental I já garantidas e vai deixando ainda mais lacunas no percurso formativo dos discentes do Fundamental II. Assim, o problema só se agrava, estende até o final do ciclo básico, pouco se consegue fazer no sentido de potencializar as capacidades os alunos para ler e escrever ao longo dos anos.

Na escola também se parte do princípio que todos escrevem para interagir e agir na sociedade. Uma ideia que não é de todo verdadeira. Para muitos estudantes de escola pública da periférica (que é o caso dos estudantes informantes da pesquisa) a escrita serve, sobretudo, para ser lida. Concordamos com Kaufman e Rodríguez (1995) quando afirmam que é dever da escola que todos os seus egressos sejam pessoas que escrevem, isto é, “sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia”. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p. 3). No entanto, dentro da realidade brasileira, que oferta a seu povo uma educação de péssima qualidade, não é tarefa fácil capacitar os estudantes para tanto. As práticas que envolvem textos orais (perto da realidade dos estudantes), aquelas em que os estudantes são mais hábeis, são absolutamente diferentes das práticas que envolvem textos escritos (distante da realidade dos estudantes). Naturalizar práticas de escrita é algo bastante complexo em grupos sociais provindos de comunidades tipicamente orais. Esses indivíduos, de fato, não sentem necessidade de escrever, não vêem sentido em aprender tal coisa. Acreditamos que é justamente por esse motivo que pouco se interessam em aprimorar habilidades de escrita na escola.

A tarefa do professor de ensinar a escrever textos seria facilitada se houvesse uma melhora da condição socioeconomia das massas que adentram a escola. Se esses indivíduos nas suas práticas sociais tivessem mais acesso a materiais escritos e bens culturais valorizados socialmente talvez tivéssemos maiores chances desses egressos da escola escreverem com maior eficiência. No entanto, isso ainda está longe de acontecer. Então, para atender o que nos recomenda as autoras, precisamos no cenário atual investir ainda mais no desenvolvendo e/ou aprimoramento de metodologias que articulem, com mais eficácia, as práticas orais de textos com as práticas escritas (e ainda não sabemos ao certo como fazer), como também descobrir como os estudantes podem usar essa habilidade de produzir textos orais imbricada com a habilidade de produzir textos escritos, dentro é claro das possibilidades possíveis. Investigações nesse sentido podem contribuir para que os discentes avancem na proficiência escritora.

De fato, grande parte dos professores que atuam na educação básica, ainda, não sabem como encaminhar práticas de escrita na escola dentro de uma perspectiva interlocutiva e

contextual. Falta-nos formação continuada de qualidade. Partimos da ideia genérica de que “só se aprende escrever, escrevendo”. E essa tem sido a bússola para muitas das nossas ações pedagógicas. E é com base nessa generalização que se vem criando alternativas, dentro da escola, para que o ensino de textos escritos aconteça.

Durante a intervenção, notamos que os estudantes se desempenham melhor quando defendem pontos de vista usando a oralidade. Esse dado não pode ser ignorado pela escola. É preciso, então, repensar qual é o papel da oralidade no trabalho com os gêneros argumentativos na escola, e como se pode articular as práticas de escrita jungidas com as práticas de oralidade. É notável que há altos índices de correlação entre escutar, ler e aprender a ler e a escrever. Nós professores precisamos estar mais atentos a essa correspondência. Esse dado de pesquisa pode ser utilizado a nosso favor, pois abre mais uma possibilidade para se desenvolver um trabalho com a escrita de textos na educação básica.

Ademais, há que se mencionar que o interesse particular do estudante em querer aprender algo faz toda a diferença para que práticas de escritas na escola sejam mais exitosas. Muitos estudantes de escola pública manifestam desinteresse em aprimorar suas competências leitoras e escritoras. É necessário investigar quais motivos estão por trás dessas manifestações. Uma vez identificadas as causas reais, pode-se pensar em estratégias mais eficazes no sentido de combatê-las.

Os estudantes parecem blindados em relação os conteúdos que a escola institucionalizou como necessários para formá-los. A aprendizagem da escrita de textos é um deles. Demonstram pouca feição em escrever até sobre temáticas que estão diretamente relacionadas aos seus interesses. Resistem em começar e depois desistem muito rápido de suas escritas por qualquer obstáculo que encontrem em sua direção. Não conseguem enxergar ou fazer uma correlação entre aprimorando da sua escrita dentro da escola alçar vôos maiores e alavancar desempenhos quando precisarem escrever tanto dentro como fora dela. É necessário retomar com afinco as discussões que dizem respeito ao ensino do texto escrito na escola para que consigamos redimensionar o ensino-aprendizagem do texto escrito na escola. Essa é uma demanda urgente e prioritária. Há um trabalho intermitente a ser realizado desde o agora.

Nossas ações em sala de aula oportunizaram momentos de escrita. Os discentes puderam escrever com base em suas vivências e mesmo assim houve grande resistência no fazer. Vê-se que a problemática pode até ser fruto de metodologias inadequadas, mas não é só isso. Há outras faces ainda ocultas dessa moeda. Mesmo a intertextualidade sendo estimulada e providenciada pela escola, mesmo acontecendo discussões prévias sobre temáticas, ainda

que tudo tenha sido previamente planejado e articulado, com objetivos claros e bem definidos, haja ambiente propício para realizar da escrita e tempo para a realização da ação, ainda assim “faltam as ideias, as informações e também as palavras” .(ANTUNES, 2003, p.45).

De fato, é necessário se criarem condições para que os discentes desenvolvam e aprimorem suas competências escritoras, conforme recomendação do documento editado em 1998, mas é dentro de cada realidade que se podemos compreender o sucesso ou insucesso de práticas escritoras. Tornar práticas de escritas exitosas ou não-exitosas dentro da escola não é missão de apenas um dos lados da força: o professor. O outro lado também precisa estar intimamente envolvidos com o processo. “Não há fórmulas prontas nem mágicas”, como argumenta Kato (2003), para se aprender a escrever. Há que querer ensinar e há que se querer aprender. Assim, todo processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa só tende a ser significativo e relevante se professores e estudantes agirem em consonância, dentro de um mesmo ideal. É preciso que ambos queiram tentar, ensaiar, experimentar coisas diferentes do convencional. Dessas experiências podem surgir metodologias eficazes. Mas metodologias exitosas não podem ser generalizadas a ponto de se tornarem pacotes pedagógicos a serem aplicados indistintamente. Podem, no entanto, serem ressignificadas em outros contextos, pois essa parece ser mesmo a tarefa de professores de Língua Portuguesa: insistir na testagem de metodologias, pois conforme ensina Passareli (2012) “um método que reduzisse as dificuldades dos alunos já seria constituir grande passo”.(PASSARELLI, 2012,p.59)

Durante a intervenção, percebemos que o ensino sistemático de um gênero textual deve ser reiterado várias vezes no percurso da formação básica dos estudantes, através de planejamento macro<sup>35</sup>. É preciso tornarem-se visíveis e articuladas as ações que visem seu aprendizado na escola e através de um planejamento micro elencar as capacidades que os alunos precisam desenvolver para escrever esse gênero bem como as metodologias utilizadas e os materiais para a realização do ensino-aprendizagem. Consideramos que a apropriação da escrita de um gênero só acontece dentre de uma situação de recorrência e retomada. Assim, a tarefa de ensinar a escrever na escola perpassa por uma questão de estabelecer prioridades e elencar gêneros que contribua para melhor desempenho dos estudantes nas suas práticas sociais merecem maior atenção, pois é impossível contemplar o ensino da escritura de grande quantidade de gêneros dentro de uma perspectiva qualitativa, sobretudo porque os gêneros são infinitos e os anos de ensino da educação básica são insuficientes para dar conta das demandas de ensino-aprendizagem de grande parte deles.

---

<sup>35</sup> Planejamento da escola, comumente chamado de Projeto Político Pedagógico



Os jovens envolvidos na nossa pesquisa afirmaram que nas suas práticas usam minimamente os gêneros escritos e não sentem necessidade de escrever para interagir na suas práticas sociais. Como fazer, então, esse jovem estudante assimilar a importância de saber escrever? Como fazê-los enxergar o ato de escrever não como uma prática social e não uma prática escolarizada? Como persuadir esses jovens a interagirem por meio de textos escritos na escola atribuindo significado para isso? Acreditamos que investir em práticas, nos espaços pedagógicos, que inseriram a escrita de textos como objeto de ensino e de estudo, com objetivos claros, é um dos caminhos a serem trilhados se realmente desejamos ampliar a concepção de escrita de textos com prática social, e sensibilizar os estudantes sobre a importância de interagir via textos escritos tanto dentro como fora da escola.

Enfim, muito se tem discutido sobre caminhos possíveis a se seguir para legitimar um ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais eficiente. Alguns estudos <sup>36</sup> recomendam associar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas<sup>37</sup>. De fato, muitos professores e alunos desconhecem aspectos metacognitivos que envolvem as ações de ler e escrever. Esse desconhecimento tem sido nocivo aos processos de ensino-aprendizagem porque faz com que os estudantes ainda sejam muito dependentes de avaliações externas sobre seu próprio desempenho em leitura e escrita, como as correções das professoras e os resultados de provas. A metacognição faria com que os estudantes se voltassem às avaliações internas, ou seja, automonitore o seu processo de aprendizagem. Parece-nos que nós professores precisamos investir mais no desenvolvimento e/ou aprimoramento da metacognição nas salas de aulas. Se assim fizermos, talvez, tenhamos mais chances de promover aprendizagens significativas dentro da escola, pois os discentes assumiriam o papel que lhes cabe no seu percurso formativo: o de protagonistas. Conseguiriam, em tese, por si só, identificar o que não conseguem aprender, antever dificuldades antes das avaliações e buscar ajuda para corrigir isso. Frente às dificuldades que as demandas escolares impõem aos estudantes, sobretudo de escola pública, construir estratégias particulares para minimizá-las tornou-se quase uma questão de sobrevivência. Articular o ensino-aprendizagem de leitura e escrita a partir de uma perspectiva metacognitiva pode ser uma alternativa possível e viável

---

<sup>36</sup> Ver o artigo Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula, de Roza Palomanes e Lygia Maria. In: Ensino de produção textual. Fábio André Coelho e Roza Palomanes (orgs.). 1. Ed. São Paulo : Contexto, 2016

<sup>37</sup> A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em outras palavras a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Para saber mais ver Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911.

para que essas ações que se realizam dentro da escola se tornem mais exitosas. É um horizonte a se mirar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras são como cruzamentos, onde várias estradas se cruzam. E, se ao invés de querer atravessar rapidamente esses cruzamentos, já tendo decidido o caminho a seguir, parássemos e examinássemos o que aparece nas perspectivas abertas, conjuntos insuspeitos de ressonância e de eco se revelariam.

(Claude Simon)

São inúmeras as discussões sobre como as práticas escolares de escrita, as quais vêm acontecendo nas escolas de ensino básico. Tais discussões ocorrem fomentadas à luz de diferentes perspectivas teóricas. Apesar dessas abordagens divergirem em muitos pontos, os estudiosos coadunam na seguinte questão: as situações de escrita de textos vivenciadas fora da escola, que envolvem diferentes gêneros, interlocutores e finalidades, devem ser transpostas para a sala de aula. Conforme salienta Rodrigues (2000), “a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula”. (RODRIGUES, 2000, p. 207). Mas, felizmente, muitas ações vem tentando desconstruir isso. O trabalho com texto, felizmente, tanto em nível de leitura como de escrita, já tem girado em torno dos diferentes gêneros de texto, considerando seus portadores, funções sociais, contexto de produção, estruturas e características linguísticas. Mas essas ações precisam se expandir, serem cada vez mais recorrentes e ecoar pelo país. Destacam Melo e Silva (2007) que:

Os alunos não aprendem espontaneamente, nem por si mesmos. Aprendem reflexivamente, porque alguém os põe em situação de pensar. O aprendizado da produção de textos, como qualquer outro, é um processo social de construção dos significados por parte do aprendiz, em seus encontros e interações com os textos, as ideias, as pessoas e as situações. A frequência, qualidade e pertinência dessas interações repercutem na rapidez, eficácia e flexibilidade de suas aprendizagens, ou seja, é importante garantir que sejam vivenciadas muitas situações de escrita e de reflexão sobre a escrita na sala de aula. (MELO e SILVA, 2007, p.84).

Assim, o ensino-aprendizagem do texto escrito não é algo que se esgota num trimestre, num semestre, num ano letivo. Deve ser um trabalho contínuo, contumaz, ordinário, pautado sempre em ações sistemáticas. Isso pode contribuir para que os estudantes escrevam textos mais eficazes.

Acreditamos que o trabalho com a reescrita pode contribuir significativamente para o aprimoramento das competências escritoras dos estudantes, pode ser um caminho para se consolidar a aprendizagem da escrita de diferentes gêneros textuais na escola. Ações pedagógicas sistemáticas que tornem a escrita e também a reescrita de textos como objeto de ensino dentro das salas de aula é necessidade. O entendimento e a tomada de consciência de que todo texto é um produto fruto de um processo que envolve várias facetas e distintas etapas pode ser desdobramentos dessas ações. A capacidade de compreender que um texto é algo gestado dentro de um processo interativo de idas e vindas é algo que precisa ser construído junto aos estudantes nas salas de aula dentro da educação básica assim como a concepção de texto como “artefato inacabado”.

Como a nossa proposta de intervenção ocorreu em um trimestre, com data inicial e prazo para o término, não foi possível oportunizar diferentes momentos de reescrita aos estudantes, o que consideramos importante e necessário para o processo de ensino-aprendizagem do texto escrito via gênero textual. Acreditamos, porém, que se houvesse distintas oportunidades de reescrita, as possibilidades de aprimoramento textual teriam maiores chances de serem alcançadas.

Como a organização do ensino a partir dos gêneros textuais tem sido apontada como algo viável e fundamental para o aprimoramento das competências escritoras dos alunos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nossa pesquisa buscou atender a essa recomendação. Nossa intervenção girou em torno de um gênero textual, o Artigo de Opinião,, muito embora outros estivessem presentes durante as atividades interventivas para ancorar as atividades propostas. Não foi aleatória a escolha de gêneros textuais como letra de música, quadrinhos, charge, vinheta, reportagens televisivas, etc, para dialogar com o nosso objeto de ensino e de estudo: o Artigo de Opinião. Esses gêneros foram escolhidos para demonstrar como a argumentação se manifesta nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, sempre com o intuito de influenciar os interlocutores por meio de argumentos.

Vale ressaltar que é importante estabelecer prioridades quando se propõe a ensinar a escrever a partir dos gêneros, uma vez que a escola nunca dará conta de ensinar sistematicamente grande parte deles, quiçá todos, pois os gêneros são infinitos. Aqueles que os estudantes mais utilizarem em suas demandas sociais e forem imprescindíveis para o exercício da cidadania devem, de fato, ganhar maior atenção. No entanto, é importante ressaltar que se a escola quiser contribuir para que os alunos escrevam textos fluentes, adequados e socialmente relevantes, conforme destaca Antunes (2003), é preciso continuar

ensinando a escrever gêneros de textos em todas as séries e níveis de ensino. Não cabe nem a escola nem ao professor ser pusilânime.

Nessa perspectiva, é preciso que vejamos a escrita, não como uma questão de fazer redação para o professor ler e dar nota, mas como um trabalho produtivo, importante, considerável, perspectiva já apontada por Geraldi (2002) em seu livro *O texto na sala de aula* e, posteriormente, em *Portos de passagem*. É dentro dessa perspectiva de escrita que as ações da escola precisariam ser pautadas e encaminhadas, recorrentemente. Afinal, se o que nos interessa é possibilitar ao estudante fazer usos da língua em situações de escrita com fluência, com argumentatividade para se fazer ouvir em um mundo cada vez mais complexo, o ensino-aprendizagem da escritura de textos precisa tomar novos encaminhamentos e alçar diferentes e diversificados vôos. Essas questões nos fazem lembrar as lições de Irandé Antunes, quando em seu livro *Aula de Português: encontro e interações* ela diz que “a natureza interativa da escrita impõe diferentes momentos, um vaivém de procedimentos, cada um implicando diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes”. (ANTUNES, 2003, p.56). Essa é uma preocupação também de Girleene Portela, quando em seu artigo *Ler para compreender; escrever para interagir: o papel dos processos e das estratégias de escrita no ensino-aprendizagem de redação*, argumenta que:

Se desejamos contribuir para o sucesso escolar dos nossos estudantes, uma das finalidades da nossa intervenção, como professores, será a de tentar levar os alunos a desenvolverem competências diversas, por meio da explicitação clara da tarefa a ser cumprida por eles, considerando seus conhecimentos anteriores, para que a representação desses conhecimentos possam ser considerados na construção de seus saberes.(PORTELA, ,2009, p.113)

Assim, nosso estudo configurou-se em uma proposta intervencionista que buscou atender parte das recomendações de alguns renomados estudiosos brasileiros no campo da linguagem no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de gêneros de textos escrito na escola. Conseguimos, em parte, identificar algumas causas que ocasionaram a escrita ineficaz de um gênero de texto argumentativo pelos estudantes. Buscamos intervir no sentido de minimizar essas dificuldades, pois acreditamos que o ensino de estratégias de escrita é algo indispensável e viável para aprimorar as habilidades escritoras dos discentes, podendo ajudá-los a se desempenharem melhor no momento de escrever textos. É preciso que outras estratégias de ensino-aprendizagem de gêneros textuais escritos sejam pensadas, além de

novas pesquisas que possam se direcionar nesse sentido, ampliando e/ou aprimorando as discussões presentes nesta dissertação.

Acreditamos que a maior contribuição desta pesquisa é a confirmação de que, ao ensinar a escrever textos, o professor não deve analisar apenas as imperfeições das produções escritas, mas considerar, sobretudo, o processo de construção desse texto e todo conhecimento construído pelos discentes durante esse processo. Nesse sentido, é imperioso identificar as dificuldades, mas também os progressos dos estudantes, para, a partir daí, encaminhar e intensificar os estudos de alguns conteúdos (atuais e antigos) e escolher metodologias adequadas para dar prosseguimento ao processo de ensino de escrita, garantindo assim novas e profícuas aprendizagens.

Destarte, propiciar a escrita como processo de elaboração e favorecimento de estratégias de “auto-regulação” é a grande contribuição para a prática de escrita, revisão e da reescrita textual, pois encaminha os estudantes rumo a um domínio linguístico, textual, discursivo e argumentativo contínuo e, conseqüentemente, ao domínio dos gêneros escritos na sociedade que, como lembra Marcuschi (2008), são “práticas sociais” que acabam por “sedimentarem as próprias estruturas” que, naturalmente, precisam ser apreendidas pelos estudantes.

A escrita assim concebida e assumida, como linguagem em funcionamento que envolve várias etapas, possibilita desenvolver a fluência argumentativa, textual e discursiva, sem traumas para os discentes. Na certeza de que os textos podem ser escritos, revisados e reescritos visando seu aprimoramento e que os fatos da língua devem emergir, sobretudo, das próprias produções escritas dos estudantes, esta intervenção foi realizada buscando auxiliar os discentes em suas descobertas, tendo em vista a função comunicativa e social do gênero artigo de opinião.

Recordando a trajetória dessa intervenção, reafirmo como pontos importantes no trabalho com o ensino-aprendizagem de textos escritos na escola, o estímulo ao planejamento do texto, pois é um momento importante para os discentes conjecturarem os caminhos a serem percorridos durante a escrita, é a bússola que os guiará; e, também, o estímulo a reescrita, e que esta possa ocorrer em mais de dois momentos, visto que ela é essencial para que os textos atinjam os objetivos pretendidos. Também consideramos importante uma maior atenção aos conteúdos atitudinais, eles devem ser evocados com recorrência no processo de ensino-aprendizagem de escrita de textos na escola, visto que agregam afetividade as práticas pedagógicas tornando-as mais significativas.

Dessa intervenção é possível perceber, se considerarmos o nível de maturidade e a própria falta de familiaridade com a prática de escrita, que a ação de planejar, escrever, revisar e reescrever textos trouxe acréscimos importantes para o aperfeiçoamento na escrita dos discentes. Os textos dos discentes apresentaram, sem dúvida, ao final da intervenção, mais investimentos no plano discursivo.

Assim, a nossa proposta intervencionista alcançou os objetivos pretendidos visto que conseguimos apresentar e ensinar aos estudantes, sistematicamente, as etapas subjacentes do processo de escrita do gênero o Artigo de Opinião, e, minimizar algumas das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao escreverem o gênero já citado. Após a aplicação do plano de trabalho intervencionista, os dados revelaram que os estudantes escreveram textos com mais eficácia uma vez que estes se tornaram mais legíveis devido o aprimoramento de algumas habilidades escritoras, sobretudo as relacionadas a coerência global do texto, a consistência da argumentação por meio de argumentos pertinentes a temática e a forma adequada de concluir o texto, atendendo as características do gênero. Assim, ao final da proposta de intervenção, os textos analisados atenderam ao princípio da aceitabilidade uma vez que após a circulação das produções, a cooperação de sentido entre os interlocutores conseguiu ser alcançada.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André (Org.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- AZANHA, E. F. de S. **Gêneros televisivos na escola: a co-construção dos sentidos nas interações dos alunos do ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- BACH, Pierre. **O prazer na escrita**. Rio Tinto: Edições Asa/ Clube do Professor, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.
- BRANDÃO. Ana Carolina Perrusi . A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: **Produção de textos na escola : reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007**
- CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos . 2ª ed.** Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.
- CAIFERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental/ Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rojo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CALIL, E. **Os Efeitos da intervenção do professor no texto do aluno**. Leitura: teoria e prática, v. 19, n.15, dez., 2000, p. 53-57.
- DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.



GERALDI, João Wanderley. **Da redação à produção de textos**. CHIAPPINI, Lígia. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo. Cortez, 1997. P.17 – 24.

GERALDI, J.W.**Portos de passagem**.São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, António Carlos (2008) **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil.

GUEDES, Paulo Coimbra, SOUZA, Jane Mari de. *Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português*. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (org) *et ali*. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trd.Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KATO, Mary A.**No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**.São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M e ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Beth;LEAL,Telma F.Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007.In: Val, Maria da G. Costa(Org.).**Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**.Belo Horizonte: Autentica; 2009.p.129-152.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antonio.**Produção textual,análise de gêneros e compreensão**.São Paulo: Párabola Editorial, 2008.

MARCUSCHI,Beth.escrevendo na escola para a vida. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental/ Coordenação,Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rojo**.Brasília:Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, Kátia Leal Reis de e SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola Melo. In: **Produção de textos na escola** : reflexões e práticas no Ensino Fundamental / organizado por Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão . 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

**Hauaiss Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte, Autêntica, 2006, p. 65-80.

MORAIS, Artur G. **Ortografia**: ensinar e aprender. Ática: São Paulo, 1998.

PORTELA, Girlene L. **Pesquisa quantitativa ou qualitativa**: eis a questão. Feira de Santana: UEFS (Inédito)

\_\_\_\_\_. **Ler para compreender; escrever para interagir**: o papel dos processos e das estratégias de escrita no ensino-aprendizagem de redação. Revista Diadorim, Volume 6: 2009. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/114>>. Acesso em: 25 de setembro de 2016.

PORTELA, Girlene L. **Gramática, texto e discurso**: algumas considerações teóricas. Material elaborada pela Professora Doutora Girlene Lima Portela para a disciplina Língua Portuguesa VI. ( 2013). Inédito.

PASSARELI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

PASSARELI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: In: G. Rocha e M.G. Costa Val (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte, CEALE, Autêntica, 2005.

