



PROFLETRAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

EDIVANA CÁSSIA MUNHÓS SURIANO

**LEITURA E ESCRITA: INVESTIGAÇÃO E PROPOSTA DIDÁTICA
INTERDISCIPLINAR COM O GÊNERO TEXTUAL RESPOSTA ARGUMENTATIVA**

MARINGÁ

2017

EDIVANA CÁSSIA MUNHÓS SURIANO

**LEITURA E ESCRITA: INVESTIGAÇÃO E PROPOSTA DIDÁTICA
INTERDISCIPLINAR COM O GÊNERO TEXTUAL RESPOSTA ARGUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Área de concentração em Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR) coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Fatima Peres

MARINGÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Suriano, Edivana Cássia Munhós

S961L

Leitura e Escrita: investigação e proposta didática interdisciplinar com o gênero textual resposta argumentativa / Edivana Cássia Munhós Suriano. -- Maringá, 2017.

166 f.: quadros.

Orientadora: Prof^a Dr^a Aparecida de Fatima Peres.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, 2017.

1. Leitura e escrita. 2. Leitura e Escrita: investigação e aplicação. 3. Gênero textual Resposta Argumentativa. 4. Parágrafo-padrão. 5. Prática pedagógica interdisciplinar. 6. Proposta de intervenção - Produção de texto. I. Peres, Aparecida de Fatima, orientadora. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. III. Título.

CDD 21.ed. 418

AMMA - 003470

EDIVANA CÁSSIA MUNHÓS SURIANO

**LEITURA E ESCRITA: INVESTIGAÇÃO E PROPOSTA DIDÁTICA
INTERDISCIPLINAR COM O GÊNERO TEXTUAL RESPOSTA ARGUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Área de concentração em Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR) coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito à obtenção de título de Mestre em Letras, sob a apreciação da seguinte Banca Examinadora:

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Aparecida de Fatima Peres

Aprovado em 28/03/2017

Prof.^a Dr.^a Aparecida de Fatima Peres (UEM) (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Annie Rose dos Santos (UEM) (examinadora)

Prof.^o Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM) (examinador)

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.

Bertolt Brecht

Dedico este trabalho a todos e todos os (as) trabalhadores (as) da educação do estado do Paraná. Que a indignação e a sede de justiça do 30 de agosto e do 29 de abril não se percam no torpor cotidiano. Se hoje colhemos frutos, é porque alguém os plantou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o apoio e compreensão em minha caminhada até aqui.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) por todos os ensinamentos que me proporcionaram enquanto acadêmica e por fortalecer em mim a esperança de dias melhores na educação.

Às colegas de curso pelo companheirismo, pela troca de saberes e pelas experiências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

A minha cara e querida orientadora, pelas orientações ricas em conhecimento que me permitiram realizar este trabalho e pelo olhar humano, *demasiadamente humano*, de uma verdadeira educadora-pesquisadora, para com o seu aprendiz de ontem, de hoje e de amanhã.

Aos professores avaliadores do meu trabalho pelas importantes considerações e pelo precioso tempo despendido.

Aos estudantes e aos companheiros educadores que participaram da pesquisa.

A todos, muito obrigada. Vocês foram fundamentais na realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho surge da observação crítica acerca da concepção existente e ainda arraigada de que a responsabilidade de se trabalhar a leitura e a escrita é uma competência exclusiva dos professores de língua materna (NEVES *et al*, 2007). Por isso, em nossa pesquisa, o objetivo geral foi discutir e aplicar – em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio público estadual, da cidade de Campo Mourão, na região noroeste do Paraná – proposta dialógica (BAKHTIN: 1992, 2003) com a prática estruturada da leitura (SOLÉ, 1998) e da escrita (GERALDI: 1997, 2012) voltada a outras áreas de conhecimento da Educação Básica, por meio da organização do parágrafo-padrão (GARCIA, 2002) e do gênero textual resposta argumentativa. A partir desse processo, os objetivos específicos foram: a) identificar a concepção dos profissionais da escola a respeito da importância da leitura e da escrita nas diversas disciplinas do currículo escolar; b) minimizar os problemas de leitura e de escrita do 9.º ano, a partir de atividade interdisciplinar com as áreas de História, Geografia e Ciências; c) contribuir, por meio da elaboração de material didático, para uma concreta organização da prática da escrita dos alunos nas outras disciplinas e sua consequente ressignificação. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) cujos procedimentos metodológicos da análise dos dados consistem em três etapas diferentes da investigação: 1ª etapa - a do material e a das respostas dos professores à formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual da Educação (Seed) acerca do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2ª etapa – a do questionário respondido pelos profissionais atuantes no Ensino Fundamental II a respeito de questões técnicas de formação e atuação, além da sua prática pedagógica aliadas à leitura e à escrita; 3ª etapa: análise dos textos diagnósticos aplicados ao 9.º ano. Além disso, elaboramos os pressupostos teóricos da proposta de intervenção acerca da resposta argumentativa e do parágrafo-padrão, a partir da fundamentação teórica sobre leitura (SOLÉ, 1998) e escrita (GERALDI, 1997; GARCIA, 2002), a ser utilizada pelos professores participantes da pesquisa. A presente pesquisa também versa sobre a aplicação da referida proposta. A aplicação compreende as seguintes ações e atividades: a) discussão coletiva com os professores das disciplinas elencadas a respeito da relevância e dos objetivos do trabalho; b) escolha coletiva de temática interdisciplinar e de texto (s) de apoio (s) para a leitura e produção textual da resposta

argumentativa; c) elaboração do plano de aula interdisciplinar; d) apresentação e explanação de roteiro de leitura elaborado pela disciplina de língua portuguesa para a utilização das outras disciplinas em suas aulas; e) apresentação e explanação de modelo de estrutura textual do parágrafo-padrão e do gênero textual resposta argumentativa; f) aplicação, no 9.º ano, das atividades de leitura e escrita preparadas coletivamente; g) transcrição e análise das respostas argumentativas produzidas pelos alunos e aplicada pelos professores de História, Geografia e Ciências. Os resultados evidenciaram que a produção do gênero textual resposta argumentativa pode ser satisfatória em outras disciplinas do currículo escolar quando da utilização estruturada do parágrafo-padrão e dos preceitos básicos de leitura e escrita, aplicados por meio de material didático produzido de acordo com as necessidades discentes e docentes, pensado e elaborado interdisciplinarmente, com a mediação do professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: leitura e escrita; resposta argumentativa; parágrafo-padrão; prática pedagógica interdisciplinar; proposta de intervenção.

ABSTRACT

This work emerges from the critical observation about the existing and still ingrained conception that the responsibility of working the reading and writing is an exclusive competence of the native language teachers (NEVES *et al*, 2007). Therefore, in our research, we aimed to discuss and apply the dialogical proposal (BAKHTIN: 1992, 2003) with the reading structure practice (SOLÉ, 1998) and of the writing (GERALDI: 1997, 2012) focused on other knowledge areas of the Basic Education, through the organization of the standard-paragraph (GARCIA, 2002) and the textual genre argumentative response. Considering that our aim, from this scrutinizing process, we investigated the conception of teachers in relation to reading and writing; also to minimize the reading and writing problems in a 9th grade class of Elementary School, from an interdisciplinary activity with History, Geography and Science areas, we intend to contribute to a concrete organization of the students' writing practice in other subjects and its consequent resignification. Thus, in this dissertation, whose methodology used is the action-research (THIOLLENT, 2011), we present the data analysis, that consists in two different stages of investigation: 1st stage – the material and the teachers' answers to the continuous formation offered by the State Secretary of Education (Seed) about the school's Political Pedagogical Project (PPP) and of the Common National Curriculum Base (BNCC); 2nd stage – the questionnaire answered by the professionals acting in Elementary Education II about technical issues of formation and performance, besides their pedagogical practice allied to reading and writing; 3rd stage – the analysis of the diagnostics texts applied to 9th grade. In addition, we elaborated the theoretical assumptions of the intervention proposal on the argumentative response and the standard-paragraph, from the theoretical grounding for reading (SOLÉ, 1998) and writing (GERALDI, 1997; GARCIA, 2002), to be used by the teachers participants of the research. The present research also deals with the application of the referred proposal. The application comprises the following actions and activities: a) collective discussion with the teachers of the subjects listed on the work relevance and aims; b) collective choice of the interdisciplinary thematic and supporting text (s) for the reading and argumentative response text production; c) elaboration of the interdisciplinary lesson plan; d) presentation and explanation of the reading script elaborated by Portuguese language subject for the using of the other subjects in their classes; e) Presentation and explanation of textual structure model of

the standard-paragraph and the textual genre argumentative response; f) application, in the 9th grade, of the reading and writing activities prepared collectively; g) transcription and analysis of the argumentative responses produced by the students and applied by the teachers of History, Geography and Science. The results evidenced that the production of the textual genre argumentative response can be satisfactory in other subjects of the school curriculum when using structured of the standard-paragraph and of the basic precepts of reading and writing applied through didactic material, produced according to the students and teachers' needs, thought and elaborated interdisciplinarily, with the Portuguese language teacher mediation.

Keywords: reading and writing; argumentative response; standard-paragraph; interdisciplinary pedagogical practice; intervention proposal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Aneb:** Avaliação Nacional da Educação Básica
- Anresc:** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- APMF:** Associação de Pais, Mestres e Funcionários
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- Capes:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB:** Câmara de Educação Básica
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- DCE:** Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
- DCNEB:** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- Enem:** Exame Nacional do Ensino Médio
- Inep:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC:** Ministério da Educação
- PAS:** Programa de Avaliação Seriada
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacional
- PPP:** Projeto Político-Pedagógico
- PSS:** Processo Seletivo Simplificado
- QPM:** Quadro Próprio do Magistério
- SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Seed:** Secretaria Estadual da Educação do Paraná
- UEM:** Universidade Estadual de Maringá
- UFPR:** Universidade Federal do Paraná
- UFRN:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Unicamp:** Universidade de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental II	41
Quadro 02 – Formação Continuada: 1.º material da Seed	45
Quadro 03 – Respostas dos professores ao 1.º material da Seed	46
Quadro 04 – Respostas dos professores ao 1.º material da Seed	46
Quadro 05 – Respostas dos professores ao 1.º material da Seed	47
Quadro 06 – Formação Continuada: 2.º material da Seed	48
Quadro 07 – Respostas dos professores ao 2.º material da Seed	49
Quadro 08 – Respostas dos professores ao 2.º material da Seed	50
Quadro 09 – Respostas dos professores ao 2.º material da Seed	50
Quadro 10 – Identificação dos elementos estruturantes e discursivos	67
Quadro 11 – Identificação dos elementos textuais coesivos	68
Quadro 12 – Roteiro de análise de gênero textual	88
Quadro 13 – Características básicas do gênero textual resposta argumentativa	89
Quadro 14 – Estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão	89
Quadro 15 – Quadro para a coesão e coerência do texto argumentativo	89
Quadro 16 – Orientações para a pré-leitura (para o Antes da Leitura).....	90
Quadro 17 – Orientações para o Durante a leitura.....	91
Quadro 18 – Orientações para Depois da leitura	91
Quadro 19 – Planejamento da produção de texto	93
Quadro 20 – Análise das características básicas do gênero textual resposta argumentativa produzida pelos alunos.....	97
Quadro 21 – Análise da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão: introdução	98
Quadro 22 – Análise da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão: desenvolvimento.....	99
Quadro 23 – Análise da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão: conclusão.....	100
Quadro 24 – Análise da coesão e coerência do texto argumentativo.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1. O contexto da língua e da linguagem como interação	23
1.2. A linguagem nos documentos oficiais: PCN e DCE	25
1.3. A leitura e a escrita: o diálogo	26
1.4. A resposta argumentativa	29
1.5. O parágrafo-padrão.....	32
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	36
2.1. A pesquisa-ação e o PROFLETRAS.....	36
2.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa.....	40
2.3. Procedimentos metodológicos	44
3. ANÁLISE DE DADOS	45
3.1. Investigação I: formação continuada da Seed para discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola e da Base Nacional Comum Curricular	45
3.2. Investigação II: questionário aplicado aos professores	51
3.3. Investigação III: descrição e análise das etapas e resultados da aplicação do texto diagnóstico ao 9.º ano.	58
3.3.1. Transcrição da avaliação diagnóstica aplicada, incluindo os textos de apoio (1 e 2) e o comando do gênero resposta argumentativa.....	59
3.3.2. Relato da aplicação da proposta textual em sala de aula.....	60
3.3.3. Transcrição dos textos que compõem o <i>corpus</i> analisado	62
3.3.4. Identificação dos elementos estruturantes e discursivos do gênero produzido, adaptados dos preceitos de Garcia (2002) quanto à organização textual e argumentativa.....	66

3.3.5. Identificação dos elementos textuais coesivos utilizados pelos alunos no decorrer da introdução, do desenvolvimento e da conclusão de seus textos. ...	68
3.3.6. Enumeração dos principais problemas identificados nas respostas argumentativas	70
3.3.7. Observações a respeito dos dados extraídos do material diagnosticado	71
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	74
4.1. Estratégias para a leitura	74
4.2. Estratégias para a escrita.....	75
4.2.1. Das questões levantadas por Geraldi (1997) sobre as condições de produção de um texto e objetivos da produção textual.....	76
4.2.2. Estrutura e organização do parágrafo-padrão de Garcia (2002).....	79
5. APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	83
5.1. Discussão coletiva com os professores das disciplinas elencadas a respeito da relevância e dos objetivos do trabalho	83
5.2. Escolha coletiva de temática interdisciplinar e de texto (s) de apoio (s) para a leitura e produção textual da resposta argumentativa.....	84
5.3. Plano de aula	85
5.4. Apresentação e explanação de roteiro de leitura elaborado pela disciplina de língua portuguesa para a utilização das outras disciplinas em suas aulas	88
5.5. Apresentação e explanação de modelo de estrutura textual do parágrafo-padrão e do gênero textual resposta argumentativa	88
5.6. Aplicação, no 9.º ano, das atividades de leitura e escrita preparadas coletivamente	90
5.7. Transcrição e análise das respostas argumentativas produzidas pelos alunos e aplicada pelos professores de História, Geografia e Ciências	94

5.7.1. Transcrição das respostas argumentativas.....	94
5.7.2. Análise das respostas argumentativas	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	107
Consultas online.....	108
ANEXOS	110
ANEXO 01: Material da Formação Continuada da Seed para a discussão do PPP e da BNCC.....	110
ANEXO 02: Textos utilizados no plano de aula interdisciplinar aplicados na proposta de intervenção.....	118
APÊNDICES.....	132
APÊNDICE 01: Respostas dos professores ao material de formação continuada da Seed.....	132
APÊNDICE 02: Questionário aplicado aos professores.....	138
APÊNDICE 03: Textos argumentativos produzidos pelos alunos para diagnóstico	148
APÊNDICE 04: Respostas argumentativas produzidas pelos alunos na proposta de intervenção.....	158

INTRODUÇÃO

Ao longo de muito tempo, desde quando os diversos governos, em épocas diferentes, criaram mecanismos de aferição do desempenho escolar dos alunos quanto à leitura, é preocupante a realidade evidenciada em relação a essa competência linguística tão necessária em uma era de múltiplas linguagens e exigências.

Como programa de avaliação, o Brasil possui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 2005, e composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Na Anresc, está incluída a conhecida Prova Brasil, que, de acordo com a informação inicial do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), objetiva avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas que possuam, no mínimo, 20 alunos matriculados nas (os) séries/anos avaliados. Essas séries/anos são 4.^a série/5.^o ano e 8.^a série/9.^o ano do Ensino Fundamental.

Por sua vez, a escrita carece de um projeto governamental específico que analise o seu nível de ensino e aprendizagem¹. Essa avaliação está, no momento, sob a responsabilidade das conhecidas provas de Redação dos vários e diferentes vestibulares do país e do agora acolhido, ainda com ressalvas, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por meio da solicitação de uma produção de texto dissertativo-argumentativo. No entanto, apesar de não haver essa avaliação governamental, a escrita é nosso objeto de investigação na escola pública onde trabalhamos, uma vez que é condição para o indivíduo interagir de modo mais efetivo e dialógico em uma sociedade que valoriza a cultura letrada.

Em relação à leitura e à escrita, no dia a dia da realidade escolar e no decorrer dos nossos dezesseis anos de experiência como professora de língua portuguesa na Educação Básica, vemos e ouvimos a angústia e a reclamação dos professores de outras áreas sobre o fato de os alunos não lerem ou lerem pouco. Quando leem, apenas decodificam, não conseguindo, na visão dos professores, interpretar adequadamente enunciados curtos ou longos, além de os alunos escreverem mal, sem domínio adequado do código linguístico e sem organização das ideias no texto.

¹ Utilizamos os termos *ensino e aprendizagem* separadamente, pois, especificamente, na introdução deste trabalho, estamos nos referindo ao fato de não haver uma avaliação que diferencie esses processos.

A responsabilidade quanto à qualidade do nível de leitura e escrita dos alunos compete a todos os sujeitos da escola. Inicialmente, é responsabilidade maior do professor de Língua Portuguesa, pois seu cerne de trabalho é a língua e suas facetas como instrumento de interação e poder. Porém, ao pensarmos a leitura e a escrita como os meios de aquisição de todo o conhecimento cultural acumulado pelo homem, torna-se essencial e urgente reavaliarmos o papel das demais disciplinas do currículo escolar na tarefa de preparar os estudantes para se tornarem leitores e escritores proficientes e críticos.

Neves *et al* (2007) questionam, no livro *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*, o que seria ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar e apontam a leitura e a escrita como confluências multidisciplinares para a reflexão e a ação pedagógica, reforçando o papel da escola e do professor:

A sociedade vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e a escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente (sic) de sua história, merece respeito e atenção quanto a suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como o são o ler e o escrever (NEVES *et al.*, 2007, p. 14).

Por concordarmos com os autores, pretendemos contribuir com a discussão sobre o tema, desenvolvendo um trabalho de investigação e de intervenção que envolva professores de outras disciplinas escolares com a prática da leitura e da escrita. Na realidade, nosso interesse em trabalhar com a leitura e a escrita como responsabilidade das diversas áreas do conhecimento surgiu no momento em que se iniciou, em âmbito nacional, a elaboração do programa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pretende, dentre as diversas atividades próprias dos componentes curriculares, *valorizar a leitura e a escrita em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes*, conforme o artigo V das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), de 2013, disponível em www.educacao.pr.gov.br.

Por essa razão, a parte investigativa do nosso trabalho tem como participantes, inicialmente, os profissionais atuantes no Ensino Fundamental II, de um colégio estadual do município de Campo Mourão (PR), uma vez que se faz relevante

investigar a concepção dos profissionais da escola a respeito da importância da leitura e da escrita nas diversas disciplinas do currículo escolar. Nosso objetivo geral é discutir e aplicar – em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio público estadual, da cidade de Campo Mourão, na região noroeste do Paraná – proposta dialógica (BAKHTIN: 1992, 2003) com a prática estruturada da leitura (SOLÉ, 1998) e da escrita (GERALDI: 1997, 2012) voltada a outras áreas de conhecimento da Educação Básica, por meio da organização do parágrafo-padrão (GARCIA, 2002) e do gênero textual resposta argumentativa.

Para atingirmos esse objetivo, nossa investigação pautou-se em três procedimentos:

1. Descrição e análise das respostas discursivas dos professores em relação ao material referente à formação continuada ofertada pela Seed. O intento da Seed era a discussão, pelos professores, do Projeto Político Pedagógico da escola e a implementação da BNCC.
2. Descrição e análise de questionário aplicado pela pesquisadora aos professores do Ensino Fundamental II. O questionário atém-se a dados formais como idade, formação acadêmica, tempo de atuação e sobre a influência da leitura, interpretação e escrita no aprendizado de conteúdo em outras disciplinas.
3. Aplicação de texto diagnóstico, em turma de 9.º ano, para verificarmos a necessidade do trabalho envolvendo professores e alunos em relação à leitura e à escrita do gênero textual a ser escolhido.

Como objetivos específicos, a partir da análise dos dados descritos na investigação, apresentamos, aos professores do 9.º ano do Ensino Fundamental II, uma proposta de intervenção de leitura e escrita que pudesse ser utilizada pelas disciplinas componentes dessa etapa escolar, de acordo com as necessidades docentes e discentes no que concerne ao desenvolvimento da retórica argumentativa escrita, revisitada neste trabalho com base na teoria do parágrafo-padrão de Garcia (2002). Escolhemos desenvolvê-la conjuntamente com três áreas de conhecimento: História, Geografia e Ciências.

Dessa maneira, discutir com o corpo docente a importância de refletirmos conjuntamente sobre a leitura e a escrita, contribuindo para uma formação condizente

com o que se espera do indivíduo na sociedade, é de extrema importância, uma vez que as novas necessidades advindas da era tecnológica impõem ao professor um conhecimento em construção, e não mais um conhecimento inquestionável. Acerca disso, Peres (2012) afirma que

A formação docente passou a exigir o domínio de práticas reflexivas e competentes, ou seja, além de conhecimentos específicos, o professor necessita de outros saberes tão importantes quanto os conteúdos específicos para bem desempenhar o seu trabalho (PERES, 2012, p. 14).

Consideramos a formação docente e o conhecimento adquirido pelo professor quanto à mediação em sala de aula dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Ademais, não estamos tratando necessariamente de um trabalho de formação continuada de professores, mas de um diálogo entre os sujeitos epistêmicos envolvidos na tarefa de ensinar a ler e escrever; entre a língua portuguesa, propositora da atividade e “outros saberes” (PERES, 2012), e as demais disciplinas. Dessa forma, caberá aos professores envolvidos reconhecerem ou não a viabilidade do projeto, uma vez que os aspectos positivos e/ou negativos, resultantes de todos os fatores intrínsecos e extrínsecos ao trabalho, surgirão ao longo desta pesquisa.

Dentre os gêneros presentes na esfera escolar, escolhemos trabalhar, com os corpos discente e docente já citados, o gênero textual resposta argumentativa, por três razões:

1. Porque a resposta argumentativa é um gênero textual muito utilizado em sala de aula por várias disciplinas. Todavia, o que vemos ocorrer é uma grande quantidade de exercícios resolvidos sem uma elaboração prévia ou reflexão mais apurada;
2. Porque a resposta argumentativa apresenta a estrutura do parágrafo-padrão, que, quando aplicada adequadamente em sua forma organizadora e pragmática, atua como elemento fundamental e norteador da escrita do aluno;
3. Porque o conhecimento e a prática de produzir a resposta argumentativa possibilita ao aluno a produção de outros gêneros da esfera argumentativa solicitados durante o período escolar (textos dissertativo-argumentativos,

artigos de opinião, cartas argumentativas como a carta do leitor, a carta réplica etc).

De antemão, afirmamos que esta pesquisa não pretende ser mais um tratado que responsabiliza apenas o professor pelo insatisfatório desempenho do aluno, como tantos outros já o fizeram, sobrepujando-lhe toda a responsabilidade da aprendizagem. Há muito tempo, sabemos que diversos fatores contextuais, sociais e cognitivos interferem significativamente no aprendizado, além de haver, no discurso coletivo, essa total responsabilização do professor.

Nossa contribuição é no sentido de desenvolver um trabalho que desencadeie novos comportamentos em relação ao ler e ao escrever na escola, nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental II, voltando-nos cada vez mais ao elemento essencial do processo: o aluno. Em suma, pretendemos contribuir para uma concreta organização da prática da escrita dos alunos nas outras disciplinas e sua conseqüente ressignificação.

Para subsidiar teoricamente o trabalho, tomamos como base Solé (1998), Leffa (1999), Antonio (2014), Geraldi (1997, 2012), Bakhtin (1992, 2003), Peres (2010, 2012), Neves et al (2007). A metodologia utilizada é a de pesquisa-ação (Thiollent, 2011).

Para alcançarmos nossos objetivos, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: capítulo I – a Introdução propriamente dita; capítulo II – a Fundamentação Teórica, subdividida em “O contexto da língua e da linguagem como interação”, em que abordamos a língua portuguesa e coadunamos com o conceito de linguagem sob a perspectiva interacional de Geraldi (1997), situando-a a partir das ideias de Bakhtin (1992; 2003) sobre os gêneros discursivos; ainda nesse capítulo, com o subtítulo “A concepção nos documentos oficiais: PCN e DCE”, retomamos os seus pressupostos. Na parte denominada “A leitura e a escrita: o diálogo”, discutimos os conceitos de leitura (SOLÉ, 1998; LEFFA, 1999) e escrita (GERALDI, 2012) condizentes com o trabalho que pretendemos desenvolver. E, por último, em “A resposta argumentativa” e o “parágrafo-padrão”, discorremos, a partir das ideias de Bakhtin (2003), Antonio (2014) e Garcia (2002), sobre o gênero textual e sua estrutura.

No capítulo III, evidenciamos a metodologia de pesquisa e os instrumentos envolvidos no processo: contexto, sujeitos e procedimentos metodológicos. No capítulo IV, apresentamos a análise dos dados, que consiste em duas etapas

diferentes da investigação. 1ª etapa: a do material e a das respostas dos professores à formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual da Educação (Seed) acerca do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2ª etapa: a do questionário respondido pelos profissionais atuantes no Ensino Fundamental II a respeito de questões técnicas de formação e atuação, além da sua prática pedagógica aliadas à leitura e escrita. 3ª etapa: análise dos textos diagnósticos aplicados ao 9.º ano.

No capítulo V, elaboramos os pressupostos teóricos da proposta de intervenção acerca da resposta argumentativa e do parágrafo-padrão, a partir da fundamentação teórica sobre leitura (SOLÉ, 1998) e escrita (GERALDI, 1997; GARCIA, 2002), a ser utilizada pelos professores participantes da pesquisa. O capítulo VI trata da aplicação da proposta de intervenção. A aplicação compreende as seguintes ações e atividades: a) discussão coletiva com os professores das disciplinas elencadas a respeito da relevância e dos objetivos do trabalho; b) escolha coletiva de temática interdisciplinar e de texto (s) de apoio (s) para a leitura e produção textual da resposta argumentativa; c) elaboração do plano de aula interdisciplinar; d) apresentação e explanação de roteiro de leitura elaborado pela disciplina de língua portuguesa para a utilização das outras disciplinas em suas aulas; e) Apresentação e explanação de modelo de estrutura textual do parágrafo-padrão e do gênero textual resposta argumentativa; f) aplicação, no 9.º ano, das atividades de leitura e escrita preparadas coletivamente; g) transcrição e análise das respostas argumentativas produzidas pelos alunos e aplicada pelos professores de História, Geografia e Ciências.

Por fim, tecemos as considerações finais, seguidas das referências e dos anexos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O contexto da língua e da linguagem como interação

A pesquisa aqui delineada insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e o nosso trabalho é de cunho interdisciplinar (História, Geografia, Ciências). Por isso, discorreremos sobre os conceitos de linguagem e interação, além dos referenciais teóricos voltados à leitura e à escrita. Também é pertinente recapitularmos o papel da língua como atividade humana e discursiva elencada nos documentos oficiais que tratam da sua concepção e atuação no contexto escolar.

Atualmente, o aluno que compõe a educação pública brasileira é diferente do perfil do aluno das décadas de 1950, 1960 e 1970, anteriores à democratização do acesso à escola pública. Com esse diferencial e com a agravante realidade do alto índice de evasão e reprovação que ocorreram e segregaram tantos alunos a partir da década de 1980, pesquisas foram desencadeadas, desenvolvidas e divulgadas nesses períodos.

Assim, surgiram os questionamentos das possíveis causas que acentuavam ainda mais a desigualdade no ensino, principalmente na língua materna. Nessa perspectiva, um pesquisador em especial, João Wanderley Geraldi, preconizou fundamentos que foram muito propagados no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, e que continuam difundidos até hoje. Na perspectiva do autor (1997), a linguagem não deve estar distanciada de sua materialidade – o texto –, porque por ele é possível diagnosticar, inserir, criar estratégias mais consistentes, reais e eficazes no ensino da Língua Portuguesa.

As transformações necessárias no ensino da língua materna nos anos 1980 ocorreram devido aos muitos estudos sobre a linguagem já existentes e que passaram a ser conhecidos e divulgados por meio de pesquisas fundamentadas em Bakhtin². No Brasil, como apontamos no parágrafo anterior, as ideias bakhtinianas apareceram na década de 80, divulgadas e interpretadas pelos estudos de Geraldi.

Bakhtin (1992), tanto na década de 1980 quanto na atualidade, continua sendo o filósofo da linguagem que melhor caracteriza a necessidade de observá-la na sua efetivação realizável e primeira: a interação.

² Optamos, em nosso trabalho, ao nos referirmos a tão fundamentais ideias no campo da linguagem, por utilizarmos o nome de autoria mais difundido, o de Bakhtin, uma vez que o uso das expressões “Círculo de Bakhtin” ou “Bakhtin/Voloshinov” ainda são objetos de discussão em âmbito acadêmico no que se refere à gênese das obras.

(...) todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN, 1992, p. 117).

Em *Estética da Criação Verbal* (2003), o autor evidencia que as relações interativas são processos produtivos de linguagem, e define os gêneros como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra. Se, anteriormente (1992), Bakhtin postula que a língua torna-se realidade por meio de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, que se originam dos integrantes de determinados campos ideológicos, temos agora a materialização da palavra como gêneros “relativamente estáveis de enunciados” que, na interação, tornam-se importantes ou descartáveis e, dependendo do momento enunciativo, tornam-se primários (menos elaborados) ou secundários (mais elaborados), adaptáveis de acordo com a necessidade comunicativa. Assim, expõe que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Desse modo, vemos que a linguagem está diretamente ligada à atividade humana. A linguagem existe para interagir; sem admitir isso, corremos o risco de torná-la artificial, distante, irreal, assim como observa Bakhtin (2003, p. 261), quando afirma que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Sendo a linguagem dialógica, é nesse sentido que qualquer atividade de leitura e escrita desenvolvida em sala de aula deve ser significativa e motivadora.

Como registro dessas vertentes teóricas a respeito do trabalho com a língua portuguesa, assim como de todas as outras áreas do conhecimento, surgem os documentos oficiais norteadores da prática escolar: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica no Estado do Paraná (DCE). A seguir, discorreremos sobre esses documentos, situando nossa prática no âmbito da DCE.

