



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

CAMPUS DE UBERABA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ANDRÉIA MARIA MERXAM CONTI

**A ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO ARGUMENTATIVO NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SERRANA-SP**

**Uberaba
2020**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ANDRÉIA MARIA MERXAM CONTI

**A ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO ARGUMENTATIVO NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SERRANA-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Escrita

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Uberaba
2020

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

C779e Conti, Andréia Maria Merxam
A escrita e reescrita de texto argumentativo no 9º ano do ensino funda-
mental II de uma escola pública em Serrana-SP / Andréia Maria Merxam
Conti. -- 2020.
156 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020
Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Escrita.
3. Oratória. 4. Leitura. 5. Redação. 6. Ensino fundamental. I. Barbosa,
Marinalva Vieira. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.134.3(07)

ANDRÉIA MARIA MERXAM CONTI

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO ARGUMENTATIVO NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM SERRANA-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Escrita

Orientadora: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Data de aprovação: 27/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Membro Titular: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará – UFPA/Belém

Membro Titular: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho ao meu pai,
primeiro e grande incentivador.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela saúde concedida e pela força nos momentos mais difíceis.

Em especial ao meu esposo José Israel Conti por ter partilhado cada momento, pelas orações e palavras de incentivo.

Aos meus filhos Pedro e Miguel por serem a razão de tudo.

À minha mãe pelo cuidado com meus filhos e por ter me ensinado a ser forte.

À minha sogra pela generosidade e pela ajuda dispensada.

À minha irmã Tânia pelo incentivo desde o início.

À minha amiga Vivian pelas orações e carinho.

À minha amiga Andressa por todas as emoções divididas.

À minha amiga e irmã Juliana Maria pela generosidade em dispor de seu tempo tão precioso.

Às minhas amigas Fabiana, Patrícia, Cris, Renata e Lorena por trazerem luz ao meu coração e ser a parte leve de tudo isso.

Ao meu amigo e eterno coordenador Cláudio Vantulac por todo apoio e por ser fonte de inspiração.

À Vivian Lima e Márcia Maria por serem tão solícitas e sempre me fazerem o bem.

Ao Norton e à Camila por serem peça fundamental neste trabalho e por não medirem esforços para atenderem aos meus pedidos.

À Maria Clara Romero, Bruno Otávio e Gabriel Lacerda por serem tão solícitos e generosos.

À minha sempre professora Vera Beatriz Carlotti pelas palavras de incentivo.

À Daniela Miotto pelo apoio desde o início e confiança no meu trabalho.

À Eliana Silva, minha amiga querida.

Ao Cássio Pazeto por fazer tudo parecer mais fácil.

À minha companheira e amiga Héllen.

À minha querida Vivi, parceira de trabalhos e grande amiga.

Aos meus amigos do PROFLETRAS, tão guerreiros e especiais.

À querida Ana Paula pela competência e carinho.

Aos queridos professores por todo o conhecimento compartilhado e por serem tão inspiradores.

Às queridas professoras Fani Tabak e Carla Murad.

À professora Deolinda por ser exemplo.

Em especial, à professora Marinalva por todas as orientações, pelos ensinamentos, pelas leituras realizadas, pelas broncas nos momentos necessários e, principalmente, por ter me ensinado a olhar com generosidade para o texto do meu aluno.

À professora Nilsa Brito Ribeiro pelas palavras permeadas de doçura e conhecimento.

Aos professores componentes da banca examinadora, Acir Karwoski e Thomaz Fairchild.

Ao Prof. Dr. Paulo Mucio Pagnano (in memoriam).

E por fim, aos meus alunos, razão maior deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, campus Uberaba/MG, buscou investigar (e expor uma reflexão sobre os resultados obtidos), a partir das produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Serrana – SP, realizadas por meio da aplicação de uma atividade didática para ensino da leitura e escrita de textos argumentativos, as razões pelas quais esses alunos enfrentam dificuldades para produzir textos argumentativos que progridam tematicamente e contenham um posicionamento crítico, coeso e coerente, em relação ao tema. Esta pesquisa integra um projeto maior, intitulado “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re) produção de conhecimento”¹. Para tanto, tem como base teórica as concepções de Bakhtin (2011) acerca da língua, da linguagem e do sujeito, de Geraldi (2006; 2013) sobre as condições necessárias à produção de texto (ter o que dizer, para quem dizer e razões para dizer), de Koch; Elias (2017) sobre as estratégias para produzir textos argumentativos, de Costa Val (2016) e Antunes (2017) sobre textualidade, de Antunes (2006) sobre avaliação da produção textual e de Ruiz (2015) sobre os tipos de correções nas redações dos alunos. A turma em questão participou de atividades de leitura e escrita envolvendo temas distintos: violência contra a mulher: feminicídio no Brasil e liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual. Constitui como *corpus* de análise sete textos relacionados ao primeiro tema, e nove ao segundo, além de dois textos reescritos em 2019 provenientes da atividade diagnóstica realizada em 2018. Os resultados das produções apontam que a leitura de textos motivadores variados (charges, artigos de opinião, leis, depoimentos), as atividades didáticas desenvolvidas e, principalmente, a atividade de intervenção com a reescrita por meio do diálogo, possibilitaram melhorias nas produções textuais dos alunos e deram suporte para a elaboração e circulação (dentro e fora da escola) dos textos produzidos por eles.

Palavras-chave: escrita; reescrita; argumentação; textualidade.

¹ O projeto: “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento”, está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM por meio do CAAE:65863517.4.0000.5154.

RESUMEN

Este estudio científico, desarrollado en el ámbito del Programa de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), en la Universidad Federal del Triángulo Mineiro – UFTM, Campus Uberaba/MG, buscó investigar (y exponer una reflexión acerca de los resultados obtenidos), a partir de las composiciones de los alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental II de una escuela pública en Serrana – SP, realizadas a través de la aplicación de una actividad didáctica para enseñanza de la lectura y escrita de textos argumentativos, razones por las cuales estos alumnos se retan para producir textos argumentativos que avancen temáticamente y contengan un posicionamiento crítico, cohesivo y coherente, en relación al tema. Es importante aclarar que esta investigación forma parte de un proyecto mayor titulado “Lectura y escritura en Brasil, Honduras, Angola y Chile: capacitación en la universidad contemporánea y (re) producción de conocimiento.”¹ Para tal, se tiene como base teórica las concepciones de Bakhtin (2011) acerca de la lengua, del lenguaje y del sujeto, de Geraldi (2006; 2013) sobre las condiciones necesarias a la composición (tener lo que decir, para quien y las razones para hacerlo), de Koch; Elias (2017) sobre las estrategias para componer textos argumentativos, de Costa Val (2016) y Antunes (2017) sobre textualidad, de Antunes (2006) sobre evaluación de composiciones y de Ruiz (2015) sobre los tipos de correcciones en las composiciones de los alumnos. El referido grupo participó de actividades de lectura y escrita abarcando temas distintos: violencia en contra las mujeres: feminicidio en Brasil y libertad de expresión X discurso de odio en el ambiente virtual. Se constituye como *corpus* de análisis siete textos relacionados al primer tema, y nueve al segundo, además de dos textos reescritos en 2019 provenientes de una actividad diagnóstica realizada en 2018. Los resultados de las composiciones indican que las lecturas de textos motivadores variados (viñeta, artículos de opinión, leyes, declaraciones), las actividades didácticas desarrolladas y, principalmente, la actividad de intervención con la reescrita por medio del diálogo, posibilitaron mejoras en las composiciones de los alumnos y les dieron soporte para elaboración y circulación (dentro y fuera de la escuela) de los textos producidos por ellos.

Palabras claves: escrita; reescrita; argumentación; textualidad.

¹ El proyecto "Lectura y escritura en Brasil, Honduras, Angola y Chile: capacitación en la universidad contemporánea y (re) producción de conocimiento", está registrado en el Comité de Ética en Investigación de la UFTM con el CAAE:65863517.4.0000.5154.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Condições necessárias à produção de texto	23
Figura 2: Eixos de ensino:.....	26
Figura 3: Organização das atividades e objetivos.....	47
Figura 4: O estado e os jovens.....	48
Figura 5: Charge 1	61
Figura 6: Charge 2	62
Figura 7: Violência contra as mulheres	64
Figura 8: Charge 3	66
Figura 9: Charge 5	66
Figura 10: Racismo.....	68
Figura 11: Machismo	68
Figura 12: Homofobia.....	68
Figura 13: Gordofobia	68
Figura 14: Racismo.....	69
Figura 15: Xenofobia.....	69
Figura 16: Discurso de ódio nas redes sociais	70
Quadro 1: Produção textual decorrente da 1ªAD e textos analisados.....	44
Quadro 2: Produção reescrita decorrente da 1ª AD e textos analisados.....	44
Quadro 3: Produção textual decorrente da 2ªAD (primeiro tema) e textos analisados.....	45
Quadro 4: Produção reescrita decorrente da 2ªAD (primeiro tema) e textos analisados.....	45
Quadro 5: Produção textual decorrente da 2ªAD (segundo tema) e textos analisados.....	46
Quadro 6: Alguns dizeres sobre o comportamento das pessoas nas redes sociais.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. TRAJETÓRIA ACADÊMICO PROFISSIONAL.....	16
2. DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE LINGUAGEM, ESCRITA E ENSINO	19
2.1 Concepções de linguagem e de escrita para o ensino de língua portuguesa.....	19
2.2 O ensino da escrita de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa.....	23
2.3 O ensino da escrita de acordo com a Base Nacional Comum Curricular	26
3. ARGUMENTAÇÃO E TEXTUALIDADE	29
3.1 A argumentação	29
3.2 Textualidade.....	31
4 METODOLOGIAS DE PESQUISA E AÇÃO.....	39
4.1 Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação no contexto escolar	39
4.2 Passos da pesquisa-ação.....	40
4.3 Percurso metodológico	41
4.4 Caracterização do contexto escolar.....	41
4.5 Organização e identificação das atividades didáticas	43
5 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	47
5.1 Ponto de partida: atividade diagnóstica	47
5.2 Análise das produções textuais decorrentes da 1ªAD	49
5.3 O diagnóstico	57
6 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA 2ªAD.....	59
6.1 Desenvolvimento e aplicação da 2ªAD.....	59
6.2 Seleção dos temas e primeiras ações	60
6.3 Etapas de execução da 2ªAD (primeiro tema)	61
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA 2ªAD	72

7.1 Análise da escrita e reescrita decorrentes do primeiro tema.....	72
7.2 Análise dos textos decorrentes do segundo tema.....	90
7.3 A reescrita após a 2ªAD	108
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
APÊNDICE.....	117
ANEXO A: TEXTO 1ªAD.....	130
ANEXO B: TEXTOS ALUNOS 1ªAD	131
ANEXO C – TEXTOS 2ªAD (PRIMEIRO TEMA)	137
ANEXO D – VÍDEO TRABALHADO EM SALA	141
ANEXO E: TEXTOS 2ªAD (SEGUNDO TEMA)	142
ANEXO F: TEXTOS DIGITADOS	145
ANEXO G: PRODUÇÃO REESCRITA (PRIMEIRO TEMA)	149
ANEXO H: PRODUÇÃO REESCRITA 1ªAD	156

INTRODUÇÃO

Uma das funções da escola é contribuir para que os alunos desenvolvam o senso crítico e sejam capazes de externá-lo, também, através da escrita. A acepção de senso crítico aqui elencada relaciona-se à assunção de posicionamentos, à reflexão diante de situações-problema, à busca por informações a fim de não permitir manipulações, ao respeito às opiniões alheias e, sobretudo, ao exercício da cidadania.

No contexto escolar e social, os alunos têm contato com diversas situações que exigem um olhar mais aguçado diante do que ocorre ao redor. Tais circunstâncias são ocasionadas pela própria essência da relação social com o outro, cuja permeabilidade confere ideias e comportamentos afins ou divergentes. Tendo isso em vista, a argumentação, seja por meio da oralidade ou por meio da escrita, está presente desde muito cedo nas diversas situações de interação a que somos submetidos.

Quando pensamos especialmente na escrita, reconhecemos que ensiná-la não é uma tarefa fácil; ao contrário, seu aprendizado exige muito trabalho e dedicação tanto do professor quanto do aluno. Para Koch e Elias (2017, p. 10), a escrita “é uma atividade que se realiza de forma situada e negociada, ou seja, envolve sujeitos, com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum”. Por isso, quando tais premissas não são consideradas, os alunos reconhecem uma certa artificialidade fazendo com que, na maioria das vezes, produzam textos de qualquer maneira, sem se preocuparem em formular (e reformular tantas outras vezes) aquilo que se pretende dizer.

No tocante à argumentação, durante experiências vividas em sala de aula, podemos perceber que ela ocorre de maneira mais eficiente por meio da modalidade oral. Em situações didáticas envolvendo rodas de conversa ou debates regrados, os alunos, normalmente, se sentem mais confiantes para emitir opiniões e procuram sustentá-las utilizando argumentos, ora mais consistentes, ora menos. Todavia, o mesmo raramente acontece com o texto escrito.

Por essa razão, surgiu o interesse de buscarmos a compreensão das razões que os levam a apresentarem dificuldades para produzir textos argumentativos por meio da escrita, bem como quais práticas didáticas são necessárias a fim de levá-los a vencer essa dificuldade.

Nas leituras realizadas para o desenvolvimento deste trabalho e pesquisa, concentramos nas reflexões de Geraldi (2013; 2015) sobre a produção de texto. Não há como negar a importância social concedida a ela e tampouco desconsiderar que grande parte dos alunos concluem o Ensino Fundamental II sem demonstrarem proficiência na mesma. Embora

saibamos que não há receitas prontas para o ensino da escrita, haja vista que a linguagem não está pronta e acabada, algumas práticas didáticas podem contribuir significativamente para um trabalho produtivo visando a produção textual na escola (e quiçá alçando voos para fora dela). Nesse sentido, é importante que as atividades de produção escrita estejam integradas às atividades de leitura e reflexão sobre a língua, pois esta junção possibilita ao aluno refletir sobre todo o processo de (re) elaboração do próprio texto.

Salientamos, contudo, que tal prática está longe de compor o cenário da maioria das aulas de língua materna nas escolas. Diante disso, elaboramos uma atividade didática na intenção de contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública de Serrana – SP. A proposta está ancorada numa concepção sociointeracionista de linguagem, tendo a sala de aula como espaço privilegiado em que saberes são compartilhados entre aluno e professor. As atividades didáticas foram desenvolvidas visando o ensino da leitura, interpretação e assunção de posicionamento crítico materializado por meio da escrita.

Em virtude da concepção dialógica de linguagem adotada neste trabalho e pesquisa, o professor tem um importante papel na escrita de seus alunos, no sentido de proporcionar situações de aprendizagem que forneçam ferramentas para que assumam a posição de autor do próprio texto, o que implica, para Geraldi (2013), em ter o que dizer, para quem dizer e razões para dizer. Na mediação, o professor atua como coautor do texto de seu aluno, (re)afirmando nas ações de linguagem o que considera um saber fazer do aluno e sugerindo mudanças quando sentidos são comprometidos. Nessa perspectiva, a escrita engloba várias etapas e o processo de reescrita assume um papel fundamental na qualidade do texto produzido, pois é por meio dela que o aluno reflete sobre o próprio texto e diante das inúmeras possibilidades disponíveis na língua, escolhe aquela que melhor atende aos seus propósitos na direção do sentido pretendido (MENDONÇA, 2006).

Assim, este trabalho visa desenvolver (e apresentar uma reflexão sobre os resultados alcançados) uma proposta de intervenção que buscará construir respostas para as dificuldades que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II enfrentam para produzir textos argumentativos que progridam tematicamente e contenham um posicionamento crítico, coeso e coerente, em relação ao tema.

Alinhados ao objetivo geral, os objetivos específicos selecionados para a análise de dados são: descrever as dificuldades encontradas pelos alunos para ler e escrever textos

argumentativos; propor respostas para as dificuldades diagnosticadas; analisar os avanços (ou não) dos alunos mediante a participação nas atividades de leitura e escrita propostas.

Esta pesquisa está fundamentada nas concepções de Bakhtin (2011) acerca da língua, da linguagem e do sujeito e nas concepções de texto, escrita e reescrita de Geraldi (2003; 2013; 2015) e Mendonça (2006). Também buscamos respaldos em Koch (2002), Koch; Elias (2017) e Amossy (2018) acerca da argumentação. Para essas autoras, “argumentar é humano” e, desse modo, não é possível desvincular a argumentação do sujeito e, por conseguinte, da linguagem.

A respeito da textualidade, está circunscrita nos estudos de Costa Val (2016) e Antunes (2005; 2014) e visando as estratégias de escrita (referenciação, progressão textual, progressão temática, articulação e estratégias para iniciar, desenvolver e concluir um texto argumentativo) nos pressupostos teóricos de Koch (2015) e Koch; Elias (2017).

Na primeira seção, **Diálogos teóricos sobre linguagem, escrita e ensino**, apresentamos as concepções de linguagem e de escrita para o ensino de língua portuguesa.

Em **Argumentação e Textualidade**, apresentamos a base teórica relativa à argumentação e à textualidade que norteou as atividades realizadas neste trabalho, desde a escolha do tema, seleção dos textos para leitura e análise das produções textuais dos alunos.

Dedicamos a terceira seção, intitulada **Metodologias de pesquisa e ação** para relatar todo o percurso metodológico que conduziu este trabalho e pesquisa, partindo da apresentação teórica acerca da pesquisa qualitativa e pesquisa-ação no contexto escolar, passando pela descrição do contexto em que ela foi realizada, bem como os passos de sua realização que tiveram seu início em 2018, quando os alunos ainda cursavam o 8º ano e concluído em 2019, portanto no 9º ano.

Em **Desenvolvimento e análise da atividade diagnóstica**, descrevemos como as atividades foram organizadas, codificadas e esclarecemos as mudanças ocorridas de um ano para o outro com relação aos alunos participantes e, por conseguinte, com relação ao *corpus* de análise. Além disso, apresentamos a análise das produções textuais e também o diagnóstico realizado.

A quinta seção, intitulada **Desenvolvimento e análise da segunda atividade didática**, apresentamos como a atividade foi desenvolvida e aplicada. Também discorreremos sobre **seleção dos temas, primeiras ações e etapas de execução**.

Já na seção intitulada **Análise dos resultados da segunda atividade didática**, apresentamos a análise da escrita e reescrita das produções textuais decorrentes do primeiro tema e também do segundo. Na sequência, discorremos sobre a reescrita realizada em 2019 (após o término das atividades didáticas), relacionada à primeira produção textual decorrente da atividade diagnóstica realizada em 2018.

E por fim, nas **Considerações Finais**, apresentamos uma reflexão sobre todo o processo de ação didática desenvolvida neste trabalho e pesquisa que possibilitou a compreensão sobre as razões das dificuldades enfrentadas pelos alunos (ter o que dizer, para quem dizer e razões para dizer) e as estratégias que podem ser utilizadas pelo professor a fim de ajudá-los a vencê-las. Constatamos que a escrita não é um dom e que os alunos podem desenvolver habilidades relativas a ela e, para isso, a ajuda do professor é imprescindível.

1. TRAJETÓRIA ACADÊMICO PROFISSIONAL

Durante toda a minha trajetória escolar, sempre fui apaixonada pela escrita e pelas questões envolvendo língua materna. Ao término do Ensino Médio, fiz inscrição para o Vestibular da Fuvest e minha primeira opção foi Psicologia, seguida por Letras. Infelizmente (ou felizmente!), naquele momento de vida, não atingi nota suficiente para ingresso na Universidade e fiquei algum tempo sem estudar, pois queria trabalhar e ajudar no orçamento familiar.

Em 2000, já certa do que queria, ingressei no Curso de Letras – Licenciatura Plena Português/Inglês – do Centro Universitário “Barão de Mauá” de Ribeirão Preto.

Em 2003, pouco antes de concluir a graduação, fui aprovada no Concurso Público de Provedimento de Cargo – PEB II (Professor de Educação Básica Ensino Fundamental II e Ensino Médio) do estado de São Paulo, e me senti motivada a ingressar na carreira pedagógica, embora o salário não fosse assim tão convidativo.

Em 2007, depois de uma longa espera (o que foi bom, pois nesse período tive meu primeiro filho), fui convocada para escolha de vagas no concurso já mencionado. Para minha surpresa (e tristeza!), no momento da escolha não tive muitas opções e acabei ingressando em uma escola na cidade de Osasco – SP, a pouco mais de trezentos quilômetros de Ribeirão Preto, sendo efetivada em fevereiro do ano seguinte. Permaneci nesta Unidade Escolar por dois anos. Foi um período muito difícil, pois tinha que conciliar viagem, trabalho e família.

Foram dois anos de muito aprendizado em todos os sentidos. Escola localizada numa região periférica, sem nenhuma infraestrutura, sem saneamento básico e com todos os motivos para eu desistir. No entanto, lá tinha algo muito especial: material humano.

Meus alunos, durante os dois anos que lá estive, foram incríveis e a escolha pelo tema desse trabalho de pesquisa é fruto dos momentos que lá passei, quando, através das discussões sobre o descaso político com aquela comunidade, podia perceber o quanto tinham a dizer por meio dos textos que produziam. Apesar de todas as dificuldades relacionadas à leitura e produção escrita, tinham um olhar apurado diante do que ocorria ao redor e isso era encantador.

No ano de 2010, fui removida para Ribeirão Preto – SP, cidade onde moro. Atualmente, leciono numa Unidade Escolar no município de Serrana- SP, pertencente à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

Além de fazer parte do quadro permanente de professores da rede estadual, também leciono na rede particular de ensino, a mesma que estudei durante toda minha trajetória escolar.

Trabalhando sempre em escolas de periferia, pude perceber o quão necessário é o olhar de um professor. Muitas vezes é apenas ele que garante o conforto de um aluno, haja vista que nas escolas pelas quais passei faltava quase tudo.

No final de 2010, concluí o Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu), em nível de Especialização em Educação, com Área de Concentração em “Ensino de Português, Literatura e Redação”, o qual permitiu melhorar minha prática pedagógica.

Nos anos seguintes, fiz alguns cursos ministrados pela EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores) do Estado de São Paulo, a saber: “Currículo e Prática Docente – CPD – Língua Portuguesa”, com carga horária de 300 horas e concluído em 2012. No ano de 2014, concluí mais três cursos oferecidos pela EFAP: “Melhor Gestão, Melhor Ensino: Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias nas diversas disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais de Língua Portuguesa”; “Formação de Professores de Língua Portuguesa e Matemática/Ação”; “Oficinas Virtuais Currículo+: 1ª Edição”.

Em 2017, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), minha cidade natal, fiz um curso de extensão em “Novos Letramentos e as Práticas de Linguagem na Escola”. Apesar da curta duração, perfazendo um total de 32 horas, o curso foi enriquecedor e de certa forma foi o que me motivou a participar do processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Após o processo seletivo para ingresso no PROFLETRAS – Campus Uberaba, realizado em 2017, e a feliz notícia da aprovação em março de 2018, dei início a uma das fases mais desafiadoras da minha vida. Um vasto campo de aprendizagem acerca da língua, da linguagem, do ensino de língua materna foi apresentado e trabalhado, trazendo mudanças significativas para minha prática em sala de aula. De forma geral, as disciplinas cursadas neste último ano, contribuíram significativamente para minha aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa.

Fazer parte do programa é muito especial, pois a cada aula ministrada, a cada contato com professores tão queridos, inspiradores e engajados em contribuir para o ensino no país,

amplio meus conhecimentos teóricos e a partir deles, sinto-me confiante e preparada para seguir em frente, buscando sempre melhorar minha prática pedagógica.

2. DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE LINGUAGEM, ESCRITA E ENSINO

Nesta seção apresentamos os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa foi ancorada, tendo em vista, principalmente: a) às concepções de língua que fundamentam a escrita e a reescrita nas aulas de língua portuguesa de acordo com Geraldi (2006, 2013, 2015), Mendonça (2006); b) o diálogo teórico entre a proposta elaborada pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) e o documento homologado em 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), tendo em vista os eixos de ensino de língua portuguesa nas escolas.

2.1 Concepções de linguagem e de escrita para o ensino de língua portuguesa

Ao longo da década de 1980, inúmeros trabalhos de pesquisa na área da linguística foram realizados com o intuito de mudar paradigmas relacionados ao ensino da língua portuguesa na escola. Se por um lado, estudos apoiavam-se numa concepção tradicional de ensino ancorada na descrição e normatização da língua, outros revelavam diferentes propósitos tendo como foco as práticas de linguagem.

Em decorrência do momento político da época, a dinâmica escolar mudou e trouxe com ela alunos de diferentes classes sociais e especificidades relacionadas aos usos possíveis da oralidade, leitura e escrita. As práticas de ensino de língua materna vigentes já não se mostravam suficientes e tampouco contribuíam efetivamente para a aprendizagem.

Dentro desse panorama político/educacional, destacam-se as contribuições dos estudos realizados pelo professor João Wanderley Geraldi relativos ao ensino de língua materna tendo como objeto “a língua ou mais amplamente a linguagem” (GERALDI, 2013).

Em seus estudos sobre linguagem, Geraldi (2006) aponta três concepções distintas: a) a primeira está intimamente ligada aos estudos tradicionais, para os quais a “linguagem é a expressão do pensamento”. Nesta concepção, somos levados à afirmação de que se a pessoa não consegue se expressar, por conseguinte não pensa; b) a segunda concepção de linguagem está ligada à teoria da comunicação para a qual a língua é um código regido por regras e capaz de transmitir ao receptor uma mensagem; c) a terceira concepção compreende a linguagem como um espaço de interação e constituição de sujeitos. Nesta perspectiva, “a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem”. (GERALDI, 2013)

Ainda sobre admitir a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos constituídos por ela, Geraldi (2013, p.6) afirma:

a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;

b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo; [...]

c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. [...]

Para o mesmo autor (2003, p.19), no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”, e este se constrói tanto com elementos linguísticos quanto extralinguísticos. Com o trabalho linguístico contínuo realizado por diferentes sujeitos pertencentes a contextos sociais distintos, a língua se mantém viva e através da interação ela se renova.

No contexto escolar, adotar a concepção interacional de linguagem implica reconhecer que o conhecimento se constrói de maneira partilhada. Nessa perspectiva pedagógica, o professor não é o detentor do saber e o aluno tampouco um ser depositário de conhecimentos. Compreender a linguagem à luz da interação permite, portanto, ao professor respeitar e reconhecer a voz do aluno com todos os saberes, experiências, sabores e dissabores que ela pode trazer consigo.

Assim, conceber a linguagem como lugar de interação não permite, pois, que pensemos a língua como um sistema fechado, formado por um código pronto, bastando apenas a memorização e reprodução de regras morfológicas ou sintáticas. Nesse sentido, entendemos que os estudos gramaticais são importantes, mas não da maneira como ainda são realizados, ou seja, com o fim em si mesmo. Atividades descontextualizadas, frases soltas, exercícios repetidos à exaustão preenchem um espaço considerável das aulas, cuja prática didática não confere aos alunos um aprendizado significativo. Sobre essa perspectiva, Antunes (2014) afirma que a gramática é um dos componentes da língua, não o único e que não se constitui sozinha ou de forma separada das atividades verbais daqueles que dela fazem uso nas interações cotidianas.

Sob esse enfoque, Geraldi (2013) reitera que: a) a língua não está de antemão pronta, mas constrói-se no processo interlocutivo, nas atividades de linguagem; b) que a linguagem é

constituída por sujeitos à medida que estes interagem com os outros; c) que as interações não se dão fora de um contexto social mais amplo, mas sim no interior e nos limites dele.

Mediante tais concepções, Geraldi (2006) propõe o ensino de língua a partir de três eixos: leitura de textos, produção textual e análise linguística. A articulação dessas três práticas permite ao aluno ampliar sua competência linguística e, conseqüentemente, possibilita a ele usar a língua com maior eficiência nas diversas situações de interação, de acordo com seus propósitos comunicativos.

Em suas reflexões sobre leitura, Geraldi (2006) pontua diferentes objetivos do leitor com relação a ela, tais como: a leitura-busca de informações, cujo intuito é extrair do texto uma informação; a leitura-estudo do texto, cuja finalidade é um mergulho profundo no próprio texto; a leitura como pretexto para outros fins, como por exemplo: dramatização, retextualização, ilustração, etc.; e a leitura-fruição, cujo objetivo é desfrutar do deleite proporcionado por ela.

Em relação à escrita, o autor sinaliza diferentes atividades de linguagem que devem conduzir o trabalho do professor em sua prática pedagógica. A primeira delas são as *atividades epilinguísticas*, que se relacionam às ações que locutor e interlocutor fazem *com* a linguagem, utilizando-a de maneira reflexiva nos processos interacionais. A segunda delas são as *atividades linguísticas*, que se relacionam às ações que os sujeitos, no processo interacional, fazem *sobre* a linguagem. Segundo Geraldi (2013:20), “essas atividades referem-se ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto. ” A terceira delas são as *atividades metalinguísticas*, relacionadas às “ações da linguagem”, com o intuito de analisá-la, descrevê-la, classificá-la. Nessas atividades, a língua é tomada como objeto de estudo em si mesma.

Essa *tríade* de atividades está presente nas ações discursivas dos sujeitos. Assim, no âmbito do ensino, privilegiar aspectos exclusivamente metalinguísticos não contribui para que o aluno desenvolva habilidades de escrita, visto que a gramática é instrumento de apoio para as discussões da língua e não protagonista no seu ensino, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Ainda nessa perspectiva de trabalho com a língua, Geraldi diz:

[...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão. (GERALDI, 2013, p.17)

Reiterando o exposto pelo autor, o trabalho com a escrita pressupõe que o aluno tenha algo a dizer a alguém e tenha motivação para isso. Desse modo, as atividades epilinguística e linguística devem anteceder as atividades metalinguísticas. É preciso, inicialmente, que o aluno estabeleça o que dizer e para quem dizer, para só depois escolher “as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo”. (GERALDI, 2015, p. 168)

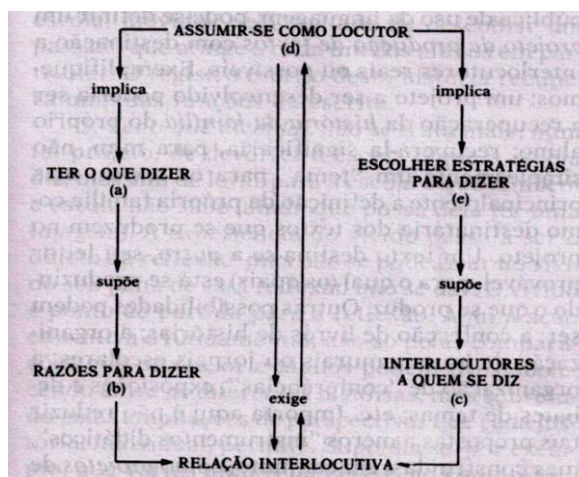
A partir dos pressupostos por ora discutidos e tendo em vista o aprendizado e desenvolvimento da escrita, faz-se necessário, inicialmente, o trabalho com a leitura, visto que para ter o que dizer é preciso ler. Vale lembrarmos que, embora não se tenha nenhuma garantia causal entre leitura e escrita, o exercício daquela, intensificado pela e na escola, pode proporcionar ao aluno o acesso a um amplo universo de saberes que, de alguma forma, contribuirá para suas produções textuais. Acreditamos que, quanto maior for o repertório de leitura do aluno, mais confiante ele se sentirá em formular e concretizar seus dizeres através da escrita.

No que diz respeito à importância de provocar a reflexão do aluno sobre os recursos disponíveis da língua para utilizá-los de maneira eficiente, a fim de cumprir com os objetivos previamente por ele estabelecidos, a análise linguística (doravante AL) visa complementar as práticas de leitura e escrita acima mencionadas. (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2013).

Segundo Mendonça (2006, p.206), a AL não tem como objetivo dispensar o estudo dos aspectos gramaticais na escola, mas sim fazê-lo de forma diferente, permitindo ao aluno que reflita sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem. Sobre essa perspectiva de trabalho com a linguagem, a autora diz:

[...] O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e dos sistemas linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramentos com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p.208)

Tendo em vista a produção de texto, Geraldi (2013) considera que ocorre mediante algumas condições: um sujeito escreve quando tem algo a dizer a alguém e um porquê para isso. De acordo com o interlocutor e a motivação da escrita, o locutor escolhe as estratégias para realizá-la, tendo ainda que responsabilizar-se por elas. Para ilustrar as condições que envolvem a produção de um texto, o autor apresenta um esquema, cuja representação com flechas tem como objetivo destacar a relação interlocutiva inerente a elas.

Figura 1: Condições necessárias à produção de texto

Fonte: (Geraldí, 2013, p. 161)

Conforme o esquema, é possível compreendermos que a relação interlocutiva é o princípio básico de todo o processo que envolve a produção de texto. Segundo Geraldí (2013), o aluno deve assumir a posição de autor de seu texto dentro das condições já citadas: ter o que dizer, para quem dizer e razões para dizer. Em contrapartida, nesse processo de “devolução da palavra ao aluno”, o professor assume importante papel de mediador com o fim de contribuir, efetivamente, para a qualidade da produção escrita de seu aluno. Vale dizermos que no trabalho de mediação docente no que diz respeito à produção de texto, não há receitas prontas a ser seguidas com ingredientes predeterminados (embora muitos manuais de redação nos tentem convencer do contrário), mas sim, além das condições já mencionadas (ter o que dizer, para quem dizer e razões para dizer), muito trabalho tanto do aluno quanto do professor.

2.2 O ensino da escrita de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa

Publicados há mais de vinte anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), no que diz respeito ao ensino de língua materna, demonstram preocupação com as práticas, vigentes à época de sua elaboração, voltadas à excessiva valorização da gramática normativa, ao ensino descontextualizado da metalinguagem, além do estudo de teorias gramaticais incapazes de dar conta dos fenômenos linguísticos. Os PCN apontam, portanto, para a revisão das tais práticas tradicionais de ensino adotadas, com o intuito de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Considerando a produção de textos escritos, o documento discorre sobre a importância de se pensar em atividades sequenciadas para ensinar o aluno a escrever, levando em consideração a complexidade que produzir um texto demanda. Nessa perspectiva, não cabem

atividades de cunho meramente escolar, nas quais o aluno produz um texto sem saber ao certo por quais razões o faz dada a sua artificialidade. As orientações em que se apoiam os PCN vão na contramão disso e propõem atividades didáticas que consideram o aluno como sujeito no uso da linguagem. Sob esse enfoque, cabe à escola ampliar a competência discursiva do aluno de modo que ele se sinta capaz de usar a linguagem nas mais variadas situações de interlocução. Para isso, de acordo com os PCN:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. 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).

Nessa perspectiva de ensino, compete ao professor a tarefa de mediador do processo de desenvolvimento da competência discursiva do aluno, de modo que em suas práticas didáticas direcione esforços a fim de alcançá-la. A unidade básica do ensino passa, desse modo, a ser o texto e suas especificidades de configuração e circulação. Dentro desse panorama, destacam-se as contribuições da teoria bakhtiniana (ainda que não haja referência explícita no corpo do texto) sobre gêneros discursivos e estilística e a importância de serem trabalhados no contexto escolar.

Bakhtin (2011), em seus estudos sobre os gêneros do discurso, procura, inicialmente, situar a linguagem no campo do uso, ou seja, em situações concretas do emprego da língua por seus falantes. Para o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. (2011, p.261). Tais enunciados são elaborados e expressos considerando o contexto, os sujeitos envolvidos, o conteúdo temático, o intuito comunicativo, as esferas de circulação e o estilo da linguagem. Tendo isso em vista, o autor diz:

[...]o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, 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, 2011, p. 262)

Explica-se a enorme variedade de gêneros discursivos em virtude das inúmeras possibilidades das atividades humanas. Moldamos e concretizamos nossos dizeres por meio de um determinado gênero, adequando-o, portanto, à situação comunicativa. Bakhtin (*ibidem*) chama a atenção para a “extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos)” que vai desde formas mais simples e livres (diálogos do cotidiano, relatos do dia a dia, etc.) às mais complexas e criativas (documentos oficiais, manifestações publicística e científica, textos literários).

Sobre as intenções discursivas, Bakhtin (2011) considera que são elas que ditam o tom dos enunciados, ou seja, a ênfase dada a eles. O direcionamento dado pelo sujeito do discurso aos enunciados elaborados está intimamente ligado aos objetivos por ele pretendidos.

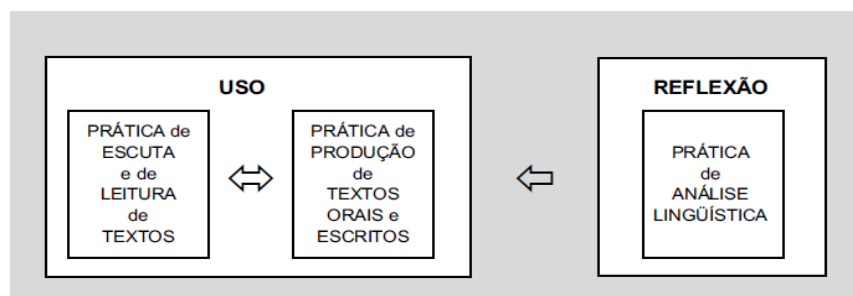
Ainda segundo o autor, quanto mais dominamos a linguagem, mais livres (e seguros) nos sentimos para usá-la nas nossas atividades verbais. Assim, a escola, em suas práticas didáticas, deve proporcionar ao aluno o domínio da linguagem, de modo que ele seja capaz de refletir sobre as estratégias do dizer e usá-las de maneira eficiente nas mais variadas situações cotidianas.

Sobre as questões de estilística no ensino da língua, Bakhtin (2013) discorre sobre a importância de integrar nas aulas de língua materna os aspectos semântico, estilístico e gramatical. O autor reconhece ser comum na prática educacional um ensino que se volta quase que exclusivamente para a gramática pautada na descrição e normatização da língua. Por essa razão, não é de se estranhar que o aluno tantas vezes se pergunte “para que preciso saber isso?”, “por que tantas classificações?”, “que contribuição essa nomenclatura trará para meu texto?”. Assim, no que diz respeito ao estudo da gramática, especialmente considerando a sintaxe, Bakhtin destaca que visto de forma isolada, ou seja, desconsiderando os aspectos estilísticos, ele não contribui para a linguagem criativa do aluno, porque limita-se a analisar uma linguagem “alheia já criada e pronta” (2013, p. 28).

