



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**LETRAMENTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÃO E
EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

NILMA LIMA COSTA HONORATO

Brasília-DF

2018

NILMA LIMA COSTA HONORATO

**LETRAMENTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÃO E
EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa.

Brasília-DF

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

NILMA LIMA COSTA HONORATO

LETRAMENTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÃO E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa.

Banca Examinadora:

Presidenta/Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa (PPGL/UnB)

Membra interna: Prof.^a Dr.^a Ana Adelina Lôpo Ramos (PPGL/UnB)

Membra externa: Prof.^a Dr.^a Roberta Rocha Ribeiro (UFG)

Membra suplente: Prof.^a Dr.^a Christine Maria Soares de Carvalho (UCB)

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

LC8371 Lima Costa Honorato, Nilma
LETRAMENTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: INTERAÇÃO E
EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL / Nilma Lima Costa
Honorato; orientador Rosineide Magalhães de Sousa. --
Brasília, .
176 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, .

1. Letramentos.. 2. Prática Social.. 3. Gêneros
Textuais.. 4. Linguística Textual.. I. Magalhães de Sousa,
Rosineide , orient. II. Título.

*Dedico esta dissertação ao Senhor Todo Poderoso;
a minhas filhas, Maria Luiza e Liz, bem como a minha família, e
a meus amigos.*

AGRADECIMENTOS

O Mestrado Acadêmico para mim é muito mais do que um título, é um sonho, e para sua realização, várias pessoas impulsionaram-no, suportaram-no. Por isso, o sentimento que me embala é de gratidão a todas elas. Entretanto, gostaria de agradecer a algumas em especial.

A Deus em primeiro lugar, por seu amor e fidelidade em minha vida, por realizar este milagre, transbordando meu coração de fé.

Às minhas filhas, Maria Luiza e Liz, que sempre impulsionam meus sonhos. Amo vocês!

Aos meus pais, Otávio e Nilda, pelo amor incondicional e compreensivo a mim dispensado. Amo vocês! Mãe, a senhora é única e certamente é a melhor mãe do mundo!

Às minhas irmãs, Renata e Patrícia, pela bondade infinita que delas emana.

Aos meus sobrinhos Ana Beatriz, Sofia, Aegla, Théo, Alice, Suriel, Leônidas e Ísis. Vocês moram no meu coração.

Ao Hércio Midas, parceiro de longos anos.

Ao Sr. Honorato e à Sra. Maria Emerenciana, pelo apoio.

Aos alunos colaboradores, aos alunos que já passaram por minha vida e aos que ainda passarão. Vocês fazem tudo valer a pena!

À professora Leia Santos, por seu carinho, amizade e competência.

Ao Diretor Institucional, Anderson Pereira Souza.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, pela orientação, pelo amor, cuidado, carinho e paciência. Você acreditou em mim mesmo com todas as intempéries do caminho. Minha gratidão é eterna!

À Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos, por seu acolhimento e orientações iniciais. Professora, você foi fundamental para que esse sonho tenha se iniciado. Você tem minha admiração e gratidão eternas!

À Profa. Dra. Roberta Rocha Ribeiro. Há cerca de 6 anos, você acreditou que eu seria capaz de chegar ao Mestrado Acadêmico da UnB; na verdade, você acreditou sempre muito mais em mim do que eu mesma, e cá estou! Pensando em nossas conversas, ousou dizer que tenho por você *gratiducy*¹.

¹ Palavra com formação análoga ao letramento, ou termo em inglês *literacy*, que, basicamente, “designa o estado ou condição daquele que é *literate* [com habilidade de ler e escrever]. Neste caso, *gratiducy* vem do termo em inglês *gratitude* (gratidão), e, basicamente, “designa o estado contínuo de quem é grato”. O objetivo foi reproduzir aqui uma de nossas conversas acadêmicas e deixar registrado meu crescimento ao seu lado.

À Profa. Dra. Christine Maria Soares de Carvalho, pelas preciosas contribuições em meu exame de qualificação e por ter aceito nosso convite de compor a banca examinadora no contexto de defesa desta dissertação. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Márcia Elizabeth Bortone, por ter me apresentado o Letramento como Prática Social com tanto entusiasmo que até hoje esse conceito reverbera em mim e em minhas indagações. Meu muito obrigada!

Às/aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, com os quais tive a honra de estudar além de teorias e métodos.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, Profa. Dra. Enilde Faulstich. Obrigada pelo apoio, paciência e compreensão. A senhora foi uma das minhas professoras na graduação em 2005 e, para mim, é um privilégio poder contar com sua presença em minha vida acadêmica.

À Secretaria do PPGL/UnB, pela compreensão e acolhimento de sempre. Meu muito obrigada em especial à Raquel.

Às/aos amigas/os do PPGL/UnB e de SOLEDUC/UnB: Ana Carolina, Newton, Wellington, Luís, Augusto, Paulo, Ester, Paula, Maria Marlene, Vângela, Sílvia, Wagner, Fernanda, Samara Falcão, Maria Emanuele, Renato e Nívia Maria. Vocês têm um lugar especial em meu coração.

Aos anjos que passaram em meu caminho, num dos momentos mais estreitos, Sr. Antônio, Sra. Dorcas e Julierme. Gratidão eterna! Vocês estão gravados em meu coração. Que a porção do Senhor os alcance continuamente.

Ao Jardel, Sr. Maurício, Natan e Claudiane, pelas conversas e suportes necessários na reta final.