RODRIGUES, R.H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p.152-183.

RODRIGUES, R.H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In Rojo, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Mercado de Letras. 2000. 207 - 220.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck dos e TEIXEIRA, Cláudia de Souza. **Correção e avaliação de textos**. In:COELHO, Fábio André (Org.) Ensino de produção textual.São Paulo: Contexto, 2016.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Questionário diagnóstico – página 1



# Questionário

## Questionário 1

Neste questionário você responderá a algumas perguntas para que possamos conhecê-lo(a) melhor. Ele, também, objetiva colher informações a respeito dos conhecimentos que você já possui. Leia com atenção as questões e responda com letra legível.

### I. Identificação:

1. Idade \_\_\_\_\_
  2. Sexo: F ( ) M ( )
  4. Primeira vez que cursa essa série? ( ) Sim ( ) Não
  5. Você já repetiu alguma série? Qual? Por quê?
- 
- 

### II. Dados Socioeconômicos:

1. Quantos membros da sua família moram com você?
   
( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) mais de 5
2. Seus pais e/ou responsáveis sabem ler ?
   
( ) Sim ( ) Não ( ) Razoavelmente ( ) Só minha mãe ( ) Só meu pai
3. Seus pais e/ou responsáveis sabem escrever?
   
( ) Sim ( ) Não ( ) Razoavelmente ( ) Só minha mãe ( ) Só meu pai
4. Qual o nível de instrução do seu pai e/ou responsável?
   
( ) Não alfabetizado ou sem escolaridade.
   
( ) Ensino Fundamental incompleto.
   
( ) Ensino Fundamental completo.
   
( ) Ensino Médio incompleto.
   
( ) Ensino Médio completo.
   
( ) Ensino Superior incompleto.
   
( ) Ensino Superior completo.

## APÊNDICE 2 – Questionário diagnóstico - página 2

5. Qual o nível de instrução de sua mãe e/ou responsável?

- ( ) Não alfabetizado ou sem escolaridade.  
 ( ) Ensino Fundamental incompleto.  
 ( ) Ensino Fundamental completo.  
 ( ) Ensino Médio incompleto.  
 ( ) Ensino Médio completo.  
 ( ) Ensino Superior incompleto.  
 ( ) Ensino Superior completo.  
 ( ) Não sei informar.

6. Na sua casa, quais dos materiais abaixo ficam disponíveis para leitura?

- ( ) Jornal Escrito ( ) Revistas ( ) Livros escolares ( ) Livros literários ( ) Nenhum  
 ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

7. Na sua casa, em quais momentos vocês se comunicam ou interagem usando a escrita?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8. Na sua casa possui computador com acesso a internet? ( ) Sim ( ) Não

9. Você usa a internet com qual objetivo principal?

- ( ) Acessar as redes sociais  
 ( ) Fazer pesquisa da escola  
 ( ) Estudar  
 ( ) Fazer pesquisas de meu interesse particular  
 ( ) Buscar informações sobre assuntos do meu interesse  
 ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

10. Qual das atividades abaixo ocupa maior parte do seu tempo quando não está na escola?

- ( ) TV ( ) Música ( ) Leitura ( ) Internet ( ) Esporte  
 ( ) Outra Qual? \_\_\_\_\_

11. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado?

- ( ) Jornal Escrito ( ) TV ( ) Rádio ( ) Internet ( ) Revista ( ) Conversas  
 ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 3 – Questionário diagnóstico - página 3

**III. Sobre seus conhecimentos prévios**

1. O que é uma opinião?

---

---

---

2. Como nós construímos uma opinião a respeito de um assunto?

---

---

---

3. Na aula de Língua Portuguesa, você é solicitado a escrever sua opinião a respeito de algum tema discutido em sala?

---

---

---

4. Na aula de Língua Portuguesa, você costuma escrever textos? Em quais situações?

---

---

---

5. Você acha importante escrever textos na escola? Por quê?

---

---

---

6. O que é um texto? Explique.

---

---

---

7. Você se sente à vontade quando é convidado a escrever uma opinião a respeito de um assunto em sala de aula? Por quê?

---

---

---

8. Você considera importante saber expor uma opinião a respeito de um assunto de forma clara? Por quê?

---

## APÊNDICE 4 – Questionário diagnóstico – página 4

9. Para você, o que é necessário para se expor uma opinião a respeito de um assunto de forma clara?

---

---

---

10. Nas suas práticas sociais (na família, na igreja, na comunidade, na escola, etc), você costuma expor sua opinião a respeito de um assunto espontaneamente ou só quando solicitado? Por quê?

---

---

---

11. Em qual espaço social você se sente mais à vontade para expor sua opinião a respeito de um assunto?

( ) Na família ( ) Na escola ( ) Na roda de amigos ( ) Outros? \_\_\_\_\_

12. Você tem alguma dificuldade ao produzir textos escritos? Cite algumas, caso haja alguma dificuldade.

---

---

---

13. Quando você escreve um texto em que precisa expor sua opinião, você se sente a vontade? Explique.

---

---

---

14. O que é um texto argumentativo?

---

---

---



## APÊNDICE 5 – Caderno de aprendizagens – capa



# Apresentação

Querido(a) estudante,

O material que você está recebendo foi preparado especialmente para você. Ele irá conduzi-lo por um caminho de desafios, descobertas e aprendizagens.

Com as atividades propostas, você terá a oportunidade de interagir intensamente com os seus colegas, opinar, dizer o que pensa, defender seu ponto de vista, externar dúvidas, debater, negociar, construir e (re)construir conhecimentos, etc. Mas lembre-se de que ouvir e respeitar a opinião dos colegas é algo necessário e imprescindível para o bom andamento dos trabalhos.

Permita-se mergulhar no universo da leitura, repleto de palavras, ideias, opiniões, discursos, imagens, sons, sabores, que o ajudará a construir sentido(s) para o mundo em que vivemos. Viaje nas palavras, nos sons e nas imagens, seja lendo diferentes textos, assistindo vídeos, ouvindo músicas.

Deixe-se, também, envolver pelo universo da escrita. Deseje aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo que o cerca através da palavra escrita. Planeje, crie, reflita, analise, critique, argumente, debata, reescreva. Você vai descobrir o quão prazeroso pode ser traduzir suas ideias em textos escritos.

Sempre que precisar, peça a ajuda da professora e dos colegas. Eles fazem parte da construção do seu conhecimento.

Esperamos que este material desperte em você o desejo de continuar lendo e escrevendo, aperfeiçoando-se nessas duas grandes e maravilhosas empreitadas: da leitura e da escrita.

Bons estudos!

## APÊNDICE 7 – Caderno de aprendizagens – sumário

















# Sumário

Apresentação	2
<b>Oficina 1:</b> Você sabe para que lemos e escrevemos?	5
<b>Oficina 2:</b> Argumentar!? Que negócio é esse!?	10
<b>Oficina 3:</b> Conhecer para depois opinar	16
<b>Oficina 4:</b> Artigo de opinião: um gênero do argumentar!	23
<b>Oficina 5:</b> O contexto de produção do artigo de opinião	32
<b>Oficina 6:</b> Engravidar na adolescência e quero compartilhar minha experiência	38
<b>Oficina 7:</b> Planejando e articulando meu artigo de opinião	41
<b>Oficina 8:</b> É hora da metamorfose acontecer...	52
<b>Oficina 9:</b> Revisando e editorando meu artigo de opinião	55
<b>Oficina 10:</b> Artigo de Opinião: o olhar do outro sobre o meu texto...	58
<b>Oficina 11:</b> Elementos articuladores de textos	61
<b>Oficina 12:</b> Modalização e modalizadores no artigo de opinião	68
<b>Oficina 13:</b> Leitor crítico de mim: revisitando meu artigo de opinião	73
<b>Oficina 14:</b> Eis aqui o meu artigo de opinião	77

## APÊNDICE 8 – Caderno de aprendizagens – ícones

# Ícones

Conheça os ícones que aparecem neste material

	Leitura		Exercício em grupo
	Dicas da professora		Exibição de vídeo
	Exercício		Música
	Exercício escrito		Falar e ouvir
	Indicação de sites		Socialização
	Amarrando os conhecimentos		Hora de falar sobre o texto
	Palestra		Exercício em dupla

# OFICINA 1

## Você sabe para que lemos e escrevemos?

Gostaríamos que hoje você identificasse algumas **Funções da leitura e da escrita**, a partir dos textos sugeridos. Temos certeza de que você reconhecerá algumas dessas funções e perceberá que usamos a leitura e a escrita com determinados objetivos. Mostre que você é muito astuto e que essa atividade é fichinha!!!



Problematicando...

1. Leia atentamente as charges abaixo, a fim de interpretá-las, segundo seus conhecimentos e nossas discussões.



Disponível em: <<http://revide.blogspot.com.br/2015/03/voce-esta-cercado-de-ignorantes-saia.html>>.



Disponível em: <<http://blogs.odiaro.com/odiarionaescola/tag/alfabetizacao>>.



Disponível em: <<http://habitomilionarios.com.br/wp-content/uploads/2014/11/charge-leitura-autodidata.jpg>>.

### O MELHOR DE CALVIN / Bill Watterson



Disponível em: <<http://literaturaeeducacao.blogspot.com.br/>>.



Disponível em: <<http://www.mundoliterando.com.br/leo-vieira-familiterario/>>.

## APÊNDICE 10 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 2



Agora, após a interpretação, reunidos em grupos de 4 pessoas, sigam as seguintes instruções:

2. Analisem os textos e discutam, oralmente, acerca das leituras que fizeram deles. Busquem identificar as ideias que eles veiculam e inferiram, a partir da discussão realizada, para que lemos e escrevemos no nosso cotidiano.

**Inferir:** é formar uma ideia final, de algumas informações, através do raciocínio, do exame dos

3. Registrem, no quadro abaixo, as conclusões a que chegaram.

No cotidiano,	
Lemos para :	Escrevemos para:

4. Discutam entre si e falem um pouco sobre como a escrita está presente no dia-a-dia de cada um de vocês.

5. Registrem as conclusões a que chegaram. Depois, passem as informações que registraram para o papel disponibilizado no início da oficina e cole as informações registradas por vocês no painel informativo organizado na sala, obedecendo à ordem de numeração dos grupos.

6. Socializem as informações registradas pelo grupo, apresentando oralmente as informações para



Se liguem nas dicas da professora!



Assista ao vídeo a *importância de escrever*.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TMv3YSDNks0>>.

1. Discutam, entre si, as ideias veiculadas pelo vídeo. Falem sobre o que mais lhes chamaram a atenção.

2. Registrem palavras-chave que foram citadas no vídeo relacionadas à escrita.

**Palavra-chave:** é uma palavra que resume uma ideia relacionada a um assunto. Ela também descreve o tema ou o assunto de um texto.

## APÊNDICE 11 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 3



3. No diagrama há 10 (dez) palavras que foram mencionadas no vídeo que estão diretamente relacionadas à escrita. Encontre-as e pinte-as.

A	R	T	G	I	K	U	I	Y	Z	A	B	M	A	R	J
Ç	T	D	P	O	T	P	E	R	C	P	E	R	G	A	P
Ã	C	V	I	N	F	O	R	M	A	Ç	Ã	O	O	V	P
O	V	A	B	A	S	T	R	A	M	I	B	K	B	E	T
C	E	M	E	S	C	O	L	A	A	R	T	G	N	B	E
X	B	B	F	N	Y	P	E	R	C	P	E	L	M	E	E
C	E	A	S	R	E	F	L	E	X	Ã	O	R	V	C	S
A	C	U	S	I	A	U	S	B	S	D	I	A	Ç	V	C
D	F	V	A	L	O	R	W	E	A	A	V	C	J	E	O
E	S	P	E	R	C	P	E	C	C	Z	E	I	J	B	L
R	C	X	T	W	Z	A	U	V	B	U	B	O	Ç	E	H
N	F	P	E	R	C	P	J	E	T	O	E	C	O	C	A
O	F	E	X	E	R	C	Í	C	I	O	C	Í	W	V	O
R	H	E	R	C	P	E	E	R	C	P	V	N	X	J	B
J	A	R	T	G	A	R	T	T	R	S	B	I	J	X	E
E	N	T	U	S	I	A	S	M	O	U	S	O	D	F	C
N	C	B	E	R	C	P	I	B	E	R	C	P	E	R	V
O	P	E	R	C	R	P	E	R	C	E	P	Ç	Ã	O	E
P	Y	F	H	A	R	T	G	A	A	N	E	W	Q	I	B
L	W	W	T	U	I	E	R	C	P	C	G	Q	Z	I	E
A	U	T	O	C	O	N	H	E	C	I	M	E	N	T	O

4. Quais dessas palavras vocês registraram na questão anterior?

---



---



---



---

## APÊNDICE 12 – Caderno de aprendizagens: oficina 1 – página 4



Se liguem nas dicas da professora!



Leitura Complementar

## Para que escrevemos?

	Objetivos	Produtos
Escrever para	Fornecer informações e resolver problemas práticos do dia-a-dia	cheques cartas comerciais ofícios, memorandos, relatórios técnicos, circulares <i>curriculum vitae</i> textos de procedimentos <i>e-mails</i> provas, redações e trabalhos escolares convites textos para mural
	Decorar	Representações teatrais, saraus, jograis
	Não esquecer, fornecer suporte à memória	fichamentos, resumos, resenhas, etc. anotações pessoais em calendários páginas de agendas receitas, datas de aniversários, listas
Escrever para	Formalizar registros permanentes	convites certidões certificados diplomas
	Substituir comunicações próprias do contato face a face	bilhetes, cartas telegramas, <i>e-mails</i>
	Satisfazer curiosidades, inteirar-se	folhetos religiosos mensagens que orientam papéis sociais propagandas institucionais cadernos de perguntas pessoais dos adolescentes
	Passar o tempo, ter momento de lazer	poemas, pichações em muros, cadernos pessoais
	Obter informações, esclarecimentos ou trocar mensagens pertinentes a relações sociais com parentes, amigos e namorados	cartas, colunas de revistas, jornais telegramas, correspondência eletrônica via internet ou <i>pager</i> cartões de Natal, de aniversário cartas poemas correntes anônimas de caráter religioso
	Produzir literatura	livros, crônicas, poemas, haicais
	Gostar de escrever	menos relutância, prazer

1. Cf. PASSARELI, Lilian. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Que a leitura e a escrita nos ajudam a interagir em sociedade. ( )
- b) Consigo reconhecer algumas funções da leitura e da escrita. ( ) Quais? Listem-nas!
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- c) Que as pessoas que lêem conseguem interagir mais significativamente na sociedade em que vivem. ( )
- d) Que ler e escrever envolvem ação e reflexão. ( )



## APÊNDICE 14 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 1

## OFICINA

## 2

Argumentar!?  
Que negócio é esse!?

Gostaríamos que hoje você reconhecesse **A finalidade do tipo textual argumentativo**. Temos certeza de que você compreenderá qual é o objetivo dos textos argumentativos e perceberá que a argumentação é algo presente nas nossas ações cotidianas. Mostre que você é muito esperto e que essa atividade é moleza!!!



## Atividade Individual

1. Analise, atentamente, a situação abaixo:



"Não pude fazer a tarefa, porque meu computador pegou um vírus, e esse vírus contaminou meus lápis e minhas canetas."

Disponível em: < <http://naoinercial.wordpress.com/2011/04/06/tecnologia-na-educacao/>>.

**Argumentos:** são afirmações, ideias, acompanhadas de justificativa que tentam sustentar certos pontos de vista.

**Convencer:** levar ou passar a acreditar, por motivo ou argumento bem fundamentado.

**Hipótese:** é a suposição de algo que pode (ou não) ser verosímil, que seja possível de ser verificado, a partir da qual se extrai uma conclusão. Popularmente, o termo é utilizado como sinônimo de especulação, chance ou possibilidade de algo acontecer.

**Verosímil:** Que aparenta ser verdadeiro.

a) Com que objetivo o menino se justificou para a professora?

---



---

b) Que argumento ele usou para justificar o não cumprimento da tarefa?

---



---

c) Ele conseguiu convencer a professora? Por quê?

---



---

d) Levante hipóteses: o que o aluno poderia dizer a professora para convencê-la do motivo que o levou a não cumprir da tarefa?

---



---

## APÊNDICE 15 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 2



Audição de música

**Eduardo e Mônica**

Legião Urbana

Compositor: Renato Russo

Quem um dia irá dizer que existe razão  
 Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer  
 Que não existe razão?

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar  
 Ficou deitado e viu que horas eram  
 Enquanto Mônica tomava um conhaque  
 No outro canto da cidade  
 Como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer  
 E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer  
 Foi um carinho do cursinho do Eduardo que disse  
 - Tem uma festa legal e a gente quer se divertir  
 Festa estranha, com gente esquisita  
 - Eu não estou legal, não aguento mais birita  
 E a Mônica riu e quis saber um pouco mais  
 Sobre o boyzinho que tentava impressionar  
 E o Eduardo, meio tonto, só pensava em ir pra casa  
 - É quase duas, eu vou me ferrar

Eduardo e Mônica trocaram telefone  
 Depois telefonaram e decidiram se encontrar  
 O Eduardo sugeriu uma lanchonete  
 Mas a Mônica queria ver o filme do Godard  
 Se encontraram então no parque da cidade  
 A Mônica de moto e o Eduardo de camelo  
 O Eduardo achou estranho e melhor não comentar  
 Mas a menina tinha tinta no cabelo  
 Eduardo e Mônica eram nada parecidos  
 Ela era de Leão e ele tinha dezesseis  
 Ela fazia Medicina e falava alemão  
 E ele ainda nas aulinhas de inglês  
 Ela gostava do Bandeira e do Bauhaus  
 De Van Gogh e dos Mutantes  
 Do Caetano e de Rimbaud  
 E o Eduardo gostava de novela  
 E jogava futebol-de-botão com seu avô  
 Ela falava coisas sobre o Planalto Central  
 Também magia e meditação  
 E o Eduardo ainda estava  
 No esquema "escola, cinema, clube, televisão"  
 E, mesmo com tudo diferente  
 Veio mesmo, de repente  
 Uma vontade de se ver  
 E os dois se encontravam todo dia  
 E a vontade crescia  
 Como tinha de ser

"Eduardo e Monica" é uma canção composta por Renato Russo e lançada em 1986, no álbum Dois, do grupo Legião Urbana, e foi editada como o segundo single do álbum no mesmo ano.

A canção, talvez uma das mais famosas da banda, narra, de forma linear, em quase cinco minutos, a história de amor de duas pessoas muito diferentes entre si. Sua letra é composta de frases bem-humoradas e humorísticas que descrevem as personagens ao mesmo tempo em que mostram a evolução de sua relação.

Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo\\_e\\_M%C3%B4nica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_e_M%C3%B4nica)>

Eduardo e Mônica fizeram natação, fotografia  
 Teatro e artesanato e foram viajar  
 A Mônica explicava pro Eduardo  
 Coisas sobre o céu, a terra, a água e o ar  
 Ele aprendeu a beber, deixou o cabelo crescer  
 E decidiu trabalhar  
 E ela se formou no mesmo mês  
 Em que ele passou no vestibular  
 E os dois comemoraram juntos  
 E também brigaram juntos, muitas vezes depois  
 E todo mundo diz que ele completa ela e vice-versa  
 Que nem feijão com arroz

Construíram uma casa uns dois anos atrás  
 Mais ou menos quando os gêmeos vieram  
 Batalharam grana e seguraram legal  
 A barra mais pesada que tiveram

Eduardo e Mônica voltaram pra Brasília  
 E a nossa amizade dá saudade no verão  
 Só que nessas férias não vão viajar  
 Porque o filhinho do Eduardo  
 Tá de recuperação

E quem um dia irá dizer que existe razão  
 Nas coisas feitas pelo coração? E quem irá dizer  
 Que não existe razão?

**Glossário:**

Birita: bebida alcoólica;

Câmelo: bicicleta.

## APÊNDICE 16 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 3



### Personalidades citadas na letra da canção “Eduardo e Mônica”

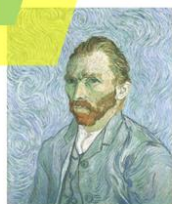
A primeira delas a ser citada é o polêmico diretor Jean-Luc Godard, que chegou a ter alguns filmes proibidos no Brasil. Anarquista de centrismo, Godard foi um grande revolucionário da sétima arte (cinema), inovando em angulações e temáticas.



Outro inovador citado na canção é o poeta Manuel Bandeira, um dos principais nomes do movimento modernista no Brasil. Em uma época que parecia que a complexidade parecia uma exigência para a poesia, Bandeira inovou ao escrever versos simples, de fácil compreensão e ainda assim muito belos.



A melancólica banda Bauhaus também uma das preferências de Mônica. Além de possuir um papel fundamental no movimento pós-punk, o grupo ainda é apontado com um dos precursores do movimento gótico no universo musical.



A tristeza também era um elemento essencial para a arte do pintor Vincent Van Gogh, que não teve o reconhecimento que merecia enquanto estava vivo. O fracasso acabou levando-o ao suicídio, quando estava apenas com 37 anos.

Já o ingrediente fundamental para a banda Os Mutantes parecia ser a loucura. Na época em que os primeiros álbuns psicodélicos ganhavam destaque no cenário musical, Rita Lee se uniu a Arnaldo Baptista e a Sérgio Dias e assim surgiu uma das mais importantes e malucas bandas do rock brasileiro.



E Caetano Veloso, citado logo depois de Os Mutantes em Eduardo e Mônica, acompanhou assim surgimento, assim como praticamente todos os outros momentos marcantes da música brasileira, sendo, inclusive, um dos maiores nomes do movimento da Tropicália.



Por fim, o último grande célebre que aparece na música é o brilhante poeta francês Jean-Nicolas Arthur Rimbaud, que mais tarde influenciaria grandes símbolos da contracultura, como Bob Dylan e Jim Morrison. Rimbaud morreu prematuramente, aos 37 anos, de câncer.



Em meio a tanta arte, cultura e maluquice, certamente dá para entender um dos segredos da felicidade de Eduardo e Mônica: eles tinham muito sobre o que conversar.

Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/>, acessado em 10 de abril de 2017.

## APÊNDICE 17 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 4



Analisando a letra da canção

Trabalho em grupos de 04 pessoas:

2. Discutam entre si as questões levantadas pela letra da canção, tomando por base as questões abaixo e registrem as conclusões a que chegaram.

a) Sobre o que a música fala?

---



---



---



---

b) A partir da análise na letra da canção, cite 04 (quatro) coisas que diferenciam Eduardo e Mônica, registrando no quadro abaixo.

MÚSICA: Eduardo e Mônica	
O autor da canção: Renato Russo	
Eduardo	Mônica

## APÊNDICE 18 – Caderno de aprendizagens: oficina 2 – página 5

c) O autor da canção afirma que “Eduardo e Mônica eram nada parecidos...”. Que argumentos ele utiliza para comprovar essa afirmação?

**Argumentos:** são afirmações, ideias, acompanhadas de justificativa que tentam sustentar certos pontos de vista.

---

---

---

---

---

---

---

---

d) O autor usou uma estratégia para construir seu texto. Qual foi a estratégia? Foi uma estratégia adequada? Justifique.

**Estratégia:** planejamento de uma ação para conseguir um

---

---

---

---

---

---

---

---

f) O autor da letra da canção Eduardo e Mônica para defender seu ponto de vista faz uso da argumentação. Qual é o ponto de vista defendido pelo autor em relação ao relacionamento de duas “pessoas nada parecidas”?