1.2. A linguagem nos documentos oficiais: PCN e DCE

Quando assumimos a língua(gem) na abordagem sociointeracionista, a prática de ensino torna-se mais interativa. Quanto mais praticada, maior será a integração do sujeito em diferentes práticas sociais atuais e futuras. Por isso, cabe à escola efetivar diversas situações de interação. No entanto, nem sempre temos a real dimensão histórica e cultural da língua(gem), ou seja, sua real apreensão, como vemos no conceito dos PCN (1998):

(...) língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Na concepção sociointeracionista, a escolha do conteúdo curricular também tende a ser diferenciada com a mediação do professor, pois a escolha do conteúdo deve relacionar-se à realidade da escola comparada ao currículo nacional, sem desmerecer o conhecimento prévio pelo qual perpassa o aluno. Nesse aspecto, os PCN assim destacam que

Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Em uma perspectiva que amplia os PCN e preconiza o conceito da linguagem como discurso, estão as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), no intuito de fortalecer e consolidar a concepção histórico-social da linguagem, influenciadas também pelos estudos filosóficos de Bakhtin:

(...) o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50).

Vale ressaltar que toda essa transformação iniciada pelos PCN e aprofundada pelas DCE influenciou significativamente as práticas de sala de aula no ensino de língua materna, no prognóstico, diagnóstico, na adoção do livro didático e qualquer outro material de apoio, além dos critérios avaliativos, na própria construção do projeto político pedagógico da escola e no Plano de Trabalho Docente.

Especificamente, no que se refere à Diretriz Estadual, o conteúdo estruturante é o discurso como prática social (PARANÁ, 2008, p. 63). Dentro dessa orientação, os conteúdos específicos a serem trabalhados são: “gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (p.63). Por isso, a nossa pesquisa interventiva tem por escopo a argumentação (discurso como prática social), circulando socialmente por meio do gênero resposta argumentativa e sua exigência na elaboração formal.

Por fim, em relação à oralidade, à leitura e à escrita como práticas discursivas a serem desenvolvidas no processo pedagógico escolar, como propõe a DCE, interessa-nos a Leitura e a Escrita, pensadas e desenvolvidas a partir de uma prática interdisciplinar. A seguir, a relação entre ambas.

1.3. A leitura e a escrita: o diálogo

Depois de tratarmos sobre a concepção de linguagem e sua influência no ensino, relembramos que um dos objetivos deste trabalho se deu pela necessidade de possibilitar uma maior interação do objeto de estudo primeiro da linguagem – o texto, em seu processo de diálogo envolvendo a leitura e a escrita com as demais disciplinas escolares. No caso, o texto como produto discursivo de um sujeito inserido historicamente, alguém que tem o que dizer a alguém, numa atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) possibilitada pela leitura.

As pesquisas sobre o ensino da leitura (ORLANDI, 1993; KLEIMAN, 1995; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1999) continuam contribuindo relevantemente do ponto de vista teórico e conduzindo os docentes a uma revisão da prática pedagógica no ensino da língua materna. Realizar um trabalho voltado à leitura, *práxis* intrínseca das relações humanas, implica uma visão do docente em relação ao próprio trabalho com a linguagem e sobre a linguagem³. Assim, a partir desse pressuposto, enfatizamos

³ Geraldi (1997), em seu livro *Portos de Passagem*, faz uma divisão entre o trabalho *com a linguagem* e *sobre a linguagem*. O primeiro refere-se ao uso dos recursos expressivos em função das atividades relacionadas à

novamente em nosso trabalho a concepção interacional da linguagem de Geraldini (2012):

“A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2012, p. 41).

Sendo, pois, a linguagem um diálogo constantemente estabelecido entre seus interlocutores, implica também adotarmos uma concepção interacional de leitura em que “[...] leitor e texto reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão” (LEFFA, 1996, p. 24). Assim, antes de qualquer sugestão metodológica voltada à leitura, devemos nos ater ao fato de que todo e qualquer ato de leitura, por mais simples e corriqueiro que pareça, traz, implícita ou explicitamente, um significado atribuído por esse sujeito.

No entanto, para que esse significado se estabeleça de fato, é necessária a clareza quanto aos objetivos da leitura. Assim, recuperando nossa experiência concreta de leitores, Solé (1998) elenca possíveis posturas ante o texto: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu. Ter ciência dessas posturas permite ao professor planejar com clareza e eficiência a sua mediação em sala no que se refere ao trabalho com o texto.

Além do planejamento e dos objetivos claros quanto à leitura, outro aspecto a ser considerado é a motivação. Sobre o que consideramos um tripé do ato de ler – planejar, objetivar, motivar –, Solé (1998) conclui:

“Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: ‘Fantástico! Vamos ler!’, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio

linguagem; a segunda divisão refere-se à linguagem como objeto de análise, ou seja, seu funcionamento, configurações textuais, léxico, estruturas morfosintáticas e entonacionais.

ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo [...]” (SOLE, 1998, p. 92).

Nessa perspectiva, as atividades de produção textual necessitam despertar esse real funcionamento da linguagem sem artificialismo, mas integrando-o o mais próximo possível da prática e manifestação da linguagem que, segundo Marcuschi (2008, p. 279): “(...) no dia-a-dia ninguém vive respondendo a perguntas sobre textos e sim falando sobre eles, resumindo-os, reportando-os ou opinando”.

Voltando às ideias de Geraldi (1997), o autor é categórico quando salienta que o texto deve ser o primeiro recurso no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Através dessa manifestação real e prática da linguagem, é possível ao professor de Língua Portuguesa criar estratégias úteis e eficazes no ensino. De acordo com o autor (1997),

(...) é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p.135).

Nesse caso, é importante observar que, pela manifestação de linguagem exposta na produção textual, o professor de língua portuguesa encaminhará aos professores das disciplinas atuantes (História, Geografia, Ciências) no projeto de intervenção atividades e estratégias pedagógicas plausíveis com sua realidade de ensino. Sendo assim, analisar com esmero as atividades prévias e o encaminhamento que levam à proposta de produção textual são imprescindíveis para o bom ou o mau êxito do resultado. De acordo com as DCE,

É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1997) e, dessa forma, ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer (PARANÁ, 2008, p. 69).

Diante do exposto, como já ressaltamos anteriormente, a linguagem não pode ser concebida sem sua peculiaridade que a torna existente – a interação social. Por isso, o aluno-cidadão precisa, necessariamente, interagir nas práticas sociais de manifestação da linguagem, tornando-se, então, letrado. O letramento, segundo Magda Soares (2002, p. 6), “é o estado ou condição de quem não só sabe ler e

escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais ou de interação oral”.

Dessa forma, a produção textual escrita ou oral, requerida em sala de aula, pode inserir o aluno em algumas ou em várias manifestações de linguagem, ainda que sejam as expostas na escola somente pelo livro didático. Exige, assim, um professor reflexivo, atuante, que torne o mais real possível a produção de texto, criando condições que se distanciem do artificialismo (GERALDI, 2012), com embasamento teórico consistente e condizente com as necessidades atuais.

Na próxima subdivisão do capítulo, tratamos sobre o gênero resposta argumentativa e o parágrafo-padrão, apoiando-nos em proposta que acreditamos ser coerente ao desenvolvimento do nosso trabalho.

1.4. A resposta argumentativa

O gênero textual/discursivo objeto de estudo do nosso trabalho é a resposta argumentativa. Em um contexto mais amplo ou sócio-histórica, defendemos a premissa de que esse gênero, caracterizado como um enunciado concreto, classifica-se como um gênero primário, como postula Bakhtin, uma vez que, pensando em situações comuns de interação comunicativa, temos sujeitos perguntando e respondendo sobre algo, independentemente de como essa *resposta* se manifeste estilisticamente ou retoricamente. Ou seja, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Nesse sentido, em uma concepção ampliada, a resposta argumentativa deve ser vista como um gênero discursivo, pois ela está presente na maioria das situações cotidianas que exijam a argumentação e, nesse contexto, podemos ter uma gama enorme de temas, esferas, enunciadore, finalidade, suporte e vozes que perpassam o gênero. Vamos a um exemplo elucidativo demonstrado abaixo:

“Em uma situação cotidiana, o pai pergunta ao filho para qual curso ele irá prestar vestibular. O filho responde outro curso diferente do que o pai gostaria. O pai pergunta: Mas por que você não faz um curso em que ganhe mais dinheiro e seja mais respeitado? Assim, a partir dessa ilustração, teríamos:

Esfera: familiar

Tema: participação no exame seletivo de um processo vestibular

Quem produz: o pai

Para quem: o filho

Finalidade: o pai precisa convencer o filho a prestar o exame para o curso de Medicina, pois este garantirá ao filho prestígio e segurança financeira.

Suporte: a oralidade, gestos.

Vozes: ao analisar a fala do pai, percebe-se a reprodução do senso comum pautado no *status quo* historicamente constituído acerca da profissão do médico comprovado por termos como doutor, que denota extrema ascensão social, dentre outros aspectos que podem ser delineados.

A resposta do filho pode ser pautada em dizer qual curso pretende cursar e o porquê de não querer o curso de medicina sugerido e/ou exigido pelo pai. A essa resposta também haverá vozes que a perpassam, pois nenhum discurso é desprovido de influências de outrem. O outro espera uma resposta e tem um papel ativo no processo de comunicação: “Ademais todo falante é um respondente em maior ou menor grau”. “Cada enunciado é um elo na corrente complexadamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Também: “Nossos enunciados estão repletos das palavras do outro, de um grau de alteridade ou assimilidade ou ainda de relevância” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

No cerne do nosso trabalho, em um contexto mais específico, a resposta argumentativa tem como local de circulação a sala de aula e é base para outros gêneros, tais como artigo de opinião e carta do leitor, por trabalhar com argumentação. Faz-se uma pergunta, que o aluno deve responder por meio de uma sequência dissertativo-argumentativa em que se exponha uma tese, comprovando-a com fatos, dados, citações, pesquisas e, posteriormente, exemplificando os argumentos de modo a convencer o interlocutor. Assim, em nosso âmbito situacional, sua esfera é escolar – por isso a denominação frequente de gênero textual – constituindo-se de temas diversos, com a finalidade de argumentar sobre a temática proposta. Quem produz é o sujeito-aluno para o sujeito-professor em um contexto de avaliação oral ou escrita. O suporte é o documento avaliação e as vozes que perpassam o texto podem ser diversas, dependendo do sujeito. Este pode reproduzir, por exemplo, o discurso do professor, uma vez que está sendo avaliado, ou o discurso familiar, do amigo, da mídia etc.

De acordo com Menegassi (2011, *apud* ANTONIO, 2014, p. 195), a resposta argumentativa pertence à esfera escolar/acadêmica e faz parte de um processo de avaliação. Por isso, segundo Menegassi, o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo comando é de extrema importância para o produtor do texto. Quanto ao fato de pertencer à esfera acadêmica, reportamo-nos à sua utilização em sala de aula de diversos cursos universitários, quer em atividades de escrita, quer em provas elaboradas pelos professores, e às solicitações de produção desse gênero textual em algumas avaliações de ingresso à universidade, por meio dos vestibulares, como é o caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e também de outras, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que denomina a sua avaliação Compreensão e Produção de Textos. Contudo, na UFPR a nomenclatura muda, passando a ser denominada questão discursiva, cumprindo a finalidade de uma resposta cuja estrutura é a do parágrafo-padrão, independentemente do tipo de produção textual solicitada pelo enunciado.

Quanto à estrutura composicional, tanto em contexto de sala de aula quanto em outro contexto avaliativo, como o de alguns exames vestibulares, a resposta argumentativa pode seguir alguns critérios como:

- não deve ter título;
- apresentar informações principais do texto que respondam ao comando (seleção);
- apresentar a afirmação inicial de sua argumentação (tópico-frasal);
- retomar a pergunta (temática);
- apresentar argumentos que sustentem a afirmação inicial da proposta (justificativa);
- comprovar os argumentos, por meio de exemplos, comparações, citações de autoridade, dados estatísticos etc.;
- usar linguagem formal;
- utilizar a 3ª pessoa.

Os itens acima são estruturais e aplicam-se a situações de avaliação. No entanto, temos de ampliar a discussão para o aspecto de particularidade do enunciado como postula Bakhtin: “Caracteriza-se por um conteúdo semântico-objetual e é o sujeito do discurso quem define a escolha dos meios linguísticos, dos gêneros e da estrutura

composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Assim, essa estrutura da resposta argumentativa, assim como a de outros gêneros definem-se e vão moldando-se a partir dos sujeitos do discurso envolvidos no contexto, pois é a época, o meio social, o micromundo – família, amigos, conhecidos – que dão o tom à comunicação.

Continuando o aspecto composicional e relacionando-o às marcas de estilo do gênero resposta argumentativa, adentraremos no discurso argumentativo escrito. A escrita exige outros elementos como afirmação inicial contendo tese, argumentos etc. Dependendo da temática a ser respondida e do sujeito produtor do enunciado concreto, as marcas de estilo aparecerão, pois “a escolha do gênero e dos recursos linguísticos delineiam o estilo e a composição do enunciado. Outro fator é a expressividade do locutor ante o objeto do seu enunciado (expressão valorativa do sujeito falante com o conteúdo do objeto que também determinará a escolha dos elementos constitutivos do gênero)” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Algumas expressões que são típicas em discursos argumentativos como “eu acho”, “eu acredito”, “na minha opinião”, “eu penso”, “por exemplo”. Outras são conversacionais, reproduzindo na escrita os termos da fala, como pronomes “você”, “seu/sua” para dirigir-se ao leitor. Com isso, acaba-se por incorporar outros discursos, como o injuntivo. Essas expressões exemplificativas evidenciam algumas dessas marcas de estilo constitutivas de um enunciado concreto

No caso do gênero analisado aqui, o tom acadêmico está sendo a base da composição textual e essa composição pode estruturar-se em forma de um parágrafo-padrão, como explicaremos a seguir.

1.5. O parágrafo-padrão

Garcia⁴ (2002) afirma que a argumentação tem como propósito principal convencer, persuadir ou influenciar o leitor. Isso faz parte do gênero resposta argumentativa, pois o produtor do texto deve se basear nos textos de apoio (no caso do vestibular) para formular sua argumentação e convencer o leitor (a banca avaliadora das redações).

Todo esse papel de convencimento em um texto preocupa-nos, se considerarmos os processos de seleção vestibular, pelos quais o nosso público-alvo

⁴ Vera Lúcia Paredes Silva (UFRJ, 2009), no artigo “Othon Moacyr Garcia – Um precursor dos estudos de discurso no Brasil”, aborda a importância e contemporaneidade desse professor e de sua obra “Comunicação em Prosa Moderna” (1967), a qual merecia ser constantemente revisitada pelos professores.

de 9.º ano, pronto a ingressar no Ensino Médio, estará prestes a enfrentar. Tomemos o exemplo do PAS, Processo de Avaliação Seriada, da UEM, em que o aluno se submete a uma avaliação já na primeira série do ensino médio.

Outra utilização da resposta argumentativa, objeto de nosso interesse, é na sala de aula da Educação Básica, precisamente a do 9.º ano do Ensino Fundamental. É fato que o gênero resposta tem sido muito utilizado, até exaustivamente, tendo em vista que o livro didático na escola pública ainda é um recurso muito recorrente entre os professores e, muitas vezes, o único livro a que o estudante tem acesso em seu ambiente extraclasse. Todavia o que vemos ocorrer é uma grande quantidade de exercícios elaborados a partir de perguntas e respostas, as quais vão tornando-se mecânicas e resolvidas sem uma elaboração prévia ou sem uma reflexão mais apurada por parte do aluno.

Quanto a essa reflexão necessária a toda e qualquer pessoa que se coloque a argumentar, recorreremos aos dois elementos apontados por Garcia (2002) como principais na construção da argumentação: a consistência do raciocínio e a evidência das provas.

- 1. A consistência de raciocínio.** Para o autor, a legítima argumentação deve ser construtiva em sua finalidade. Não deve ser vazia de sentido nem ausente de senso comum;
- 2. A evidência das provas.** O autor remete a Descartes para definir o que é evidência. Segundo Garcia (2002, p. 381), a evidência é a certeza manifesta, a certeza a que se chega pelo raciocínio (evidência de razão) ou pela apresentação dos fatos (evidência de fato), independentemente de toda teoria. São cinco as maneiras mais comuns de evidenciar um fato para sustentar a argumentação:
 - a. Os fatos mostram o que aconteceu realmente, têm um sentido bastante amplo e costumam designar a própria evidência;
 - b. Os exemplos são fatos típicos ou representativos de determinada situação;
 - c. As ilustrações são um prolongamento dos exemplos em narrativa detalhada e entremeada de descrições;

- d. Os dados estatísticos são fatos específicos que têm um grande valor de convicção e constituem, quase sempre, uma prova ou uma evidência incontestável;
- e. O testemunho é um fato trazido à tona por intermédio de terceiros.

Sabemos que a argumentação está presente em nosso cotidiano, desde uma simples justificativa dada como resposta a um pedido corriqueiro, ou algo complexo, como a elaboração de algum documento solicitando algo etc. Na oralidade, muitas vezes, nossos alunos resolvem bem problemas rotineiros, comunicam-se bem e elaboram argumentos que partem do senso comum, alcançando o objetivo desejado. Seria o que Garcia (2002, p. 383) denomina argumentação informal, ou seja, a que dizemos ou escrevemos por força das contingências do cotidiano.

No entanto, o que acontece com o nosso aluno quando trata de reproduzir a argumentação para um texto escrito? Ocorre a fala de organização e estrutura que garantam o registro de um texto com um mínimo de coesão e coerência textuais que se exigem para essa etapa escolar. Essa organização e estrutura dependem da consistência do raciocínio e da evidência de provas elencadas por Garcia (2002) e citadas anteriormente, referindo-se ao campo do conteúdo, das ideias e da retórica persuasiva por meio da argumentação.

Porém, para que a resposta argumentativa possua uma organização e estrutura que levem ao adequado entendimento do seu conteúdo pelo leitor, esse gênero deve partir de uma afirmação inicial. Consideramos como afirmação inicial o conceito de tópico frasal apresentado por Garcia (2002), compreendido no contexto maior do parágrafo. Segundo o autor, “constituído habitualmente por um ou dois períodos curtos iniciais, o tópico frasal encerra de modo geral e conciso a ideia-núcleo do parágrafo”. (GARCIA, 2002, p. 222). Ainda sobre o parágrafo, o autor faz a seguinte definição:

“O parágrafo é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia *central*, ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela” (GARCIA, 2002, p. 219).

Para Garcia (2002), o parágrafo-padrão – aquele que possui a estrutura mais comum e mais eficiente – é formado por duas ou, eventualmente, três partes. São elas

a introdução, que é formada por um ou dois períodos curtos em que se expressa de maneira sucinta o tópico frasal ou ideia-núcleo; o desenvolvimento, que é a explanação do tópico frasal; e a conclusão, que pode não aparecer nos parágrafos mais curtos em que o tópico frasal não apresenta maior complexidade.

Após analisar centenas de parágrafos, Garcia (2002) verificou que mais de 60% deles apresentavam tópico frasal inicial. Segundo o autor, isso acontece porque o tópico frasal é um método muito eficaz de explicar ou de expor ideias. Se a ideia-núcleo for exposta logo no início, o tópico frasal garante a objetividade, a coerência e a unidade do parágrafo. Ainda afirma que “Se a maioria dos parágrafos apresenta Essa estrutura, é natural que a tomemos como padrão para ensiná-la aos nossos alunos” (GARCIA, 2002, p. 223). Ou seja, se o aluno marca o tópico frasal logo no início, ele define quais serão os argumentos e consegue organizar eficientemente suas ideias ao longo do texto, no caso, durante o processo de escrita da resposta argumentativa.

Ainda sobre esse aspecto, Garcia continua ressaltando a importância de o professor trabalhar com o parágrafo:

Como unidade de composição “suficientemente ampla para conter um processo completo de raciocínio e suficientemente curta para nos permitir a análise dos componentes desse processo, na medida em que contribuem para a tarefa da comunicação”, o parágrafo oferece aos professores oportunidades didáticas de aproveitamento, em certa medida, mais eficaz do que todo o contexto de uma composição (...) (GARCIA, 2002, 220).

Assim, tendo expostas as definições técnicas do parágrafo-padrão, do gênero resposta argumentativa e da importância do desenvolvimento de um projeto de escrita pertinente às necessidades discentes e docentes, esboçamos a metodologia de pesquisa que acreditamos ir ao encontro da *práxis* em sala de aula.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1. A pesquisa-ação e o PROFLETRAS

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011), cuja característica é partir de uma situação-problema para a busca de soluções práticas e pensadas coletivamente. Tendo em vista que o nosso objetivo é minimizar os problemas de leitura e escrita em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental II, a partir de atividade interdisciplinar com as áreas de História, Geografia e Ciências, utilizando o gênero resposta argumentativa, pretendemos contribuir para uma concreta organização da prática da escrita dos alunos nas outras disciplinas e sua consequente resignificação.

Essa resignificação tende a ocorrer, pois a pesquisa-ação pode ser considerada como uma forma de pesquisa ativa que, de modo geral, visa a promover algum tipo de mudança desejada; pressupõe uma tomada de consciência, tanto dos investigados quanto dos investigadores, dos problemas teóricos e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, buscando os meios de alcançá-los.

Acreditamos ser importante situarmos o contexto maior desta pesquisa, uma vez que, nesse panorama, está o Profletras, programa de pós-graduação do Governo Federal em nível de mestrado profissional, destinado aos professores de língua portuguesa atuantes no Ensino Fundamental da rede pública de educação. No *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), há a seguinte explanação sobre o programa:

[...] o Profletras busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

Nesse contexto da pesquisa, e como acadêmica do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(UFRN), situa-se a nossa prática. Como uma das exigências do Mestrado Profissional em Letras é que os pós-graduandos estejam em efetivo exercício em sala de aula, o trabalho em questão visa à sua aplicabilidade, o que justifica o seu cunho de pesquisa-ação.

Tendo os nossos estudos acadêmicos como objetivos abordar a leitura e a escrita nos seus aspectos sociocognitivos e metacognitivos, de modo que possibilite não apenas a nós, mas também aos professores do Ensino Fundamental II, a reflexão e a operacionalização do ensino da leitura e da escrita, tomadas como práticas efetivas, e quanto à formação de leitores e escritores proativos para o exercício da cidadania em uma sociedade letrada, a nossa proposta vai ao encontro do objetivo do Profletras, oportunizando-nos experimentar a teoria na prática.

Ademais, o nosso trabalho, voltado ciclicamente aos sujeitos professor/pesquisador/pesquisado - aluno - professor/pesquisado/pesquisador, vai ao encontro da metodologia proposta para o curso *strictu sensu* – pesquisa-ação –, cuja proposição ampara-se na teoria de que os sujeitos envolvidos estão diretamente imbricados no processo de pesquisa, sendo, ao mesmo tempo, pesquisador e pesquisado. Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, definindo objetivos da ação e de transformações mais abrangentes.

Thiollent (2011) define pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social concebida e realizada com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo em que pesquisadores e participantes se envolvem de maneira cooperativa e participativa. Um dos seus principais aspectos é que

o objetivo da investigação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; [...] a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Além disso, elencamos em dez itens, de acordo com Thiollent (2011, p. 84-87), as implicações desse tipo de pesquisa, seu papel no contexto da reconstrução do sistema escolar e relacionamos essas implicações à aplicação em nosso trabalho.

1. Pesquisa-ação: de aplicação difícil devido a resistências institucionais e de hábitos professorais. Comprovamos o item I com o resultado do questionário respondido pelos professores, em que houve 30% de interesse do corpo docente em participar da pesquisa.
2. De observação antropológica como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes: ações ou transformações específicas. Em nosso caso específico, trata-se de desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textuais que estimulem e ampliem o conhecimento linguístico e cultural dos alunos de um nono ano do ensino fundamental.
3. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Faz-se necessário produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Consideramos o ato de planejar como o “antecipar o real”, prevendo a viabilidade do trabalho: possibilidades e dificuldades. O nosso ideal delineado é o da conscientização do corpo docente de que a leitura e a escrita devem ser responsabilidade de todos os profissionais e não apenas do professor de Língua Portuguesa.
4. Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, definir objetivos da ação e de transformações mais abrangentes. A orientação metodológica deu-se por meio da apresentação e discussão, aos participantes da pesquisa, de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e escrita (GERALDI, 1997), do parágrafo-padrão (GARCIA, 2002) e da resposta argumentativa aplicadas às disciplinas de História, Geografia e Ciências.
5. Os objetivos teóricos são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. Sendo um trabalho interdisciplinar, houve troca de informações, como escolha da temática aplicável ao conteúdo das disciplinas, por exemplo.
6. Remete à criação ou ao planejamento com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. O pesquisador dispõe de conhecimento prévio para a discussão com o grupo. Esse conhecimento prévio do pesquisador

refere-se ao conhecimento relacionado à sua área de atuação, como o citado no item IV.

7. As atividades não são transmissivas ou de aplicação de informação apenas, mas de elementos de tomada de consciência. Isso associado à própria geração de dados sob a forma de questionamento. Como exemplo desse item, temos o trabalho de análise de dados a partir do material aplicado aos professores na Semana Pedagógica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, ressaltamos a atividade desenvolvida em sala de aula com os alunos, geradora de tomada de consciência em relação ao texto como processo e produto discursivo.
8. Interação entre os grupos “mais esclarecidos” e “menos esclarecidos” gera e prepara mudanças coletivas nas representações, nos comportamentos e nas formas de ação. A interação deu-se entre professores de diversas áreas e alunos do ensino fundamental envolvidos no trabalho.
9. O pesquisador deve levar em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras: ampla interação e deliberação coletiva. A interação já foi explanada em itens anteriores e a deliberação foi em consenso com os professores participantes da pesquisa.
10. Paralelamente à pesquisa, haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuído em escala maior. O material didático produzido tem por objetivo ser distribuído posteriormente aos professores de outras disciplinas não envolvidas inicialmente na pesquisa.

Apesar de algumas objeções em relação à pesquisa-ação, como a meta ser considerada situacional e específica, a amostra ser restrita, haver pouco domínio sobre variáveis e os resultados não poderem ser generalizados (THIOLLENT, 2011), pensamos que ela aponta caminhos para enfrentar problemas semelhantes que surjam em outros contextos de sala de aula que não sejam apenas os elencados por nossa pesquisa.

Luppi (2012), professora que pôs em prática a pesquisa-ação com um grupo de professores de língua portuguesa da rede estadual de ensino, assim compreende o método:

Considero que o professor pode e deve ser reflexivo, um pesquisador de sua prática. Dessa forma, a pesquisa-ação é uma oportunidade de caminhar na direção de uma racionalidade crítica, de superar a prescrição em favor da formação pela via da reflexão imersa em diálogos. Nesse enfoque, as possíveis transformações da prática ocorrem como sínteses de mediações, sempre renovadas, e requerem o papel ativo do professor na construção do seu desenvolvimento profissional. A pesquisa-ação na educação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento epistemológico diante de questões fundamentais como a relação teoria e prática, sujeito e objeto, reforma e transformação social (LUPPI, 2012, p. 77-78).

Pelo exposto na citação, acreditamos na eficácia da aplicação dessa metodologia em nosso trabalho, já que nela está inserida a ideia de desenvolvimento do professor, dando-lhe a oportunidade de rever e de refletir sobre a sua prática, tendo em vista o fato de que o nosso trabalho como professora de língua portuguesa será em conjunto com professores de outras disciplinas, e refletir sobre a própria prática deveria ser uma constante entre todos os profissionais da educação.

Ressaltamos que a nossa proposta de intervenção foi aplicada no ano de 2016. Na seção a seguir, apresentamos o contexto e os sujeitos da pesquisa, além das etapas aplicadas.

2.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa

A nossa proposta de leitura e escrita foi aplicada em um 9.º ano de um colégio estadual, na cidade de Campo Mourão, região do interior do Paraná, com 35 alunos matriculados, sendo que 33 estão frequentando até o presente momento. A instituição é considerada de grande porte, com 51 turmas e 1.398 alunos matriculados, de acordo com os dados de 2015⁵. O Ensino Fundamental possui 25 turmas e 738 alunos. Há ainda sete turmas complementares, com 162 matrículas, para atendimento a alunos com dificuldades em língua portuguesa e em matemática, e com necessidades especiais. Além dessas, há também atividades em contraturno relacionadas à dança e ao teatro.

O critério de seleção para ingresso na escola é o georreferenciamento, mas o público constitui-se de diversas partes da cidade, devido à localização central da instituição, de modo que observamos uma homogeneidade socioeconômica, pois a maioria dos alunos é de classe média-baixa e baixa. Quanto aos professores, são, em sua maioria, efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e há muitos anos lotados nessa escola. Poucos são os professores temporários.

⁵ Os dados de 2016 ainda não estavam disponíveis até o momento da finalização do nosso trabalho.

Como a nossa proposta intitula-se investigativa, não podemos deixar de atentar-nos ao contexto do trabalho, uma vez que estamos desenvolvendo-o no momento em que ocorre em âmbito nacional a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para efetivar essa discussão, nos encontros de Formação Continuada dos dias 12 e 19 de setembro de 2015, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (Seed) preparou material direcionado aos professores, cujo teor refere-se à construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), além de solicitar-lhes a análise acerca da construção e implementação da BNCC. Por isso, compilamos esses apontamentos que descrevemos posteriormente no capítulo da Análise de Dados.

Além do material produzido pela Seed acerca da BNCC e, para conhecermos melhor os profissionais da escola e sua visão a respeito das questões levantadas em nosso trabalho, aplicamos um questionário, no dia 16/12/2015, a 10 profissionais atuantes no Ensino Fundamental, conforme segue.