No decorrer dos PCN, encontramos também a definição de gêneros textuais os quais são caracterizados por três elementos: conteúdo temático (o que é ou pode ser dito através de determinado gênero); construção composicional (modo particular de estruturação do texto) e estilo (como o texto se configura frente à posição enunciativa de seu locutor). A noção de gênero presente no documento refere-se, pois, a textos pertencentes a mesma “família”, que compartilham características comuns, são determinados historicamente e são articulados discursivamente mediante às esferas de circulação e propósitos de seu locutor.

Por fim, o documento considera que o ensino de língua materna deve priorizar os eixos relacionados à leitura, à produção de textos (oral e escrito) e à reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos disponíveis para produzi-los, assim ilustrados:

Figura 2: Eixos de ensino:



Fonte: (Brasil, 1998, p. 35)

Ao direcionarmos as orientações dos PCN para esta pesquisa, podemos reconhecer a complexidade que permeia o ensino de língua materna na escola, especialmente no que diz respeito à prática de produção de texto. Nesse sentido, não cabem práticas artificiais de redação na qual o aluno produz seu texto para a escola com o único intuito de ter uma nota atribuída. A prática de produção de texto deve, portanto, ser orientada no sentido de promover o diálogo constante entre aluno e professor, para que este proporcione situações de aprendizagem ao aluno que possibilitem o acesso às práticas de leitura, produção escrita e reflexão linguística de modo a contribuir para sua competência discursiva.

2.3 O ensino da escrita de acordo com a Base Nacional Comum Curricular

Homologada no ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é um documento de caráter normativo aplicado exclusivamente no âmbito educacional e tem como objetivo primordial assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos adotados, o documento discorre sobre a importância de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências dos alunos ao longo de toda Educação Básica. Compreende-se por “competência” o que eles devem “saber” e o que devem “saber fazer”, considerando a “mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018)

Nos anos finais do Ensino Fundamental (especialmente 9º ano, público-alvo deste trabalho de pesquisa), os alunos se deparam com muitos desafios na escola decorrentes da maior complexidade das áreas do conhecimento. Diante disso, o documento enfatiza a importância de

práticas pedagógicas que possam ajudar a retomar e redefinir as aprendizagens de todo o Ensino Fundamental no contexto das diferentes áreas, de modo a aprofundar e ampliar o repertório dos alunos. O documento ressalta ainda a importância de “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. (BRASIL, 2018, p.58)

No que tange ao ensino de língua materna, especialmente relacionado ao eixo da produção de textos, interesse maior deste trabalho de pesquisa, o documento enfatiza a importância de situações de aprendizagem que considerem a interação e a autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico nos mais diversos contextos de comunicação. Defende também a inserção de práticas de produção escrita que utilizem a tecnologia (ferramentas de áudio, vídeo, etc.), visto que esta é tão presente no cotidiano da maioria dos alunos. Na perspectiva desse documento, a escola não pode (e nem deve) se comportar de forma alheia às inúmeras práticas de linguagem que o aluno vivencia fora dela e sim inseri-las cada vez mais em seu cotidiano, possibilitando a ele:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 85)

A BNCC (assim como os PCN) reitera a importância de que o ensino de língua materna não tenha como núcleo as atividades metalinguísticas, voltadas a normas, listas e classificações dissociadas das práticas de linguagem; mas sim que estabeleça como prioridade os eixos relativos às práticas de leitura, de produção de textos (oral e escrito) e reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos disponíveis, possibilitando ao aluno mobilizá-los nos mais variados contextos comunicacionais. À luz do documento, a gramática não deve ser vista de forma descontextualizada com o fim em si mesma e sim estar integrada aos eixos de ensino mencionados, cujo objetivo principal é contribuir para a ampliação da competência discursiva do aluno.

Com relação ao 9º ano, última etapa do Ensino Fundamental II, os eixos de ensino (leitura, produção de textos oral e escrito e análise linguística) assumem maior complexidade. As práticas relativas à produção escrita têm como finalidade aprimorar as habilidades de textualização, revisão e edição de textos do aluno e mobilizá-las na escrita de diversos gêneros, dentre eles os de caráter argumentativo (artigo de opinião, resenha crítica, dissertação, cartas de solicitação ou reclamação, editorial). Segundo o documento, nessa etapa escolar, o aluno

deve desenvolver habilidades que lhe permita produzir um texto argumentativo que considere “o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase”. (BRASIL, 2018, p. 177)

Transpondo o documento em questão para este trabalho de pesquisa, a BNCC (embora inserida num contexto social e político distinto) estabelece de certa maneira um diálogo com os PCN, pois também é ancorada na importância de que as aulas de língua materna sejam norteadas pela *tríade*: leitura, produção de textos (oral e escrito) e uso reflexivo da língua. Tais práticas de linguagem devem ser direcionadas no sentido do desenvolvimento de habilidades e assim ampliar a competência discursiva do aluno, de modo que ele seja capaz de “transitar” por diversos gêneros textuais (lendo, produzindo, analisando), desde os mais simples aos mais complexos, desde aqueles que circulam na escola e também fora dela.

Todavia, tudo parece muito funcional no papel. Considerando a realidade e, por conseguinte, as especificidades de grande parte das escolas espalhadas pelo país, percebemos o fosso existente entre o que se preconiza na teoria e o que de fato é possível e feito na prática. Sendo assim, algumas indagações (dentre tantas outras possíveis) parecem inevitáveis: como trabalhar de forma efetiva os diferentes gêneros textuais que utilizam a tecnologia (referência especialmente à internet), se muitos alunos e muitas escolas mal têm acesso a ela? Como trabalhar de forma a priorizar a *tríade* citada acima, se a cada mudança de governo uma teoria da moda entra em vigor? Todas as “orientações” vindas de cima para baixo, com novas assinaturas como se dissessem “encontramos agora uma salvação para os problemas da Educação no Brasil”, talvez não sejam suficientes para resolverem os reais problemas de aprendizagem dos alunos espalhados pelos “brasis” afora.

3. ARGUMENTAÇÃO E TEXTUALIDADE

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos de Koch (2002); Koch;Elias (2017); Amossy (2018) tendo em vista a argumentação. E no tocante à textualidade, apresentamos os fundamentos teóricos de Costa Val (2016), de Antunes (2005), Koch (2015), Koch;Elias (2017); Koch;Travaglia (2011).

3.1 A argumentação

Ao interagir socialmente, o homem, por meio da linguagem, produz diferentes discursos mediados pela argumentação. Nos dizeres de Koch:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. (KOCH, 2002, p.17).

Assim, segundo Koch e Elias (2017), “argumentar é humano” e, por isso, não se pode pensar em sujeito e linguagem sem levar em consideração a argumentação, pois, nas interações a que somos submetidos diariamente, é comum sermos solicitados a emitir opiniões, a criticar alguém ou alguma situação, a assumir um determinado ponto de vista e defendê-lo.

Considerando as práticas discursivas e o campo da argumentação, o sujeito lança mão de estratégias argumentativas, ora com o intuito de convencer seu interlocutor por meio da razão (ato de convencer), ora intermediado pela emoção (ato de persuadir). Para Perelman (1970 apud KOCH, 2002, p.18-19), o ato de convencer é capaz de atingir um auditório universal, dado ao raciocínio lógico utilizado na sua construção, conduzindo-o a certezas. Já o ato de persuadir, procura alcançar um auditório particular, atingindo seu sentimento, sua vontade, podendo levá-lo ou não à adesão aos argumentos apresentados. É sob esse enfoque que Koch e Elias (2017) recorrem aos ensinamentos de Charaudeau (2008), para quem “argumentar é uma atividade discursiva de influenciar o outro por meio de argumentos”. (CHARAUDEAU, 2008 apud KOCH; ELIAS, 2017).

No processo de argumentação, para que o sujeito atinja o objetivo de persuadir seu interlocutor, algumas condições são necessárias, tais como:

- i. uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;

- ii. um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- iii. um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação. (KOCH; ELIAS, 2017, p.24).

Desse modo, para Amossy (2018, p. 41), a argumentação é dialógica, no sentido de que ela “pretende agir sobre um auditório e, por isso, deve adaptar-se a ele”. Está inserida na interação entre parceiros, num espaço vasto em que ora há convergência de ideias, ora divergência. No universo dialógico (oral ou escrito), para Bakhtin (2011), sempre esperamos uma atitude responsiva daquele a quem proferimos nossos dizeres. Esperamos, pois, uma resposta, seja ela de concordância, de objeção, de participação, etc.

Ainda sob esse enfoque, nos dizeres de Plantin:

Toda palavra é necessariamente argumentativa. Isso é um resultado concreto do enunciado em situação. Todo enunciado visa a agir sobre seu destinatário, sobre o outro, e a transformar seu sistema de pensamento. Todo enunciado obriga ou incita o outro a crer, a ver, a fazer de outra maneira. (PLANTIN, 1996 apud AMOSSY, 2018, p. 43)

Tendo em vista que linguagem é interação e que ocorre na forma de textos, faz-se necessário explicitar a concepção de texto adotada neste trabalho. Para tanto, recorreremos aos estudos de Koch e Elias (2017), que definem texto como “um objeto complexo que envolve não apenas orações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais”. (KOCH; ELIAS 2017, p. 15)

Para as autoras (2017), na produção e interpretação textual não basta levar em consideração apenas o conhecimento da língua. Deve-se, também, considerar outros conhecimentos, como o de mundo, da cultura em que estamos inseridos, as experiências vividas, além do modo como interagimos em sociedade. Assim, estamos diante de uma atividade extremamente complexa de linguagem, ou seja, de interação social.

Ao produzir um texto escrito argumentativo, o aluno deverá, inicialmente, assumir um ponto de vista sobre um determinado assunto, defendê-lo com argumentos e direcioná-los na intenção de influenciar seu interlocutor. Com esse intuito, no uso da linguagem, dada a sua complexidade, deve lançar mão de estratégias textuais a fim de garantir a coerência e a orientação argumentativa desejadas; afinal, quando escrevemos, não fazemos isso de qualquer maneira e tampouco sem propósito. Há sempre um alvo em vista, uma intenção, seja ela

implícita ou explícita. Temos sempre um interlocutor (às vezes até nós mesmos) e sempre queremos ser entendidos e atendidos. É na interação, portanto, que sentidos são construídos e postos na mesa.

3.2 Textualidade

No texto escrito, vários recursos linguísticos podem ser utilizados a fim de garantir sua textualidade. Segundo Costa Val (2016, p. 5), a textualidade refere-se “ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado de palavras”. Para a autora, a unidade textual se constrói levando em consideração os aspectos pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), semântico (coerência) e formal (coesão).

No percurso da produção textual, o autor seleciona um assunto (referente) e vai percorrendo sobre ele a partir das informações desejadas. Ao desenvolvê-lo e com o intuito de conduzir o leitor à compreensão de seu raciocínio sem que se perca em meio às palavras, o autor lança mão de algumas estratégias coesivas como a *retroação* (remissão) e *prospecção* (progressão). Todavia, vale ressaltar que um texto não se constrói de maneira estável, linear, apenas com movimentos de ida (catáfora) e vinda (anáfora), pois ao que *será dito* e ao que já *foi dito*, temos ainda o que é *sugerido*. (KOCH, 2015, p. 99)

Segundo Koch e Elias (2017), o referente é introduzido e construído no texto para dizer ao leitor que é sobre aquilo que o texto falará e deve, portanto, ser gravado na sua memória. Desse modo, é importante que, durante o desenvolvimento do texto, o referente seja “recolocado” quantas vezes for necessário e sob formas variadas, de modo a reativá-lo na memória do leitor. Para Koch (2015, p. 94), “a referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade”.

A introdução do referente no texto, geralmente ocorre por meio de uma expressão nominal e sua retomada pode ocorrer por meio de categorias gramaticais, como por exemplo, pronomes, numerais, elipses. Quando a retomada é feita por uma forma nominal, promove-se uma *recategorização*, ou seja, uma transformação no referente. Segundo Koch e Elias (2017, p. 100) a “referenciação por meio de formas nominais é um dos mais importantes recursos argumentativos que a língua nos oferece”.

Ainda para Koch (2015), as formas nominais remissivas têm uma função importante na organização do texto, pois são as responsáveis por introduzirem mudanças ou desvios àquilo de que se trata, mantendo a continuidade textual ao alocar a informação nova dentro do quadro das

informações já mencionadas. Sob esse enfoque, segundo Costa Val (2016), a permanência no texto de elementos constantes garante sua continuidade e, por conseguinte, confere coerência ao texto. É, pois, no movimento de ir e vir que as formas nominais nele presentes orientam de modo argumentativo o leitor, podendo conduzi-lo a uma imagem positiva ou negativa acerca do que lhe é apresentado.

Em razão de seu projeto de dizer, o autor pode fazer uso de algumas estratégias. Dentre elas temos o *encapsulamento*, que consiste em reunir porções textuais e transformá-las em referente, cujo resultado é denominado rótulo. Os rótulos, provenientes desse recurso, exigem do leitor a capacidade de interpretação não só da expressão em si, mas também da informação que os antecede. (KOCH; ELIAS 2017)

Conforme as autoras (2017), outro aspecto bastante relevante da utilização das formas nominais remissivas refere-se à marcação paragrafal do ponto de vista cognitivo. Sua utilização não só contribui para a organização do texto, como também chama a atenção do leitor para o assunto desenvolvido no parágrafo, sinalizando se se trata de um referente novo ou que já foi apresentado e está sendo retomado; ou se o referente é resultado de um encapsulamento, ou seja, um rótulo.

As expressões referenciais desempenham, portanto, papel de suma importância no texto, haja vista que por meio delas sentidos são construídos e pontos de vista e direções argumentativas assinalados.

No que diz respeito ao plano das estratégias que o autor pode utilizar na construção de um texto, além da retroação (remissão), há também a prospecção (progressão). Sobre a prospecção, Koch diz:

A progressão textual (sequenciação) diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2015, p. 148)

A progressão textual realizada através da repetição de termos, tradicionalmente, é vista de forma negativa, costumeiramente chamada de redundância. Contudo, a repetição, segundo Koch; Elias (2017), é uma estratégia básica da estruturação textual e sua utilização também contribui para a coesão do texto. Ainda segundo as autoras, é impossível que não haja repetição nos textos e essa ocorrência, num texto argumentativo, tem importante valor persuasivo.

Outro recurso ligado à repetição está relacionado ao paralelismo sintático, que consiste na manutenção da mesma estrutura sintática, no entanto, a cada ocorrência dessa estrutura, mudam-se os itens lexicais. (KOCH; ELIAS, 2017)

Sobre o paralelismo, Antunes faz a seguinte observação:

O paralelismo não constitui propriamente uma regra gramatical rígida. Constitui, na verdade, uma diretriz de ordem estilística – que dá ao enunciado uma certa harmonia – e constitui ainda um recurso de coesão – que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora. (ANTUNES, 2005, p.64)

Além do recurso coesivo citado acima, temos também a paráfrase, que consiste na repetição do mesmo conteúdo semântico, contudo apresentado sob formas estruturais variadas. Vale ressaltar, porém, que um conteúdo parafraseado sofre alterações, o que pode resultar em “ajustamento, reformulação, desenvolvimento, síntese ou precisão maior do sentido primeiro”. (KOCH, 2015, p. 150)

E, por fim, temos a repetição de recursos fonológicos (rimas, assonâncias, aliterações etc.), usados comumente em poemas, músicas com o intuito de intensificar, reforçar um efeito de sentido. Sobre os recursos de repetição apresentados, Koch; Elias dizem:

A presença de elementos de recorrência no texto produz um efeito de intensificação, de ênfase. “Martela-se” na cabeça do interlocutor, repetindo palavras, estruturas, conteúdos semânticos, recursos sonoros, de modo a tornar a mensagem mais presente na sua memória e, assim, acabe por aceitar a orientação argumentativa que o leitor imprime ao texto. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 104)

Com relação à progressão sem recorrência de termos, o autor pode se valer de algumas estratégias para realizá-la, tais como: acréscimo sucessivo de diversos remas (aquilo que se diz a respeito do tema) a um mesmo tema (aquilo de que se fala); divisão de um tema em vários outros; subdivisão do rema em outros remas; quando o rema do primeiro enunciado passa a tema do enunciado seguinte; encadeamento dos tópicos nos diversos níveis de organização tópica. (KOCH, 2009)

Essas estratégias proporcionam o encadeamento harmonioso entre as partes do texto e orientam o leitor na direção de sua interpretação. Por isso, os recursos relacionados à remissão e prospecção devem ser observados pelo autor durante a construção de seu discurso, como também pelo leitor no processo interpretativo.

Para Costa Val (2016), a articulação é um requisito importante para a construção do sentido do texto e direciona o leitor para sua interpretação. A ausência de organização na

apresentação de fatos e conceitos compromete sua coesão e, por conseguinte, sua coerência. A continuidade de um texto, segundo a mesma autora (2016), é construída pelos recursos de remissão e também de progressão. Assim, o ‘dado’ (remissão) e o ‘novo’ (progressão) são fundamentais para se ter um texto coeso e coerente.

Ainda com relação à textualidade, Costa Val (2016) considera, também, outros fatores responsáveis por garantir o sentido do texto, ou seja, sua coerência. Dentre eles está a *não contradição*.

A esse respeito, a mesma autora menciona que, para um texto ser internamente coerente, precisa inicialmente respeitar alguns princípios básicos. Nesse aspecto, não faz sentido o autor fazer uma determinada afirmação no texto e no decorrer dele, contradizê-la. O texto para ser coerente não pode, pois, contradizer o mundo a que se refere, seja ele textual ou real.

Reiterando a premissa que os sentidos de um texto são construídos e partilhados pelos sujeitos no processo interacional e que a coerência é resultado dele, o autor, ao produzir seu texto, leva em consideração alguns critérios. Dentre eles, segundo Koch; Elias (2017), estão: intencionalidade do autor, aceitação do leitor, conhecimentos partilhados (de língua, de mundo, do contexto), escolha e definição de um tema, escolha de um gênero textual, construção e reconstrução de referentes e equilíbrio das informações utilizadas.

As escolhas feitas pelo autor de um texto, sejam linguísticas e não linguísticas, são fundamentais para a coerência do texto. Assim, ao dar “vida” a seu projeto de dizer, o autor deve sempre orientar o leitor na busca pela unidade (ou pluralidade) de sentido. Desse modo, pistas vão sendo construídas e sinalizam os sentidos possíveis de um texto. É salutar destacarmos que quando colocadas erroneamente, geram problemas para a compreensão do leitor e, conseqüentemente, para a produção de sentido. (KOCH; ELIAS 2017, p. 223)

Ainda sobre isso, segundo Antunes (2005), ao produzir um texto, o autor tem a seu dispor inúmeras possibilidades linguísticas para moldar, ou seja, concretizar seu projeto de dizer conferindo sentido a ele. No entanto, no processo de escrita, é preciso considerar, também, o que se pretende dizer e como a interação pretendida com o interlocutor se dará. Assim, para a autora, a coerência de um texto é: “linguística, mas é, também, contextual, extralinguística, pragmática, enfim, no sentido de que depende de outros fatores que não são aqueles puramente internos à língua.” (ANTUNES, 2005, p.176)

Em seus estudos sobre coerência textual, Koch e Travaglia (2011) reiteram que ela se constrói na interação, ou seja, na via de mão dupla entre autor e leitor. Ao primeiro cabe elaborar/construir seu texto da melhor forma possível, levando em consideração aspectos como: situação de comunicação, objetivos pretendidos, interlocutor, elementos linguísticos mais

apropriados, etc. Ao segundo cabe o papel de ativar não somente o conhecimento acerca dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também o conhecimento de mundo e da situação de produção presente no momento discursivo. Assim, segundo os autores, a “coerência estaria no processo que coloca texto e usuários em relação, numa situação dada”. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.39)

No que diz respeito à produção textual, especialmente de texto argumentativo, a maneira como o autor articula os elementos que o compõem é de suma importância. Assim, as orações, os períodos, os parágrafos e sequências maiores devem estar bem articulados, bem “amarrados”, de modo que nada fique solto e possa comprometer a coesão, a orientação discursivo-argumentativa que o autor pretende imprimir a seu texto. Os articuladores textuais exercem, portanto, extrema importância no encadeamento, na sequencialização das partes do texto e, de acordo com Koch e Elias (2017), atuam em diferentes níveis: no da organização global do texto (organização total do texto), no nível intermediário (encadeamentos entre parágrafos ou períodos) e no nível microestrutural (encadeamentos entre orações e termos das orações).

Acerca dos articuladores textuais, especificamente no que tange as conjunções, Antunes (2005) ressalta o papel dado a elas pela maioria das gramáticas e livros didáticos. Em ambos, o que comumente se vê são exercícios mecânicos de classificação das conjunções de acordo com o sentido estabelecido por elas. Para as autoras, tais exercícios deixam de lado a perspectiva da textualidade e servem apenas como pretexto para as exaustivas classificações sintáticas de orações e períodos em que são utilizadas, sem tampouco levar o aluno a refletir sobre a função que desempenham no texto com relação à coesão, à coerência e à orientação argumentativa pensada para ele. Considerando isso, seria muito mais significativo o estudo dos articuladores textuais que levasse em consideração o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos de sentido produzidos por elas na relação entre as orações.

Considerando o importante papel dos articuladores no encadeamento, na conexão e na coerência textual, Koch e Elias (2017, p. 151) apresentam uma síntese sobre as principais funções que eles podem assumir num texto:

Funções dos articuladores textuais

Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço

antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.

Articuladores de relações lógico-semânticos

- Condicionalidade (se, caso, desde que, contato que, a menos que, a não ser que)
- Causalidade (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que)
- Mediação/finalidade (para que, a fim de que)
- Disjunção ou alternância (ou)
- Temporalidade
 - tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que)
 - tempo anterior (antes que)
 - tempo posterior (depois que)
 - tempo simultâneo (enquanto)
 - tempo progressivo (à medida que, à proporção que)
- Conformidade (como, conforme, consoante, segundo)
- Modo (sem que)

Articuladores discursivo-argumentativos

- Conjunção/soma (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem)
- Disjunção argumentativa (ou)
- Contração/oposição (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de)
- Explicação/ justificativa (pois, que, porque)
- Comprovação (tanto que)
- Conclusão (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte)
- Generalização/ extensão (aliás)
- Especificação/ exemplificação (como, por exemplo)
- Correção/ redefinição (ou seja, isto é, ou melhor)

Articuladores de organização textual

- primeiro, depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.

Articuladores metadiscursivos

- Modalizadores
 - certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente, etc.)
 - obrigatoriedade/ necessidade (obrigatoriamente, necessariamente, etc.)
 - avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.)
- Delimitadores de domínio (em termos de..., do ponto de vista... etc.)
- Formuladores textuais
 - indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.)
 - introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.)
 - interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.)
- Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.)

Tendo o exposto em vista, é importante ressaltarmos que nos textos argumentativos a função dos conectores é de extrema relevância, de modo que, para os autores Faraco e Tezza (2003), “sem os *porquês*, os *pois*, os *mas*, seria impossível argumentar!” (ANTUNES, 2014 apud FARACO; TEZZA, 2003, p.131)

No que tange a exposição teórica até aqui apresentada, é possível reconhecermos e acentuarmos a complexidade que abarca a produção de um texto escrito (especialmente o

argumentativo), pois inúmeros aspectos devem ser considerados em sua elaboração visando alcançar as condições relativas à textualidade. Com o intuito de contribuir de forma simples e didática, sem nenhuma pretensão prescritiva, as autoras Koch e Elias (2017) apresentam algumas estratégias que podem ser utilizadas para começar, para desenvolver ou para concluir um texto argumentativo.

O primeiro passo por elas sugerido está relacionado ao planejamento, que consiste em buscar respostas para algumas indagações: Sobre o que escrever? Para quem? Com qual objetivo? Em que contexto? O que deixar explícito? E implícito? Que gênero textual seria mais adequado dada a situação comunicativa?

Como o início do texto é a parte que deve despertar de imediato o interesse do leitor, as autoras sugerem algumas estratégias para que se cumpra esse objetivo, a saber: a definição de um ponto de vista, ou seja, de um posicionamento que se vai assumir e discorrer sobre ele ao longo do texto; a apresentação de fatos que possibilite ancorar uma opinião defendida; fazer uma declaração inicial que será justificada ou fundamentada ao longo do texto; contar uma história a fim de que sirva de exemplo à sustentação da tese; estabelecer relações entre textos; lançar perguntas e respondê-las no seu desenrolar; estabelecer comparações; apresentar definições, pressupondo que o leitor desconheça uma palavra ou expressão utilizada; inventar uma categoria; enumerar casos como exemplos relacionados ao tema escolhido; apresentar como o conceito de algo foi remodelado ao longo do tempo. (KOCH; ELIAS, 2017)

No que diz respeito às estratégias para desenvolver uma argumentação, as autoras (*ibidem*) antecipam que não basta assumirmos um ponto de vista sem apresentarmos argumentos, explicações, justificativas que o sustente. Com esse propósito, sugerem algumas estratégias que podemos recorrer no desenvolvimento de uma argumentação, como: fazer pergunta e apresentar resposta; levantar o problema e apontar solução; apresentar argumentos favoráveis (prós) e argumentos contrários (contra) para uma tomada de decisão; tecer comparações para identificar pontos próximos ou distantes e a partir deles manifestar nosso posicionamento sobre um determinado assunto; utilizar exemplos.

E, por fim, sugerem algumas estratégias para concluir uma argumentação. Dentre elas, destacam: a elaboração de uma síntese que retome a ideia apresentada no início do texto; apresentar uma proposta de intervenção que busque resolver o problema discutido no texto; fazer citações (direta ou indiretamente) a textos e seus autores; fazer uma pergunta retórica e com ela estimular a reflexão do leitor para o assunto em questão.

Transpondo os fundamentos teóricos apresentados para o contexto escolar e, por conseguinte, para este trabalho, constatamos a relevância em oportunizar aos alunos práticas

didáticas na perspectiva da AL, pois ela possibilita a eles refletir sobre “o sistema linguístico e sobre os usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 205) de modo a procurarem atender em suas produções textuais os critérios de textualidade até aqui expostos (coesão e coerência, situação de comunicação, objetivos pretendidos, interlocutor, elementos linguísticos mais apropriados, uso (ou não) de recursos expressivos, organização, seleção do que será ou não informado, etc.). Nesse aspecto, como reitera Geraldí (2013, p.189), “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”. Por isso a importância, nessa perspectiva, de se considerar o texto dos alunos como ponto de partida e de chegada de todo o processo apresentado neste trabalho.

4 METODOLOGIAS DE PESQUISA E AÇÃO

Apresentamos nesta seção os pressupostos teóricos no qual esta pesquisa está fundamentada visando a pesquisa qualitativa, especificamente a pesquisa-ação. Para isso, buscamos respaldo nos estudos realizados por Esteban (2010). Também discorreremos sobre o percurso metodológico, a caracterização do contexto escolar, a organização e identificação das atividades didáticas realizadas.

4.1 Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação no contexto escolar

A pesquisa qualitativa tem como base a contraposição à pesquisa tradicional, denominada *quantitativa* e para compreendê-la, segundo Esteban (2010), talvez seja mais fácil descrevê-la e não apresentar simplesmente uma definição.

Quanto a sua origem e desenvolvimento, ambos se deram ao longo do século XX, em países como Grã-Bretanha, França e nas escolas americanas de ciências humanas de Chicago, Colúmbia, Harvard e Berkeley.

A pesquisa qualitativa foi se solidificando ao longo do tempo, tendo sua fase áurea na década de 1960. Nessa época, tendo em vista as pesquisas realizadas na área da educação, pesquisadores começaram a questionar os métodos tradicionais de pesquisa ancorados na medição e já era possível encontrar monografias que descreviam a vida escolar e experiências dos alunos. Desse modo, a realidade desses sujeitos passou a ser conhecida e “reconhecida” como valioso objeto de estudo, provocando, portanto, uma ruptura com a crença arraigada de preconceitos de que a visão das pessoas que detêm o poder sobressaía à visão de uma classe social menos favorecida. (ESTEBAN, 2010).

No tocante a esse novo olhar, a mesma autora (2010, p.84) reitera que “a perspectiva qualitativa passou a defender e reconhecer a visão dos mais pobres, dos excluídos, enfatizando a compreensão das perspectivas de todos os participantes”.

No cerne da pesquisa qualitativa, além de outras, temos a pesquisa-ação definida como

um processo de degraus em espiral, cada um deles formado por planejamento, ação e avaliação do resultado da ação. [...] A pesquisa-ação é uma atividade de grupo. Aplicada ao campo educativo, a pesquisa-ação implicava em que os professores fossem pesquisadores que estudassem problemas reais, sozinhos ou em grupo com outros profissionais da educação. Por meio desse processo se pretendia que a pesquisa contribuísse para os docentes ao encurtar a distância entre as práticas escolares e a pesquisa; melhorar as decisões e as práticas dos professores; ajudar os professores a desenvolverem um enfoque de resolução de problemas para as situações da sala de aula. (LEWIN, 1946; OLSON, 1991 apud ESTEBAN, 2010, p. 87-88)

Assim, o enfoque da pesquisa-ação está voltado à melhoria da prática do professor em sala de aula, de modo que sua ação, frente a uma problemática verificada no contexto escolar no qual atua, não tenha como intuito somente gerar conhecimento, mas contribuir, efetivamente, para transformá-la. Vale lembrarmos que essa ação não se dá sozinha, mas sim em grupo, ou seja, professor e alunos estão juntos nesse processo de transformação.

4.2 Passos da pesquisa-ação

Como já mencionado, os passos para a pesquisa-ação se dão de forma sequencial, em espiral, constituídos por várias etapas e em todas elas são previstas o “caráter cíclico, a flexibilidade e a interatividade”. (ESTEBAN, 2010, p.173)

Em geral, o pontapé inicial é dado por meio da identificação de um problema que emerge na sala de aula, seguido pela busca de meios para solucioná-lo. É necessário que a solução dessa problemática seja relevante para o grupo envolvido, de modo que, na prática, ele se mostre engajado a resolvê-lo.

O segundo passo consiste no plano-ação, ou seja, no planejamento do que se vai fazer, com quem, de que modo, por quanto tempo, com quais recursos, etc. É um passo que admite flexibilidades, adaptações, sujeito, pois, a modificações se assim for necessário.

Para Esteban (2010, p. 176), o plano-ação deve conter os seguintes elementos: a) uma proposta revisada da ideia geral ou preocupação temática que provavelmente tenha mudado ou tenha sido mais bem esclarecida; b) uma proposta dos fatores que se pretende mudar ou modificar para melhorar a situação e das ações que se empreenderão para isso; c) uma proposta das negociações realizadas ou que se devem efetuar com outras pessoas antes de iniciar a ação; d) uma proposta dos recursos que serão necessários para empreender os cursos de ação previstos: materiais, salas de aula, instrumental técnico etc. (ESTEBAN, 2010, p.176)

Para colocar em prática o que se planejou, o terceiro passo consiste na ação propriamente dita. Vale dizermos que, mesmo ancorada em um planejamento prévio, está sujeita ao enfrentamento de problemas que podem surgir durante sua realização (limitações políticas, pessoais, materiais, etc.). Desse modo, não é incomum que o plano de ação sofra alterações importantes durante sua execução, modificando, às vezes, o que foi previsto.

O quarto passo consiste na reflexão consistente sobre todo o processo, desde seu planejamento, processo e ações. Nesta etapa, compara-se o que se planejou com o que realmente

se conseguiu, refletindo sobre as mudanças experimentadas e seus efeitos na própria realidade educacional, considerando tanto o lado pessoal quanto de todo o grupo envolvido.

Outro ponto importante desta etapa é a realização de um *relatório de pesquisa*. Segundo Esteban (2010, p. 176) “a redação do relatório contribui para sistematizar o processo seguido e facilita a comunicação dos resultados e sua utilização em futuros projetos, assim como o intercâmbio de experiências com outros profissionais”.

Tendo em vista o exposto acima, adotar uma metodologia baseada na concepção da pesquisa-ação possibilita ao professor ser um agente de transformação no contexto em que atua, de modo a revisar e melhorar sua prática e, principalmente, agir para a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Na sequência apresentamos os passos da pesquisa-ação realizada com a turma de 9º ano de uma Escola Estadual do município de Serrana-SP composta por trinta e cinco alunos.

4.3 Percurso metodológico

O passo inicial deste trabalho e pesquisa foi dado em 2018, quando os alunos cursavam o 8º ano. Nesta ocasião, aplicamos uma primeira atividade didática diagnóstica envolvendo leitura, discussão oral e produção de texto considerada como base para a atividade de intervenção executada em 2019, quando cursavam, portanto, o 9º ano (Apêndice). Esclarecemos que houve alteração dos alunos participantes em decorrência de remanejamentos para outras salas, transferência para outras unidades escolares (bastante recorrente na unidade escolar cujos trabalho e pesquisa foram realizados) e a entrada de alunos novos.

A turma, quando no 8º ano e depois no 9º, permaneceu com trinta e cinco alunos. Vale dizermos que não obtivemos autorização de todos os pais ou responsáveis para a participação de seus filhos nesta pesquisa. E embora cientes de seus objetivos e de que não haveria qualquer tipo de exposição (divulgação de nome ou imagens), optaram pela não autorização e isso foi respeitado.

Sendo assim, as atividades foram realizadas com todos os alunos da turma, no entanto, para compor o trabalho e *corpus* de análise, utilizamos seis textos provenientes da atividade diagnóstica. Na atividade de intervenção, analisamos oito textos relacionados ao primeiro tema e nove ao segundo. No término desta atividade, apresentamos a análise da reescrita de dois textos provenientes da atividade diagnóstica.

4.4 Caracterização do contexto escolar

Não é incomum, no contexto escolar, os alunos oferecerem certa resistência com relação às atividades envolvendo produção escrita. O mais comum da parte deles são afirmações do tipo: “Eu não gosto de escrever”, “Eu nem sei o que dizer”, “Eu até faço, mas não quero que leia meu texto para a turma”. É possível que mantenham esses dizeres por reconhecerem a produção escrita como uma atividade artificial de cunho meramente escolar.

Semelhante é o contexto vivenciado, especificamente, com a turma de 9º ano de uma Escola Estadual do município de Serrana, interior do estado de São Paulo, cuja relação com a prática de produção escrita não é das melhores, posto ser comum proferirem os mesmos dizeres mencionados acima.

Considerando a turma citada, é possível notar que a relação entre os alunos é harmoniosa, são colaborativos e demonstram afeto pelos professores, funcionários e gestão escolar. Quando indagados sobre projetos futuros, declaram o desejo de serem aprovados no processo seletivo da ETEC (Escola Técnica Estadual, localizada neste mesmo município e que oferece o Ensino Médio profissionalizante) e, logo após o término de um possível curso técnico, afirmam que pretendem entrar no mercado de trabalho. Ressaltamos, ainda, que alguns, mesmo com pouca idade, já trabalham informalmente (entrega de jornais e panfletos pela cidade) e contribuem com o orçamento familiar.

Quanto ao rendimento da sala em avaliações interna e externa, cuja realização se dá bimestralmente, o resultado geralmente fica aquém do esperado. Fato este que a faz ser considerada com dificuldades de aprendizagem pelas equipes docente e gestora, sendo pauta constante da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), na intenção de somar esforços visando ampliar as competências leitora e escritora dos alunos e, por conseguinte, melhorar a aprendizagem.

Desse modo, a escrita é um dos grandes desafios desse contexto e os obstáculos para desenvolver habilidades com relação a ela são inúmeros. Cientes disso a elegemos como foco desta pesquisa, visando contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos no que tange ao desenvolvimento de habilidades discursivas que lhes permitam escrever textos com qualidade dentro e fora do contexto escolar.

Para tanto, na busca por alternativas pedagógicas que possam contribuir efetivamente para que o aluno consiga desenvolvê-las, faz-se necessário ir além das práticas rotineiras e buscar formas consonantes a um ensino engajado em proporcionar a ele conhecimentos linguísticos que lhe permitam ativá-los nas diversas situações de interação social.

Assim, dentre os inúmeros textos existentes, o argumentativo foi escolhido para compor este trabalho, em virtude da pouca familiaridade que a turma tem com textos dessa natureza e pelas dificuldades que demonstra em produzi-los. Além disso, tal escolha vai ao encontro dos anseios futuros referidos por ela, pois é o tipo textual que, geralmente, está presente nas provas de redação das ETEC, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e em alguns vestibulares do país.

Na organização curricular do estado de São Paulo, os gêneros argumentativos estão presentes nas séries finais de cada nível de ensino (9º ano do Ensino Fundamental II e 3ª série do Ensino Médio). Nos outros anos escolares, quando presentes, são trabalhados de maneira muito sutil e até mesmo superficial, o que motiva nossa indagação se o ato de argumentar através da escrita só seja considerado relevante nos anos escolares acima apontados. Talvez por essa razão, o intuito comunicativo de emitir opiniões e sustentá-las com bons argumentos em textos escritos, na maioria das vezes, não é alcançado. A impressão dada é que o aluno, ao se deparar com gêneros argumentativos, faz de seu pensamento um “pião”, girando sem sair do lugar, apresentando, pois, dificuldades para desenvolvê-lo de forma analítica, reflexiva e crítica.

Em virtude disso, surgiu a necessidade de buscarmos a compreensão das razões que os levam a apresentarem dificuldades para produzir textos dessa natureza. O passo inicial dessa busca, como já dito, foi dado em 2018, quando cursavam o 8º ano. Por meio de uma atividade didática envolvendo leitura, discussão oral e produção escrita, foi possível verificarmos que a maioria deles apresentava dificuldades ao construir um texto argumentativo.

Considerando a importância de a escrita ser desenvolvida alicerçada numa concepção dialógica de linguagem na qual dizeres são construídos por meio da interação entre professor e aluno, é fundamental que o docente, em sua prática diária, valorize os dizeres concretizados em produções textuais do aluno. Faz-se necessário, ainda, por parte do professor, a sugestão de mudanças graduais no texto que proporcione a reflexão sobre o que dizer e *como* dizer.