---

---

---

---

---

---

---

---

g) Na primeira estrofe do texto há duas perguntas. Diante do que foi exposto na letra da canção, como vocês responderiam a primeira pergunta feita “existe razão nas coisas feitas pelo coração?”. Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---



Falar e ouvir...

Agora compartilhem com seus colegas os seus registros da atividade.



Enlaçando os conhecimentos construídos durante a oficina.

Para ampliar os conhecimentos consulte alguns sites com mais informações sobre o tema discutido na oficina de hoje através dos seguintes *links*:

<https://educacao.uol.com.br>  
<http://www.infoescola.com>  
<https://pt.wikipedia.org/>





# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Aprendi o que é um ponto de vista ( )
- b) Reconheço a função do tipo textual argumentativo ( )
- c) Compreendi que a argumentação faz parte das nossas ações cotidianas ( )
- d) Compreendi o que é argumentar ( )



## APÊNDICE 20 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 1

OFICINA

3

# Conhecer para depois opinar!

Gostaríamos que hoje você compreendesse **Como formamos nossas opiniões**. Temos certeza de que você conseguirá perceber o caráter subjetivo de uma opinião e identificará, em textos, opiniões diferentes relacionadas a um mesmo assunto. Mostre que você é perspicaz e que essa atividade “tá na mão”!!!

## I Momento



Problematizando...

Atividade Individual (oral)

1. Leia atentamente a charge abaixo, a fim de interpretá-la, segundo seus conhecimentos e nossas discussões.



Disponível: <http://planetadoalao.blogspot.com.br/2012/08/opiniao-sobre-escassez-de-alimentos-no.html>

- a) Por que os representantes dos países não conseguiram responder o que lhes foi perguntado?

---



---

- b) Levante hipóteses: o que é preciso para se construir uma opinião?

---



---



---



---

**Opinião:** é um posicionamento diante de alguma questão. Pode ser também uma maneira individual, particular de pensar, de ver, de julgar determinado assunto.

## APÊNDICE 21 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 2



### Ampliando um conceito

#### O que é opinião?

Uma opinião é um posicionamento diante de alguma questão. Existem uma série de fatores que influenciam o posicionamento que um indivíduo pode assumir, como seu ambiente e meio social, suas crenças religiosas, sua percepção política e seu alinhamento teórico, por exemplo. Quando somamos todos esses fatores, podemos ter uma ideia acerca da visão de mundo particular que um sujeito tem — vale lembrar que construir uma visão de mundo faz parte da experiência humana e não indica necessariamente se alguém está certo ou errado. Todo mundo tem o potencial de alterar seu posicionamento em qualquer momento da vida — muitas vezes nossas experiências íntimas nos fazem repensar nossas opiniões.(...)

É fundamental lembrarmos que o ser humano é um ser social e nossas opiniões e visões de mundo são como nos estabelecemos dentro do nosso grupo, somos aprovados pelos nossos pares e nos sentimos pertencentes a algo. Posicionar-nos diante de um assunto é uma forma de aparecermos no nosso meio e buscarmos essa aprovação.(...)

Em vários momentos somos convidados a nos posicionar — tentamos alinhar nossas crenças pessoais e visões de mundo com um grupo de pessoas e construímos grande parte da nossa vida diante disso. No entanto, a sociedade tem diversas ramificações e complexidades intrínsecas — a tarefa de se posicionar pode não ser tão fácil. Enquanto uma opinião pode ser bem recebida por um dos grupos da vida do indivíduo, ela pode ser rejeitada por outro: uma pessoa que se manifesta a favor do aborto pode ter seu posicionamento aceito e confirmado por um grupo de colegas da faculdade mas se ver rejeitado por membros religiosos de sua família, por exemplo.

Sendo assim, imitar uma opinião não é fácil — há muito em jogo. Temos de ser éticos com nossa visão de mundo, e ainda manejar nosso

Fonte: <https://trendr.com.br/>, acessado em 20 de março de 2017.

### II Momento



### Analisando imagens

#### Em duplas

1. Observe atentamente as imagens abaixo:



Disponível em: [http://2.bp.blogspot.com/v-3N8WxcAW4XE/UBjI\\_chdIXI/AAAAAAAAAJEE/2owXalGbv7Y/s250-c/cute+couple+wallpapers+\(1\).jpg](http://2.bp.blogspot.com/v-3N8WxcAW4XE/UBjI_chdIXI/AAAAAAAAAJEE/2owXalGbv7Y/s250-c/cute+couple+wallpapers+(1).jpg)



Disponível em: [http://fafiction.com.br/userfiles/7/F6/E/capa\\_9582D\\_1316869600.jpg](http://fafiction.com.br/userfiles/7/F6/E/capa_9582D_1316869600.jpg)



Disponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-8g6sMHSDC80/Uh-BiAYpII\\_1/AAAAAAAAAEBE/WPlszmJkT/s160/download.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-8g6sMHSDC80/Uh-BiAYpII_1/AAAAAAAAAEBE/WPlszmJkT/s160/download.jpg)



Disponível em: <http://media.istockphoto.com/photos/happy-young-black-couple-on-sunny-summer-day-in-park-picture-id478919698>



Disponível em: <http://tudohaver-tudoover.blogspot.com.br/2010/11/namoro-naadolescencia.html>



Disponível em: <http://midia.cmais.com.br/assets/image/image-4-ba7620e0dd50125iddbra0b17c953a431806f529c.jpg>

- a) Qual é o principal assunto abordado pelas imagens?



## APÊNDICE 22 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 3

## III Momento



## Mostra de vídeo

Fabiola Melo fala sobre o “Namoro na adolescência”.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wm6C7ZysShk/>  
<http://www.fabiolameloficial.com.br>



## Em duplas

1. Discutam entre si os pontos de vista defendidos por Fabiola Melo no vídeo sobre “Namoro na adolescência”



## Agora registrem.

1. A quem se dirige (qual é o público alvo) o vídeo de Fabiola Melo?

---



---

**Público-alvo:** segmento da sociedade com determinadas características em comum (idade, sexo, profissão, interesses etc.), ao qual se dirige uma mensagem ou um con-

2. Qual ideia que mais lhes chamou atenção na fala de Fabiola Melo? Você concorda ou discorda dessa ideia? Por quê?

---



---

3. O papel social de Fabiola pode ter influenciado o posicionamento dela respeito do assunto “Namoro na adolescência”? Explique.

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

\*Fabiola Melo, com muito bom humor, está atraindo a atenção dos internautas com postagens de vídeos sobre relacionamento na internet. Em um canal no Youtube, ela fala de namoro cristão, entre outros temas, e dá uma forcinha àqueles que querem se relacionar em santidade. Como faz tudo sozinha – produção, gravação e edição dos vídeos -, ela trancou a faculdade de medicina veterinária para se dedicar à atividade, que tem sido um sucesso, com mais de 125 mil inscritos no canal e um milhão de visualizações por mês.

Fabiola Melo afirma: “Nos meus vídeos, uso uma linguagem extremamente informal e engraçada. É o meu jeito de prender a atenção do público-alvo maior: jovens cristãos. Seja católico ou protestante, seja solteiro ou em um relacionamento sério. E como não há uma idade certa para casar, a faixa etária varia de 13 a 34 anos, sendo 75% do sexo feminino e 25% do masculino, segundo as estatísticas do próprio Youtube.

Fonte: <http://www.lagoinha.com>

**Ponto de vista** é um modo individual, pessoal, particular, de entender um assunto ou problema.

**Papel Social** é um conceito da sociologia que, de maneira geral, determina a função dos indivíduos na sociedade.

## APÊNDICE 23 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 4



Socialização dos textos e debate orientado a partir das questões norteadoras respondidas anteriormente.

## IV Momento



1. Leia a opinião de algumas pessoas a respeito desse assunto.

## TEXTO A - OPINIÃO 1

“Se você me perguntar o que acho do namoro na adolescência, de imediato vou lhe dizer que me preocupo. Principalmente por ver que a maioria dos adolescentes que conheço e namoram, estão apresentando defasagem em algum fator da vida. É a desatenção para com a religião, escola, esporte, família, amigos, enfim, sempre tenho observado algum desgaste.(...)”

Por isto mesmo que vemos adolescentes que apresentavam-se com grandes objetivos profissionais na vida, com desempenho educacional de primeira linha, que no decorrer do namoro acabam diminuindo suas expectativas de futuro para não verem ameaçados o namoro. Lembro-me de um adolescente que chegou a passar em uma escola técnica top de linha, mas como teria que mudar de cidade, acabou optando por estudar em uma escola de segundo grau de sua cidade, onde residia à namorada.(...)

Os adolescentes que estão nessa de namorarem sério, procurem não perder de vista seus sonhos pessoais. Neutralizar-se pelo outro, movidos pela paixão, dá a sensação de viver um grande amor. A confusão dos sentimentos é o que pode levar um adolescente à dependência emocional. Desta forma, um bom critério para saber se o namoro está legal na adolescência é procurar perceber se os pensamentos e sentimento estão canalizados apenas para a parceira ou parceiro. Se estiver, é sinônimo de dependência. E toda e qualquer dependência é negativa. Pois na vida devemos construir nossos relacionamentos de forma que não dependamos uns dos outros, mas sim que façamos trocas. Só pode trocar quem têm algo para oferecer, aliás, esta é a dinâmica do amor. Adolescentes, não se iludam. Mais do que dar, vocês ainda estão no tempo de receber muito. Não antecipem o leito do rio, deixe que ele corra seu percurso no seu ritmo normal. Se seu namoro está muito “pegajoso”, cuidado, você poderá ficar sem sair do lugar.”

Gerson Abarca é Psicólogo, autor do livro “Sexualidade na Contramão”. Ed. Paulus-SP.

Fonte: <http://blog.cancaonova.com/pensandobem/2007/12/09/dilemas-do-namoro-na-adolescencia/>, acessado em 20 de março de 2017.

## TEXTO B - OPINIÃO 2

Não acredito ser inofensivo ao contrário da opinião da grande maioria. Apesar de não achar um pecado, pela experiência prática no ministério pastoral, namorar antes dos 18 anos considero uma grande perda de tempo e na maioria dos casos uma experiência frustrante.(...)

Namorar cedo não torna uma pessoa mais madura no amor. Quem muito namora não fica mais experiente e sim mais ferida. Vida amorosa não é como um cartão de crédito que quanto mais você usa, mais vantagens acumula. Porém romances precoces na prática, ao contrário do que ensina MALHAÇÃO, o pior discipulado para adolescentes, tenho observado que a maioria acumula decepções e mágoas, tornando-as pessoas mais feridas. Infelizmente muitos adolescentes só irão concordar com isso daqui há dez anos.

Nelson Junior, coordenador e idealizador, é casado com Ângela Cristina, pai de Ana Carolina e Milena. É pastor desde 1998, formado em Teologia pelo IBAD, é da Igreja em Vitória e membro da Associação de Pastores Evangélicos de Vila Velha. Trabalha com jovens e adolescentes há pouco mais de 20 anos.

Fonte: <http://www.euescolhiesperar.com/artigos/namoro-na-adolescencia>

## APÊNDICE 24 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 5

## TEXTO C - OPINIÃO 3

“O namoro na adolescência representa uma etapa importante para o ser humano, pois é nesse período que se inicia a atração pelo sexo oposto. Os enamorados desenvolvem grande entusiasmo e alegria pela vida e isso contribui grandemente para o desenvolvimento da personalidade. Para o adolescente é um momento essencial para alimentar a autoestima e o bem-estar físico e mental.

Suely Buriasco é Mediadora de Conflitos, educadora com MBA em Gestão Estratégica de Pessoas, apresentadora do programa Deixa Disso com dicas de relacionamentos. Dois livros publicados: “Uma fênix em Praga” e “Mediando Conflitos no Relacionamento a Dois”.

Fonte: <https://familia.com.br/5443/orientacao-aos-filhos-namoro-na-adolescencia>

## TEXTO D - OPINIÃO 4

“Namorar faz parte da vida de todo mundo e não existe uma idade certa para começar, ao contrário do que possam pensar muitos pais”, diz Mara Pusch, psicóloga e consultora de imagem do Centro de Apoio ao Adolescente da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo). (...) Mara vê na adolescência (entre os 11 e 19 anos) um período de descobertas, por isso, é natural que os jovens queiram namorar. (...) Como consultora de imagem de adolescentes, Mara ressalta que a proibição normalmente não ajuda. Em casos extremos, ao se envolverem com criminosos ou quando não querem fazer nada além de namorar, os pais devem afastar seus filhos de parceiros que coloquem suas vidas em risco, mas mantendo a conversa. Se não existe uma receita para educar bem os filhos e, também, não adianta proibir que eles namorem, o segredo para uma relação saudável, Mara faz questão de enfatizar, está na construção do diálogo entre pais e filhos desde cedo.



Em duplas

1. Comparem as 04 (quatro) opiniões. Os autores dos textos se posicionam na mesma forma a respeito do assunto “Namoro na adolescência”? Quem é contra e quem é a favor? Por quê?

Texto	Autor	Papel Social	A favor ou contra?	Por quê?
Texto A				
Texto B				
Texto C				
Texto D				

2. O que pode ter influenciado o posicionamento das pessoas a respeito do assunto “Namoro na adolescência”? Explique.

---



---



---



---

APÊNDICE 25 – Caderno de aprendizagens: oficina 3 – página 6

3. O “Namoro nas adolescência” pode ser considerado um tema polêmico? Justifique.

**Polêmico:** provoca muitas divergências, opiniões e discussões; controvérsia.

---



---



---



**V Momento**

Socialização dos textos produzido pelas duplas



**VI Momento**

Atividade escrita individual

1. Agora é com você! Escreva uma parágrafo onde você exponha seu posicionamento sobre namoro na adolescência? Você é contra ou a favor? Opine e argumente.

---



---



---



---



---



---



---

**Argumentar** é exprimir uma convicção ou um ponto de vista, baseados na verdade, de modo a convencer o ouvinte/leitor. É, pois, necessário que apresentemos um raciocínio coerente e convincente. A argumentação apela não só à nossa racionalidade como também à nossa emotividade.

**VII Momento**



Socialização oral dos textos produzidos pelos alunos.

2. A medida em que os textos forem sendo socializados pelos colegas, registre, no quadro abaixo, um texto em que a pessoa tenha sido favorável ao Namoro na adolescência e um outro em que tenha sido desfavorável. Informe o argumento que ela utilizou ao se posicionar.

Namoro na adolescência....	
Nome:	Nome:
A favor , porque...	Contra, porque...
Argumento:	Argumento:
O argumento foi convincente? Explique.	O argumento foi convincente? Explique.



Amarrando os conhecimentos construídos durante a oficina



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Que as opiniões são individuais, pessoais, particulares ( )
- b) Que as opiniões são formadas a partir de vários fatores ( )
- c) Identificar uma opinião dentro de um texto ( )
- d) A me posicionar a respeito de um assunto ( )

## OFICINA

## 4

# O Artigo de opinião : um gênero do argumentar!

Gostaríamos que hoje você (re)conhecesse **Os elementos constituintes de um artigo de opinião**. Temos certeza de que você conseguirá identificar as especificidades de um Artigo de Opinião. Mostre que você está antenado e que essa atividade você tira de letra!!! Podemos começar?!

## I Momento



Problematizando...

Em trios

1. Analisem, atentamente, os textos abaixo, a fim de interpretá-los, segundo seus conhecimentos e nossas discussões:

Texto 1



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0YgYd6Bqdl>

Texto 2



Disponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-BqEryuq9JKc/UUZtoKykMhI/AAAAAAAAAGD0/HEGOGcd\\_kFs/s1600/gravidez.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-BqEryuq9JKc/UUZtoKykMhI/AAAAAAAAAGD0/HEGOGcd_kFs/s1600/gravidez.jpg)

Texto 3



Disponível em: <http://blog.drpepper.com.br/gravidez-na-adolescencia/>

a) Qual é o assunto comum aos três textos?

---



---

b) O que há de semelhante nas três situações?

---



---

c) A que você atribui o comportamento os pais adolescentes representados nas situações? Explique.

---



---

## APÊNDICE 28 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 2

d) Na sua opinião, por que acontece tanta “Gravidez na adolescência”? Explique.

---



---



---



### II Momento

Mostra de Vídeo

Casos de gravidez na adolescência preocupam autoridades da saúde no Brasil



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiEfaOrvz2k>, Acessado em fev. de 2017.



Em trios

1. A partir das informações veiculadas pelo vídeo e dos conhecimentos que possuem, discutam a seguinte questão “Por que a gravidez na adolescência tem preocupado as autoridades da saúde no Brasil?” Registrem a conclusão a que chegaram e depois socializem oralmente.

### III Momento

#### Gravidez Precoce

Lúcia Helena Salvetti De Cicco  
Diretora de Conteúdo e Editora Chefe

A gravidez precoce é considerada como um problema de saúde pública no Brasil e em outros países. No Brasil, uma em cada quatro mulheres que dão à luz nas maternidades tem menos de 20 anos de idade. Estas meninas que não são mais crianças, nem tão pouco adultas, estão em processo de transformação e, ao mesmo tempo, prestes a serem mães. O papel de criança que brinca de boneca e de mãe na vida real, confundem-se e na hora do parto é onde tudo acontece. A fantasia deixa de existir para dar lugar à realidade. É um momento muito delicado para essas adolescentes, e que gera medo, angústia, solidão e rejeição.

As adolescentes grávidas vivenciam dois tipos de problemas emocionais: um pela perda de seu corpo infantil, e outro por um corpo adolescente recém-adquirido, que está se modificando novamente pela gravidez. Estas transformações corporais rapidamente ocorridas, de um corpo em formação para o de uma mulher grávida, são vividas muitas vezes com certo espanto pelas adolescentes. Por isso é muito importante a aceitação e o apoio quanto às mudanças que estão ocorrendo, por parte do companheiro, dos familiares, dos amigos e principalmente pelos pais

A escola muitas vezes não dispõe de estrutura adequada para acolher uma adolescente grávida. O resultado é que a menina acaba abandonando os estudos durante a gestação, ou após o nascimento da criança, trazendo conseqüências gravíssimas para o seu futuro profissional.

Os riscos de complicações para a mãe e a criança são consideráveis quando o atendimento médico pré-natal é insatisfatório. Isto ocorre porque, normalmente, a adolescente costuma esconder a gravidez até a fase mais adiantada, impedindo uma assistência pré-natal desde o início da gestação. É muito comum também o uso de bebidas alcoólicas e cigarros o que aumenta os riscos de surgimento de problemas. (...)

Ainda existe a possibilidade de gestações sucessivas, os riscos do aborto provocado e as dificuldades para a amamentação.

Por isso, a gravidez entre adolescentes deve ser encarada como um problema não apenas médico, mas de toda a sociedade. É importante a participação da família, serviços médicos e instituições,

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO

LEGENDA	TÍTULO	TESE	PONTO DE VISTA	ARGUMENTO PELO EXEMPLO	CONCLUSÃO DO ARGUMENTO ANTERIOR	ARGUMENTOS DE CAUSA E CONSEQÜÊNCIA	ARGUMENTO NOVO
---------	--------	------	----------------	------------------------	---------------------------------	------------------------------------	----------------

## APÊNDICE 29 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 3



Em trios

1. Comparem as ideias ou informações veiculadas pelo vídeo e o Artigo de Opinião “Gravidez Precoce”.

a) Registrem uma informação que está presente em ambos os textos (no vídeo e no Artigo de Opinião).

---



---

b) Uma informação que está presente apenas no vídeo.

---



---

c) Uma informação que está presente apenas no Artigo de Opinião.

---



---

2. O objetivo principal da autora, ao produzir o texto “Gravidez Precoce” foi:

( ) Contar uma história para entreter alguém;

( ) Relatar um fato ocorrido ou resultados de pesquisa para informar o leitor;

( ) Fazer uma crítica ;

( ) Defender uma posição ou opinião a respeito de um assunto argumentando para tentar convencer alguém.

3. No desenvolvimento do texto, a autora consegue sustentar sua tese com os argumentos que utiliza? Por quê?

---



---



---



---



---



---



---



---

**Tese:** é a ideia central/principal defendida pelo autor do texto.

**Argumentos:** são afirmações, ideias, acompanhadas de justificativa que tentam sustentar certos pontos de vista.

## O que é necessário fazer?

Espaços	
Família	
Serviços médicos	
Instituições	



APÊNDICE 30 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 4

5) A autora , no final do texto, afirma que "...a gravidez entre adolescentes deve ser encarada como um problema não apenas médico, mas de toda a sociedade ...". Vocês enxergam a gravidez na adolescência como um problema social? Explique.

---

---

---

---

---

---

Um **problema social** questão social que traz transtornos e que exige grande esforço e determinação, por parte do poder público e também da sociedade , para ser solucionado.

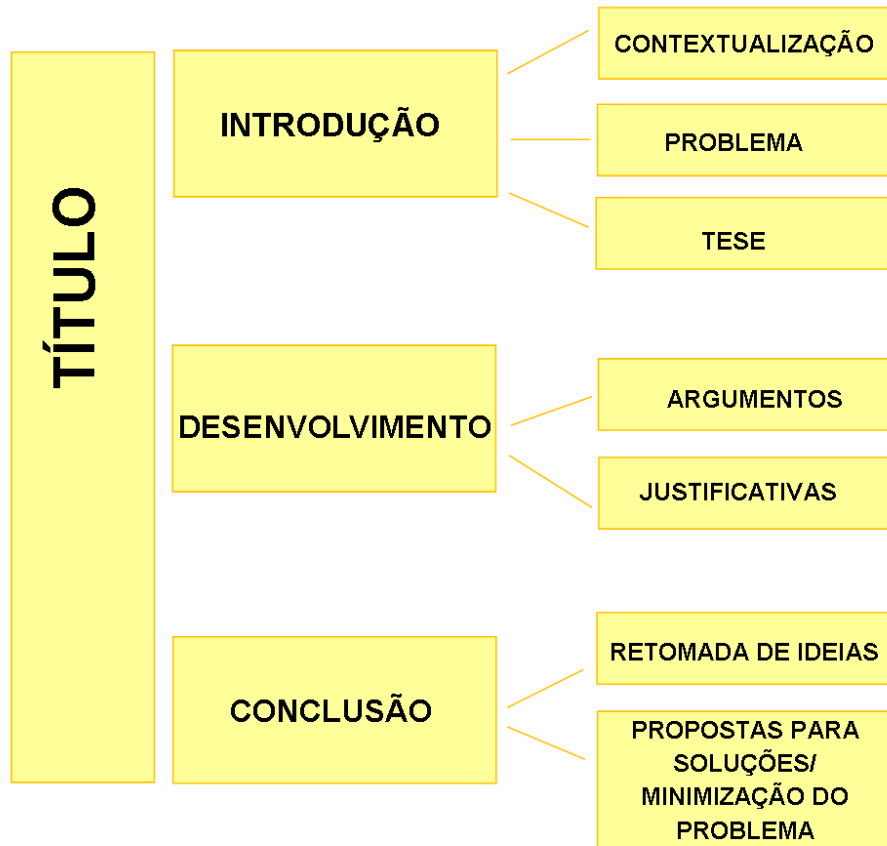


Falar e ouvir...

Apresentação oral dos registros da atividade.