Quadro 01 – Questionário aplicado aos professores do Ensino Fundamental II

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- () de 0 a 5 anos
- () de 5 a 10 anos
- () de 10 a 15 anos
- () de 15 a 20 anos
- () acima de 20 anos

<p>2) Área de formação:</p> <p><input type="checkbox"/> Letras</p> <p><input type="checkbox"/> História</p> <p><input type="checkbox"/> Geografia</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências/Biologia</p> <p><input type="checkbox"/> Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> Educação Artística/Arte</p> <p><input type="checkbox"/> Educação Física</p>
<p>3) Área de atuação no momento (pode-se assinalar mais de uma):</p> <p><input type="checkbox"/> Língua Portuguesa</p> <p><input type="checkbox"/> Língua estrangeira</p> <p><input type="checkbox"/> Arte</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências</p> <p><input type="checkbox"/> Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> História</p> <p><input type="checkbox"/> Geografia</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Religioso</p> <p><input type="checkbox"/> Educação Física</p>
<p>4) Ano (s) em que atua:</p> <p><input type="checkbox"/> 6.º</p> <p><input type="checkbox"/> 7.º</p> <p><input type="checkbox"/> 8.º</p> <p><input type="checkbox"/> 9.º</p>
<p>5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>
<p>6) O nível de compreensão e/ou de interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo</p>

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

8) Ensinar a ler, a interpretar e a escrever deve ser competência e responsabilidade:

- da área de Língua Portuguesa
- da minha área de atuação
- de todas as áreas conjuntamente

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da escrita dos alunos?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Sempre que possível
- De acordo com a/o necessidade/objetivo do conteúdo

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim
- Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva escreva abaixo:

Fonte: a Autora, 2015.

Após explanarmos nos tópicos 3.1 e 3.2 sobre a metodologia da pesquisa-ação, o âmbito do Proletras, os instrumentos de coleta de dados da pesquisa (questionário aplicado aos professores e material da Seed sobre a BNCC), além do contexto e sujeitos envolvidos no processo, seguimos para a delimitação dos procedimentos metodológicos.

2.3. Procedimentos metodológicos

Como já abordamos anteriormente, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2011). O trabalho desenvolvido buscou uma solução prática para os problemas encontrados na produção de respostas argumentativas pelos alunos e na abordagem didática referente à leitura e à escrita das disciplinas implicadas na pesquisa. Para isso, colocamos em prática os procedimentos metodológicos que citamos nas seguintes etapas:

1. Descrição e análise do material referente à formação continuada ofertada pela Seed para a discussão do Projeto Político Pedagógico da escola e da implementação da Base Nacional Comum Curricular.
2. Descrição e análise do questionário elaborado e aplicado aos professores, cujas respostas serão especificadas e discutidas na análise de dados desta pesquisa.
3. Aplicação, na turma escolhida de 9.º ano, de texto diagnóstico, para analisarmos a concreta necessidade do trabalho e quais as dificuldades do aluno em relação ao gênero solicitado: a resposta argumentativa.
4. Análise dos textos produzidos pelos alunos (seleção dos principais problemas) a partir de adaptação e relação dos pressupostos teóricos de Geraldi (1997) e Garcia (2002).
5. Discussão coletiva com os professores das disciplinas elencadas a respeito da importância e dos objetivos do trabalho.
6. Escolha coletiva de temática interdisciplinar e de texto de apoio para aplicação em sala, a partir dos critérios textuais previamente definidos: estrutura textual por meio do parágrafo-padrão e características elencadas para o discurso argumentativo.
7. Elaboração da proposta de intervenção por meio de plano de aula e material didático, com o intuito principal de ser utilizado pelas disciplinas da pesquisa em questão – História, Geografia e Ciências – a partir da fundamentação teórica sobre leitura (SOLÉ, 1998) e escrita (GERALDI, 1997; GARCIA, 2002) referenciadas no trabalho.
8. Aplicação da proposta de intervenção, material didático, análise das respostas argumentativas dos alunos e resultados.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1. Investigação I: formação continuada da Seed para discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola e da Base Nacional Comum Curricular

Dentre os diversos procedimentos metodológicos especificados, o primeiro que escolhemos para o encaminhamento da presente pesquisa foi o registro das discussões de três grupos de professores a partir do material preparado pela Seed, durante dois dias de formação continuada, para análise do PPP da escola e da BNCC.

O primeiro material da Seed intitula-se “*Construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular*”. Esse material de oito páginas foi dividido pelos elaboradores da Secretaria Estadual da Educação (Seed) nos seguintes tópicos expositivos:

Quadro 02 – Formação Continuada: 1.º material da Seed

- O que é a Base Nacional Comum Curricular?
- Por que uma BNC6?
- Como construir uma base?
- Para que serve a BNC?
- Os protagonistas da BNC.
- Linha do Tempo (resumo e endereços eletrônicos de leis, portarias e documentos de 1988, 1996, 1997, 1998, 2000, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015).

Fonte: Seed, 2015.

Após a leitura desse material da Seed, os professores deveriam “*pontuar os pontos positivos e as fragilidades dessa construção*”⁷. A seguir, as respostas dos três grupos de professores⁸.

⁶ Em algumas partes deste trabalho teremos duas siglas: BNC e BNCC. A normatizada pelo MEC é BNCC. O uso BNC aparece no documento preparado pela Seed para a Semana Pedagógica de 2015. Consequentemente, esse uso aparecerá outras vezes, principalmente nas respostas dos professores.

⁷ O enunciado “*pontuar os pontos positivos*” está redundante, mas se encontra assim no documento da Seed.

⁸ Optamos em transcrever as respostas dos professores com total fidelidade ao seu registro manuscrito para não haver, independentemente dos erros, interferência no discurso, uma vez que o interesse é o conteúdo. Levando em consideração o contexto célere da produção das respostas pelos sujeitos, eventuais desvios à norma culta aparecerão.

Quadro 03 – Respostas dos professores ao 1.º material da Seed

GRUPO 1
<p>Pontos positivos:</p> <p>A própria retomada da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular;</p> <p>A tentativa de integrar as áreas do conhecimento, desde que as disciplinas tenham condições de praticar o seu conteúdo interdisciplinarmente, e que se respeite a diversidade;</p> <p>A possibilidade do conteúdo programático ser realmente revisto (o que é realmente importante).</p>
<p>Pontos negativos:</p> <p>A formação oferecida ao professor possibilita realmente uma nova Base Nacional Comum Curricular?</p> <p>Há processos que têm de ser revistos: burocracia no trabalho do professor (nas horas-atividades, as disciplinas conseguirão planejar e replanejar seu conteúdo?)</p> <p>A dificuldade de romper com o paradigma cientificista das disciplinas (“cada um na sua gavetinha”) por parte do aluno e por parte do professor.</p>

Fonte: Material coletado pela Autora, 2015.

Quadro 04 – Respostas dos professores ao 1.º material da Seed

GRUPO 2
<p>Pontos positivos:</p> <p>Convite e participação no programa;</p> <p>Cumprimento das leis;</p> <p>Implantação do currículo unificado em relação de conteúdos específicos;</p> <p>Valorização da grade curricular de todas as disciplinas;</p> <p>Criação da BNC.</p>

Pontos negativos:

Colocar que a BNC já está amparada por todas leis, dando a impressão que já está imposto;

Citar/mencionar os nomes e instituições que realmente irão participar do convite de assessores, faltou esclarecimento dos verdadeiros participantes;

Infraestrutura precária;

Falta de formação adequada;

Falta de suporte;

Falta de compromisso da família;

As dificuldades que o professor encontra na falta de interesse do aluno e o comprometimento do mesmo.

Fonte: Material coletado pela Autora, 2015.

Quadro 05 – Respostas dos professores ao 1.º material da Seed**GRUPO 3**

O grupo não divide, claramente, em seu texto o que considera pontos positivos e negativos sobre a BNCC.

A proposta tem bons objetivos e está sendo pensado de uma maneira muito positiva.

A aplicação prática dessa construção exige estrutura e dar-se-á a longo tempo;

Na educação, os resultados são lentíssimos, portanto não se pode observar os índices imediatos;

Para que haja resultados práticos pedagógicos é necessário investimentos e melhoria na estrutura, como: maior vinculação da escola com órgãos como conselho Tutelar e maior atuação desse. Criação e aplicação de equipes que dêem suporte aos problemas enfrentados que são relacionados a saúde física e psicológica dos educandos.

Fonte: Material coletado pela autora, 2015.

Após a leitura dos itens redigidos pelos professores a respeito da BNCC, chegamos à conclusão de que há, simultaneamente, uma visão otimista sobre o documento e uma visão de desconfiança sobre a implantação. No entanto, a discussão que envolve os aspectos relacionados à prática pedagógica estão mais

evidentes nas respostas do grupo 1, pois os outros grupos parecem que se preocuparam mais com os elementos estruturais relacionados às condições de trabalho do professor, além de chamar a atenção para setores que, de acordo com os investigados, deveriam estar mais envolvidos e serem responsabilizados pelo processo da educação formal.

O segundo material disponibilizado pela Seed aos professores foi intitulado “Extrato do texto do Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, que subsidia a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, com sete páginas. Nele constam informações sobre a construção do projeto político pedagógico e o regimento escolar. Sobre esse material, também havia questões a serem respondidas pelos grupos, além de um vídeo contendo entrevista com especialista no assunto, a pós-doutora pela Unicamp, professora Ilma Passos Alencastro Veiga, do Centro Universitário de Brasília. O nosso interesse em conhecer a opinião dos grupos em relação a essa parte das respostas deu-se devido ao item que coaduna com a nossa pesquisa – valorizar a leitura e a escrita em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes –, que se refere aos componentes curriculares, conforme o artigo V das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), de 2013. Na sequência, seguem o enunciado introdutório do documento, as questões elaboradas pela Seed e as respectivas respostas dos professores⁹.

Quadro 06 – Formação Continuada: 2.º material da Seed

A partir das reflexões provocadas pelo vídeo da Professora Ilma Passos e pelo texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a respeito do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, os participantes da Semana Pedagógica (Equipe Gestora, Professores, Agentes Educacionais I e II) devem discutir coletivamente:

⁹ Trata-se de mesma situação da nota 7.

1. Como ocorre a participação dos diferentes sujeitos da escola nas instâncias colegiadas?
2. Como ocorre a participação das instâncias colegiadas na gestão escolar?
 - a. Considerando o currículo, como essas participações influenciam na organização do trabalho pedagógico (seleção de conteúdos, processos didáticos, avaliação)?
 - b. Considerando a organização geral da escola, como essas participações são contempladas no Plano de Ação da escola?

Fonte: Seed, 2015.

Quadro 07 – Respostas dos professores ao 2.º material da Seed

GRUPO 1

1. Ocorre através do conselho escolar, APMF¹⁰, é composto por professores, funcionários, alunos, pais e algumas instituições da sociedade, como profissionais liberais.
2. Respondemos na questão 1. Sendo através de convocação de reuniões mensais, ou em situações ordinárias.
3. Na seleção de conteúdos não há interferência, mas eles são convocados a dar sugestões, assim como no processo didático. Quando há necessidade é convocado uma assembleia para ser debatido e discutido mudanças na avaliação (como a escolha da avaliação trimestral).
4. Essas participações são contempladas em assembleia, entrega de boletins convocações extraordinárias eventos culturais na escola, esportivos.

Fonte: Material coletado pela Autora, 2015.

¹⁰ Associação de Pais, Mestres e Funcionários.

Quadro 08 – Respostas dos professores ao 2.º material da Seed

GRUPO 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. São escolhidos (indicado) um representante de cada segmento escolar e da comunidade escolar e sociedade civil. 2. Ocorre por meio de reuniões expositivas das necessidades escolares, sugestões e opiniões, sobre como o gestor deve priorizar tais necessidades quer sejam financeiras, administrativas ou pedagógicas. 3. Em relação ao currículo, as reuniões (assembleias, cuja participação das instâncias efetivamente podem auxiliar no trabalho pedagógico, administrativo, pois um novo olhar/ ideia pode auxiliar numa nova condição do ambiente escolar. 4. No PPP, esta contemplada as instâncias colegiadas e sua participação no ambiente escolar.

Fonte: Material coletado pela autora, 2015.

Quadro 09 – Respostas dos professores ao 2.º material da Seed

GRUPO 3
<ol style="list-style-type: none"> 1. São divididos em 4 instâncias: Conselho escolar e APMF, Conselho de classe e Grêmio. Onde o Conselho escolar e APMF são eleitos e representam os diversos segmentos Conselho de Classe, professores, direção e equipe pedagógica, grêmio: eleição. 2. Tudo o que se realiza dentro da escola pelas instancias colegiadas. 3. As instancias tomam conhecimento da organização do trabalho pedagógico nas reuniões ordinárias e participam da aprovação ou não dos documentos norteadores. 4. São socializados com o projeto Gincana de Leitura¹¹.

Fonte: Material coletado pela Autora, 2015.

O que percebemos nas respostas dadas às questões elaboradas pela Seed nessa segunda parte do material é que os profissionais concentraram-se mais no

¹¹ O projeto Gincana da Leitura é desenvolvido na escola com o intuito de incentivar a prática da leitura do ensino fundamental ao médio. Desenvolve-se a partir da leitura previamente definida de três livros por trimestre, com o monitoramento de um professor por turma e aplicação de avaliações, culminando em dois dias específicos de competição, envolvendo os alunos em atividades recreativas e de encenação de esquetes adaptadas sobre o enredo dos livros.

caráter burocrático e nas incumbências das instâncias colegiadas do que na questão que se referia aos conteúdos, com exceção do grupo 3, que citou o projeto “Gincana de Leitura”. Por isso, quanto ao item descrito no material que foi analisado pelos profissionais – “valorizar a leitura e a escrita em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” – vimos que não houve nenhum apontamento reflexivo e elaborado sobre a valorização da leitura e da escrita no ambiente escolar, o que confirma e reforça a necessidade de desenvolver a nossa proposta de trabalho.

3.2. Investigação II: questionário aplicado aos professores

O segundo procedimento metodológico trata-se do questionário aplicado pela pesquisadora, no dia 16/12/2015, a 10 profissionais atuantes no Ensino Fundamental II, de um colégio estadual, do município de Campo Mourão (PR).

Como um dos intuitos do nosso trabalho é investigativo, intencionamos com a atividade aplicada conhecer melhor os profissionais da escola e sua visão a respeito de questões levantadas sobre a importância da leitura e da escrita nas diversas disciplinas do currículo escolar. A partir da coleta desses dados, fizemos a aferição das respostas a cada questão respondida e nossa apreciação. Assim, seguem as questões e os resultados.

1. Tempo de formação na área em que atua:

- () de 0 a 5 anos
- () de 5 a 10 anos
- () de 10 a 15 anos
- () de 15 a 20 anos
- () acima de 20 anos

A questão 1 obteve o seguinte resultado: dois professores responderam estarem formados há menos de cinco anos; dois, de cinco a dez anos; um professor formou-se entre dez e quinze anos; um, de quinze a vinte anos, e a maioria pesquisada, quatro professores, formou-se há mais de vinte anos, o que evidencia que a maioria do quadro docente possui um maior tempo de formação e,

possivelmente, formações acadêmicas de variados tipos, como licenciatura curta¹² e licenciatura plena.

2. Área de formação:

- () Letras
- () História
- () Geografia
- () Ciências/Biologia
- () Matemática
- () Educação Artística/Arte
- () Educação Física

Quanto à área de formação, na pesquisa apareceram três profissionais da área de Letras, dois de História, um de Geografia, um de Ciências/Biologia, um de Matemática, um de Arte e dois de Educação Física. Consideramos uma amostragem bem diversificada para o Ensino Fundamental II, pois registramos, no mínimo, um representante de cada disciplina respondendo ao questionário. Quanto ao somatório das respostas, temos onze respostas para dez pesquisados, sendo que tivemos participantes QPM e PSS (professores que ingressam pelo Processo Seletivo Simplificado, ou PSS, por um tempo determinado¹³). O que ocorreu, provavelmente, é termos um dos profissionais formado em mais de uma área de conhecimento, o que tem se tornado comum entre os profissionais temporários (PSS), que buscam mais de uma formação acadêmica para conseguirem um número maior de aulas durante o ano letivo.

¹² A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 5692/71 registra como licenciatura curta aquelas de um ano e meio de duração; e a plena, três anos de duração. Era o tempo regular de formação que predominou nas décadas de 70, 80 até meados de 90, época da ampliação do ensino.

¹³ Os professores PSS são contratados por tempo determinado para suprirem licenças médicas, licenças especiais e licenças de afastamento para estudos dos professores efetivos/concursados (QPM). Baseado em nosso convívio de quase duas décadas de profissão, vemos que, ultimamente, esses profissionais têm cursado mais de uma licenciatura para ampliar a possibilidade de ser contratado.

3. Área de atuação no momento (pode-se assinalar mais de uma):

- Língua Portuguesa
- Língua estrangeira
- Arte
- Ciências
- Matemática
- História
- Geografia
- Ensino Religioso
- Educação Física

Em relação à área em que o profissional atua no momento, ocorreu algo semelhante à questão anterior, ou seja, doze respostas. Isso porque o mesmo profissional atua em mais de uma área, como foi o caso de um dos investigados que assinalou duas disciplinas, a de Língua Portuguesa e a de Língua Estrangeira. Também outro profissional assinalou a disciplina de Ciências e a de Matemática. Assim, das áreas de atuação tivemos: dois na Língua Portuguesa, dois na Língua Estrangeira, dois em História, um em Arte, dois em Educação Física, um em Ciências, um em Matemática, um em Geografia e nenhum em Ensino Religioso. Novamente, obtivemos dados diversificados em relação à área de atuação do professor, assim como tivemos na área de formação.

4. Ano(s) em que atua:

- 6.º
- 7.º
- 8.º
- 9.º

Nas respostas obtidas sobre os anos/turmas em que o professor atua, tivemos um número que não correspondeu ao de investigados, porque, como sabemos, o mesmo profissional ministra a sua disciplina em mais de uma turma. Logo, evidencia-se um dado meramente técnico cujo resultado é: dois professores atuam no 6.º ano; oito, no 7.º ano, oito atuam no 8.º ano e quatro, no 9.º ano. No entanto, esses mesmos

dados mostram como o professor tem de ministrar suas aulas em várias turmas diferentes, com ementas diferentes.

5. O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

Se até agora os nossos dados mostravam respostas de teor quantitativo, a partir da questão 5, temos respostas de teor qualitativo, pois chegamos ao momento em que o professor opinou sobre a leitura e a escrita. Assim, quando questionados se o nível de leitura dos alunos influenciava no aprendizado do conteúdo da sua disciplina, todos responderam afirmativamente, ou seja, os investigados foram unânimes¹⁴ em concordar com o fato de que a leitura é fator essencial para o aprendizado dos seus alunos.

6. O nível de compreensão e/ou de interpretação¹⁵ dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

Quanto à questão 6, se o nível de compreensão e/ou de interpretação dos alunos influenciava no aprendizado do conteúdo da disciplina, as respostas também foram unânimes, pois a totalidade de dez profissionais assinalaram concordar com a afirmação. A partir, então, das respostas dadas às questões 5 e 6, em que todos os professores concordaram com o fato de a leitura e a compreensão/interpretação

¹⁴ Cabe uma reflexão aqui. É senso comum concordar com a importância da leitura no aprendizado de outras disciplinas, uma vez que é por ela que o aluno entra em contato com o conhecimento acadêmico. Portanto, haveria condições para o professor questionado responder algo diferente? No entanto, há uma grande diferença, a nosso ver, entre corroborar o senso comum e entre valorizar realmente a leitura a ponto de sistematizá-la em sala de aula. A posterior análise da segunda etapa de nossa investigação (formação continuada da Seed) responde a isso.

¹⁵ Registramos o enunciado *compreensão e/ou interpretação* devido ao fato de os professores referirem-se oralmente a esses termos quando se trata da apreensão dos conteúdos pelos alunos durante as suas aulas. Não foi nosso objetivo distinguir no questionário a concepção dos termos de acordo com as diversas áreas de pesquisa (Linguística Textual, Psicolinguística etc.). No caso, interessava-nos comprovar o registro escrito da existência ou não dessa visão docente.

serem diretamente responsáveis pelo aprendizado do seu conteúdo, podemos crer que há uma grande valorização desses fatores no processo de ensino-aprendizagem¹⁶. Desse modo, esse resultado nos leva ao cerne do nosso trabalho e, de acordo com o resultado da pesquisa, reiteramos a importância de se desenvolver, em todas as áreas do conhecimento, a responsabilidade de se trabalhar a leitura e a escrita. *Contudo, o fato de o professor corroborar essa importância significa que ele pretende responsabilizar-se por elas?*

7. O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo

Vimos que houve unanimidade nas respostas dos sujeitos da pesquisa acerca da relevância da leitura e da compreensão/interpretação textuais para um melhor desempenho da aprendizagem do aluno nas diversas disciplinas pesquisadas. Por sua vez, quanto ao nível de escrita dos alunos, houve resultados diferentes. Dos dez pesquisados, oito responderam concordar, um respondeu concordar parcialmente e um absteve-se de responder. Apesar de no quesito da escrita não ter havido unanimidade como nos anteriores, ainda percebemos que a maioria reconhece a sua influência no aprendizado dos alunos.

8. Ensinar a ler, a interpretar e a escrever deve ser competência e responsabilidade:

- da área de Língua Portuguesa
- da minha área de atuação
- de todas as áreas conjuntamente

As respostas à questão 8 são imprescindíveis para o intento de nossa pesquisa se comparadas às anteriores, pois esse questionamento refere-se à prática

¹⁶ Utilizamos o termo ensino-aprendizagem por entendermos que se trata de processo centrado em vários aspectos do contexto escolar mutuamente.

pedagógica dos diversos professores em suas disciplinas, trazendo-nos à tona o grau de envolvimento e de responsabilidade das demais áreas com o ler, o interpretar e o escrever, além de sinalizar para o trabalho interdisciplinar. Com isso, tivemos o seguinte resultado: uma resposta para o item “minha área de atuação”, onze respostas para o item “todas as áreas conjuntamente” e nenhuma resposta para o item referente à área de Língua Portuguesa. O número acima de dez no cômputo geral refere-se ao fato de um dos sujeitos ter respondido a dois itens, o da “minha área de atuação” e “de todas as áreas conjuntamente”, mostrando que atribui a competência e a responsabilidade do trabalho para si e para os outros.

Houve também, na pesquisa, outro investigado que registrou, à parte, a seguinte afirmação: “Com ênfase na Língua Portuguesa”. Esse registro pode ter sido feito por um profissional de Letras, mas pode, também, ter sido redigido por um profissional de área diferente da de Língua Portuguesa. Provavelmente, teve a intenção de evidenciar que o profissional de língua materna é o principal agente de ensino de leitura, interpretação e escrita; declaração com a qual concordamos, pois, como já afirmamos anteriormente, nosso cerne de trabalho é a língua e suas facetas como instrumento de interação e poder. Convém, por último, atentar para o fato de que não houve nenhuma resposta para o item referente à área de Língua Portuguesa, o que nos impele a pensar que, dentre os três profissionais pesquisados dessa área, nenhum assumiu a sua incumbência na língua materna, mas todos direcionaram a competência do trabalho para além da sua disciplina, responsabilizando as outras áreas conjuntamente pelo trabalho. Acreditamos estar diante de dado passível de maior reflexão e que essa nossa cogitação merece ser apurada *a posteriori*.

9. Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da escrita dos alunos?

- Sim
- Não
- Às vezes
- Sempre que possível
- De acordo com a/o necessidade/objetivo do conteúdo

Como resultado da questão 9, seis dos entrevistados responderam que se preocupam em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da escrita dos alunos. Um respondeu que desenvolve atividades às vezes, dois responderam que o fazem sempre que possível, e um assinalou fazê-lo de acordo com a/o necessidade/objetivo do conteúdo. As respostas nos levam a crer que há uma preocupação dos profissionais das áreas pesquisadas no que concerne à *práxis* de leitura, interpretação e escrita.

Esse resultado pode sinalizar para uma possível resposta ao nosso questionamento quando da análise da questão 6: “Contudo, o fato de o professor corroborar essa importância (a de se trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula) significa que ele pretende responsabilizar-se por elas?” O fato de a maioria ter respondido que proporciona atividades desse teor em sala pode significar que se comprometem com o trabalho voltado à leitura e à escrita¹⁷.

10. Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

() Sim

() Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Como resposta à última questão, houve três afirmativas, cinco negativas e duas abstenções, sendo que um dos sujeitos que se absteve perguntou “Como”? Provavelmente tivesse interesse em participar, mas não obteve informações suficientes no momento para confirmar seu interesse. Ainda no final do questionário, havia um campo de agradecimento do sujeito-pesquisador ao sujeito-pesquisado, além de espaço para preenchimento de dúvida, sugestão ou ressalva. Não houve

¹⁷ Grosso modo, com esses dados, nosso objetivo findaria neste momento uma vez que os professores afirmam se comprometer com o processo. Como estávamos diante de uma amostra específica, haveria a necessidade de contrastá-la com a etapa seguinte, além do fato de que nosso objetivo principal era contribuir para aprimorar e sistematizar o processo de leitura e escrita nas outras disciplinas.

observações ou sugestões nesse campo de preenchimento do questionário por parte dos pesquisados.

3.3. Investigação III: descrição e análise das etapas e resultados da aplicação do texto diagnóstico ao 9.º ano.

A etapa III da análise dos dados desta pesquisa refere-se diretamente ao diagnóstico da escrita do aluno: sujeito principal implicado no processo de ensino-aprendizagem. Para efeito de organização, essa etapa será dividida nas seguintes partes:

3.3.1. Transcrição da avaliação diagnóstica aplicada, incluindo os textos de apoio e o comando do gênero resposta argumentativa.

3.3.2. Relato da aplicação da proposta textual em sala de aula.

3.3.3. Transcrição dos textos que compõem o *corpus* analisado.

3.3.4. Quadro de identificação dos elementos estruturantes e discursivos do gênero produzido, adaptados dos preceitos de Garcia (2002) quanto à organização textual e argumentativa.

3.3.5. Quadro de identificação dos elementos textuais coesivos utilizados pelos alunos ao decorrer da introdução, desenvolvimento e conclusão de seus textos.

3.3.6. Enumeração dos principais problemas identificados nas respostas argumentativas.

3.3.7. Observações a respeito dos dados extraídos do material diagnosticado.

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, faz-se necessário retomar as ideias de Geraldi (1997) quanto à pertinência do texto enquanto objeto de investigação.

Na perspectiva de Geraldi (1997), a linguagem não deve estar distanciada de sua materialidade – o texto –, porque por ele é possível diagnosticar, inserir, criar estratégias mais consistentes, reais e eficazes no ensino da Língua Portuguesa. Por isso, decidimos aplicar ao 9.º ano do Ensino Fundamental uma proposta de produção textual do gênero resposta argumentativa, para identificarmos as estratégias de escrita utilizadas pelos alunos e diagnosticarmos os eventuais problemas quanto a dois aspectos essenciais do texto: a estrutura organizacional – no caso, escolhemos a do parágrafo-padrão –, e o discurso argumentativo. Também relatamos como foi a

aplicação do referido texto diagnóstico. Assim, para iniciarmos nossas considerações, segue a proposta aplicada para a turma.

3.3.1. Transcrição da avaliação diagnóstica aplicada, incluindo os textos de apoio (1 e 2) e o comando do gênero resposta argumentativa.

Texto 1 Por que tiramos e postamos tantos *selfies*?

“A arte da autocomunicação em massa, termo cunhado pelo teórico da comunicação Manuel Castells, atingiu altos níveis de sofisticação desde a popularização das mídias sociais”, explicou à GALILEU a professora José van Dijck, especialista em estudos de mídia da Universidade de Amsterdã. “Essas novas plataformas — Facebook, Twitter, Instagram e Snapchat — alimentam uma tendência à autopromoção.” E surge a dúvida: sempre gostamos de nos exibir e os *selfies* apenas refletem isso, ou as câmeras frontais e o Instagram acabaram despertando nosso lado exibicionista? A psicóloga Pamela Rutledge, que analisa o impacto das redes sociais e da tecnologia na sociedade, acredita que isso é natural. “Todo mundo busca aprovação. É parte da nossa composição biológica. Isso só se torna um problema se o indivíduo depender exclusivamente da aprovação dos outros para se sentir bem consigo mesmo. É um comportamento que não se restringe à internet, é mais um problema fundamental com autoestima e vai se manifestar em relacionamentos e comportamento offline, também”, explica.

Há otimismo sobre a maneira como nós lidamos com estas formas de exposição online, pois é uma forma de contato e comunicação. Não há nada de errado com isso. É apenas uma prova de que nós temos valor entre nossos amigos e comunidades e nos faz sentir bem. Nosso cérebro funciona de maneira que, quando as pessoas demonstram gostar de nós, isso desencadeia uma resposta”, diz. E avisa: qualquer pessimismo em relação ao inofensivo hábito de postar fotos de si mesmo é exagero. “Dizer que a cultura dos *selfies* pode impactar a personalidade dos adolescentes e torná-los mais egocêntricos é exagero”, diz. “O impacto social não tem a ver com *selfies*, mas com presunções de agentes

individuais e controle e com quem tem direito do quê. É a primeira vez na história que as pessoas podem ser, ao mesmo tempo, o agente e o artista”, conclui¹⁸.

Texto 2 Comportamento: imprudência faz vítimas nas redes sociais

O episódio que culminou com a demissão de dois servidores do Hospital Geral do Estado (HGE) depois da publicação de um vídeo na internet onde faziam uma sátira um tanto grosseira à enfermagem foi mais um exemplo dos prejuízos causados mundo afora pelo uso imprudente das redes sociais. Na mesma semana, uma jovem teve fotos suas usadas indevidamente em um site de prostituição em Maceió. Os episódios engrossam a fileira das vítimas das redes sociais, seja de forma "voluntária", como o técnico em Enfermagem, Rumennigge Barros Soares; ou involuntária, como a garota que teve as fotos expostas em uma página de garotas de programa. Ambos prejudicados pelos riscos escondidos em hábitos aparentemente simples de postar uma foto ou um simples comentário na internet. Poly Annenberg, publicitária, especialista em redes sociais e gerente de conteúdo e planejamento digital, afirma que episódios como o do servidor do HGE se repetem porque o que fazemos na "vida online" reflete em nossa "vida offline"¹⁹.

Redija uma resposta argumentativa²⁰, posicionando-se²¹ sobre a seguinte questão: “A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?”. Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

3.3.2. Relato da aplicação da proposta textual em sala de aula

Antes de iniciarmos a análise, é necessário considerarmos o contexto sob o qual se efetivou a atividade. Na posição de professora/avaliadora e única leitora dos textos, decidimos explicar a atividade aos alunos de uma forma que eles pudessem

¹⁸ Adaptado de <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/02/por-que-tiramos-e-postamos-tantos-selfies.html>. Acesso em 02 fev 016.