4.5 Organização e identificação das atividades didáticas

Como o objetivo geral deste trabalho e pesquisa foi desenvolvermos (e apresentarmos uma reflexão sobre os resultados alcançados) uma proposta de ação que construísse respostas para as dificuldades que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II enfrentam para produzir textos argumentativos que progridam tematicamente e contenham um posicionamento crítico, coeso e coerente, em relação ao tema, ancoramos nosso percurso na proposta de AL, considerando o texto produzido pelos alunos como ponto de partida e de chegada. Dividimos

nosso percurso metodológico em dois momentos distintos, porém complementares, pois o primeiro (atividade didática diagnóstica, doravante 1ªAD) serviu de base para o segundo (atividade didática de ação, doravante 2ªAD).

Selecionamos para a 1ªAD o tema “*redução da maioria penal*” e a dividimos em seis aulas de 50 min cada realizadas em dias distintos, porém sequenciados. As atividades foram desenvolvidas da seguinte forma: duas aulas para leitura dos textos motivadores, tendo o gênero textual charge como introdutório; duas aulas para discussão oral e as outras duas para produção textual. Nessa etapa, utilizamos seis textos para constituir o *corpus* de análise. Para identificação dos textos produzidos, utilizamos o seguinte código: 1ªPT para a primeira produção e AL para aluno acompanhado de um número que o identifica em todas as etapas do trabalho. Assim, temos seis textos analisados com a seguinte identificação: 1ª PT-AL1, 1ª PT-AL2, 1ª PT-AL3, 1ª PT-AL4, 1ª PT-AL5, 1ª PT-AL6.

Quadro 1 : Produção textual decorrente da 1ªAD e textos analisados

Identificação dos textos	Alunos participantes
1ª PT	AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6

Fonte: Autoria própria (2020)

Esclarecemos que a reescrita não se deu nesse momento, mas sim após a finalização da 2ªAD e para sua análise selecionamos dois textos, um produzido pelo AL2 e o outro pelo AL3. Identificamos as produções textuais reescritas como 1ªPR (por se tratar da atividade diagnóstica), ficando, portanto, da seguinte forma: 1ªPR-AL2 e 1ªPR-AL3.

Quadro 2: Produção reescrita decorrente da 1ªAD e textos analisados

Identificação dos textos	Alunos participantes
1ª PR	AL2 e AL3

Fonte: Autoria própria (2020)

A 2ªAD teve duração de aproximadamente dois meses e foi aplicada em 2019 durante as aulas de língua portuguesa que acontecem seis vezes por semana. Selecionamos para abordagem com os alunos dois temas distintos: *violência contra a mulher: feminicídio no Brasil e liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual*. Para ambos os temas, os alunos realizaram leituras de textos motivadores variados previamente selecionados (tendo sempre a charge como introdutório) e também provenientes de pesquisas feitas por eles no laboratório de informática da escola. Além dessas leituras, também assistiram a um vídeo sobre

a temática da violência contra as mulheres e em pequenos grupos discutiram sobre ele. Na sequência, produziram o primeiro texto e, em seguida, realizaram a reescrita

Vale dizermos que o trabalho com o segundo tema *liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual* foi realizado a pedido da equipe gestora da escola, pois comumente, em avaliações externas, estão presentes questões envolvendo esta temática.

No que diz respeito à definição dos interlocutores (“a quem se diz”), a proposta inicial consistia na confecção de uma coletânea com os textos produzidos relacionados aos dois temas, a fim de disponibilizá-la para a sala de leitura da escola. Contudo, no decorrer do desenvolvimento do trabalho (precisamente no final das atividades relacionadas ao primeiro tema), por sugestão dos próprios alunos, essa intenção não se concretizou. O propósito de que os textos tivessem interlocutores reais além do professor foi mantido, e aqueles relacionados ao segundo tema circularam pela escola (e fora dela) no formato de fanzines. Em **Análise dos textos decorrentes do segundo tema** apresentamos com maiores detalhes o contexto que motivou as alterações mencionadas.

Na segunda etapa da pesquisa, temos o aumento de uma produção, totalizando sete textos analisados, os quais identificamos da seguinte forma: 2ªPT-AL1, 2ªPT-AL2, 2ªPT-AL4, 2ªPT-AL5, 2ªPT-AL6, 2ªPT-AL7 e 2ªPT-AL8. Esclarecemos também que a ausência do AL3 é decorrente da sua não participação na 2ªPT.

Quadro 3: Produção textual decorrente da 2ªAD (primeiro tema) e textos analisados

Identificação dos textos	Alunos participantes
2ª PT	AL1, AL2, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8

Fonte: Autoria própria (2020)

Apresentamos a análise da produção reescrita (2ªPR) logo na sequência da 2ªPT, seguida pela identificação dos alunos acima mencionada: 2ªPR-AL1, 2ªPR-AL2, 2ªPR-AL4, 2ªPR-AL5, 2ªPR-AL6, 2ªPR-AL7, 2ªPR-AL8.

Quadro 4: Produção da reescrita decorrente da 2ªAD (primeiro tema) e textos analisados

Identificação dos textos	Alunos participantes
2ª PR	AL1, AL2, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8

Fonte: Autoria própria (2020)

No tocante ao segundo tema (*liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual*), as atividades de leitura foram conduzidas de maneira semelhante àquelas relacionadas ao primeiro: leitura de textos motivadores por nós selecionados e outros provenientes de pesquisa realizada pelos alunos no laboratório de informática da escola, seguida de discussões sobre ela. A produção de texto ocorreu na sequência e a reescrita se deu quase que concomitantemente à produção, em virtude do gênero textual selecionado pelos alunos (fanzine). Utilizamos para essa atividade aproximadamente seis aulas de 50 minutos. A turma foi organizada em pequenos grupos e os textos foram produzidos na sala de aula.

Analizamos também as produções textuais dessa etapa e para identificá-las utilizamos o seguinte código: 3ªPT. Esclarecemos também que no *corpus* de análise temos o texto do AL3, ausência do texto do AL1 e acréscimo de textos de mais dois alunos, identificados como AL9 e AL10.

Quadro 5: Produção textual decorrente da 2ªAD (segundo tema) e textos analisados

Identificação dos textos	Alunos participantes
3ª PT	AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8, AL9, A10

Fonte: autoria própria, 2020

Nosso intuito até aqui foi explicitarmos, sinteticamente, como as etapas para realização das atividades didáticas foram organizadas e também orientarmos o leitor no que diz respeito à forma utilizada para identificação dos textos produzidos pelos alunos. Na sequência, apresentamos o desenvolvimento da 1ªAD seguida pela análise da 1ª PT.

5 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Nesta seção, apresentamos a atividade diagnóstica realizada em 2018 tendo como fundamentação teórica os pressupostos de Geraldi (2013) e Mendonça (2006). A análise das produções textuais desta etapa foi realizada à luz das reflexões de Geraldi (2006; 2013); Mendonça (2006); Koch; Elias (2017); Costa Val (2016) e Antunes (2006).

5.1 Ponto de partida: atividade diagnóstica

Como ponto de partida, no mês de outubro de 2018, quando os alunos ainda cursavam o 8º ano, aplicamos a 1ªAD cujo objetivo foi o levantamento das principais dificuldades enfrentadas por eles na produção de um texto argumentativo. Para a organização das etapas da atividade, apoiamo-nos na ordem de atividades sugeridas por Mendonça (2006), representada abaixo:

Figura 3: Organização das atividades e objetivos

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas, e então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997 c, para a melhoria da produção escrita).

Fonte: (Mendonça, 2006, p. 209)

A 1ªAD foi distribuída em quatro aulas, sendo que as duas primeiras foram destinadas à leitura e discussão oral e as duas últimas à produção de texto. A leitura dos textos selecionados foi conduzida de modo que chegássemos ao tema “redução da maioria penal”. Tal escolha temática deve-se ao fato de que, infelizmente, na escola em que estão inseridos, é recorrente o envolvimento de menores com a criminalidade, culminando, nos casos mais graves, no recolhimento à Fundação Casa (vale dizermos que, neste mesmo ano, tivemos, lamentavelmente, uma ocorrência dessa natureza com uma aluna da turma).

Durante a aplicação, vinte e sete alunos estavam presentes no primeiro dia e vinte e cinco no segundo. A produção textual foi realizada por todos, porém para compor o *corpus* de análise utilizamos seis textos.

Como primeiro passo, foi entregue a cada aluno, em papel impresso, a charge abaixo e solicitamos que, atentamente, fizessem a leitura dela.

Figura 4: O estado e os jovens



Fonte: <https://www.bocamaldita.com/wp-content/uploads/2013/05/chargebenett-estadojovens.jpg>.

Acesso em 2018.

Na sequência, pedimos que falassem sobre as impressões que tiveram a seu respeito e quais sentidos foram possíveis construir por meio da leitura realizada. Neste momento, houve participação da maioria ali presente, relacionando o espaço descrito na imagem a uma cela prisional e destacando a presença de um garoto diante das palavras “educação, segurança, saúde, lazer”, escritas em vermelho, acompanhadas de setas indicativas. Além disso, disseram que a visualização do texto trazia certa angústia e mencionaram o descaso político com a situação.

Após esse momento, foi entregue um texto produzido por Eugênio Novaes (2015), Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para que fizessem a leitura. (ANEXO). Ao término, colocamos na lousa as seguintes perguntas para serem respondidas oralmente:

- ✓ Você já tinha ouvido falar do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)?
- ✓ Se sim, o que você sabe sobre ele?
- ✓ É importante a existência de um estatuto que regule os direitos e deveres relacionados às crianças e aos adolescentes? Por que?
- ✓ No texto I, temos em destaque as palavras “educação, saúde, segurança e lazer”. Relacionando as palavras escritas à imagem, que sentido (s) é (s) possível (s) construir?
- ✓ Você já tinha ouvido falar do projeto de lei que pretende reduzir a maioridade penal?
- ✓ Se sim, o que você sabe sobre o assunto?

Nesse momento, também houve participação da maioria e aqueles que já tinham ouvido falar (embora muito superficialmente) sobre o projeto de lei mencionado, tentaram explicar para os colegas seus objetivos e esboçaram opiniões a respeito. Nas aulas seguintes, ministradas no mesmo dia, entregamos a seguinte proposta de produção escrita:

A partir dos textos lidos e das conversas ocorridas em sala, produza um texto argumentativo sobre a seguinte pergunta: “maioridade penal no Brasil: reduzi-la ou não?”. Lembre-se de

apresentar argumentos (razões, motivos) que o levam a defender um determinado ponto de vista.

(Seu texto deve ser realizado na folha pautada. Bom trabalho!)

Da posse da 1ª PT, apoiamos a análise nos pressupostos teóricos de Geraldi (2013) e Mendonça (2006) no tocante à proposta da AL, considerando, pois, o texto do aluno como objeto de estudo para verificação e, principalmente, reflexão sobre “o que ele diz” e como usa a linguagem frente às condições necessárias à produção textual. Esclarecemos aos alunos que este era o primeiro passo do trabalho que desenvolveríamos juntos, sendo ele fundamental para a execução das etapas seguintes, principalmente no que diz respeito à busca pela melhoria das futuras produções.

Com relação à escrita argumentativa, ancoramos a análise nos estudos desenvolvidos por Koch; Elias (2017); sobre textualidade, em Costa Val (2016) e Antunes (2017) e no tocante à avaliação da produção textual, em Antunes (2006).

Os aspectos relativos à ortografia, pontuação, organização de parágrafo, ausência de título, etc., também foram considerados, haja vista serem frequentes problemas dessa natureza nos textos dos alunos. Para estes aspectos, recorremos aos pressupostos de Ruiz (2015), conduzidos pelo trabalho de Serafim (1989), com relação aos tipos de correção nas redações dos alunos, sendo elas indicativa, resolutive e interativa.

Por fim, lembramos que o público alvo desta pesquisa são alunos de 9º ano e dessa forma, espera-se que nessa etapa escolar sejam aptos, por exemplo, a produzir diferentes textos atendendo aos critérios de textualidade em diversas situações de interação; revisar, reconhecendo a importância das escolhas linguísticas, mobilizando-as para a organização coerente das ideias apresentadas; adequar o texto produzido aos seus interlocutores; definir o que pretende deixar explícito ou implícito no texto, etc.

Considerando o exposto, na sequência, apresentamos a análise diagnóstica de seis produções textuais e a reescrita se deu ao término da 2ªAD com o intuito de verificarmos como os alunos leriam e, por conseguinte, reescreveriam esse texto algum tempo depois.

5.2 Análise das produções textuais decorrentes da 1ªAD

Na análise das primeiras redações, tendo em vista os saberes que o aluno deve apresentar nessa etapa de escolarização, consideramos: aspectos estruturais e linguísticos (paragrafação,

pontuação, acentuação, ortografia, etc.); aspectos relativos à textualidade (coesão, coerência, progressão textual e temática; aspectos relativos à argumentação (posicionamento, argumentos utilizados, estratégias argumentativas) e as condições necessárias à produção de texto: “o que dizer”, “como dizer” e “razão para dizer o que se tem a dizer”.

1ª PT-AL1

Título: Ø

Pela minha opinião aqueles que usam pode correr o risco pela sua vida, por quê eles pode tá vendendo e vem uma pessoa e mata ele por quê ele tá vendendo droga se ele correr ou mudar de cidade aí corre risco pela família dele e ia matar a família dele más se ele tá vendendo droga ali bem de boa cheio de droga no bolso vem uma polícia e pega ele aí ele perde sua família tudo ele vai para a cadeia cumprir os anos na cadeia na hora que sai volta para a vida do crime denovo parece que eles vão para cadeia eles arrepende de tudo ai quando sai volta para as drogas.

Eu sou contra.

Para darmos início à análise do texto, vamos levar em consideração sua estrutura formal. Um dos primeiros pontos observados nesta redação é a ausência de título. Com relação à organização paragrafal, o texto apresenta dois parágrafos. No primeiro, há presença de um único período bastante longo e total ausência de pontuação, letras maiúsculas, comprometendo, pois, sua articulação.

A progressão/continuidade textual é afetada pela ausência de referenciação. Logo no início, há o uso do pronome **aqueles** sem que se consiga, de imediato, estabelecer a qual termo se refere. Outros exemplos também são verificados como a utilização de **eles** no trecho **Pela minha opinião aqueles que usam pode correr o risco pela sua vida, por quê eles pode tá, e dele em [...] corre riso pela família dele e ia matar a família dele mas se ele tá vendendo droga ali bem de boa**, e outras ocorrências semelhantes no decorrer do texto que prejudicam sua legibilidade.

Quanto aos marcadores discursivos, há exemplos de sua utilização ao longo do texto. Temos o uso da conjunção explicativa **porque** que conecta causa e consequência, como no trecho “por quê eles pode tá vendendo e vem uma pessoa e mata ele por quê ela tá devendo droga”; o uso da conjunção **se** que assume valor condicional em “**se** ele correr ou muda de cidade ai corre risco pela família dele”; a locução **na hora** e o conectivo **quando** que expressam um sentido de temporalidade; o conectivo **mas** que expressa oposição/adversidade como em “**mas** se ele tá vendendo ali bem de boa vem uma polícia e pega ele”.

Tendo em vista a progressão/continuidade temática, o aluno não apresenta explicitamente o tema ao leitor (talvez por saber ser este de conhecimento dos interlocutores

dessa produção textual). Todavia, numa leitura bastante atenta, é possível o reconhecimento de que os termos utilizados pertencem a um mesmo campo semântico (uso e tráfico de drogas, abordagem policial, criminalidade), e as explicações desses elementos ao longo do texto, tangenciam ao tema proposto.

Com relação ao “ter o que dizer”, é possível identificarmos sua visão sobre a temática ao associar a criminalidade ao consumo e tráfico de drogas. Além disso, é nítida sua preocupação com as consequências decorrentes desses atos, especialmente no tocante à família. Por duas vezes há menção a ela e ambas sugerem a sua perda (a primeira em virtude de represália e a outra pela prisão do “ele” presente no texto).

Tendo em vista o “querer dizer”, a razão primeira é o cumprimento de uma tarefa que a ele foi solicitada (vale dizer que ao terminá-la foi logo perguntando qual seria sua nota!), mas numa leitura mais apurada, seguindo as pistas do texto, é possível verificar outras razões para executá-la. Por que terá escolhido repetir a expressão “correr risco” em “aqueles que usam pode correr o risco pela sua vida [...]/ corre risco pela família dele”? Porque assim vê a situação quando o assunto é o tráfico de drogas. Ou seja, vincula-o à perdas, à ausência de tranquilidade, à prisão. Vale nesse ponto considerarmos também o discurso da imprensa, na qual essa pessoa representa o risco, não quem corre o risco e o menor usuário é, pois, o perigo. Ao começar o texto assim, o aluno já finca o seu olhar no ponto de vista de quem seria prejudicado pela redução da maioria penal. Por que terá dito que “ele vai para a cadeia cumpri os anos na cadeia na hora que sai volta para a vida do crime dinovo”? Porque essa é a sua visão sobre a penitenciária brasileira. Ou seja, como um lugar que não recupera quem por ela passa. Por que terá dito “parece que eles vão para cadeia eles se arrepende de tudo aí quando sai volta para as drogas”? Possivelmente porque de alguma forma vê isso acontecer. Segundo o aluno, há um pseudoarrependimento quando na cadeia, e saindo dela, o retorno para a criminalidade. Diante disso tudo, não causa surpresa seu posicionamento incisivo (Eu sou contra) presente no segundo e último parágrafos do texto com relação ao tema proposto na atividade.

Na sequência, apresentamos a análise da 1ªPT do AL2.

1ª PT-AL2

Título: Ø

A redução da maioria penal deveria ser diminuída. O adolescente com 16 anos já tem consciência de o que certo ou errado tem consciência de decidir um futuro pro país, porque quando se trata de assumir seus atos é um de menor? Eu sou a favor de o adolescente de menor deve ser punido pelo seus atos mais não acho que a cadeia é o melhor lugar. Eu acho que quando o adolescente pratica o homicídio ele não deve ser punido não deve ser tratado um

perigo para sociedade. Ele precisa de ajuda. Na minha opinião um adolescente quando cometesse algum crime deveria ir pra um lugar onde ele teria um trabalho ter estudos e ter um psicólogo e mais importante ser tratado com dignidade.

Na produção textual em questão, levando em consideração a estrutura formal, o aluno dividiu o texto em apenas dois parágrafos, há divisões de frases e períodos e uso de letra maiúscula para dar início a cada um, como também uso de pontuação. Com relação à ortografia, há alguns desvios ortográficos como em “cocienheça”, “cosienheça”, “omicídio”, “sossiedade”, sem que haja, em razão disso, comprometimento de sentido.

No primeiro parágrafo, firma seu posicionamento favorável à redução da maioria penal e utiliza como argumento para sustentá-lo o direito ao voto concedido aos jovens a partir de 16 anos, modalizando seus dizeres com a seguinte indagação: “[...]com 16 anos já tem cosienheça de decidir um futuro pro país, porque quando se trata de assumir seus ato é um de menor?”

No segundo parágrafo, é possível verificarmos, num primeiro momento, a presença de **contradição**. Nele, diz que o adolescente deve ser punido por aquilo que faz, mas logo em seguida se contradiz, mencionando que ao cometer homicídio não deve ser punido. Entretanto, talvez esta contradição não seja tão contraditória se o aluno estivesse defendendo uma melhoria dos “serviços carcerários”. Talvez essa contradição, que expõe o caráter dialógico da própria consciência (em controvérsia consigo mesmo), indique uma negação do pressuposto da pergunta, dizendo, portanto, que não é uma questão que se resolva em termos binários, ou seja, sendo a favor ou contra.

No que diz respeito ao “ter o que dizer”, articula sobre o que deveria ser feito para a ressocialização do adolescente infrator: trabalho, estudo e acompanhamento psicológico; e o “querer dizer” fica evidente na ênfase dada ao trecho “e mais importante ser tratado com dignidade”, remetendo, pois, ao tratamento digno inerente à pessoa humana.

Abaixo, segue a análise da 1ªPT do AL3.

1ªPT-AL3

Título: Ø

Sou a favor, porque eu acho que o adolecete sim já saber o que faz mas eu acho que cadeia não vai fazer o menor bem vai fazer ele mas ruim

Já vi muitas meninas ser prostituir e vender drogas por apenas dinheiro para compra roupas e ir a festas essas pessoas precisa de a judar pessoas bem preparada, estudar trabalha pra quando voltar da sociedade ele ser uma pessoa cidadão.

Considerando, inicialmente, os aspectos formais, observamos no texto acima ausência de título, organização em dois parágrafos, pouca utilização de pontuação. Há presença de alguns desvios ortográficos, chamando a atenção a utilização da forma verbal no infinitivo, como no trecho “o adolecête sim já **saber** o que faz; já vi muitas meninas **ser** prostituir; precisa de **a judar**”.

No primeiro parágrafo, o aluno inicia seus dizeres assumindo posicionamento favorável à redução da maioria penal e para justificá-lo, emprega no encadeamento do texto o articulador discursivo-argumentativo **porque**. Além deste, utiliza também o operador argumentativo **mas** no trecho “**mas** eu acho que cadeia não vai fazer o menor bem”, indicando, pois, ser este o argumento mais forte e decisivo do enunciado construído. Ainda no tocante à articulação, faz uso do articulador modalizador **sim** para avaliar o que foi dito como verdadeiro.

No segundo parágrafo, recorre aos articuladores para “amarrar” as partes do texto. Faz uso do articulador discursivo-argumentativo **e** (também utilizado no parágrafo anterior) para ligar dois enunciados “já vi muitas meninas ser prostituir **e** vender drogas”; do articulador **para** responsável por estabelecer o propósito da prostituição e tráfico de drogas: “apenas **para** comprar roupas e ir a festas”.

A sequência de afirmações empregadas mostra sua visão sobre o contexto de muitos adolescentes. A utilização do verbo **ver** no trecho “**vi** muitas meninas...” demonstra um comprometimento com o que diz, possivelmente relacionado às experiências vividas. Importante dizer que na infância e início da adolescência, devido a inúmeros problemas familiares, passou por diferentes abrigos na cidade de São Paulo.

E por fim, o uso do elemento linguístico **apenas** mostra a força argumentativa do enunciado na direção de expressar a opinião de que “a compra de roupas e idas a festas” não podem servir de pretexto para a prostituição e venda de drogas.

A seguir, apresentamos a análise da 1ªPT do aluno AL4.

1ªPT-AL4

Título: Ø

Na minha opinião, pelo o que eu vejo nas escola, já somos maduros maduros o bastante para ver o que é bom e o que não, e para nossa vida, e para as pessoas ao nosso redor.

Vejo crianças e adolescentes no mundo das drogas, sendo presas, e até mortas pelo o crime dos outros. Além dos familiares virarem as costas para essa situação desagradável, mesmo com poucas condições de vida, o tráfico nunca vai ser a opção para uma vida melhor.

Alguns se afastam deste mundo, drogas, armas, estrupos, etc., “as vezes”, pela a ajuda de familiares e amigos, até mesmo a prisão é vista como um modo de ajuda.

“Mas, então eles, devem ser presos?”, então me diz, celas, quartos pequenos com uma cama desconfortável, uma pia simples e suja, com uma pequena privada, ajudaria para um modo de vida melhor? Um lugar inseguro, males higiene e maus tratos, ajudaria o adolescente a deixar as drogas? A larga as armas? A da um futuro melhor? Você acredita nisso? Eu não, eu grito por um Brasil melhor, para os adolescentes, as crianças, para os idosos, para a sociedade!

Com relação à estrutura formal, o aluno dividiu seu texto em parágrafos e utilizou letra maiúscula para dar início a cada um deles. Há divisão de frases e períodos e o uso de pontuação, em sua maioria, apresenta-se adequado.

No texto, há poucos desvios ortográficos (estrupos, adolescentes), e uma ocorrência inapropriada relativa à concordância nominal, como em “nas escola”. Verificamos, ainda, o uso inadequado dos artigos “o/a” antes de alguns termos, como por exemplo “pelo **o** que eu vejo”; pelo **o** crime; pela **a** ajuda”.

A progressão/continuidade textual é construída pela repetição do verbo **ver** e também pela introdução de um referente (as drogas) que se mantém em cena em todo o texto. A ele, outros referentes são acrescentados (tráfico, prisão, armas, mortes) que vão orientando o leitor para uma determinada conclusão. É possível reconhecer nisso a tentativa de “reconstrução” da referente droga e é perceptível ser ele o maior causador dos males aos adolescentes.

O texto tem como tema “a redução (ou não) da maioridade penal”. A ele, o aluno acrescenta em cada parágrafo diversos remas que indicam sua posição contrária à redução. Logo no primeiro parágrafo, há um sujeito que se compromete com o que diz, evidenciado pela utilização do verbo **ver** no trecho “eu **vejo** nas escolas” e do verbo **ser** na primeira pessoa do plural “**somos**”. Há um posicionamento no tocante aos saberes já adquiridos na adolescência sobre o que é certo ou errado e sobre quais caminhos a seguir ou não.

No segundo parágrafo, o comprometimento com o que é dito se mantém com a repetição do verbo **ver**, e os enunciados construídos apresentam uma gradação de força (crescente) (**mundo das drogas, prisão, morte**) no sentido de levar à conclusão de que o tráfico de drogas é um crime que não compensa.

No quarto e último parágrafos do texto, utiliza como estratégia argumentativa uma sequência de indagações e descrições exemplificada no trecho **Mas, então eles devem ser presos? / então me diz, celas, quartos pequenos com uma cama desconfortável, uma pia simples e suja, com um pequena privada, ajudaria para um modo de vida melhor?** que ressalta as razões pelas quais assume um determinado ponto de vista, além de encaminhar o leitor para o que apresenta no final. Neste, responde às perguntas realizadas de forma incisiva

e enfática (**Eu não**) e na conclusão clama por um país melhor não só para os adolescentes, mas para toda a sociedade.

Durante a análise, no que diz respeito às condições necessárias à produção de texto, o enunciado “eu vejo nas escola” (presente no primeiro parágrafo) nos chama muito a atenção. Da forma como se apresenta, parece sem propósito, afinal, gramaticalmente falando, falta complemento para o verbo **ver** e, desse modo, não é possível na linha superficial do texto a identificação daquilo que é visto pelo locutor. Todavia, no exercício de reflexão sobre as condições que envolvem a produção textual, tomando como base um sujeito que tem o que dizer (GERALDI, 2013), há como inferirmos qual seria esse objeto, há um sentido possível. Verifica-se, implicitamente, uma denúncia relacionada ao tema abordado na atividade, ou seja, a venda de drogas que, infelizmente, acontece dentro de algumas escolas. Por que terá dito “eu vejo nas escola” sem explicitar ao leitor o que é visto? Porque sabe que no contexto em que a escola está inserida, há um código de conduta, uma espécie de “lei do silêncio” que impede de tornar público o que nele ocorre. Ou seja, o aluno vê o que acontece, mas sabe que não pode (ou não deve!) dizer o quê, pois assim evita represália.

Em seguida, a análise da 1ªPT do AL5.

1ªPT-A5

Título: Ø

Eu sou a favor a redução da maioria penal, porque um jovem de 16 anos tem consciência de votar em alguém para comandar o país, então como ele não vai ter consciência do que é certo ou errado?

Seria injusto um jovem infringir a lei e não ser punido, até porque se ele não receber uma punição ele vai achar que sempre que fizer algo errado vai poder sair impune...

Tudo bem que as vezes a cadeia deixa a pessoa pior do que entrou, mas pode ser também que a pessoa saía de lá renovada!

O que eu também gostaria era que esses lugares que os jovens ficam quando cometem crimes, fossem mais organizados, higienizados, que cuidassem bem desses jovens. Só assim pra eles ficarem bem de verdade.

No que diz respeito aos aspectos relacionados à estrutura formal, o texto não apresenta problemas. O aluno o dividiu em parágrafos, construiu bem os períodos e utilizou corretamente a pontuação. Há desvios relativos à acentuação, mas nada que comprometa os sentidos pretendidos.

Logo no primeiro parágrafo, assume posicionamento favorável à redução da maioria penal e no decorrer do texto vai apontando os argumentos que o faz pensar dessa forma. O primeiro deles é introduzido pelo articulador discursivo-argumentativo **porque**, indicando a justificativa para a tese expressa no enunciado anterior. Ou seja, se a concessão ao voto é dada

aos 16 anos, subentende-se que nesta idade, o adolescente tem consciência de seus atos e, portanto, deve se responsabilizar (e ser responsabilizado, quando necessário) por eles.

Nos segundo e terceiro parágrafos, num tom autorreflexivo (marcado pelo uso de reticências, ponto de exclamação), vê a questão da impunidade como um fator motivador para a prática de crimes. Na sequência, diferente dos outros textos analisados até aqui, apresenta a possibilidade de a cadeia ser capaz de recuperar (**renovar**, nos dizeres do aluno) a pessoa que por ela passa.

Na conclusão, retoma a ideia de que o adolescente infrator deve ser punido (ou melhor dizendo, apreendido), e utiliza como estratégia argumentativa a descrição de um lugar organizado, higienizado, que cuidasse dos jovens, pois só assim essa apreensão seria de fato significativa e capaz de oferecer meios dignos fundamentais a sua ressocialização.

Apresentamos, a seguir, a análise da 1ªPT do A6.

1ªPT-AL6

A maioria penal deve ser reduzida para os 16 anos, porque muitos menores de idade cometem crimes por saberem que não serão presos. Acredito que um adolescente de 16, 17 anos sabem o que querem para a vida deles, sabem a diferença do certo e do errado. Muitos dizem, e parte disso pode ser verdade, que, o que pode induzir os jovens a fazer o errado é a falta de estrutura familiar, amizades, uma baixa renda. Mas mesmo com tudo isso muitos jovens encontram uma saída que não é o crime, uma profissão que por pior que seja é melhor que o crime. Porém, existem jovens que tem tudo para ter uma vida boa e tranquila, mas escolhem o crime. Alguns preferem ir para o tráfico de drogas do que “perder” o orgulho trabalhando. Como em todo lugar, existem pessoas muito ruins, que não se importam se estão machucando outras pessoas ou até matando. Esse tipo de pessoa deve ir para a cadeia de acordo com cada crime, que ocupe a mente trabalhando e não pensando nos próximos crimes. Já em outros casos, os jovens devem ser avaliados de acordo com o crime e serem tratados em quanto trabalham e estudam para que quando voltem à sociedade consigam ter um futuro melhor.

No que diz respeito à estrutura formal, o texto está dividido em parágrafos, as frases e os períodos foram bem construídos e não há problemas relativos à pontuação. Salvo alguns desvios relativos à acentuação e ortografia, o texto foi bem escrito.

Quanto à progressão/continuidade textual, o aluno utiliza algumas estratégias, dentre elas a retomada de referente, exemplificada no trecho **Mas mesmo com tudo isso muitos jovens encontram uma saída que não é o crime**, em que por meio do pronome **isso**, promove a retomada do referente **falta de estrutura familiar, amizades, uma baixa renda**.

Outro recurso utilizado é a recorrência de termos, como, por exemplo, da forma nominal **crime**, verificada em todos os parágrafos, mas a cada ocorrência algo novo é dito sobre ela,

garantindo, pois, a continuidade textual e também a continuidade temática, ambas necessárias à coesão e à coerência no texto produzido.

Considerando a abordagem do tema proposto, apresenta um posicionamento favorável à redução da maioridade penal ancorado em algumas reflexões: impunidade e escolhas do indivíduo. Para ele, um dos fatores que pode motivar um adolescente à prática de crimes é saber que não será preso. Outro fator mencionado está atrelado às escolhas feitas pelo menor. Embora considere que algumas delas sejam provenientes da ausência de estrutura familiar, da influência de amigos, das condições socioeconômicas, reitera que não configuram como atenuantes de uma conduta criminosa e, por isso, o adolescente deve responder pelos seus atos. Ainda segundo o aluno, há outros caminhos possíveis para resolver tais questões, dentre eles sugere as práticas do trabalho e do estudo.

5.3 O diagnóstico

Por meio da análise das produções por ora apresentadas, é possível verificarmos que alguns alunos apresentam dificuldades para produzir um texto que atenda plenamente aos requisitos de textualidade. Embora seja possível reconhecer nos textos um cunho argumentativo, possivelmente proveniente das atividades de leitura e discussão oral que antecederam à produção escrita, é notório as dificuldades relacionadas à assunção de posicionamento. Este, apresenta-se polêmico, contraditório (“sou a favor, mas cadeia não”), o que pode expressar uma negação da própria pergunta (“não sou nem a favor, nem contra”) pelo aluno.

A maioria concentra seus dizeres no que vivencia na escola (ou no entorno dela), relacionando a temática diretamente ao consumo e tráfico de drogas, e desconsiderando outras questões relevantes que poderiam abordar como, por exemplo, a precariedade da educação, saúde, segurança, lazer, etc., em nosso país.

Na análise realizada, em nenhum momento desvalorizamos os dizeres do aluno e tampouco as estratégias utilizadas (ou não) para isso. Por meio da relação interlocutiva, verificamos, sobretudo, a importância de contribuir para a ampliação desses dizeres, de modo a ajudá-lo a refletir sobre “o que dizer” e “como dizer”, questionar sobre as razões dos problemas existentes na sociedade, posicionando-se criticamente por meio dos textos produzidos. Ou seja, partir das experiências particulares (presentes na maioria dos textos analisados) e a elas somar outras “para compreender o particular no geral em que se inserem” (GERALDI, 2013, p.164).

Desse modo, guiados pelos textos produzidos na 1ªAD, o ponto de partida para a 2ªAD é o trabalho com a leitura, seguido por produção escrita e reescrita. Esperamos que a integração das três práticas possibilite ao aluno ampliar seus dizeres sobre os temas propostos, como também promova a sua reflexão sobre “como dizer”, mobilizando os recursos linguísticos disponíveis (operadores argumentativos, por exemplo) na produção de textos argumentativos que atendam aos critérios de textualidade (coesão e coerência) e contenham um posicionamento crítico com relação ao tema.

6 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA 2ªAD

Nesta seção temos como intuito apresentarmos detalhadamente como a 2ªAD foi desenvolvida e aplicada. Esta etapa está ancorada principalmente nos pressupostos teóricos de Geraldi (2013) e Mendonça (2006). Sobre a análise dos textos produzidos pelos alunos, concentramo-nos nas teorias propostas por Geraldi (2006;2013) acerca das condições necessárias à produção textual, de Koch; Elias (2017) tendo em vista a escrita argumentativa, Antunes (2006) sobre como avaliar as produções dos alunos e Ruiz (2015) sobre os tipos de correção (indicativa e interativa).

6.1 Desenvolvimento e aplicação da 2ªAD

Visando o desenvolvimento do trabalho de leitura e produção de textos argumentativos, elaboramos a 2ª AD organizada em três etapas (leitura, produção escrita e reescrita, com ênfase nas duas últimas), e a aplicamos em 2019, na mesma turma em que a 1ªAD foi aplicada em 2018. Vale lembrarmos, todavia, que houve alteração dos alunos participantes pelos motivos já mencionados (remanejamento, transferência para outras Unidades Escolares).

Esclarecemos que a opção pelo enfoque na escrita e na reescrita vai ao encontro da perspectiva assumida neste trabalho. Nesse sentido, a produção de texto do aluno é peça fundamental no ensino-aprendizagem da língua, pois é

no texto que a língua – objeto de estudos – 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, 2013, p. 135)

No tocante à reescrita, é por meio dela que o aluno explora as inúmeras possibilidades de uso da língua, selecionando aquelas que melhor atenda ao seu propósito discursivo. Em decorrência da análise da 1ªAD, verificamos o quanto os alunos tinham a dizer por meio dos textos produzidos, como também percebemos dificuldades no manejo das estratégias linguísticas e discursivas. Isso explica, portanto, o enfoque mencionado.

A durabilidade da 2ªAD foi de aproximadamente dois meses, distribuída em quatro aulas semanais. Durante a semana, os alunos do Ensino Fundamental II têm seis aulas de língua portuguesa. A ideia inicial era que esta atividade acontecesse em todas as aulas, mas não a mantivemos em decorrência do horário em que aconteciam em um dos dias (as duas últimas aulas do período vespertino), no qual demonstravam bastante cansaço e baixa produtividade.

Por essa razão, concentramos as atividades em quatro aulas semanais, nos dias em que aconteciam na terceira e quarta aulas, tendo um intervalo (recreio) entre elas.

6.2 Seleção dos temas e primeiras ações

Selecionamos dois temas para as atividades. O primeiro, *feminicídio* e o segundo, *liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual*. A escolha temática está atrelada ao fato de que a escola precisa ser um espaço de reflexão e diálogo sobre os problemas atuais que consternam a sociedade. Promovermos o estudo de tais temas não implica somente ao desenvolvimento do aprendizado da leitura, escrita, oralidade, mas também ao despertar do senso crítico dos alunos, de modo que sejam capazes de assumir posicionamentos de maneira consciente, a buscar informações a fim de não permitirem manipulações, a respeitar opiniões alheias e divergentes, e, sobretudo, a exercitarem a cidadania.

Na primeira etapa da atividade, realizamos a leitura de textos motivadores variados (charge, artigo de opinião, lei, depoimento) sobre o primeiro tema (feminicídio) seguida de discussões, pesquisa, produção textual e reescrita.

A avaliação dessa primeira produção da 2ª AD foi realizada juntamente com os alunos. Em geral, o comportamento da turma é muito tranquilo e por isso foi possível a orientação individual, começando pela leitura dos textos produzidos, seguido pelo apontamento dos pontos adequados e aqueles que mereciam ser objeto de reflexão e modificações. Como é uma característica da sala o agrupamento, solicitamos também que trocassem os textos entre si e avaliassem o texto do colega, sugerindo, se necessário fosse, modificações.

Para o momento de avaliação, ancorados nos pressupostos teóricos de Antunes (2006) sobre avaliação da produção textual, em nenhum momento nos comportamos como corretores de textos, mas sim como leitores, almejando contribuir para a melhoria das produções.

Na etapa da reescrita alguns alunos se mostraram bastante engajados, outros menos e foi necessário muita negociação e constante retomada dos objetivos que nos conduziam.

A intenção com o trabalho de duas temáticas distintas foi atendermos, inicialmente, a um pedido da gestão escolar, mas vimos ali uma possibilidade ímpar de ampliação do conhecimento do aluno sobre temáticas tão atuais e que de certa forma (como verificado nas análises) estão muito próximas a eles.

Após a realização do que foi exposto acima, passamos para a abordagem do segundo tema: *liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual*. As atividades com relação

a essa temática foram divididas em leitura de textos motivadores visando enriquecer o grau de informatividade do texto a ser produzido, pesquisa no laboratório de informática (ênfase na rede social Twitter, haja vista ser comum neste ambiente virtual a presença de discursos ofensivos), discussão oral, produção escrita e reescrita.