Pormenorizar aspectos composicionais do gênero Artigo de Opinião, partir do esquema baixo, utilizando projetor multimídia;



## APÊNDICE 31 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 5



## Desafio Individual!

1. Localize no diagrama palavras relacionadas a texto argumentativo e Artigo de Opinião.

A	R	T	G	I	K	U	I	Y	Z	A	B	M	A	R	J
Ç	T	D	P	O	T	P	E	R	C	P	E	R	G	A	P
Ã	C	V	I	N	F	O	R	M	A	Ç	Ã	O	O	V	P
O	V	A	B	A	S	T	R	A	M	I	B	K	B	E	T
C	E	M	E	S	C	O	L	A	A	R	T	G	N	B	E
X	B	B	F	N	Y	P	E	R	C	P	E	L	M	E	E
C	E	A	S	R	E	F	L	E	X	Ã	O	R	V	C	S
C	O	N	V	E	N	C	I	M	E	N	T	O	Ç	V	C
D	F	T	E	S	E	R	W	E	A	A	V	C	J	E	O
I	S	P	E	R	C	P	E	C	C	Z	E	I	J	B	L
D	C	X	T	W	Z	A	R	G	U	M	E	N	T	O	I
E	F	P	E	R	C	P	J	E	T	O	E	C	O	C	A
I	F	O	P	I	N	I	A	O	B	W	C	Í	W	V	T
A	H	E	R	C	D	E	F	E	S	A	B	N	X	J	O
S	A	R	T	G	A	R	T	T	R	S	W	I	J	X	E
E	N	T	U	S	I	A	S	M	O	U	S	O	D	F	C
N	C	B	E	R	C	P	I	B	E	R	C	P	E	R	V
O	P	E	R	T	W	E	X	P	O	S	I	Ç	Ã	O	E
P	Y	F	H	A	R	T	G	A	A	N	E	W	Q	I	B
L	W	W	T	U	I	E	R	C	P	C	G	Q	Z	I	E
P	O	N	T	O	D	E	V	I	S	T	A	B	E	T	K

## APÊNDICE 32 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 6



Para saber mais...

Leitura Complementar

Quando produzimos textos nos quais temos que nos posicionar diante de um tema, estamos produzindo um texto argumentativo. **TEXTO ARGUMENTATIVO** é o **texto** em que defendemos uma ideia, opinião ou ponto de vista, uma tese, procurando fazer com que nosso ouvinte/leitor aceite-a, acredite nela.

O texto “Gravidez Precoce” é um artigo de opinião. Artigo de opinião é um gênero textual, do tipo argumentativo, que tem por finalidade a exposição do ponto de vista acerca de um determinado assunto. O escritor além de expor seu ponto de vista, deve sustentá-lo através de informações coerentes e admissíveis e fazer com que o interlocutor acredite que realmente tem razão no que diz. As ideias defendidas no artigo de opinião são de total responsabilidade do autor, e, por este motivo, o mesmo deve ter cuidado com a veracidade dos elementos apresentados, além de assinar o texto no final. É muito comum artigos de opinião em jornais, revistas e em páginas web. A leitura, geralmente, é breve e simples, pois são textos pequenos e a linguagem não é intelectualizada, uma vez que a intenção é atingir todo tipo de leitor. Geralmente, é escrito em primeira pessoa, já que trata-se de um texto com marcas pessoais e, portanto, com indícios claros de subjetividade, porém, pode surgir em terceira pessoa.

As **CARACTERÍSTICAS** do artigo de opinião são:

- Contém um título, geralmente, polêmico ou provocador.
- Trata sobre um tema polêmico, controverso;
- Expõe uma ideia ou ponto de vista sobre determinado assunto.
- Apresenta uma tese defendida pelo aluno-autor;
- Apresenta argumentos, de diferentes tipos, para sustentar a tese;
- Divide-se em três partes: introdução, desenvolvimento, conclusão.
- Utiliza verbos predominantemente no presente.
- Utiliza linguagem clara;
- Utiliza conectivos e expressões que introduzem argumentos (coesão);
- Pode ser escrito e 3ª pessoa ou 1ª pessoa;
- Apresenta marcas de autoria.

Fontes:  
<http://portugues.uol.com.br/redacao/artigo-opiniaio-.html>  
<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/artigo-opiniaio.htm>  
<http://pessoal.educacional.com.br/up/4380001/881679/t1323.asp>, acessado em 22 de jan de 2017. (adaptado)



Leitura Complementar

O artigo de opinião tem por finalidade a exposição do ponto de vista acerca de um determinado assunto, razão pela qual a argumentação revela ser sua marca principal. A argumentação tem uma grande importância na vida social, porque é a ela que se recorre para justificar certos comportamentos ou para influenciar o comportamento de outras pessoas. A argumentação é um recurso que tem como propósito convencer alguém, para que esse tenha a opinião ou o comportamento alterado.

O artigo de opinião deve ser construído em cima de uma tese, que é a ideia central do autor. Esta deve estar explícita nos primeiros parágrafos do texto. Com a tese pronta, o autor encaminhará todo o seu texto em função de defendê-la, usando argumentos convincentes. Argumentar é defender racionalmente uma ideia ou opinião a fim de levar um interlocutor a aceitar como válida essa ideia ou opinião. Argumentar significa, também, oferecer um conjunto de razões a favor de uma conclusão ou oferecer dados favoráveis a uma conclusão.

## APÊNDICE 33 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 7

A tese é, geralmente, apresentada no primeiro parágrafo do texto, que constitui a introdução do artigo. Mas isso não é uma regra fixa. No desenvolvimento, que representa a maior parte do texto, o autor vai expondo suas opiniões e os argumentos em defesa de suas ideias, procurando deixar claro para o leitor o seu ponto de vista; Na conclusão, no último parágrafo, o autor expõe sua opinião final, retomando ideias do texto, ou propondo uma reflexão ou uma intervenção, ou seja, uma possível solução para o problema.

Os argumentos são afirmações, ideias, acompanhadas de justificativa que tentam sustentar certos pontos de vista. Nem todos os pontos de vista são iguais. Precisamos, por isso, apresentar argumentos para sustentar diferentes conclusões e, depois, avaliar tais argumentos para ver se são realmente bons. Neste sentido, um argumento é uma forma de investigação.

Sempre que argumentamos, temos o intuito de convencer alguém a pensar como nós. No momento da construção textual, os argumentos são essenciais, esses serão as provas que apresentaremos, com o propósito de defender nossa ideia e convencer o leitor de que essa é a correta. Se você não tiver conteúdo, muita bagagem e leitura diária os argumentos vão ser frágeis ou inexistentes.

Estratégia argumentativa é um tipo de recurso que é utilizado para desenvolver o argumento. Pode ser um exemplo, um dado estatístico, uma pesquisa, um fato comprovado, uma citação ou depoimento de especialista. Até mesmo uma alusão histórica ou um quadro comparativo.

Veja alguns exemplos de argumentação que podem ser usados em um artigo de opinião:

### 1. Argumentação por dados estatísticos (Provas concretas)

Para provar o que se diz, dados estatísticos são comumente utilizados, visto que são fruto de pesquisas feitas por órgãos de reconhecimento público. É preciso tomar cuidado, no entanto, para selecionar quais dados serão usados, citando a fonte de que foram retirados.

### 2. Argumentação por testemunho de autoridade (Argumento de autoridade)

A ideia se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituição de pesquisa, uma frase dita por alguém, líder ou político, algum artista famoso ou algum pensador, enfim, uma autoridade no assunto abordado. A citação pode auxiliar e deixar consistente a tese. Provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas também são considerados argumentos de autoridade. Não se esqueça de que a frase citada deve vir entre aspas, quando se tratar da fala de um especialista.

### 3. Argumentação por causa/consequência (Raciocínio lógico)

Para comprovar uma tese, você pode buscar as relações de causa (os motivos, os porquês) e de consequência (os efeitos, a decorrência).

### 4. Argumentação por exemplificação

A exemplificação consiste em mostrar exemplos para ilustrar o seu argumento como também fazer comparações. Na argumentação por exemplificação, pode-se citar fatos históricos pois são meios que podem comprovar determinada afirmação/reflexão crítica. Assim, a alusão histórica tem a capacidade de comprovar a nossa opinião e dar maior credibilidade ao texto, pois quando se demonstra entendimento da história, se demonstra também autoridade no assunto.

### 5. Argumentação pelo Senso Comum:


Afirmção que representa consenso geral, incontestável. São mais utilizados quando se quer defender um ponto de vista, uma opinião, um argumento que é massificado; ninguém irá apelar contra, pois é conhecido e aceito universalmente.

Fontes: <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/10/tipos-de-argumentos.html>, acessado em 22 de jan de 2017. (adaptado)  
<https://www.colegioweb.com.br/redacao/aprenda-caracteristicas-texto-dissertativo-argumentativo.html>, acessado em 22 de jan de 2017. (adaptado)

## APÊNDICE 34 – Caderno de aprendizagens: oficina 4 – página 8



Saiba mais acessando

-  [redacaodescomplicada.blogspot.com/p/estrategias-argumentativas.htm](http://redacaodescomplicada.blogspot.com/p/estrategias-argumentativas.htm)
-  [mundoeducacao.bol.uol.com.br/.../tipos-introducao-no-texto-dissertativo-argumentat](http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/.../tipos-introducao-no-texto-dissertativo-argumentat)
-  [brasilescola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm](http://brasilescola.uol.com.br/redacao/a-argumentacao.htm)
-  <https://descomplica.com.br/cursos/guia-do-estudo.../o.../os-tipos-de-argumentos>
-  [www.recantodasletras.com.br/gramatica/2535905](http://www.recantodasletras.com.br/gramatica/2535905)



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Reconhecer um Artigo de Opinião ( )
- b) Qual é o objetivo de um Artigo de Opinião ( )
- c) Identificar a tese em um Artigo de Opinião ( )
- d) Identificar argumentos em um Artigo de Opinião ( )

## OFICINA

## 5

O contexto de produção  
do artigo de opinião

Gostaríamos que hoje você (re)conhecesse **O contexto de produção do gênero Artigo de Opinião**. Temos certeza de que você conseguirá identificar os elementos constituintes do contexto de produção em um Artigo de Opinião e perceberá a importância dele para a construção dos sentido(s) do texto. Mostre que você é perceptivo e que essa atividade é “chek” !!!

## I Momento



## Problematizando...

1. Observe a capa do livro “Confissões de uma adolescente Grávida”, de Graciela Paciência e leia algumas informações sobre ele.

“É janeiro de 2011 e Mirella, de 16 anos, descobre que está grávida de 4 semanas de seu namorado, Fabrício, que também é jovem e nunca esteve tão apaixonado por Mirella. O namoro vai muito bem, obrigado, mas nem por isso a gravidez será uma fase fácil para eles. Mirella precisa lidar com o julgamento das pessoas ao seu redor e com a sua própria insegurança, já que Fabrício acaba de começar a faculdade e conhece pessoas novas, incluindo uma garota super bonita com quem se identifica mais do que com sua namorada. Enquanto passa por desafios diários, Mirella se pergunta como vai lidar com tudo isso.

Gravidez na adolescência é algo que ocorre com muita frequência atualmente e ainda assim é visto como um tabu. Muitas vezes ouvimos pessoas que tentam explicar o fato de isso se tornar algo tão comum como a falta de educação, baixa renda familiar, família desestruturada entre outros fatores. Mas o que dizer quando isso acontece com dois adolescentes que cresceram em um lar estruturado, que receberam as melhores oportunidades e nunca lhes faltou informação? É exatamente esse outro cenário que o livro Confissões de uma adolescente grávida aborda.

O livro é contado em primeira pessoa em forma de diário, e acompanhamos toda a gravidez de Mirella, seus dramas, alegrias, seus sonhos para o futuro, desejos antigos. Mirella apesar da pouca idade, traz uma maturidade em seu jeito de lidar com toda a situação, sem se deixar abalar pelas dificuldades encontradas pelo caminho, que já adiante não sou poucas”.

Fonte: <http://www.profanofeminino.com/2017/04/confissoes-de-uma-adolescente-gravida.html>, acessado de 20 de abril de 2017.



## Informações sobre a autora

Graciela Paciência nasceu e cresceu em São Paulo em 1986. Por muito tempo acreditou que seu futuro estivesse na direção de vídeos e se formou em Rádio e TV. Mais tarde, percebeu que não precisa se limitar a apenas um segmento e descobriu-se escritora, além de disponibilizar suas opiniões sobre cinema e literatura para o site Cinema de Buteco. As dúvidas e as inseguranças apareceram, mas ela optou por enfrentar as dificuldades, seguir em frente e publicar seu primeiro livro, “Confissões de Uma Adolescente Grávida” que foi lançado em 11 de dezembro de 2016. Um trecho do livro está disponibilizado em <http://www.circulodasartes.com.br/single-post/2016/11/24/Confissoes-de-uma-adolescente-gravida-leia-um-trecho>.

APÊNDICE 37 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 2

2. Leiam atentamente as questões abaixo, conversem entre si sobre elas e registrem as conclusões a que chegaram.

Livro” Confissões de uma adolescente Grávida” Autora : Graciela Paciência	
Perguntas	Respostas
*Com que intenção o livro foi escrito?	
*Ao escrever seu texto, a autora imaginou quem seriam seus prováveis leitores? Quais seriam?	
*Onde esse texto poderia circular?	
*Que linguagem a autora deve ter utilizado no seu texto? Por quê?	
* Em quais lugares poderíamos encontrar textos como esse?	



Socialização dos registros dos alunos.

### II Momento



Apresentar e descrever os elementos que fazem parte do contexto de produção, utilizando projetor multimídia.



## APÊNDICE 38– Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 3

## III Momento



## Leitura de Artigo de Opinião

## GRÁVIDAS NO CONTRAFLUXO

Jairo Bouer

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) lançou a pesquisa Indicadores Sociais 2007, e um dos dados que mais chamou a atenção foi o número de adolescentes que tiveram filhos nos últimos dez anos. Em 1996, 6,9% das garotas entre 15 e 17 anos já eram mães. Esse número subiu para 7,6% em 2006. Você pode até pensar que o aumento não foi tão grande assim, se não fosse por um detalhe: essa é a única faixa etária em que a taxa de fecundidade aumentou. Ou seja, as mulheres estão tendo menos filhos e as adultas estão esperando mais para se tornarem mães. Só as adolescentes vêm no contrafluxo. Para se ter uma ideia, na faixa dos 18 aos 24 anos, a fecundidade caiu de 38% para 34,9% durante os últimos dez anos. Quer mais um número impressionante? De todos os partos realizados pelo SUS (Sistema Único de Saúde) no ano passado, quase 16% deles envolveram garotas com menos de 19 anos, ou seja, elas engravidaram ainda na adolescência.

**Glossário:****Contra:** em oposição; no rumo oposto.**Fluxo:** movimento contínuo de algo que segue em curso; sucessão de acontecimentos.

Esse aumento de mães adolescentes é bastante preocupante. Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada. Vendo sob o aspecto da saúde, a gestação precoce é considerada de alto risco, mesmo que a garota seja muito saudável. Como o corpo da adolescente ainda não está completamente desenvolvido, as condições para a realização do parto são mais complicadas. Além disso, os bebês gerados por adolescentes têm uma tendência maior a nascerem prematuros e abaixo do peso normal – o baixo peso, menos de 2,5 quilos ao nascer, é um dos fatores de risco para a mortalidade infantil. A chance de uma adolescente ter hipertensão (pressão alta na gestação), por exemplo, é cinco vezes maior do que uma mulher adulta. O risco de desenvolver anemia durante a gravidez também é maior entre as adolescentes. A coisa é bem séria: a gestação precoce é a terceira causa de morte de garotas entre 15 e 18 anos no Brasil.

Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar. Pense bem: se às vezes já é difícil levar os estudos direitinho sem ter que cuidar de um bebê, imagine uma garota que tem de amamentar, trocar fralda, preparar papinha e que não vai conseguir dormir bem porque seu bebê chora a noite inteira! Sem contar que muitas ficam com vergonha de voltar para a escola depois de terem seus bebês. Por isso, tantas meninas saem da escola quando engravidam. Um estudo feito pela ONU, com mais de 10 mil brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, mostra que 56% dos jovens que abandonam a escola são garotas. Um quarto delas parou de estudar porque engravidou na adolescência. Isso torna a gravidez precoce a maior causa de evasão escolar entre as meninas que deveriam estar no Ensino Médio.

O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto. Mesmo depois de terem seus filhos, a taxa de retorno à escola é bem baixa entre as jovens mães. Para agravar ainda mais a situação, cerca de 40% das garotas que têm filho antes dos 18 anos voltam a engravidar dentro de 3 anos. Complicado, hein?

Fonte: BOUER, Jairo. Disponível em: [http://blog.educacional.com.br/jairo\\_bouer/p74553/#cmnt](http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt). Acesso em: 25 abr. 2012.

Autor: **Jairo Bouer** é médico e autoridade em sexualidade e comportamento jovem. Palestrante em todo o país, em escolas, universidades, empresas e grandes eventos abertos à população.

## APÊNDICE 39 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 4



Hora de falar sobre o texto



Questões norteadoras para debate:

1. O que quer dizer “vir no contrafluxo”? Quem são as grávidas que estão no contrafluxo? Por quê?

---



---



---

2. Qual o posicionamento do autor a respeito da Gravidez na adolescência?

---



---



---

3. O papel social assumido pelo autor influencia no seu posicionamento? De que forma?

---



---



Em grupos de 04 (quatro) componentes.

1. Analisem o Artigo de opinião “Grávidas no contrafluxo ” e reconheçam nele os elementos do contexto de produção. Depois , registrem as informações no quadro abaixo.

a) Autor do texto e seu papel social:	
b) Quem o escritor teve em mente ao produzir seu texto (quem são os interlocutores prováveis) e representação social:	
c) Finalidade, objetivo ou função social:	
d) Época de circulação:	
e) Em que espaço (onde) esse texto circulou?	

## APÊNDICE 40 – Caderno de aprendizagens: oficina 5 – página 5

f) Em que suporte (lugar) o texto poderia ser disponibilizado?	
g) Qual o tom (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) que o escritor assumiu ao escrever seu texto?	



Socialização das informações registradas pelos alunos e fechamento da oficina.



Leitura Complementar

#### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Todo texto que a gente escreve ou lê possui um contexto. Os textos não existem "no vazio": mas em um determinado contexto de produção: eles sempre são escritos por alguém, para alguém, com certa intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo etc., e todos esses elementos interferem no sentido dos textos. Ao escrever, é fundamental levar em conta esses aspectos (e também na leitura, para que seja possível compreender mais efetivamente o que se leu). O contexto de produção dos artigos de opinião pode ser descrito da seguinte maneira:

O produtor do artigo de opinião

Geralmente, o produtor de um artigo de opinião é um especialista no assunto (ou no mínimo alguém que estuda aspectos da questão em discussão) ou um representante de determinada instituição social (como sindicatos, governo, universidades, ONGs etc.) que, de alguma forma, tem algo a dizer sobre a questão. Em função disso, o autor busca construir uma imagem de si mesmo para seus leitores como alguém que tem conhecimento sobre o tema tratado, segue a lógica, a razão, possui argumentos sólidos para sustentar sua posição.

Os leitores do artigo de opinião

São pessoas que frequentemente lêem determinado jornal ou revista e estão de alguma forma interessadas na questão polêmica, seja porque os afeta diretamente, seja porque se interessam pela discussão dos assuntos sem pauta na sociedade. Em nosso país, em que a leitura é praticada por poucos, pode-se dizer que os leitores de artigos de opinião fazem parte de uma "elite" sociocultural.

Circulação

Um artigo de opinião circula em jornais e revistas impressos ou on-line (na internet).

Objetivo(s)

Influenciar a pensamento dos destinatários (as leitores), isto é, construir ou transformar (inverter, reforçar, enfraquecer) a posição desses destinatários sobre uma questão controversa de interesse social e, eventualmente, mudar o comportamento deles.

Fonte: <https://pt.scribd.com/doc/74096962/CONTEXTO-DE-PRODUCAO-artigo-de-opiniao>, acessado em 24 de jan de 2017.



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Reconhecer os elementos do contexto de produção em Artigo de Opinião ( )
- b) Que o papel social assumido pelo autor do texto influencia no seu posicionamento ( )
- c) Qual é a função social de um Artigo de Opinião ( )
- d) Que os textos são escritos por alguém, para alguém, com certa intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo etc., e todos esses elementos interferem no sentido deles ( )

## APÊNDICE 42 – Caderno de aprendizagens: oficina 6 – página 1

OFICINA

6

**Engravidarei na adolescência****e quero compartilhar minha experiência**

Gostaríamos que hoje você percebesse que há **Diferentes possibilidades de abordar um mesmo tema**. Tenho certeza de que você conseguirá compreender que há argumentos favoráveis e contrários diante de um mesmo assunto, de tal modo que dificilmente se consegue chegar a um consenso capaz de satisfazer a grande maioria das pessoas. Mostre que você é muito atento e embarque na atividade proposta !!!



Roda de conversa sobre “Gravidez e maternidade na adolescência”.

1. Registrem, no quadro abaixo, informações a partir da fala da palestrante .

Palestra: Engravidarei na adolescência e quero compartilhar minha experiência...	
Causas (os motivos, os porquês)	Consequências (os efeitos, a decorrência)
Aspectos positivos de uma gravidez na adolescência	Aspectos negativos de uma gravidez na adolescência





# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Que há diferentes possibilidades de abordar um mesmo tema (    )
  
- b) Identificar argumentos favoráveis e contrários em relação a um assunto (    )

OFICINA

7

# Planejando e articulando meu Artigo de Opinião

Gostaríamos que hoje você construísse um **Roteiro de escritura de um Artigo de Opinião**. Temos certeza de que você conseguirá reconhecer a importância do planejamento como etapa fundamental no processo de escritura textual. Mostre que você é muito habilidoso e que essa atividade é “suave”!!!



Apresentar quadro contendo etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrever, propostos por Irandé (2003) e roteiro para escritura de textos argumentativo, proposto Passarelli (2012), utilizando projetor multimídia.

1. Levando em consideração o contexto de produção do Artigo de Opinião que está sendo planejado por você, registre o que se pede:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a. Autor do texto	
b. Papel social	
c. Interlocutores	
d. Representação social	
e. Finalidade/Objetivo	
f. Circulação	

2. Elabore um roteiro de escritura, preenchendo as informações solicitadas no quadro abaixo. Esses dados auxiliarão você no momento em que estiver escrevendo seu Artigo de Opinião sobre a temática “Gravidez e maternidade na adolescência”.



APÊNDICE 46 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 2

a. Assunto polêmico	
b. Tese (ideia central defendida/delimitação do problema)	
c. Argumento 1 (responde a afirmação da tese) / estratégia argumentativa.	
d. Argumento 2 (responde a afirmação da tese)/estratégia argumentativa.	
e. Conclusão (O que você irá propor para minimizar o problema apresentado? e/ou "Qual outra estratégia usará para concluir o texto?")	

Lembre-se de que:

As **ESTRATÉGIAS** não se confundem com os **ARGUMENTOS**. Os argumentos respondem à pergunta por quê (o autor defende uma tese tal **PORQUE** ... - e aí vêm os argumentos).

**ESTRATÉGIAS** argumentativas são os recursos utilizados para envolver o leitor, para impressioná-lo, para convencê-lo melhor, para persuadi-lo mais facilmente, para gerar credibilidade, etc., que demonstram que o argumento tem fundamento. Pode ser um exemplo, um dado estatístico, uma pesquisa, um fato comprovado, uma citação ou depoimento de especialista. Até mesmo uma alusão histórica ou um quadro comparativo.