¹⁹ Disponível em: <<http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/geral/2014/04/19/296491/comportamento-imprudencia-faz-vitimas-nas-redes-sociais>>. Acesso em 02 fev 2016.

²⁰ Consideramos que o enunciado/comando da atividade poderia ter sido contextualizado ou conceituado. No entanto, era nosso interesse também verificar o conhecimento dos alunos em relação ao gênero textual e até que ponto esse conhecimento, ou desconhecimento, interferiria na redação produzida.

²¹ Sabemos que o grau de conhecimento da acepção de um termo interfere no desenvolvimento adequado da atividade pelo aluno. Novamente, é nosso objeto de interesse constatar se essa interferência ocorreu nas redações, podendo demonstrar aos professores das outras disciplinas a importância de se trabalhar com enunciados construídos de forma clara e conceitual.

se sentir à vontade ao fazê-la e evitarmos, ao máximo, o receio ao escrever e o artificialismo do discurso, na tentativa de agradar à professora. Por isso, foi avisado com antecedência (na quarta, dia 09/03), sobre o objetivo da avaliação, explicitando que serviria de material diagnóstico para levantamento das características estruturais, linguísticas e argumentativas dos textos, ou seja, dos aspectos positivos e dos possíveis problemas. Também avisamos que seria aplicada na sexta, 11/03, em duas aulas: 1.^a aula, das 7h30min às 8h20min, e 2.^a aula, das 8h20min às 9h10min.

No dia da aplicação, primeiramente, solicitamos uma leitura silenciosa para eles se familiarizarem com o conteúdo dos textos de apoio e para observá-los nesse momento da leitura, o que nos fez perceber que os sujeitos-aprendizes não têm o hábito de grifar, anotar, pesquisar vocabulário, dentre outras estratégias utilizadas pelo leitor maduro.

Explicamos sobre textos de apoio e que a proposta aplicada era semelhante às do vestibular da UEM, inclusive o gênero textual resposta argumentativa. Após isso, fizemos a leitura em voz alta para responder às dúvidas sobre vocabulário, pois não pretendíamos que alguma dúvida não solucionada interferisse na interpretação e na escrita da redação. Além disso, frisamos sobre a importância do rascunho e da liberdade ao utilizá-lo, ou seja, ratificamos que *“errassem, apagassem, riscassem, trocassem palavras e ideias o quanto quisessem”*.

Houve a necessidade de chamar a atenção de um grupo que estava conversando no momento da leitura e depois, do mesmo grupo, no momento da escrita. Um aluno chegou atrasado, na 2.^a aula. Entregamos o texto para a leitura e lhe dissemos que, se necessário, questionasse-nos sobre suas dúvidas. Fizemos isso, pois, como havia chegado atrasado, poderia ter dificuldades que interferissem no diagnóstico da redação.

Um fato curioso ocorreu: um aluno repetente ficou procurando no caderno a “resposta” para a atividade, sem se dar conta de que era para escrever um texto argumentativo. Interferimos e lhe explicamos a atividade novamente, o que percebemos tê-lo deixado contente com a “descoberta”, começando a produzir o texto com interesse. Esse acontecimento suscitou duas prováveis razões: o comando da redação e a nossa explanação podem não ter sido suficientemente claros para que o aluno começasse a atividade, ou esse sujeito está acostumado a atividades de cópia e/ou reprodução de conteúdos ao longo de sua vida acadêmica.

Por último, assinaram a lista de presença cujo número correspondia ao número do texto. Uma das estratégias que utilizamos para deixá-los sem medo de escrever para a “professora/leitora” foi a de não identificar os textos com os seus nomes, já que o diagnóstico dos problemas, como eu havia lhes comunicado anteriormente, seria da turma e não individualmente.

3.3.3. Transcrição²² dos textos que compõem o *corpus* analisado

Optamos em transcrever primeiramente os textos dos alunos para, em seguida, tecermos as considerações.

TEXTO 1

Às vezes algumas pessoas exageram um pouco em ficar postando selfies, ficam obceçadas, por terem curtidas, comentários bons. Assim algumas pessoas vão querendo a cada dia mais, curtidas, algumas postam fotos todos os dias outras já não gostam muito.

Mas a minha opinião é que, em alguns casos pode ser considerado um problema: quando a pessoa tem obsessão por ficar se exibindo e em outros casos já não problema algum. Essa é a minha opinião.

TEXTO 2

Pessoas egocêntricas

Pessoas que são obceçada por tirar fotos tem alguns problemas por exemplo egocêntricas, essas pessoas que tirar fotos o tempo todo e postar em redes sociais para que outras pessoas possam ver sua beleza, pessoas egocêntricas querem sempre se mostrar querem ser mais popular e serem melhor que os outros se acham superior, esse tipo de gente se importa mas com a opinião dos outros do que com a dela mesma são pessoas exibicionistas que adoram se exhibir exageradamente para ganharem mas curtidas comentarios etc.

²² Optamos em transcrever os textos, em vez de expor os originais, para facilitar a leitura do trabalho, uma vez que os originais podem acarretar dificuldades quanto à legibilidade. Os originais, para a devida verificação se necessário, encontram-se nos apêndices desta pesquisa.

TEXTO 3

Temos que admitir, somos sim uma geração confusa, que busca ter “uma posição na sociedade”. Por exemplo tiramos varios selfies, editamos e modificamos a nos mesmos, para conquistar a aprovação dos membros da nossa sociedade e das nossas rede sociais. E e com a aprovação delas que adquirimos nossa autopromoção oque nos fais se sentir bem, porém algumas abusam e se tornam egocêntricas. Mas também estamos cientes de que, a partir do momento em que postamos uma foto ou um comentario em qualquer rede social, estamos sujeito a critica de varios tipos, e temos que conviver com elas, sendo positivos ou negativos. Enfim, chegamos a uma conclusão: “As pessoas que te criticam, são as mesmas que te aprovam”, e a lei da vida virtual.

TEXTO 4

Não! Dependendo do que for “não”. Na minha opinião, tanto: Face, Twitter, Insta ou Snap, são aplicativos “de expressão” que são usadas exageradamente, pois em cada aplicativo expressamos “desde oque fiz hoje até o que houve com o meu relacionamento terminado”, são coisas bobas, mais com criticas enormes. As vezes isso acaba atrapalhando tanto nas redes sociais quanto na sua vida pessoal, quantas criticas te afetando não só o seu psicológico e sim você por inteiro.

Mas a pessoas “sem desconfiometro” que acaba passando dos limites, e que vê a rede social como se fosse sua casa “entra e faz oque quiser”.

Mas continuo com o meu “não”, pois nem todas as pessoas usa as redes pra contar da sua vida e sim pra publicar fotos e se sentir melhor com elogios.

TEXTO 5

Na atualidade é comum ver pessoas postando fotos de vários momentos de suas vidas. Quando estamos em algum lugar ou com alguém vamos lá e tiramos uma foto.

Mas existem casos diferentes, de pessoas irem e tirar uma foto pessoal, o tal do “nude” e mandar para uma outra pessoa com o intuito de permanecer entre eles dois, mas por muitas vezes a foto da “mulher ou do homem” acabam por “vazarem” e expondo a pessoa de forma onde prejudica ela em “sua vida privada, para um mundo virtual”.

Muitas pessoas iram defender como criticar, pois isso é comum nos dias atuais. Independente da foto que é tirada ou mandando, pode ser um problema nas redes sociais sim.

TEXTO 6

As redes sociais podem ser usadas para o bem e para o mal das pessoas. Agente que complica tudo postando foto exagerada, as vezes a pessoa quer atingir alguém e usa as redes sociais um uso imprudente contra as pessoas. O self e as redes sociais podem prejudicar tanto a vida virtual, e a vida atual das pessoas, não há problema de postar self ou compartilhar desde que você tome cuidado de não afetar ninguém com o tipo de self que você postará, ou alguém poderá usar inadequadamente contra você afetando você. As redes sociais não e só de postar fotos poder ser usada e afetar você com palavras e palavrões.

Se você usar a internet adequadamente você não terá nenhum problema de postar self use a internet para você não para os outros

TEXTO 7

Bom primeiramente as redes sociais são inadequada, eu acho assim, que o povo fica mandando nudes, eu acho uma vergonha na cara, em vês da familia converçar tranquilo!!! tá veno nudes.

Também NEHH!!! quando era epoca do MSN não era muito usado, mas agora usando WHATIZAP acabou a união da falia não tem mais!!!

Agora também o Intragam praque isso, vai vai ficar seguindo as pessoa, você não vai ganhar nada com isso as pessoas!!! Cai na real.

TEXTO 8

Deve ser visto como um problema porque quando postamos algo nas redes sociais porque tem muitas pessoas que tem mas intenções. Como chingar, falar mal mesmo gostando que a outra pessoa postou.

Mas também não é visto como um problema muito grande porque varias vão gostar do que você vai postar nas redes sociais.

Então temos que tomar cuidado com o que postamos no FACEBOOK, TWITTER E Youtube porque á pessoas que querem te deixar para baixo e te intrestecer. Mais tambem tem aquelas pessoas que querem te deixar feliz.

TEXTO 9

A exposição pessoal em redes sociais para mim não se trata de um problema. Mas a exposição exagerada pode oferecer riscos. E pode oferecer problemas de auto estima quando a pessoa precisa exclusivamente da aprovação das outras pessoas para se sentir bem. Mas a exposição pessoal moderada pode ser algo aceitaveu no meu ponto de vista nos sentimos bem e falorizados por amigos, parentes, familiares ect... Mas a uma inumerosa fila de vítimas das redes sociais tanto de forma voluntaria a pessoa quis que acontecesse. Mas tambem a forma involuntaria quando a pessoa não quis que acontesece mas acaba se espalhado. Isso ocorre frequentemente por que a arte da autocomunicação é em massa exemplo: mundo inteiro por que redes sociais estão bem populares exemplo: facebook, twitter, Instagram e snapchat isso faz todos mundo em busca de aprovação redes sociais tem disso. Mas utilize redes sociais de forma consiente para você não ser uma vítima e nem fazer vitimas em redes sociais.

TEXTO 10

Muitas pessoas usam as redes sociais para se comunicar ou postar fotos do dia a dia, Porém outras só querem ficar zoando postando comentários desagradáveis ou chingamento. Algumas pessoas são um pouco egocêntricas, mas algumas não são.

Na minha opinião acho que as redes sociais devem ser vistas como um problema, mas com o tempo elas ficam mais seguras, mas ainda pode ter assédio, Bullying entre outros.

As pessoas que utilizam a rede social para zueira, podem ser denunciadas, muitas redes sociais permitem que você faça uma denúncia pois muitas pessoas ficam com medo e não fazem nada a respeito de quem postou ou comentou que ela ou ele não gostou.

3.3.4. Identificação dos elementos estruturantes e discursivos do gênero produzido, adaptados dos preceitos de Garcia (2002) quanto à organização textual e argumentativa.

Para identificarmos a evidência ou a ausência dos aspectos concernentes à argumentação, à estrutura textual (introdução: tópico frasal ou afirmação inicial; desenvolvimento; conclusão), ao tema e à tese, além dos mecanismos de conexão textual, baseamos a nossa análise nos pressupostos de Garcia (2002), detalhados na fundamentação teórica desta pesquisa, a respeito do discurso argumentativo e do parágrafo-padrão. Resumidamente, os elencamos a seguir.

3.3.4.1. O discurso argumentativo

1. Construção da argumentação. Dividida em dois tópicos: consistência de raciocínio e evidência de provas.
 - a. Consistência de raciocínio: a) argumentação “vazia de sentido”; b) “ausente de senso comum”.
 - b. Evidência de provas: a) fatos; b) exemplos; c) ilustrações; d) dados estatísticos; e) testemunho.

3.3.4.2. A estrutura do parágrafo-padrão

1. Introdução: apresenta tópico-frasal ou afirmação inicial, contendo tema e tese.
2. Desenvolvimento: explanação do tópico-frasal ou afirmação inicial, apresentando a consistência de raciocínio e a evidência de provas.
3. Conclusão: retomada e confirmação da tese.

Ressaltamos que o 9.º ano está com 35 alunos matriculados. No dia da aplicação da atividade, participaram 31 alunos e escolhemos, aleatoriamente, como *corpus* do trabalho, 10 redações. Elaboramos um quadro de análise, adaptando a estrutura textual e o discurso argumentativo. Cada texto, de acordo com o seu número de identificação correspondente, de 01 a 10, será apontado nos itens de análise, caso apresente o elemento textual e discursivo descritos. Também temos outro quadro, elencando os principais elementos de conexão textual que apareceram no texto, além de comentário analítico à parte, tendo em vista a complexidade da escrita e determinadas especificidades textuais que, eventualmente, não são contempladas totalmente no quadro.

Quadro 10 – Identificação dos elementos estruturantes e discursivos

Introdução

Proposta ou tema: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor mantém uma posição.

- a. Apresenta tópico-frasal ou afirmação inicial que engloba o tema na sua totalidade: 4, 8, 9.
- b. Apresenta tópico-frasal ou afirmação inicial que engloba o tema de forma parcial: 1, 2, 3, 5, 6, 7.

Proposição ou tese: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta.

- a. Apresenta tópico-frasal ou afirmação inicial: 1, 3, 4, 9.

<p>Desenvolvimento</p> <p>Evidência de provas (convencimento ou persuasão): argumentos que sustentam a tese, assegurando a sua validade.</p> <p>a. Fatos: 5, 6, 10.</p> <p>b. Exemplos: 1, 2, 3, 8, 9, 10.</p> <p>c. Ilustrações: 2, 7.</p> <p>d. Dados estatísticos: 9, 10.</p> <p>e. Testemunho: 4 (reproduziu possível voz de outrem).</p>
<p>Conclusão</p> <p>Apresenta retomada e confirmação da tese defendida: 3, 4, 5.</p>

Fonte: Garcia, 2002 (adaptado); a Autora, 2016 (análise dos textos).

3.3.5. Identificação dos elementos textuais coesivos utilizados pelos alunos no decorrer da introdução, do desenvolvimento e da conclusão de seus textos.

Quadro 11 – Identificação dos elementos textuais coesivos

Mecanismos de coesão textual	Textos dos alunos
Para adicionar	3, 9
Para contrastar	3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
Para explicar/constatar/confirmar	4, 7, 8
Para introduzir o argumento	6, 7
Para concluir	1, 3, 8

Fonte: A Autora, 2016.

Na maioria das vezes, os mecanismos de coesão foram utilizados pelos alunos de forma equivocada, como o uso de termo conclusivo para introduzir argumento, como no texto 1. Outro problema relacionado aos elementos coesivos, além da pouca utilização, foi a constante repetição, como a do termo adversativo *mas*. Tomando como exemplo apenas o texto 9, o vocábulo referido aparece seis vezes. Por isso, acrescentamos a inevitabilidade de se trabalhar com mecanismos diversos de coesão textual, já que os elementos coesivos que mais apareceram nos textos foram os adversativos, implicando a comprovação do uso de argumentação informal, pois são

os mais utilizados cotidianamente. Para minimizar esse problema, o professor deve mostrar, sistematicamente, o significado e o uso desses termos em um texto.

Voltando ao texto 1, o tema não aparece no 1.º período da introdução, como afirmação inicial, mas aparece no desenvolvimento, assim como no texto 10, cuja tese também aparece no desenvolvimento.

O texto 2 apresentou título, uma característica de textos argumentativos longos, como a dissertação e o artigo de opinião. Provavelmente, o aluno fez essa relação e não se ateu ao fato de estar redigindo uma resposta a um enunciado específico, o que dispensaria o título. Como argumentação, usou exemplo, mas este aparece no 1.º período, que seria da introdução, tratando-se de texto muito desorganizado quanto à estrutura. Podemos perceber essa desorganização em muitos textos, uma vez que a nossa aferição demonstrou o uso restrito de tópico-frasal ou afirmação inicial contendo tese logo no início do parágrafo.

Os textos, em sua maioria, apresentaram muita linguagem e argumentação informais ao longo de seu desenvolvimento. Uma evidência disso é o texto 4, que respondeu à pergunta diretamente, informalmente, sem explicitar o tema e a tese, como podemos observar no primeiro período transcrito: *“Não! Dependendo do que for ‘não’”*. O mesmo ocorreu no texto 8, cuja afirmação inicial foi: *“Deve ser visto como um problema (...)”* e, ao continuar a ideia em um 2º parágrafo, o locutor manteve a ausência do termo que identificaria *“o que deve ser visto como problema”*. Percebemos que não se trata apenas de problema em relação ao conteúdo temático, mas de questão que envolve o aspecto sintático da língua, isto é, de oração e/ou período que exige a presença do sintagma sujeito. Apesar desse problema, consideramos a afirmação como tópico-frasal cujo tema está implícito. São produções de sujeitos que precisam diferenciar a argumentação informal da formal.

Porém, na tabulação, citamos esses textos, como frisamos anteriormente, na apresentação do tema e da tese, pois apesar de redação inadequada estruturalmente, o discurso, mesmo implícito, traz tema e tese. Ainda sobre esse mesmo texto, o uso de termos interlocutivos como *“você”, “te”, “sua”,* dirigindo-se ao leitor como se fosse uma conversa, foram muito utilizados.

Outra evidência da linguagem informal é o uso de expressões como *“vergonha na cara”, “na minha opinião”, “eu acho”* em diversos dos textos analisados e mais de uma vez no mesmo texto, tornando redundante o discurso. Claro que as duas últimas expressões são válidas como recurso para reforçar o ponto de vista do locutor, porém

sabemos que não deixa de ser uma reprodução da oralidade. Outro caso especial é o do texto 7, que estabelece “conversa” com o leitor logo no início, utilizando expressão típica da fala, querendo estabelecer contato e introduzir argumento: “*Bom ...*”. Ocorreu também o uso de gíria, como “*Cai na real*”, “*sem desconfiometro*”, dentre outros.

O texto 6 também é exemplo de diálogo com o leitor, demonstrando o uso evidente de discurso injuntivo, chegando até ao nível de aconselhamento, em linguagem extremamente informal: “Se você usar a internet adequadamente você não terá nenhum problema de postar self use a internet para você não para os outros”. No caso desse texto, o sujeito desenvolve a sua argumentação amparando-se em instruções, assim como os textos 7 e 8. Já o texto 9 apresenta o discurso injuntivo na conclusão.

Ainda sobre o texto 9, é importante ressaltar que foi o único a apresentar, de forma satisfatória, o tema e a tese estruturados em períodos delimitados. Houve, comparando-o às outras redações, uma interpretação também satisfatória do conteúdo dos textos de apoio. No entanto, a organização textual deu-se por meio de períodos muito longos e desencadeados, além de inúmeras repetições de vocabulário e do problema de ilegibilidade.

3.3.6. Enumeração dos principais problemas identificados nas respostas argumentativas

Resumidamente, nos textos em análise, podemos perceber evidentes problemas relacionados:

- À linguagem e registro muito informais, influenciados pela escrita da era hipermidiática e como resultado do uso cotidiano: “nehh!!!”, “oque”, “Agente”, “praque”, “tá veno”, dentre outras já citadas anteriormente.
- Ao registro dessa linguagem informal, implicando muitos desvios à norma culta, como problemas de concordância verbal, de acentuação gráfica e de ortografia.
- À existência de escrita ainda influenciada pela oralidade e amparada em processos fonológicos como a monotongação do vocábulo “gosto”, no lugar de gostou; a troca de fonemas fricativos /v/ e /f/, como no vocábulo “falorizados”, em vez de valorizados.

- A problemas de construção sintática da oração, como períodos muito longos, desconexos, prejudicando a consistência da argumentação.

Além dos itens citados, ainda temos, acerca da questão-tema “*A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?*”, um quesito preocupante. A maioria dos alunos não conseguiu depreender o tema dos textos de apoio. Muitos se ampararam em dois fatores:

1. Houve grande predomínio do assunto selfie, desconsiderando-se, na maioria das redações analisadas, o conteúdo do texto de apoio 2, cujo tema refere-se à imprudência em relação ao uso de fotos, independentemente de serem selfies ou não, além do fato de terceiros apropriarem-se do conteúdo postado para fim pernicioso.
2. Pouco se escreveu sobre as implicações psicológicas e comportamentais do uso de selfie, ou seja, da sua ascensão midiática e da sua característica de autopromoção relacionada à autoestima do adolescente.

3.3.7. Observações a respeito dos dados extraídos do material diagnosticado

Pelo explanado até agora, observa-se a necessidade de se resgatar urgentemente o trabalho com o parágrafo-padrão. Também a ausência de períodos organizados na forma de tópico-frasal, diferenciando e/ou explicitando tema e tese separadamente, assim como a falta de períodos conclusivos (estes últimos praticamente não apareceram nas produções em questão) reforçam essa necessidade. Evidenciamos problemas basilares que, em sua maioria, já deveriam ter sido resolvidos em séries anteriores.

Como ressaltamos anteriormente, há textos tão desorganizados que dificultam identificar e seguir a possível consistência de raciocínio abordada por Garcia (2002). Como afirma o autor, se a ideia-núcleo for exposta logo no início, o tópico frasal garante a objetividade, a coerência e a unidade do parágrafo. A ausência evidente desses elementos na escrita dos alunos é mais uma justificativa para o professor de qualquer área, não apenas o de língua materna, trabalhar com a estrutura do parágrafo-padrão.

Outro problema encontrado e que deve ser resolvido é o da diferenciação dos discursos, pois muitos textos apropriaram-se, total ou parcialmente, do discurso injuntivo em vez do argumentativo. Percebemos, pela maioria das respostas argumentativas analisadas, que a constituição desses enunciados ocorreu extremamente voltada à expressividade do locutor ante o objeto. As marcas de estilo estão intrinsicamente ligadas ao sujeito do enunciado, ao intuito definido pelo autor, ao tratamento exaustivo do tema, uma vez que esse sujeito, aluno do 9.º ano do ensino fundamental, expõe de forma contumaz sua opinião e usa muito as redes sociais para isso. Ou seja, trata-se de assunto conhecido, portanto, dentro dos limites do intuito definido pelo sujeito. O que poderia ser, na escrita, uma forma estável de gênero do enunciado, caracterizou-se pelo fato de o sujeito não renunciar à sua individualidade e sua subjetividade, incorporando-a ao gênero textual/discursivo que lhe foi solicitado.

Por não se preocupar com a estrutura ou por desconhecê-la em seus aspectos basilares, tornou a resposta argumentativa um gênero mais livre, vinculado à oralidade, e pouco padronizado em relação à normatização da escrita exigida pelos desafios sociais, como o de um exame vestibular. Cabe, então, à escola, encarar esses desafios, minimizá-los e resolvê-los para que os sujeitos em questão não sofram as consequências negativas futuras advindas do desconhecimento da adequação de sua escrita aos diversos contextos que lhe forem exigidos.

Desse modo, a partir de análise inicial das respostas argumentativas produzidas, a partir do trabalho a ser desenvolvido, objetivamos que o aluno alcance a competência para produzir um texto de discurso argumentativo, contemplando, de forma eficiente, o adequado desenvolvimento do parágrafo-padrão em diversas áreas/disciplinas de conhecimento escolar. Retomando a observação de Neves (2007),

Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da **ação sistematizada** da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como o são o ler e o escrever (NEVES et al., 2007, p. 14, grifo nosso).

E por coadunarmos com essa ação sistematizada da escola é que retomamos o ponto de vista de Garcia (2002, p. 220) acerca da importância de se trabalhar a estrutura textual: “(...) o parágrafo oferece aos professores oportunidades didáticas de

aproveitamento, em certa medida, mais eficaz do que todo o contexto de uma composição”²³.

²³ Tendo em vista a primeira edição da obra de Garcia ser de 1967, a edição utilizada por nós (2002) manteve o mesmo termo. Sabemos que o autor se refere ao texto produzido pelo aluno no contexto de sala de aula.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Reafirmando o intuito do trabalho, nosso objetivo é apresentar uma proposta de intervenção de leitura e escrita para o 9.º ano do Ensino Fundamental II, de acordo com as necessidades dos docentes e discentes de cada disciplina no que concerne ao desenvolvimento da retórica argumentativa escrita.

Quanto à investigação do processo, já foi possível perceber e analisar as suas implicações quanto:

1. Ao conhecimento e à concepção de leitura e de escrita dos professores da instituição escolhida;
2. À valorização da leitura e da escrita nas diversas áreas do conhecimento e da sua possível aplicabilidade;
3. Ao momento de aprendizagem em que se encontram os sujeitos-aprendizes do 9.º ano.

Assim, a partir dos dados analisados, apresentamos aos professores participantes da pesquisa (História, Geografia e Ciências) estratégias de leitura que possam ser utilizadas pelas disciplinas, aplicadas ao conteúdo programático, além da proposta de escrita do gênero resposta argumentativa, a partir dos textos adequados a cada disciplina, em consonância com as situações reais de uso, a partir de uma situação-problema relacionada à realidade discente.

Para isso, elaboramos um material didático a partir das bases teóricas de Solé (1998), Geraldi (1997) e Garcia (2002), perpassando as etapas delineadas a seguir.

4.1. Estratégias para a leitura

Retomando o fato de que, na atividade de leitura aplicada, utilizamos as estratégias de Solé (1998), elencamos a seguir as etapas que utilizamos para o antes, durante e depois da leitura e as denominamos, a título de abordagem neste trabalho, de Objeto de Aplicação.

Antes da leitura: antecipação do tema ou da ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, saliências gráficas e outros; levantamento do conhecimento prévio; expectativas em função do suporte, do gênero, do autor ou da instituição responsável pela publicação.

Durante a leitura: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou das expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou da consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Depois da leitura: construção da síntese do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Como também analisamos a nossa prática pedagógica, a qual denominamos *Objeto de Investigação*, a descrição ocorreu baseada nos preceitos de Solé (1998), divididos da seguinte maneira:

1. Planejar a tarefa de leitura;
2. Selecionar com critérios os materiais que serão trabalhados;
3. Tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar;
4. Evitar situações de concorrência entre as crianças/adolescentes;
5. Promover, sempre que possível, situações que envolvam contextos reais dos alunos;
6. Incentivar o gosto pela leitura;
7. Deixar o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Assim, após a delimitação dos critérios para a leitura, estipulados nos objetos divididos em aplicação e investigação, teremos o registro do relato do trabalho na parte intitulada Aplicação da Proposta de Intervenção.

4.2. Estratégias para a escrita

Quanto à parte da Escrita, foi delineada a partir de dois aspectos essenciais:

4.2.1. Das questões levantadas por Geraldi (1997) sobre as condições de produção de um texto e objetivos da produção textual

De acordo com Geraldi (1997), as condições de produção possibilitam o afastamento da artificialidade na proposta de produção de texto em sala de aula e promovem diagnósticos precisos e mais significativos no ensino da língua materna. Dessa forma, responder às questões apresentadas pelo autor permite identificar se realmente a proposta de produção aplicada nas disciplinas escolhidas é viável, se é contrária ao artificialismo e se reconhece o texto em sua dimensão social e efetiva de uso. Para o autor,

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(GERALDI, 1997, p. 137).

As cinco razões elencadas por Geraldi (1997) para que se produza um texto são importantes para que o professor tenha clareza em relação ao seu trabalho e para que o aluno sintam-se motivado, mas devem ser repensadas e reelaboradas tendo em vista as exigências de letramento vigentes em nossa sociedade atualmente.

Voltando ao cerne da questão, sabemos que, a partir da extensa bibliografia a respeito do ensino de Língua Portuguesa, houve tentativas de mudanças no intuito de alavancar da quase estagnação o processo da escrita na escola, propondo-se que ao tradicional ensino da *redação* se optasse pela *produção de texto*. Para isso, relembremos a pioneira distinção que o autor faz sobre a diferença entre *produção de textos* e *redação*.

Inicialmente, Geraldi (1997, p. 135) considera ser “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Para ele, o sujeito *compromete-se* com a palavra e com a *articulação* individual à formação discursiva de que faz parte, mesmo que dela não esteja consciente. Diante dessa perspectiva, estabelece-se, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (1997, p.

136). E a redação solicitada no vestibular continua sendo tão somente um texto para a escola.

Por isso, ao revisitarmos os pressupostos de Geraldi (1997) e na tentativa de reexaminá-los à luz da nossa prática pedagógica, temos de esclarecer nossa intenção de trabalho, tendo em vista que o gênero textual em análise é a resposta argumentativa, estruturada materialmente no parágrafo-padrão e discursivamente na esfera social da argumentação. Sendo o gênero textual deste trabalho um texto frequentemente solicitado pelo vestibular, isto é, uma *redação*, corremos o risco de dizermos algo e praticarmos outro.

No entanto, apesar de todo o artificialismo presente em uma avaliação de concurso vestibular, artificialismo que não responde eficientemente às cinco questões propostas por Geraldi, nosso objetivo de introduzir adequadamente o aluno ao processo coeso e coerente de escrita argumentativa ocorre com a intenção de promover a inserção do indivíduo em várias práticas sociais de escrita que, no contexto atual, nem sempre são reais, como a do processo vestibular, mas que são extremamente necessárias uma vez que fazer parte do grupo social que tem acesso a um curso superior é o ponto de partida para um novo caminho a ser trilhado pelo aluno da escola pública. Mesmo que não seja este caminho a sua escolha, cabe ao professor criar e oferecer a direção.

Portanto acreditamos que o trabalho com o gênero textual escolhido, apesar da aparência de artificialidade, faz-nos pensar em relações reais de escrita, pois sempre somos avaliados em algum momento de nossas vidas e precisamos estar preparados para exercermos as práticas sociais de leitura e escrita (letramento), dentre elas a de uma prova de concurso.

Desse modo, voltando às cinco questões de Geraldi (1997, p. 137), temos as seguintes observações quanto às condições para a produção de um texto:

1. [que] “se tenha o que dizer”. Em se tratando de argumentação, o adolescente, sujeito de nossa pesquisa, está em um momento em que argumentar faz parte da sua rotina; faz isso em casa, com os amigos e, principalmente, na escola, em relação aos encaminhamentos da rotina de estudos escolar. O “ter o que dizer” perpassa, na maioria das vezes, as suas ações cotidianas na oralidade. Ele, como característica da sua idade, tem o que dizer. Assim, um consenso no trabalho seria possibilitar a escolha de

temas que façam parte do seu contexto social, ou seja, sobre os quais ele queira dizer algo e ser ouvido.