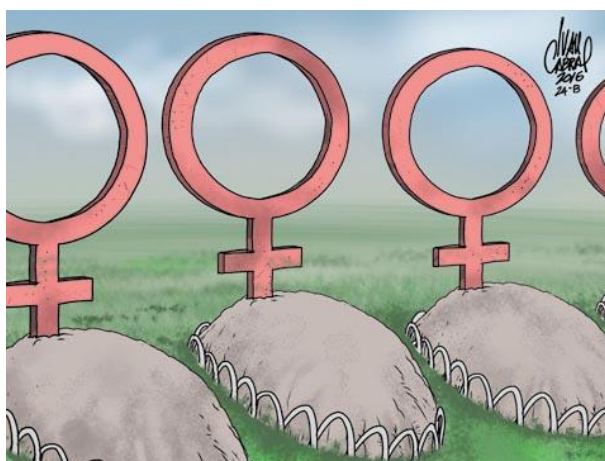
Salientamos que durante as atividades, optamos por não eleger um gênero textual específico da tipologia argumentativa para a produção escrita, pois acreditamos que o aluno, como autor de seus dizeres, deve ter a liberdade para escolher o gênero textual que melhor se adéque as suas intenções discursivas.

Na sequência, apresentamos detalhadamente os passos da 2ªAD.

6.3 Etapas de execução da 2ªAD (primeiro tema)

Como primeiro passo para a execução das atividades desta etapa, no laboratório de informática da escola, entregamos a cada um dos alunos, em papel impresso, duas charges sobre o tema feminicídio. A escolha do gênero para dar início às atividades didáticas está atrelada ao fato de que os alunos dessa turma gostam muito de desenhar e, assim, o intuito foi atrairmos o interesse deles, a priori, devido às linguagens verbal e não verbal características das charges e, posteriormente, mas não menos importante, por seu caráter de contemporaneidade, de humor (se é que é possível nas temáticas selecionadas) e, principalmente, de crítica.

Figura 5: Charge 1



Fonte: <http://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/feminicidionobrasil>. Acesso em 2019.

Figura 6: Charge 2



Fonte: <http://www.jornaldebrasil.com.br/charges/charge-do-dia-63>. Acesso em 2019.

Em seguida, pedimos que, atenciosamente, fizessem a leitura dos textos. Na sequência, solicitamos que falassem sobre as impressões que tiveram sobre os textos lidos, se conheciam a temática abordada e se conseguiram compreendê-los. Para ajudá-los no direcionamento dos comentários, colocamos na lousa as seguintes perguntas:

- 1) Na charge 1 foi empregada apenas a linguagem não verbal, ou seja, somente imagens. Contudo, é possível depreender seu tema. Que tema é esse? Que elementos do texto podemos utilizar para comprová-lo?
- 2) Na charge 2 foram empregadas as linguagens verbal (parte escrita) e não verbal (imagem). É possível estabelecer um diálogo temático com a charge 1? Justifique.

Tendo em vista a primeira charge, não demonstraram dificuldades para interpretá-la e alguns mencionaram que conheciam o símbolo do sexo feminino (espelho de Vênus), pois estavam trabalhando o assunto com o professor de ciência da escola. Abaixo, a transcrição do comentário de um dos alunos relacionado à primeira pergunta:

“Eu diria que poderia ser violência contra as mulher, que acabo causando a morte delas e pelo visto foi uma morte em sequência. E eu cheguei nessa conclusão pelo tumos com o símbolo feminino no lugar da cruz”.

Antes de partirmos para a segunda pergunta, vimos nos dizeres do aluno uma oportunidade do trabalho com alguns problemas de ordem ortográfica e de concordância nominal, bastante recorrentes nos textos da maioria da turma. Com o consentimento do aluno, o texto foi transcrito na lousa e questões como “as mulher”, “acabo”, “tumo” foram abordadas.

A interpretação da segunda charge demandou um tempo maior, pois era de desconhecimento da maioria o “caso Marielle”, “Lei Maria da Penha”, o termo “feminicídio” e

sendo assim, pesquisaram na internet o contexto social que as motivaram. A pesquisa foi direcionada para dois pontos: Lei Maria da Penha e o caso “Marielle”, vereadora do PSOL (Partido Socialista e Liberdade) assassinada em abril de 2018.

Com o intuito de contribuirmos para a ampliação do conhecimento dos alunos acerca da temática, sugerimos também que procurassem respostas para as seguintes perguntas:

- 1) O que é feminicídio?
- 2) Qual a origem da palavra feminicídio?
- 3) Quais são as principais causas do feminicídio?
- 4) Quais as consequências?
- 5) Qual o significado da palavra passional?

As informações coletadas durante a pesquisa foram anotadas no caderno e na sequência abrimos espaço para debate sobre o tema em questão. Nesse momento, solicitamos que expusessem o que pesquisaram sobre o tema, se conheciam alguém que tinha sido vítima de feminicídio e o que pensavam sobre o assunto. Contudo, não obtivemos sucesso com tal iniciativa, pois o silêncio imperou nesse momento.

Diante disso, foi necessário adotarmos outra estratégia e então os reunimos em pequenos grupos para que as exposições pudessem acontecer. O compartilhamento de ideias só foi possível dessa maneira. Ao ouvi-los, confirmamos a importância da pesquisa, pois a maioria disse que antes não sabia nada sobre esse assunto. Sobre a morte da Marielle, por exemplo, mesmo com ampla divulgação na mídia (televisão, redes sociais), pouquíssimos sabiam sobre ela. De posse das informações ainda desconhecidas sobre esse caso, o tom de indignação era nítido, principalmente das meninas negras da sala, que pareciam ter se identificado não só com a aparência física da vereadora, mas também com os ideais que motivaram sua luta em vida.

Na circulação entre os grupos, de uma forma geral, percebemos o quanto consideraram pertinente o estudo dessa temática e alguns ainda disseram que tal iniciativa poderia, no futuro, evitar novas tragédias. No final da aula, sem solicitação prévia, um dos alunos nos entregou uma ilustração produzida por ele que revela (e registra) o envolvimento com a proposta da aula. A imagem produzida circulou pela sala e seu “querer dizer” serviu de mote para que falássemos um pouco mais sobre o assunto.

Figura 7: Violência contra as mulheres



Fonte: aluno, 2019

Na aula seguinte, na sala de leitura da escola, os alunos leram o texto intitulado “*Nossa opinião: feminicídio, um crime evitável*”, publicado na revista *Época* (2017), a fim de que reconhecessem o diálogo temático presente entre charge e artigo de opinião. Outros textos também foram lidos, dentre eles a lei Maria da Penha e alguns depoimentos de mulheres vítimas de violência doméstica, publicados no canal Universa do site Uol. (ANEXO)

Com o intuito de deixarmos a aula ainda mais significativa e de que pudessem vivenciar de alguma forma o temor vivido por mulheres vítimas de violência doméstica, utilizamos o projetor de vídeo da escola e passamos um vídeo intitulado “*Como você reage à violência contra a mulher*” do canal GNT, disponível na plataforma de compartilhamentos de vídeo YouTube (2017). (ANEXO)

Durante a exibição do vídeo, observamos as expressões faciais dos alunos as quais denotavam o envolvimento com o que estavam presenciando. Algumas meninas ficaram bastante emocionadas com o desespero das mulheres pedindo socorro ao telefone e manifestaram dizeres que ora revelavam dó, ora indignação. Os dizeres dos meninos foram muito variados: alguns demonstraram sensibilidade, outros acharam uma representação muito exagerada, outros questionaram a veracidade das ligações (“ah, deve ser montagem!”)* o que suscitou um comportamento de revolta nas meninas e uma delas proferiu “é porque não é com a sua mãe”. Não é uma característica da sala essa reação, tanto que um dos maiores entraves

* Durante a realização das atividades didáticas, registramos em um diário as impressões dos alunos para que pudéssemos transcrevê-las com fidelidade no decorrer deste trabalho.

vivido durante o trabalho foi fazê-los interagir com o todo, com a turma e não em “grupos” e, por isso, consideramos bastante significativas tais reações.

Na sequência, solicitamos que produzissem um texto sobre a “violência contra a mulher: feminicídio no Brasil”, para composição de uma coletânea com os textos produzidos a ser disponibilizada para a sala de leitura da escola, tendo, portanto, a comunidade escolar como interlocutora, no qual expusessem suas opiniões sobre o tema e apresentassem argumentos para sustentá-las. (Vale lembrarmos que a produção da coletânea, pelas razões já citadas, não se concretizou).

A primeira atitude dos alunos foi pedir para formarem duplas ou grupos, o que foi por nós permitido. Normalmente, durante a realização das atividades no dia a dia, demonstram uma certa apatia, um certo desinteresse e acreditamos que um dos fatores que motivou a participação deles na atividade foi a solicitação da escrita logo após o vídeo, pois estavam envolvidos com o que tinham assistido e, sendo assim, não houve recusa para a produção.

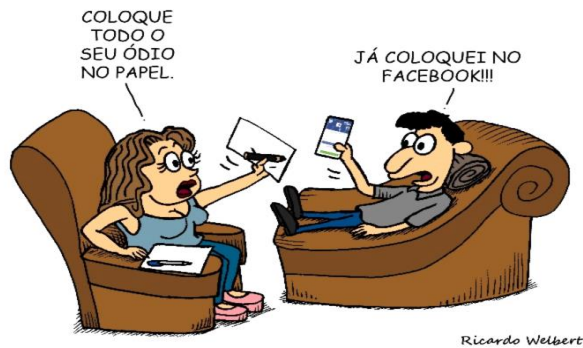
De posse dos textos, partimos para a análise, pois queríamos saber sobre alguns pontos: se existia alguma mudança com relação às dificuldades verificadas no ano anterior (decorrentes da 1ªAD); verificarmos as dificuldades dos alunos que entraram este ano na escola; verificarmos o posicionamento do aluno com relação à temática proposta, bem como os argumentos utilizados para sustentá-lo; refletirmos sobre a (re) elaboração do próprio texto por meio do exercício de reescrita.

Tendo-a em vista, digitamos no computador os textos produzidos por eles (tendo o cuidado de não fazermos quaisquer alterações/correções neles), imprimimos e entregamos a versão impressa a cada um. O propósito dessa iniciativa foi provocarmos o comportamento de leitores do próprio texto e que, a partir disso, refletissem sobre as mudanças que poderiam (ou não) ser realizadas. Salientamos que durante a convivência com eles, percebemos um certo desconforto deles na exposição dos textos produzidos aos colegas da sala (mesmo que seu autor não fosse revelado) para uma reflexão coletiva acerca de alguns pontos que poderiam ser melhorados. Em virtude disso, neste contexto, a estratégia da digitação e impressão dos textos configurou-se mais adequada e produtiva.

Na sequência, entregamos os textos escritos à mão e os digitados, solicitamos que os lessem e depois os reescrevessem. Antes da atividade de reescrita que foi realizada na sala de aula, orientamos cada aluno individualmente, seguindo os critérios de avaliação já mencionados.

As atividades relacionadas ao tema “liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual” foram desenvolvidas seguindo o mesmo roteiro do tema feminicídio. Como textos motivadores apresentamos, inicialmente, as duas charges a seguir:

Figura 8: Charge 3



Fonte: <http://www.agora.com.vc/noticia/charge-discursos-de-odio-nas-redes-sociais>. Acesso em 2019.

Figura 9: Charge 5



Fonte: <https://acasadevidro.com/tag/o-consolo-do-prisioneiro>. Acesso em 2019.

Na sala de informática da escola, após a leitura das charges, abrimos espaço para que falassem sobre as impressões que tiveram sobre elas. Para contribuirmos no direcionamento dos comentários, escrevemos na lousa as seguintes perguntas:

- 1) Na charge 1, em que lugar as personagens estão? Que elementos do texto comprovam sua resposta?
- 2) Hoje, é comum as pessoas usarem as redes sociais para expressarem opiniões que algumas vezes são permeadas por discursos ofensivos. Que grupos, normalmente, são vítimas delas?
- 3) Você acha que as pessoas se sentem “encorajadas” a construírem discursos de ódio nas redes sociais? Por quê?

- 4) Você considera importante a existência de leis que proíbem ofensas na internet? Por quê?
- 5) Na charge 2, tendo em vista a linguagem não verbal (imagem), que elementos estão presentes nela? Descreva-os.
- 6) Tendo em vista a linguagem verbal, que sentidos são possíveis construir a partir das palavras proferidas? Explique.
- 7) Preconceito no Brasil: realidade ou “mimimi”? Justifique.

Mais uma vez esses dizeres não foram proferidos no coletivo, mas sim nos grupos previamente formados (dinâmica que se repetiu ao longo de todo o processo) e mostraram-se motivados a participarem da atividade. Ao ouvi-los, percebemos que a segunda charge foi a que mais chamou a atenção deles, sendo necessário ajudá-los na interpretação, especialmente tendo em vista a gaiola e os sentidos que poderiam ser construídos por meio dela. Na intenção de demonstrarmos o envolvimento deles, transcrevemos abaixo a quarta pergunta e, respectivamente, algumas falas sobre ela.

Quadro 6: Alguns dizeres sobre o comportamento das pessoas nas redes sociais

4) Você acha que as pessoas se sentem “encorajadas” a construírem discursos de ódio nas redes sociais? Por quê?

AL1: “Eu acho que não. Eles *vai* ficar falando sobre a vida deles, mas têm umas pessoas que fazem isso. Acho que elas não têm o que fazer, por isso vão no facebook para falar dos outros”.

AL5: “Sim, porque elas sabem os riscos que estão correndo, mas deixa o ódio falar mais alto e se sentem superior às pessoas ofendidas, pois sabe que elas vão se sentir fracas”.

AL6: “Com certeza. As redes sociais são ambientes onde as pessoas se sentem seguras para dizer o que bem entendem”.

AL10: “Ah, eu acho, porque muitas pessoas não têm a capacidade de falar pessoalmente e ficam se escondendo atrás das redes sociais. Todos devem ser respeitados, não só nas redes sociais, como em todo lugar”.

Fonte: autoria própria, 2020

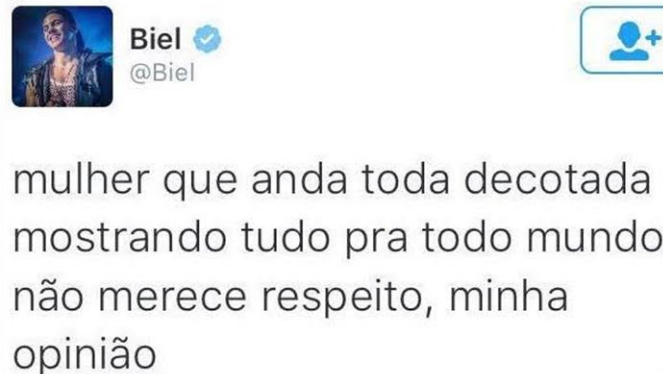
Na sequência, e com o intuito de instigá-los, entregamos a cada um deles uma folha impressa com várias postagens ofensivas extraídas da rede social *Twitter*:

Figura 10: Racismo



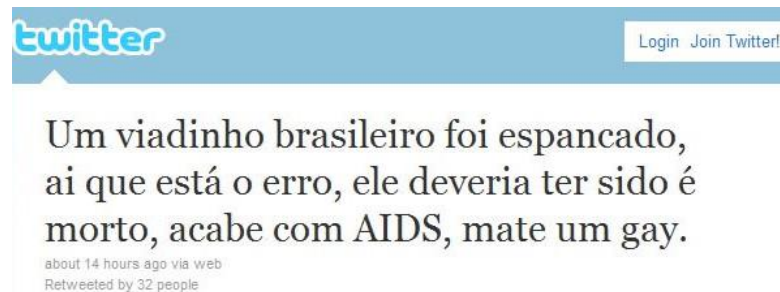
Fonte: https://www.huffpostbrasil.com/2015/11/01/tais-araujo-sobre-comentarios-racistas-no-facebook-a-minha-uni_a_21701044/. Acesso em 2019.

Figura 11: Machismo



Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/O-combate-ao-machismo-de-Biel-bomba-no-Twitter>. Acesso em 2019.

Figura 12: Homofobia



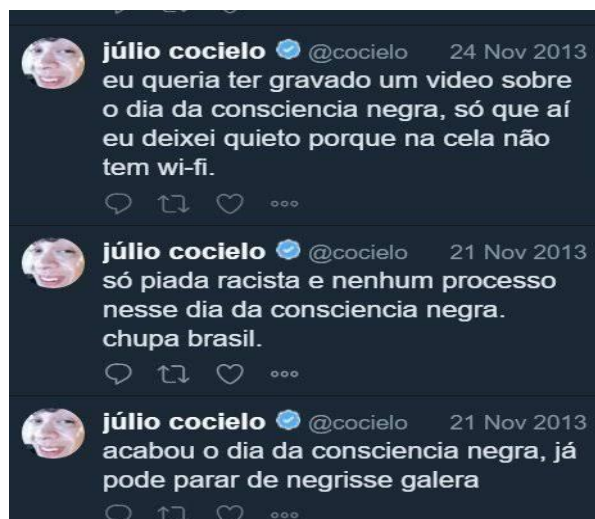
Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT188720-17770,00.html>. Acesso em 2019.

Figura 13: Gordofobia



Fonte: <http://blogdowilliamvieira.blogspot.com/2018/01/estrela-do-bbb-18-repercute-nas-redes.html>.
Acesso em 2019.

Figura 14: Racismo



Fonte: <https://twitter.com/g1/status/1013220642320248834>. Acesso em 2019.

Figura 15: Xenofobia



Fonte: <https://revistasoaomamede.blogspot.com/2013/02/estudante-acusada-de-discriminacao.html>.
Acesso em 2019.

Após a leitura, abrimos espaço para que se expressassem sobre o conteúdo presente nas postagens e, na sequência, solicitamos que visitassem a rede social Twitter e pesquisassem outros exemplos de discursos ofensivos.

Durante a leitura dos textos motivadores e também provenientes da pesquisa, percebemos nos alunos uma certa expressão de perplexidade misturada à revolta, especialmente

com as postagens direcionadas ao povo nordestino. Alguns xingamentos foram emitidos em voz alta, como se quisessem dar o troco, devolver na mesma moeda. Vale a menção, neste momento, que é uma característica da cidade (e, por conseguinte, da escola) receber famílias oriundas da região nordeste para trabalharem, principalmente, nas usinas de cana-de-açúcar da região, e talvez isso explique tal reação.

Como no primeiro tema, também temos para o segundo a produção de uma ilustração sobre a temática para compor o mural da sala (dessa vez não realizada de forma espontânea, mas sim previamente solicitada).

Figura 16: Discurso de ódio nas redes sociais



Fonte: aluno, 2019.

Na aula seguinte, realizamos a leitura dos seguintes textos motivadores: “*Breves reflexões sobre os haters*” (LADEIRA, 2018), publicado na revista digital Observatório da imprensa e “*Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa*”. (ANDORFATO, 2018) (ANEXO). Após a leitura, pedimos aos alunos que produzissem um texto sobre a temática abordada, “liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual”, no qual apresentassem suas ideias, utilizando argumentos para sustentá-las. A reescrita do texto produzido nessa temática aconteceu na mesma aula.

É importante o esclarecimento de que os processos de escrita e reescrita relacionados ao segundo tema foram diferentes do primeiro, possivelmente motivados pela escolha do suporte

em que o texto ia figurar, ou seja, no formato de fanzine. Por essa razão, houve a preocupação dos alunos em fazer rascunho, de usar dicionário, de “caprichar” o máximo possível e, por isso, escrita e reescrita aconteceram quase que concomitantemente. Acreditamos que essa preocupação também esteja atrelada à própria configuração do suporte escolhido. A fanzine requer uma dobradura específica e dá um pouco de trabalho para produzi-la. Sendo assim, eles não queriam “estragá-la”, refazer ilustrações, enfim. Talvez por isso o cuidado com ambos os processos.

Em seguida apresentamos a análise da 2ª AD.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA 2ªAD

Nesta seção apresentamos a análise das produções textuais decorrentes da 2ªAD. Ancoramos nossos estudos nos pressupostos teóricos de Costa Val (2016) e Antunes (2017) relativos à textualidade, de Koch;Elias (2017) relativos à argumentação, Antunes (2006) e Ruiz (2015) relativos aos elementos linguísticos e de Geraldi (2013) sobre as condições necessárias à produção escrita.

7.1 Análise da escrita e reescrita decorrentes do primeiro tema

Conduzidos pelos objetivos específicos desta pesquisa, apresentamos a análise pautada em: a) produzir de uma atividade didática para ensino da leitura e escrita de textos argumentativos; b) descrever as dificuldades encontradas pelos alunos para ler e escrever textos argumentativos; c) propor respostas por meio da elaboração de atividades didáticas para as dificuldades diagnosticadas; d) analisar os avanços (ou não) dos alunos mediante a participação nas atividades de leitura e escrita propostas.

A proposta da 2ªAD foi elaborada à luz da perspectiva interacionista da linguagem, que consiste na busca pelos sentidos do texto construídos e partilhados entre sujeitos nas situações de interação. Procurando romper com as práticas escolares corriqueiras de produção escrita, sobretudo considerando o contexto e os sujeitos pertencentes a ele, elaboramos as atividades didáticas com as seguintes ações: leitura, produção escrita e reescrita, com ênfase nas duas últimas.

Utilizamos como critério de análise dos textos produzidos a comparação entre a 2ªPT (resultado da atividade escrita), com a 1ªPR (resultado da atividade de reescrita). Para isso, apoiamos-nos nos pressupostos teóricos de Costa Val (2016) e Antunes (2017) relativos à textualidade (coesão e coerência), de Koch; Elias (2017) relativos à argumentação e Antunes (2006) e Ruiz (2015) relativos aos elementos linguísticos.

Quanto aos tipos de correção nas redações dos alunos, Ruiz (2015), conduzida pelo trabalho de Serafim (1989), discorre sobre três tipos de correção textual: a indicativa, a resolutive e a interativa. Na correção, em alguns momentos, utilizamos a indicativa e, pontualmente, a resolutive. Em virtude da concepção de linguagem adotada neste trabalho, priorizamos a correção textual interativa, pois ela permite ao professor agir não como um mero corretor à procura de erros nos textos do aluno. Ao contrário, neste tipo de correção o professor

atua como coautor do texto do seu aluno, elogiando pontos positivos, mas também sugerindo por mudanças em pontos com alguma obscuridade de sentido. Tais correções foram feitas individualmente e também em dupla, procurando estabelecer a relação dialógica adotada neste trabalho. Percebemos que tal conduta deixava os alunos mais à vontade para concordar ou discordar das observações realizadas e acreditamos que ela foi determinante para participarem das atividades subsequentes.

Na avaliação dos elementos linguísticos, com a participação de alguns alunos, estabelecemos os seguintes códigos: AP (ausência de pontuação); A (acentuação); M (maiúsculas); P (parágrafo); AT (ausência de título); O (ortografia); CN (concordância nominal); CV (concordância verbal); marcando-os no corpo do texto, no local correspondente à inadequação verificada. A fim de contribuir para a fixação da codificação utilizada, um deles criou uma tabela com os códigos e seus respectivos significados e a afixamos no mural da sala de aula.

Na sequência a análise dos textos produzidos é apresentada.

2ª PT-AL1

Feminicídio contra as mulheres

Feminicídio contra as mulheres estão tendo muito, matar mulher, abusar de mulheres, não pode, as mulheres não foi feita para isso.

Se a lei maria da penha, fazisse alguma coisa, colocava uma lei ia ser bom, o caso da Marielle, se não fazer alguma coisa não vai fazer nada com o caso de Marielle as mulheres estão assustadas, aquelas mulheres que senti sentimentos vão ser ruim para ela, mas se não ter lei os homens vão continuar com isso.

Em vez de brigar, se separa, ou se entende entre vocês mesmo, porque brigar pode sair morte na frente dos filhos, e isso é muito feio porque vai ficar na cabeça dos filhos e o filho pode sentir sentimento, viver sem a mãe e muito ruim então o melhor e se entende ou se separar.

Numa leitura rápida e superficial, fica nítida a dificuldade do aluno no manejo dos elementos linguísticos. Contudo, numa leitura mais apurada, é possível reconhecer que estamos diante de uma produção textual que tem muito a dizer. No primeiro parágrafo, inicia seu texto repetindo as mesmas palavras utilizadas no título, como se quisesse, no movimento de retomada, reiterar que o assunto de que tratará é o feminicídio. Por meio de uma sequência enumerativa curta (matar mulher, abusar de mulheres), articula sua visão sobre a temática: 1. Feminicídio não pode; 2. Mulheres não foram feitas para serem abusadas e mortas.

No parágrafo seguinte, constrói o enunciado utilizando o conector condicional **se** que introduz o pensamento de descrença na lei Maria da Penha (se a lei maria da penha, fazisse alguma coisa) e para reforçá-lo utiliza como exemplo a morte de Marielle. No enunciado **mas se não ter lei os homens vão continuar com isso**, é possível perceber uma reflexão acerca do

que diz. Ou seja, no seu ponto de vista a existência de leis não impede que crimes sejam cometidos, mas a inexistência delas certamente seria pior.

Quanto à utilização dos operadores argumentativos, o último parágrafo é onde faz maior uso deles. Nele, a expressão **em vez de** introduz as alternativas que considera possíveis para a solução do problema (feminicídio), reforçada na sequência pelo articulador **ou**: **Em vez de** brigar se separa, **ou** se entende entre vocês mesmo. Na continuidade, apresenta um enunciado com importante força argumentativa frente ao sentido pretendido: **porque** brigar pode sair morte. Há, em seguida, a valoração expressa pelo sujeito (**é muito feio**) sobre o comportamento de casais, cujas brigas na frente dos filhos são causadoras de sofrimentos e traumas, e sendo assim, reitera o que foi dito no início do parágrafo, concluindo (observe a utilização do articulador de conclusão **então**) que o melhor a ser feito é o entendimento ou a separação do casal.

Importante mencionarmos que o aluno, na construção de seus dizeres, não parece ter considerado somente o que foi lido ou falado em sala de aula sobre o tema em questão. Em sua rotina na sala de aula, senta em dupla com um amigo que viveu algo semelhante enunciado no último parágrafo do texto, precisamente no seguinte trecho **porque vai ficar na cabeça do filho e o filho pode sentir sentimento, viver sem a mãe é muito ruim [...]**. Quando o amigo em questão tinha mais ou menos cinco anos de idade, foi abandonado pela mãe em virtude de inúmeros conflitos familiares. Desde então, ele passou a ser criado pelo pai e nunca mais recebera notícias materna. Durante a abordagem da temática, mostrava-se em alguns momentos cabisbaixo, em outros incomodado e até mesmo emocionado, principalmente na exibição do vídeo.

Na devolutiva, nossa primeira fala foi: “viu, temos aqui um texto?!”. Ele faz parte do grupo que profere os tais dizeres mencionados no início deste trabalho: “eu não sei escrever”, “eu não sei fazer texto”. Foi possível percebermos pela sua reação que tais dizeres foram significativos.

Quanto à ação didática no texto, começamos chamando a atenção para a relevância da escolha do título, em como pode ser determinante para atrair (ou não) o interesse dos leitores. Solicitamos que refletisse sobre isso, pois a escolha feita constituía uma redundância (por meio de exemplos, explicamos tal conceito) e que pensasse em outras possibilidades.

Com relação ao primeiro parágrafo, mencionamos a concordância com seus dizeres de que abusar ou matar mulheres é inaceitável. Na sequência, pedimos para que lesse o parágrafo

e o aluno reconheceu algumas inadequações, principalmente relacionadas à concordância nominal. Sinalizamos por meio dos códigos combinados as inadequações e explicamos que o mais adequado seria “as mulheres não foram”. Também chamamos a atenção para a repetição do termo “mulher” e sugerimos o uso do “ela/elas” como elemento de retomada. No trecho “tendo muito”, acrescentamos a pergunta “onde?” a fim de enriquecer o grau de informatividade do texto. Orientamos também sobre a ausência de articuladores argumentativos, sugerindo, por exemplo, o uso dos articuladores discursivo-argumentativos **pois/porque** para o trecho: não pode, **pois** as mulheres não foram feitas para isso.

Para o segundo parágrafo, destacamos a importância da elaboração de períodos mais curtos no texto e explicamos que isso poderia contribuir para amarrar suas partes, contribuindo, pois, para a clareza textual. Também chamamos a atenção para o uso de maiúsculas para nomes de pessoas, como também para a inadequação de alguns trechos como se **a lei fazisse/ se não tiver** mostrando uma forma mais adequada ao sentido pretendido: como **se a lei fizesse/se não tivesse**. Quanto ao conteúdo discursivo, elogiamos a presença do posicionamento assumido relativo à descrença no tocante à lei Maria da Penha e sua associação com a impunidade no caso Marielle. Todavia, mostramos as inadequações na articulação do seus dizeres, sendo necessário, portanto, reformulá-los.

Com relação ao último parágrafo, o uso dos articuladores textuais foi destacado, mostrando como contribuíram para “amarrar” as partes do texto, bem como para a construção dos sentidos pretendidos e sugerimos que fizesse uso deles em todo o texto, não somente no parágrafo conclusivo.

Por fim, recomendamos que no processo de reescrita tivesse em mente a escolha das palavras e seu arranjo ao longo do texto. A reescrita foi realizada com a colaboração de um colega (o mesmo que parece ter inspirado o último parágrafo) e ambos retomaram as leituras dos textos motivadores e fizeram consultas ao dicionário e minigramática.

1ªPR-AL1

Feminicídio contra as mulheres

Os números de feminicídio aumentam a cada ano em nosso país, que lidera mortes contra as mulheres e violência doméstica de várias formas. Além disso, todos os dias acontece um crime contra as mulheres e aparece em páginas de jornais.

As mulheres são assassinadas por seus próprios parceiros, familiares ou até pessoas que convivem com elas. Muitas pessoas precisam cenas de violência e não tem como fazer nada, em vez de ajudar faz piorá-la.

A mulher precisa ser cuidada e também cuidar dela mesma, porque se elas não se cuidar quem vai cuidar dela.

A mulher tem que ser tratada de forma gentil igual a os homens.

Na reescrita, de fato, o aluno produziu um novo texto, bem diferente do anterior. O primeiro parágrafo está bem articulado, não há problemas de concordância, pontuação, ortografia, o que nos faz suspeitar da transcrição de fragmento presente nos textos lidos durante as atividades de pesquisa ou, então, ajuda excessiva do colega. Os parágrafos seguintes são curtos, sendo que o segundo e o terceiro são constituídos por uma única frase.

Chamamos a atenção para o fato de que na reescrita os dizeres do aluno não aparece, não é a sua linguagem, não é a sua forma de ver o assunto. Em suma, o sujeito se anula. E, sendo assim, a atividade de reescrita não resultou no esperado em sua totalidade, pois não foi compreendida como uma oportunidade de reflexão, de trabalho para a melhoria de um texto que já existia. Talvez, tal comportamento também esteja atrelado ao fato de ser um aluno de 9º ano e que “aprendeu” ao longo do caminho percorrido até então que há textos feitos para a escola e, sendo assim, apresentar uma “redação” lhe pareceu mais apropriado.

Na sequência, apresentamos a análise da 2ªPT do AL2.

2ªPT-AL2

Violência contra as mulheres? Não!

Vocês sabem o que leva uma mulher a ser agredida? Muita das vezes é por causa do machismo e pelo fato da mulher não ter feito algo que o homem quis.

Na minha opinião isso é muito errado, pois a mulher é agredida pelo simples fato de ser mulher. Homem que agride mulher nem deve ser considerado um homem, eles se aproveitam, pois mulher é muito sensível e frágil e eles também não pensam nas consequências que isso pode causar.

As vezes essas violências podem ficar muito mais sérias e levar ao feminicídio.

No Brasil, isso vem aumentando cada vez mais e ainda tem muitas mulheres que não denunciam pois as vezes tem medo ou vergonha. Eu acho errado, pois as mulheres tem que denunciar a agressão que ela sofre.

Como disse antes, acho isso totalmente errado, porque a mulher tem o direito de ser respeitada e fazer o que ela quiser. Mulher merece ser respeitada!

No texto em questão, levando em consideração sua estrutura formal, o aluno o dividiu em parágrafos, fez uso de períodos curtos, possibilitando poucos problemas relativos à pontuação. Há ocorrência de alguns desvios ortográficos decorrentes do apagamento de consoante no final de palavra, como em: “home, leva”, contudo, sem oferecer prejuízo para sua compreensão.

No tocante à progressão/continuidade textual, emprega algumas estratégias coesivas, como: a) a retomada de referentes por meio de pronome como, por exemplo, no trecho “... por causa do machismo e pelo fato da mulher não ter feito algo que o homem quis / Na minha opinião **isso** é muito errado”; b) a utilização de articuladores metadiscursivos (responsáveis,

neste caso, pela formulação textual), como em “**Como disse antes**” (presente no último parágrafo) para reintroduzir o tópico, com o intuito de retomar aquilo que foi dito sobre seu posicionamento expresso no início; c) o emprego de articuladores de organização textual, verificado no início do terceiro parágrafo “**As vezes** essas violências”; d) o uso da expressão adverbial “No Brasil” como articulador de situação espacial; e) emprego dos articuladores discursivo-argumentativos **pois** e **porque** nos trechos “**pois** a mulher é agredida pelo simples fato de ser mulher [...]”/ “**porque** a mulher tem o direito de ser respeitada” iniciando um argumento para uma opinião expressa.

Com referência à progressão/continuidade temática, utiliza como estratégia a progressão com tema constante. Ou seja, o tema proposto é “a violência contra a mulher: feminicídio no Brasil” e ele é mantido ao longo do texto, orientando a construção dos parágrafos, de modo que a estes sejam acrescentados dizeres variados (justificativas e/ou explicações).

No que concerne ao posicionamento assumido, percebemos pelo título do texto posição adversa à violência contra as mulheres. No primeiro parágrafo, utiliza como estratégia argumentativa a interpelação ao leitor sobre as razões que levam a ela e menciona ser o machismo um de seus fatores. No texto, assume-se como sujeito de seus dizeres por meio da expressão **Na minha opinião** (primeiro parágrafo), **Eu acho errado** (quarto parágrafo), **acho isso totalmente errado** colocando-se de forma contrária a tais atitudes, argumentando que um homem que age de forma violenta com a mulher, nem deve ser considerado um homem. De acordo com o aluno, a fragilidade e a sensibilidade das mulheres são fatores que encorajam os homens a serem violentos. Além disso, considera que eles não pensam nas consequências de seus atos, mas não deixa explícito quais seriam elas. Reconhece o aumento dos casos de violência contra a mulher em seu país e aponta que ainda há um comportamento feminino de não denunciar o agressor, possivelmente motivado pelo medo e vergonha da sociedade. Todavia, posiciona-se de forma contrária a esta conduta, dizendo que as mulheres devem denunciar as agressões sofridas.

Diante do texto apresentado, no qual o aluno assume um posicionamento sobre a temática, bem como atende aos critérios de textualidade, sugerimos a reflexão acerca de alguns pontos. Um deles voltado à informatividade sobre as possíveis consequências sofridas pelo homem em virtude de comportamentos agressivos, e outro relacionado aos elementos linguísticos como ortografia (feminício) e acentuação, destacando a mudança de sentido que podem provocar. Na sequência apresentamos o texto reescrito.

1ªPR-AL2

Violência contra as mulheres? Não!

Vocês sabem o que leva uma mulher a ser agredida? Na maioria das vezes é pelo fato do homem ser machista ou também pela mulher não ter feito algo que ele queria.

Isso é totalmente errado, as mulheres não merecem ser agredidas pelo simples fato de ser mais frágeis e sensíveis do que um homem e eles aproveitam da situação para agredi-las.

Na maioria dessas violências, o homem pode chegar a matar a mulher e levar isso ao feminicídio.

Antigamente, no Brasil, não existia lei para proibir esse tipo de ato, porém em 2015 a lei Maria da Penha foi aprovada. Em nosso país, a violência vem aumentando cada vez mais e mesmo assim têm mulheres que não denunciam, porque têm medo do agressor agredi-la novamente ou vergonha do que as outras pessoas vão achar.

A denúncia é uma das melhores soluções para evitar a agressão, pois o homem vai ser processado e pode ser preso e a mulher agredida vai ser protegida pela Lei Maria da Penha, além das medidas protetivas.

Mulher é um ser humano como os outros, tem todo o direito e liberdade de fazer o que quiser. Mulher merece ser respeitada.

É possível verificarmos algumas mudanças no texto, resultado das sugestões durante às atividades didáticas e da reescrita realizada. Nela, há o acréscimo de outros temas ao tema (possivelmente provenientes da retomada das leituras realizadas), como menções à data e aprovação da Lei Maria da Penha, às medidas protetivas previstas e a probabilidade do agressor ser processado e condenado. Há um posicionamento com relação à importância da denúncia, considerando ainda que muita mulher não a faz por vergonha de opiniões alheias.

Todavia, na reescrita, o uso da expressão sexista “pelo fato de ser mais frágeis e sensíveis do que um homem” compromete sua posição (mulher é frágil?). O tom dado ao texto torna-se menos elevado e mais acadêmico, e a “dramaticidade” da primeira versão é perdida, podendo ser verificada pela exclusão da pontuação emotiva. Em suma, na intenção de melhorar a primeira versão, as alterações promovem a piora.

Na sequência, apresentamos a análise da 2ªPT do AL4.

2ªPT-AL4

Violência contra a mulher

A violência contra a mulher está muito presente em nosso dia-a-dia, na TV temos vários casos de violência doméstica e até feminicídio. Não só no Brasil, como no mundo.

A violência contra a mulher sempre existiu, tendo vários casos de mulheres assassinadas pela família (filhos, maridos, pais, tios, etc.), violentando com o diálogo, violentando fisicamente e mentalmente.

Porque a esse ato dos homens? A resposta é simples, o machismo. O machismo é uma das principais causas da violência doméstica. Quais são as medidas protetivas? O caso mais comum de medida protetiva é a Lei nº 11.340/2006, a Lei Maria da Penha, que procura proteger mulheres de violência familiar e doméstica.

O que está esperando para ligar e conseguir ajuda? Você espera ser mais vítima de feminicídio?

No tocante à estrutura formal, há presença de título, organização em parágrafos, poucos desvios ortográficos (“assassinatas” e uso de “a” no lugar de “há”) e uso de pontuação.