Fontes: <http://puccrs.br/gpt/argumentativo.php>

3. Quais informações sobre "Gravidez na adolescência" você considera mais relevantes/importantes para mencionar no seu Artigo de Opinião? Liste-as e depois selecione quais farão parte do seu texto. (Consulte as anotações que você fez ao longo das nossas oficinas e também a entrevista do sobre "Gravidez e maternidade na Adolescência" que foi lida por você em casa).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## APÊNDICE 48 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 4



Leitura Complementar

**ENTREVISTA: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA**

Dra. Adriana Lippi Weissman é médica obstetra do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, especialista em gravidez na adolescência.

Pode-se dizer que estamos enfrentando atualmente uma epidemia de gravidezes em adolescentes. Para ter-se uma ideia, em 1990, cerca de 10% das gestações ocorriam nessa faixa etária. Em 2000, portanto apenas dez anos depois, esse índice aumentou para 18%, ou seja, praticamente dobrou o número de mulheres que engravidam entre os 12 e os 19 anos.

Gravidez na adolescência não é novidade na história de vida das mulheres. Provavelmente muitas de nossas antepassadas casaram cedo, engravidaram logo e, durante a gestação e o parto, não receberam assistência médica regular. Erros e acertos dessa época se perderam no tempo e na memória dos descendentes.

A sociedade se modernizou; as mulheres vislumbraram diferentes perspectivas de vida. No entanto, tais avanços não impediram que, apesar da divulgação da existência de métodos contraceptivos bastante seguros, a cada ano mais jovens engravidem numa idade em que outras ainda dormem abraçadas com o ursinho de pelúcia.

A gravidez na adolescência é considerada de alto risco. Daí a importância indiscutível do pré-natal para evitar complicações durante a gestação e o parto.

**CLASSE SOCIAL FAZ DIFERENÇA?**

**Drauzio – Você concorda com a visão de que está havendo uma epidemia de gravidezes na adolescência?**

**Adriana Lippi Weissman –** Sim, concordo. Sabemos que no Brasil o número de partos em adolescentes abaixo dos 20 anos gira em torno de 700.000 por ano o que representa uma parcela significativa da população nessa faixa de idade.

**Drauzio – A que classe socioeconômica pertencem essas adolescentes?**

**Adriana Lippi Weissman –** Tanto engravidam as adolescentes de classe social mais baixa, quanto as de classe mais alta, só que o enfrentamento da situação é diferente. No que se refere às jovens de classe social mais abonada, infelizmente, há poucos trabalhos sobre o assunto porque é difícil levantar dados nos consultórios particulares que, em geral, elas frequentam. No entanto, sabe-se que essas contam mais com a possibilidade de interromper a gravidez, se desejarem, e têm outros objetivos na vida, o que não acontece com as de classe social menos favorecida para as quais a gravidez pode até representar uma forma de ascensão social, já que muitas vezes seus companheiros possuem nível socioeconômico um pouquinho melhor que o delas.

**Drauzio – É difícil avaliar o número total de gestações nessa faixa etária, pois teoricamente o aborto é proibido no Brasil, embora na verdade seja livre para quem o possa pagar.**

**Adriana Lippi Weissman –** No Hospital das Clínicas, questionamos as adolescentes a respeito de se pensaram ou não em fazer um aborto e constatamos que apenas 22% das grávidas cogitaram interromper a gravidez e dessas, somente 5% efetivamente fizeram alguma coisa nesse sentido, tomaram um chá, por exemplo, imaginando que produzisse efeito abortivo.

É importante mencionar, porém, que nos tem chamado a atenção nesse atendimento o fato de nem sempre a gravidez ser realmente indesejada. Aproximadamente 25% de nossas adolescentes planejaram a gestação e muitas abandonaram o método contraceptivo que usavam com o intuito declarado de engravidar.

**O QUE EXPLICA A GRAVIDEZ PRECOZE?**

**Drauzio – Quais as principais causas desse comportamento em meninas tão jovens?**

**Adriana Lippi Weissman –** Existe uma série de fatores que poderiam contribuir para o aumento da incidência de gestantes adolescentes. O baixo nível socioeconômico é um deles porque, às vezes, como já disse, a gravidez representa oportunidade de ascensão social. Além disso, a baixa escolaridade

## APÊNDICE 49 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 5

também pesa nesse contexto. Metade das adolescentes que atendemos no HC já tinha interrompido os estudos antes de engravidar. Isso nos permite pensar que se tivessem continuado a estudar e a receber estímulos pedagógicos e culturais como acontece com as meninas de classe social mais abonada, talvez nem pensassem numa gestação, porque de uma forma ou outra, a escola representa um fator de proteção para elas.

### O QUE EXPLICA A GRAVIDEZ PRECOCE?

#### Drauzio – Quais as principais causas desse comportamento em meninas tão jovens?

**Adriana Lippi Weissman** – Existe uma série de fatores que poderiam contribuir para o aumento da incidência de gestantes adolescentes. O baixo nível socioeconômico é um deles porque, às vezes, como já disse, a gravidez representa oportunidade de ascensão social. Além disso, a baixa escolaridade também pesa nesse contexto. Metade das adolescentes que atendemos no HC já tinha interrompido os estudos antes de engravidar. Isso nos permite pensar que se tivessem continuado a estudar e a receber estímulos pedagógicos e culturais como acontece com as meninas de classe social mais abonada, talvez nem pensassem numa gestação, porque de uma forma ou outra, a escola representa um fator de proteção para elas.

Outro fator que poderia ser pontuado é a desestruturação familiar. Notamos nessas adolescentes grávidas certa dificuldade de relacionamento com os pais. Na verdade, a dificuldade é maior com o pai, tanto que o grande medo é contar para ele que estão grávidas retarda, em muitos casos, o início do pré-natal.

Do ponto de vista biológico, alguns autores destacam como fator importante a menarca, ou seja, a primeira menstruação que vem ocorrendo cada vez mais precocemente, graças talvez à melhora da alimentação ou à interferência do clima. No início do século, na Europa desenvolvida, as meninas menstruavam em média aos 17 anos. Hoje, a média é 12 anos e a idade vem baixando sistematicamente o que, de certa forma, pode favorecer o início precoce da atividade sexual. No entanto, se fizermos uma retrospectiva histórica, veremos que a gravidez na adolescência não é novidade. Existe há muito tempo. É bem provável que nossas bisavós e talvez nossas avós tenham engravidado ainda adolescentes, pois as mulheres se casavam muito cedo. Acontece que o papel da mulher na sociedade moderna mudou. Talvez, por isso, a gravidez precoce chame tanto a atenção. Espera-se que a adolescente estude, trabalhe e não que engravide e tenha filhos com tão pouca idade.

### SOU FILHA OU SOU MÃE?

#### Drauzio – Algumas meninas engravidam na idade em que as outras ainda brincam com bonecas. Qual é o impacto psicológico causado por essa gravidez precoce?

**Adriana Lippi Weissman** – No início, é um choque porque a adolescente está vivendo uma fase de transição em busca da própria identidade. Perguntas elementares como “Quem sou?”, “O que estou fazendo aqui?”, “Qual vai ser meu papel neste mundo?”, ainda estão sem respostas e ela se depara tendo de enfrentar uma gravidez que atropela seu desenvolvimento e a obriga também a buscar sua identidade como mãe. Isso, em grande parte dos casos, provoca maior dependência da família e interrompe o processo de separação com os pais e destes com a adolescente. Não sabendo exatamente quem é, se adolescente ou mãe, adota uma postura infantilizada que atrapalha seu caminho para a profissionalização. Sabemos que posteriormente essas jovens podem voltar a estudar ou começam a trabalhar, mas em geral ocupam posições piores do que aquelas que não tiveram filhos nessa idade. Portanto, as sequelas não se limitam aos aspectos psicológicos. Refletem-se também no campo social.

### É UMA GRAVIDEZ DE ALTO RISCO?

#### Drauzio – E do ponto de vista físico, o que acontece?

**Adriana Lippi Weissman** – Do ponto de vista físico-biológico, a gravidez na adolescência é de alto risco. A incidência de hipertensão, doença frequente na gravidez, é cinco vezes maior nas adolescentes que também são mais propensas a ter anemia. Muitas já estavam anêmicas quando engravidaram e têm o problema agravado durante a gestação o que aumenta o risco de bebês prematuros, com peso menor e a necessidade de cesáreas.

## APÊNDICE 50 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 6

### COMO SE COMPORTAM OS COMPANHEIROS?

**Drauzio – No passado, o menino que engravidava a namorada tinha de casar com ela, porque era ameaçado de morte se não o fizesse. Hoje, esse tipo de cobrança parece ter-se esgarçado no tecido social. Como reagem os garotos que engravidam essas adolescentes?**

**Adriana Lippi Weissman –** Essa responsabilidade de casamento deixou de existir na grande maioria dos casos, mesmo porque a sociedade assumiu uma postura mais liberal em relação ao fato. No entanto, o que percebemos é que os meninos muitas vezes gostam da gravidez de suas companheiras, porque isso representa uma maneira de firmar a própria masculinidade. Eles também estão atravessando uma fase de transição, de busca da identidade e, de uma forma ou outra, a gravidez da companheira é prova de que são realmente homens.

Por outro lado, o adolescente vê na gravidez da garota um modo de perpetuar a família. Engraçado, o menino se preocupa com isso e soma a essa ideia de continuidade da família a sensação de estar criando algo próprio, que é dele mesmo. Então, na maioria das vezes, eles acabam assumindo essas gestações. Assumir não significa morar junto na mesma casa, embora isso possa acontecer. Não são raros os casos de adolescentes que acabam se unindo ao companheiro durante o pré-natal. Não se casam necessariamente no papel, mas mudam o estado matrimonial e passam a constituir uma família.

**Drauzio – Esse papel do menino que vai ser pai muda de acordo com o estrato social a que pertence?**

**Adriana Lippi Weissman –** É difícil comentar sobre o que acontece nos estratos sociais um pouco mais elevados porque não há pesquisas que sirvam de embasamento para conclusões mais elaboradas. Considerando a experiência extraída nos consultórios, adolescentes de melhor nível socioeconômico, em geral, optam por interromper a gestação e os garotos acabam concordando com elas, já que a gravidez precoce iria atrapalhar os planos de ambos para o futuro.

### COMO REAGEM OS FAMILIARES?

**Drauzio – Qual costuma ser a reação dos familiares quando a adolescente engravida?**

**Adriana Lippi Weissman –** É sempre um choque. Pai e mãe consideram a filha ainda uma menina que há pouco tempo deixou de brincar de bonecas. Eles também estão aprendendo a lidar com a adolescência da garota, mas acima de tudo são pais e acabam aceitando o fato. Parece que as mães têm mais facilidade para enfrentar a situação talvez porque muitas também tenham engravidado adolescentes. Na verdade, mais ou menos metade das mães passou por essa experiência o que torna o problema menos complicado para as filhas: “Minha mãe tinha 13 ou 14 anos quando eu nasci, por isso não vai poder falar nada”. Para o pai o choque é maior, mas ele também acaba se habituando com a ideia.

**Drauzio – Uma coisa interessante é esse medo das adolescentes em relação ao pai. É comum ouvi-las dizer: “Ah, se meu pai souber, ele me mata”.**

**Adriana Lippi Weissman –** Nunca mata. Do ponto de vista psicológico, geralmente elas têm um relacionamento um pouco mais distante com o pai. Metade das adolescentes se refere a um conflito maior com o pai do que com a mãe. O fato de parte das mães ter vivido a mesma experiência funciona como consolo para elas.

Alguns pais podem ser mais radicais e eventualmente ameaçam expulsá-las de casa, o que às vezes acontece e elas vão viver com outros parentes. O que se percebe, porém, é que depois que a criança nasce, eles mudam de comportamento.

### QUANDO COMEÇAR O PRÉ-NATAL?

**Drauzio – Você mencionou que muitas vezes esses desencontros familiares acabam retardando o atendimento pré-natal. Quais são os inconvenientes dessa demora?**

**Adriana Lippi Weissman –** O início precoce de pré-natal evita as complicações de uma gravidez de risco como é a das adolescentes. A hipertensão que incide mais frequentemente na gravidez, se diagnosticada cedo e a gestante for orientada, pode deixar de ser problema, pois será possível exercer algum controle sobre o ganho excessivo de peso. O mesmo se pode dizer em relação à restrição do crescimento fetal. Uma avaliação correta do estado nutricional dessas adolescentes e de sua ingestão proteico-calórica pode corrigir distorções importantes. Além disso, quanto mais cedo a anemia for detectada, mais fácil será combatê-la.

## APÊNDICE 51 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 7

Portanto, o início precoce do pré-natal ajuda a minimizar ou até a abolir esses riscos. Normalmente o que acontece, porém, é que o acompanhamento começa em torno da vigésima semana. Considerando que a gravidez dura 40 semanas, quando a adolescente nos procura, pode ser tarde para corrigir certos distúrbios

Por outro lado, vários estudos mostram que o estresse desempenha papel importante no aumento da pressão arterial na gravidez. Essa elevação interfere na pré-maturidade e na restrição do crescimento fetal. Sabe-se que adolescentes grávidas estão sujeitas a altos níveis de estresse e precisam de ajuda. Como o médico não consegue sozinho cercar todos os aspectos psicológicos e sociais em questão, existem equipes multidisciplinares envolvidas nesse trabalho. São psicólogas, enfermeiras, assistentes sociais, fisioterapeutas que colaboram para amenizar os riscos desse tipo de gestação.

### QUANDO TOMAR ÁCIDO FÓLICO?

**Drauzio – Qual é a importância do uso do ácido fólico na gravidez?**

**Adriana Lippi Weissman –** O ácido fólico é preconizado para mulheres acima dos 35 anos, três meses antes do início da gestação e deve ser mantido durante todo o primeiro trimestre para evitar as más formações do tubo neural. Diversos trabalhos científicos demonstram sua eficácia para diminuir a incidência desses problemas. Não existem provas concretas, porém, de que esse tipo de risco se manifeste na adolescência. Por isso, não está preconizado o uso de ácido fólico nessa faixa etária mesmo porque ele deveria ser ministrado num período anterior ao início da gestação e é insignificante o número de adolescentes que planeja quando engravidar.

### COMER O QUÊ?

**Drauzio – Qual a orientação nutricional que se dá a essas adolescentes grávidas?**

**Adriana Lippi Weissman –** Em geral, a dieta das adolescentes não é balanceada. Cerca de 40% delas têm uma ingestão inadequada de proteínas o que pode evoluir para a restrição do crescimento fetal, por exemplo. Por isso, durante todo o pré-natal, calculamos o ganho ponderal não só das adolescentes, mas das mulheres adultas também e, com a ajuda de uma nutricionista, procuramos orientar os hábitos alimentares. Isso é importante porque gestante muito magra precisa ganhar peso e as mais gordinhas devem adotar uma dieta menos calórica e mais proteica para evitar complicações indesejáveis.

**Drauzio – Como elas reagem diante das frutas e legumes que, em geral, odeiam comer?**

**Adriana Lippi Weissman –** Odeiam, mas deveriam comer. É comum encontrarmos adolescentes que trocam qualquer coisa por um pacote de salgadinhos ou um sanduíche. Entretanto melhor seria que comessem frutas ou verduras, uma vez que certas alterações fisiológicas são normais durante a gravidez. O funcionamento dos intestinos, por exemplo, é mais irregular e melhora bastante com a ingestão de verduras, frutas e água.

### PARTO NORMAL OU CASÁREA?

**Drauzio – Quais as principais características do parto na adolescência?**

**Adriana Lippi Weissman –** Existe muita controvérsia a respeito do parto na adolescência. Alguns acreditam que a incidência de cesáreas seja maior nessa faixa etária porque a estrutura óssea da bacia ainda não estaria devidamente formada, por exemplo. Essa é uma verdade relativa. Nossa observação tem demonstrado que há uma incidência maior de partos normais nessa população e que complicações podem ocorrer tanto num quanto no outro procedimento. Eventualmente, o risco de sangramento pode aumentar no parto normal. Quando isso ocorre em pacientes com anemia, surgem dificuldades no parto e na amamentação. Nas cesáreas, no entanto, é maior o risco de infecções.

De qualquer forma, o parto acaba evoluindo sempre para cesárea se houver sofrimento fetal que pode ser provocado até mesmo pelo estresse da adolescente naquela hora. Essa é mais um razão da importância do pré-natal. Além de serem orientadas para manter a calma, nas sessões de fisioterapia as adolescentes aprendem a ficar mais tranquilas e a respirar adequadamente o que facilita a oxigenação para o bebê e diminui o sofrimento fetal intrauterino.

## APÊNDICE 52 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 8

### QUEM CUIDA DO BEBÊ?

**Drauzio – Depois do nascimento do bebê, a adolescente costuma assumir seu papel de mãe ou delega a responsabilidade para outra pessoa?**

**Adriana Lippi Waissman –** É complicada a situação. É preciso lembrar que essas jovens mães estão atravessando uma fase de transição. Estão aprendendo a ser adultas e mães ao mesmo tempo, mas continuam ainda um pouco crianças. O que se pode constatar é que cerca de 60%, quando retornam um mês depois do parto para a consulta, dizem não estar amamentando os bebês exclusivamente com leite materno. O ideal seria que 100% delas o fizessem, pois, do ponto de vista psicológico, amamentar intensifica o relacionamento mãe/filho, ajuda no desenvolvimento e previne doenças do bebê.

Além disso, há o detalhe da avó, mãe da adolescente, que também está aprendendo a lidar com novos papéis: sua filha é mãe e ela, avó. Às vezes, porém, essas avós acabam atrapalhando ao assumir o papel das mães e, por isso talvez tenha aumentado o índice de reincidência de gravidezes na adolescência. A menina engravida de novo porque considera fácil cuidar de um bebê, o que está longe de ser verdade. Só é fácil se alguém o fizer por ela. A mãe adolescente que tem sob sua responsabilidade cuidar da criança, no momento em que for rever os planos para o futuro (se existem obstáculos sem filhos, imagine com eles), vai pensar duas vezes antes de engravidar de novo.

### HÁ FALTA DE INFORMAÇÃO?

**Drauzio – Você acha que as adolescentes engravidam por falta de informação?**

**Adriana Lippi Waissman –** Não acredito. Todas sabem que, se tiverem uma relação sexual sem os cuidados necessários, podem engravidar. Dados indicam que 92% delas conhecem pelo menos um método contraceptivo, pelo menos a camisinha elas conhecem.

Portanto, não é a desinformação que leva à gravidez na adolescência. Talvez o pensamento mágico dos adolescentes que influencia a maneira de buscar a si mesmos, o imediatismo e a onipotência que lhe são característicos sejam fatores que possam justificar o número maior de casos. Hoje, não há menina que não saiba que pode engravidar, mas todas imaginam que isso só acontece com as outras, jamais irá acontecer com elas.

Publicado em 05/10/2011. Revisado em 29/03/2017.

Fonte: <https://drauziovarella.com.br/mulher-2/gravidez-na-adolescencia-2/>, acessado em 20 de julho de 2017.

## APÊNDICE 53 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 9



## Leitura Complementar

O quadro abaixo foi proposto pela autora Irandé Antunes e está presente no livro *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo; Parábola Editorial, 8 edição, 2003.

### Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

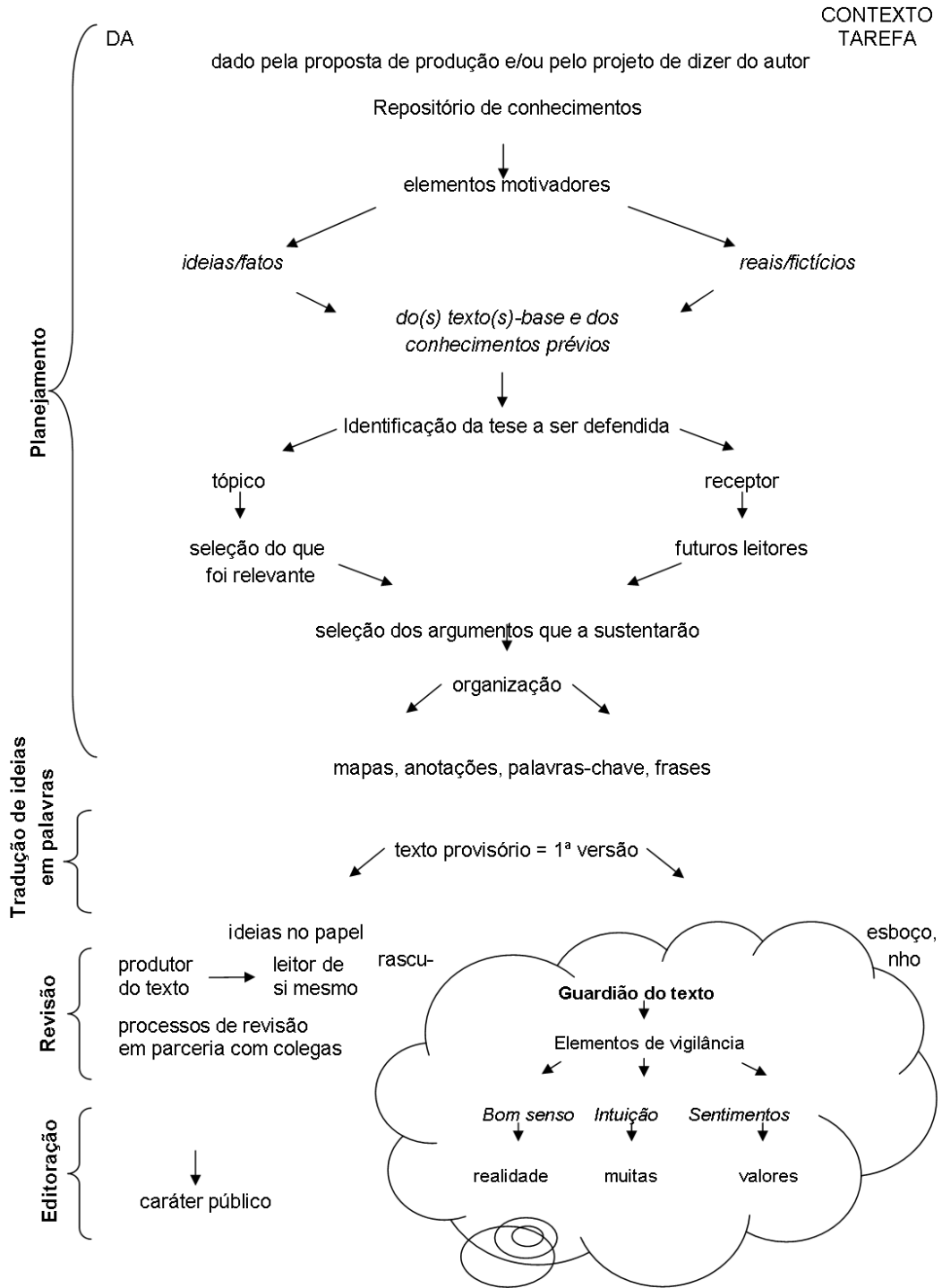
1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática; Observar a concatenação entre os períodos e entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; Avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos;
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	



APÊNDICE 54 – Caderno de aprendizagens: oficina 7 – página 10

O roteiro abaixo foi proposto por Lilian Passarelli. In: PASSARELI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

**Roteiro para produzir texto argumentativo**





# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s)

- a. Que o planejamento é uma etapa fundamental no processo de escritura textual ( )
- b. Planejar o contexto de produção um Artigo de Opinião ( )
- c. Elaborar um esquema de escritura de um Artigo de Opinião ( )
- d. Selecionar as informações mais relevantes/importantes sobre um tema ( )

## APÊNDICE 56 – Caderno de aprendizagens: oficina 8 – página 1


OFICINA

8


# É hora

## da metamorfose acontecer...

Gostaríamos que hoje você **Concluisse a escrita individual do seu Artigo de Opinião sobre “Gravidez e maternidade na adolescência” levando em consideração as características do gênero textual.** E esse será o desafio da nossa oficina. Temos certeza de que você conseguirá avançar nessa etapa do processo de escritura textual. Mostre que você é talentoso! Acredite na sua capacidade e embarque nessa grande aventura!!!