2. [que] “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”. Este item está em total relação com o anterior, pois se o sujeito *tem o que dizer*, é porque possui um motivo para dizê-lo. O motivo será encontrado pelo professor na medida em que este consiga convencer o aluno do porquê da necessidade de registrar as suas ideias em texto escrito, e a prova de redação do vestibular seria um desses motivos.
3. [que] “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Dependendo de como os encaminhamentos didáticos ocorram em sala de aula, o aluno *terá para quem dizer o que se tem a dizer*, caso haja, por exemplo, uma discussão prévia sobre o assunto por meio dos conhecimentos prévios a respeito da temática em questão, possibilitando-se ouvir os prós e contras de qualquer tema, além de suscitar outros conhecimentos que possam ir além do senso comum. No caso deste trabalho, há outrem que lerá o que o aluno escreverá, e esse *para quem* possui determinadas exigências nessa leitura que devem ser conhecidas pelo aluno, como os professores das disciplinas que solicitem a argumentação, em uma avaliação, por exemplo, ou a banca de correção do vestibular.
4. [que] “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)”. Aqui temos uma relação interessante estipulada por Geraldí, a de “um jogador no jogo”. Entendemos que a comunicação, a interação verbal é um jogo e a arma é a palavra. A palavra vem carregada de significados à medida que podemos ter discursos idênticos e não idênticos, mas que se encontram em algum momento na palavra do outro. Independentemente de serem meras reproduções ou de serem discursos novos, criados, como aborda Geraldí (1997, p. 136), o aluno estará se constituindo como locutor à medida que se comunica com o outro, seja em sala, seja no momento da correção da sua redação no vestibular, isto é, o momento do “jogador no jogo”.
5. [que] “se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”. Essa parte é a que consideramos a mais complexa, pois todos os itens devem estar bem relacionados. Dentre as estratégias, já esboçamos o que faremos na leitura para que tenhamos êxito na escrita, amparando-nos no que

denominamos de tripé da leitura, baseado nas ideias de Solé (1998): planejar, objetivar e motivar. O planejar levará o aluno a *ter o que dizer*; o objetivar está diretamente relacionado ao *ter uma razão* para dizer; o motivar vai ao encontro do *para quem dizer*, uma vez que a motivação encontra resposta no outro quando o que se diz desperta interesse.

Esses três elementos possibilitarão ao aluno constituir-se como *sujeito do que diz* à medida que tenha segurança em suas ações de interação verbal, sentindo-se ouvido e capaz de expor suas ideias a outrem. No entanto, essa segurança em expor as ideias também tem de estar presente na escrita, uma vez que pretendemos minimizar os problemas relacionados à argumentação. Dessa forma, urge esboçarmos o *como* fazer isso em relação à produção textual do aluno. E a práxis da escrita argumentativa ocorrerá na escolha da estrutura e organização do parágrafo-padrão proposto por Garcia (2002).

4.2.2. Estrutura e organização do parágrafo-padrão de Garcia (2002)

Retomamos, no momento da discussão dos preceitos de Geraldi (1997), em relação à escrita, dois conceitos básicos de Garcia (2002), o da argumentação informal – a cotidiana, utilizada na maior parte das situações de comunicação – e o da argumentação formal – a da escrita – menos utilizada rotineiramente, mas com um grau de exigência maior da sociedade, provavelmente um dos motivos que leva qualquer sujeito a temer a prática da escrita.

Esses dois conceitos de Garcia (2002), juntamente com as cinco assertivas de Geraldi (1997), coadunam-se diretamente com os dois aspectos concernentes à construção da argumentação propostos por Garcia, que são a consistência do raciocínio e a evidência de provas. Por isso, ao se seguir, no desenvolvimento do trabalho com a produção de textos em sala, as questões elencadas por Geraldi (1997), possibilitaremos que a estruturação da argumentação na escrita seja mais eficaz devido à consistência do raciocínio que será suscitada por meio da interação verbal dos sujeitos. Dessa contínua interação também surgirá a evidência das provas. *Mas, como colocar em prática a escrita de toda essa argumentação? Como transformar a argumentação informal em argumentação formal?*

Para responder a essas perguntas, precisamos deixar claro em que se pautará o trabalho com a estrutura e a organização do parágrafo-padrão. Para isso, escolhemos, dentre várias, as seguintes propostas de Garcia (2002):

1. Introdução: A organização do período, dando relevância à oração principal, uma vez que esta quase sempre encerra a ideia principal – o ponto de vista – isto é, a proposição, seja porque constitui o núcleo da comunicação seja porque, simplesmente, desencadeia as demais do período. Com isso, chegaremos ao tópico frasal, ou melhor, aos diferentes modos de iniciar o parágrafo. Para a construção do tópico frasal, escolhemos os quatro tipos abaixo que, pelas suas características, podem ser desenvolvidos nas disciplinas escolhidas para este trabalho – História, Geografia, Ciências – tendo em vista o seu caráter didático.

- a. Declaração inicial: o autor afirma ou nega alguma coisa logo de saída para, em seguida, justificar ou fundamentar a asserção.
- b. Definição: o autor usa um método preferencialmente didático por meio de uma conceituação frequentemente denotativa, ou seja, didática ou científica.
- c. Divisão: consiste em apresentar o tópico frasal sob a forma de divisão ou discriminação das ideias a serem desenvolvidas.
- d. Interrogação: o parágrafo começa com uma interrogação, seguindo-se o desenvolvimento sob a forma de resposta ou esclarecimento.

2. Desenvolvimento: Para essa parte, começaremos a esboçar como se dará a argumentação informal. Já elencamos anteriormente como os cinco preceitos de Geraldi (1997) para a produção textual – “se tenha o que dizer”, “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, “se escolham as estratégias para realizar as etapas anteriores” – devem ser seguidos.

Esses preceitos, como citamos anteriormente, possuem relação direta com a escrita. Ao aluno, deve ficar *claro o que é argumentar e o porquê argumentamos sobre algo*. Por isso, antes do registro escrito da argumentação formal, teremos o processo da comunicação oral em sala, a qual sugerimos e desenvolveremos a prática de debate ou júri simulado entre os alunos. É a partir desse processo de argumentação

informal na oralidade que constituiremos a base para a argumentação formal. Assim, a argumentação informal, a partir do assunto escolhido, seguirá os estágios abaixo.

- a. Primeiro estágio: proposição, ou seja, declaração, tese, opinião.
- b. Segundo estágio: concordância parcial.
- c. Terceiro estágio: contestação ou refutação.
- d. Quarto estágio: conclusão.

Quanto à argumentação formal, segundo Garcia (2002, p. 388), ela pouco difere, em essência, da informal, pois até sua estrutura e seu desenvolvimento podem ser, em partes, os mesmos. Mas a formal exige outros cuidados que são próprios da linguagem escrita; daí a nossa preocupação e necessidade de desenvolvermos um trabalho que torne o nosso aluno proficiente na realização do seu discurso argumentativo escrito.

O principal cuidado em relação à elaboração de uma adequada resposta argumentativa seria o da delimitação eficaz do desenvolvimento da argumentação desse gênero textual. Para isso, escolhemos o plano-padrão da argumentação formal (Garcia 2002, p. 390):

- a. **Proposição:** Afirmativa, suficientemente definida e limitada para permitir uma tomada de posição contra ou a favor; não deve conter em si mesma nenhum argumento, isto é, prova ou razão. Tem de ser *argumentável*, quer dizer, não pode ser uma verdade universal, indiscutível, incontestável.
- b. **Análise da proposição:** Estágio de maior importância. Antes de começar a redigir seu texto, é indispensável que o escritor tenha clareza quanto a três definições: o sentido da proposição, o sentido preciso dos termos utilizados e a sua posição (de maneira inequívoca), declarando o que pretende provar.
- c. **Formulação dos argumentos (evidência):** Constitui a argumentação propriamente dita. É o estágio em que o autor apresenta a prova ou razões, o suporte das suas ideias, sendo este o momento em que a coerência do raciocínio mais se impõe. Para isso, utilizamos as seguintes estratégias para uma boa argumentação: ordenar as provas apresentadas (das mais refutáveis para as menos ou vice-versa); manter o leitor em suspense quanto à conclusão; frisar, quando oportuno, os pontos principais da tese; antecipar

ou prever possíveis objeções, ou seja, a contra-argumentação. Dentre os tipos de evidência para a formulação dos argumentos tem-se fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos, testemunho.

3. Conclusão: Deve partir das provas arroladas na argumentação. Não é uma mera síntese; pelo contrário, consiste em pôr em termos claros a essência da proposição.

Desse modo, após esboçarmos o processo de construção do parágrafo-padrão, teremos um modelo estrutural organizado em material a ser entregue para os alunos, para que estes tenham em mãos todos os passos delimitados para a produção da resposta argumentativa sistematizada na clássica e necessária forma do parágrafo-padrão – introdução, desenvolvimento e conclusão – a ser utilizada no trabalho com a escrita não apenas na língua portuguesa, mas em várias outras disciplinas escolares. O material também contemplará os elementos coesivos de construção da argumentação. Além disso, elaboramos um roteiro de questões com o intuito de o aluno refletir antecipadamente a respeito da organização das ideias que serão colocadas no papel na forma de tabela autoavaliativa para o planejamento do texto (rascunho) e para os processos de escrita e reescrita textuais. Ou seja, “organizar o pensar para a escrita estruturar!”

5. APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Retomando o que elencamos no capítulo anterior, que trata dos pressupostos teóricos da proposta de intervenção, apresentamos, a partir dos dados investigados e diagnosticados, aos professores participantes da pesquisa (História, Geografia e Ciências) estratégias de leitura e escrita que foram utilizadas pelas disciplinas, ou seja, a *práxis* do nosso trabalho. A intervenção realizou-se de acordo com as ações a seguir:

- 5.1. Discussão coletiva com os professores das disciplinas elencadas a respeito da relevância e dos objetivos do trabalho.
- 5.2. Escolha coletiva de temática interdisciplinar e de texto (s) de apoio (s) para a leitura e produção textual da resposta argumentativa.
- 5.3. Elaboração do plano de aula interdisciplinar.
- 5.4. Apresentação e explanação de roteiro de leitura elaborado pela disciplina de língua portuguesa para a utilização das outras disciplinas em suas aulas.
- 5.5. Apresentação e explanação de modelo de estrutura textual do parágrafo-padrão e do gênero textual resposta argumentativa.
- 5.6. Aplicação, no 9.º ano, das atividades de leitura e escrita preparadas coletivamente.
- 5.7. Transcrição e análise das respostas argumentativas produzidas pelos alunos e aplicada pelos professores de História, Geografia e Ciências.

5.1. Discussão coletiva com os professores das disciplinas elencadas a respeito da relevância e dos objetivos do trabalho

Informamos, neste item da proposta, que a discussão, apresentação e planejamento da atividade interdisciplinar ocorreram nos dias em que coincidiam as horas-atividade dos professores. A denominada hora-atividade é regida, a cada ano letivo, de acordo com uma resolução específica. Em 2016, seguiu-se a Resolução n.º 182/2016 – GS/Seed, conforme art. 8.º, parágrafo 1.º. A referida resolução estipula que a hora-atividade do professor em exercício destina-se para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico. A resolução ampara-se na lei complementar 103/04.

Convém informar que, obviamente, não foram todas as horas-atividades utilizadas, tendo em vista que os professores possuem suas atividades e obrigações específicas quanto às suas disciplinas (preparação de aulas, registro de conteúdo no livro de classe, correção de avaliações etc.). Assim, as atividades da nossa proposta ocorriam conforme a disposição dos professores das disciplinas. Também nos reunimos em momentos dos dias de formação continuada. No dia 30/07, data estipulada em calendário escolar de 2016 para replanejamento e 19/11, data de formação continuada na qual finalizamos a discussão.

Quanto à relevância e objetivos da nossa proposta, o trabalho só foi possível pois os professores participantes compreenderam que trabalhar com a leitura e a escrita é papel de todas as disciplinas (NEVES, 2007) e que as outras áreas precisam conhecer e saber desenvolver novos conhecimentos que possam ser utilizados em sala de aula (PERES, 2012). Além disso, outro motivo preponderante que despertou o interesse do grupo docente no desenvolvimento das ações foi a possibilidade de os professores conhecerem as características estruturais (GARCIA, 2002) e de uso social (GERALDI, 1997) de um gênero textual condizente com as necessidades didáticas da sua disciplina: a resposta argumentativa.

5.2. Escolha coletiva de temática interdisciplinar e de texto (s) de apoio (s) para a leitura e produção textual da resposta argumentativa

Após o consenso em relação ao objetivo do trabalho, começamos a pensar em uma temática que pudesse ser explorada pelo conteúdo das disciplinas e que coadunasse com os preceitos teóricos do nosso trabalho referentes à leitura e à escrita. Sugerimos, então, o tema da *Tragédia da Samarco*, ocorrida em 5 de novembro de 2015. O acontecimento pode ser resumido da seguinte maneira: duas barragens da empresa mineradora Samarco se romperam em Mariana (MG). Nelas, havia rejeitos sólidos e muita lama, resultado do processo de mineração. Os rejeitos e a lama destruíram locais habitados, desabrigaram famílias, causaram a morte e desaparecimento de diversas pessoas, além da destruição de *habitat* animal, rios e afluentes. Assim, a escolha da temática se deu pelo conteúdo possuir relevância nas três áreas: História, Geografia e Ciências. A seguir, o plano de aula:

5.3. Plano de aula

<p>1. Identificação</p> <p>a. Estabelecimento: Colégio público estadual na cidade de Campo Mourão – PR.</p> <p>b. Ano do ciclo: 9.º ano do ensino fundamental</p> <p>c. Área proponente: Língua Portuguesa</p> <p>d. Áreas interdisciplinares envolvidas: História, Geografia e Ciências.</p> <p>e. Tempo de duração: quatro horas-aula para cada disciplina (50 min. por aula).</p> <p>f. Período: segundo semestre de 2016.</p> <p>g. Turno: matutino</p>
<p>2. Tema</p> <p>O desenvolvimento do processo de leitura e da argumentação escrita em diferentes disciplinas escolares de forma interdisciplinar.</p>
<p>3. Objetivo geral da aprendizagem</p> <p>Relacionar aspectos históricos, sociais, geográficos e ambientais com o acontecimento (tragédia) na região de Minas Gerais, favorecendo a abordagem crítica desse processo por meio da oralidade, da leitura e da escrita de gênero textual argumentativo.</p>
<p>4. Objetivos específicos da aprendizagem</p> <p>a. História: reafirmar a importância das inter-relações da cultura e memória dos moradores dos locais atingidos.</p> <p>b. Geografia: identificar os locais atingidos e explicar sobre as relações de trabalho na região.</p> <p>c. Ciências: refletir sobre a relação homem e natureza (hidrografia, fauna, flora) e suas consequências.</p>
<p>5. Conteúdos de cada disciplina</p> <p>a. História: constituição histórica da mineração em Minas Gerais e dos povos anteriores e atuais.</p> <p>b. Geografia: a dimensão da tragédia, além da explanação sobre o processo de mineração e suas consequências.</p>

- c. Ciências: impacto ambiental e relação homem-natureza (hidrografia, fauna, flora).
- d. Gêneros textuais selecionados como texto de apoio: reportagem (História), entrevista (Ciências), infográfico (Geografia).
- e. Na Leitura: identificação do gênero textual lido, das ideias principais de cada texto e de seus elementos discursivos (o quê, quem, para quem, porquê, quando).
- f. Na Escrita: elementos composicionais (parágrafo-padrão) do gênero textual resposta argumentativa; identificação e significado das marcas linguístico-discursivas do discurso argumentativo (termos de coesão e termos/expressões de juízo de valor); produção textual de resposta argumentativa.

6. Procedimentos de ensino

Os gêneros textuais escolhidos pelas disciplinas serão trabalhados segundo os pressupostos do conteúdo estruturante “o discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63) das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, da área de Língua Portuguesa. A DCE de Língua Portuguesa propõe como práticas discursivas a oralidade, a leitura e a escrita. Para as práticas de leitura e escrita, objeto norteador de nosso trabalho, as atividades serão realizadas conforme:

- a. as estratégias de leitura de Solé (1998);
- b. as questões propostas por Geraldini (1997) sobre as condições de produção e objetivos de um texto, adaptadas para a escrita do gênero textual
- c. resposta argumentativa;
- d. as características do parágrafo-padrão e do discurso argumentativo
- e. delineados por Garcia (2002).

Leitura: os professores, de acordo com a especificidade do gênero textual escolhido, serão orientados a utilizarem as estratégias de leitura de Solé (1998), selecionadas previamente, sobre o antes, durante e depois da leitura.

Escrita: os professores serão orientados a atentarem-se ao preconizado nas atividades do depois da leitura de Solé (1998). Em seguida, atentar-se-ão as quatro questões levantadas por Geraldi (1997, p. 137) para a produção de um texto: a) “[que] se tenha o que dizer; b) [que] se tenha uma razão para dizer (...); c) [que] se tenha para quem dizer (...); d) [que] o locutor se constitua como tal (...)”. As estratégias escolhidas para realizar (a), (b), (c), (d) serão, como citado anteriormente, a junção dos elementos preparatórios de Solé (1998), de Geraldi (1997) do planejamento de texto para a escrita (rascunho) e do escopo teórico do parágrafo-padrão de Garcia (2002).

7. Recursos

Os materiais utilizados são diversificados: textos verbais e não-verbais extraídos de suporte digital (internet), multimídia, mapas físicos do Brasil e da região Sudeste, livros didáticos das disciplinas de História, Geografia e Ciências.

8. Avaliação

A avaliação será realizada de acordo com os procedimentos de ensino realizados: observação da participação dos alunos nas discussões propostas (oralidade e leitura) e no desempenho da atividade de produção textual proposta (gênero textual resposta argumentativa).

9. Referências

- GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. RJ: FGV, 2002.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4ª edição. SP: Martins Fontes, 1997.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/o-desastre-em-mariana-se-soma-a-uma-tragedia-de-tres-seculos/>> Acesso em 14 de set. 2016.
- Disponível em: <<http://infograficos.oglobo.globo.com/brasil/as-consequencias-do-acidente.html>> Acesso em 29 de set. 2016.
- Disponível em: <<http://meexplica.com/2015/11/entenda-a-tragedia-de-mariana-em-minas-gerais/>> Acesso em 14 de set. 2016.
- Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/infografico-entenda-como-foi-o-rompimento-das-barragens-em-mg.html>> Acesso em 14 de out. 2016.

5.4. Apresentação e explanação de roteiro de leitura elaborado pela disciplina de língua portuguesa para a utilização das outras disciplinas em suas aulas

Pensando na abordagem de leitura do texto escolhido por cada uma das disciplinas, de acordo com a sua especificidade e interesse do professor, elaboramos a primeira parte do material didático com o intuito de os professores conhecerem e desenvolverem estratégias discursivas de leitura que lhes permitam ser leitores autônomos, capazes de construir sentidos a partir da interação leitor-texto-autor e, conseqüentemente, apreendam e apliquem “esse novo saber” em sala de aula. Como toda leitura é situada em um contexto social, temporal e cultural específico, a primeira parte do material elaborado trata-se de dez perguntas e respostas para servirem como um roteiro de análise de um texto. Certamente, a resposta para todas as perguntas dependerá do gênero lido. Caberá ao professor utilizá-las de acordo com o texto escolhido e com o objetivo de sua aula.

Quadro 12 – Roteiro de análise de gênero textual

1. O que já sei sobre o assunto? Conhecimentos prévios do leitor.
2. Quem escreve? Autor.
3. Para quem escreve? Público específico ou geral.
4. Onde o texto é veiculado/publicado? Suporte material ou virtual.
5. O autor escreve com que autoridade? Papel social do autor.
6. Com qual objetivo? Propósito do autor ou instituição representada.
7. Quais são as ideias principais do texto? Informações.
8. O autor se posiciona no texto? Opinião.
9. Como as ideias são defendidas? Comprovação, exemplos, fatos, dados.
10. Há outras vozes presentes no texto? Discurso direto e/ou indireto, depoimentos (testemunhos), citação.

Fonte: A Autora, 2016.

5.5. Apresentação e explanação de modelo de estrutura textual do parágrafo-padrão e do gênero textual resposta argumentativa

Nesta parte do trabalho, revisitamos os pressupostos de Garcia (2002) para a produção textual do gênero resposta argumentativa, para a qual delimitamos as características, estruturamos materialmente no parágrafo-padrão e discursivamente

na esfera social da argumentação. Assim, a disciplina de língua portuguesa elaborou um material para ser explanado e utilizado pelas outras disciplinas em aplicação para os alunos em sala de aula.

Quadro 13 – Características básicas do gênero textual resposta argumentativa

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não possui título ▪ É uma resposta direta a uma pergunta ▪ Faz-se a retomada do que foi solicitado na pergunta (comando) ▪ é um texto opinativo-argumentativo
--

Fonte: A Autora, 2016.

Quadro 14 – Estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão

<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução [tópico-frasal] = retomada do comando com o tema + posicionamento (opinião/tese) [conectivo] 2. Desenvolvimento [explanação do tópico-frasal] = argumento + justificativa (explicação) + comprovação (exemplo). 3. Conclusão: [conectivo] + reforço do posicionamento inicial

Fonte: A Autora, 2016.

Para os envolvidos na atividade proposta (professores das disciplinas e alunos) terem mais contato com a importância e função dos conectores na construção de um texto opinativo-argumentativo, também elaboramos um quadro com os principais elementos de coesão de um texto e que funcionam como organizadores textuais da argumentação.

Quadro 15 – Quadro para a coesão e coerência do texto argumentativo

Sentido da argumentação	Elementos de coesão textual
Para adicionar, acrescentar	e, além de, além disso
Para contrastar, opor	mas, porém, todavia, no entanto, entretanto, contudo
Para explicar/constatar/confirmar	porque, pois, por isso, certamente, de fato, dessa forma, desse modo.

Para introduzir, iniciar	pelo fato de, uma vez que, como,
Para concluir, reafirmar	portanto, assim, por essa razão, assim sendo

Fonte: A autora, 2016.

5.6. Aplicação, no 9.º ano, das atividades de leitura e escrita preparadas coletivamente

Como explanamos no item IV, que trata dos Procedimentos de Ensino referentes ao plano de aula elaborado, os professores, de acordo com a especificidade do gênero textual escolhido, foram orientados a utilizarem as estratégias de leitura de Solé (1998), selecionadas previamente, sobre o antes, o durante e o depois da leitura. Sabemos que a leitura, como processo de interação, parte do pressuposto de que o texto é passível de várias interpretações e que o professor tem a função de mediar as informações dentro desse contexto, aliando a esfera social ao repertório de conhecimentos do aluno e às informações do texto.

Assim, para alcançarmos os objetivos propostos para a leitura e para a escrita, as ações sugeridas aos professores para serem desenvolvidas em sala de aula foram as seguintes:

Quadro 16 – Orientações para a pré-leitura (para o Antes da Leitura)

1. Escrever o título do texto na lousa, ou evidenciá-lo de outra forma (slide etc.) e perguntar aos alunos qual pode ser o tema/assunto do texto que será lido.
2. Para o subtítulo, proceder da mesma forma.
3. Se for imagem, mapa, etc., perguntar sobre o que se vê/observa na imagem.
4. Em seguida, ao citar o gênero (reportagem, entrevista ou infográfico), perguntar o que se pode ter de informação a partir de cada um desses textos. Exemplo:
 - a. O que podemos ler em uma reportagem?
 - b. O que podemos ler em uma entrevista?

Fonte: A Autora, 2016.

Quadro 17 – Orientações para o Durante a leitura

1. O professor pode solicitar leitura silenciosa ou compartilhada. Também é importante que o aluno escute o professor lendo o texto, para identificar melhor pausas, pontuações como perguntas, declarações etc.
2. Pede-se para que o aluno grife/sublinhe no texto as palavras que desconhece. Se possível, usar o dicionário, mas é preferível que o professor peça a ele que tente depreender o significado da palavra pelo contexto.
3. Pedir para o aluno grifar as ideias principais de cada parágrafo.
4. Verificar se há palavras em itálico, negrito, entre aspas e porquê; se há falas de alguém (discurso direto) e se esboça uma opinião, argumento.
5. Quem é o autor? Quando o texto foi publicado e onde (revista, jornal, internet)?
6. Há partes em que aparece a opinião do autor?
7. Há referência a outros textos? Quais? Por quê?
8. O conteúdo do texto teve relação com o que o aluno previu no título ou subtítulo?

Fonte: A Autora, 2016.

Quadro 18 – Orientações para Depois da leitura

1. O professor pode, juntamente com os alunos, registrar, por escrito, a ideia principal de cada parágrafo do texto.
2. Trocar impressões a respeito do texto lido: qual a opinião dos alunos, se há alguma informação a acrescentar sobre o assunto.
3. Avaliação crítica: o texto cumpriu o seu objetivo? A informação transmitida envolve um fato que interessa o leitor e tem relação com a sua vida?

Fonte: A Autora, 2016.

Quanto à escrita, os professores foram orientados a trabalhar de acordo com as quatro questões levantadas por Geraldi (1997, p. 137) para a produção de um texto: a) “[que] se tenha o que dizer; b) [que] se tenha uma razão para dizer (...); c) [que] se tenha para quem dizer (...); d) [que] o locutor se constitua como tal (...)”. Quanto a isso, entendemos que, se as orientações para a leitura forem seguidas, as respostas às questões de Geraldi serão internalizadas e praticadas pelo processo de

argumentação informal citado por Garcia (2002), ou seja, a argumentação que dizemos ou escrevemos por força das contingências do cotidiano. Dessa forma, por meio de um acontecimento que chocou o país e foi noticiado amplamente, os alunos formaram seu conhecimento prévio que desencadeou, antes da leitura dos textos, a argumentação informal. Durante e após a leitura dos textos, o aluno interagiu com novas informações sobre o tema, ampliando seu repertório linguístico e cultural. Desse modo, as respostas para as questões que envolvem o processo da escrita seriam:

1. “[que] *se tenha o que dizer*: repertório ampliado do aluno por meio das discussões e textos lidos em sala.
2. [que] *se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer*: espera-se que o aluno compreenda a importância do tema de forma ampla e como uma tragédia ambiental e social afeta a todos, tornando-se um sujeito crítico dos problemas que afetam o seu país.
3. [que] *se tenha para quem dizer o que se tem a dizer*: o dizer e o ouvir o outro em sala, ou seja, o interlocutor é o colega e os professores. Porém, o “para quem” se amplia, pois os textos serão publicados no portal da escola, ao qual a comunidade escolar tem acesso.
4. [que] *o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz*: a constituição do aluno-locutor é um processo que se iniciou nas primeiras discussões da temática, culminando em sua produção textual, sem, obviamente, terminar em seu texto escrito, mas perdurando em seu repertório ampliado.

Assim, para que houvesse clareza por parte do professor que aplicou e acompanhou a atividade de produção textual, e para o aluno que redigiu o texto argumentativo (resposta argumentativa), elaboramos o planejamento textual a seguir, para o aluno refletir e responder antes de começar a sua produção textual.

Quadro 19 – Planejamento da produção de texto

Qual o objetivo do seu texto?	Espera-se que o aluno compreenda que deve opinar e argumentar sobre a temática solicitada.
Quem é o leitor do seu texto?	Espera-se que o aluno foque no professor (a), colegas de sala e leitores do portal do colégio (comunidade escolar)
Qual a linguagem que deve ser utilizada?	Espera-se que o aluno compreenda que a linguagem deve ser formal, sem gírias, abreviações etc.
Qual o assunto/tema?	Espera-se que o aluno depreenda o tema do comando elaborado pelos professores.
Qual a sua opinião?	Espera-se que o aluno construa um tópico-frasal com uma ideia clara sobre o tema.
Por que você tem essa opinião? Escreva dois motivos.	Espera-se que o aluno compreenda que, ao responder os porquês, estará argumentando.
Comprove a sua opinião: exemplo, fato, dados etc.	Espera-se que o aluno perceba que, ao utilizar exemplos, fatos, etc., estará justificando sua argumentação, tornando-a consistente e crítica.
Qual a sua opinião final?	Espera-se que o aluno tenha a capacidade de recapitular suas ideias e redigir uma ideia final.

Fonte: A Autora, 2016.

5.7. Transcrição²⁴ e análise das respostas argumentativas produzidas pelos alunos e aplicada pelos professores de História, Geografia e Ciências

A seguir, temos a transcrição das respostas argumentativas produzidas pelos alunos. É importante reiterar que os textos foram enumerados de 1 a 9, como fizemos na etapa III, correspondente à análise dos textos diagnosticados no capítulo IV deste trabalho. Portanto, os textos diagnósticos e as respostas argumentativas desta análise correspondem aos mesmos sujeitos-alunos do 9.º ano. O texto de número 10 não será contemplado em nossa análise, pois o aluno é desistente.

5.7.1. Transcrição das respostas argumentativas

TEXTO 1

A tragédia ocorrida em Minas Gerais desencadeada pelo rompimento da barragem da empresa Samarco pode ser considerada uma negligência. Isso foi um grande caos ambiental e social. Por exemplo casas antigas, objetos foram perdidos muitos animais morreram seus habitantes foram totalmente destruídos.

Várias famílias foram destruídas pois perderam tudo o que tinham. Além disso algumas espécies de animais entraram em extinção. Portanto isso pode ser considerado uma negligência, porque a Samarco não demonstrou interesse, em tudo o que foi perdido.

TEXTO 2

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, desencadeada pelo rompimento da barragem da empresa Samarco pode ser considerada uma negligência. Pode ser que a Samarco seja a culpada, pois ouviram um barulho duas horas antes do acontecido, mas não se preocuparam em ver o que era aquele barulho. Outro motivo para ser negligência é que a barragem só se rompeu por que tinha muitos rejeitos sólidos, lama e água. Com esse rompimento, muitas casas, igrejas, mercados e, principalmente os vilarejos antigos foram destruídos e a região pode não ser recuperar. De acordo com os especialistas pode levar séculos. Portanto, o rompimento da barragem foi uma completa negligência da empresa.

²⁴ Trata-se da mesma justificativa da nota 20.