No primeiro parágrafo, para articular as partes do texto, emprega marcadores temporal (**dia a dia**) e espacial (**na TV**), bem como articuladores discursivo-argumentativos, que sinalizam relações entre dois enunciados diferentes, promovendo o encadeamento do segundo sobre o primeiro por meio da ligação, da junção (**Não só** no Brasil, **como** no mundo).

No segundo parágrafo, vai acrescentando outros dizeres e utiliza como uma das estratégias a repetição verificada em **A violência contra a mulher** (estrutura idêntica ao do parágrafo anterior). Outro exemplo é a recorrência de uma mesma estrutura sintática (paralelismo sintático), todavia, preenchida por itens lexicais diferentes: **violentando com o diálogo, violentando fisicamente e mentalmente**.

No que diz respeito ao “ter o que dizer” do aluno, logo no primeiro parágrafo, menciona que a violência contra a mulher sempre existiu, porém, hoje, como ela é amplamente divulgada nos noticiários televisivos, traz a falsa impressão de que é um assunto do agora, um problema atual. Ainda no mesmo parágrafo, faz uso do operador “até” que indica o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão (KOCH; ELIAS, p. 65). Ao longo do texto, discorre sobre as formas de agressão (física e verbal) e ressalta que tal comportamento está diretamente associado ao machismo. Faz menção à Lei Maria da Penha e às medidas protetivas decorrentes dela. No final do texto, dirige-se de forma direta à mulher, interpelando-a sobre a razão que a faz esperar para obter ajuda e com esta não ser mais uma vítima de feminicídio.

No tocante à devolutiva, destacamos inicialmente a ausência do estilo já demonstrado em outros textos e que ele era muito importante, pois marcava sua identidade como escritor. Sobre isso, acreditamos que as informações contidas em alguns textos motivadores, mais atrapalharam do que ajudaram e sugerimos que ele refletisse sobre isso e buscasse trazer seus próprios dizeres.

No tocante aos elementos linguísticos, aproveitamos a oportunidade para explicar a diferença de sentido entre o “a” e “há” e também a importância da acentuação em algumas palavras frente às intenções pretendidas foi destacada.

1ªPR-AL4

Título: ∅

A violência contra a mulher está muito presente em nosso dia-a-dia, na TV temos vários casos de violência doméstica e até feminicídio. Não só no Brasil, como no mundo. A violência está em todo lugar, não só física, como mental. O agressor agride com as mãos, e com o diálogo, deixando a vítima cada vez mais insegura, com medo de procurar por ajuda. Geralmente, o agressor é aquele cara gente boa que a família toda adora, mas por trás de 4 paredes, se torna um monstro agressor. Com o medo há consumindo, as mulheres acabam não procurando por ajuda, convivendo com uma máscara protetora, guardando todas as mágoas, e escondendo as marcas. Isso não pode chegar a esse ponto, peça ajuda, pode ser difícil, mas não desista, procure por ajuda, não viva desse jeito, você não está sozinha.

No processo de reescrita, o texto sofreu algumas modificações tanto com relação à estrutura formal quanto ao conteúdo discursivo. No tocante à estrutura formal, há ausência de título e diminuição do número de parágrafos. Os períodos foram bem construídos, contribuindo, portanto, para a pontuação. O desvio ortográfico decorrente da utilização do “a” e “há” se mantém, mas dessa vez na ordem inversa (“medo **há** consumindo”) e as explicações dadas na intervenção não surtiram o efeito esperado.

No que concerne à progressão/continuidade textual, há manutenção do uso de articuladores discursivo-argumentativos de conjunção/soma (**não só... como/ e**) exemplificado nos trechos: A violência está em todo lugar, **não só** física, **como** mental. / [...] **e** com o diálogo... **e** com medo [...]; de contrajunção/oposição como no trecho [...]o agressor é aquele cara “gente boa” que a família toda adora, **mas** por trás de 4 paredes, se torna um monstro agressor [...] / pode ser difícil, **mas** não desista.

No movimento de retroação, na intenção de estabelecer a coerência e imprimir ao texto a orientação argumentativa desejada, o aluno utiliza a retomada de referentes, principalmente por meio de pronomes, exemplificado nos trechos: “Geralmente, o agressor é **aquele** cara [...] / [...] guardando todas as mágoas e escondendo as marcas. **Isso** não pode chegar a esse ponto [...]”.

Do ponto de vista discursivo, há inserção de outros dizeres como, por exemplo, os relacionados à hipocrisia, representada no texto pela máscara social assumida por muitos homens e mulheres. A estas, segundo o aluno, cabem o *status quo* de guardiães de dores e mágoas e àqueles o de “gente boa”, acima de qualquer suspeita.

Abaixo, apresentamos a análise do texto produzido pelo AL5.

2ªPT-AL5

Título: Ø

Muitas crianças são orientadas em casa pelo pai, avô ou até pelo tio de que quem manda na sociedade é o homem ou que violentar as mulheres é algo correto. Talvez um dos problemas que causam a violência contra a mulher seja a maneira como são educados os filhos, pois educação e respeito vem de casa!

Antigamente as mulheres não tinham muita voz, mas hoje elas conseguem fazer justiça por conta de algumas leis como Lei Maria da Penha, a violência está presente no dia-a-dia das mulheres.

Houve um caso na minha cidade que um adolescente agrediu uma recicladora de lixo ele a arrastou enquanto estava desmaiada.

Acha que ele teve uma boa educação dentro de casa? Obviamente que não, pois se ele tivesse recebido uma boa educação dentro de casa não estaria praticando tais violências, desde pequena a criança deve ser orientada a respeitar as mulheres para que no futuro ela possa ser uma boa pessoa.

E aí o que VOCÊ vai fazer pra mudar o futuro de nossas crianças?

Tendo em vista a estrutura formal, o texto está dividido em parágrafos, os períodos são bem construídos e há poucos problemas relativos à pontuação e ortografia. No que concerne aos critérios relativos à textualidade, especialmente àqueles vinculados à progressão/continuidade textual, no primeiro parágrafo, o aluno constrói enunciados encadeados pelo conector **ou** com valor inclusivo. Ou seja, os elementos se somam, ambos cumprem o mesmo papel, a mesma função, exemplificado no trecho: Muitas crianças são orientadas em casa pelo pai, avô **ou** tio de quem manda na sociedade é o homem **ou** que violentar as mulheres é algo correto. O enunciado seguinte é introduzido pelo articulador metadiscursivo modalizador **Talvez**, construindo um sentido de “quase” afirmação de que a responsável pela violência seja a educação recebida pelos filhos desde a primeira infância no seio familiar.

Para fazer o texto caminhar, utiliza dois articuladores: **Antigamente** e **hoje**, responsáveis pela relação de temporalidade entre o conteúdo das duas orações. O primeiro expressa a ideia de anterioridade (**Antigamente** as mulheres não tinham muita voz) e o segundo, de atualidade (**hoje** elas conseguem fazer justiça). Tais marcadores discursivos colaboram para o sentido de adversidade (observe o uso do articulador disjuntivo **mas** unindo as duas orações) entre as situações antagônicas vividas pelas mulheres ao longo do tempo.

No que diz respeito ao terceiro parágrafo, na intenção de confirmar seus dizeres expressos no parágrafo anterior (**a violência está presente no dia a dia das mulheres**), bem como fazer o texto progredir, relata um fato ocorrido em sua cidade envolvendo uma recicladora de lixo. Para juntar os elementos dos enunciados elaborados, utiliza como estratégia a retomada de referentes, cujo pronome **ele** retoma o referente **adolescente**, e o pronome oblíquo **a**, o referente **recicladora**, verificado no trecho: [...]um **adolescente** agrediu uma recicladora de lixo **ele a** arrastou [...].

Na sequência, retoma o referente **adolescente** utilizando novamente o pronome **ele**, e inicia o período seguinte com um articulador metadiscursivo modalizador para avaliar o que foi

dito como verdadeiro, certo, exemplificado em **Obviamente** que não. A referenciação é mantida em todo o enunciado (se **ele** tivesse [...] / [...] a **criança** deve ser orientada a respeitar as mulheres para que no futuro **ela** possa ser uma boa pessoa. Ainda no mesmo parágrafo, há o uso de outros articuladores, dentre eles o articulador discursivo-argumentativo **pois**, iniciando um argumento para uma atitude expressa nos enunciados anteriores: **pois** se ele tivesse recebido uma boa educação dentro de casa não teria praticado tais violência [...]; os articuladores de relações lógico-semânticas **se** e **para que**, cujo sentido expresso por este é de algo visado, um propósito (**para que** no futuro ela possa ser uma boa pessoa) e aquele de condição “a que se associa uma consequência ou inferência” (KOCH; ELIAS, 2017, p,125), como no trecho: **se** ele tivesse recebido uma boa educação dentro de casa não estaria praticando tais violências.

E, por fim, no último parágrafo, o aluno faz uso do articulador discursivo **ai** para sinalizar o fechamento de seu texto e também para imprimir à pergunta um aspecto semelhante ao da fala. Em relação ao conteúdo discursivo, menciona no primeiro parágrafo que muitas crianças recebem de figuras masculinas (avô, pai, tio) os dizeres de que quem manda na sociedade é o homem e que violentar mulheres não é errado. Para ele, tais dizeres interferem diretamente na conduta que elas terão no futuro e argumenta que comportamentos educados e respeitosos vêm de casa, ou seja, são valores transmitidos pela família.

Em seguida, diz que antigamente as mulheres não tinham muita voz e que hoje, graças a algumas conquistas, dentre elas a Lei Maria da Penha, conseguem fazer justiça. Também utiliza como estratégia argumentativa o relato de uma ocorrência em sua cidade, na qual uma catadora de sucata é brutalmente agredida e arrastada enquanto estava desmaiada. Na sequência, interpela o leitor se este homem recebera de sua família uma boa educação e reitera que não, pois se assim o fosse não cometeria tais atitudes. No final deste parágrafo, insiste que a criança deve ser orientada a respeitar as mulheres para que no futuro possa ser uma boa pessoa.

No parágrafo conclusivo, utilizando letras maiúsculas (recurso que sugere um tom incisivo), volta a indagar o leitor com relação a sua atitude para mudar o futuro das crianças e, consequentemente, da sociedade.

Na devolutiva ao aluno, pontos positivos no texto foram por nós apontados, especialmente relacionados às estratégias utilizadas na “amarração” dos enunciados. Para isso, relemos cada um dos parágrafos mostrando cada um dos recursos observados a fim de que percebesse a importância que assumiam na construção dos sentidos. Em seguida, também fizemos algumas perguntas sobre a agressão sofrida pela catadora de sucata para que, ao

respondê-las, o aluno apresentasse mais informações sobre o ocorrido e refletisse sobre suas causas e consequências. As perguntas realizadas foram: quando o incidente aconteceu? você conhecia essa mulher? como os moradores de Serrana reagiram diante do ocorrido? você viu a repercussão do caso na mídia? o que a imprensa informou a respeito? qual a sua leitura sobre o ocorrido?.

Chamamos a atenção do aluno para a ausência de título e explicamos a sua relevância no texto. No que diz respeito ao segundo parágrafo, sugerimos que discorresse um pouco mais sobre a ausência de voz das mulheres no passado e em quais situações ela era mais evidente. Em seguida, o resultado da reescrita.

1ªPR-AL5

O que vai ser do futuro de nossas crianças?

Muitas crianças são orientadas em casa pelo pai, avô ou até mesmo pelo tio de quem manda na sociedade é o homem ou que violentar as mulheres é algo correto. Talvez um dos problemas que causam a violência contra a mulher seja a maneira como são educados os filhos, pois educação e respeito vêm de casa.

Há alguns anos, as mulheres não tinham voz na sociedade, por exemplo, quando queriam trabalhar não era “permitido”, pois o lugar delas “era em casa”, ou quando iam até a delegacia denunciar seus maridos por agressão, não eram levadas a sério.

Só que hoje a coisa toda mudou, graças a uma mulher que foi agredida por anos pelo marido, dando assim o nome à lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). Essa lei, hoje, ajuda mulheres de todo Brasil a conseguir justiça, já que a violência está presente no cotidiano delas.

Houve um caso na minha cidade em que um adolescente agrediu uma recicladora de lixo, ele a arrastou e a agrediu enquanto estava desmaiada. A notícia não se espalhou, as pessoas não se importaram, tudo porque a maneira da vítima de se sustentar era reciclando lixo encontrados na rua.

Acha que ele teve uma boa educação dentro de casa? Obviamente que não, pois se ele tivesse recebido não estaria praticando tais violências. Desde pequeno a criança deve ser orientada para que no futuro ela possa ser uma boa pessoa.

E aí o que você vai fazer para mudar o futuro delas?

Foi muito interessante a observação do comprometimento do aluno com seu texto durante o processo de reescrita. Houve retomada dos textos lidos (isso explica a presença do número da lei), consulta ao dicionário e diálogo com colegas. Na reescrita, há inserção de título, informações mais detalhadas sobre a Lei Maria da Penha e também sobre o caso da mulher agredida em Serrana. É possível reconhecermos no relato desse fato sua crítica com relação ao comportamento dos moradores desta cidade, que pareceram não se importar com o ocorrido em virtude da vítima se “sustentar reciclando lixo encontrados na rua”. No parágrafo final, apresenta uma clara e objetiva maneira de combate à violência: educação.

Em seguida, apresentamos a análise da produção textual de mais um aluno.

2ªPT-AL6

Se sensibilize

Você já foi ou se imaginou sendo agredida por alguém que deveria te proteger? Muitos não se sensibilizam pelo assunto porque não sabem o que uma mulher pode passar dentro da sua própria casa, ou simplesmente não se colocam no lugar delas.

Imaginem, você se casa ou começa um namoro, apaixonada, acreditando que encontrou a pessoa certa. Mas com o tempo os defeitos começam a aparecer, defeitos todo mundo têm não é mesmo? Mas alguns não deve ser tolerados; ele te xinga, você fica brava, ele pede perdão, e você aceita; no dia seguinte, a mesma coisa e isso se repete cada vez mais, até que uma discussão faz com que ele mostre quem é de verdade, e você percebe com que se juntou! Você fica brava, ele pede perdão, e você aceita. Isso é um ciclo sem fim...

Conseguiram entender o problema, isso nunca vai acabar até que você tome uma atitude. Mas é difícil perceber no que a pessoa que você ama se tornou. E talvez quando você perceber é tarde demais!

Precisamos entender que ninguém é melhor que ninguém e não devemos agir de forma contrária. Para uma sociedade em harmonia é necessário respeito, principalmente em um relacionamento. As pessoas podem ajudar a evitar esse tipo de coisa, ensinando seus filhos a respeitar e suas filhas a não aceitarem certas situações.

Cada um tem sua cultura e sua opinião, mas isso começa a ser um problema quando machuca outras pessoas.

Quanto aos aspectos relativos à progressão/continuidade textual, de suma importância na “amarração” das partes do texto, verificamos, no primeiro parágrafo do texto acima, o uso de alguns articuladores, dentre eles o articulador discursivo-argumentativo de disjunção **ou** (Você já foi **ou** se imaginou sendo agredido), que une dois dizeres distintos em que o segundo procura provocar o leitor, no sentido de levá-lo a considerar a gravidade da violência sofrida pelas mulheres, “imaginando-se”, “colocando-se” no lugar delas.

Ainda neste mesmo parágrafo, há dois enunciados ligados pelo articulador **porque**, que cumpre a função de introduzir a explicação para uma atitude expressa no enunciado anterior como no trecho:

1º enunciado: Muitos não se sensibilizam pelo assunto;

2º enunciado: **porque** não sabem o que uma mulher pode passar dentro de sua própria casa.

No segundo parágrafo, no encadeamento do texto, o aluno utiliza diferentes estratégias, dentre elas destacamos: a) a justaposição de enunciados (**ele te xinga, você fica brava, ele perde perdão...**); b) o uso da conjunção **mas**, contrapondo enunciados diferentes, sendo mais forte e, portanto, prevalecendo o argumento introduzido por ela (**Mas** com o tempo os defeitos começam a aparecer; **Mas** alguns não deve ser tolerados); c) retomada de referentes por meio de pronomes (**ele** te xinga... **ele** mostre quem é de verdade/ no dia seguinte, a mesma coisa e **isso** se repete cada vez mais); d) uso do operador argumentativo **até** introduzindo um argumento com bastante força semântica (**até** que uma discussão faz com que ele te mostre quem é de

verdade, e você percebe com quem se juntou!); e) emprego de articulador de ordenação temporal (**no dia seguinte**, a mesma coisa).

Na sequência do texto, além das já citadas, outras estratégias aparecem como, por exemplo, a utilização do articulador modalizador **talvez** para avaliar o que foi dito como “quase” confirmativo em E **talvez** quando você perceber é tarde demais; a recorrência do pronome pessoal **você** que além de contribuir para a coesão textual, dita o tom interpelativo presente na maior parte do texto.

A progressão/continuidade temática é construída pela manutenção do tema e a ele são acrescentados remas constituídos por situações que podem ser vivenciadas por mulheres em seus relacionamentos, principalmente com relação ao comportamento agressivo do parceiro. A escolha por essa estratégia parece ser resultado da leitura dos textos motivadores, especialmente dos depoimentos de mulheres que sofreram violência doméstica (física ou verbal). Enfatiza a necessidade de não a tolerar e menciona (assim como os outros alunos) a importância da educação como agente transformador dessa realidade.

Na intervenção, com o intuito de respeitarmos o máximo possível os dizeres do aluno frente aos sentidos pretendidos, nesse texto em especial, as contribuições foram direcionadas para os elementos linguísticos, principalmente relacionados à ortografia e acentuação, haja vista ser uma dificuldade enfrentada pelo aluno e verificada também na 1ª PT. Assim, chamamos a atenção para a diferença sonora entre acentos agudo e circunflexo; o uso deste marcando a diferença entre *tem* (3ª pessoa do singular) e *têm* (3ª pessoa do plural); a presença do **h** na palavra *harmonia*, as marcas de pluralidade como em “alguns não devem ser tolerados”.

Também sugerimos a reorganização dos parágrafos e tendo em vista o título, chamamos a atenção para a colocação pronominal, explicando que na norma culta o mais adequado seria “Sensibilize-se”, mas que se sua opção fosse se aproximar da linguagem coloquial, que assim a mantivesse.

Abaixo, apresentamos o resultado do texto reescrito.

1ªPR-AL6

Sensibilize-se

Você já foi ou se imaginou sendo agredido por alguém que deveria te proteger? Muitos não se sensibilizam pelo assunto, porque não sabem o que uma mulher pode passar dentro da sua própria casa, ou simplesmente não se colocam no lugar delas.

Imagine, você se casa ou começa um namoro, apaixonada, acreditando que encontrou a pessoa certa. Mas com o tempo os defeitos começam a aparecer, defeitos todo mundo têm não é mesmo? Mas alguns não devem ser tolerados; ele te xinga, você fica brava, ele pede

perdão, e você aceita; no dia seguinte, a mesma coisa e isso se repete cada vez mais até que ele mostre quem é de verdade, e você percebe com quem se juntou! Você fica brava, ele pede perdão, e você aceita. Isso é um ciclo sem fim...

Conseguiram entender o problema? Isso nunca vai acabar até que você tome uma atitude. Mas é difícil perceber no que a pessoa que você ama se tornou. E talvez, quando você perceber, é tarde demais.

Precisamos entender que ninguém é melhor do que ninguém e não devemos agir de forma contrário. Para uma sociedade em harmonia é necessário respeito, principalmente em um relacionamento. As pessoas podem ajudar evitar esse tipo de coisa, ensinando seus filhos a respeitar e não aceitarem certas situações.

Cada um homens e mulheres tem sua cultura e opinião, mas isso começa a ser um problema quando machuca outras pessoas.

Comparando o primeiro texto com o segundo, resultado do processo de reescrita, é possível o reconhecimento de alterações relacionadas ao registro de algumas palavras, a começar pelo título, cuja partícula “se” é ligada ao verbo sensibilizar no modo imperativo. Outras palavras também passam pela revisão da autora como, por exemplo, as palavras: “ninguém” (acentuada com acento circunflexo no primeiro texto) e harmonia (grafada, anteriormente, sem a consoante /h/). No tocante à pontuação, há pouquíssimas alterações e o conteúdo discursivo é mantido.

2ªPT-AL7

Violência contra mulheres

“Maria da Penha Fernandez foi vítima de violência doméstica durante 23 anos. Em 1983, o marido tentou assassina-la por duas vezes e seu marido foi punido somente após 19 anos.

Maria da Penha sofreu durante 23 anos agressões físicas e verbais de seu marido, até seu marido tentar assassina-la”.

Após essas tentativas ela procurou por seus direitos, uma forma de que ele fosse punido.

Após 19 anos isso aconteceu e graças a ela foi criada a lei “Maria da Penha” somente no ano de 2015, porém, essa lei é de extrema importância para proteção das mulheres, com medidas protetivas, o disk denuncia.

Entretanto, mesmo com todos os meios de defesa, a violência contra a mulheres, o assédio, abusos psicológicos e físicos continua a aumentar. E o que podemos fazer para mudar essa situação? Nós devemos mudar o ponto de vista que existe da mulher, desestruturar nossa sociedade machista que vê a mulher como um objeto. Mudar a criação em nossas casas pois só assim diminuiremos a taxa de violência contra as mulheres.

No que tange à estrutura formal, o texto apresenta título, há divisão de parágrafos, poucos problemas relativos à pontuação e alguns desvios ortográficos decorrentes, em sua maioria, pela ausência de acentuação, como nos exemplos: “doméstica”, “após”, “porém”, mas sem provocar comprometimento no sentido.

O aluno inicia seu texto reproduzindo (uso de aspas) um trecho de um dos textos motivadores, apresentando ao leitor Maria da Penha Fernandez e o sofrimento vivido por ela durante vinte e três anos, decorrente do comportamento agressivo de seu marido, porém não resolve muito, pois não há uma introdução da citação direta. Nos parágrafos seguintes (segundo e terceiro), continua se apoiando nos textos motivadores, mas agora usa como estratégia de

progressão/continuidade textual o recurso da paráfrase, no qual apresenta o mesmo conteúdo semântico dos textos lidos, sintetizando-o. Neles, faz menção à criação da lei que leva o nome de Maria da Penha e ressalta sua importância (**lei é de extrema importância**) na proteção às mulheres (medida protetiva, disque denúncia).

O quarto parágrafo é introduzido pelo articulador discursivo-argumentativo **Entretanto**, o qual estabelece um sentido de oposição a algo mencionado nos parágrafos anteriores. Ou seja, para o aluno, mesmo com toda a luta de Maria da Penha e a criação de medidas de proteção à mulher, a violência contra esta (**assédio, abusos psicológico e físico**) continua a aumentar.

Ainda nesse mesmo parágrafo, no trecho **E o que podemos fazer para mudar essa situação?** interpela o leitor com relação ao que pode ser feito para mudar essa situação. Na sequência, inicia o enunciado se inserindo, unindo-se ao leitor na busca por soluções (**Nós devemos mudar o ponto de vista**) e aponta como possível solução a mudança do ponto de vista machista que enxerga a mulher como objeto. Além disso, faz menção à importância da educação como forma de diminuir a taxa de violência contra elas.

Na devolutiva, chamamos sua atenção para a reprodução de alguns trechos dos textos motivadores e questionamos se essas informações eram mesmo imprescindíveis frente aos sentidos pretendidos. A resposta do aluno foi um sonoro sim e argumentou que assim como ele, muitas pessoas desconhecem a origem da lei e que era preciso apresentá-la. Diante disso, solicitamos então que reformulasse esses dizeres, que usasse o máximo possível as suas palavras, não havendo, pois, nesse processo, nenhuma necessidade do movimento de transcrição.

Orientamos também que cuidasse da articulação das palavras, que usasse elementos de retomada e exemplificamos com o trecho **Em 1983, o marido tentou assassiná-la por duas vezes e seu marido foi punido somente após 19 anos**, utilizando o pronome **ele** para retomar o termo **marido**. Destacamos também outros trechos do texto com a mesma ocorrência, reforçando a importância desse arranjo para a coesão textual.

No que diz respeito aos elementos linguísticos, solicitamos mais atenção à ortografia, acentuação e pontuação, extraindo exemplos de inadequações observadas no texto (violencia, apos, assedio, etc.)

Violência contra a mulher: o que podemos fazer?

“Maria da Penha Fernandez foi vítima de violência doméstica durante 23 anos. Em 1983, o marido tentou assassiná-la por duas vezes e seu marido foi punido somente após 19 anos”.

Após anos de agressões físicas e verbais de seu marido e duas tentativas de assassinato, Maria procurou por seus direitos, uma forma de que ele fosse punido. Após 19 anos isso aconteceu, e graças a ela, foi criada a lei “Maria da Penha” no ano de 2015. Essa lei é de extrema importância para proteção das mulheres, com medidas, o disk denúncia e a delegacia da mulher.

Entretanto, mesmo com todos esses meios de defesa, a violência contra a mulher, o assédio, abuso psicológico, físico e até casos de feminicídio continuam a aumentar, além do trauma e sequelas que marcarão suas vidas.

O Brasil é o 5º país na classificação mundial dos países com as maiores taxas de feminicídio e agressão contra mulheres. E o que podemos fazer para mudar essa situação? O que fazer para sairmos dessa classificação? Podemos começar mudando o ponto de vista que existe da mulher, sendo fraca e inferior ao homem, desestruturar nossa sociedade machista que a vê como um objeto. Mudar a educação e criação em nossas casas, pois só assim diminuiremos a taxa de violência que anseia nosso país.

Antes de iniciarmos a análise da reescrita, vale discorrermos sobre o contexto em que ela se deu. Ao receber seu texto digitado, o aluno ficou por alguns minutos tentando compreender a razão daquilo e ainda exclamou: “Nossa, que trabalhadeira danada digitar e imprimir todos esses textos! Meus Deus, que loucura é essa?!” E depois de ter ouvido comentários sobre o texto, pediu um dicionário, releu os textos motivadores e anotações provenientes das pesquisas realizadas, foi para o fundo da sala e demonstrando total autonomia, começou a fazer marcações em seu texto.

No tocante à reescrita, o aluno não atendeu às sugestões sobre a reprodução de trechos presentes nos textos motivadores e sua utilização é mantida, sendo intercalada aos seus próprios dizeres. No terceiro parágrafo, mantém a opinião de que a existência de uma lei não implica na ausência ou diminuição da violência. Para reiterar seus dizeres, menciona a classificação do Brasil como um dos países com as maiores taxas de feminicídio. Há manutenção da interpelação ao leitor acerca de como mudar essa situação e continua com as mesmas sugestões de solução.

Em seguida, apresentamos o último texto relacionado a esta etapa da pesquisa.

2ªPT-AL8

O que é, você viver com algo dentro de você?

ANGÚSTIA, TRISTEZA, RAIVA, um vazio dentro de você.

Muitas pessoas te julgam, mas não sabe o que você já passou e o que ainda passa.

Certo dia veio um menino, sentou ao meu lado na sala da biblioteca com uma cara triste e disse:

— Porque tanta violência contra as mulheres?

Eu não sabendo o que responder, deixei ele desabafar:

— A pessoa vê a nossa luta, nosso dia a dia mas não valoriza. Eu vi minha mãe sendo maltratada, eu vi com os meus próprios olhos. Eu minha mãe sendo chingada verbalmente, e eu não podendo fazer nada, deitei a cabeça no travesseiro e comecei a chorar.

Eu presenciei não só a minha mãe, muitos de meus familiares.

Ai eu me pergunto. Onde nosso mundo vai parar com tanta violência contra mulher?

Eu não estou julgando ninguém, simplesmente só queria que nosso mundo de hoje, não continuasse assim.

Independente de tudo nunca maltrate uma mulher, algum dia pode ser você.

Eu fico indignado ao ver essas pessoas com sangue nos olhos fazendo esses absurdos, como vamos viver assim?

E se a mulher anda na rua roupas inadequadas, isso já é motivo de abuso? Não!

E se a mulher está cansada de viver ao lado de um homem, isso já é motivo de colocar a mão em uma dama? Não.

Então, antes de por um dedo em uma mulher, pense bem, vocês homens estão colocando a mão em todos os seres humanos, porque mulher é gente também, mulher exige carinho, amor e muito mais.

desabafo de um aluno

Muitos não sabem o que é ter sua própria liberdade.

DIGA NÃO AO ABUSO! DIGA NÃO À VIOLÊNCIA! “RESPEITO” “CARÁTER”

Antes de darmos início à análise desse texto, faz-se necessário a descrição do contexto em que ocorreu. Durante a realização das atividades didáticas de intervenção, era nítido o desconforto do aluno com relação ao tema “violência contra a mulher”. Mostrava-se cabisbaixo, em alguns momentos emocionado, em outros com olhar de revolta. Participava pouco e se isolava.

Ao receber a proposta de produção textual, depois de um tempo, discorreu sobre sua experiência pessoal envolvendo situações de violência familiar. A vítima, neste caso, era sua própria mãe e o agressor, seu padrasto. Por longos minutos relatou as experiências vividas e é possível reconhecê-las no texto produzido.

Do ponto de vista estrutural, o texto não apresenta problemas de organização paragrafal, pontuação e ortografia. Há a utilização de recurso gráfico, como por exemplo, de travessão, reforçando o tom de diálogo pretendido pelo autor do texto. A articulação construída possibilita uma leitura fácil, convidando o leitor a refletir sobre a violência existente em muitas famílias e as consequências provocadas por ela.

No tocante ao conteúdo discursivo, inicia seus dizeres utilizando o recurso da gradação, realizada pela enumeração de palavras com carga semântica bastante negativa: angústia, tristeza, raiva. Há alternância de vozes entre sujeitos, ora sugerindo ser a voz do interlocutor, ora do próprio aluno, que em tom de desabafo revela ter vivido situações de violência em sua família, sentindo-se impotente para evitá-las.

A modalização de seu discurso é realizada com indagações ao longo do texto que se misturam às reflexões (permeadas por um tom de indignação) com relação ao comportamento masculino agressivo, corroborado pela expressão “sangue nos olhos”; e também pelas normas sociais de conduta impostas à mulher sobre sua vestimenta e manutenção do relacionamento.

No final do texto, destaca a importância, nas relações humanas, do amor, do carinho e, principalmente, do respeito (grafado pelo aluno com letra maiúscula) como formas de combate à violência contra a mulher.

Tendo em vista as orientações para a reescrita, considerando sobretudo o contexto mencionado, a intervenção foi na direção ao respeito pelos dizeres do aluno, ao respeito pelo seu mundo, ao respeito pelas suas vivências. E esta atitude está vinculada à crença de que a escola precisa ser um espaço em que os alunos possam contar suas histórias, que tenham o direito à palavra seja ela ortograficamente correta ou não.

Sendo assim, mostramos algumas inadequações relacionadas à ortografia e acentuação presentes na superfície do texto.

1ªPR- AL8

O que é viver com algo dentro de você?

Angústia, tristeza, raiva, um vazio dentro de você.

Muitas pessoas te julgam, mas não sabem o que já passou e o que ainda passa.

Certo dia veio um menino, sentou ao meu lado na sala da biblioteca com uma cara triste e disse:

— Por que tanta violência contra as mulheres?

Eu, não sabendo o que responder, deixei ele desabafar.

— A pessoa vê a nossa luta, nosso dia a dia, mas não valoriza. Eu vi minha mãe sendo maltratada, eu vi com meus próprios olhos. Eu vi minha mãe sendo xingada verbalmente, e eu não podendo fazer nada, deitei a cabeça no travesseiro e comecei a chorar.

Aí eu me pergunto. Onde o nosso mundo vai parar com tanta violência contra a mulher?

Eu não estou julgando ninguém, simplesmente só queria que o nosso mundo de hoje não continuasse assim.

Independente de tudo nunca maltrate uma mulher, algum dia pode ser você:

Eu fico indignado ao ver essas pessoas com sangue nos olhos fazendo esses absurdos, como vamos viver assim?

E se a mulher anda na rua com roupa inadequada, isso já é motivo de absurdo? Não!

E se a mulher está cansada de viver ao lado de um homem, isso já é motivo de colocar a mão em uma dama? Não!

Então, se você quer respeito, você dá o seu respeito também.

Antes de por um dedo em uma mulher, vocês homens estão colocando a mão em todos os seres humanos, porque mulher é gente também, mulher merece carinho, amor e principalmente RESPEITO.

Na comparação do primeiro texto com o segundo, é possível verificarmos a manutenção dos mesmos dizeres associados ao tom de confissão impresso pelo aluno. A preocupação, portanto, concentrou-se na revisão dos aspectos ortográficos e de acentuação.

No próximo tópico apresentamos a análise dos textos decorrentes da 2ªAD relacionados ao segundo tema.

7.2 Análise dos textos decorrentes do segundo tema

Antes da análise dos textos produzidos pelos alunos, é importante discorrermos sobre o contexto de produção. Como já mencionado anteriormente, as atividades didáticas (2ª AD) seriam as mesmas para os dois temas propostos: leitura de textos motivadores, produção escrita e reescrita.

No tocante às atividades sobre o tema “liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual”, a participação da turma foi muito aquém do desejado, mantendo-se, na maior parte do tempo resistente à realização das atividades de produção escrita. Uma das razões para tal comportamento estava vinculada, segundo os alunos, à recusa da produção da coletânea com os textos produzidos por eles, reiterada nos dizeres: “Para que juntar tudo isso? Ninguém nem vai ler! Só vai servir para juntar poeira na sala de leitura dessa escola! E aqueles livrinhos da outra sala? Por que você não faz com a gente?!” O “livrinho” mencionado, ou melhor dizendo, a fanzine, foi resultado de um trabalho de produção textual desenvolvido pela professora pesquisadora com outra turma da mesma escola o qual tiveram acesso.

Reiterando a concepção interacional de linguagem adotada neste trabalho em que saberes são construídos e partilhados, e tendo em vista também o caráter persuasivo presente nos dizeres proferidos pelo aluno à espera de uma atitude responsiva, foi necessário traçarmos um percurso diferente daquele previsto inicialmente (ou seja, a produção da coletânea a ser disponibilizada para a sala de leitura da escola), haja vista que o trabalho com a escrita pressupõe um caminhar por lugares movediços, instáveis, com inúmeras possibilidades. Assim, como afirma Geraldini (2015, pag.119), “o texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências, dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” e, desse modo, explica o desvio de rota traçado na condução das atividades didáticas relacionadas ao tema já mencionado. Ou seja, a opção pela não produção da coletânea e sim das fanzines, por acreditarmos ser mais significativo para os alunos.

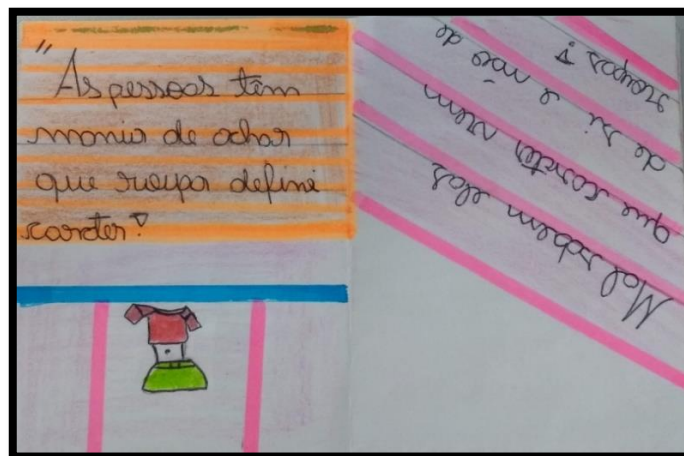
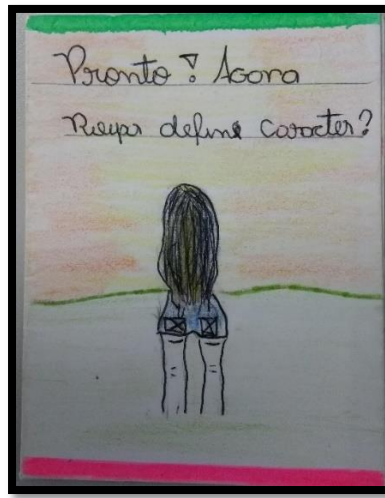
Tomada a decisão, os alunos se organizaram e, na aula seguinte, trouxeram de casa materiais de arte (canetas hidrográficas, lápis de cor, cola, tesoura), a equipe gestora forneceu folhas sulfite e também se responsabilizou pela fotocópia dos textos produzidos no formato de fanzine. Salientamos que a alteração no percurso contribuiu muito para a motivação da turma na realização das atividades, bem como reforçou o espírito colaborativo entre todos os envolvidos.

Os textos foram produzidos em sala de aula, em duplas, com duração de quatro aulas. A reflexão sobre o uso da língua por meio da reescrita aconteceu, como já mencionado, quase

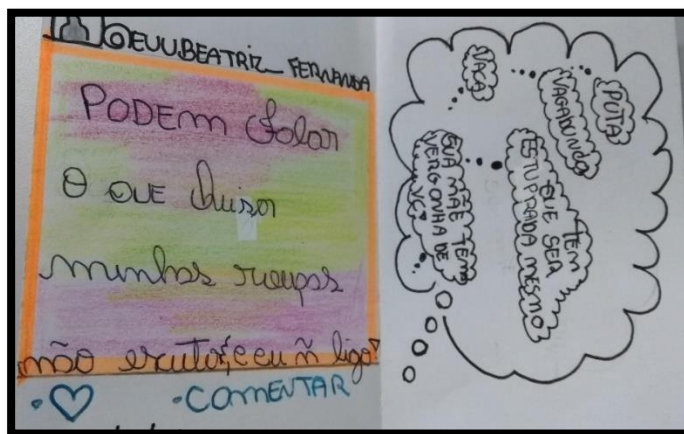
que concomitantemente à escrita. Isso se deu em virtude da prática do rascunho. Como já dito, o suporte em que o texto ia figurar exigia uma dobradura especial e os alunos não queriam “estragá-lo” ou deixar marcas de palavras apagadas e assim, observamos uma reflexão mais apurada sobre o que seria escrito, sobre o que se queria dizer.

Abaixo os textos produzidos e a análise decorrente deles.

3ªPT-AL2



As pessoas têm mania de achar que roupa define caráter. Mal sabem elas que caráter vem de si e não de roupas.



Podem falar o que quiser, minhas roupas não escutam, e eu não ligo!