**1. Escreva seu Artigo de Opinião a partir do contexto de produção e esquema que você montou na oficina anterior. Lembre-se de que seu texto só atingirá o objetivo pretendido se você observar, atentamente, as etapas planejadas anteriormente. No momento da escritura do seu artigo, acrescente, se necessário, informações aos argumentos selecionados que justifique a ideia central (tese) que você defenderá ao longo do texto. Bom trabalho!**



**UEFS** Profletr@s  
mestrado profissional

Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião  
na escola: uma proposta metodológica

Karine de Oliveira Costa  
Mestrado Profissional em Letras

52





# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s)

- a. Utilizar um roteiro para escrever um artigo de opinião ( )
- b. Que o contexto de produção é um norteador eficiente na construção de um texto ( )
- c. Que é possível escrever um Artigo de Opinião quando planejado previamente. ( )

OFICINA

9

# Revisando e editorando meu Artigo de Opinião

Gostaríamos que hoje você revisasse o Artigo de Opinião que você escreveu. Temos certeza de que você conseguirá fazer as adequações necessárias em seu texto visando aperfeiçoá-lo e que reconhecerá a importância da revisão e editoração como sendo estratégias indispensáveis no processo de escritura. Mostre que você é minucioso e "jogue duro", pois a atividade "já é"!!!



Leitura

A revisão é uma etapa muito importante no processo de escritura textual. É a revisão que propicia o reexame crítico do texto produzido e a possibilidade de modificações, levando a operações de adequação.

A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: ortografia, vocabulário, clareza nas ideias, etc. De escritor, o indivíduo passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente pois altera partes de seu texto, inclui uma sentença ou outra, descarta um parágrafo, examina detalhadamente a adequação do material textual produzido àquilo que a língua escrita convencionou, verifica a exatidão quanto ao significado e a acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor. A revisão dá a legibilidade necessária para que seu interlocutor construa sentidos para o que você escreveu.

**1.** Agora, cabe a você revisar seu texto. Releia o Artigo de Opinião escrito por você e busque identificar nele incoerências e/ou inadequações. Para cumprir essa etapa importante do processo de escritura textual, você receberá uma grade que o orientará. Ela traz cinco critérios, aos quais você deve ficar atento no momento da revisão. Sinalize, na grade, os itens que você precisou ajustar. Depois da revisão, faça a editoração.

## APÊNDICE 60 – Caderno de aprendizagens: oficina 9 – página 1



Grade de revisão do Artigo de Opinião destinada aos alunos

CRITÉRIOS	ESTÁ OK	TIVE QUE APERFEIÇOAR
<b>1. Adequação do título</b>		
<b>2. Adequação ao contexto de produção de linguagem: Considerarei o provável interlocutor do texto</b>		
Conseguir convencer o provável interlocutor		
<b>3. Estrutura do texto: Organizei o texto em parágrafos</b>		
Estruturei o texto, dando-lhe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão		
Propus algo, na conclusão, para minimizar o problema apresentado.		
Usei uma estratégia adequada para concluir o texto		
<b>4. Argumentação:</b>		
A tese está clara		
Usei argumentos convincentes para defender a posição assumida		
Ordenei as informações		
Enfatizei as ideias principais;		
As ideias estão adequadas;		
Há no texto exemplos, conceitos, citações, argumentos;		
O texto está coerente (faz sentido?)		
<b>5. Marcas lingüísticas:</b>		
Utilizei indicadores modais		
Criei vínculos entre uma ideia e outra, usando elementos articuladores (Há coesão?);		
O texto está legível (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).		



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Identificar incoerências em um texto ( )
- b) Revisar e editar um texto ( )
- c) Fazer autocríticas em um texto construído por você ( )
- d) Utilizar uma grade para analisar um texto ( )



## OFICINA

## 10

## Artigo de Opinião: o olhar do outro sobre meu texto...

Gostaríamos que hoje você **Analísasse o Artigo de Opinião escrito por um colega**. Temos certeza de que você conseguirá sugerir aspectos que poderiam ser incluídos ou eliminados no texto do(a) colega. Mostre que você é parceiro(a) e que essa atividade é “de boa”!!!



Atividade Individual

1. Leia o Artigo que está em mãos. Com base nos critérios presentes na grade abaixo, analise o texto e aponte incoerências (se houver), respondendo com o (X) as perguntas.

**Identificação do texto:**

Título do Artigo: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

CRITÉRIOS	Sim	Não
1. O título está adequado?		
2. Conseguiu me convencer ?.		
3. Organizou o texto em parágrafos?		
4. Estruturou o texto, dando-lhe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão?		
5. Propôs algo, na conclusão, para minimizar o problema apresentado?		
6. Usou uma estratégia adequada para concluir o texto?		
7. A tese está clara ?		
8. Usou argumentos convincentes para defender a posição assumida?		
9. Há contradições no texto?		
10. O texto está coerente (faz sentido?)		
11. Utilizou indicadores modais		
12. Criou vínculos entre uma ideia e outra, usando elementos articuladores? (Há coesão textual?)		
13. O texto está legível (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto)?		

APÊNDICE 63 – Caderno de aprendizagens: oficina 10 – página 2



Aponte coisas no texto que para você poderiam ser eliminadas, informando os trechos ou períodos em que eles aparecem no texto e proponha o que poderia ser acrescentado/ melhorado/modificado, registrando no quadro abaixo.

Título do Artigo de Opinião: \_\_\_\_\_  
 Autor: \_\_\_\_\_

Eliminar o título/trecho/período....	Acrescentaria/ Melhoraria/ Mudaria... assim:
_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____
_____ _____ _____	_____ _____ _____



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Reconhecer a importância dos articuladores textuais ( )
- b) Construir textos empregando adequadamente articuladores textuais ( )
- c) Identificar o valor semântico de alguns conectores e algumas expressões ( )

OFICINA

11

# Elementos articuladores de textos

Gostaríamos que hoje você (re)conhecesse **Conjunções e expressões que funcionam como elementos articuladores de textos**. Temos certeza de que você conseguirá perceber a importância dos organizadores textuais na constituição dos sentidos do texto. Mostre que você sabe articular e que essa atividade “vai bombar”!!!



## Ações realizadas pelo Professor

- Projetar trechos de Artigos de Opinião escritos pelos estudantes para fazer algumas observações;
- Apresentar um quadro com algumas palavras ou expressões que funcionam como articuladores textuais e falar sobre o papel que desempenham na construção do sentido do texto.



## Leitura Complementar

### ARTICULADORES TEXTUAIS

Articuladores textuais são expressões linguísticas, provenientes das classes de conjunções, advérbios, preposições, envolvidas na construção do sentido do texto. Eles relacionam segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, seqüências textuais ou porções maiores do texto) e contribuem para a interpretação do enunciado, com três funções relevantes: cognitiva, por guiarem o interlocutor no percurso interpretativo do texto; enunciativa, por remeterem ao próprio evento da enunciação; argumentativa, por apontarem a orientação argumentativa do texto. Os elementos articuladores funcionam como verdadeiras placas de trânsito textuais, guiando o leitor no sentido de indicar quando as informações e argumentos apresentados seguem a mesma direção ou se há mudança de sentido (direção).

Vamos considerar três tipos de articuladores.

**1. Os organizadores textuais** são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto. Eles ordenam o texto em uma sucessão de segmentos complementares: em primeiro lugar/em segundo lugar, depois/em seguida/enfim, por um lado/por outro lado.

**2. Marcadores discursivos**, que atribuem um ponto de vista a partes do texto, servindo para o locutor comentar a formulação do enunciado ou a própria enunciação. Eles podem ser subdivididos em:

**\*Modalizadores**, que são usados para o locutor se posicionar diante do que diz: certamente, evidentemente, aparentemente, obrigatoriamente, sem dúvida, (in)felizmente, lamentavelmente, talvez, no meu modo de entender, em resumo, entre muitos outros;

**\*Articuladores formulativos**, que são usados quando o locutor faz reflexões sobre a forma como empregou termos ou palavras em seu texto, ou sobre a função de um segmento em relação a um anterior: mais precisamente, sobretudo, isto é, quer dizer, na verdade, quanto a, em relação a, a respeito de, a título de esclarecimento/de comentário/de crítica e outros;

## APÊNDICE 66 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 2

**Articuladores enunciativos**, que são usados na introdução dos enunciados e evidenciam que o locutor está refletindo sobre sua forma de expressão: digamos (assim), como se diz, podemos dizer, sei lá, grosso modo...

**3. Conectores**, que encadeiam as diferentes partes do texto, expressando uma relação entre elementos linguísticos ou contextuais. Os mais conhecidos são: porque, pois, uma vez que, já que, devido a, se, logo, então, portanto, de modo que, assim, a fim de; mas, porém, entretanto, embora, apesar de, mesmo que, ainda que; ou seja, ou melhor, enfim, finalmente.

Conectivo	Valor semântico
Assim, desse modo	Têm valor exemplificativo, servem, normalmente, para explicitar, confirmar ou ilustrar o que se disse antes.
E	Serve para anunciar uma progressão e não para repetir o que foi dito antes. Além disso, as ideias expressas devem poder figurar como complementos.
Ainda	Serve para a inclusão de elementos
Aliás, além do mais, além de tudo, além disso	Introduzem um argumento decisivo, apresentado como acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final no argumento contrário.
Isto é, quer dizer, ou seja, ou melhor, em outras palavras	Introduzem esclarecimentos ou retificações do que foi dito
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto	Marcam oposição clara entre dois argumentos. Tudo o que vem depois deles é a ideia mais relevante no período. Pode, também, acrescentar um argumento novo.
Embora, ainda que, mesmo que	Estabelecem ao mesmo tempo relações de oposição e concessão. Servem para admitir um dado contrário para depois negar seu valor.
Pois	Quando tem valor explicativo, denota que a ideia posterior a ele é a causa óbvia para o caso. Quando vem entre vírgulas, tem valor conclusivo.
Porque, por isso que, visto que, uma vez que, haja vista que, em virtude de, devido a,	Estabelecem relações de causa e consequência
A fim de, para que, com o intuito de, com a intenção de, com o fito de	Estabelecem relações de finalidade, as quais revelam a intenção clara de quem praticou a ideia expressa.
Tanto que, tão que	Estabelecem relações de consequências
A menos que, se, caso	Introduzem as condições para que um fato se

Adaptado de: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

## APÊNDICE 67 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 3

A progressão e a articulação do texto é conseguida sobretudo através do uso dos conectores ou articuladores do discurso, que vão fazendo progredir o texto de uma forma permanente e articulada. Temos, abaixo, exemplos de **articuladores/organizadores textuais**.

Para que servem	Palavra ou expressão
para reiterar, reafirmar	retomando a questão, penso que, a meu ver, creio que, estou certo, em nosso entender
para concordar, provar, exprimir certeza	efetivamente, com efeito
para refutar, manifestar oposição, restringir ideias	no entanto, mas, todavia, contudo, porém, apesar de, em sentido contrário, refutando, pelo contrário, ao contrário, por outro lado, com a ressalva de
para exemplificar	por exemplo, como se pode ver, assim, tome-se como exemplo, é o caso de, é o que acontece com
para explicitar	significa isto que, explicitando melhor, não se pretende com isto, quer isto dizer, a saber, isto é, por outras palavras
para concluir	finalmente, enfim, em conclusão, concluindo, para terminar, em suma, por conseguinte, por consequência
para estabelecer conexões de tempo	então, após, depois, antes, anteriormente, em seguida, seguidamente, quando, até que, a princípio, por fim
para referenciar espaço	aqui, ali, lá, acolá, além, naquele lugar, o lugar onde, ao lado de, à esquerda, à direita, ao centro, no meio, mais adiante
para indicar ordem	em primeiro lugar, primeiramente, em segundo lugar, seguidamente, em seguida, começando por, antes de mais, por último, por fim
para estabelecer conexões de causa	porque, visto que, dado que, uma vez que
para estabelecer conexões de consequência	de tal modo que, de forma que, tanto que, e por isso
para expressar condição, hipótese	se, a menos que, a não ser que, desde que, supondo que, se por hipótese, admitindo que, excepto se, se por acaso
para estabelecer conexões de fim	para que, para, com o fim de, a fim de que, com o intuito de
para estabelecer relações aditivas	e, ora, e também, e ainda
para estabelecer relações disjuntivas	ou, ou então, seja...seja, quer...quer
para expressar semelhança, comparação	do mesmo modo, tal como, pelo mesmo motivo, pela mesma razão, igualmente, assim como

Adaptado de: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.



**Se quiser saber mais, acesse...**



[portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736)

[www.infoescola.com/portugues/conectivos/](http://www.infoescola.com/portugues/conectivos/)

[guiadoestudante.abril.com.br/.../coesao-revisar-conectivos-essenciais](http://guiadoestudante.abril.com.br/.../coesao-revisar-conectivos-essenciais)

APÊNDICE 68 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 4



**Em duplas**

Leiam atentamente a charge abaixo, a fim de interpretá-la, segundo seus conhecimentos e nos-  
sas discussões.



Disponível em: <[http://3.bp.blogspot.com/-TvKZYKThzgw/ToJpZ68sytl/AAAAAAAAAJf8/TWWqfPmFvPs/s1600/tumblr\\_lrh4e27pW1qb5gkjo1\\_500.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-TvKZYKThzgw/ToJpZ68sytl/AAAAAAAAAJf8/TWWqfPmFvPs/s1600/tumblr_lrh4e27pW1qb5gkjo1_500.jpg)>. Acesso em: 13 de ago de 2017.



1. Segundo a charge, em um período de 20 anos, houve mudança de comportamento das adolescentes ao engravidar? Explique qual foi a mudança usando um **conectivo com valor explicativo**.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Ao analisar a charge, percebemos que em 2011, a adolescente comemora uma gravidez aos 16 anos. Escrevam um parágrafo onde vocês descrevam a cena da charge, usando um **conectivo com valor concessivo**.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Escrevam um parágrafo, a partir da leitura que fez da charge, usando um **conectivo que tenha valor explicativo e um outro que marque oposição de ideias**.

---

---

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE 69 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 5



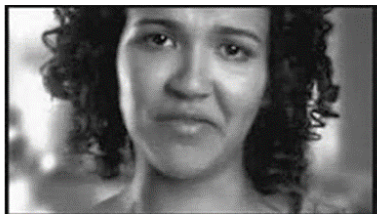
**Socialização dos textos realizados em duplas.**

Registre no quadro abaixo, as produções socializadas pelos colegas.

Textos sobre a charge em que aparecem conectores	
Texto	Valor semântico da expressão ou do conector empregado



Exibição do vídeo *Vinheta Gravidez na Adolescência - Ministério da Saúde.*



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?>



**Em duplas**

1. Escrevam um parágrafo, a partir da leitura que fizeram da vinheta, usando articuladores textuais:

- a) Estabeleça uma **relação de causa e consequência**;
- b) **Inclua elementos no texto**;
- c) **Outro articulador qualquer** estudado, desde que informe o valor semântico com que o empregou.

---



---



---



---



APÊNDICE 70 – Caderno de aprendizagens: oficina 11 – página 6

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**Socialização dos textos realizados em duplas.**

Registre no quadro abaixo, as produções socializadas pelos colegas.

Textos sobre a charge em que aparecem conectores	
Texto	Valor semântico da expressão ou do conector empregado
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Analisar e avaliar um texto escrito usando uma grade ( )
- b) Identificar inadequações e/ou incoerências em um texto ( )
- c) Sinalizar aspectos que poderiam ser incluídos ou eliminados em um texto argumentativo ( )

OFICINA

12

## Modalização e modalizadores no Artigo de Opinião

Gostaríamos que hoje você (re)conhecesse **A função dos modalizadores na construção textual**. Temos certeza de que você conseguirá perceber que os modalizadores funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação a seu discurso. Podemos começar?!



### Mostra de vídeo

Matéria do programa Profissão repórter em que mostra uma menina de 11 anos que diz que queria engravidar, exibido em 22 de fev. de 2011.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FZg3MTvbHDU>>. Acesso em: 12 de fev. de 2017.



**Discussão oral** sobre as informações veiculadas pelo vídeo, a partir da seguinte questão norteadora:

A realidade apresentada no vídeo é parecida com a realidade da cidade ou da comunidade na qual vocês vivem?

Socialização das vivências individuais.



### Em trios

1. A gravidez na adolescência acontece, geralmente, de forma indesejada. No vídeo, a adolescente afirma que queria engravidar. Quais foram as motivações dela? Na sua opinião, nessa fase da vida é possível tomar uma decisão dessa importância? Justifique.

---



---



---



---

2. Elaborem um parágrafo resumindo as informações que foram veiculadas pelo vídeo. Usem, em seus textos, palavras e /ou expressões, tais como: talvez, felizmente, infelizmente, lamentavelmente, certamente, principalmente, imensamente, altamente, minimamente, extremamente, totalmente, é certo, é preciso, é necessário, é urgente, é importante.

---



---



---

## APÊNDICE 73 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 2



### Socialização oral dos textos produzidos

A medida que os trios forem socializando seus textos, cada aluno, individualmente, registrará pelo menos 03 (três) informações que lhes chamaram atenção nos textos socializados pelos colegas.

Textos sobre o vídeo	
Informação 01	_____ _____ _____
Informação 02	_____ _____ _____
Informação 03	_____ _____ _____



### Exposição oral realizada pelo Professor

Explicar o que são modalizadores e a função que desempenham nos artigos de opinião . Projetar um artigos de opinião já trabalhados em oficinas anteriores , usando projetor multimídia, e destacar no texto palavras ou expressões que funcionam como modalizadores;



### Atividade Individual

Leitura de Artigo de Opinião

#### Engravidar na adolescência é perder a juventude

Gravidez na adolescência é um dos assuntos que mais geram discussões na atualidade e que vem sido apontada como um problema de saúde pública. Grande parte das adolescentes que engravidam conhecem os métodos contraceptivos e como são usados. A mídia em geral (seja na televisão, internet ou campanhas ) sempre enfatiza a gravidez na adolescência e suas formas de prevenção, mesmo assim o número de garotas grávidas não para de crescer.

Desde 1970, os casos de gravidez na adolescência vem aumentando e a idade das meninas diminuindo. Segundo os dados do IBGE, desde 1980 o número de adolescentes entre 15 e 19 anos grávidas aumentou 15%. No Brasil, em 1990, cerca de 10% das gestações ocorriam entre 12 e 19 anos. Acho que a maioria das adolescentes pensam que nunca vai acontecer com elas, que nunca vão engravidar. Talvez engravidem porque suas mães também tiveram filhos muito jovens ou fazem apenas para adiantar o casamento ou a saída de casa.

Uma gravidez nesse momento da vida de uma mulher, ou seja, quando ainda é uma garota é muito impactante. Ter que deixar os estudos e também todos os bons momentos desta fase tão boa de viver que é a adolescência é muito prejudicial. Uma fase em que não temos problemas e obrigações. Tudo muda com a vinda de uma criança. Infelizmente, isso nem passa pela cabeça de muitas adolescentes. Por que perder esse momento que não volta mais? Engravidar quando se é adolescente além de ser muita estupidez é também um grande risco para a saúde tanto da mãe quanto do bebê. Como se já não fosse surpreendente garotas de 12 anos terem vida sexual, engravidar é perder a juventude, é ter que crescer muito rápido, é ter que criar responsabilidade para ser uma criança adulta cuidando de outra criança.

## APÊNDICE 74 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 3

Muitas campanhas são feitas para combater a gravidez dessas jovens, nos postos de saúde e nas escolas. Mais eu creio que o que realmente falta para diminuir esses altos números é a conversa familiar. A intervenção da família, constantes conversas entre pais e filhos, conselhos (...). Gravidez na adolescência pode acontecer com qualquer garota.

\*Júlia Lacerda

**\*Não temos informações sobre a autora do texto. A informação do site é que o texto foi postado por Júlia Lacerda. Então, foi atribuída a ela a autoria.**

Adaptado de: <<http://artigodeopiniaogravideznaadolescencia.blogspot.com.br/2012/09/artigo-de-opiniao-sobre-gravidez-na.html>>. Acesso em: 23 de jan 2017.



1. No Artigo de Opinião afirma-se que "...engravidar é perder a juventude...". Você concorda ou discorda dessa opinião? Argumente.

---



---



---

2. Identifique no artigo de opinião palavras ou expressões que funcionam como **modalizadores** e destaque-as.

Socialização da atividade (debate de opiniões)



Leitura complementar

### O QUE É MODALIZAÇÃO?

**Modalização** é o fenômeno pelo qual o sujeito expressa sua adesão ao texto. Através da modalização é possível perceber qual a atitude do locutor na defesa do que pretende. Assim, é possível perceber se ele crê no que diz, se atenua ou impõe algo que diz. Na verdade, é a expressão de um ponto de vista. Não há texto sem modalização. Essa pode sim ser mais explícita ou mais discreta.

No texto, percebemos a presença dos modalizadores pelos elementos linguísticos que os expressam. Esses funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação a seu discurso. Eles revelam o grau de engajamento do falante em relação ao conteúdo proposicional veiculado. De acordo com os modalizadores que um autor utiliza, ele pode tornar seu discurso mais polêmico ou autoritário. Ideias que não são expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas no texto.

### MODALIZADORES

**Modalizadores** são palavras ou expressões por meio do qual o locutor manifesta determinada atitude em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado. Eles tem a função de determinar "o modo de como aquilo que se diz é dito". São "demonstradores indiretos de opinião". É impossível esquecer que todo discurso está repleto de intencionalidades. O conhecimento da modalização acaba tornando os interlocutores mais conscientes diante de um texto, podendo perceber as estratégias de conhecimento do enunciador.

## APÊNDICE 75 – Caderno de aprendizagens: oficina 12 – página 4



Na produção de um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude no enunciado que produz, o que pode ser considerado como atitude ilocucionária de modalização. Quando utiliza determinados modalizadores, o locutor procura obrigar seu interlocutor a assentir ao seu discurso. Apesar do enunciador demonstrar uma postura menos incisivo e autoritária, manifesta a necessidade de que a ação seja concretizada a partir dos modalizadores que utiliza. O uso de modalizadores é uma estratégia do discurso e o discurso é subjetivo. Logo, cada enunciador faz uso das estratégias que melhor o convierem.

Recursos Lingüísticos para a expressão da modalização:

- modos e tempos verbais;
- advérbios: talvez, felizmente, infelizmente, lamentavelmente, certamente...;
- predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário;
- performativos explícitos: eu ordeno, eu proibo, eu permito...;
- verbos auxiliares: poder, dever, ter que/ de, haver de, precisar de...;
- verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho...

Disponível em: <<http://letrasmara.blogspot.com.br/2005/06/modalizacao.html>> Acesso em: 13 ago. 2017.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58816>>. Acesso em: 13 ago. 2017.



# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Reconhecer a função dos modalizadores em textos de opinião ( )
- b) Construir textos empregando modalizadores ( )
- c) Que o uso de modalizares é uma estratégia do discurso defendido ( )

OFICINA

13

## Leitor crítico de mim: revisitando meu Artigo de Opinião

Gostaríamos que hoje você **Reescrevesse seu Artigo de Opinião após uma análise crítica do mesmo**. Temos certeza de que você sanará as inadequações em seu texto e reconhecerá a importância de revisar um texto autoral após algum tempo, buscando aperfeiçoá-lo. Mostre que você gosta de aperfeiçoar e que essa atividade só vai te elevar!!!