TEXTO 3

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, causou grande revolta de toda população. Os fatos estão todos evidentes, foi negligência. A empresa Samarco agiu com irresponsabilidade no caso das barragens, não apenas ali, mas ela tem seu “histórico” de negligências, o que afirma a falta de interesse e cuidado, não só de cunho social, mas também ambiental e histórico. A empresa afirma que foi tudo uma fatalidade, mas convenhamos, contra fatos não há argumentos. Sendo assim a Samarco foi multada, porém dinheiro nenhum foi pago, e ela continua atuando indevidamente em grandes obras e provando sua incapacidade de ser responsável por seus atos e causando “tragédias” como essa, que junto das barragens destruiu também a vida e a história dos moradores que ali moravam.

TEXTO 4

A tragédia ocorrida em MG, desencadeada no rompimento das barragens foi total negligência social. A empresa envolvida não teve nenhum interesse de propor ajudas aos municípios atingidos e com isso a justiça determinou que deve haver ações da Samarco envolvida para recuperar os danos causados pela lama. Devido aos detritos minerais, os animais marinhos morreram e também o cultivo de plantações foi prejudicado pois a matéria orgânica não cresce mais. Tanto que os municípios que foram afetados ainda hoje estão tentando se recuperar. Pois o tamanho do estrago e por tudo destruído foi total negligência.

TEXTO 5

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, desencadeada pelo rompimento das barragens da empresa Samarco, foi uma negligência, pois causou gravíssimos danos ambientais, históricos e sociais. Os rios da região foram contaminados e várias espécies foram extintas. A região tinha uma grande importância histórica e vários vilarejos antigos foram destruídos. As pessoas da região tiveram que sair de suas casas e várias outras ficaram sem abastecimentos de água. Por causa de tantos danos, a empresa Samarco não teve os devidos cuidados com a barragem. Assim, fica claro que o acontecimento foi uma negligência.

TEXTO 6

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, desencadeada pelo rompimento das barragens da empresa Samarco, pode ser considerada uma negligência, pois houve uma falha da Empresa responsável pela construção, pois teve muitas mortes de pessoas e de animais. Uma das consequências que a lama causou é o assoreamento, o acúmulo de sedimentos na calha do rio. Atingindo a região de Minas Gerais e Espírito Santo. A lama acabou com tudo, destruindo sonhos das pessoas e das crianças. Sendo assim, essas cidades que a lama atingiu vão passar por dificuldades por anos e anos.

TEXTO 7

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, desencadeada pelo rompimento das barragens da empresa Samarco, pode ser considerada uma negligência, nos aspectos do meio ambiente e Social. Além de muitas vilas, cidades, rios e a histórica local destruídos.

Prova disso são a quantidade de mortes de animais terrestres e aquáticos, por asfixia. Estima-se que 128 residências foram atingidas e 19 pessoas mortas.

Especialistas dizem que pode levar séculos para o ambiente se recuperar pois a lama que se espalha em Minas Gerais e Espírito Santo não deixa crescer a matéria orgânica. Enfim, foi realmente uma tragédia.

TEXTO 8

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, desencadeada pelo rompimento da barragem da empresa Samarco pode ser considerado negligência, do ponto de vista ambiental e social. Do ponto de vista ambiental são os rios contaminados pelos vários metais pesados encontrados na água e também pela morte de várias espécies aquáticas e terrestres. E no ponto social foram várias mortes, desaparecidos e com a destruição pelo menos 128 residências, deixaram muitos desabrigados sem ter para onde ir. Dessa forma, existem esses pontos de vista que justificam a negligência da Samarco em não cuidar da barragem.

TEXTO 9

A tragédia ocorrida em Minas Gerais desencadeada pelo rompimento da barragem da empresa Samarco, pode ser considerado uma negligência pois causou catástrofe ambientais e sociais. A vida animal e ambiental foi muito atingida, pois houveram várias mortes de animais terrestres e aquáticos. E várias pessoas desapareceram e mortas. Isso se prova com o grande número de mortes de seres humanos e pelo menos 128 residências foram atingidas. Além disso, dificilmente a região vai se recuperar principalmente por causa que vários moradores eram pescadores e várias dessas pessoas tiveram que recomeçar do zero pelo fato da empresa Samarco ter sido negligente. Prova disso é que a empresa registrou dois pequenos tremores na área duas horas antes do rompimento. Deveriam ter considerado que embaixo da mineradora avia várias pessoas pois a negligência da empresa Samarco causou a maior catástrofe ambiental do Brasil.

5.7.2. Análise das respostas argumentativas

Para a análise, temos o mesmo material que a disciplina de língua portuguesa elaborou para ser explanado e utilizado pelas outras disciplinas na aplicação da atividade em sala de aula. Como os textos estão enumerados de 1 a 9, indicaremos, à frente do item da tabela, o número do texto que cumpriu o requisito exigido. Assim, poderemos demonstrar se o aluno conseguiu produzir a resposta argumentativa de acordo com a teoria e prática que embasam esse trabalho.

Quadro 20 – Análise das características básicas do gênero textual resposta argumentativa produzida pelos alunos

Não possui título: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
É uma resposta direta a uma pergunta: todas as respostas cumpriram esse requisito (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
Faz-se a retomada do que foi solicitado na pergunta (comando): a maioria seguiu esse item. Apenas o texto 3 modificou, mas sem comprometer o objetivo discursivo da atividade.
É um texto opinativo-argumentativo: consideramos que todos esboçaram opinião e argumentos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)

Fonte: A Autora, 2017.

Quadro 21 – Análise da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão: introdução

1. Introdução	[tópico-frasal]
retomada do comando com o tema	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
posicionamento (opinião/tese)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Fonte: A Autora, 2017.

De acordo com o que apresentamos nesse trabalho, referente à tabela de identificação dos elementos estruturantes e discursivos adaptados de Garcia (2002), quando fizemos a análise dos textos diagnósticos, a parte da introdução compreende uma proposta ou tema em forma de questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor mantém uma posição. Já a proposição ou tese trata de um posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta. Para o nosso trabalho, o objetivo era que o aluno apresentasse o tema e a tese logo no início da sua resposta argumentativa, de preferência em um único tópico-frasal, eliminando, principalmente, ocorrências informais típicas de respostas orais, como “sim”, “não”, dentre outros elementos coloquiais.

Tendo em vista o enunciado produzido para a atividade da resposta argumentativa – A TRAGÉDIA OCORRIDA EM MINAS GERAIS, DESENCADEADA PELO ROMPIMENTO DE BARRAGENS DA EMPRESA SAMARCO, PODE SER CONSIDERADA UMA NEGLIGÊNCIA OU FATALIDADE? – consideramos que todas as respostas apresentaram uma introdução explícita e, sendo a questão-tema uma pergunta, o fato de o aluno escolher uma das opções, evidencia também a escolha de uma tese (a da negligência). Levando em consideração que, de acordo com a estrutura do parágrafo-padrão elaborado para a atividade com os alunos, a introdução deveria apresentar um tópico-frasal ou afirmação inicial contendo tema e tese, percebemos que o objetivo foi alcançado.

Outro aspecto importante de ser analisado é o fato de a atividade ter sido desenvolvida a partir de conteúdo interdisciplinar, envolvendo informações relacionadas às disciplinas de História, Geografia e Ciências. Com isso, houve muitas respostas que elencaram, no primeiro ou segundo períodos de seus textos, informações de cunho ambiental, social e histórico. Comprovação disso estão nos textos 1, 4, 5, 7,8 e 9.

Para finalizar essa parte da análise da introdução, cabe observar que no item das estratégias de escrita elencado no capítulo V desta pesquisa, registramos que, para a construção do tópico frasal, escolheríamos um dos tópicos elencados por Garcia (2002), ou seja, declaração inicial, definição, divisão, interrogação, devido ao seu caráter didático de adaptação às três disciplinas escolhidas. Dentre esses, optamos pelo tópico da interrogação cujo parágrafo começa com uma interrogação, seguindo-se o desenvolvimento sob a forma de resposta ou esclarecimento.

Quadro 22 – Análise da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão: desenvolvimento

2. Desenvolvimento	[explicação do tópico-frasal]
argumento + justificativa (explicação)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
comprovação (exemplo)	1, 7,

Fonte: A Autora, 2017.

Em relação ao desenvolvimento do texto, percebemos que a argumentação foi ampliada, ou seja, a maioria dos sujeitos expandiram sua explicação. Não encontramos a utilização explícita do exemplo como recurso argumentativo, o que ocorre muito na argumentação informal. Consideramos que a evidência de provas (Garcia, 2002), isto é, os argumentos que sustentam a tese (a negligência da empresa Samarco em relação ao rompimento das barragens em MG), assegurando a sua validade, surgiram por meio de fatos, ilustrações, dados de prova concreta extraídos dos textos de apoio (número de pessoas e animais mortos, quantidade de casas destruídas e de desabrigados etc.).

Uma evidência disso são os textos 2 e 7 que usaram argumento de autoridade. Os textos 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 utilizaram fatos (ilustrações) diversos a respeito da atuação da empresa, além de explicar as consequências da tragédia (tema) como recurso argumentativo. Vale citar que também houve a utilização da contra-argumentação (“A empresa afirma que foi tudo uma fatalidade, mas convenhamos, contra fatos não há argumentos”), como no texto 3, um recurso elaborado para o aluno na etapa escolar do 9.º ano. Acreditamos que a ampliação da argumentação ocorreu uma vez que houve a internalização do conteúdo de cunho interdisciplinar elencado pelos sujeitos na introdução de suas respostas argumentativas.

Quadro 23 – Análise da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão: conclusão

3. Conclusão	
[conectivo]	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8
reforço do posicionamento inicial	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9

Fonte: A Autora, 2017.

Continuando a explanação da estrutura da resposta argumentativa desenvolvida em parágrafo-padrão, percebemos que, para introduzir a conclusão, a maioria dos sujeitos utilizaram algum tipo de conectivo em suas respostas. Apenas o texto 9 não utilizou recurso explícito e o texto 4 utilizou o elemento coesivo explicativo *pois* (sem estar posposto ao verbo) com sentido conclusivo.

Quanto ao reforço do posicionamento inicial, a maioria também reiterou a temática e a tese de suas respostas argumentativas, com exceção do texto 6, que finalizou com a seguinte ideia “*Sendo assim, essas cidades que a lama atingiu vão passar por dificuldades por anos e anos*”, o que acreditamos ser positivo no processo de apreensão da argumentação, uma vez que consideramos ampliador.

Antes de finalizarmos nossa descrição analítica, vemos que os alunos se apoiaram no quadro para a coesão e coerência do texto argumentativo que elaboramos como parte do material didático. A partir dessa evidência de utilização, faz-se necessário identificarmos os tipos de elementos coesivos que apareceram nas respostas e o sentido (coerência), demonstrando-os no quadro reapresentado a seguir, colocando o número do texto à frente do termo coesivo utilizado.

Quadro 24 – Análise da coesão e coerência do texto argumentativo

Sentido da argumentação	Elementos de coesão textual
Para adicionar, acrescentar	e (3,4,5,7,8,9), além de (7), além disso (1,9)
Para contrastar, opor	Mas (2, 3), porém (3), todavia, no entanto, entretanto, contudo
Para explicar/constatar/confirmar	Porque (1), pois (1, 4, 5, 6,7,9) , por isso, certamente, de fato, dessa forma (8), desse modo.
Para introduzir, iniciar	pelo fato de (9), uma vez que, como,
Para concluir, reafirmar	Portanto (1, 2), assim (5), por essa razão, sendo assim (3,6)

Fonte: A Autora, 2017.

Como indicamos no quadro, os sujeitos não utilizaram todos os elementos coesivos, mas fizeram uso de uma quantidade considerável em comparação com os textos diagnósticos produzidos e analisados na etapa de investigação da nossa pesquisa. Além disso, vimos que os sujeitos ampliaram essa utilização, recorrendo a outros termos de ligação que apareceram nas respostas, como: *isso* (1,9), *outro motivo* (2), *esse rompimento* (2), *o que afirma/a empresa afirma* (3), *ela* (3), *tragédias como essa* (3), *não só mas também* (3), *com isso* (4), *devido a (aos)* (4), *por causa de* (5), *uma das consequências* (6), *prova disso* (7, 9), *enfim* (7), *também* (8).

Outro aspecto relevante de ser analisado quanto à argumentação dos textos trata-se da ausência significativa de algumas expressões típicas em discursos argumentativos informais e/ou orais, como “eu acho”, “eu acredito”, “na minha opinião”, “eu penso”. Geralmente, são termos comuns na argumentação informal, assim como outras expressões conversacionais que reproduzem, na escrita, os termos da fala, como os pronomes “você”, “seu/sua” para dirigir-se ao leitor. Nos textos diagnósticos da etapa da investigação dessa pesquisa, a ocorrência de termos da argumentação informal e a incorporação de outros discursos, como o injuntivo, por exemplo, eram frequentes. Já, com a intervenção realizada, a informalidade da linguagem e a mistura de discursos praticamente não ocorreram nas respostas

argumentativas produzidas após a aplicação das características do gênero e da estrutura do parágrafo-padrão.

Por fim, convém observar alguns problemas sintáticos e gráficos identificados nas respostas argumentativas. Vemos que, comparando aos textos diagnósticos produzidos na investigação dessa pesquisa, houve problemas que foram solucionados, como a ocorrência de linguagem e registro de termos muito coloquiais. Também, não apareceram muitas trocas de fonemas, além de ter havido uma grande diminuição de períodos longos na escrita, o que dificultava a leitura do texto. Contudo, outros problemas persistiram consideravelmente, como a ausência de acentuação gráfica em muitos termos, inclusive em termos presentes nos textos de apoio e no próprio enunciado da atividade, além de alguns desvios ortográficos.

Acreditamos que uma atenção maior do aluno em relação à leitura dos textos de apoio e ao rascunho da sua resposta argumentativa diminuiriam as ocorrências dos desvios à norma culta. Atividades de reestruturação textual podem auxiliar os alunos, juntamente com a mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivenciando uma época em que nunca se enalteceu tanto o discurso voltado à educação. Pesquisas, estudos, avaliações nacionais, internacionais, institucionais, projetos diversos e vários meios de se promover uma educação de qualidade vêm à tona. Nesse arcabouço de práticas investigativas e pedagógicas, uma série de teorias se misturam, se multiplicam; algumas “velhas” são deixadas de lado e dão lugar às “novas”, outras se complementam. Evidentemente, em tentativas de se chegar ao ponto de partida: a qualidade da educação.

Os arautos de uma educação moderna, voltada às exigências atuais, sempre proclamam uma nova revolução anunciada pelos caudatários das teorias internacionais, tão bem-sucedidas em outras paragens e, segundo muitos especialistas, aplicáveis às necessidades do público estudantil brasileiro. Todavia convém refletirmos: estamos cumprindo o mais importante papel de desenvolvermos efetivamente o fundamental que nos cabe em sala de aula?

Sendo um dos objetivos deste trabalho identificar a concepção dos profissionais da escola a respeito da importância da leitura e da escrita nas diversas disciplinas do currículo escolar, acreditamos que o demonstrado no processo de investigação deste trabalho foram indícios suficientes para a experiência interdisciplinar realizada na intervenção. Nos documentos coletados para a investigação, teoricamente, a maioria dos professores assinalou concordar que a leitura e a escrita devem ser priorizadas em todas as áreas do conhecimento. No entanto, quando se trata de refletir e reorganizar a prática pedagógica elencada em documentos como o PPP e a BNCC, essa preocupação não apareceu nos registros coletados.

Além disso, a básica análise dos textos diagnósticos argumentativos é outro motivo de maior apreensão. Mesmo levando em consideração o parecer sobre parte do material produzido na avaliação diagnóstica dos alunos (30% correspondente as 10 respostas argumentativas), consideramos ter havido um número muito elevado de problemas textuais basilares para uma turma em ano de transição de segmentos do fundamental para o médio.

Tendo em vista a trajetória investigativa que percorremos para a elaboração deste trabalho, vimos ser inegável a intervenção ante os diagnósticos favoráveis e desfavoráveis congruentes às propostas de valorização da leitura e da escrita no cotidiano escolar. O fundamental que nos cabe urgiu ser praticado de forma simples,

mas eficaz, por meio de uma teoria básica a qual todo professor possa ter acesso, independentemente da disciplina ministrada.

A teoria básica a qual nos referimos vai ao encontro do objetivo geral: discutir e aplicar – em uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio público estadual, da cidade de Campo Mourão, na região noroeste do Paraná – proposta dialógica (BAKHTIN: 1992, 2003) com a prática estruturada da leitura (SOLÉ, 1998) e da escrita (GERALDI: 1997, 2012) voltada a outras áreas de conhecimento da Educação Básica, por meio da organização do parágrafo-padrão (GARCIA, 2002) e do gênero textual resposta argumentativa.

A partir do processo perscrutativo, os objetivos específicos delineados foram: a) identificar a concepção dos profissionais da escola acerca da importância da leitura e da escrita nas diversas disciplinas do currículo escolar; b) minimizar os problemas de leitura e de escrita na referida turma, a partir de atividade interdisciplinar com as áreas de História, Geografia e Ciências; c) contribuir, por meio da elaboração de material didático, para uma concreta organização da prática da escrita dos alunos nas outras disciplinas e sua consequente ressignificação.

Em relação à aplicação do projeto de intervenção de nosso trabalho, acreditamos que a prática foi produtiva. Sabemos que o cotidiano escolar implica muitos fatos e imprevistos que surgem ao longo do dia a dia. Por isso, discutir e aplicar atividade interdisciplinar necessita tempo e muita reflexão para o bom andamento do processo. Como afirmamos no decorrer de nossa pesquisa, há fatores contextuais e extracontextuais que podem interferir direta ou indiretamente. Nem sempre o tempo foi necessário para o término das discussões com todos os professores das disciplinas envolvidas, e os horários, na maioria das vezes, eram incompatíveis.

Muitas vezes, terminávamos individualmente alguma atividade que deveria ser feita em conjunto, e/ou trazíamos sugestões à parte, o que reforça a urgência de termos mais tempo para preparar nossas atividades, dialogando com nossos colegas de trabalho. Nosso tempo de hora-atividade acaba por ser preenchido pelas correções de provas, trabalhos, preenchimento de livro registro de classe, resolução de conflitos etc.

Também, houve muitas desistências nesta turma além da desistência do aluno cujo texto estava entre os diagnosticados, fazendo com que tivéssemos uma lacuna na análise comparativa do material. Outro fator foi termos aplicado a proposta em uma turma muito faltosa, o que dificultou, de acordo com os professores, as etapas de

leitura e de escrita, além de não ter havido tempo para a atividade de reestruturação textual. Além disso, outros fatores externos interromperam o processo, como a ocupação da escola e a greve da rede estadual de ensino no mês de outubro de 2016, o que fez com que as atividades dos professores focassem em reposição de conteúdos e aplicação de atividades avaliativas do trimestre.

Apesar desses percalços e quanto ao segundo tópico dos objetivos específicos, a análise das respostas argumentativas mostrou a diminuição dos problemas estruturais e argumentativos dos alunos da turma de 9.º ano comparando-as com as respostas produzidas no diagnóstico. Houve o contato e a apropriação de conteúdos novos para os dois sujeitos da pesquisa (aluno e professor) desde o processo de planejamento até a aplicação.

Os resultados evidenciaram que a produção do gênero textual resposta argumentativa pode ser satisfatória em outras disciplinas do currículo escolar quando da utilização estruturada do parágrafo-padrão e dos preceitos básicos de leitura e escrita aplicados por meio de material didático, produzido de acordo com as necessidades discentes e docentes, pensado e elaborado interdisciplinarmente, com a mediação do professor de língua portuguesa.

Quanto ao terceiro tópico dos objetivos específicos, tendo em vista todo o embasamento teórico pesquisado ao qual os professores de outras disciplinas tiveram acesso, todo o material didático produzido e as ações aqui relatadas, há a possibilidade de suscitarmos a inclusão do objeto de nossa pesquisa no PPP da escola, a partir de nossa proposta de ação, levando a uma responsabilidade conjunta em prol de praticarmos sistematicamente o fundamental que nos cabe.

Retomando a observação de Neves (2007),

Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da **ação sistematizada** da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como o são o ler e o escrever (NEVES et al., 2007, p. 14, grifo nosso).

Por fim, como para a pesquisa-ação todos os elementos decorrentes de uma pesquisa são relevantes para avaliarmos os resultados, principalmente a atuação dos envolvidos no decorrer da aplicação do plano didático, esperamos que a nossa proposta enseje a reflexão das demais áreas sobre como a prática da leitura e da produção de textos precisa de procedimentos planejados e do comprometimento de

todos os sujeitos envolvidos diretamente na educação. Ademais, teoricamente, o aluno percebendo que atividades de leitura e de escrita estão sendo realizadas de forma planejada por outros professores, pode acarretar uma valorização e mudança de comportamento em relação à leitura e à escrita na rotina escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTONIO, J.D. **A estrutura retórica do gênero resposta argumentativa.**
- BAKHTIN, M.. *Os gêneros de discurso.* In: **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S.M. Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: DF, 1998.
- CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos.** 3.ª ed. Maringá: Eduem, 2013.
- GARCIA, O. M., **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.
- _____. **Portos de passagem.** 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1995, p. 13-44.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996, p.9-65.
- LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo.** 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 8ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993, p. 7-50.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa.** Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PEREIRA, R.A; RODRIGUES, R.H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin.** In: Letras, Santa Maria, vol. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

PERES, A. F. **Saberes e identidade profissional na formação de professores de Língua Portuguesa.** Maringá: Eduem, 2010.

_____, A. F. (org.) **Saberes docentes e práticas de ensino de Língua Portuguesa: leitura, escrita, análise e gramática.** Maringá: Eduem, 2012.

PICONI, L.B. et all. **O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas.** In: Entretexos, Londrina, vol.13, n.01, p.368-400, jan./jun.2013.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 17/2, p. 193-223, dez. 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 89-161.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Consultas online

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em 15 de ago. 2015.

Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/02/por-que-tiramos-e-postamos-tantos-selfies.html>>. Acesso em 02 de fev. 2016.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em 12 de dez. 2015.

Disponível em:<<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/41015975>>. Acesso em 15 de ago. 2015.

Disponível em:<<http://tnh1.ne10.uol.com.br/noticia/geral/2014/04/19/296491/comportamento-imprudencia-faz-vitimas-nas-redes-sociais>>. Acessado em 02 de fev. 2016.

Anexo I: Questões sobre o PPP. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/questoes_anexol_ppp_sp2015_2sem__1.pdf>. Acesso em 23 de set. 2015.

Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao1822016gsse-ed.pdf>>. Acesso em 06 de nov. 2016.

Extrato do texto do Parecer CNE/CEB n.º 7/2010. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/texto_parecer_ppp_sp215_2sem.pdf>. Acesso em 23 de set. 2015.

Resolução da Seed sobre a distribuição de aula e hora-atividade.

Roteiro para o PPP. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/roteiro_ppp_sp2015.pdf>. Acesso em 23 de set. 2015.

Roteiro sobre a BNCC. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/set_2015/roteiro_bnc_sp2015_2sem.pdf>. Acesso em 23 de set. 2015.

Semana Pedagógica de 12 e 19 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1507>>. Acesso em 23 de set. 2015.

Vídeo da professora Ilma Passos a respeito da construção do PPP. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19097>>. Acesso em 23 de set. 2015.

ANEXOS

ANEXO 01: Material da Formação Continuada da Seed para a discussão do PPP e da BNCC

Após a leitura, pontuar: Pontos positivos e fragilidades dessa construção.

Apresentação e debate sobre os pontos levantados.

Construção e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular

O que é a Base Nacional Comum Curricular?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontará os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica.

Será mais uma ferramenta para orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares, mostrando quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados em cada Área do Conhecimento: Matemática, Línguas e Ciências da Natureza e Humanas, assim como orientará a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão escolhendo os melhores caminhos de como ensinar bem como, apontar quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão.

É uma conquista social cuja construção é crucial para um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos.

Por que uma BNCC?

Não existe uma só resposta para essa pergunta. Das salas de aula virão algumas delas; dos centros de pesquisa em educação, outras. Junto com as respostas, não faltarão ponderações e outras perguntas. Assim é o processo em Educação: cheio de perguntas que geram novas perguntas e debate. Há ainda respostas mais objetivas para a pergunta "Por que uma BNCC?". Entre elas, aquelas relacionadas ao cumprimento de leis.

A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece na nossa Constituição Federal, de 1988, no Art. 210. Anos depois, ela também é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é que a Base é efetivamente detalhada. E é a partir delas que todo o processo atual de construção da BNC se inspira e se organiza.

Mais recentemente a necessidade da BNC foi evidenciada em outros documentos significativos para a Educação, frutos de discussões de todos os setores da sociedade. Ela está indicada nas Conferências Nacionais de Educação e também no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE estabelece, em diversas estratégias, a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, coordenada pelo MEC, que deve ser encaminhada, até junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

O atendimento a essas determinações legais – Constituição, LDBEN, DCNs, CONAE e PNE – terá como efeito a produção de uma referência de currículo que articule os esforços existentes nos estados, no Distrito Federal e em muitos municípios na produção de seus documentos curriculares.

Como construir uma base?

A construção de uma BNC só é possível com a participação de toda a sociedade brasileira. Múltiplos atores envolvidos nesta dinâmica terão espaço e meios para fazer aportes, considerações e observações nesse processo.

Para que isso se torne realidade é fundamental experimentar e (re) pensar mecanismos que facilitem a coleta e a análise de todas essas manifestações, especialmente as que são aguardadas a partir da proposta preliminar de Base que em breve será apresentada e posta em discussão.

Nesse sentido, o MEC criou o Portal base nacional comum. mec.gov.br com vistas a ampliar as possibilidades de comunicação e análises de sugestões e documentos para um entendimento em torno da BNC.

O texto preliminar da BNC tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e demais Diretrizes, os documentos curriculares dos estados e municípios e os conhecimentos produzidos pelas áreas de conhecimento da educação básica.

Para a elaboração desse documento preliminar, a Secretaria de Educação Básica tem promovido reuniões com Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Fórum Nacional de Educação (FNE) e as muitas e importantes associações profissionais e científicas da área, com o intuito de informar as ações realizadas e mobilizar para a abertura da discussão nacional.

O Portal criado faz parte do método de construção da BNC. Por ele, será possível acolher as contribuições à proposta preliminar e também mobilizar a sociedade em torno

de um processo que pretende chegar a um entendimento nacional que reforce o pacto federativo e permita que estados, Distrito Federal e municípios tenham uma orientação em âmbito nacional, discutida em todo o território.

Para que serve a BNC?

Já é possível calcular alguns dos muitos reflexos que BNC deve promover quando chegar às escolas, aos estudantes e à sociedade.

Quando os principais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento forem estabelecidos nas Áreas de Conhecimento, nas etapas e nos segmentos da Educação Básica, espera-se que a BNC se torne um instrumento de gestão que ofereça subsídios para formulação e reformulação das propostas curriculares dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em diálogo com as diferenças presentes na escola e com as especificidades que caracterizam o contexto educacional brasileiro.

Espera-se que a Base seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica, (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos, bem como colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores.

Os protagonistas da BNC

A Base Nacional Comum Curricular será resultado do trabalho coletivo de diferentes atores do contexto educacional: especialistas das áreas de conhecimento, gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral.

O desafio de sua construção é enorme sendo essencial a participação de professores, secretarias estaduais e municipais de ensino, associações profissionais e científicas, sociedades civis organizadas, estudantes da Educação Básica e de cursos de licenciatura e demais atores envolvidos nessa temática.

Em diferentes momentos de seu processo, alguns personagens ganham ainda mais protagonismo. Na atual fase, a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação conta com um Comitê de Assessores trabalhando na produção de uma proposta preliminar da BNC apoiados por 116 especialistas, organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da educação básica.

Essas comissões, coordenadas pelos assessores, são responsáveis pela redação dos objetivos de aprendizagem. A comissão foi composta por representantes de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação; professores das redes públicas estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal, indicados pelas secretarias estaduais de educação; gestores das redes públicas estaduais, também indicados pelas secretarias estaduais.

Os professores das universidades que compõem a equipe de especialistas foram indicados pelo grupo de assessores a partir dos seguintes critérios: ser professor doutor de universidades, envolvidos com atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à educação básica, ter participação anterior em políticas do MEC voltadas à educação básica (PNAIC, PNLB, PACTO do Ensino Médio, PNBE, dentre outras), ter participação em processos de elaboração de currículos municipais e/ou estaduais.

Linha do Tempo

1988

É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Link para o texto completo da Constituição Federal de 1988:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituica.htm

1996

É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

Link para o texto completo da LDBEN:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>

1997

São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

Link/PDF para os PCNs:

PCN Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) Volume 01 – Introdução aos PCN

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro001.pdf>

1998

São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.

PCN Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) Volume 01 – Introdução aos PCNs

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

2000

São lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Link para o PCNs do Ensino Médio:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.Pdf>

2008

É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

Conheça os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Programa Currículo em Movimento:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article

2010

Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. Em suas resoluções o documento final fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular.

Leia o Trecho:

2. Garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, com as estratégias de:

2.4. Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira.

Link para o Documento Final da CONAE:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Link para a Resolução n. 4:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

Entre 2009 e 2011, são lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil para Ensino Fundamental, para o Ensino Médio. Veja ano a ano.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.

Link para o DCN para a Educação Infantil:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf

2011

A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Link para a resolução:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

2012

A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Link para a Resolução:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=

A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

Link para a Portaria:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf

Veja mais documentos sobre o Pacto:

<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>

2013

A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Link para a Portaria:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/iewer?jornal=1&pagina=24&-data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>

Veja mais documentos sobre o Pacto:

http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&-view=article&id=41&Itemid=116

2014

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).

Metas e Estratégias do PNE sobre a BNC:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia 1.9: estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégia 2.1: O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégia 3.2: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas da organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

Conheça a Base Legal do PNE: [http://www.planalto.gov.br/ CCIVIL 03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

Conheça as 20 Metas do PNE: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Link para o documento:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>

2015

Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.

A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Link para Portaria de Nomeação:

<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>

Em 30 de julho de 2015 é lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

Acessado em 10/08/2015.