Considerando os aspectos relativos à textualidade, o aluno articula seus dizeres utilizando períodos curtos que vão construindo uma teia de sentidos. No primeiro enunciado, diz que as **peçoas** têm mania de achar que roupa define **caráter**. No segundo, utiliza como estratégia coesiva a retomada da forma nominal **peçoas** por meio da forma pronominal **elas**. Outro recurso observado nos dois primeiros períodos é a repetição da palavra **caráter**, que além de contribuir para a progressão textual (sequenciação) também contribui para a argumentação pretendida.

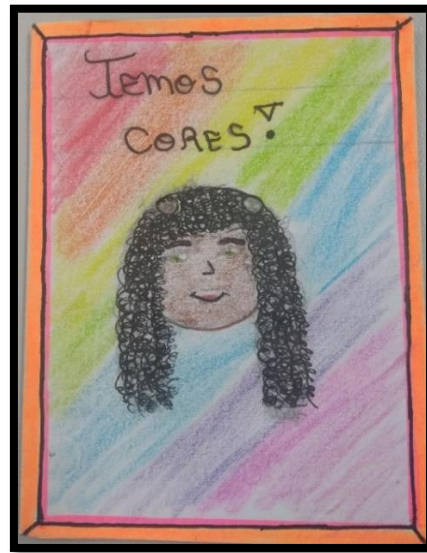
No título, a pontuação utilizada pelo aluno (pontos de exclamação e interrogação) constrói, neste contexto, um tom interpelativo e irônico que dialoga com a imagem da capa.

Há reprodução de discursos (reiterada pela inserção de balões de fala) amplamente difundidos na sociedade com relação às mulheres, especialmente no que diz respeito à conexão entre vestimentas femininas e agressões física ou verbal. O aluno assume uma posição contrária e utiliza como argumento a afirmação de que roupa não define caráter. Na construção dos dizeres, também observamos a presença de personificação, exemplificada no trecho **minhas roupas não escutam**.

Durante a realização da atividade, direcionamos a intervenção para os elementos linguísticos, principalmente relacionados às concordâncias verbal e nominal e também com relação à ortografia, sendo estas dificuldades recorrentes nos textos do aluno.

Abaixo, apresentamos mais uma das análises realizadas.

3ªPT-AL3



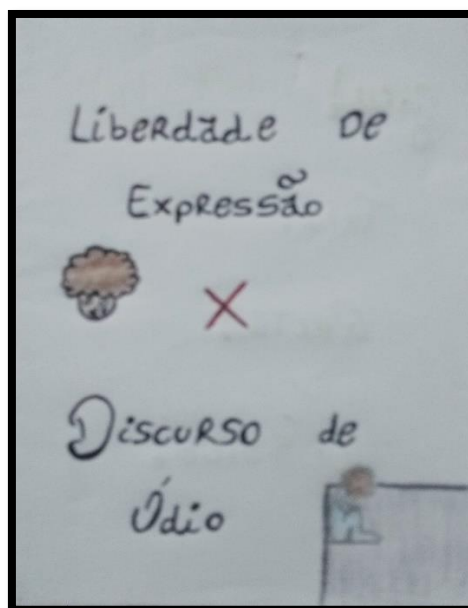
O texto acima insere-se num contexto bastante semelhante às 3ªPT-AL9 e 3ªPT-AL10. É de uma aluna bastante retraída durante as aulas e que se mostra, na maioria das vezes, insegura com a realização das atividades didáticas, especialmente no que diz respeito à produção textual.

Nas atividades relacionadas ao tema feminicídio, simulava, durante a aula, produções, mas não as entregava (apesar das inúmeras tentativas para que isso ocorresse). Diante dessa situação, foi muito gratificante recebermos seu texto para constituir o *corpus* deste trabalho e pesquisa.

No tocante ao conteúdo discursivo, o trabalho com a linguagem é realizado, principalmente, por meio da alternância de vozes: uma representando frases ofensivas propagadas nas redes sociais (e também fora dela!) e outra, o sujeito ofendido. Vale destacarmos que este se mostra de forma empoderada (assumindo, pois, um posicionamento) diante deles, representada pela aluna por meio dos dizeres: “sou negra sim com muito orgulho, minha pele é linda, feio é seu preconceito”.

Abaixo mais um dos textos analisados.

3ªPT-AL4



Gorda!	É
Feia!	o que acontece
Preta!	por TRÁS
Lésbica!	das
	TELAS.

Gorda!	É
Feia!	o que acontece
Preta!	DENTRO
Lésbica!	da
	CELA.



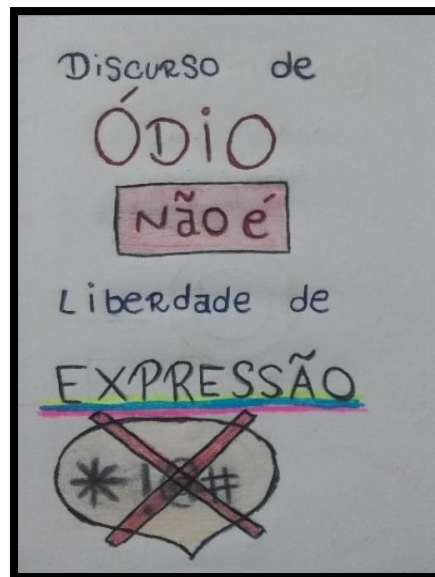
Logo no início do texto é possível reconhecermos a pluralidade de dizeres ofensivos representada pelo aluno com cores diferentes. Como estratégia argumentativa, utiliza a

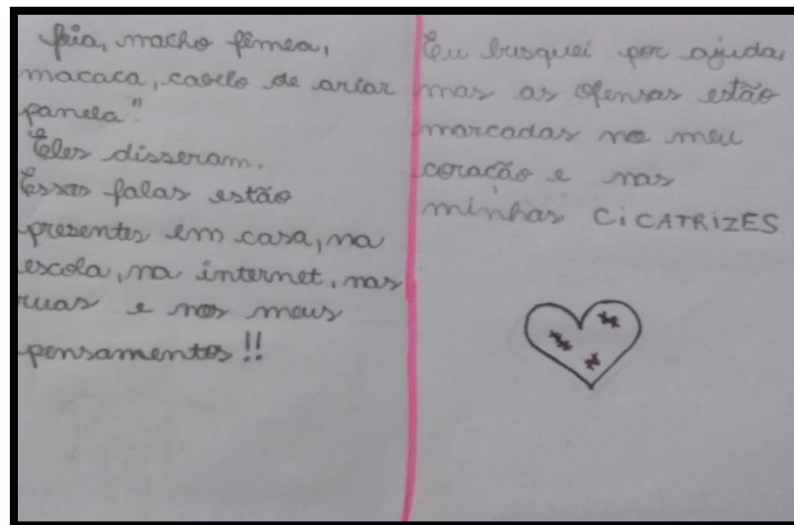
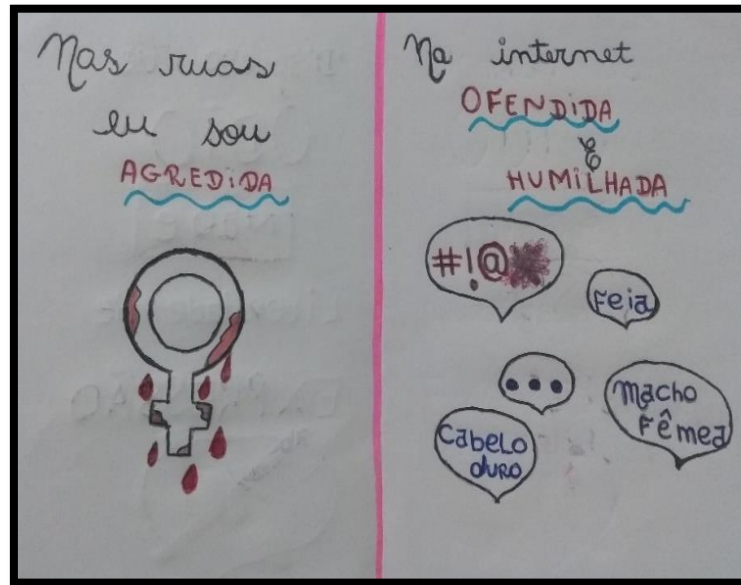
repetição da mesma estrutura sintática (paralelismo), porém, a cada ocorrência, essa estrutura é preenchida por palavras diferentes (**É o que acontece** por trás das telas/ **É o que acontece** dentro da cela). Com o recurso utilizado, o leitor é conduzido à conclusão de que as pessoas que produzem discursos de ódio na internet estão, metaforicamente, presas aos padrões impostos pela sociedade.

Uma outra leitura possível está relacionada a um diálogo estabelecido com um dos textos motivadores (a charge do papagaio), dizendo que preconceito é crime e podendo, portanto, levar à prisão.

Abaixo, apresentamos mais um texto produzido e o resultado de sua análise.

3ªPT-AL5





“feia, macho fêmea, macaca, cabelo de ariar panela”.

Eles disseram.

Essas falas estão presentes em casa, na escola, na internet, nas ruas e nos meus pensamentos!!

Eu busquei por ajuda, mas as ofensas estão marcadas no meu coração e nas minhas cicatrizes.

O texto foi produzido por uma aluna negra que demonstra, em alguns momentos, baixa autoestima. Durante a atividade, era nítido seu envolvimento com ela, agindo com liderança e generosidade. Ficou emocionada na finalização do trabalho e estendeu essa emoção com uma atitude bastante simbólica: por vários dias usou turbantes coloridos no cabelo como se quisesse demonstrar para todos da escola (e para o mundo!) sua força e, mais ainda, sua autoestima.

No que diz respeito ao texto, logo em seu início, há um posicionamento com relação à temática proposta, deixando explícito que discurso de ódio não é liberdade de expressão. No decorrer dele, constrói um diálogo entre linguagens (verbal e não verbal), cujo símbolo

feminino (espelho de Vênus) sangrando sugere a dor sentida por mulheres em virtude das inúmeras ofensas (“feia”, “macho fêmea”, “cabelo duro”) proferidas a elas pela sociedade. Há um sujeito que se insere no texto, mostrando-se demasiadamente sensível a tudo que ouve, ao ponto de precisar de ajuda. No entanto, parece suspeitar não ser suficiente para apagar as cicatrizes em sua alma.

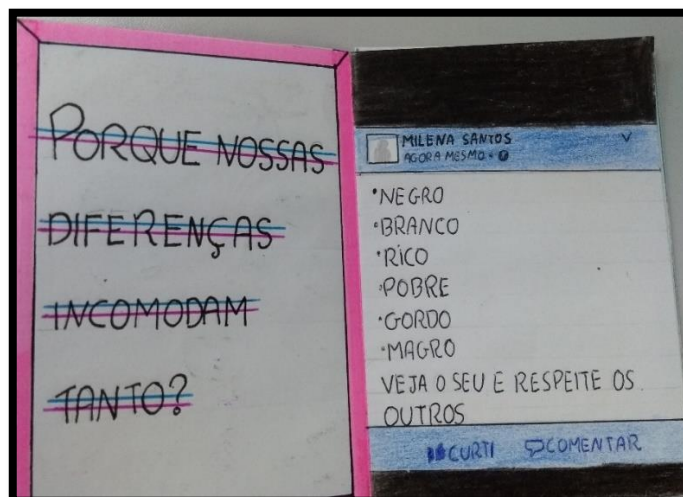
Tendo em vista os critérios relativos à textualidade, o texto não oferece problemas nesse sentido. Nas primeiras palavras, verificamos o uso de articuladores textuais espaciais que assumem uma força argumentativa bastante importante frente aos sentidos pretendidos. Ou seja, as ofensas ao sujeito acontecem nas ruas, na internet, na escola, em casa e, sobretudo, em seus pensamentos.

No final, faz uso do articulador discursivo-argumentativo **mas** que introduz um enunciado orientado para uma conclusão contrária, oposta. Ou seja, o sujeito foi em busca de ajuda, **mas** ela não foi suficiente para apagar as cicatrizes resultado das ofensas recebidas.

Na sequência apresentamos mais um texto produzido e o resultado de sua análise.

3^aPT-AL6





Sua opinião
 não é um
 problema, até
 que comece a
 machucar outras
 pessoas!

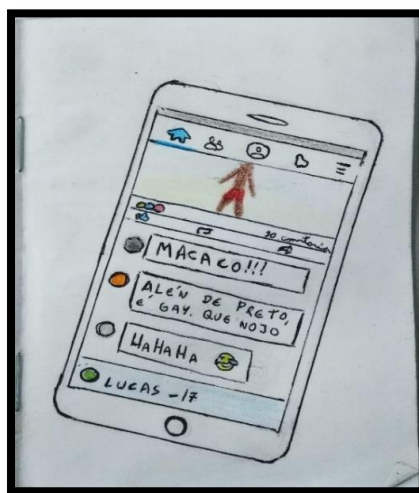
Assim como nos outros textos, neste também há a tentativa de simular por meio de ilustração um ambiente virtual em suas páginas. Como estratégia argumentativa, o aluno o inicia interpelando o leitor com a seguinte pergunta: “por que nossas diferenças incomodam

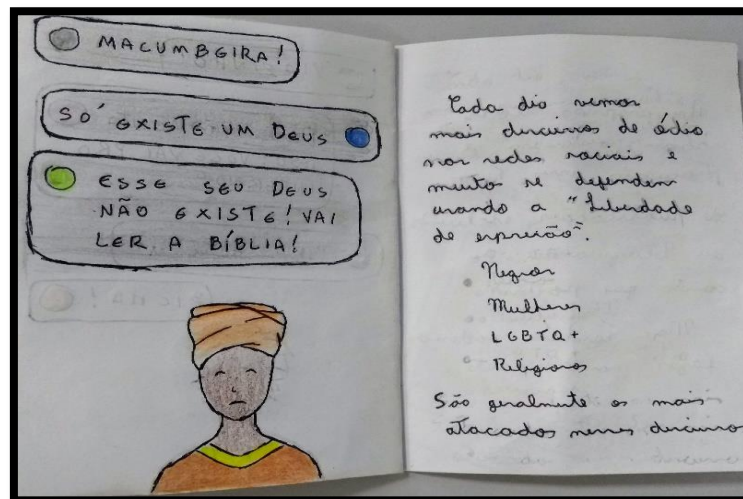
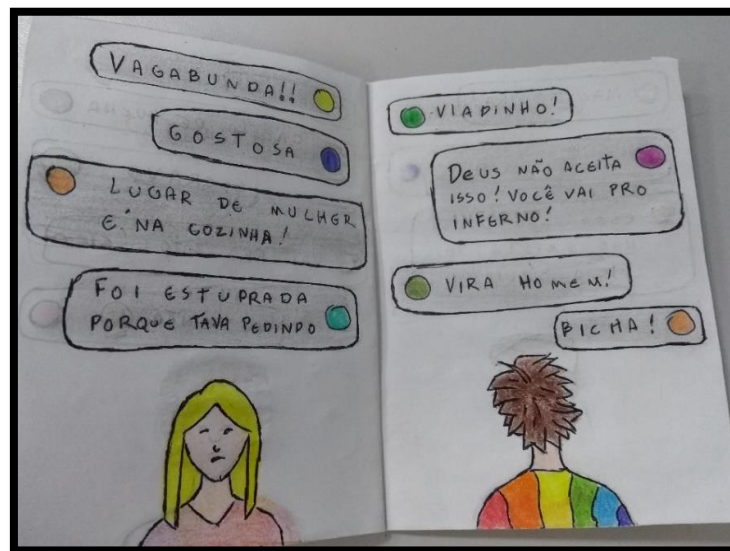
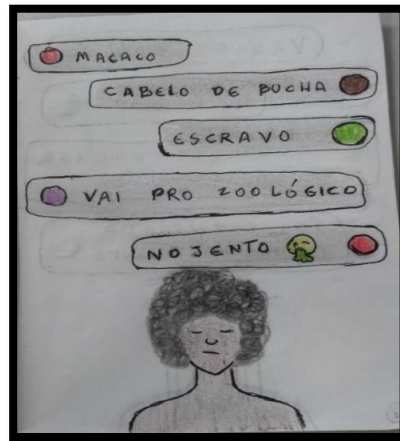
tanto? ”, sem, contudo, apresentar resposta para ela no seu desenvolvimento. Na sequência, há o acréscimo de outras vozes, verificada pela inserção de balões de fala contendo dizeres ofensivos. Diferente dos outros textos produzidos pela turma, neste, o aluno retrata por meio da linguagem não verbal, uma índia (representando os indígenas, muitas vezes ignorados por grande parte da sociedade e (pseudo) lembrados em datas comemorativas) como mais uma vítima dos discursos de ódio em ambientes virtuais. Na conclusão, enfatiza os limites que parametrizam as opiniões.

Tendo em vista as estratégias coesivas, articula seus dizeres utilizando, por exemplo, a retomada de referentes como em **veja o seu e respeite os outros**. No trecho destacado, faz uso de uma anáfora indireta. Ou seja, o pronome **seu** aponta para o referente **perfil** que não aparece no texto, mas pode ser identificado, pois se encontra ancorado na pista textual “negro, branco, rico, pobre, gordo, magro” que possibilita a inferência. (KOCH; ELIAS, 2017).

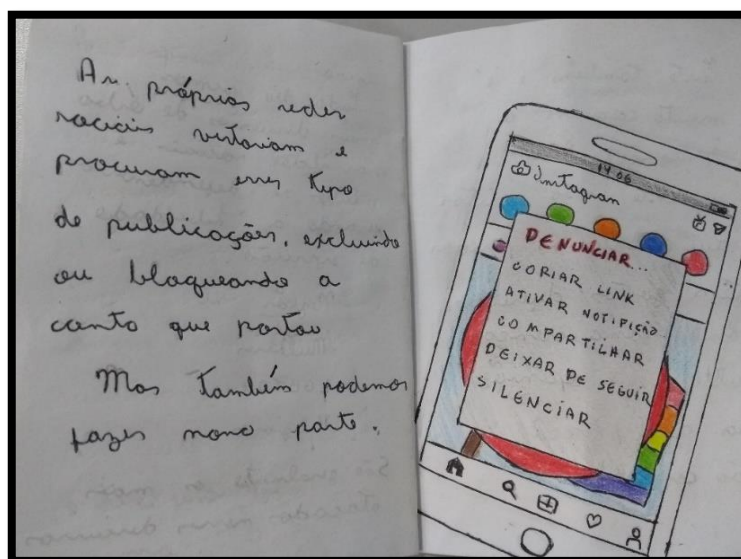
No último enunciado, faz uso do operador argumentativo **até** com a função de marcar os limites estabelecidos entre as relações humanas.

3ªPT-AL7

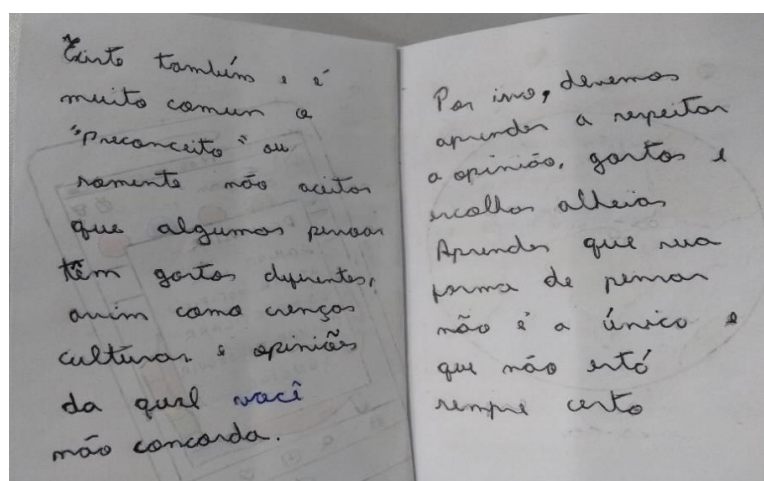




Cada dia vemos mais discursos de ódio nas redes sociais e muitos se defendem usando a "liberdade de expressão". Negros, mulheres, LGBTQ +, religiosos, são geralmente os mais atacados nesses discursos.



As próprias redes sociais costumam e procuram esses tipos de publicações, excluindo ou bloqueando a conta que postou.
Mas também podemos fazer nossa parte.



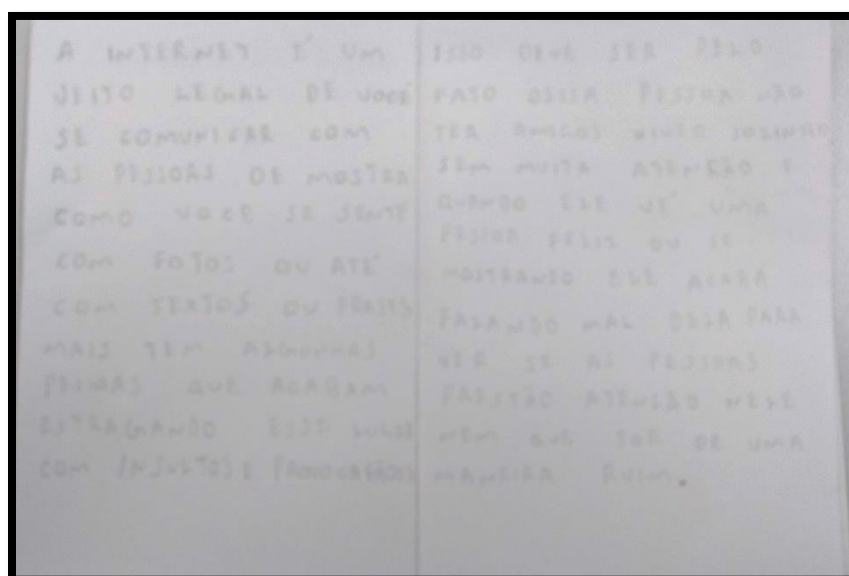
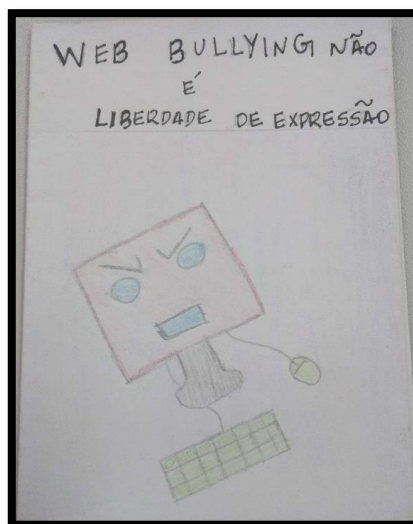
Existe também e é muito comum o “preconceito” ou somente não aceitar que algumas pessoas têm gostos diferentes, assim como crenças, culturas e opiniões da qual você não concorda.

Por isso, devemos aprender a respeitar a opinião, gostos e escolhas alheias. Aprender que sua forma de pensar não é a única e que não está sempre certo.

É possível reconhecermos no texto acima, o engajamento do aluno com relação à representação de grupos rechaçados nas redes sociais (e também fora dela): mulheres, negros, homossexuais, religiosos. Logo no início, como estratégia argumentativa, procura recriar, por meio da linguagem não verbal, o ambiente virtual e as frases de cunho ofensivo presentes nele. Menciona que estes espaços já contam com uma política para impedir tais ofensas, mas que nem sempre ela é suficiente, sendo necessário também atitudes de seus usuários na intenção de impedir a disseminação de conteúdos preconceituosos e ofensivos.

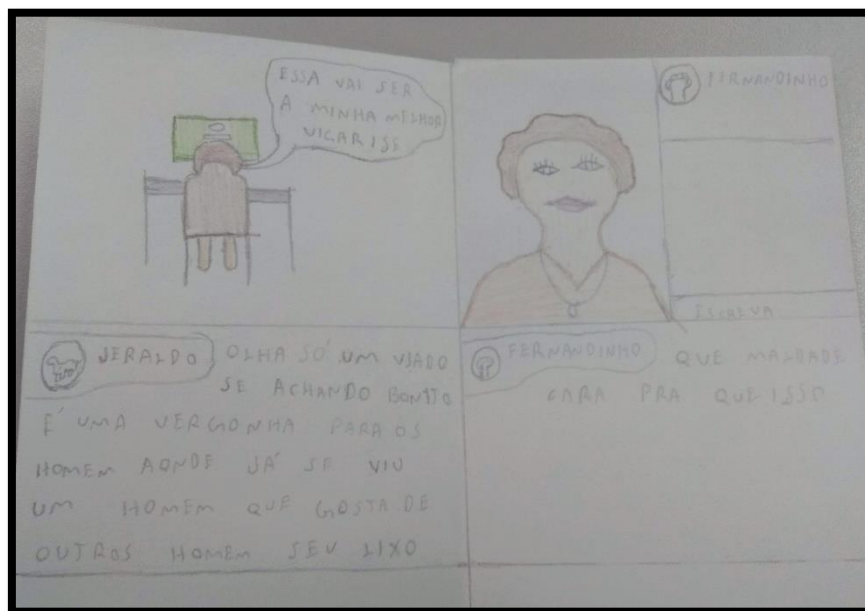
No desenvolvimento do texto, há assunção de posicionamento crítico relativo à importância da internet como espaço de debates ancorado no respeito às opiniões convergentes e, sobretudo, às divergentes.

3ªPT-AL9



A internet é um jeito legal de você se comunicar com as pessoas, de mostra como você se sente com fotos ou até com textos ou frases, mais tem algunhas pessoas que acabam estragando esse lugar com insultos e provocações.

Isso dever ser pelo fato dessa pessoa não ter amigos, viver sozinho sem muita atenção e quando ele vê uma pessoa feliz ou se mostrando, ele acaba falando mal dela para ver se as pessoas prestão atenção nele nem que for de uma maneira ruim.



Essa vai ser a minha melhor vigarise.
 Olha só um viado se achando bonito. É uma vergonha para os homens. Aonde já se viu um homem que gosta de outros homem seu lixo.
 Que maldade, cara. Pra que isso?

Durante o período de realização das atividades o aluno comportava-se, na maior parte do tempo, de modo retraído, calado e, de certa forma, avesso a elas. E, diante disso foi uma grata surpresa sua participação nesta atividade e o observarmos, na maior parte do tempo, bastante concentrado na leitura dos textos motivadores e também no rascunhar de seus dizeres.

No que diz respeito às estratégias utilizadas na elaboração do texto, é possível reconhecemos a adequação da linguagem ao seu interlocutor. O primeiro parágrafo é construído com uma sequência de enumerações acerca dos benefícios da internet **A internet é um jeito legal de você se comunicar com as pessoas [...]**, seguido pelo articulador **mas** que introduz um enunciado com sentido oposto aos anteriores sendo as pessoas responsáveis por isso **Mas têm algumas pessoas que acabam estragando esse lugar com insultos e provocações.**

Na sequência, utiliza como recurso de retomada o pronome **isso**, articulando-o às razões dos comportamentos inadequados: **não ter amigos, viver sozinho, sem muita atenção.** Articula os dizeres seguintes utilizando o articulador **quando** que expressa um tempo exato, pontual, relacionado aos sentimentos de quem vê a felicidade alheia e fica incomodado com ela. Outros recursos coesivos são utilizados, dentre eles os conectivos **ou** (quando ele vê uma pessoa feliz **ou** se mostrando), uso dos pronomes **ele/nele** que se referem ao sujeito presente no texto o qual profere insultos em redes sociais (**ele** acaba falando mal dela para ver se as pessoas

prestam atenção **nele**). Além deles, também verificamos no mesmo enunciado, o uso dos articuladores lógico-semânticos **para** e **se**, estabelecendo, respectivamente, os sentidos de finalidade e condicionalidade.

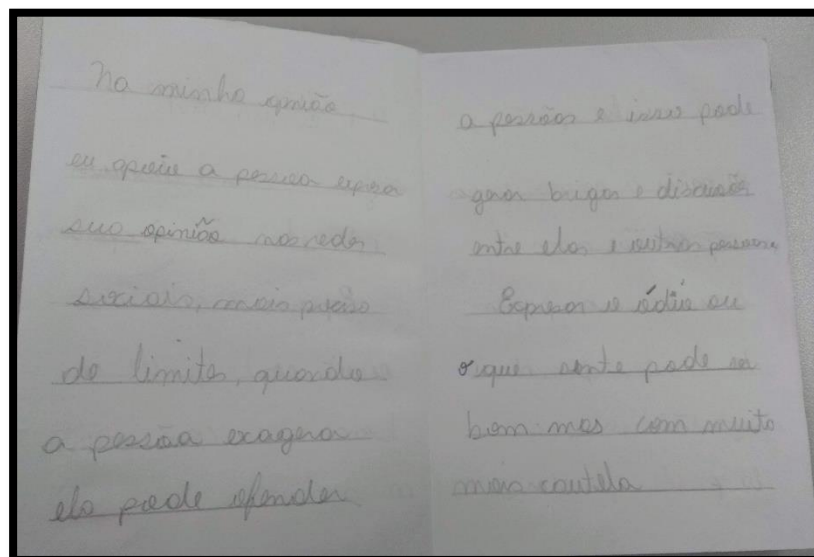
Diferentemente dos textos anteriores, neste há pouca exploração da linguagem não verbal. Há assunção de posicionamento crítico no título e também no início ao dizer que a internet é um espaço “legal” que permite a troca de mensagens, ideias, fotos, mas que algumas pessoas não compreendem isso e a utilizam de maneira negativa, supostamente para serem notadas.

Na imagem recriada pelo aluno, é possível o reconhecimento de um quarto (onde normalmente muitos adolescentes passam horas e horas mexendo no computador sem a supervisão de adultos), um garoto publicando mensagens ofensivas e uma figura feminina, possivelmente materna, parecendo inerte a tal atitude.

Em seguida, apresentamos a última análise da 3ªPT.

3ªPT-AL10



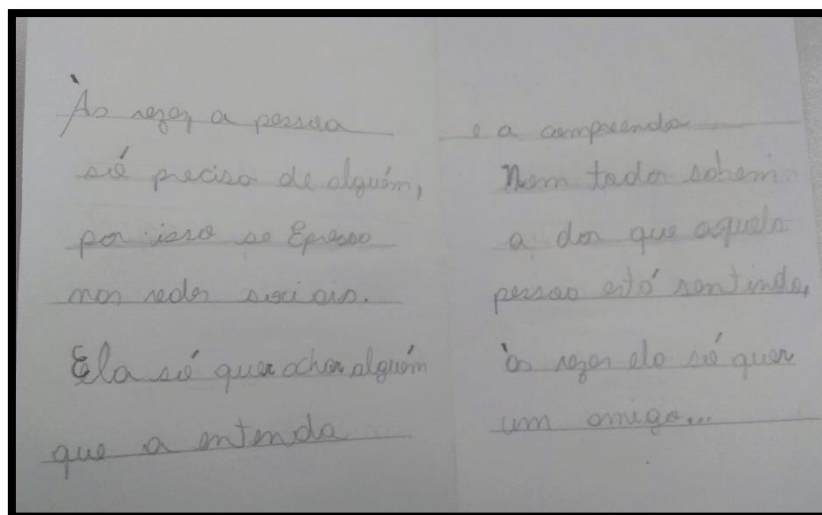


Na minha opinião, eu apoio a pessoa expressar sua opinião nas redes sociais, mas precisa de limites, quando a pessoa exagera ela pode ofender as pessoas e isso pode gerar brigas e discussões entre elas e outras pessoas.

Expressar o ódio ou o que sente pode ser bom, mas com muito mais cautela.

Às vezes, a pessoa só precisa de alguém, por isso se expressa nas redes sociais. Ela só quer achar alguém que a entenda e a compreenda.

Nem todos sabem a dor que aquela pessoa está sentindo, às vezes ela só quer um amigo.



Às vezes a pessoa só precisa de alguém, por isso se expressa nas redes sociais.

Ela só quer achar alguém que a entenda e a compreenda.

Nem todos sabem a dor que aquela pessoa está sentindo, às vezes ela só quer um amigo...

O contexto de produção desse texto é bem semelhante ao anterior. A imagem da capa representando um sujeito sozinho, acuado num canto, de cabeça baixa, com tudo escuro ao redor, dialoga com o comportamento do aluno em sala de aula, mostrando-se na maior parte do tempo bastante quieto e retraído. Na realização das atividades relativas a este tema, foi um dos

que se mostrou mais solícito com os colegas, principalmente com relação às ilustrações e isso foi motivo de muita satisfação.

Tendo em vista as estratégias utilizadas na produção textual, bem como seu conteúdo discursivo, nos primeiros enunciados do texto há um sujeito que se posiciona favorável à liberdade de expressão nas redes sociais, desde que cerceada por limites que impeçam ofensas, brigas, discussões. Na articulação dos enunciados, faz uso dos articuladores **mas** e **quando**. Este indicando simultaneidade a um evento (**quando a pessoa exagera, ela pode ofender**) e aquele introduzindo um enunciado com ideia oposta (**mas precisa de limites**).

Além disso, para dar continuidade ao texto, ou seja, fazê-lo avançar, utiliza por duas vezes o articulador de organização textual **às vezes**, sinalizando, na organização espacial, respectivamente, abertura e fechamento de um fragmento. Ou seja, para o aluno, **às vezes** as pessoas se sentem sozinhas no “mundo real” e utilizam o “mundo virtual” para se expressarem e encontrarem pessoas que a compreendam. É possível inferirmos em seus dizeres que os discursos de ódio proferidos na internet estão, de certa forma, vinculados ao sentimento de solidão.

7.3 A reescrita após a 2ªAD

Após a conclusão da 2ªAD, selecionamos dois textos (1ªPT e 1ªPR) dos AL2 e AL3 a fim de verificarmos os avanços (ou não) desses alunos com relação à escrita por meio do exercício da reescrita. A seleção foi realizada por motivos diferentes. Quanto ao AL2 devido a sua participação em todas as etapas da pesquisa, mostrando interesse e motivação. Quanto ao AL3 pela insegurança demonstrada durante as atividades, ao ponto de não as desenvolver e/ou não as entregar.

Vale mencionarmos o apoio dado pela gestão desta Unidade Escolar, possibilitando o acompanhamento individualizado a estes alunos durante a realização das atividades. Tal suporte foi de suma importância, pois possibilitou levá-los para a sala de leitura da escola (ambiente mais acolhedor e tranquilo) e também permitiu uma maior interação entre aluno/professor/ e aluno/aluno durante o processo de reescrita dos textos.

Para facilitar a visualização, apresentamos as transcrições dos textos produzidos na atividade diagnóstica realizada no 8º ano, em 2018, e na sequência a versão atual realizada em 2019, portanto no 9º ano, seguida pela análise. Para esta, usamos o critério de comparação entre as duas versões produzidas pelo aluno.

1ªPT-AL2

Título: Ø

A redução da maioridade penal deveria ser diminuída. O adolescente com 16 anos já tem consciência de o que certo ou errado tem consciência de decidir um futuro pro país, porque quando se trata de assumir seus atos é um de menor? Eu sou a favor de o adolescente de menor deve ser punido pelo seus atos mais não acho que a cadeia é o melhor lugar. Eu acho que quando o adolescente pratica o homicídio ele não deve ser punido não deve ser tratado um perigo para sociedade. Ele precisa de ajuda. Na minha opinião um adolescente quando cometesse algum crime deveria ir pra um lugar onde ele teria um trabalho ter estudos e ter um psicólogo e mais importante ser tratado com dignidade.

1ªPR-AL2

A prisão não é solução

A maioridade penal deveria ser reduzida para os 16 anos, pois o adolescente nessa idade já tem consciência suficiente para saber o que é certo ou errado.

Mesmo com erros gravíssimos, a justiça tem que entender que se trata de um menor de idade que precisa de educação, atenção, respeito e compreensão. E não de pessoas os tratando como marginais, e é claro que não devem passar em branco.

Sou a favor da prisão de um menor, pois os homicídios cometidos no país é enorme. Mas creio que a cadeia não seja o melhor lugar, ela é um ambiente violento, onde as pessoas passam por situações constrangedoras, tais como: o corte de uma boa educação, ficar longe de seus familiares, a convivência com criminosos que podem influenciar a mente do jovem e ele sair totalmente diferente do que a sociedade deseja.

O adolescente, quando pratica um ato criminoso, precisa de ajuda como conversas frequentes com psicólogos, estudar, trabalhar, ter uma alimentação saudável. Isso sim faria o Brasil andar para frente.

Antes de darmos início à análise do texto reescrito pela aluna, faz-se necessário descrever o contexto em que ele ocorreu. Sua primeira atitude quando pegou seu texto foi de estranheza, que se refletiu nas seguintes frases proferidas: “Nossa, a senhora ainda tem esse texto? Credo! Parece de uma analfabeta! Quero fazer de novo. Acho que dá para melhorar e muito o que escrevi. Meus Deus, até minha letra melhorou. E esse papel? Que falta de capricho! A senhora deve ter me dado zero nele!”

Foi extremamente gratificante observarmos a motivação da aluna com relação ao rascunhar de seus dizeres (vale dizer que inúmeras folhas foram jogadas fora!) e também com relação às reflexões que antecederam à produção.

Na comparação entre as produções, é possível reconhecermos uma significativa melhora do segundo texto, resultado da reescrita. Há inserção de título e assunção de posicionamento da aluna logo no primeiro parágrafo, mostrando-se favorável à redução da maioridade penal por acreditar que aos dezesseis anos, o adolescente já tem consciência sobre o que é certo ou errado. Ainda para ela, o menor que cometeu um crime deve ser punido, no entanto acredita que a cadeia não seja o lugar mais apropriado para isso. Implicitamente, sugere levá-lo para outro

espaço no qual receba ajuda (atendimento psicológico, estudo, alimentação) a fim de reinseri-lo na sociedade.

Na sequência apresentamos o segundo texto selecionado para análise.

1ªPT-AL3

Título: Ø

Sou a favor, porque eu acho que o adolecête sim já saber o que faz mas e acho que cadeia não vai fazer o menor bem vai fazer ele mas ruim

Já vi muitas meninas ser prostituir e vender drogas por apenas dinheiro para compra roupas e ir a festas essas pessoas precisa de a judar pessoas bem preparada, estudar trabalha pra quando voltar da sociedade ele ser uma pessoa cidadão.

1ªPR-AL3

Cadeia, não!