1. Releia o Artigo de Opinião que você escreveu, observando as sinalizações feitas pela professora e pelo(a) colega. Faça uma análise crítica do seu texto e pense em estratégias para aperfeiçoá-lo, levando em consideração os itens que foram sinalizados. Reescreva seu Artigo de Opinião fazendo as devidas alterações. Use , também, as grades abaixo para norteá-lo no momento das reescri-

ta.

**Análise crítica** trata-se de uma avaliação geral de um determinado produto, processo ou informação com relação a requisitos pré-estabelecidos, tendo como objetivo a identificação de problemas, visando a solução dos mesmos.

### Roteiro

• Assunto polêmico	_____
• Tese ( ideia central defendida/ delimitação do problema)	_____
• Argumento 1 ( responde a afirmação da tese) / estratégia argumentativa.	_____
• Argumento 2 ( responde a afirmação da tese)/estratégia argumentativa.	_____
• Conclusão ( O que você irá propor para minimizar o problema apresentado? e/ou "Qual outra estratégia usará para concluir o texto?)	_____



## APÊNDICE 78 – Caderno de aprendizagens: oficina 13 – página 2

## Grade norteadora de reescrita de Artigo de Opinião destinada aos alunos

CRITÉRIOS	NÃO PRECISOU A- PERFEIÇOAR	PRECISAVA APREFEIÇOAR MAS NÃO CONSEGUI	PRECISAVA A- PREFEIÇOAR E CONSEGUI A- PERFEIÇOAR
<b>1. Adequação do título</b> O título que dei ao texto está adequado			
<b>2. Adequação ao contexto de produção de linguagem:</b> Considere o provável interlocutor do texto			
Conseguir convencer o provável interlocutor			
<b>3. Estrutura do texto:</b> Organizei o texto em parágrafos			
Estruturei o texto, dando-lhe uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão			
Propus algo, na conclusão, para minimizar o problema apresentado.			
Usei uma estratégia adequada para concluir o texto			
<b>4. Argumentação:</b> A tese está clara			
Usei argumentos convincentes para defender a posição assumida			
Ordenei as informações			
Enfatizei as ideias principais;			
As ideias estão adequadas;			
Há no texto exemplos, conceitos, citações, argumentos;			
O texto está coerente (faz sentido?)			
<b>5. Marcas lingüísticas:</b> Utilizei indicadores modais			
Criei vínculos entre uma ideia e outra, usando elementos articuladores (Há coesão?);			
O texto está legível (aspectos da grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).			





# Autoavaliação



O que você aprendeu com a oficina? Marque a(s) opção(ões) correta(s).

- a) Reconhecer a importância de revisitar um texto após algum tempo buscando aperfeiçoá-lo ( )
- b) Reescrever um texto autoral fazendo adequações ( )
- c) Que a reescrita de um texto é uma etapa fundamental no processo de escritura ( )

## APÊNDICE 81 – Caderno de aprendizagens: oficina 14 – página 1

OFICINA

14

Eis aqui o meu  
Artigo de Opinião

Gostaríamos que hoje você **Socializasse seu Artigo de Opinião com os seus colegas**. Numa roda de leitura, você socializará, com muita satisfação, seu texto. Ele foi fruto de um processo tão bonito. Temos certeza de que você se sentirá realizado e feliz por ter escrito um texto tão eficaz. “Se jogue”!

**Mostra de vídeo**


1. Troquem entre si os artigos que escreveram e façam a leitura do artigo que está em mãos.
2. Agora, socialize ,oralmente,o seu Artigo de Opinião com todos os colegas.
3. Após a leitura de cada Artigo de Opinião, um (a) colega da turma ,voluntariamente , fará um breve comentário sobre o artigo apresentado, apontando alguma coisa que lhe chamou a atenção no texto.

APÊNDICE 82 – Caderno de aprendizagens: folha para o estudante registrar informações durante as oficinas

The form features a decorative header with a yellow and orange gradient background. On the left, there is an icon of a document with a pencil, representing writing or notes. To the right of the icon, the text "Anota aí!" is written in a large, bold, black serif font. The main body of the page is white and contains 25 horizontal orange lines for writing. The footer has a decorative orange and yellow gradient background.



APÊNDICE 84 – Questionário de encerramento<sup>38</sup> da intervenção - página 1



# Questionário

### Encerramento da intervenção

Durantes nossos encontros, você deve ter observado que para escrever um texto existe todo um processo.

Para ajudá-lo(a) a compreender este processo, você teve que participar de várias oficinas onde foi apresentando a você um quadro que descrevia etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita e, também, um roteiro para a escrita do texto argumentativo, certo?

Você precisou, também, planejar, revisar, editar e reescrever seu texto, buscando aperfeiçoá-lo. Agora, você vai responder a algumas perguntas para que possamos verificar os resultados de nosso trabalho.

**I. Identificação:**

1 Idade \_\_\_\_\_

2 Sexo: F ( ) M ( )

**II. Questionário \***

1 Nós vimos que a escrita de um texto envolve todo um processo que se compõe de várias etapas. Você tinha conhecimento disso?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Eu desconfiava      ( ) Já tinha ouvido falar

2 Você se sentiu mais à vontade para escrever seu texto pelo fato de não ser para nota? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3 Você costumava fazer rascunhos quando ia escrever textos?


( ) Sim      ( ) Não      Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\*Este questionário foi elaborado a partir do trabalho da pesquisadora Lilian Passareli. In: PASSARELI, Lilian. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.



Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião  
na escola: uma proposta metodológica

Karine de Oliveira Costa  
Mestrado Profissional em Letras - UEFS

<sup>38</sup> Este questionário foi elaborado a partir do trabalho da pesquisadora Lilian Passareli. In: PASSARELI, Lilian. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICE 85 – Questionário de encerramento<sup>39</sup> da intervenção - página 2

4 Durante as oficinas , quando você soube que tinha de fazer rascunho, o que você achou da ideia? Assinale tudo que lhe passou pela cabeça (pode ser mais de uma ideia)

(  ) Achei que meu texto ia ficar igual aos outros textos que costumo fazer sem o rascunho.

(  ) Não gostei da ideia

(  ) Fiquei preocupado(a) com o horário de terminar a aula.

(  ) Fiquei preocupado(a) com o tempo que ia gastar, pois queria me livrar logo e poder sair.

(  ) Achei que poderia haver uma explicação para eu ter de fazer o rascunho.

(  ) Outra ideia: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 Quando você leu o seu rascunho, o que você achou dele?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 Você mudou alguma coisa depois de ler o rascunho?

(  ) Mudei pouca coisa (  ) Não mudei nada (  ) Mudei muitas coisas

7 Quando você foi passar a limpo o seu texto, você modificou mais alguma coisa?

(  ) Não modifiquei nada

(  ) Modifiquei muitas coisas

(  ) Modifiquei poucas coisas

(  ) Me deu vontade de modificar tudo

8 Se você tornasse a ler o seu texto hoje, novamente, você acha que mudaria alguma coisa? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9 Você acha que esse modo de ensino-aprendizagem pode ajudá-lo a escrever melhor, de forma mais eficiente?

(  ) Sim (  ) Não Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>39</sup> Este questionário foi elaborado a partir do trabalho da pesquisadora Lilian Passareli . In: PASSARELI, Lilian. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.



APÊNDICE 86 – Questionário de encerramento<sup>40</sup> da intervenção - página 3

10 Você notou alguma diferença na sua forma de escrever, depois de nossas atividades? Caso sua resposta seja positiva, cite algumas diferenças.

---



---



---



---



---

11 Se você continuar a escrever, usando o roteiro e fazendo rascunhos, editorações e revisões, você acha que isso pode facilitar (ou melhorar) seu modo de escrever?

---



---



---



---



---

12 Como você vê, agora, o ato de escrever textos na escola?

---



---



---



---



---

• Caso você queira acrescentar alguma sugestão sobre o nosso trabalho, este espaço é destinado a isso. Se quiser deixar alguma mensagem para mim, sinta-se à vontade. A sua mensagem será mantida em sigilo e terá grande valor para minha pesquisa e para mim. Muito obrigada pela sua colaboração durante as oficinas.

Professora Karine Costa

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

<sup>40</sup> Este questionário foi elaborado a partir do trabalho da pesquisadora Lilian Passareli. In: PASSARELI, Lilian. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

APÊNDICE 87- Roteiro de escrita realizado durante a oficina 7 pela estudante L.P.

1. Levando em consideração o contexto de produção do Artigo de Opinião que está sendo planejado por você, registre o que se pede:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a. Autor do texto	[Redacted]
b. Papel social	[Redacted]
c. Interlocutores	Estudante
d. Representação social	Jovens, estudantes
e. Finalidade/Objetivo	estudantes
f. Circulação	defender ponto de vista na escola

2. Elabore um roteiro de escritura, preenchendo as informações solicitadas no quadro abaixo. Esses dados auxiliará você no momento em que estiver escrevendo seu Artigo de Opinião sobre o tema " Gravidez na adolescência".

a. Assunto polêmico	Gravidez na adolescência.
b. Tese ( ideia central defendida/ delimitação do problema)	Duqar de Brionca é ma escola.
c. Argumento 1 ( responde a afirmação da tese) / estratégia argumentativa.	Uma Brionca de onze ano ao invés de estudar, brinca vai namorar e ter um filho.
d. Argumento 2 ( responde a afirmação da tese)/estratégia argumentativa.	Uma Brionca! Cuidado de sobre Brionca e diz ainda que é madura e que pode cuidar de um bebê depois de 12 anos.
e. Conclusão ( O que você irá propor para minimizar o problema apresentado? e/ou "Qual outra estratégia usará para concluir o texto?)	Se todos pais, escola, amigos explicarem e tentarem diminuir a gravidez na adolescência.

3. Quais informações sobre "Gravidez na adolescência " você considera mais relevantes/importantes para mencionar no seu Artigo de Opinião? Liste-nas e depois seleccione quais farão parte do seu texto .

A Classe social faz diferença. Por isso a falta de valores e comunicação influencia. Também a gravidez precoce a baixa escolaridade. O nível de educação é um deles por que a gravidez representa um filho de mãe uma mãe e certa preferir ser filha. No caso de mim direito por eu ser de uma Brionca. O que gera a gravidez de alto risco a idade por que o útero não está formado direito e isso afeta no mal geramento da criança e o risco de morte dos dois a mãe e o bebê. Se o Brasil explicasse como ocorre a gravidez com a ajuda de professores, da família amigos isso seria uma realidade no ambiente não seria medicalizar mais a realidade dos casos de uma forma repetível.



APÊNDICE 88- Roteiro de escrita realizado durante a oficina 7 pela estudante A.N.

1. Levando em consideração o contexto de produção do Artigo de Opinião que está sendo planejado por você, registre o que se pede:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
a. Autor do texto	
b. Papel social	Estudante
c. Interlocutores	Os Adolescentes
d. Representação social	Estudante
e. Finalidade/Objetivo	defender um ponto de vista

2. Elabore um roteiro de escritura, preenchendo as informações solicitadas no quadro abaixo. Esses dados auxiliará você no momento em que estiver escrevendo seu Artigo de Opinião sobre o tema " Gravidez na adolescência".

a. Assunto polêmico	Gravidez e maternidade na adolescência
b. Tese ( ideia central defendida/ delimitação do problema)	A gravidez é Prejudicial
c. Argumento 1 ( responde a afirmação da tese) / estratégia argumentativa.	que a gravidez é um risco muito grande
d. Argumento 2 ( responde a afirmação da tese)/estratégia argumentativa.	Alta taxa no futuro da adolescência por gravidez e um risco
e. Conclusão ( O que você irá propor para minimizar o problema apresentado? e/ou "Qual outra estratégia usará para concluir o texto?)	A ajuda da família na vida da adolescente e a educação

3. Quais informações sobre "Gravidez na adolescência " você considera mais relevantes/importantes para mencionar no seu Artigo de Opinião? Liste-nas e depois selecione quais farão parte do seu texto .

- 1- A gravidez na adolescência é considerada de alto risco.
- 2- Gravidez na adolescência não é novidade na história de vida das mulheres
- 3- Adolescentes engravidam entre os 12 aos 19 anos.
- 4- Tanto engravidam, os Adolescentes de classe social mais baixa quanto os de classe mais alta.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Dados comparativos do Enem 2016 e 2017

Enem	2016	2017
Quantidade de Participantes	5.877.269	4.721.444
Proficiência Média	520,5	510,2
Quantidade de redações corrigidas	6.034.672	4.725.330
Redações nota 1000	77	53
Redações nota zero	291.806	309.157
Proficiência Média da Redação	541,9	558
Proficiência Média de Ciências Humanas	533,5	519,3
Proficiência Média de Matemática	489,5	518,5
Proficiência Média da Natureza	477,1	510,6

Motivos para nota zero	2016	2017
Fuga ao tema	0,78%	5,01%
Cópia do texto motivador	0,14%	0,09%
Texto insuficiente	0,12%	0,33%
Não atendimento ao tipo textual	0,06%	0,11%
Parte desconectada	0,22%	0,17%
Redações em branco	0,84%	0,80%
Outros motivos	0,02%	0,03%
Total de Redações com nota zero	4,84%	6,54%

FONTE: Inep

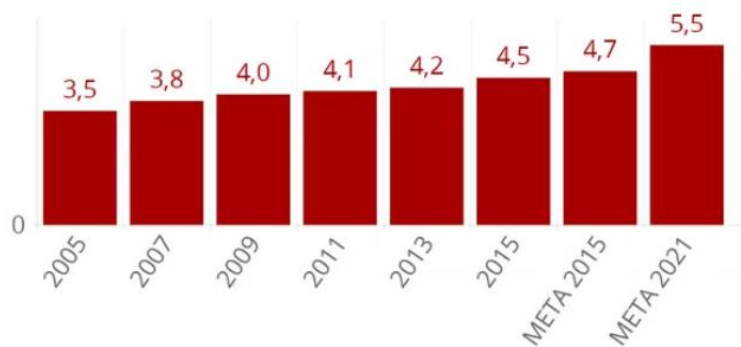
Fonte: Inep

Disponível: <http://www.inep.gov.br/institucional/>. Acesso em: 20 jan.2018.

## ANEXO B – Dados do IDEB Nacional

**Ideb - Anos finais do fundamental**

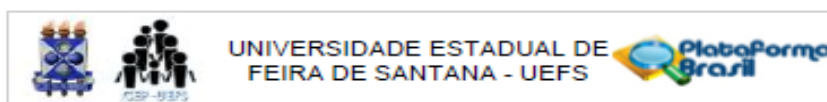
Veja a evolução do Ideb Brasil para o 9º ano do fundamental entre 2005 e 2015



Fonte: Mec/Inep

Disponível em [www.ideb.inep.gov.br/](http://www.ideb.inep.gov.br/)

ANEXO C – Comprovante de envio do projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

**Pesquisador:** Karine de Oliveira Costa

**Versão:** 1

**CAAE:** 63632117.4.0000.0053

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Feira de Santana

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 001455/2017

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

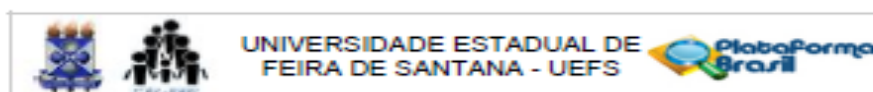
Informamos que o projeto A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO que tem como pesquisador responsável Karine de Oliveira Costa, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS em 11/01/2017 às 09:51.

## ANEXO D - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
<b>Título da Pesquisa:</b> A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO	
<b>Pesquisador:</b> Karine de Oliveira Costa	
<b>Área Temática:</b>	
<b>Versão:</b> 2	
<b>CAAE:</b> 63832117.4.0000.0053	
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Estadual de Feira de Santana	
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio	
<b>DADOS DO PARECER</b>	
<b>Número do Parecer:</b> 2.039.343	
<b>Apresentação do Projeto:</b>	
Trata-se de um projeto de pesquisa intitulado A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO, do Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da discente Karine de Oliveira Costa, sob orientação da Prof. Dra. Gírlene Lima Portela.	
Pesquisa qualitativa que visa inserir o texto argumentativo como objeto de ensino, estudo e análise nas aulas de Língua Portuguesa, buscando aprimorar a competência argumentativa e escritora dos discentes e compreender qual o papel social do texto argumentativo na vida dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II.	
"Promoveremos um ensino sistemático, por meio de um plano de trabalho, do gênero artigo de opinião em uma série do 9º ano do Ensino Fundamental II. Oportunizaremos momentos de escrita de textos de opinião em sala partindo, primeiramente, dos conhecimentos prévios dos alunos; buscaremos minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de produzir seus textos a partir de atividades previamente planejadas que visam aprimorar a competência argumentativa e escritora dos discentes. Tais atividades priorizarão a leitura, a análise e a	
<b>Endereço:</b> Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS <b>Bairro:</b> Módulo I, BA 17 <b>CEP:</b> 44.221-490 <b>UF:</b> BA <b>Município:</b> FEIRA DE SANTANA <b>Telefone:</b> (75)3161-8067 <b>E-mail:</b> cep@uefs.br	



## ANEXO E - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 2.026/2013

produção de textos argumentativos na modalidade escrita e através deles buscaremos promover o ensino de alguns aspectos 'ensináveis' do gênero artigo de opinião, sobretudo questões referentes às estratégias argumentativas - teses, argumentos, contra-argumentos e conclusão – que fazem parte da estrutura composicional do gênero" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02-03).

"Além do estudo de caso, nosso método será também intervencionista, a partir da aplicação e da análise dos resultados obtidos por meio de uma Sequência Didática, a qual será melhor delineada nas seções seguintes" (Projeto completo, p. 18).

Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes: questionário, plano de trabalho, diário de bordo, bem como ficha de acompanhamento do pesquisador.

Questionário: objetiva conhecer aquilo que os discentes já sabem sobre o objeto de estudo do projeto, colher pistas ou sinalizações sobre aquilo que, em tese, os alunos precisam aprender sobre o texto de opinião durante a intervenção.

Plano de Trabalho: As atividades encaminhadas, em sala de aula, durante a intervenção priorizarão a leitura, a análise e a produção de textos argumentativos na modalidade escrita e através deles buscaremos promover o ensino de alguns aspectos "ensináveis" do gênero artigo de opinião, sobretudo questões referentes às estratégias argumentativas - teses, argumentos, contraargumentos e conclusão – que fazem parte da estrutura composicional do gênero. As atividades serão orientadas a partir das capacidades de linguagem descritas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Serão a partir delas, também, que serão analisados os textos produzidos pelos alunos durante a pesquisa.

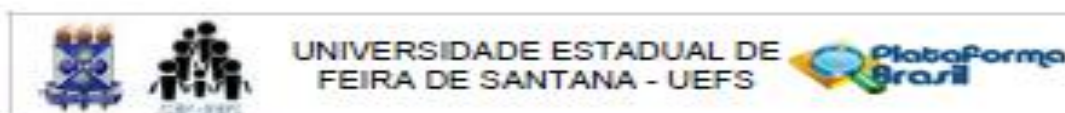
Diário de bordo: Instrumento que será usado para registros de impressões, reflexões, observações, insatisfações, experiências exitosas e não exitosas e questões de outras ordens que sejam pertinentes durante o processo interventor.

Ficha de acompanhamento do pesquisador: Produzida a partir das capacidades de linguagem selecionadas por esta pesquisadora, com base nas orientações propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Ele será utilizado para monitorar as produções dos alunos e identificar algumas dificuldades que os sujeitos da pesquisa apresentam em relação à produção do gênero artigo de opinião. Buscaremos, também, observar se houve aperfeiçoamento nas produções a partir das atividades propostas e desenvolvidas em sala.

Endereço: Avenida Transoesteira, s/n - Novo Horizonte, UEFS  
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.231-490  
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA E-mail: cep@uefs.br  
 Telefone: (75)2161-6067

Página 12 de 26

## ANEXO F- Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 2.039/2017

Os instrumentos serão aplicados a 35 alunos, mas para análise dos dados serão selecionados o montante de oito alunos, sendo quatro deles do sexo masculino e os quatro do sexo feminino, por representarem um reflexo aproximado da classe e permitir uma observação mais aprofundada dos dados colhidos na pesquisa. Os critérios para a escolha desses alunos serão: a participação em todas (ou no mínimo de 90%) as aulas, o cumprimento das atividades propostas durante a intervenção, bem como ter redigido todos os textos propostos. Verificar-se-á, principalmente, quais estratégias argumentativas os alunos utilizaram para construir seus textos de opinião nas primeiras produções e se houve mudanças nas estratégias utilizadas com as intervenções feitas.

Cronograma apresenta coleta de dados entre julho e setembro de 2017, prevê retorno dos resultados aos participantes da pesquisa. O orçamento foi estimado em R\$ 7.155,00, com contrapartida da UEFS.

**Objetivo da Pesquisa:**

**PRIMÁRIO:** Avaliar como e em que medida o gênero artigo de opinião pode servir de suporte pedagógico no processo de consolidação de habilidades de leitura, de produção textual e de letramento, por meio de um estudo descritivo, buscando-se compreender qual o papel social do texto argumentativo escrito na vida dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, ampliando assim o aporte pedagógico do professor, no que tange [a]o ensino-aprendizagem de tipos e gêneros textuais." (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02; Projeto completo, p. 16).

**SECUNDÁRIOS:** Investigar os princípios teórico-metodológicos que precisam ser assumidos ao se trabalhar a argumentação na escola; inserir o texto argumentativo como objeto de ensino, estudo e análise nas aulas de Língua Portuguesa; fornecer contextos, motivações e finalidades para o exercício de produção do texto de opinião em contexto de sala de aula; descrever situações de ensino-aprendizagem que visam à produção de textos de opinião; identificar os motivos que conduzem o nível de desempenho dos alunos ao produzirem textos argumentativos em contexto de sala de aula; buscando assim aprimorar a capacidade argumentativa e escritora dos discentes" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02; Projeto completo, p. 16).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:** "Prejuízo em nível de aprendizagem ou de desenvolvimento de atividades de outras disciplinas; acidente, no âmbito sala de aula, no decorrer das atividades estritamente ligadas às etapas previstas no projeto de pesquisa; Retificação: Desconforto por ter de responder a um

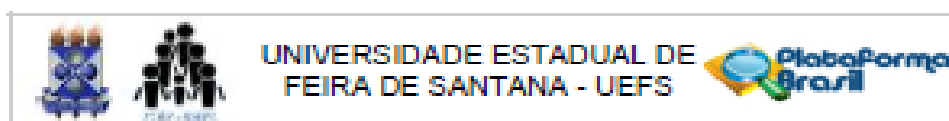
Endereço: Avenida Transoeste, s/n - Novo Horizonte, UEFS  
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-490  
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA  
 Telefone: (75)2101-8067 E-mail: cep@uefs.br

Página 02 de 06

## ANEXO G - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS</b>	
<small>Continuação do Parecer 2.039.343</small>		
<p>questionário e participar de atividades escritas no ambiente físico da escola" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03).</p>		
<p>"A pesquisa não prevê danos físicos, materiais ou emocionais, mas é possível que os adolescentes sintam-se desconfortáveis por terem de responder a um questionário e participar de atividades escritas, no ambiente físico da escola. Caso ocorra algum episódio que se confirme em dano para seu filho/sua filha durante sua participação nesta pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil" (TCLE).</p>		
<p>"Este estudo não apresenta riscos, mas você pode sentir-se desconfortável ou indisposto para realizar as atividades propostas nesta pesquisa, saiba que você é livre e, caso não queira realizá-las, não será prejudicado por isso" (TALE).</p>		
<p><b>BENEFÍCIOS:</b> "Aprimoramento da competência escritora; Autonomia ao expor a opinião individual diante de determinado tema; Elevação de autoestima" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03).</p>		
<p>"A participação nessa pesquisa não irá atrapalhar as demais atividades escolares dos estudantes, ao contrário, ela irá contribuir para melhorar seu desempenho escolar" (TCLE).</p>		
<p>"Ao final da pesquisa, você ampliará sua capacidade escritora pois terá vivenciado momentos em que teve que escrever e reescrever textos várias vezes e refletir sobre a elaboração desses textos. Você também se sentirá mais confortável na hora de expor sua opinião sobre determinado assunto pois aprenderá algumas estratégias para defender um ponto de vista" (TALE).</p>		
<p><b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b> Trata-se de um projeto de pesquisa intervenção de caráter relevante, viável no que refere aos aspectos éticos da pesquisa, após a realização de ajustes para atender às exigências das Resoluções 466/12 e 510/16.</p>		
<p><b>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</b> Protocolo completo, atendendo às exigências das Resoluções 466/12 e 510/16. Foram anexados os seguintes documentos:</p>		
<p>1) Projeto completo; 2) Declaração da pesquisadora colaboradora (orientadora);</p>		
<p>Endereço: Avenida Transcendênia, s/n - Novo Horizonte, UEFS Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.221-490 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA Telefone: (75)2191-8067 E-mail: cep@uefs.br</p>		

## ANEXO H - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



Contrato de Pesquisa: 3.028/2017

- 3) TCLE;
- 4) TALE;
- 5) Cronograma;
- 6) Anuência da escola;
- 7) Instrumentos de coleta de dados.