ANEXO 02: Textos utilizados no plano de aula interdisciplinar aplicados na proposta de intervenção

Carta Educação



ENTREVISTAS | NOVIDADES

“O desastre em Mariana se soma a uma tragédia de três séculos”

Para ambientalista Apolo Lisboa, rompimento de barragem é mais um episódio que evidencia o descaso com região mineira que sofre prejuízos ambientais e sociais desde o Ciclo do Ouro.

Thais Paiva 2 de dezembro de 2015

A catástrofe ambiental causada pelo mar de lama que tomou Mariana (MG) após o rompimento da barragem da mineradora Samarco é o estopim de um descaso histórico dos governantes e empresas com a região.

É o que alerta o médico e ambientalista Apolo Heringer Lisboa, idealizador do Projeto Manuelzão, que mobiliza a sociedade para a recuperação hidro-ambiental do Rio das Velhas (MG). Para o especialista, professor da UFMG e doutor em Educação, os prejuízos da mineração em Minas Gerais são perceptíveis e se acumulam desde o final do século XVII quando iniciou-se o chamado Ciclo do Ouro.

A região do vale do rio Doce, por exemplo, vem sendo desde então palco de inúmeras tragédias: extermínio de tribos indígenas inteiras, desmatamento desenfreado, erosão do solo, contaminação da água por metais pesados, entre outras violações humanas e ambientais. Em entrevista a Carta Educação, o ambientalista falou sobre os principais danos e os possíveis caminhos para a recuperação da região.

Carta Educação: *Como o senhor analisa o desastre ambiental ocorrido este ano em Mariana (MG), conseqüente do rompimento da barragem de Fundão?*

Apolo Lisboa: Muitas tragédias ambientais acontecem por 10 anos, um século e não são percebidas como tais. Mas quando acontece assim, aparentemente de uma hora para outra, parecem marcar, preocupar mais. É mais ou menos igual a quando

há a queda de um avião, onde morrem 300 pessoas de uma vez e isso vira notícia internacional. Mas se morrem 600 pessoas em um feriado prolongado às vezes nem chega ao noticiário local. Porque existe esse fator da comoção e os meios de comunicação reverberam mais quando as coisas ocorrem de forma abrupta. Mas, na realidade, a tragédia do rio Doce começou no final do século XVIII com o declínio do Ciclo do Ouro em Minas Gerais. O vale do rio Doce até então estava preservado pelo governo português como uma defesa militar contra uma possível invasão estrangeira a Ouro Preto. À medida que foi liberada sua conquista, como uma saída para o mar inclusive, o rio Doce primeiro foi palco do holocausto dos índios botocudos que foram perseguidos e eliminados. Logo em seguida, vieram as queimadas e o desmatamento para plantar café, capim, criar gado, fazer carvão e outros tipos de agricultura. Tudo isso provocou uma grande erosão no vale do rio Doce, tudo isso foi uma grande tragédia. Até maior do que esta última.

CE: Em que sentido?

AL: Essa tragédia de agora – que eu considero de dimensão internacional – não é maior que as demais, só que ela repercutiu mais devido ao fato de ter acontecido de forma abrupta. O desastre em Mariana se soma a uma tragédia que já leva três séculos. Porque o rio Doce não estava uma maravilha quando aconteceu isso, estava todo assoreado, a água estava com uma péssima qualidade, cheia de esgoto doméstico e metais pesados. Porque quando se desmata e faz uma agricultura errada há uma erosão muito violenta e a terra desce toda para dentro do rio. Ele estava cheio de metais pesados como arsênio, chumbo, manganês, mercúrio, ferro. É uma prova que o rio pode ser veículo de vida e de morte. O Rio Doce está em estado grave, só que tem centenas de afluentes trazendo água de melhor qualidade, não boa, mas de melhor qualidade que vão trazer futuramente os peixes, a vida. Agora hoje o povo não pode beber essa água e fauna local também não. Imagina todos os animais dessa região sem água para beber. Essa lama é muito pesada e ela se depositou no fundo do rio e vai continuar correndo rio abaixo por muito tempo.

CE: Podemos dizer que a relação de dependência de Minas Gerais com a mineração deixou prejuízos históricos?

AL: Têm várias narrativas do passado sobre a extração de ouro, por exemplo, em Ouro Preto, que mostram isso. O Conde de Assumar escreveu, em 1717, que os negros faziam buracos muito profundos e se metiam dentro deles para procurar ouro, o que era muito arriscado porque às vezes a terra cedia e todos eles eram enterrados vivos. Em 1824, um barão relata Mariana como um vale pobre e árido por onde corre o rio São José, turvo pela lavagem do ouro, uma visão triste de um vale outrora tão rico. Você tem outros episódios também, desabamentos que mataram centenas de escravos, mais recentemente tem o caso do Rio Pomba, em 2008, cujo rompimento da barragem levou muita lama para toda a bacia do rio Paraíba do Sul e agora, 5 de novembro, esse caso de Mariana. Esses são os acidentes maiores, mas a região toda está esburacada por causa da mineração desde o final do século XVII e todas as cidades muito dependentes da mineração em termos de renda.

CE: E como isto afeta a população?

AL: Estas cidades não tem estrutura até hoje. A população é pobre, doente. O ouro e o ferro não levaram progresso para a região mesmo porque as mineradoras não pagam o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) por causa da Lei Kandir [que isentou do imposto produtos primários destinados a exportação]. Então o dinheiro evapora da cidade e só fica o prejuízo porque acaba com a água. A água está muito ligada ao minério de ferro, você acaba com os lençóis freáticos porque bombeia a água para fora da jazida para minerar no seco com as máquinas e tratores, às vezes com 300 metros de fundura em uma área enorme, um buraco de quatro, cinco quadras. Então em toda a região, as nascentes secam, é um impacto muito grande, e ainda há os minerodutos que levam o minério em grandes canos com mais de um metro de diâmetro, que usam uma quantidade gigantesca de água, algo que daria para abastecer uma capital como Belo Horizonte.

CE: O que aconteceu em Mariana é um alerta para repensarmos nosso modelo de extração?

AL: A tragédia do rio Doce é o próprio sistema econômico atual que não é sustentável. Hoje, o vale do rio Doce é o vale do aço, do eucalipto, da celulose, do carvão vegetal, do minério de ferro, que são atividades econômicas que não respeitam

o meio ambiente. No licenciamento ambiental aqui no Brasil predomina a ideia de que a prioridade é o crescimento econômico, a produção, gerar emprego e renda. Nunca a prioridade é preservar o meio ambiente e fazer a economia se adaptar à vida dos ecossistemas. Se tivéssemos uma visão ecossistêmica da vida, da política, da economia veríamos que a única saída é “ecologizar” a economia, o que significa não destruir a terra por causa das atividades econômicas. Você deveria agregar à produção econômica valores ecológicos, que conta com um desenvolvimento científico, tecnológico de ponta. Mas aí há o choque com o interesse das empresas que querem lucro rápido, barato. Além disso, há a complexidade dos governos, onde os políticos, em sua grande maioria, são eleitos com o dinheiro que vem das indústrias e, sobretudo, das mineradoras. Logo, eles não vão defender o Estado e a sociedade, pois estão subordinados a outros interesses.

CE: O senhor consegue vislumbrar algum caminho para a recuperação do rio Doce?

AL: O que é fundamental para a recuperação de uma bacia hidrográfica é resolver o problema do solo. Porque ele não é renovável. Todo solo que sai com a chuva, porque houve desmatamento, porque houve agricultura ou criação de gado de forma imprópria, toda aquela terra que desce para dentro do rio não volta mais, é irreversível. O que se pode tentar fazer é recarregar os lençóis freáticos para evitar a seca subterrânea. Então você teria que retardar o escoamento da água da chuva por meio de obstáculos. Pode ser pequenas cestas com bambu, pedra, madeira para fazer poças d’água do alto dos morros para baixo. Aí a água vai empochando, a terra para de descer porque fica parada nesses pontos e dali alguns dias aquele infiltrado sobe. Então você acaba compensando com um modelo artificial a função da vegetação que foi destruída. E, claro, é preciso fazer plantio também e desmatamento zero.

CE: Era possível prever e evitar esse desastre em Mariana?

AL: As empresas envolvidas nessa tragédia são umas das mais ricas do mundo na mineração. E não tem geólogos, engenheiros – os melhores do mundo – para acompanhar esse acidente? Não tem um plano de evacuação da população, um plano de contenção dessa lama? E outra coisa, você pode minerar a seco, você pode

fragmentar a rocha e tirar o minério de ferro por meio de imãs. Por que eles não fizeram a mineração a seco se tem essa tecnologia já? Outra, se você tem uma barragem de rejeito, você tem que imaginar que vai ter um peso maior que pode haver um fenômeno de liquefação. Por isso que quando você constrói uma barragem de rejeito você tem que prever pequenos tremores de terra. Aqui foi tudo feito sem cuidado, com um desleixo completo.

Infográfico

The image is a screenshot of a web browser displaying a news article from G1. The browser's address bar shows the URL: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/in...>. The article's title is "Infográfico: entenda como foi o rompimento da barragem em MG". Below the title, a sub-headline reads: "Estrutura cedeu e liberou milhões de metros cúbicos de rejeitos. O distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, foi destruído." The article text begins with "Do G1, em São Paulo" and "O rompimento de uma barragem da mineradora **Samarco**, cujas donas são a **Vale** e a anglo-australiana BHP, na tarde de 5 de novembro, causou uma enxurrada de lama que destruiu o distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, na Região Central de **Minas Gerais**. A onda de lama continua atingindo outros distritos, levada pelo Rio Doce." The article continues with "Inicialmente, a mineradora havia afirmado que duas barragens haviam se rompido, de Fundão e Santarém. No dia 16 de novembro, a Samarco confirmou que apenas a barragem de Fundão se". On the right side of the page, there is a sidebar with the heading "Minas Gerais" and a sub-heading "veja tudo sobre >". Below this, there is a small image and the text "Canonização c" and "Chica pode se". The browser's taskbar at the bottom shows the Windows logo, a search bar with the text "Pergunte-me alguma coisa", and several application icons. The system tray on the right shows the time as 20:34 and the date as 22/02/2017.

06/11/2015 20h24 - Atualizado em 21/11/2015 12h43

Infográfico: entenda como foi o rompimento da barragem em MG

Estrutura cedeu e liberou milhões de metros cúbicos de rejeitos. O distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, foi destruído.

Do G1, em São Paulo

O rompimento de uma barragem da mineradora **Samarco**, cujas donas são a **Vale** e a anglo-australiana BHP, na tarde de 5 de novembro, causou uma enxurrada de lama que destruiu o distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, na Região Central de **Minas Gerais**. A onda de lama continua atingindo outros distritos, levada pelo Rio Doce.

Inicialmente, a mineradora havia afirmado que duas barragens haviam se rompido, de Fundão e Santarém. No dia 16 de novembro, a Samarco confirmou que apenas a barragem de Fundão se

Minas Gerais
veja tudo sobre >

Canonização c
Chica pode se

g1 - Infográfico: entenda c...

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Martimaq Office Decor F...


MENU G1 MINAS GERAIS

BUSCAR

Rompimento de barragem em Mariana

Acidente foi no distrito de Bento Rodrigues

LOCALIZAÇÃO



BA
DF
GO
MINAS GERAIS
ES
Belo Horizonte
Mariana
SP

BHP Billiton +
Samarco +
Vale +

Pergunte-me alguma coisa

20:35
22/02/2017

g1 - Infográfico: entenda c...

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Martimaq Office Decor F...


globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos

ASSINE JÁ CENTRAL E-MAIL ENTRAR

MENU G1 MINAS GERAIS

BUSCAR

DESLOCAMENTO DA LAMA PELO RIO DOCE



MINAS GERAIS
Governador Valadares
ESPIRITO SANTO
Linhares
Rio Doce
Colatina
Mariana
Bento Rodrigues

MIRV Engenharia

PROGRAMA DO GOVERNO

JUROS MAIS BAIXOS DO MERCADO

Shopping

Magazine Luiza
Adega Climatizada
Adega Easy C...
10 x R\$72,90

Pergunte-me alguma coisa

20:36
22/02/2017

globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos

MINAS GERAIS

Fundão se rompeu por volta das 15h de 5.nov.

Barragem do Fundão

Barragem de Santarém

Bento Rodrigues

Barragem do Germano

Rompimento liberou 55 milhões de m³

Fundão

Assine Já Central E-mail Entrar

Buscar

darfiti

Bolsa... R\$ 119,99	Sapato... R\$ 164,99	Sapato... R\$ 139,99
Sandá... R\$ 144,99	Bolsa... R\$ 119,99	Sapato... R\$ 114,99
Sapato... R\$ 229,90	Sapato... R\$ 134,99	Sapato... R\$ 94,99
Bolsa... R\$ 119,99	Sandá... R\$ 64,99	Sapato... R\$ 154,99
Bolsa... R\$ 129,99	Sapato... R\$ 149,90	Sapato... R\$ 84,99

Pergunte-me alguma coisa

20:37 22/02/2017

globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos

MINAS GERAIS

RAIO-X

BARRAGEM DO FUNDÃO

Parte da mina: Germano

BENTO RODRIGUES
População estimada: 612

Pergunte-me alguma coisa

20:38 22/02/2017



No dia 5 de novembro de 2015, o rompimento de uma barragem de rejeitos da mineradora Samarco em Mariana (MG) provocou o que já pode ser considerado o maior desastre ambiental da história do Brasil. Na verdade, as consequências catastróficas do problema não se limitaram à região mineira onde o fato ocorreu, mas se estenderam por centenas de quilômetros, atingindo até o Oceano Atlântico, no litoral do Espírito Santo. Além da catástrofe ambiental, a tragédia destruiu regiões de valor cultural histórico, destruiu famílias que perderam entes queridos, suas casas, seus meios de subsistência, sua história.

Entenda a tragédia de Mariana, em Minas Gerais

Texto de Ariadne Bognar

O que aconteceu em Minas? Por que tem um monte de cidade cheia de lama?

Duas barragens da mineradora Samarco se romperam na cidade de Mariana (MG), na última quinta-feira (5). Nessas barragens havia lama, rejeitos sólidos e água. Esses detritos são resultado da mineração na região.

Qual é o tamanho do estrago? Muito grande?

Pelo menos 128 residências foram atingidas pela onda de lama e dejetos. Oficialmente, o número de mortos é de seis pessoas e o de desaparecidos, 12. Os detritos das barragens tomou conta do rio Gualaxo e chegaram ao município de Barra Longa, a 60 km de Mariana e a 215 km de Belo Horizonte. Seis localidades de Mariana, além de Bento Rodrigues, foram atingidas. Segundo especialistas, a lama que desce pelo rio Doce atingirá, no total, uma área de cerca de 10 mil quilômetros quadrados no litoral capixaba – área equivalente a mais de seis vezes o tamanho da cidade de São Paulo. Os prejuízos são calculados em mais de R\$ 100 milhões, segundo o prefeito de Mariana, Duarte Júnior.

De quem é a culpa disso? Terremoto? Chuvas? Negligência?

A Samarco disse ter registrado dois pequenos tremores na área duas horas antes do rompimento, por volta das 16h20 de quinta-feira. Não se sabe o que teria causado estes tremores – se seriam abalos sísmicos ou a força do próprio rompimento. Em 16 de novembro, a Samarco fez um acordo com o Ministério Público e concordou em pagar R\$ 1 bilhão para começar a compensar os danos materiais e ambientais. A Justiça determinou o bloqueio de R\$ 300 milhões da empresa para os ressarcimentos. A intenção é fazer com que a empresa repare completamente o dano causado pela lama, com ações como a limpeza, resgate dos animais, reconstrução das casas, entre outros. O Ibama vai multar a Samarco em R\$ 250 milhões (atualizado). Se a empresa for condenada a pagar uma indenização coletiva, o dinheiro vai para um fundo destinado a ações de melhoria da qualidade ambiental. A partir disso, os moradores podem pedir uma indenização pelos seus danos pessoais, inclusive, em caso de morte de parentes, podendo até haver pagamento de pensões às famílias das vítimas.

Essa lama pode contaminar as pessoas?

A mineradora garantiu que não há nada tóxico nos 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro liberados durante o acidente. Mas foram encontrados resíduos de metais pesados na lama. O site R7 afirmou que o Serviço de Água e Esgoto) da cidade de Valadares “aponta um índice de ferro 1.366.666% acima do tolerável para tratamento – um milhão e trezentos mil por cento além do

recomendado”. Há também altos níveis de manganês, que “superam o tolerável em 118.000%, enquanto o alumínio estava presente com concentração 645.000% maior do que o possível para tratamento e distribuição aos moradores”.

A região vai se recuperar?

Difícilmente. Especialistas dizem que pode levar séculos para o ambiente se recuperar. A lama que se espalhou por Minas Gerais e Espírito Santo impede que matéria orgânica cresça. Uma das consequências que a lama está causando é o assoreamento, o acúmulo de sedimentos na calha do rio, causando impactos socioeconômicos e ambientais. Segundo o Ibama, houve alterações nos padrões de qualidade da água. Um dos impactos é a morte de animais, terrestres e aquáticos, por asfixia.

Que empresa é essa, Samarco? É do governo?

Não, é uma empresa privada. A Vale (mineradora que era estatal e foi privatizada durante o governo FHC) é uma das acionistas da Samarco, com uma participação de 50% no capital por meio de uma joint venture com a BHP Billiton, a maior empresa de mineração do mundo.

Dá para ajudar o pessoal de lá? Como eu faço?

Sim. Diversas entidades e voluntários se mobilizam para receber doativos e acolher as vítimas, que passam de 500. De acordo com a prefeitura de Mariana, as prioridades são doações de materiais de uso pessoal como escovas de dente, toalhas de banho, copos, talheres e pratos descartáveis, além de água potável. A prefeitura de Mariana não está mais aceitando doações.

Fonte: <http://meexplica.com/2015/11/entenda-a-tragedia-de-mariana-em-minas-gerais/>

Mariana: fatalidade ou negligência?

Significado do termo fatalidade: s.f. Característica ou particularidade do que é fatal.

Aquilo que não se consegue evitar; fado ou fatalismo. Circunstância marcada por uma infelicidade; desgraça: o acidente foi uma fatalidade.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/fatalidade>

Significado de negligência: s.f. Falta de cuidado, de aplicação, de exatidão, de interesse, de atenção; em que há descuido, displicência, desatenção, desleixo, desmazelo ou preguiça. Indolência; ausência de motivação, de disposição, de interesse e de vigor. [Jurídico] Falta não intencional da pessoa que se omitiu no cumprimento de um ato que lhe foi atribuído.

Fonte: <https://www.dicio.com.br/negligência>

Reportagem

A exploração de Minas cavou a tragédia em Mariana

Dos túneis cavados por escravos ao processo nebuloso de privatização da Vale, muitos capítulos levaram à destruição do Meio Ambiente

Virgínia Buarque, Mark Matzner e Kaian Luca Perce Eugênio

17 de dezembro de 2015

No final do século XVII, teve início a extração aurífera nas terras de Minas, nova fronteira da colonização portuguesa, aberta por sertanistas vindos da região de São Paulo. Logo nos primeiros anos do século seguinte, foi introduzida a técnica utilizada pelos espanhóis para extração do ouro nas encostas dos morros, através da escavação subterrânea.

O resultado obtido mostrou-se muito mais rentável do que a lavagem de ouro nos rios, levando ao enriquecimento dos bandeirantes que adquiriram terras na região. Multiplicaram-se, assim, os túneis para escavação do ouro e também os sarilhos, buracos verticais, que possibilitam tanto a entrada de ar para os trabalhadores como a retirada do ouro por baldes e cordas.

Tais minas e poços foram escavados por milhares de escravos e mineiros pobres, que labutavam enquanto houvesse luz do sol, sob o risco constante de desabamentos. De seus esforços, subsistem ainda hoje centenas de quilômetros de túneis, ainda não totalmente mapeados.

Com a exploração das jazidas, grandes contingentes populacionais rumaram para a atual região mineira, dando origens a centros urbanos como Vila Rica (atual Ouro Preto) e Vila de Nossa Senhora do Ribeiro Carmo (Mariana). Diversos arraiais também surgiram em suas proximidades, como o de Camargos, situado à margem direita do rio Gualaxo do Norte, onde o bandeirante Bento Rodrigues havia extraído algum ouro.

Três séculos depois, mais especificamente em 2009, o então subdistrito de Bento Rodrigues – daí a referência ao nome da localidade – veio a ser assim descrito pelos então licenciandos do curso de História da UFOP, Eduardo Gerber Júnior e Mamede Queiroz Dias: “Bento Rodrigues é uma pequena comunidade; na região onde se encontra a escola também se localizam uma pequena capela, algumas mercearias e o restante de casas”.

Os impactos ambientes trazidos pela ocupação desordenada decorrente da mineração rapidamente foram sentidos. Ainda na primeira metade do século XVIII, a região já enfrentava problemas vinculados ao assoreamento dos rios, devido à quantidade de refugo da mineração lançado nos mananciais.

Observe-se que desde essa época a atividade mineradora empregava muita água, a fim de proceder à separação entre o ouro e os resíduos minerais considerados indesejáveis. Havia ainda a erosão causada pelo descampo de serras e morros. Simultaneamente, as reservas naturais de ouro começaram a diminuir, com o ouro dando mostras de esgotamento, o que levou ao abandono de muitas residências e lavras, enquanto grande parte das terras para plantio permanecia devoluta.

Entretanto, novas tentativas de exploração mineral não deixavam de ser promovidas, contando com financiamento do capital estrangeiro, sobretudo inglês. Assim, por exemplo, em 1814, a empresa Geological Royal Society Cornwall passou a atuar em Mariana com emprego de maquinário, pois os veios auríferos estavam cada vez mais profundos.

Em 1819, o germânico Von Eschwege, em conjunto com seus sócios ingleses, comprou duas minas na região, mas em 1859 sua firma foi revendida para o inglês Thomas Bawden, que repassou-a em 1863 a Thomas Treolar, representante da Anglo

Brazilian Gold Mining Company Limited. Em 1927, toda essa propriedade foi negociada pelo último diretor inglês, Sir Arthur Ben Susan.

Outras mudanças significativas no processo histórico da mineração em Minas processaram-se na década de 1930, na transposição da macro-extração para o ferro e outros metais, como a bauxita e o manganês. Na ocasião, este estado atingiu a produção de 90% do ferro-gusa do país, 60% do aço e 50 % dos laminados.

A chegada de Getúlio Vargas ao poder, com seu programa nacionalista, levou então as empresas estrangeiras a associarem-se a industriais brasileiros. Dessa maneira, por exemplo, a firma a Itabira Iron, que explorava o ferro na cidade de Itabira, teve sua denominação alterada para Companhia Brasileira de Mineração e Siderurgia e a Companhia Itabira de Mineração.

Mas no decorrer da Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro expropriou essas duas companhias, face ao interesse estatal na demanda de ferro para a indústria bélica dos aliados. Assim, em 2 de junho de 1942, foi firmada parceria entre Washington, Londres e Brasil, criando-se a Companhia Vale do Rio Doce.

Efetivamente, uma nova área de dinamização econômica consolidou-se em torno da década de 1960 no chamado “Vale do Aço”, segunda aglomeração urbana de Minas Gerais, estruturada em torno de duas grandes siderúrgicas, Acesita e Usiminas. Já durante o período da ditadura militar (1964-1985), houve apoio governamental a empresas de capital estrangeiro que viessem atuar na extração do ferro em Minas, com destaque à Samarco, fundada em 1977 e controlada por dois acionistas: a Vale S.A. e o grupo australiano BHP Biliton.

Em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, a Vale foi privatizada, em processo que até hoje suscita grandes questionamentos.

Se a vinda das mineradoras para as terras de Minas propiciou um inegável incremento do número de empregos e do poder aquisitivo da população da região, a atividade dessas empresas foi também responsável por vários acidentes nas últimas décadas, como nuvens de poeira trazida pelos fortes ventos, como descrito pela professora Maria Helena: “terrível, a casa está toda preta de minério fino, que veio de lá, da barragem da Vale. Todas as casas... A rua... As plantas, tudo, uma coisa horrorosa”.

Agenor Guilherme Magalhães, presidente da associação de moradores, já alertava: “A providência mesmo, imediata, que era para ser feita, era uma contenção na barragem, que até agora não foi feita”.

Para consternação geral, no dia 5 de novembro de 2015, a ameaça previamente anunciada tornou-se enorme tragédia, com o rompimento da barragem do “Fundão”, que por sua vez danificou a barragem de Santarém, provocando mortes e perdas bastante sofridas aos moradores de Bento Rodrigues e Paracatu, distritos de Mariana, bem como à cidade de Barra Longa e outros municípios cujo abastecimento provinha do rio Doce.

Ao mesmo tempo, cenas divulgadas pela mídia apresentavam outras facetas de destruição, com o patrimônio histórico e o meio ambiente soterrados pela lama. Após amplo debate, os professores do curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) divulgaram carta pública à população, na qual entre outros, é afirmado: “Compreendemos que nossa região foi construída em estreita relação com as atividades mineradoras, desde o período colonial. Contudo, essa atividade tem reproduzido muitas desigualdades.”

A carta continua: “O momento deve ser de reflexão a respeito da maneira como a mineração vem sendo realizada e de debate sobre o futuro da região. Não se trata de ser contra a mineração como atividade econômica, mas sim de pensar e praticar formas verdadeiramente sustentáveis de exploração de nossas riquezas naturais”.

Neste mesmo sentido, muitas comunidades anseiam por uma relação diferenciada com as riquezas ambientais. Uma das propostas que apresentam é a de implementação de atividades voltadas ao turismo histórico e ecológico, pois em função dos vestígios existentes (como os túneis e sarilhos da mineração), algumas áreas são consideradas valiosos sítios arqueológicos.

Visitantes, guiados por jovens com formação apropriada, teriam assim acesso a importantes testemunhos históricos, sonhos e pelejas de muitas gerações: “Ao menos umas 10 galerias deveria limpar, para deixar em condições de ser visitada, aí divulga a comunidade e vai gerando renda e emprego”.

Fonte: <http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/fundamental-2/a-exploracao-de-minas-cavou-a-tragedia-em-mariana/>

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Respostas dos professores ao material de formação continuada da Seed

Após a leitura, pontuar: Pontos positivos e fragilidades dessa construção.

Apresentação e debate sobre os pontos levantados.

Pontos positivos: → a proposta retomada da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular. ✓

→ a tentativa de integrar as áreas do conhecimento, desde que as disciplinas tenham conteúdos de práticas e sua conexão interdisciplinarmente, e que se respeite a diversidade. ✓

→ a possibilidade do conteúdo ~~ser~~ programático ~~em~~ nos documentos revisados (o que é realmente importante). ✓

Pontos negativos: → a formação oferecida ao professor possibilita realmente uma nova Base Nacional Comum Curricular? ✓

→ há professores que têm de ser revisados: inserção no trabalho do professor (nas horas ativas, as disciplinas conseguirão planejar e trabalhar seu conteúdo?) ✓

→ a dificuldade de romper com o paradigma disciplinar das disciplinas (cada um na sua "quarta") por parte dos alunos e por parte dos professores. ✓

Após a leitura, pontuar: Pontos positivos e fragilidades dessa construção.

Apresentação e debate sobre os pontos levantados.

Positivos:

- * Comprometimento das lés
- * Implantação do currículo unificado em relação de conteúdos específicos
- * Valoração da grade curricular de todas as disciplinas
- * Criação do BNC

Negativos:

- * Citar que a BNC já está implementada por todas as escolas, dando a importância que já está importante;
- * (Des) citar / mencionar o nome e instituições que realmente não participaram do Comitê de Assessoria, falta esclarecimento dos verdadeiros participantes;
- * Infraestrutura precária;
- * Falta de formação adequada;
- * Falta de suporte;
- * Falta de compromisso da família;
- * As dificuldades que o professor encontra na falta de interesse do aluno e o comprometimento do mesmo

Após a leitura, pontuar: Pontos positivos e fragilidades dessa construção.

Apresentação e debate sobre os pontos levantados.

A proposta tem bons objetivos e está sendo pensada de uma maneira muito positiva.

A aplicação prática dessa construção exige estrutura e dar-se-a a longo tempo.

Na educação, os resultados são lentíssimos, portanto não se pode observar os índices imediatos.

Para que haja resultados práticos e pedagógicos é necessário investimentos e melhoria na estrutura, como: maior vinculação da escola com órgãos como Conselho Tutelar e maior atuação desse. Obrigações e aplicações de equipes que deem suporte aos problemas enfrentados que são relacionados a saúde física e psicológica dos educandos.

Questões

A partir das reflexões provocadas pelo vídeo da Professora Ilma Passos e pelo texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a respeito do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, os participantes da Semana Pedagógica (Equipe Gestora, Professores, Agentes Educacionais I e II) devem discutir coletivamente:

1. Como ocorre a participação dos diferentes sujeitos da escola nas instâncias colegiadas?
2. Como ocorre a participação das instâncias colegiadas na gestão escolar?
3. Considerando o currículo, como essas participações influenciam na organização do trabalho pedagógico (seleção de conteúdos, processos didáticos, avaliação)?
4. Considerando a organização geral da escola, como essas participações são contempladas no Plano de Ação da escola?

1. Dentre outras do conselho escolar, APMF, e, com parte dos professores, funcionários, alunos, pais e algumas instituições da sociedade, como Profissionais Liberais.

2. Responder na questão 1.
Semelhante através de convocação de reuniões, reuniões, ou em situações, individuais.

3. Na seleção de conteúdos não há interferência, mas eles são controlados a dar sugestões, assim no processo didático, ~~de~~
como quando há necessidade é convocada uma assembleia para ser debatido e discutido mudanças no currículo (como a escolha do conteúdo temático)

4. Essas participações são contempladas em assembleia, entrega de boletins, convocação extraordinária eventos culturais na escola, esportes.

Questões

A partir das reflexões provocadas pelo vídeo da Professora Ilma Passos e pelo texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a respeito do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, os participantes da Semana Pedagógica (Equipe Gestora, Professores, Agentes Educacionais I e II) devem discutir coletivamente:

Como ocorre a participação dos diferentes sujeitos da escola nas instâncias colegiadas?

Como ocorre a participação das instâncias colegiadas na gestão escolar?