Sobre o assunto redução maioridade penal, continuo com o mesmo pensamento, acho que privar os jovens da sociedade não seja o melhor remédio, pois em um ambiente que criminosos vivem não educam corretamente os menores de idade como: tomar banho às 5:00 da manhã mesmo estando doente, não se alimentar direito, ficar muito tempo sem ver sua família. Isso não faz bem pra ninguém, principalmente pra um jovem com menos de 18 anos. Sou a favor que menores de idade sejam punidos pelos seus atos, porque tráfico de droga, homicídios e roubos são crimes hediondos para um jovem. O menor precisa de um lugar estável onde ele pague e entenda o que levou ele ao crime sem prejudicar seu psicológico. Pense você: como menores vai aprender alguma coisa em um lugar horrível como a cadeia? Claro que vai fazer ele piorar, ele tem que ter um lugar próprio para que o infrator pague pelo seu erro, que ele continue com os estudos, acompanhamento ao psicólogo; menores infratores precisam de um lugar assim, não um lugar como a cadeia, sem estrutura para educar um jovem.

É importante destacarmos que os textos acima foram produzidos por uma aluna que durante as atividades didáticas, mostrava-se bastante resistente em participar delas. A iniciativa de levá-la para um outro espaço que não o da sala de aula contribuiu significativamente para que se sentisse mais à vontade, confiante e motivada para refletir sobre o texto anteriormente produzido.

A releitura dos textos motivadores promoveu a reflexão e algumas experiências vividas por ela foram externadas. Uma delas relacionada à infância em que teve que ser recolhida por um abrigo na cidade de São Paulo em virtude de sérios problemas familiares (já mencionado anteriormente). Tal fato, segundo a aluna, fez com que sua visão sobre as coisas se modificassem, especialmente sobre as atitudes de alguns adolescentes. Para ela, muitas estão vinculadas à ausência de referências familiares.

Sobre o texto reescrito, ainda que apresente alguns desvios ortográficos e problemas relativos à segmentação, uma nítida melhora é observada tendo em vista as escolhas lexicais e o conteúdo discursivo. Na reescrita, há assunção de posicionamento com relação às punições

que devem ser aplicadas aos adolescentes infratores, deixando explícito que a cadeia não faz parte delas. Para a aluna, eles têm que ser detidos e levados para espaços que promovam: reflexão sobre os próprios atos a fim de que não os cometam novamente, estudo, acompanhamento psicológico e, sobretudo, convívio familiar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negarmos que a escrita é um dos grandes desafios enfrentados pela escola. Valorizada socialmente, parece revestir-se misticamente por um dom concedido a poucos e, talvez por isso, inatingível a muitos, especialmente àqueles que fazem parte da escola pública brasileira.

Neste trabalho, assumimos de antemão que a escrita não é um dom e que os alunos podem sim desenvolverem habilidades relativas a ela e produzirem textos com competência. Para isso, a mediação do professor é muito importante.

Sabemos, infelizmente, que muitos alunos concluem o ensino básico apresentando problemas de aprendizagem com relação à produção de texto e são aprovados para as séries seguintes sem que sejam minimizados ou até mesmo resolvidos. A escolha do público desta pesquisa também está atrelada a essa inquietação diante desta constatação.

No cerne das inúmeras possibilidades de estudos e pesquisas que podem ser realizadas nas aulas de língua materna, direcionamos nosso olhar para a produção de textos argumentativos. Nosso objetivo foi (por meio da aplicação de atividades didáticas) construir respostas (e apresentar uma reflexão sobre elas) para as dificuldades que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II enfrentam para produzir textos argumentativos que progridam tematicamente e contenham um posicionamento crítico, coeso e coerente, em relação ao tema.

O caminho trilhado na busca por essas respostas foi dado a partir da análise dos textos produzidos pelos alunos na atividade diagnóstica. Por meio dela, foi possível constatar que a maioria dos textos apresentava problemas relativos à textualidade (coesão, coerência), ausência de título; ortografia, pontuação, entre outros. E, além disso, o conteúdo discursivo não imprimia personalidade, posicionamento crítico, parecendo reproduzir frases prontas, dadas como certas, indicando assim, a necessidade do trabalho com a leitura.

Diante desses problemas, a 1ªAD foi aplicada na intenção de ajudá-los a vencer essas dificuldades. Desde a sua elaboração, sabíamos da relevância na adoção de uma metodologia que privilegiasse a concepção interacionista de linguagem, sendo esta determinante no modo como o professor contribui para a melhoria do texto de seu aluno.

Desse modo, trabalhamos inicialmente (e intensivamente) a leitura de textos motivadores variados: charge, artigo de opinião, leis, depoimentos. Vale dizermos que a charge assumiu importante papel no desenvolvimento das atividades. Dada as suas características, os

alunos precisaram atuar como pesquisadores, selecionando e coletando informações que pudessem contribuir para sua interpretação, e também ampliassem o conhecimento sobre os temas selecionados (violência contra a mulher e liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual).

Após as leituras realizadas e munidos de informações e conhecimentos sobre os temas propostos, partimos para a (s) produção (s) de texto (s). Norteados pelos estudos de Geraldi (2013) sobre as condições que envolvem a produção de texto (ter o que dizer, para quem dizer e razões para dizer), de Koch; Elias (2017) sobre a argumentação e Costa Val (2016) e Antunes (2017) sobre textualidade, preocupamo-nos não só com o dizer, mas também com o “como” dizer. Nesse aspecto, a reescrita assumiu importante papel nesta pesquisa.

Constatamos, portanto, o quanto a mediação do professor é fundamental para contribuir na melhoria dos textos dos alunos. A esse respeito, a estratégia de digitar no computador os textos produzidos pelos alunos (com cuidado para não fazer quaisquer alterações), imprimi-los e devolvê-los para que pudessem dialogar e refletir sobre os dizeres ali presentes, contribuiu para motivá-los a reformularem (se assim fosse necessário, tendo em vista os sentidos construídos) seus próprios dizeres. Salientamos que este momento concreto de interação, ancorado nos pressupostos teóricos de Ruiz (2015) sobre os tipos de correção das redações, e adotando em sua maioria as correções indicativa e interativa, permitiu-nos agir como coautores dos textos dos alunos e não como meros caçadores de erros nas redações produzidas por eles. Foi possível percebermos também a reação positiva dos alunos com a utilização desta estratégia, pois denotou o respeito ao seus dizeres.

No desenvolvimento da pesquisa, os entraves enfrentados, principalmente relacionados ao posicionamento de rejeição dos alunos com relação à intenção da elaboração de uma coletânea com os textos produzidos por eles (a fim de que tivessem outros leitores que não fosse apenas o professor) e disponibilizá-la para a sala de leitura da escola foram de suma importância, pois permitiu reconhecermos e valorizarmos o posicionamento (e envolvimento) dos alunos com o trabalho em desenvolvimento. Diante da recusa, assumiram a posição de sujeito de seus dizeres e, sendo assim, com liberdade para escolherem a forma como gostariam de fazer os textos circularem na escola (e também fora dela). A produção da fanzine possibilitou não só a interação entre os alunos, mas também com a equipe gestora. Os textos produzidos circularam pela escola e também para fora dela, sendo levados pelo diretor dessa unidade, a pedido dos próprios alunos, para os reeducandos do semiaberto da Penitenciária de Ribeirão

Preto – SP como forma de agradecimento pelos serviços de pintura prestados ao prédio escolar em 2019.

Este trabalho visou demonstrar que a intervenção do professor é de suma importância no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos a fim de que produzam textos que atendam aos critérios de textualidade (coesão e coerência) e contenham um posicionamento crítico em relação ao tema proposto. E embora saibamos que não há receitas prontas, pois, cada turma tem as suas especificidades e, às vezes alguns desvios de rota sejam necessários, temos sempre que sermos orientados pelo texto do aluno, isto é, tê-lo como ponto de partida e também de chegada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ANDORFATO, J.J. **Liberdade de expressão não é direito à ofensa**. Disponível em:
https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/cadernos/jornal_da_lei/2018/08/644687-liberdade-de-expressao-nao-e-direito-a-ofensa.html. Acesso em 2019.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. **Gramática contextualizada limpando “o pó das ideias simples”**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 11. p.199 a 226.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 2011.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

BERTHO, H. **Elas são Maria da Penha**. Disponível em:
<https://www.uol/estilo/especiais/elas-sao-maria-da-penha-.htm#elas-sao-maria-da-penha>. Acesso em 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COMO você reage à violência contra a mulher? Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=aRgjLynG9jo>. Acesso em 2019.

COSTA VAL, M.G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

ÉPOCA. **Nossa opinião: feminicídio, um crime evitável**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/08/nossa-opinioao-feminicidio-um-crime-evitavel.html>. Acesso em 2019.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2015.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e Linguagem**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Escrever e Argumentar**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LADEIRA, F. **Breves reflexões sobre os haters**. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/breves-reflexoes-sobre-os-haters/>. Acesso em 2019.

MENDONÇA, M (org). **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 11. p.199 a 226.

NOVAES, E. **ECA, 25 anos: o grande avanço e os novos desafios**. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/28587/eca-25-anos-o-grande-avanco-e-os-novos-desafios>. Acesso em 2019.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

APÊNDICE

Atividade didática para a realização da ação

Título: Escrever, reescrever e argumentar: caminho possível

Tema: Leitura e produção de textos argumentativos

Problematização

Um dos grandes desafios enfrentados pelo professor está relacionado à produção escrita de seus alunos. Embora situações de produção textual sejam desenvolvidas cotidianamente nas aulas de língua materna, não é incomum demonstrarem dificuldades em realizá-las e, em alguns casos, até mesmo uma certa aversão a esta prática é percebida.

Diante disso e tendo o microuniverso que é a sala de aula (no quadro de uma concepção interacionista de linguagem), como espaço privilegiado em que saberes são compartilhados, propomos atividades didáticas que possam contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, na intenção, portanto, de melhorar a qualidade dos textos produzidos por eles.

Justificativa:

Durante a trajetória escolar, os alunos têm contato com diversos textos. Dentre eles temos os argumentativos, cuja dificuldade em produzi-los é bastante recorrente. Em virtude das características inerentes a eles, sua aprendizagem requer muito trabalho e um constante repensar da prática pedagógica em busca de estratégias didáticas que possam auxiliá-los a vencer as dificuldades de produção. Assim, justifica-se, pois, um trabalho que procure agir nessa problemática criando possibilidades ao aluno e ao professor de construir e compartilharem saberes. A escolha do gênero charge como introdutório para as atividades didáticas, apoia-se, a priori, na intenção de atrair a atenção dos alunos devido as linguagens verbal e não verbal presentes nele. Posteriormente, mas não menos importante, por acreditarmos que seu estudo permitirá desenvolver habilidades de leitura e escrita, mobilizando-as na produção de textos argumentativos.

Objetivos:

Assim, o **objetivo geral** é produzir uma atividade didática visando a melhoria da escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II ancorada nas concepções interacionistas de

linguagem, especificamente a de Análise Linguística por meio da leitura, escrita e reescrita de textos argumentativos.

Como **objetivos específicos**, propomos a AL para: a) desenvolver habilidades de compreensão de textos argumentativos por meio da leitura de textos motivadores (charge, artigo de opinião, etc.); b) ler e interpretar o contexto social que motivou a produção desses textos; c) identificar tese, bem como os argumentos utilizados para sustentá-la; d) produzir texto argumentativo; e) refletir sobre a melhoria do texto produzido por meio do exercício da reescrita.

Metodologia/estratégias de ação (Desenvolvimento)

Antes de dar início às atividades relacionadas à ação, apresente o projeto aos alunos, dando ênfase aos objetivos que o motivou. Neste momento, também apresente os temas que serão trabalhados, sendo eles:

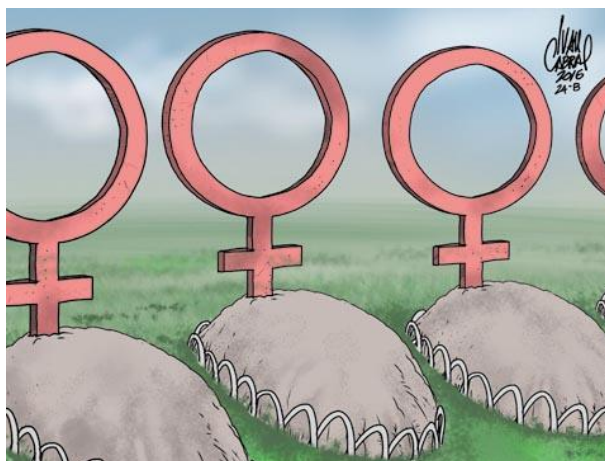
- ✓ Violência contra as mulheres: feminicídio no Brasil
- ✓ Liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual

Para o primeiro tema: oito aulas de 50 min

1ª e 2ª aulas

Como primeiro passo para a execução da atividade de intervenção, no laboratório de informática da escola, entregue a cada um dos alunos, em papel impresso, duas charges relacionadas ao primeiro tema.

Figura 1: Charge 1



Fonte: <http://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/feminicidionobrasil>. Acesso em 2019.

Figura 2: Charge 2



Fonte: <http://www.jornaldebrasil.com.br/charges/charge-do-dia-63>. Acesso em 2019.

Em seguida, peça aos alunos que, atenciosamente, façam a leitura dos textos. Na sequência, solicite que falem sobre as impressões que tiveram sobre eles, se conhecem a temática abordada e se conseguiram compreendê-los. Para ajudá-los no direcionamento dos comentários, coloque na lousa as seguintes perguntas:

1. Na charge 1 foi empregada apenas a linguagem não verbal, ou seja, somente imagens. Contudo, é possível depreender seu tema. Qual é ele? Que elementos do texto podemos utilizar para comprová-lo?
2. Na charge 2 foram empregadas as linguagens verbal (parte escrita) e não verbal (imagem). É possível estabelecer um diálogo temático com a charge 1? Justifique.

Após as explanações das impressões, ainda na sala de informática, solicite que pesquisem na internet o contexto social que as motivaram. Oriente que a pesquisa seja direcionada para dois pontos: Lei Maria da Penha e o caso Marielle, vereadora do PSOL (Partido Socialista e Liberdade) assassinada em abril de 2018. Com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos acerca do tema feminicídio, sugira que procurem respostas para as seguintes perguntas:

1. O que é feminicídio?
2. Qual a origem da palavra feminicídio?
3. Quais são suas principais causas?
4. Quais as consequências?

5. Qual o significado da palavra passional?

Peça para anotarem as informações coletadas no caderno e, depois, abra espaço para debate sobre o tema em questão.

3ª e 4ª aulas

Leve para a sala de aula, o texto intitulado “*Nossa opinião: feminicídio, um crime evitável*”, publicado na revista *Época* (2017), a fim de que reconheçam o diálogo temático presente entre textos de diferentes gêneros (charge, artigo de opinião).

Além dele, leve a lei Maria da Penha e alguns depoimentos de mulheres vítimas de violência doméstica, publicados no canal Universa do site Uol, disponível em <https://www.uol/estilo/especiais/elas-sao-maria-da-penha-.htm#elas-sao-maria-da-penha>. Acesso em 2019.

Texto 1

NOSSA OPINIÃO: FEMINICÍDIO, UM CRIME EVITÁVEL

O ciclo da violência contra a mulher pode ser interrompido se, diante de cada um dos muitos sinais de perigo, houver ações para impedir um desfecho fatal

O CRIME TEM NOME



Mulheres protestam contra o feminicídio em São Paulo. A lei foi acrescentada ao Código Penal em 2015 (Foto: Cris Faga/Fox Press Photo/Folhapress)

Há no país uma quantidade inaceitável de assassinatos. Nesse universo vergonhoso, uma categoria de crimes exige análise à parte. Trata-se do feminicídio, em que as vítimas são escolhidas por uma única contingência – o gênero. Esse tipo de morte pode acontecer por múltiplas razões aparentes. Despidas as aparências, suas raízes se encontram na noção troglodita de que homens têm direitos sobre mulheres. Outro traço comum a muitos dos

casos é que as mortes poderiam ser evitadas. É usual que a vítima sofra violências consecutivas antes de o crime fatal acontecer. O Brasil é um dos países em que mais se matam mulheres. De acordo com dados do Mapa da Violência 2015, a taxa média de homicídios femininos no país é alarmante. O Brasil passou do 7º lugar entre 84 países em 2010, uma posição já ruim, para outra pior ainda, o 5º lugar entre 83 países, em 2013.

Tipificar um assassinato como feminicídio, conforme a lei acrescentada ao Código Penal em 2015, não significa dar à morte de uma mulher mais importância que a de um homem, como querem os críticos desinformados. Os homicídios femininos merecem avaliação à parte porque resultam de uma dinâmica própria. Entre homens jovens, grupo que compõe a maior parte dos assassinos e das vítimas de assassinato no país, os homicídios ocorrem na rua e por obra de desconhecidos. É possível associar tais ocorrências ao crime organizado e a fatores sociais e econômicos diversos. No universo do feminicídio, a previsibilidade é marcante – o que aumenta a revolta diante do problema, mas também deveria animar autoridades a enfrentá-lo.

Esse tipo de assassinato, usualmente, é a etapa final de uma série de ameaças, agressões verbais ou físicas por parte de um conhecido. Como padrão, o crime é premeditado. Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo compilados pelo jornal Folha de S.Paulo na semana passada mostram que, no estado, 63% desses crimes acontecem dentro de casa. Também na semana passada, em apenas dois dias, chegaram ao conhecimento público ao menos quatro assassinatos de mulheres com características de feminicídio. Celina Moura, Claudia Zerati, Mizaelly Mirelly e Nathalia Aparecida perderam a vida pelas mãos de ex-companheiros ou companheiros atuais, todas no ambiente doméstico.

“Quem não é homem?”, era a pergunta que André Luis Martins Santos repetia ao estrangular Mizaelly Mirelly da Silva, de 22 anos. Santos, de 25, ao depor à polícia, descreveu a cena e disse que discutia com Mizaelly quando ela classificou um novo parceiro como “um homem de verdade”. Seu algoz reagiu – queria consolidar sua autoridade masculina enquanto a enforcava.

Os casos mostram pequenas variações. Há um mês, a musicista Mayara Amaral, de 27 anos, foi morta a marteladas em um motel em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O caso foi classificado como latrocínio porque os assassinos, Luiz Alberto Barros, de 29 anos, e Ronaldo Olmedo, de 33, levaram um celular, um notebook, um violão e o carro da vítima. Mas as características familiares se repetem: Mayara conhecia Barros e o crime ocorreu num ambiente de intimidade.

A classificação sistemática desses assassinatos como feminicídios contribuirá com o entendimento do problema e a concepção de soluções. Não se trata apenas de criar um novo nome, e sim de uma maneira de tratar estatísticas, procurar padrões, identificar os sinais de perigo, as falhas na prevenção do crime e as brechas na punição dos criminosos. Delimitar o problema contribuirá com um debate mais instruído. “Há outras maneiras de lidar com a violência, levando o tema para os currículos escolares, fazendo campanhas, com espaço nos meios de comunicação para promover um debate cotidiano visando a uma mudança de cultura”, diz a advogada Leila Barsted, diretora da ONG Cepia.

Um debate mais qualificado ajuda a preparar instâncias diversas do poder público – polícia e assistentes sociais, entre outros – para que acolham com a seriedade necessária reclamações de mulheres logo aos primeiros sinais de comportamento ameaçador de companheiros e ex-companheiros. Encontrar agentes do poder público bem preparados, por sua vez, encorajará mulheres a denunciar comportamentos inaceitáveis. A sociedade deixou

de tolerar conceitos antiquados como “matou em defesa da honra” e “matou por amor”. Mas a violência contra a mulher segue diluída em expressões como “crime passionai”. É hora de chamar o problema por seu nome verdadeiro.

5ª e 6ª aulas

Com o intuito de deixar a aula mais significativa de modo que os alunos possam vivenciar de alguma forma o temor vivido por mulheres vítimas de violência doméstica, utilize o projetor de vídeo da escola e passe um vídeo intitulado “*Como você reage à violência contra a mulher*” do canal GNT, disponível na plataforma de compartilhamento de vídeo Youtube (2017), disponível em: <https://youtu.be/aRgjLynG9jo>. Acesso em 2019.

Abra espaço para que falem sobre as impressões sobre o vídeo e na sequência, solicite que produzam um texto sobre a “violência contra a mulher: feminicídio no Brasil” para compor uma coletânea com os textos produzidos a ser disponibilizada para a sala de leitura da escola, tendo, portanto, a comunidade escolar como interlocutora, no qual exponham suas opiniões sobre o tema e apresentem argumentos para sustentá-las.

7ª e 8ª aulas

De posse das produções, faça a leitura e análise de cada uma delas. Em seguida, digite os textos produzidos no computador, tendo o cuidado de não fazer quaisquer alterações/correções neles, imprima-os e os entregue a cada um dos alunos. A intenção com tal estratégia é que eles se comportem como leitores dos próprios textos e possam, assim, refletir sobre estes na atividade de reescrita.

Para a atividade de reescrita, se for possível, oriente cada um deles individualmente, apontando pontos positivos observados, mas também aqueles que merecem atenção e alterações. Neste momento, sugira que reflitam sobre o uso: a) das estratégias argumentativas; b) dos articuladores argumentativos frente ao sentido pretendido; c) da pontuação; d) da ortografia, etc.

Às vezes, dependendo da turma, a orientação individual nem sempre é possível. Sendo assim, faça a interferência por meio de anotações no texto do aluno, dando preferência para as correções indicativa e interativa. (RUIZ, 2015).

Na avaliação dos elementos linguísticos, estabeleça os seguintes códigos: AP (ausência de pontuação); A (acentuação); M (maiúsculas); P (parágrafo); AT (ausência de título); O (ortografia); CN (concordância nominal); CV (concordância verbal); marcando-os no corpo do

texto, no local correspondente à inadequação verificada. A fim de contribuir para a fixação da codificação utilizada, peça a um aluno que crie uma tabela com os códigos e seus respectivos significados e a afixe no mural da sala de aula.

Para o segundo tema: oito aulas de 50 min

1ª e 2ª aulas

As atividades relacionadas ao segundo tema foram desenvolvidas seguindo o mesmo roteiro do tema feminicídio, apenas com a alteração relacionada ao suporte em que as produções irão figurar, sendo este a fanzine.

Como textos motivadores, apresente, inicialmente, as duas charges a seguir:

Figura 3: Charge 3



Fonte: <http://www.agora.com.vc/noticia/charge-discursos-de-odio-nas-redes-sociais>. Acesso em 2019.

Figura 4: Charge 4



Fonte: <https://acasadevidro.com/tag/o-consolo-do-prisioneiro>. Acesso em 2019.

Na sala de informática da escola, após a leitura das charges, abra espaço para que os alunos falem sobre as impressões que tiveram sobre elas. Com o intuito de contribuir no direcionamento dos comentários, escreva na lousa as seguintes perguntas:

1. Na charge 3, em que lugar as personagens estão? Que elementos do texto comprovam sua resposta?
2. Hoje, é comum as pessoas usarem as redes sociais para expressarem opiniões que algumas vezes são permeadas por discursos ofensivos. Que grupos, normalmente, são vitimizados?
3. Você acha que as pessoas se sentem “encorajadas” a construírem discursos de ódio nas redes sociais? Por quê?
4. Você considera importante a existência de leis que proíbem ofensas na internet? Por quê?
5. Na charge 4, tendo em vista a linguagem não verbal (imagem), que elementos está presente nelas? Descreva-os.
6. Tendo em vista a linguagem verbal, que sentidos são possíveis construir a partir das palavras proferidas? Explique.
7. Preconceito no Brasil: realidade ou “mimimi”? Justifique.

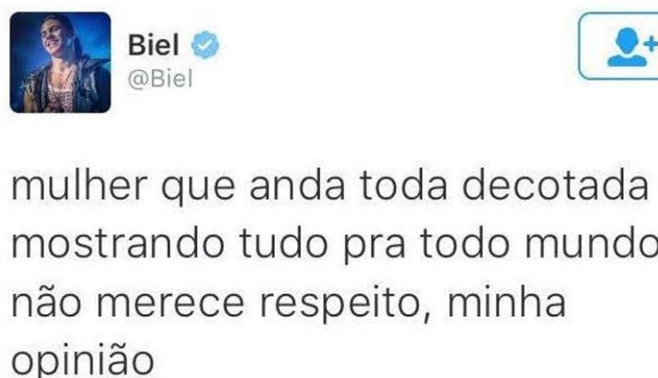
Na sequência, e com o intuito de instigá-los, entregue a cada um dos alunos uma folha impressa com várias postagens ofensivas extraídas da rede social *Twitter*.

Figura 5: Racismo



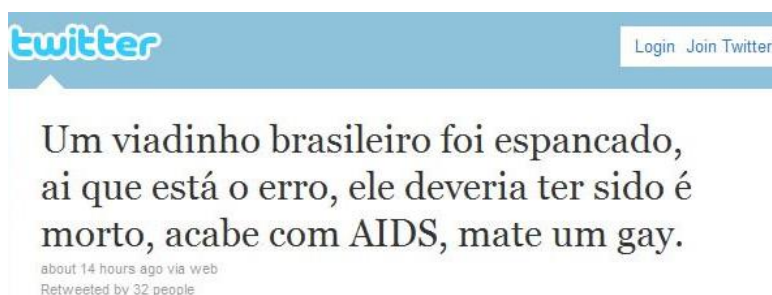
Fonte: https://www.huffpostbrasil.com/2015/11/01/tais-araujo-sobre-comentarios-racistas-no-facebook-a-minha-uni_a_21701044/. Acesso em 2019.

Figura 6: Machismo



Fonte: <https://www.esquerdadiario.com.br/O-combate-ao-machismo-de-Biel-bomba-no-Twitter>. Acesso em 2019.

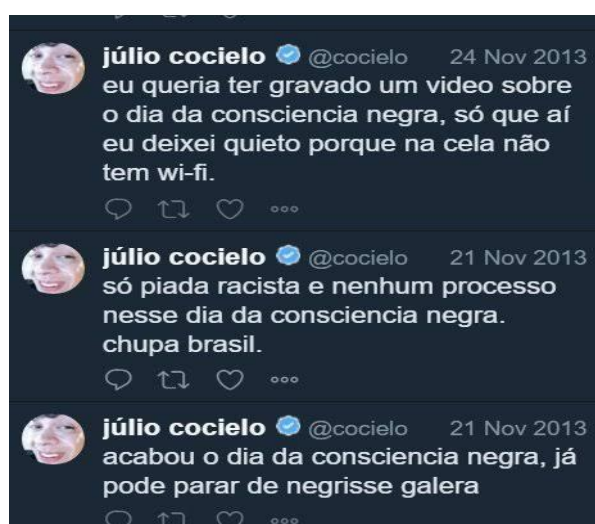
Figura 7: Homofobia



Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT188720-17770,00.html>. Acesso em 2019.

Figura 8: Gordofobia

Fonte: <http://blogdowilliamvieira.blogspot.com/2018/01/estreia-do-bbb-18-repercute-nas-redes.html>. Acesso em 2019.

Figura 9: Racismo

Fonte: <https://twitter.com/g1/status/1013220642320248834>. Acesso em 2019.

Figura 10: Xenofobia

Fonte: <https://revistasaoamamede.blogspot.com/2013/02/estudante-acusada-de-discriminacao.html>. Acesso em 2019.

Após a leitura, abra espaço para que se expressem sobre o conteúdo presente nas postagens e, na sequência, solicite que visitem a rede social Twitter e pesquisem outros exemplos de discursos ofensivos.

5ª e 6ª aulas

Leve para a sala de aula (em fotocópias) os seguintes textos motivadores: “*Breves reflexões sobre os haters*” (LADEIRA, 2018), publicado na revista digital Observatório da imprensa, disponível em <http://observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-contemporaneos/breves-reflexoes-sobre-os-haters>; e “*Redes sociais: liberdade de expressão não é direito à ofensa*”. (ANDORFATO, 2018). Após a leitura, solicite a produção textual sobre a temática abordada, “liberdade de expressão X discurso de ódio no ambiente virtual”, no qual apresentem suas ideias, utilizando argumentos para sustentá-las.

Texto 2

Breves reflexões sobre os haters

Por Francisco Fernandes Ladeira

Nos últimos anos, um neologismo tem chamado bastante a atenção da sociedade de maneira geral, e dos usuários da Internet, em particular. Trata-se do termo “haters”: palavra de origem inglesa que, em livre tradução para a língua portuguesa, significaria algo como “os que odeiam” ou “odiadores”. Nas redes sociais, os haters são conhecidos pelos comentários de ódio feitos em postagens alheias ou nas páginas virtuais de personalidades públicas associadas a pautas progressistas.

Embora represente um grupo social bastante heterogêneo, e ainda pouco estudado pelas diferentes ciências humanas, podemos encontrar alguns pontos em comum entre os haters. Independentemente de variáveis como classe social, escolaridade ou faixa etária, geralmente eles são indivíduos extremamente conservadores, defensores das “tradições” e dos “bons costumes”, temerários a qualquer modificação no *status quo* vigente e totalmente favoráveis a manutenção das hierarquias econômicas, raciais e entre gêneros. Não por acaso, as reivindicações das minorias por maior igualdade são uma das pautas mais atacadas pelos haters.

Para eles, abordar nas instituições escolares questões como desigualdades sociais, sexualidade e respeito à diversidade são práticas pedagógicas classificadas como “doutrinação comunista”, “ideologia de gênero” ou “kit gay”; cotas raciais não seriam necessárias, pois representam um “preconceito às avessas”; as mulheres que defendem seus direitos de não se submeterem à dominação masculina são rotuladas como “feminazis” e qualquer tentativa de um grupo social excluído em se levantar contra a opressão é “mimimi” e “vitimismo”. Dificilmente os haters tecem algum comentário nas redes sociais sem citar os clichês anteriormente mencionados. Para eles, “o mundo hoje está muito chato”, pois não se pode mais fazer “piadas” ou “comentários irônicos” sobre negros, gays, mulheres e nordestinos.

Os haters orgulhosamente se intitulam “cidadãos de bem”, “defensores da família tradicional” e “pró-vida”, mas basta entrarem em contato com alguma notícia sobre a prática de linchamento ou que relate a morte de um “delinquente” em ações policiais para logo bradarem uma de suas máximas: “bandido bom é bandido morto”. Seguindo a chamada “dialética erística”, nas discussões virtuais, os haters se destacam por atacarem o argumentador em vez de refutarem o argumento. Além do mais, dificilmente lemos algum comentário de um hater sem que recorra a uma palavra de baixo calão.

Os haters também são hábeis difusores de fake news. Se entrarem em contato com alguma informação que exalte aqueles com quem simpatizam ou difame os seus inimigos, logo eles irão compartilhá-las exaustivamente no Facebook ou no WhatsApp. A veracidade de uma notícia é o que menos importa, pois eles têm as suas próprias certezas.

Como o hater abomina opiniões contrárias, o fato de uma determinada página virtual compartilhar algum texto que entre em choque com as suas convicções já é o suficiente para “descurtir” e deixar de segui-la. Ele prefere viver em sua própria bolha ideológica, onde está mais seguro e não precisa se abrir ao debate com o contraditório.

Em suma, os haters odeiam, acima de tudo, a inteligência. Por isso os discursos de ódio e os ataques a quem pensa diferente são utilizados, sobretudo, para escamotear a sua maior fraqueza: o baixo nível intelectual. Essa é a grande (e inaceitável) frustração de um hater.

*dialética erística: arte de discutir de modo a ter razão.

Francisco Fernandes Ladeira é mestre em Geografia pela UFSJ. Autor (em parceria com Vicente de Paula Leão) do livro *A influência dos discursos geopolíticos da mídia no ensino de Geografia: práticas pedagógicas e imaginários discentes*, publicado pela editora CRV.

Texto 3

Liberdade de expressão não é direito à ofensa

João Jacinto Anhô Andorfato

As relações estabelecidas na internet nada mais são do que relacionamentos entre pessoas em um círculo social, porém em um ambiente virtual. Portanto, as mesmas regras de convivência aplicam-se nas relações no âmbito da internet, inclusive no que diz respeito à liberdade de expressão e sua limitação.

A liberdade de expressão figura entre as liberdades constitucionais mais comumente asseguradas e consiste, basicamente, no direito de comunicar-se. No entanto, a liberdade de expressão não pode ser confundida com um suposto "direito à ofensa". A Constituição Federal deixa bem claro que a liberdade de expressão serve para proteger a manifestação do pensamento, a atividade artística, intelectual, científica e todo o debate essencial para a construção de um Estado democrático, excluindo-se qualquer manifestação lesiva à honra de terceiros. Assim, o ato de ofender alguém apenas resulta no comportamento definido como "fighting words", uma agressão verbal que não se encontra dentro do âmbito de proteção da liberdade de expressão.

É cada vez mais recorrente que as discussões políticas sigam um caminho não muito saudável, cujo foco passa a ser a desqualificação do eleitor, e não o debate das propostas dos candidatos. As regras éticas e morais observadas no mundo físico ficam emaciadas na internet. A falta de inibição natural pela ausência de contato físico ou de qualquer outra vigilância alimenta a personalidade de quem intenciona praticar um ato ilícito, gerando, com isso, um incentivo à ilegalidade.

No entanto, aquele que pratica crime contra a honra, seja no mundo físico ou em um ambiente virtual, estará sujeito à responsabilização penal, que poderá ser de detenção e/ou multa, dependendo do crime, sem prejuízo da responsabilização civil por meio de indenização pelos danos morais e materiais.

Assim, aquele que publica ou compartilha informações desonrosas sobre alguém (difamação), atinge a dignidade, a respeitabilidade ou o decoro de alguém por meio de mensagens em redes sociais (injúria), ou acusa falsamente alguém pela prática de crime (calúnia), comete crime contra a honra e, mesmo em ambiente virtual, estará sujeito às sanções previstas no Código Penal. Importante observar que, em relação aos crimes contra a honra, a vítima tem um prazo de seis meses para exercer o seu direito de processar criminalmente quem a ofendeu. O prazo é contado a partir do momento em que a vítima toma conhecimento de quem foi o autor dos fatos.

Portanto, em tempos de polarização política, em que as discussões se caracterizam em verdadeiros monólogos, sugiro, aos mais exaltados e de temperamento forte, que pensem duas vezes antes de apertar o "Enter", deixem de lado eventual satisfação em atacar com agressividade e aproveitem a oportunidade de um bom debate, sob pena de serem responsabilizados civil e criminalmente pelas ofensas proferidas.

Advogado especialista em Direito Processual Penal

Para a intervenção nos textos produzidos, siga as mesmas orientações dadas ao primeiro tema.

E, por fim, com o intuito de dar aos textos dos alunos um destino social, sugerimos tanto a produção da coletânea quanto a produção de fanzines. Com relação a estas recomendamos que visite o site: <https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Zine>. Acesso em 2019, pois lá encontrará o passo a passo para sua elaboração. Vale dizer que as vantagens da fanzine é que são baratas e fáceis de fazer, e além disso pode impulsionar a criatividade dos alunos.

Avaliação

Na produção textual, avalie os aspectos linguísticos relativos aos textos argumentativos.

Analise, pois:

- a) as estratégias para iniciar, desenvolver e concluir uma argumentação;
- b) a utilização adequada dos operadores argumentativos;
- c) as estratégias de progressão textual;
- d) as estratégias de progressão temática;
- e) adequação da linguagem frente aos interlocutores pretendidos;
- f) questões formais da língua: ortografia, pontuação, concordâncias verbal e nominal, regência, etc.

ANEXO A: TEXTO 1ªAD

TEXTO I

ECA, 25 anos: o grande avanço e os novos desafios

O Estatuto da Criança e do Adolescente completou 28 anos. Sancionado em 13 de julho de 1990, o texto chega às duas décadas e meia como marco legislativo do país, mas com a necessidade de aperfeiçoamento para os novos desafios sociais.

O presidente nacional da OAB, Marcus Vinicius Furtado Coelho, destacou o grande avanço que foi a aprovação da lei, na esteira da Constituição de 1988. “A proteção de uma das partes mais sensíveis e importantes da sociedade, nossa juventude, foi garantida por uma lei moderna e humanista”, afirmou.

No entanto, o presidente alertou que a lei precisa ser cumprida na íntegra, com especial atenção às garantias dos jovens, como educação, esportes, cultura e inserção do mercado de trabalho.

“O Estado deve garantir o cumprimento de políticas públicas efetivas destinadas à proteção da infância e adolescência, com investimento permanente de recursos financeiros nesses pilares”, explicou.

A OAB também acredita que o ECA, apesar de ser uma lei exemplar, precisa ser adaptado à atual realidade vivida nos municípios brasileiros, principalmente no que concerne à segurança pública. Uma vez que a Ordem é contra a redução da maioria penal, por ela ser uma cláusula pétrea na Constituição, o Estatuto se transforma em uma grande arma na busca por uma sociedade mais pacífica e justa.

“A redução da maioria penal é inconstitucional, pois alteraria cláusula pétrea da Carta Magna. O Congresso Nacional deve focar na alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente para que punições a menores infratores sejam ajustadas e, conseqüentemente, se promova uma redução nos índices de criminalidade”, sugere Marcus Vinicius.

“Nossa juventude precisa de escolas, não de penitenciárias. É nosso dever, como sociedade madura e democrática, garantir um futuro promissor, longe da violência e da criminalidade, aos jovens. Não podemos falhar com eles”, clamou Marcus Vinicius.

Fonte: <http://www.oab.org.br/noticia/28587/eca-25-anos-o-grande-avanco-e-os-novos-desafios> – texto adaptado

ANEXO B: TEXTOS ALUNOS 1ªAD

Pela minha opinião aqueles que usam pode correr o risco pela sua vida, por que eles pode tá vendendo e sem uma pena e mata ele por que ele tá devendo droga se ele correr vai muda de cidade aí corre risco pela família dele e ia matar a família dele mas se ele tá vendendo droga ali tem de nos caso de droga tu pode ver uma polícia e pega ele aí ele perde sua família tudo ele vai para a cadeia cumprir os anos na cadeia na hora que vai voltar para a vida de crime dinheiro parece que eles vão para cadeia eles se arrepende de tudo aí quando vai voltar para as drogas.

Eu sou contra

Você é contra ou a favor da redução da maioridade penal?

A redução da maioridade penal deveria ser diminuída. O idealmente com se começo se tem conscientização de que certo seu erro de tem conscientização de decidir um futuro pra país, porque quando se trata de assuntos seus até é um de menores?

Eu sei o porque de se idealmente de menores deve ser punido pelo seus até mais não acho que o país é o melhor lugar. Eu acho que quando se idealmente penal e conscientiza não deve ser punido, não deve ser tratado como um perigo por sociedade. Ele precisa de ajuda. No mundo opinio um idealmente quando cometerse algum crime deveria ir para um lugar onde ele tem um trabalho e ~~se~~ tem estudos e ~~se~~ tem um psicólogo e mais importante ter controle com dignidade.