**Recomendações:**

Recomenda-se remover o cabeçalho, bem como ajustar as margens e a fonte a fim de tornar a leitura mais confortável.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após o atendimento das pendências, o projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16(CNS).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

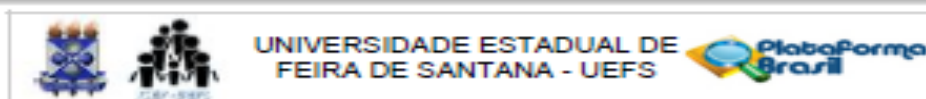
Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e da Res. 510/16. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e a Res. 510/16, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_851730.pdf	13/04/2017 01:18:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Anuência	TALEREITIFICADOvernac2.pdf	13/04/2017 01:12:27	Karine de Oliveira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Anuência	TCLE.retificadovernac2.pdf	13/04/2017 01:11:44	Karine de Oliveira Costa	Aceito

Endereço: Avenida Transcendental, s/n - Novo Horizonte, UEFS  
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.021-460  
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA  
 Telefone: (75)3641-4003 E-mail: cep@uefs.br

## ANEXO I - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



Continuação do Parecer: 2.028.242

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadoversec2.pdf	13/04/2017 01:10:49	Karine de Oliveira Costa	Aceito
Cronograma	cronogrameversec2.pdf	13/04/2017 01:09:37	Karine de Oliveira Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO0ecep.pdf	09/01/2017 22:27:30	Karine de Oliveira costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO0ocep.pdf	09/01/2017 22:26:51	Karine de Oliveira costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO0scep.pdf	09/01/2017 22:26:15	Karine de Oliveira costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXO0acep.pdf	09/01/2017 22:25:49	Karine de Oliveira costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracaodadiretoradigitalizada.pdf	09/01/2017 22:24:41	Karine de Oliveira costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadokarine.pdf	09/01/2017 22:24:04	Karine de Oliveira costa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderoستodigitalizada.pdf	09/01/2017 22:22:49	Karine de Oliveira costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FEIRA DE SANTANA, 30 de Abril de 2017

Assinado por:  
JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO  
(Coordenador)

Endereço: Avenida Transcendental, s/n - Novo Horizonte, UEFS  
Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.231-490  
UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA  
Telefone: (75)2161-8067 E-mail: cep@uefs.br

Página 02 de 02

## ANEXO J – Dados do IDEB da escola onde foi aplicada a intervenção



Prova Brasil					Ideb		
Matemática		Língua Portuguesa		N i	Ano	Meta	Valor
Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada				
242,2	4,7	221,9	4,1	4,40	2005		2,3
238,7	4,6	230,1	4,3	4,48	2007	2,4	2,3
240,1	4,7	247,0	4,9	4,78	2009	2,7	2,8
248,6	5,0	250,1	5,0	4,98	2011	3,1	3,3
246,1	4,9	247,2	4,9	4,89	2013	3,6	3,6
253,7	5,1	246,0	4,9	5,00	2015	4,1	3,4

© 2018 Inep. Todos os direitos reservados. SIG Quadra 04 lote 327 - Zona Industrial Brasília-DF CEP: 70610-404, Brasília - DF  
#ideb/1.0.84 1.0.84 r84.93

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29097665>, acessado em 12 de fevereiro de 2018.

## ANEXO K – Descritores integrantes da matriz de referência de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e Saeb

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

### **Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura**

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### **Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto**

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### **Descritores do Tópico III. Relação entre Textos**

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### **Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

### **Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.


### **Descritores do Tópico VI. Variação Linguística**

- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/prova\\_lingua\\_portuguesa/Matriz\\_LP\\_8a\\_serie\\_PROF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/Matriz_LP_8a_serie_PROF.pdf)

## ANEXO L - Quadro, proposto por Passarelli (2004), utilizado na oficina 1

 Se liguem nas dicas da professora!		
 Leitura Complementar		
<b>Para que escrevemos?</b>		
Escrever para	<b>Objetivos</b> Fornecer informações e resolver problemas práticos do dia-a-dia	<b>Produtos</b> cheques cartas comerciais ofícios, memorandos, relatórios técnicos, circulares <i>curriculum vitae</i> textos de procedimentos <i>e-mails</i> provas, redações e trabalhos escolares convites textos para mural
	Decorar	Representações teatrais, saraus, jograis
	Não esquecer, fornecer suporte à memória	fichamentos, resumos, resenhas, etc. anotações pessoais em calendários páginas de agendas receitas, datas de aniversários, listas
	Formalizar registros permanentes	convites certidões certificados diplomas
Escrever para	Substituir comunicações próprias do contato face a face	bilhetes, cartas telegramas, <i>e-mails</i>
	Satisfazer curiosidades, inteirar-se	folhetos religiosos mensagens que orientam papéis sociais propagandas institucionais cadernos de perguntas pessoais dos adolescentes
	Passar o tempo, ter momento de lazer	poemas, pichações em muros, cadernos pessoais
	Obter informações, esclarecimentos ou trocar mensagens pertinentes a relações sociais com parentes, amigos e namorados	cartas, colunas de revistas, jornais telegramas, correspondência eletrônica via internet ou <i>pager</i> cartões de Natal, de aniversário cartas poemas correntes anônimas de caráter religioso
	Produzir literatura	livros, crônicas, poemas, haicais
Gostar de escrever	menos relutância, prazer	
1. Cf. PASSARELLI, Lilian. <b>Ensinando a escrita: o processual e o lúdico</b> . 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.		
 <b>Profletr@S</b> <small>mestrado profissional</small>		
Estratégias para a escrita do gênero artigo de opinião		
Karine de Oliveira Costa Mestrado Profissional em Letras -		
<b>8</b>		

Cf. PASSARELLI, Lilian. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004.



## ANEXO M – Fotos da roda de conversa sobre “Gravidez e maternidade na adolescência”



## ANEXO N - O quadro, proposto por Antunes (2003), utilizado na Oficina 07



Leitura Complementar

O quadro abaixo foi produzido pela autora Irlandé Antunes e está presente no livro Aula de Português: encontro e interação. São Paulo, Parábola Editorial, 8 edição, 2009.

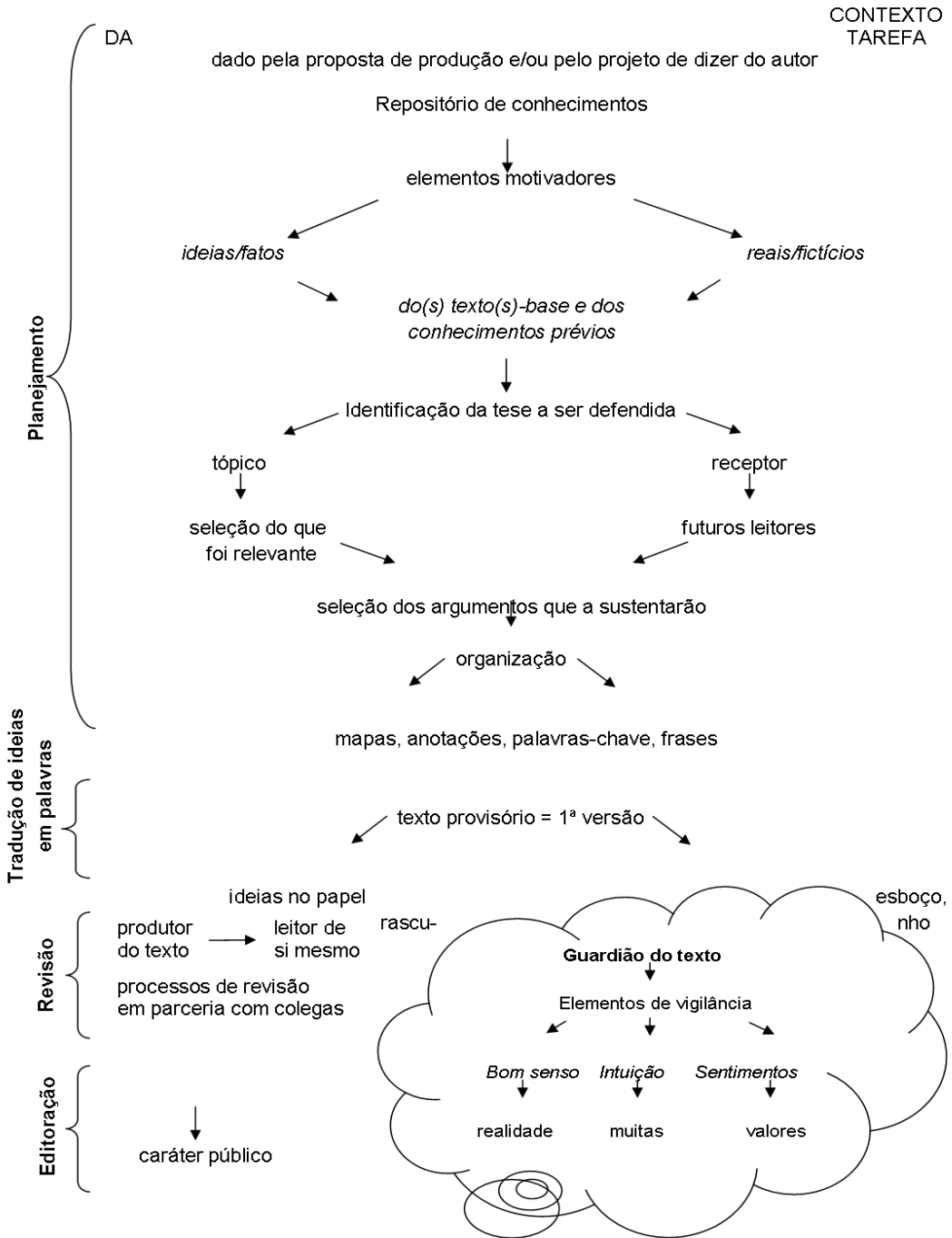
### Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>	<b>É a etapa para o sujeito:</b>
<b>Ampliar</b> seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	<b>Rever</b> o que foi escrito;
<b>Delimitar</b> o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	<b>Confirmar</b> se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o <b>objetivo</b> , a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de <b>ordenação das ideias, das informações;</b>	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a <b>continuidade temática;</b> Observar a <b>concatenação</b> entre os períodos e entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis <b>leitores;</b>		Avaliar a <b>clareza</b> do que foi comunicado; Avaliar a <b>adequação</b> do texto às condições da situação;
Considerar a <b>situação</b> em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma <b>etapa intermediária</b> , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da <b>sintaxe</b> e da <b>semântica</b> , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a <b>pontuação</b> , a <b>ortografia</b> e a <b>divisão do texto em parágrafos;</b>
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

ANEXO O – Roteiro de escrita de texto argumentativo, proposto por Passarelli (2012), utilizado na Oficina 07

O roteiro abaixo foi proposto por Lilian Passarelli. In: PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

**Roteiro para produzir texto argumentativo**



## ANEXO P – Quadro com alguns conectivos, agrupados em função do valor semântico, utilizado Oficina 11

**Articuladores enunciativos**, que são usados na introdução dos enunciados e evidenciam que o locutor está refletindo sobre sua forma de expressão: digamos (assim), como se diz, podemos dizer, sei lá, grosso modo...

**3. Conectores**, que encadeiam as diferentes partes do texto, expressando uma relação entre elementos linguísticos ou contextuais. Os mais conhecidos são: porque, pois, uma vez que, já que, devido a, se, logo, então, portanto, de modo que, assim, a fim de; mas, porém, entretanto, embora, apesar de, mesmo que, ainda que; ou seja, ou melhor, enfim, finalmente.

Conectivo	Valor semântico
Assim, desse modo	Têm valor exemplificativo, servem, normalmente, para explicitar, confirmar ou ilustrar o que se disse antes.
E	Serve para anunciar uma progressão e não para repetir o que foi dito antes. Além disso, as ideias expressas devem poder figurar como complementos.
Ainda	Serve para a inclusão de elementos
Aliás, além do mais, além de tudo, além disso	Introduzem um argumento decisivo, apresentado como acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final no argumento contrário.
Isto é, quer dizer, ou seja, ou melhor, em outras palavras	Introduzem esclarecimentos ou retificações do que foi dito
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto	Marcam oposição clara entre dois argumentos. Tudo o que vem depois deles é a ideia mais relevante no período. Pode, também, acrescentar um argumento novo.
Embora, ainda que, mesmo que	Estabelecem ao mesmo tempo relações de oposição e concessão. Servem para admitir um dado contrário para depois negar seu valor.
Pois	Quando tem valor explicativo, denota que a ideia posterior a ele é a causa óbvia para o caso. Quando vem entre vírgulas, tem valor conclusivo.
Porque, por isso que, visto que, uma vez que, haja vista que, em virtude de, devido a,	Estabelecem relações de causa e consequência
A fim de, para que, com o intuito de, com a intenção de, com o fito de	Estabelecem relações de finalidade, as quais revelam a intenção clara de quem praticou a ideia expressa.
Tanto que, tão que	Estabelecem relações de consequências
A menos que, se, caso	Introduzem as condições para que um fato se

Adaptado de: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

Fonte:

Adaptado de: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

## ANEXO Q – Quadro com alguns articuladores/organizadores textuais

A progressão e a articulação do texto é conseguida sobretudo através do uso dos conectores ou articuladores do discurso, que vão fazendo progredir o texto de uma forma permanente e articulada. Temos, abaixo, exemplos de **articuladores/organizadores textuais**.

Para que servem	Palavra ou expressão
para reiterar, reafirmar	retomando a questão, penso que, a meu ver, creio que, estou certo, em nosso entender
para concordar, provar, exprimir certeza	efetivamente, com efeito
para refutar, manifestar oposição, restringir ideias	no entanto, mas, todavia, contudo, porém, apesar de, em sentido contrário, refutando, pelo contrário, ao contrário, por outro lado, com a ressalva de
para exemplificar	por exemplo, como se pode ver, assim, tome-se como exemplo, é o caso de, é o que acontece com
para explicitar	significa isto que, explicitando melhor, não se pretende com isto, quer isto dizer, a saber, isto é, por outras palavras
para concluir	finalmente, enfim, em conclusão, concluindo, para terminar, em suma, por conseguinte, por consequência
para estabelecer conexões de tempo	então, após, depois, antes, anteriormente, em seguida, seguidamente, quando, até que, a princípio, por fim
para referenciar espaço	aqui, ali, lá, acolá, além, naquele lugar, o lugar onde, ao lado de, à esquerda, à direita, ao centro, no meio, mais adiante
para indicar ordem	em primeiro lugar, primeiramente, em segundo lugar, seguidamente, em seguida, começando por, antes de mais, por último, por fim
para estabelecer conexões de causa	porque, visto que, dado que, uma vez que
para estabelecer conexões de consequência	de tal modo que, de forma que, tanto que, e por isso
para expressar condição, hipótese	se, a menos que, a não ser que, desde que, supondo que, se por hipótese, admitindo que, excepto se, se por acaso
para estabelecer conexões de fim	para que, para, com o fim de, a fim de que, com o intuito de
para estabelecer relações aditivas	e, ora, e também, e ainda
para estabelecer relações disjuntivas	ou, ou então, seja...seja, quer...quer
para expressar semelhança, comparação	do mesmo modo, tal como, pelo mesmo motivo, pela mesma razão, igualmente, assim como

Adaptado de: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.



**Se quiser saber mais, acesse...**



[portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736)

[www.infoescola.com/portugues/conectivos/](http://www.infoescola.com/portugues/conectivos/)

[guiadoestudante.abril.com.br/.../coesao-revisar-conectivos-essenciais](http://guiadoestudante.abril.com.br/.../coesao-revisar-conectivos-essenciais)

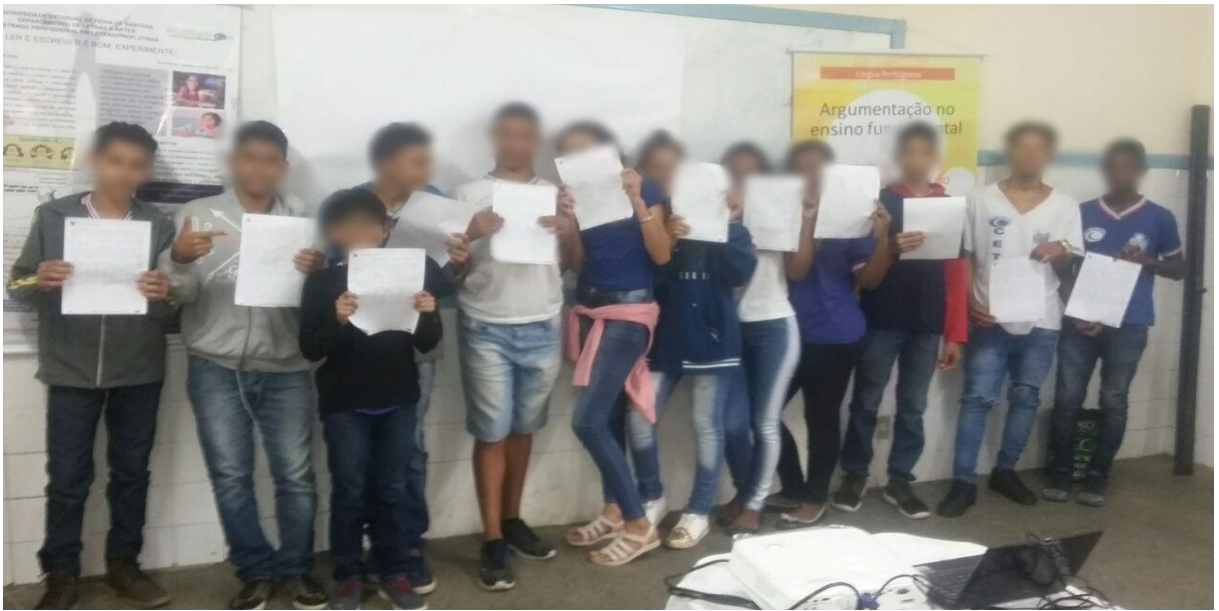
Fonte:

Adaptado de: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/articuladores-textuais>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>>. Acesso em: 22 de jan de 2017.



ANEXO R – Fotos da culminância da intervenção



ANEXO S – Descritores do Gestar ( Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) de produção de texto

DESCRITORES	
<b>D1</b>	Atende à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero textual.
<b>D2</b>	Mantém a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.
<b>D3</b>	Atém-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolve com coerência.
<b>D4</b>	Segmenta o texto, utilizando adequadamente a pontuação de final e interior de frases.
<b>D5</b>	Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções.

Fonte:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/prova\\_lingua\\_portuguesa/Matriz\\_LP\\_8a\\_serie\\_PROF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/Matriz_LP_8a_serie_PROF.pdf)

ANEXO T – Critérios que compõem a grade de correção de texto do gênero artigo de opinião do processo seletivo 2011-1, da Universidade Federal de Goiás

**C - Adequação ao gênero textual**  
**Artigo de opinião**

Desempenho	Critério	Pontos
Nulo	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto não corresponde a um artigo de opinião.</li> </ul>	0
Fraco	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de projeto de texto.</li> <li>Listagem de comentários sem articulação entre si.</li> <li>Ausência das marcas de argumentação, de recursos persuasivos e de sustentação do ponto de vista.</li> <li>Afirmações sem sustentação lógica ou fatural.</li> <li>Ausência de mobilização dos aspectos enunciativos: suporte (jornal de circulação nacional); papel do locutor e do interlocutor.</li> </ul>	1
Regular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indício de projeto de texto, conforme a proposta de construção do artigo de opinião.</li> <li>Articulação em torno de uma ideia central.</li> <li>Afirmações convergentes com sustentação lógica ou fatural.</li> <li>Exposição limitada dos fatos motivadores do artigo de opinião.</li> <li>Uso limitado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação etc.) e de sustentação do ponto de vista.</li> <li>Mobilização regular dos aspectos enunciativos: suporte (jornal de circulação nacional); papel do locutor e do interlocutor.</li> </ul>	2
Bom	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projeto de texto definido, conforme a proposta de construção do artigo de opinião.</li> <li>Apresentação e sustentação de diferentes pontos de vista.</li> <li>Afirmações convergentes e divergentes com sustentação lógica ou fatural.</li> <li>Exposição adequada dos fatos motivadores do artigo de opinião.</li> <li>Uso adequado dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), a serviço do projeto de texto.</li> <li>Mobilização satisfatória dos aspectos enunciativos: suporte (jornal de circulação nacional); papel do locutor e do interlocutor.</li> </ul>	3
Ótimo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projeto de texto consciente, conforme a proposta de construção do artigo de opinião.</li> <li>Discussão e reflexão sobre diferentes pontos de vista.</li> <li>Uso crítico dos argumentos e contra-argumentos a serviço do projeto de texto.</li> <li>Exposição excelente dos fatos motivadores do artigo de opinião.</li> <li>Exploração evidente dos recursos argumentativos e persuasivos (citação, ironia, exemplificação, negação, comparação, depoimentos, dados, retrospectivas históricas etc.), com vistas ao enriquecimento do projeto de texto.</li> <li>Mobilização excelente dos aspectos enunciativos: suporte (jornal de circulação nacional); papel do locutor e do interlocutor.</li> </ul>	4

Disponível em:

[https://centrodeselecao.ufg.br/ps2011-](https://centrodeselecao.ufg.br/ps2011-1/2aEtapa/respostas_espereadas/criterios_de_correcao_redacao_letras_libras.pdf)

[1/2aEtapa/respostas\\_espereadas/criterios\\_de\\_correcao\\_redacao\\_letras\\_libras.pdf](https://centrodeselecao.ufg.br/ps2011-1/2aEtapa/respostas_espereadas/criterios_de_correcao_redacao_letras_libras.pdf), acesso em 10 de fevereiro de 2018.



ANEXO U – Fotos da I Mostra da Juventude