Considerando o currículo, como essas participações influenciam na organização do trabalho pedagógico (seleção de conteúdos, processos didáticos, avaliação)?

Considerando a organização geral da escola, como essas participações são contempladas no Plano de Ação da escola?

1- Há instâncias (indicadas) com representantes de cada segmento escolar e da comunidade escolar e sociedade civil.

2- Ocorre por meio de reuniões exponitivas das necessidades escolares, sugestões e opiniões, além como o gestor obter pareceres das comunidades que possuem funções administrativas ou pedagógicas.

3- Em relação ao currículo, as reuniões (assembleias) ^{efetivas} cuja participação das instâncias participam podem auxiliar no trabalho pedagógico, administrativo, por um novo olhar/ação sobre as ações numa novo contexto do ambiente escolar.

4- No PPP, está contemplada as instâncias colegiadas e sua participação no ambiente escolar.

Questões

A partir das reflexões provocadas pelo vídeo da Professora Ilma Passos e pelo texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a respeito do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, os participantes da Semana Pedagógica (Equipe Gestora, Professores, Agentes Educacionais I e II) devem discutir coletivamente:

Como ocorre a participação dos diferentes sujeitos da escola nas instâncias colegiadas?

Como ocorre a participação das instâncias colegiadas na gestão escolar?

Considerando o currículo, como essas participações influenciam na organização do trabalho pedagógico (seleção de conteúdos, processos didáticos, avaliação)?

Considerando a organização geral da escola, como essas participações são contempladas no Plano de Ação da escola?

* São divididas em 4 instâncias
- Conselho escolar e APMT
- Conselho de classe e Grêmios

Onde: Conselho escolar e APMT, são eleitos e representam os diversos segmentos

Conselho de classe professores, discentes e equipe pedagógica
grêmios e eleições

* Tudo o que se realiza dentro da escola, passa pelas instâncias colegiadas

* As instâncias tomam conhecimento da organização de trabalho pedagógico nas reuniões ordinárias e participam da elaboração ou não dos documentos normativos.

* São socializadas com os projetos
Grêmios de leitura

APÊNDICE 02: Questionário aplicado aos professores

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos ()
 c) de 10 a 15 anos (X)
 d) de 15 a 20 anos ()
 e) acima de 20 anos ()

2) Área de formação:

- Letras (X)
 História ()
 Geografia ()
 Ciências/Biologia ()
 Matemática ()
 Arte ()
 Educação Física ()

3) Área de atuação no momento: (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa (X)
 Língua estrangeira (X)
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências ()
 Matemática ()
 História ()
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física ()

4) Ano (s) em que atua:

- 6º () 8º (X)
 7º (X) 9º ()

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) (X) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação (X)
 c) De todas as áreas conjuntamente (X)

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim (X)
 Não ()
 Às vezes ()
 Sempre que possível ()
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo ()

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim (X)
 Não ()

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos
 b) de 5 a 10 anos
 c) de 10 a 15 anos
 d) de 15 a 20 anos
 e) acima de 20 anos

2) Área de formação:

- Letras
 História
 Geografia
 Ciências/Biologia
 Matemática
 Arte
 Educação Física

3) Área de atuação no momento: (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa
 Língua estrangeira
 Educação Artística/Arte
 Ciências
 Matemática
 História
 Geografia
 Ensino Religioso
 Educação Física

4) Ano (s) em que atua:

- 6° 8°
 7° 9°

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa
 b) Da minha área de atuação
 c) De todas as áreas conjuntamente

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim
 Não
 Às vezes
 Sempre que possível
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim
 Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos
 b) de 5 a 10 anos
 c) de 10 a 15 anos
 d) de 15 a 20 anos
 e) acima de 20 anos

2) Área de formação:

- Letras
 História
 Geografia
 Ciências/Biologia
 Matemática
 Arte
 Educação Física

3) Área de atuação no momento: (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa
 Língua estrangeira
 Educação Artística/Arte
 Ciências
 Matemática
 História
 Geografia
 Ensino Religioso
 Educação Física

4) Ano (s) em que atua:

- 6^o 8^o
 7^o 9^o

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa
 b) Da minha área de atuação
 c) De todas as áreas conjuntamente

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim
 Não
 Às vezes
 Sempre que possível
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim
 Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos
 c) de 10 a 15 anos ()
 d) de 15 a 20 anos ()
 e) acima de 20 anos ()

2) Área de formação:

- Letras ()
 História
 Geografia ()
 Ciências/Biologia ()
 Matemática ()
 Arte ()
 Educação Física ()

3) Área de atuação no momento: (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa ()
 Língua estrangeira ()
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências ()
 Matemática ()
 História
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física ()

4) Ano (s) em que atua:

- 6º 8º
 7º 9º

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação ()
 c) De todas as áreas conjuntamente

Com ênfase na Língua Portuguesa

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim
 Não ()
 Às vezes ()
 Sempre que possível ()
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo ()

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim ()
 Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos ()
 c) de 10 a 15 anos ()
 d) de 15 a 20 anos ()
 e) acima de 20 anos (X)

2) Área de formação:

- Letras ()
 História ()
 Geografia ()
 Ciências/Biologia ()
 Matemática ()
 Arte ()
 Educação Física (X)

3) Área de atuação no momento:
 (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa ()
 Língua estrangeira ()
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências ()
 Matemática ()
 História ()
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física (X)

4) Ano (s) em que atua:

- 6º () 8º (X)
 7º (X) 9º ()

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) (X) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo ()
 b) Concordo parcialmente (X)
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação ()
 c) De todas as áreas conjuntamente (X)

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim ()
 Não ()
 Às vezes (X)
 Sempre que possível ()
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo ()

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim ()
 Não (X)

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos ()
 c) de 10 a 15 anos ()
 d) de 15 a 20 anos
 e) acima de 20 anos ()

2) Área de formação:

- Letras
 História ()
 Geografia ()
 Ciências/Biologia ()
 Matemática ()
 Arte ()
 Educação Física ()

3) Área de atuação no momento:
 (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa ()
 Língua estrangeira
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências ()
 Matemática ()
 História ()
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física ()

4) Ano (s) em que atua:

- 6º () 8º
 7º () 9º

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação ()
 c) De todas as áreas conjuntamente

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim ()
 Não ()
 Às vezes ()
 Sempre que possível ()
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim ()
 Não ()

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos
 b) de 5 a 10 anos
 c) de 10 a 15 anos
 d) de 15 a 20 anos
 e) acima de 20 anos

2) Área de formação:

- Letras
 História
 Geografia
 Ciências/Biologia
 Matemática
 Arte
 Educação Física

3) Área de atuação no momento: (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa
 Língua estrangeira
 Educação Artística/Arte
 Ciências
 Matemática
 História
 Geografia
 Ensino Religioso
 Educação Física

4) Ano (s) em que atua:

- 6º 8º
 7º 9º

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente
 c) Discordo

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa
 b) Da minha área de atuação
 c) De todas as áreas conjuntamente

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim
 Não
 Às vezes
 Sempre que possível
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim
 Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos (X)
 c) de 10 a 15 anos ()
 d) de 15 a 20 anos ()
 e) acima de 20 anos ()

2) Área de formação:

- Letras ()
 História (X)
 Geografia ()
 Ciências/Biologia ()
 Matemática ()
 Arte ()
 Educação Física ()

3) Área de atuação no momento: (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa ()
 Língua estrangeira ()
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências ()
 Matemática ()
 História (X)
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física ()

4) Ano (s) em que atua:

- 6º (X) 8º ()
 7º (X) 9º (X)

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) (X) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação ()
 c) De todas as áreas conjuntamente (X)

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim ()
 Não ()
 Às vezes ()
 Sempre que possível (X)
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo ()

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim (X)
 Não ()

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos ()
 c) de 10 a 15 anos ()
 d) de 15 a 20 anos ()
 e) acima de 20 anos

2) Área de formação:

- Letras ()
 História ()
 Geografia ()
 Ciências/Biologia
 Matemática
 Arte ()
 Educação Física ()

3) Área de atuação no momento:
 (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa ()
 Língua estrangeira ()
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências
 Matemática
 História ()
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física ()

4) Ano (s) em que atua:

- 6º () 8º ()
 7º 9º ()

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo ()
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação ()
 c) De todas as áreas conjuntamente

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim
 Não ()
 Às vezes ()
 Sempre que possível ()
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo ()

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim ()
 Não

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

Caríssimos professores e professoras, convido-os a responderem ao questionário abaixo, que faz parte da pesquisa desenvolvida atualmente no Mestrado Profissional em Letras (UFRN/UEM), cujo intuito é investigar o processo de leitura e escrita em sala de aula.

1) Tempo de formação na área em que atua:

- a) de 0 a 5 anos ()
 b) de 5 a 10 anos ()
 c) de 10 a 15 anos ()
 d) de 15 a 20 anos ()
 e) acima de 20 anos (X)

2) Área de formação:

- Letras (X)
 História ()
 Geografia ()
 Ciências/Biologia ()
 Matemática ()
 Arte ()
 Educação Física ()

3) Área de atuação no momento:
 (pode assinalar mais de uma)

- Língua Portuguesa (X)
 Língua estrangeira ()
 Educação Artística/Arte ()
 Ciências ()
 Matemática ()
 História ()
 Geografia ()
 Ensino Religioso ()
 Educação Física ()

4) Ano (s) em que atua:

- 6º () 8º (X)
 7º (X) 9º (X)

5) O nível de leitura dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) (X) Concordo
 b) () Concordo parcialmente
 c) () Discordo

6) O nível de compreensão e/ou interpretação dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

7) O nível de escrita dos alunos influencia no aprendizado do conteúdo da sua disciplina?

- a) Concordo (X)
 b) Concordo parcialmente ()
 c) Discordo ()

8) Ensinar a ler, interpretar e escrever deve ser competência e responsabilidade:

- a) Da área de Língua Portuguesa ()
 b) Da minha área de atuação ()
 c) De todas as áreas conjuntamente (X)

9) Você, em sua área, se preocupa em desenvolver atividades que priorizem o desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita dos alunos?

- Sim (X)
 Não ()
 Às vezes ()
 Sempre que possível ()
 De acordo com a necessidade/objetivo do conteúdo ()

10) Gostaria de atuar como sujeito participante-pesquisador desse trabalho?

- Sim ()
 Não ()
 Como ... ?

Muito obrigada! Caso tenha alguma dúvida, sugestão ou ressalva, escreva abaixo:

APÊNDICE 03: Textos argumentativos produzidos pelos alunos para diagnóstico

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

As redes sociais ^{fazem} algumas pessoas acabarem um pouco em ficar postando coisas, ficam ridiculizadas por terem muitas comentários ~~bons~~. Algumas pessoas ~~estão~~ querendo a cada dia mais coisas, algumas postam fotos todos os dias outras já não postam muito. Mas a minha opinião é que em alguns casos pode ser considerado um problema, ficar postando fotos quando a pessoa tem dificuldade por ficar se estressando e em outros casos já não tem problema de a pessoa não posta de fotos postando fotos, está a cada dia.

VERSÃO DEFINITIVA

As redes algumas pessoas acabaram um pouco em ficar postando coisas, ficam ridiculizadas por terem muitas comentários bons. Algumas pessoas ~~estão~~ querendo a cada dia mais coisas, algumas postam fotos todos os dias outras já não postam muito. Mas a minha opinião é que em alguns casos pode ser considerado um problema, quando a pessoa tem dificuldade por ficar se estressando e em outros casos já não tem problema de a pessoa não posta de fotos postando fotos, está a cada dia. Esta é a minha opinião.

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

Pessoas que não sabem usar as redes sociais
 tem problemas de exposição pessoal em redes sociais
 que devem ser evitados. Muitas vezes as pessoas
 em redes sociais não sabem usar as redes sociais
 para não serem expostas. Muitas vezes as pessoas
 não sabem usar as redes sociais para não serem
 expostas. Muitas vezes as pessoas não sabem
 usar as redes sociais para não serem expostas.
 Muitas vezes as pessoas não sabem usar as
 redes sociais para não serem expostas. Muitas
 vezes as pessoas não sabem usar as redes
 sociais para não serem expostas. Muitas vezes
 as pessoas não sabem usar as redes sociais
 para não serem expostas. Muitas vezes as
 pessoas não sabem usar as redes sociais para
 não serem expostas. Muitas vezes as pessoas
 não sabem usar as redes sociais para não
 serem expostas. Muitas vezes as pessoas não
 sabem usar as redes sociais para não serem
 expostas. Muitas vezes as pessoas não sabem
 usar as redes sociais para não serem expostas.

VERSÃO DEFINITIVA

Pessoas egocêntricas

Pessoas que não sabem usar as redes sociais
 tem alguns problemas. Por exemplo, algumas
 pessoas que não sabem usar as redes sociais
 em redes sociais não sabem usar as redes
 sociais. Muitas vezes as pessoas não sabem
 usar as redes sociais para não serem expostas.
 Muitas vezes as pessoas não sabem usar as
 redes sociais para não serem expostas. Muitas
 vezes as pessoas não sabem usar as redes
 sociais para não serem expostas. Muitas vezes
 as pessoas não sabem usar as redes sociais
 para não serem expostas. Muitas vezes as
 pessoas não sabem usar as redes sociais para
 não serem expostas. Muitas vezes as pessoas
 não sabem usar as redes sociais para não
 serem expostas. Muitas vezes as pessoas não
 sabem usar as redes sociais para não serem
 expostas. Muitas vezes as pessoas não sabem
 usar as redes sociais para não serem expostas.

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

Não! independentemente de que faz "você". Na minha opinião, tanto Facebook, Twitter, Instagram ou Snap, você aplicativos "de sucesso" pois um caso um aplicativo que está sendo usado aqui no Brasil, que ocupa um que está sendo usado por milhões de brasileiros. Isso mostra uma interação social com uma rede social como um caso de sucesso. Na opinião que acaba por quando não é muito, mas não é muito social como um caso que está sendo usado por quem quer e quem não quer.

Talvez que uma foto tanto de roupa, cabelo, de beleza não seja por milhões de pessoas e uma rede social não é muito. Mas continua com o meu "não" pois não é muito socialmente útil.

VERSÃO DEFINITIVA

Não! independentemente de que faz "você". Na minha opinião, tanto Facebook, Twitter, Instagram ou Snap, você aplicativos "de sucesso" que você usamos constantemente, pois um caso aplicativo extremamente "de sucesso" que está sendo usado por milhões de brasileiros, isso mostra uma interação social com uma rede social como um caso de sucesso. Na opinião que acaba por quando não é muito, mas não é muito social como um caso que está sendo usado por quem quer e quem não quer.

Mas a opinião "com desconfiança" que acaba por quando não é muito, mas não é muito social como um caso que está sendo usado por quem quer e quem não quer.

Mas continua com o meu "não", pois não é muito socialmente útil. Talvez que uma foto tanto de roupa, cabelo, de beleza não seja por milhões de pessoas e uma rede social não é muito. Mas continua com o meu "não" pois não é muito socialmente útil.

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

Na atualidade é comum as pessoas postando fotos de vários momentos de suas vidas. Quando estamos em algum lugar ou com alguém, é normal tirar uma foto.

Mas existem casos de pessoas irem e tirar uma foto pessoal, e tal de "nudi", e mandam para uma outra pessoa com o intuito de permanecer entre elas dois, mas por muitas vezes a foto da mulher ou do homem acaba por "vazar", expondo a pessoa de uma forma onde prejudica ela em "sua vida privada, para um mundo virtual". Muitas pessoas iam defendidas como críticas porque isso já algo acontece nos dias atuais. Mas independente do tipo de foto que são tiradas ^{ou mandadas} ou não, pode ser um problema nas redes sociais sim!

VERSÃO DEFINITIVA

Na atualidade é comum as pessoas postando fotos de vários momentos de suas vidas. Quando estamos em algum lugar ou com alguém vamos lá e tiramos uma foto.

Mas existem casos diferentes, de pessoas irem e tirar uma foto pessoal, e tal de "nudi" e mandam para uma outra pessoa com o intuito de permanecer entre elas dois, mas por muitas vezes a foto da "mulher ou do homem" acaba por "vazar" e expondo a pessoa de forma onde prejudica ela em "sua vida privada, para um mundo virtual".

Muitas pessoas iam defendidas como críticas, pois isso é comum nos dias atuais. Independente da foto que é tirada ou mandada, pode ser um problema nas redes sociais sim.

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

As redes sociais podem ser usadas para a bem e mal das pessoas. Alguém que complica tudo postando foto exagerada, as vezes a pessoa quer atingir ^{alguma coisa} algum e usa as redes sociais um uso imprudente contra as pessoas. O self e as redes sociais podem prejudicar tanto a vida atual, quanto a vida atual das pessoas, não há problema de postar self ou compartilhar desde que você tome cuidado de não afetar ninguém com o tipo de self que você posta, ou alguém poderia usar indevidamente contra você afetando você. As redes sociais não é de postar foto pode ser usado e afetar você com palavras e fotos. Se você usar a internet adequadamente você não terá nenhum problema de postar self, use a internet para você não para os outros.

VERSÃO DEFINITIVA

As redes sociais podem ser usadas para a bem e mal das pessoas. Alguém que complica tudo postando foto exagerada, as vezes a pessoa quer atingir ^{alguma coisa} algum e usa as redes sociais um uso imprudente contra as pessoas. O self e as redes sociais podem prejudicar tanto a vida atual, quanto a vida atual das pessoas, não há problema de postar self ou compartilhar desde que você tome cuidado de não afetar ninguém com o tipo de self que você posta, ou alguém poderia usar indevidamente contra você afetando você. As redes sociais não é de postar foto pode ser usado e afetar você com palavras e fotos. Se você usar a internet adequadamente você não terá nenhum problema de postar self, use a internet para você não para os outros.

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

Bem primeiramente as redes sociais são uma ferramenta de comunicação, mas se usada de forma inadequada, pode se tornar uma ferramenta de exposição, sem a devida atenção. Mas, caso em vez de família, amigos, tranquilos, etc. não se preocupe.

Também, não quando via foto de MSN não era muito usada, mas agora quando via foto ZAP, valeu a pena de a família não tem mais acesso também a internet, porque não vai ficar seguindo pessoas não vai não vai ganhar nada com isso seguindo as pessoas!!! Foi na Real 15

VERSÃO DEFINITIVA

Bem primeiramente as redes sociais são uma ferramenta de comunicação, mas se usada de forma inadequada, pode se tornar uma ferramenta de exposição, sem a devida atenção. Mas, caso em vez de família, amigos, tranquilos!!! Já não se preocupe também NEHH!!! quando via foto de MSN não era muito usada, mas agora quando via foto ZAP, valeu a pena de a família não tem mais!!!

Porém também a internet para que não se fique seguindo as pessoas, não não não ganhar nada com isso seguindo as pessoas!!! Foi na Real 15

Redija uma resposta argumentativa, posicionando-se sobre a seguinte questão: "A exposição pessoal em redes sociais deve ou não ser vista como um problema no contexto atual?". Use até 15 linhas. Não copie partes do texto de apoio.

RASCUNHO

Muitas pessoas usam as redes sociais para se comunicar ou para partilhar postagens e fotos. Mas as pessoas ficam quando postam comentários desagradáveis ou chingamentos. Algumas pessoas não usam porque sabem que não vão ligar.

No mundo opinião acho que as redes sociais deve ser visto como um problema mas com o tempo elas ficam mais seguras, mas ainda pode ter o caso de Bullying entre outros.

As pessoas que fazem isso pode ser denunciado, muitas redes permitem que você faça uma denúncia pois as pessoas ficam com medo de denunciar.

VERSÃO DEFINITIVA

Muitas pessoas usam as redes sociais para se comunicar ou para partilhar fotos de dia a dia. Porém outras que querem ficar quando postam comentários desagradáveis ou chingamentos. Algumas pessoas não usam porque sabem que não vão ligar.

No mundo opinião acho que as redes sociais deve ser visto como um problema mas com o tempo elas ficam mais seguras, mas ainda pode ter o caso de Bullying entre outros.

As pessoas que utilizam as redes sociais para postar, podem ser denunciadas, muitas redes permitem que você faça uma denúncia pois muitas pessoas ficam com medo e não fazem nada a respeito de quem postou ou comentou algo que ela ou ele não gosta.

APÊNDICE 04: Respostas argumentativas produzidas pelos alunos na proposta de intervenção

RASCUNHO

A tragédia ocorreu em Minas Gerais desencadeada pela rompimento da barragem da empresa Samarco onde se considerada uma negligência. Isso foi um grande caso ambiental e social. Por exemplo, casas antigas, diques, foram perdidos, muitos animais e melhoraram seus habitats foram totalmente destruídos. Muitas famílias foram destruídas, pois perderam tudo o que tinham. Além disso, algumas espécies de animais entraram em extinção. Portanto isso pode ser considerada uma negligência, porque as empresas não demonstraram interesse, em tudo o que foi perdido.

VERSÃO DEFINITIVA

A tragédia ocorreu em Minas Gerais desencadeada pela rompimento da barragem da empresa Samarco onde se considerada uma negligência. Isso foi um grande caso ambiental e social. Por exemplo, casas antigas, diques, foram perdidos, muitos animais morreram, seus habitats foram totalmente destruídos. Muitas famílias foram destruídas, pois perderam tudo o que tinham. Além disso, algumas espécies de animais entraram em extinção. Portanto isso pode ser considerada uma negligência, porque as empresas não demonstraram interesse, em tudo o que foi perdido.

RASCUNHO

A *Tragedia* ocorrida em Minas Gerais, decorde
 pela rompimento da barragem da empresa Samarco
 pode ser considerado uma negligência. Pode ser
 que a Samarco seja culpada, pois ocorreu um vazle
 de duas horas antes de acontecer, mas não se preocupou
 em ser se que uma equipe de bombeiros, outros mutiros
 para ser negligência e que a barragem não se
 rompeu por que tinha muitos defeitos, muitos
 danos e água. Com um rompimento e muitos
 danos, água, e outros, principalmente os
 antigos foram destruídos e os antigos
 os antigos foram destruídos e a região
 pode não ser recuperada. De acordo com os
 dados, a Samarco e a Samarco, o rompimento da
 barragem foi uma completa negligência da
 empresa.

VERSÃO DEFINITIVA

A *Tragedia* ocorrida em Minas Gerais, decorde
 pela rompimento da barragem da empresa Samarco
 pode ser considerado uma negligência. Pode ser
 que a Samarco seja a culpada, pois ocorreu um vazle
 de duas horas antes de acontecer, mas não se preocupou
 em ser se que uma equipe de bombeiros, outros mutiros
 para ser negligência e que a barragem não se
 rompeu por que tinha muitos defeitos, muitos
 danos e água. Com um rompimento e muitos
 danos, água, e outros, principalmente os
 antigos foram destruídos e os antigos
 os antigos foram destruídos e a região
 pode não ser recuperada. De acordo com os
 dados, a Samarco e a Samarco, o rompimento da
 barragem foi uma completa negligência da
 empresa.

RASCUNHO

A tragédia ocorrida em Minas Gerais causou grande revolta de toda população. Os fatos estão todos esclarecidos, foi negligência. A empresa Domarica agiu com irresponsabilidade no caso dos bombardeios, não apenas ali, mas a nível nacional, que afirma a falta de interesse e cuidado de não se de cunho social, mas também ambiental e histórico. Entretanto afirma que foi tudo uma fatalidade nos acontecimentos, contra toda não há argumentos. Desde mesmo o bombardeio foi multado por não cumprir nenhuma lei e ela continua a atuar, pelo entendimento de grandes obras e proeminência sua irresponsabilidade por seus atos e causando "tragédia" como isso.

VERSÃO DEFINITIVA

A (tragédia) tragédia ocorrida em Minas Gerais causou grande revolta de toda população. Os fatos estão todos esclarecidos, foi negligência. A empresa Domarica agiu com irresponsabilidade no caso dos bombardeios, não apenas ali, mas a nível nacional, que afirma a falta de interesse e cuidado de não se de cunho social, mas também ambiental e histórico. Entretanto afirma que foi tudo uma fatalidade nos acontecimentos, contra toda não há argumentos. Desde mesmo o bombardeio foi multado por não cumprir nenhuma lei e ela continua a atuar, pelo entendimento de grandes obras e proeminência sua irresponsabilidade de ser responsável por seus atos e causando "tragédia" como isso. Aqui fonte dos bombardeios identificados. Também os acidentes históricos (bombardeios) dos moradores que ali moravam.

RASCUNHO

A. Legislação ambiental em MG, desatendida em
 cumprimento das obrigações foi total negligência
 total negligência ambiental [uma intervenção
 de grupos locais com as organizações
 ambientais.]

A. Com isso a futura intervenção que
 a empresa deveria fazer para cumprir as
 obrigações ambientais. A empresa
 não fez nada para cumprir as
 obrigações ambientais.

Le ambiental 1



VERSÃO DEFINITIVA

A. Legislação ambiental em MG, desatendida em
 cumprimento das obrigações foi total negligência
 ambiental. A empresa deveria ter feito um
 estudo de impacto ambiental nos municípios atingidos
 e com isso a futura intervenção que deve fazer
 após da formação ambiental para recuperar os
 danos causados pela terra. Além disso, com a
 intervenção, as áreas afetadas devem ser
 re-plantadas e a cultura de plantação foi prejudicada por a
 agricultura não ser mais. Tanto que os municípios
 que foram afetados ainda hoje estão tentando se
 recuperar. Mas a intervenção de impacto ambiental
 não foi feita foi total negligência.

RASCUNHO

A tragédia ocorrida em Vila das Furnas, decorrente pelo rompimento das lagoas da empresa Amasco, foi uma negligência, pois causou gravíssimos danos ambientais, históricos e sociais. As águas da região foram contaminadas e várias espécies foram extintas. A região tinha uma grande importância histórica e vários sítios arqueológicos foram destruídos. As pessoas da região tinham que sair de suas casas e várias outras ficaram sem abastecimento de água. Por causa de tantos danos, a empresa Amasco não teve os devidos cuidados com a lagoagem. Assim, fica claro que o acontecimento foi uma negligência.

VERSÃO DEFINITIVA

A tragédia ocorrida em Vila das Furnas, decorrente pelo rompimento das lagoas da empresa Amasco, foi uma negligência, pois causou gravíssimos danos ambientais, históricos e sociais. As águas da região foram contaminadas e várias espécies foram extintas. A região tinha uma grande importância histórica e vários sítios arqueológicos foram destruídos. As pessoas da região tinham que sair de suas casas e várias outras ficaram sem abastecimento de água. Por causa de tantos danos, a empresa Amasco não teve os devidos cuidados com a lagoagem. Assim, fica claro que o acontecimento foi uma negligência.

RASCUNHO

O tragédia ocorrido em Vila Geral, decor-
 rendo pelo rompimento das lajeagens da
 empresa Sarama, pode ser considerada
 uma negligência, pois que uma falta da empresa
 responsável pela construção, pois
 ter muitas mortes de pessoas e de animais.
 Uma das consequências que a obra ocasionou
 é o acúmulo de entulhos na calçada da
 rua, atingindo a região de Vila Geral
 e Espírito Santo. A obra acabou com
 tudo destruindo lombas das pessoas e das
 ruas. Sendo assim, estas ruas que a
 obra atingiu não podem ser utilizadas
 por mais e mais.

VERSÃO DEFINITIVA

O tragédia ocorrido em Vila Geral, decor-
 rendo pelo rompimento das lajeagens da empresa
 Sarama, pode ser considerada uma negligência,
 pois que uma falta da empresa responsável
 pela construção, pois ter muitas mortes de
 pessoas e de animais. Uma das consequências
 que a obra ocasionou é o acúmulo de entulhos
 na calçada da rua. Atingindo a região de Vila
 Geral e Espírito Santo. A obra acabou com
 tudo destruindo lombas das pessoas e das
 ruas. Sendo assim, estas ruas que a obra atingiu
 não podem ser utilizadas por mais e mais.

RASCUNHO

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, demonstrada pelo rompimento do Barragem de Empurra, Baurista, pode ser considerada uma verdadeira tragédia, por aspectos do meio ambiente e Social. Além de muitos vilas, cidades, rios e história local destruídos. Além disso, não a quantidade de mortos de animais, terrestres e aquáticos, por acidente. Estima-se que 128 residências foram atingidas e 19 pessoas mortas. Especialistas dizem que pode levar séculos para o ambiente se recuperar por a lama que se espalhou em Minas Gerais e Espírito Santo não deu lugar a matéria orgânica. Enfim, foi realmente uma tragédia.

VERSÃO DEFINITIVA

A tragédia ocorrida em Minas Gerais, demonstrada pelo rompimento das Barragens de Empurra Baurista, pode ser considerada uma verdadeira tragédia, por aspectos do meio ambiente e Social. Além de muitos vilas, cidades, rios e história local destruídos.

Além disso, não a quantidade de mortos de animais terrestres e aquáticos, por acidente. Estima-se que 128 residências foram atingidas e 19 pessoas mortas.

Especialistas dizem que pode levar séculos para o ambiente se recuperar por a lama que se espalhou em Minas Gerais e Espírito Santo não deu lugar a matéria orgânica.

Enfim, foi realmente uma tragédia.

RASCUNHO

A Trepida ocorreu em Domance,
desmediada pelo rompimento das bordas da
impressão Domance, pela sua condição geológica,
de ponto de vista ambiental e social.

Do ponto de vista ambiental há diversas fontes
de contaminação pelas várias metais presentes na
águas e também pela morte de animais aquáticos
e terrestres.

Em um ponto social há diversas fontes de
contaminação e com a destruição pela morte de 28 residências,
deixaram muitas famílias sem ter
para onde ir. Outra forma

há fontes sociais há diversas fontes de
contaminação que justificam a negligência da Domance
em não cuidar da população.

VERSÃO DEFINITIVA

A Trepida ocorreu em Mimo Parris,
desmediada pelo rompimento da bordagem da
impressão Domance, pela sua condição
geológica, de ponto de vista ambiental e social.
Do ponto de vista ambiental há diversas
fontes de contaminação pelas várias metais presentes na
água e também pela morte de
animais aquáticos e terrestres. Em
um ponto social há diversas fontes de
contaminação e com a destruição
de 28 residências, deixaram muitas
famílias sem ter para onde ir. Outra forma,
existem várias fontes de
contaminação que justificam a negligência da Domance
em não cuidar da população.