Deu a fazer, Porque eu acho que a ad-
 quidade simm ja' saber o que faz mas e acho
 que Galois nao vai fazer o mesmo tam vai fazer
 e ele nos Ruim

ja' ve' muitas meninas ser Prostituiz
 e vender droga por apenas dinheiro compra Pau
 Ras e ir a festas essas Pessoas Preciso de a ajuda
 e Pessoas Bem Preparado, estudar Trabalho Pra
 dentro Soltor da sociedade ele ser uma Pessoa
 Cidadã.

Na minha opinião, fala o que eu vejo nas escolas, já somos muitos molinos e bastante peso na o que é bom e o que não, e por isso não rido, e por as pessoas ao mesmo modo.

Vejo crianças e adolescentes no mundo das drogas, sendo pessoas, e até mortes pelo o crime dos outros. Muitas das famílias vivem as costas para uma situação desagradável, mesmo com pessoas condutas de rido, e talvez em alguns não seja a opção para uma vida melhor.

Muitos se afastam deste mundo, drogas, armas, estropos etc, "as regras", pelas o ajuda de familiares e amigos, até mesmo a polícia e visto como um modo de ajuda.

"Mas, então eles, dizem que não são?" então me dig, elas, quanto fiquem com um como desconfortável, um por exemplo a vida, com uma pequena família, ajudando para um modo de vida melhor? Em lugares inseguros, mal higiene e mau trato, ajudando o adolescente a deixar as drogas? E longo as armas? E de um futuro melhor? "Vai acreditar nisso?"
 Ou não, se gata por um Brasil melhor, para os adolescentes, as crianças, para os idosos, para a sociedade!

Eu sou a favor a redução da maioridade penal, porque um jovem de 16 anos tem consciência de votar em alguém para comandar o país, então se ele não vai ter consciência do que é certo ou errado?

Deixa injusto um jovem infringir a lei e não ser punido, até porque se ele não receber uma punição ele vai achar que sempre que fizer algo errado vai poder sair impune.

Judei bem que às vezes a justiça deixa a pessoa sair do que entrou, mas pode ser também que a pessoa saia de lá renovada!

O que eu também gostaria era que esses lugares que os jovens ficam quando cometem crimes, fossem mais organizados, higienizados, que cuidassem bem desses jovens, só assim pra eles ficarem bem de verdade.

Eu concordo que um jovem de 16 anos já pode ser ~~responsável~~ responsabilizado pelos seus próprios atos, mas não acho que a para radica é a mais indicada.

Acredito que deviamos ter mandados para reformatórias ou algo do tipo, como a "Fundação Casa", só que com milhares condições. Devia ser um lugar em que mesmo "presos", eles tivessem como estudar, praticar esportes e cuidar para manter a mente saudável, para serem pessoas melhores e com maior expectativa quando saíssem de lá.

ANEXO C – TEXTOS 2ªAD (PRIMEIRO TEMA)



Quebrando o Tabu

Os casos recentes de violência contra a mulher com maior repercussão na mídia deixam claro para quem quer ver que as vítimas sofreram pelo menos duas violências: a do ato criminoso em si e a praticada pela sociedade quando de sua denúncia.

Ao contrário da forma como tratamos a maioria dos delitos e crimes, somos coniventes com a violência contra a mulher e impiedosos com as vítimas. Embora ninguém questione o caráter e o comportamento de quem tem o carro roubado, por exemplo, a vida das mulheres vítimas de agressões é sempre devastada. Perguntas sobre sua vida sexual, comportamento, suas roupas, hábitos e práticas são comuns, independentemente do crime sofrido. A falha no atendimento adequado dessas mulheres também é recorrente.

Por outro lado, aceitamos qualquer desculpa esfarrapada que justifique as violências: a saia curta, o gênio ruim, o fato de ter se comportado de maneira libertina, o jeito pouco incisivo de se comunicar. Qualquer pretexto serve para colocar em dúvida a violência cometida e a reputação de quem a sofreu.

Será que a jornalista que denunciou o assédio do funkeiro Biel não faltaria senso de humor para encarar suas piadinhas? O estupro coletivo no Rio não teria aceitado fazer sexo com um bando de homens, a maioria desconhecida, em um quarto por prazer? A mulher do ator Johnny Depp não estaria atrás de fama e dinheiro ao solicitar uma ordem de restrição temporária em razão de violência doméstica?

É claro que toda denúncia deve ser investigada e não podemos sair condenando as pessoas sem provas. Mas me impressiona a facilidade com que duvidamos das vítimas quando se trata de violência de gênero.

Esse tipo de agressão se ampara em dois pilares básicos: a ideia de supremacia masculina e a de inferioridade feminina. Os casos que a cometem deixam claro sua dominação, o poder que exercem sobre as mulheres. E a forma como a sociedade trata as mulheres que ousam denunciar a violência mostra como as mulheres são vistas como inferiores, como seres que, antes e acima de tudo, merecem descrédito.

Pode parecer exagero, mas é exatamente essa a ideia por trás dos casos de violência de gênero, seja ela doméstica ou pública, há tanta subnotificação de ocorrências de violência contra a mulher.

Por isso é tão importante tratar a questão de gênero nas escolas, para que as crianças aprendam a condenar a ideia de superioridade masculina. Enquanto evitarmos encarar e combater o machismo de verdade, as mulheres continuarão a sofrer caladas, por uma violência, dessa vez por parte de quem deveria protegê-las: a sociedade e o Estado.

- Mariana Varela, faz o blog Chorumelas - Por Mariana Varela. Escreve às terças feiras no Quebrando o Tabu.

Fonte: <https://www.facebook.com/quebrandoatabu/posts/os-casos-recentes-de-violencia-contra-a-mulher-com-maior-repercussao-na-midia-de/1125573580832361/> Acesso em 17/05/2019.

TEXTO III

"Meu ex me queimou e matou meus filhos. Agora, oriento outras vítimas"

Conheci meu ex em 2011, um homem apaixonado e romântico. Eu estava grávida e rapidamente fomos viver juntos. Logo depois minha filha nasceu, uns três meses depois de nos conhecermos, ele revelou seu lado agressivo e controlador - era comum nossas discussões passarem a ser parte da nossa rotina. Eu acabei engravidando de novo e a relação continuou. Quando o meu segundo filho nasceu, nos separamos, mas ele ainda me procurava e tentava voltar. No dia 7 de novembro de 2013, a tragédia aconteceu: colocou fogo no apartamento comigo e meus filhos dentro e me jogou da janela do terceiro andar. Um vizinho que tentou entrar no apartamento para salvar meus filhos morreu e fui levada para o hospital sem saber mais nada. Fiquei quatro meses na UTI. Quebrei vários ossos, tive 40% do meu corpo queimado e quase morri com uma infecção generalizada. Mas nada disso se compara à dor que tive ao sair da UTI e receber a notícia de que meus dois filhos não sobreviveram ao incêndio. O assessor confessou o crime no dia e foi preso. Só que ainda aguarda julgamento. Conto minha história, faço relatos e campanhas de conscientização, porque trago esperança para outras mulheres. Estou fundando agora um Instituto para isso, dar ajuda a quem precisa e para que não cheguem ao que aconteceu comigo. Sinto que falar do que passei e orientá-las é o mínimo que posso fazer. Estou reconstruindo minha vida. Hoje tenho uma família, sou casada com um homem que me apoia e tenho minha filha de um ano e seis meses. Minha vida nunca mais voltou ao normal. Foram centenas de cirurgias e trago as marcas do que aconteceu. Não sei cicatrizar, mas também os traumas. Não importa o que eu faça, meus filhos não voltam e essa é a pior das dores."

Bárbara Penna, 23 anos, Porto Alegre, RS

TEXTO IV

"Minhas tatuagens cobrem cicatrizes de outras que foram agredidas como eu"

Cobrir cicatrizes com tatuagem é um trabalho difícil porque a pele ali é muito alterada. Por isso tem muito tatuador que não cobra uma fortuna. Mas onde muitos veem a pele alterada, eu vejo a possibilidade de recomeço para vítimas de violência doméstica. Foi há três anos que uma cliente me procurou querendo cobrir as marcas de facadas que tinha levado de seu ex na barriga. Quando acabei, aquilo que até horas atrás me lembrava um trauma virou o sinal de sobrevivência e recomeço. E a história dela me fez pensar nas violências que eu mesma já havia sofrido. A primeira vez foi na adolescência. Namorava um rapaz da minha idade, controlador e ciumento. Começou com apertões no braço, empurrões e cuspidas na minha cara, que acabaram virando tatuagens. Quando conseguiu terminar, uns dois anos depois. Nessa época, eu achava que isso era coisa normal de casal. E, por isso mesmo, começou a acontecer de novo quase dez anos depois com meu marido, eu reagia do mesmo jeito. Por sorte, consegui terminar antes que tudo se agravasse. Deixei tudo, fui reconstruindo minha vida e só trago marcas psicológicas. Mas essa primeira cliente mostrou que muitas mulheres carregam esse trauma na pele, para sempre lembrar o que aconteceu com elas. Por isso, de vez em quando, atendê-la, tive a ideia de oferecer tatuagens gratuitas para outras mulheres vítimas de violência doméstica. Criei o projeto

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Ver tópico (4513 documentos)

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. Ver tópico (2002 documentos)

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. Ver tópico (1393 documentos)

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ver tópico (136 documentos)

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput. Ver tópico (63 documentos)

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

TEXTO VIII

The infographic is a dark grey rectangle with a grid of four white icons (a person, a person, a person, and a person) in the corners. Each icon is next to a category title and a list of behaviors.

<p>Física</p> <p>Qualquer conduta que ofenda a integridade física ou a saúde, como: empurrão, beliscão, tapas, bofetadas, socos ou agressão.</p>	<p>Sexual</p> <p>Forçar a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada.</p>
<p>Patrimonial</p> <p>Retenção, subtração ou destruição dos objetos, instrumentos de trabalho, documentos, bens, dinheiros ou direitos econômicos.</p>	<p>Psicológica</p> <p>Atitudes que causem dano emocional, diminuam a autoestima ou visem controlar suas ações, como ameaças, perseguição e outros.</p>

Fonte: <https://www.uol/estilo/especiais/elas-sao-maria-da-penha-.htm>. Acesso em 17/05/2017.

NOSSA OPINIÃO: FEMINICÍDIO, UM CRIME EVITÁVEL

O ciclo da violência contra a mulher pode ser interrompido se, diante de cada um dos muitos sinais de perigo, houver ações para impedir um desfecho fatal

O CRIME TEM NOME



Mulheres protestam contra o feminicídio em São Paulo. A lei foi acrescentada ao Código Penal em 2015 (Foto: Cris Faga/Fox Press Photo/Folhapress)

Há no país uma quantidade inaceitável de assassinatos. Nesse universo vergonhoso, uma categoria de crimes exige análise à parte. Trata-se do feminicídio, em que as vítimas são escolhidas por uma única contingência – o gênero. Esse tipo de morte pode acontecer por múltiplas razões aparentes. Despidas as aparências, suas raízes se encontram na noção troglodita de que homens têm direitos sobre mulheres. Outro traço comum a muitos dos casos é que as mortes poderiam ser evitadas. É usual que a vítima sofra violências consecutivas antes de o crime fatal acontecer. O Brasil é um dos países em que mais se matam mulheres. De acordo com dados do Mapa da Violência 2015, a taxa média de homicídios femininos no país é alarmante. O Brasil passou do 7º lugar entre 84 países em 2010, uma posição já ruim, para outra pior ainda, o 5º lugar entre 83 países, em 2013.

Tipificar um assassinato como feminicídio, conforme a lei acrescentada ao Código Penal em 2015, não significa dar à morte de uma mulher mais importância que a de um homem, como querem os críticos desinformados. Os homicídios femininos merecem avaliação à parte porque resultam de uma dinâmica própria. Entre homens jovens, grupo que compõe a maior parte dos assassinos e das vítimas de assassinato no país, os homicídios ocorrem na rua e por obra de desconhecidos. É possível associar tais ocorrências ao crime organizado e a fatores sociais e econômicos diversos. No universo do feminicídio, a previsibilidade é marcante – o que aumenta a revolta diante do problema, mas também deveria animar autoridades a enfrentá-lo.

Esse tipo de assassinato, usualmente, é a etapa final de uma série de ameaças, agressões verbais ou físicas por parte de um conhecido. Como padrão, o crime é premeditado. Dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo compilados pelo jornal Folha de S.Paulo na semana passada mostram que, no estado, 63% desses crimes acontecem dentro de casa. Também na semana passada, em apenas dois dias, chegaram ao conhecimento público ao menos quatro assassinatos de mulheres com características de feminicídio. Celina Moura, Claudia Zerati, Mizaelly Mirelly e Nathalia Aparecida perderam a vida pelas mãos de ex-companheiros ou companheiros atuais, todas no ambiente doméstico.

“Quem não é homem?”, era a pergunta que André Luis Martins Santos repetia ao estrangular Mizaelly Mirelly da Silva, de 22 anos. Santos, de 25, ao depor à polícia, descreveu a cena e disse que discutia com Mizaelly quando ela classificou um novo parceiro como “um homem de verdade”. Seu algoz reagiu – queria consolidar sua autoridade masculina enquanto a enforcava.

Os casos mostram pequenas variações. Há um mês, a musicista Mayara Amaral, de 27 anos, foi morta a marteladas em um motel em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O caso foi classificado como latrocínio porque os assassinos, Luiz Alberto Barros, de 29 anos, e Ronaldo Olmedo, de 33, levaram um celular, um notebook, um violão e o carro da vítima. Mas as características familiares se repetem: Mayara conhecia Barros e o crime ocorreu num ambiente de intimidade.

A classificação sistemática desses assassinatos como feminicídios contribuirá com o entendimento do problema e a concepção de soluções. Não se trata apenas de criar um novo nome, e sim de uma maneira de tratar estatísticas, procurar padrões, identificar os sinais de perigo, as falhas na prevenção do crime e as brechas na punição dos criminosos. Delimitar o problema contribuirá com um debate mais instruído. “Há outras maneiras de lidar com a violência, levando o tema para os currículos escolares, fazendo campanhas, com espaço nos meios de comunicação para promover um debate cotidiano visando a uma mudança de cultura”, diz a advogada Leila Barsted, diretora da ONG Cepia.

Um debate mais qualificado ajuda a preparar instâncias diversas do poder público – polícia e assistentes sociais, entre outros – para que acolham com a seriedade necessária reclamações de mulheres logo aos primeiros sinais de comportamento ameaçador de companheiros e ex-companheiros. Encontrar agentes do poder público bem preparados, por sua vez, encorajará mulheres a denunciar comportamentos inaceitáveis. A sociedade deixou de tolerar conceitos antiquados como “matou em defesa da honra” e “matou por amor”. Mas a violência contra a mulher segue diluída em expressões como “crime passional”. É hora de chamar o problema por seu nome verdadeiro.

ANEXO D – VÍDEO TRABALHADO EM SALA

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aRgjLynG9jo&t=102s>. Acesso em 23/12/2019.

ANEXO E: TEXTOS 2ªAD (SEGUNDO TEMA)

Texto 1

Liberdade de expressão não é direito à ofensa

João Jacinto Anhô Andorfato

As relações estabelecidas na internet nada mais são do que relacionamentos entre pessoas em um círculo social, porém em um ambiente virtual. Portanto, as mesmas regras de convivência aplicam-se nas relações no âmbito da internet, inclusive no que diz respeito à liberdade de expressão e sua limitação.

A liberdade de expressão figura entre as liberdades constitucionais mais comumente asseguradas e consiste, basicamente, no direito de comunicar-se. No entanto, a liberdade de expressão não pode ser confundida com um suposto "direito à ofensa". A Constituição Federal deixa bem claro que a liberdade de expressão serve para proteger a manifestação do pensamento, a atividade artística, intelectual, científica e todo o debate essencial para a construção de um Estado democrático, excluindo-se qualquer manifestação lesiva à honra de terceiros. Assim, o ato de ofender alguém apenas resulta no comportamento definido como "fighting words", uma agressão verbal que não se encontra dentro do âmbito de proteção da liberdade de expressão.

É cada vez mais recorrente que as discussões políticas sigam um caminho não muito saudável, cujo foco passa a ser a desqualificação do eleitor, e não o debate das propostas dos candidatos. As regras éticas e morais observadas no mundo físico ficam emasculadas na internet. A falta de inibição natural pela ausência de contato físico ou de qualquer outra vigilância alimenta a personalidade de quem intenciona praticar um ato ilícito, gerando, com isso, um incentivo à ilegalidade.

No entanto, aquele que pratica crime contra a honra, seja no mundo físico ou em um ambiente virtual, estará sujeito à responsabilização penal, que poderá ser de detenção e/ou multa, dependendo do crime, sem prejuízo da responsabilização civil por meio de indenização pelos danos morais e materiais.

Assim, aquele que publica ou compartilha informações desonrosas sobre alguém (difamação), atinge a dignidade, a respeitabilidade ou o decoro de alguém por meio de mensagens em redes sociais (injúria), ou acusa falsamente alguém pela prática de crime (calúnia), comete crime contra a honra e, mesmo em ambiente virtual, estará sujeito às sanções

previstas no Código Penal. Importante observar que, em relação aos crimes contra a honra, a vítima tem um prazo de seis meses para exercer o seu direito de processar criminalmente quem a ofendeu. O prazo é contado a partir do momento em que a vítima toma conhecimento de quem foi o autor dos fatos.

Portanto, em tempos de polarização política, em que as discussões se caracterizam em verdadeiros monólogos, sugiro, aos mais exaltados e de temperamento forte, que pensem duas vezes antes de apertar o "Enter", deixem de lado eventual satisfação em atacar com agressividade e aproveitem a oportunidade de um bom debate, sob pena de serem responsabilizados civil e criminalmente pelas ofensas proferidas.

Advogado especialista em Direito Processual Penal

Texto 2

Breves reflexões sobre os haters

Por Francisco Fernandes Ladeira

Nos últimos anos, um neologismo tem chamado bastante a atenção da sociedade de maneira geral, e dos usuários da Internet, em particular. Trata-se do termo “haters”: palavra de origem inglesa que, em livre tradução para a língua portuguesa, significaria algo como “os que odeiam” ou “odiadores”. Nas redes sociais, os haters são conhecidos pelos comentários de ódio feitos em postagens alheias ou nas páginas virtuais de personalidades públicas associadas a pautas progressistas.

Embora represente um grupo social bastante heterogêneo, e ainda pouco estudado pelas diferentes ciências humanas, podemos encontrar alguns pontos em comum entre os haters. Independentemente de variáveis como classe social, escolaridade ou faixa etária, geralmente eles são indivíduos extremamente conservadores, defensores das “tradições” e dos “bons costumes”, temerários a qualquer modificação no status quo vigente e totalmente favoráveis a manutenção das hierarquias econômicas, raciais e entre gêneros. Não por acaso, as reivindicações das minorias por maior igualdade são uma das pautas mais atacadas pelos haters.

Para eles, abordar nas instituições escolares questões como desigualdades sociais, sexualidade e respeito à diversidade são práticas pedagógicas classificadas como “doutrinação comunista”, “ideologia de gênero” ou “kit gay”; cotas raciais não seriam necessárias, pois representam um “preconceito às avessas”; as mulheres que defendem seus direitos de não se submeterem à dominação masculina são rotuladas como “feminazis” e qualquer tentativa de

um grupo social excluído em se levantar contra a opressão é “mimimi” e “vitimismo”. Dificilmente os haters tecem algum comentário nas redes sociais sem citar os clichês anteriormente mencionados. Para eles, “o mundo hoje está muito chato”, pois não se pode mais fazer “piadas” ou “comentários irônicos” sobre negros, gays, mulheres e nordestinos.

Os haters orgulhosamente se intitulam “cidadãos de bem”, “defensores da família tradicional” e “pró-vida”, mas basta entrarem em contato com alguma notícia sobre a prática de linchamento ou que relate a morte de um “delinquente” em ações policiais para logo bradarem uma de suas máximas: “bandido bom é bandido morto”. Seguindo a chamada “dialética erística”, nas discussões virtuais, os haters se destacam por atacarem o argumentador em vez de refutarem o argumento. Além do mais, dificilmente lemos algum comentário de um hater sem que recorra a uma palavra de baixo calão.

Os haters também são hábeis difusores de fake news. Se entrarem em contato com alguma informação que exalte aqueles com quem simpatizam ou difame os seus inimigos, logo eles irão compartilhá-las exaustivamente no Facebook ou no WhatsApp. A veracidade de uma notícia é o que menos importa, pois eles têm as suas próprias certezas.

Como o hater abomina opiniões contrárias, o fato de uma determinada página virtual compartilhar algum texto que entre em choque com as suas convicções já é o suficiente para “descurtir” e deixar de segui-la. Ele prefere viver em sua própria bolha ideológica, onde está mais seguro e não precisa se abrir ao debate com o contraditório.

Em suma, os haters odeiam, acima de tudo, a inteligência. Por isso os discursos de ódio e os ataques a quem pensa diferente são utilizados, sobretudo, para escamotear a sua maior fraqueza: o baixo nível intelectual. Essa é a grande (e inaceitável) frustração de um hater.

Francisco Fernandes Ladeira é mestre em Geografia pela UFSJ. Autor (em parceria com Vicente de Paula Leão) do livro *A influência dos discursos geopolíticos da mídia no ensino de Geografia: práticas pedagógicas e imaginários discentes*, publicado pela editora CRV.

ANEXO F: TEXTOS DIGITADOS

AL1

Feminicídio contra as mulheres

Feminicídio ^{CV} contra as mulher ^{CV} estão tendo muito, matar mulher, abusar de mulheres, não pode as mulheres não foi feita para isso.

Se a lei maria da penha, ^M fazisse ^M alguma coisa, colocava uma lei ia ser bom, o caso de marielle se não ^M fazer ^M alguma coisa não, vai fazer nada com o caso de marielle as mulheres estão assustada, aquelas mulheres que senti ^M sentimentos ^M vão ser ruim para ela, mas se não ter lei os homens vão continuar com isso.

Em vez de brigar, se separa, ou se entende entre vocês mesmo, porque brigar pode sair morte na frente dos filhos, e isso ^M muito feio porque vai ficar na cabeça do filho e o filho pode sentir sentimento, viver sem a mãe é muito ruim então o melhor é se entende ^M ou se separar.

AL2

Título: Violência contra mulher? Não!

Você sabe o que leva uma mulher ser agredida? Muita das vezes é por causa do machismo e pelo fato da mulher não ter feito algo que o homem quis.

Na minha opinião isso é muito errado, pois a mulher é agredida pelo simples fato de ser mulher. Homem que agride mulher nem deve ser considerado um homem, eles se aproveitam, pois mulher é muito sensível e frágil e eles também não pensam nas consequências que isso pode causar.

← As vezes essas violências podem ficar muito mais sérias e levar ao feminicídio.

No Brasil, isso vem aumentando cada vez mais e ainda ^A tem muitas mulheres que não denunciam, pois ^A as vezes ^A tem medo ou vergonha. Eu acho errado, pois as mulheres tem que denunciar a agressão que ela sofre.

Como disse antes acho isso totalmente errado, porque a mulher tem o direito de ser respeitada e fazer o que ela quiser. Mulher merece ser respeitada!

AL5

Título: ? ^{AT}

Muitas crianças são orientadas em casa pelo pai, avô ou até pelo tio de quem manda na sociedade é o homem ou que violentar as mulheres é algo correto. Talvez um dos problemas que causam a violência contra mulher seja a maneira como são educados os filhos, pois educação e respeito vêm de casa. ^{mesmo}

Antigamente as mulheres não tinham muita voz, mas hoje elas conseguem fazer justiça por conta de algumas leis como Lei Maria da Penha, a violência está presente no dia-a-dia das mulheres. ^{em qual situação?}

Houve um caso na minha cidade ^{um} que um adolescente agrediu uma recicladora de lixo ele a arrastou enquanto estava desmaiada. ^{Como isso se deu? Houve repercussão na mídia? e agrediu}
^{Como pessoas reagiu a isso?}

Acha que ele teve uma boa educação dentro de casa? Obviamente que não, pois se ele tivesse recebido uma boa educação dentro de casa não estaria praticando tais violências, desde pequena a criança deve ser orientada para que no futuro ela ~~possa~~ ^{possa} ser uma boa pessoa. ^{por}

E aí o que você vai fazer para mudar o futuro de nossas crianças? *

AL6

Título: Se sensibilize! ^{Na norma culta.}

Você já foi ou se imaginou sendo agredido por alguém que deveria te proteger? Muitos não se sensibilizam pelo assunto, porque não sabem o que uma mulher pode passar dentro da sua própria casa, ou simplesmente não se colocam no lugar delas. ^{Sensibilize-se!}

Imaginem, você se casa ou começa um namoro apaixonada, acreditando que encontrou a pessoa certa. Mas como o tempo os defeitos começam a aparecer, defeitos todo mundo tem não é mesmo? Mas alguns não deve ser tolerados; ele te xinga, você fica brava, ele pede perdão e você aceita; no dia seguinte, a mesma coisa e isso se repete cada vez mais, até que uma discussão faz com que ele mostre quem é de verdade, e você percebe com quem se juntou! ^{Momento de reflexão}

Você fica brava, ele pede perdão, e você aceita. Isso é um ciclo sem fim... ^(Não foi o ponto de partida anterior)

Conseguiram entender o problema, isso nunca vai acabar até que você tome uma atitude. Mas é difícil perceber, no que a pessoa que você ama se tornou. E talvez, quando você perceber, é tarde demais. ^{ADP}

Precisamos entender que ninguém é melhor que ninguém e não devemos agir de forma contrária. Para uma sociedade em harmonia é necessário respeito, principalmente em um relacionamento. As pessoas podem ajudar a evitar esse tipo de coisa, ensinando seus filhos a respeitar e suas filhas a não aceitarem certas situações. ^{de que}

Cada um tem sua cultura e sua opinião, mas isso começa a ser um problema quando machuca outras pessoas. ^{mas o maior a respeitar e se relacionar.}

* harmonia

AL7

Título: ?

Reprodução
brutal,
Duelo a
uma
intencional

“Maria da Penha Fernandez foi vítima de violência doméstica durante 23 anos. Em 1983, o marido tentou assassina-la por duas vezes e seu marido foi punido somente após 19 anos.”

Maria da Penha sofreu durante 23 anos agressões físicas e verbais de seu marido, até seu marido tentar assassina-la.

de assassinato

Após essas tentativas, ela procurou por seus direitos, uma forma de que ele fosse punido. Após 19 anos, isso aconteceu, e graças a ela, foi criada a lei “Maria da Penha” somente no ano de 2015, porém, essa lei é de extrema importância para proteção das mulheres, com medidas protetivas, o disk denuncia.

Entretanto, mesmo com todos esses meios de defesa, a violência contra a mulheres, o assédio, abusos psicológicos e físicos continua a aumentar. E (que) podemos fazer para mudar essa situação? Nós devemos mudar o ponto de vista que existe da mulher, desestruturar nossa sociedade machista que vê a mulher como um objeto. Mudar a criação em nossas casas, pois só assim diminuiremos a taxa de violência contra as mulheres.

educação e ...

que antes ...

O Brasil é o 3º país no lançamento mundial dos países com as maiores taxas de feminicídio e agressões contra a mulher.

O que fazer para reduzir o número de feminicídios?

AL8

O que é, você viver com algo dentro de você?

Angústia, tristeza, raiva, um vazio dentro de você.

Muitas pessoas te julgam, mas não sabe o que você já passou e o que ainda passa.

Certo dia vieio um menino, sentou ao meu lado na sala da biblioteca com uma cara triste e disse:

- Porque tanta violência contra as mulheres?

Eu, não sabendo o que responder, deixei ele desabafar.

- A pessoa vê a nossa luta, nosso dia-a-dia, mas não valoriza. Eu vi minha mãe sendo maltratada, eu vi com os meus próprios olhos. Eu vi minha mãe sendo chingada verbalmente, e eu não podendo fazer nada, deitei a cabeça no travesseiro e comecei a chorar.

X Eu presenciei não só a minha mãe, muitos de meus familiares. ?

Ai eu me pergunto. Onde nosso mundo vai parar com tanta violência contra a mulher?

(-) Eu não estou julgando ninguém, simplesmente só queria que nosso mundo de hoje, não continuasse assim.

- Independente de tudo nunca maltrate uma mulher, algum dia pode ser você.

- Eu fico indignado ao ver essas pessoas com sangue nos olhos fazendo esses absurdos, como vamos viver assim?

- E se a mulher anda na rua com roupa inadequada, isso já é motivo de abuso? Não!

- E se a mulher está cansada de viver ao lado de um homem, isso já é motivo de colocar a mão em uma dama? Não!

Então, antes de por um dedo em uma mulher, pense bem, vocês homens estão colocando a mão em todos os seres humanos porque mulher é gente também, mulher exige carinho, amor e muito mais.

desafio de um aluno

Muitos não sabem o que é poder ter sua própria liberdade.

DIGA NÃO AO ABUSO! DIGA NÃO A VIOLÊNCIA! *RESPEITO ** CARÁTER*

ANEXO G: PRODUÇÃO REESCRITA (PRIMEIRO TEMA)

Feminicídio contra as mulheres!

Os números de feminicídio aumentam a cada ano em nosso país, que lidera mortes contra as mulheres e violência doméstica de várias formas. Além disso, todos os dias, acontece um crime contra as mulheres e aparece em páginas de jornais.

As mulheres são anônimas por seus próprios parceiros, familiares ou até pessoas que conhecem ela. Muitas pessoas percebem cenas de violência e não tem como fazer nada, em vez de ajudar faz piorar-las.

A mulher precisa ser cuidada e também cuidar dela mesma, porque se elas não se cuidam quem vai cuidar dela.

A mulher tem que ser tratada de forma gentil igual a os homens.

data 09 • 10 • 19

S T W Q S S D

Título: Violência contra as mulheres? Não!

Vocês sabem o que leva uma mulher a ser agredida? Na maioria das vezes é pelo fato de homem ser machista ou também pela mulher não ter feito algo que ele queria.

Isso é totalmente errado, as mulheres não morrem por serem agredidas pelo simples fato de ser mais frágeis e sensíveis do que um homem e elas aprendem da situação para agredi-las.

Não maioria dessas violências, o homem pode chegar a matar a mulher e leva isso ao feminicídio. Atualmente, no Brasil, não existia lei para proibir esse tipo de ato, porém em 2015 a Lei Maria da Penha foi aprovada. Em nosso país, a violência vem aumentando cada vez mais e mesmo assim têm mulheres que não denunciam, porque têm medo de agresso agredi-la novamente ou vergonha de que as outras pessoas não achem.

A denúncia é uma das melhores soluções para evitar a agressão, pois o homem vai ser preso e a mulher agredida vai ser protegida pela Lei Maria da Penha, além das medidas protetivas.

Mulher é um ser humano como os outros, tem todo o direito e liberdade de fazer o que quiser. Mulher morre por suplicada.

Muitas crianças são orientadas em casa pelo pai, até de até mesmo pelo tio de quem quem manda na sociedade e o homem ou que violentar as mulheres é algo errado. Talvez um dia problemas que causam a violência contra a mulher seja a maneira como são educados os filhos, pois educação e respeito vêm de casa.

Há alguns anos atrás as mulheres não tinham voz na sociedade, por exemplo, quando queriam trabalhar não era "permitido", pois o lugar delas "era em casa", ou quando iam até a delegacia denunciar seus maridos por agressão, não eram levadas a sério.

Só que hoje a coisa toda mudou, graças a uma mulher que foi agredida por anos pelo marido, dando assim nome à lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). É esta lei, hoje, ajuda mulheres de todo Brasil a conseguir justiça, já que a violência está presente no cotidiano delas.

· Houve um caso na minha cidade em que um adolescente agrediu uma recicladora de lixo, ele a arrastou e a agrediu enquanto ela estava desmaiada. A notícia não se espalhou, as pessoas não se importaram, tudo porque a maneira da vítima de sustentar era reciclando lixo encontrado na rua.

D S T Q Q S S

Acha que ele teve uma boa educação dentro de casa? Obviamente que não, pois se ele tivesse recebido não estaria praticando tais violências. Desde pequena a criança deve ser orientada para que no futuro ela possa ser uma boa pessoa.

E aí o que você vai fazer para mudar o futuro delas?

Prescrita: sensibilize-se

Você já foi ou se imaginou sendo agredido por alguém que deveria te proteger? Muitos não se sensibilizam pelo assunto, porque não sabem e que uma mulher pode passar dentro da sua própria casa, ou simplesmente não se colocam no lugar delas.

Imagine, você se casa ou começa um namoro, apaixonada, acreditando que encontrou a pessoa certa. Mas como o tempo os defeitos começam a aparecer, defeitos ~~de~~ todo mundo têm não é mesmo? Mas alguns não devem ser tolerados; ele te xinga, você fica brava, ele pede perdão, e você aceita; no dia seguinte, a mesma coisa e isso se repete cada vez mais, até que uma discussão faz com que ele mostre quem é de verdade, e você percebe com quem se juntou. Você fica brava, ele pede perdão, e você aceita. Isso é um ciclo sem fim...

Conseguiram entender o problema? Isso nunca vai acabar até que você tome uma atitude. Mas é difícil perceber na que a pessoa que você ama se tornou. E

talvez, quando você perceber, é tarde demais.

Precisamos entender que ninguém é melhor do que ninguém e não devemos agir de forma contrária. Para uma sociedade em harmonia é necessário respeito, principalmente em um relacionamento. As pessoas podem ajudar a evitar esse tipo de coisa, ensinando seus filhos a respeitar e não aceitarem certas situações.

Cada um homens, e mulheres tem sua cultura e opinião, mas isso começa a ser um problema quando machuca

Ressete Língua Portuguesa

Violência contra a mulher: o que podemos fazer?

"Mário do Panto Fernandes foi vítima de violência doméstica durante 23 anos. Em 1983, o marido tentou anarriá-la por duas vezes e seu marido foi perdido somente após 19 anos".

Após anos de agonia física e melancolia de seu marido e duas tentativas de anarriato, Mário procurou por seus direitos, um passo de que ele pensava perdido. Após 19 anos, eis acontecer, e graças a ela, foi criada a lei "Mário do Panto" no ano de 2015. Essa lei é de extrema importância para proteção das mulheres, com medidas de denúncia e delegacia da mulher.

Entretanto, mesmo com todos esses meios de defesa, a violência contra a mulher, o anidido, alguns psicológicos, físicos e até casos de feminicídios continuam a aumentar, além do trauma e aquelas que marcarão suas vidas.

O Brasil é o 5º país no classificação mundial das países com as maiores taxas de feminicídios e agressão contra mulheres. E o que podemos fazer para mudar essa situação? O que fazer para reduzir essas classificações? Podemos começar mudando o ponto de vista que existe da mulher, e do papel e inserção do homem, destrutivos na sociedade machista que o vê como um objeto. Mudar a educação e criação em nossa casa, pois só assim diminuir a taxa de violência que anidido no país.

O que é, você viver com algo dentro de você?

ANGÚSTIA, TRISTEZA, RAIVA, um nó dentro de você.

Muitas pessoas te julgam, mas não sabe o que você já passou e o que ainda passa.

Certo dia veio um menino, sentou ao meu lado no sala da biblioteca com uma cara triste e disse:

- Porque tanto violência contra as mulheres?

Eu ^{nao} sabendo o que responder, deixei ele desabafar.

- Eu fesseo ^o o nosso luto, nosso dia-a-dia, mas não realizo. Eu vi minha mãe sendo maltratado, eu vi com os meus próprios olhos. Eu vi minha mãe sendo chingado verbalmente, e eu não podendo fazer nada, dei o cabeça no travesseiro e comecei a chorar.

Eu presenciei não só o minha mãe, mas muitos de meus familiares.

Cu eu me pergunte: Onde nesse mundo vai parar com tanto violência contra a mulher?

ANEXO H: PRODUÇÃO REESCRITA 1ªAD

AL2

Tema: A prisão não é solução

Proposta:

1 A misericórdia penal deveria ser restituída
 2 para os menores, pois o adolescente nessa idade
 3 não tem consciência suficiente para saber o que
 4 é certo ou errado.

5 Mesmo com erros gravíssimos o
 6 justiça tem que entender que se trata de um
 7 menor de idade, que precisa de educação, atenção,
 8 respeito e compreensão. E não de pessoas os
 9 os tratando como marginais e é claro que
 10 não devem parar em liberdade.

11 Seu o foco do prisão de um menor,
 12 pois os homicídios cometidos no país é
 13 enorme, mas creio que o colégio não seja o
 14 melhor lugar, ele é um ambiente ruim,
 15 onde as pessoas passam por situações constrangi-
 16 dadas, tais como: a falta de uma boa educação,
 17 ficar longe de seus familiares, o convívio
 18 com criminosos que podem influenciar o
 19 mente do jovem e ele sair totalmente defe-
 20 rentes do que o sociedade deseja.

21 O adolescente, quando pratica um ato
 22 criminoso, precisa de ajuda como cursos
 23 frequentes com psicólogos, estudar, trabalhar,
 24 ter um acompanhamento psicológico. Não tem
 25 como o Brasil andar para frente

AL3

Cadeia, não! ▽

Sobre o assunto redução da maioridade penal, continuo com o mesmo pensamento, acho que piorar as penas da sociedade não seja o melhor remédio, pois em um ambiente que criminosos não educam corretamente os menores de idade como: tomar banho às 5:00 da manhã, mesmo estando doente, não se alimentar direito, ficar muito tempo sem ver sua família. Isso não faz bem pra ninguém, principalmente pra um jovem com menos de 18 anos.

Seu a fazer que menores de idade sejam punidos pelos seus atos, porque tráfico de droga, homicídios e roubos são crimes hediondos para um jovem. O menor precisa de um lugar onde ele possa estudar e entender o que levou ele ao crime sem prejudicar seu psicológico. Pense você: como menores vai aprender alguma coisa em um lugar hediondo como a cadeia? Claro que vai fazer ele piorar, ele tem que ter um lugar próprio para que o infrator pague pelo seu erro, que ele continue com os estudos, acompanhamento do psicólogo, menores infratores precisam de um lugar assim, não um lugar como a cadeia, sem estrutura para educar um jovem.