À Ângela Nadierge, pelo apoio incomensurável, pelas palavras preciosas e pelas orações. Minha gratidão eterna! Amo-te!

Ao Sérgio Ricardo, pelas palavras de ânimo, pelo suporte cristão e pela amizade, gratidão eterna!

À Marlene, por me receber em sua casa tão carinhosamente, sempre.

Ao Everson S. Pereira, pelas orações e direcionamento. Meu muito obrigada!

Às/aos irmãs/ãos da Igreja Cristã Evangélica em Ceilândia, em especial à Thalita.

À Simone Alves, chefe da Unidade de Educação Básica (UNIEB), por acreditar em mim e fornecer o apoio que necessitava. Deus a abençoe sempre!

Às/aos amigas/os da UNIEB e da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, em especial, à Denise, Flávia, Ju, Mônica, Polliana, Thailisa, Vânia, Júlia, Eliane, Cris, Diana, Wilkes, Marcelo, Rubens, Adenilton, William e Marcos.

Aos amigos Thiago e Jully, pelas boas conversas e apoio de sempre. Vocês são meus irmãos, gratidão!

À Fabrícia, minha prima-irmã, mulher sábia, companheira, resiliente. Você mora no meu coração para sempre.

Aos familiares que me deram suporte nessa caminhada, em especial às primas Arádia e Amanda, e às sobrinhas Maria Eduarda e Heloísa, e ao primo Anderson.

À Luciene, pelo apoio e boas risadas.

Às amigas-irmãs Michelle Paiva, Diana Tavares e Michelle Leão, pelas palavras amigas, apoio e sustentação quando mais precisei.

À amiga Ogla, pelo apoio desde o início. Deus a abençoe sempre!

À amiga-irmã Rozane, que sempre me oportunizou ir além, sonhando comigo os meus sonhos, partilhando vivências e acreditando em mim, sempre. Amo você!

À amiga Edy, pela caminhada juntas. Gratidão!

Ao amigo Mário, pelos conselhos e apoio incondicional!

Ao amigo Elton, meu anjo sem asas.

Às amigas Sônia e Jacinta. Gratidão!

À Sanny e à Bia, minha família também, minha afilhada perfeita. Gratidão eterna. Amo vocês!

À Alana, minha coaching-irmã-amiga-confidente. Uma pessoa iluminada, multitarefa e maravilhosa.

À Najlla, minha personal-psicóloga, que sempre me fornece luz quando meus pensamentos parecem ser só escuridão.

À Natália, que sempre tem uma palavra de ânimo e fé quando as forças parecem esvair-se. Você estará sempre em meu coração.

À Alenice, mulher forte, guerreira, admirável.

À Gabriela, pela força interior, pela ajuda com a Liz, pelo amor de amiga e por acreditar nos sonhos. Gratidão!

À Stefany, minha nova filha, meu *cadeau*². Obrigada pela ajuda, compreensão, orações e força! Você é guerreira e já é vencedora. Tem a minha admiração e amor!

² Cadeau é uma palavra em francês que, traduzida para o português, significa “presente”.

À Tércia, pela amizade única, pelas orações e pelo ombro sempre que preciso.
Gratidão eterna! A senhora é uma pessoa fantástica! Amo muito a senhora!

À Ariadne e André, pela amizade e apoio. Muito obrigada!

“Feliz é o homem que persevera na provação, porque depois de aprovado, receberá a coroa da vida”

Tiago 1:12 (Bíblia Sagrada)

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”

Saint-Exupéry, em O pequeno príncipe

“Ser significa ser para o outro, e, através dele, para si”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Esta dissertação possui o objetivo de analisar qualitativamente produções textuais elaboradas no âmbito do gênero textual Artigo de Opinião, feitas por estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), localizada na Região Administrativa de Ceilândia, a fim de investigar o processo do letramento como prática social no contexto escolar, sob a perspectiva do Letramento, dos Gêneros Textuais e da Linguística Textual. Além disso, este trabalho pretende analisar as estratégias de pesquisa adotadas: o questionário Perfil Sociolinguístico aplicado aos alunos, a Entrevista semiestruturada com a professora regente e as Oficinas de Produção Textual. Os pressupostos teóricos estão fundamentados na Teoria Social do Letramento, como parte dos Novos Estudos do Letramento (NEL), propostos por Street (2014), Gee (s/d), Barton (2007) e Barton & Hamilton (2000); os Gêneros Textuais, com as obras de Bakhtin (1997, 2006), Marcuschi (2008), além de Bazerman (2005) e Rojo (2005) e, ainda, a Linguística Textual, baseada em Fávero (1998), Koch (1997, 2006, 2010), Marcuschi (2008), Beaugrande & Dressler (2005) e Adam (2008, 2017). A metodologia adotada foi a pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, dialético, interpretativista e com observação participante. O estudo foi realizado em Ceilândia- DF. A relevância deste trabalho está na compreensão do caminho dos letramentos como prática social, a fim de compreender a produção textual em sala de aula de língua portuguesa dotada de significado e amplitude, aproximando a realidade sociocultural do aluno ao processo de ensino escolar. O contexto pesquisado contém traços que se coadunam com o modelo ideológico de Street (2014), que leva em consideração a interação social entre as pessoas. Nessa perspectiva, podemos afirmar que um caminho para esse letramento foi iniciado entre os alunos colaboradores.

Palavras-chave: Letramentos. Prática Social. Gêneros Textuais. Linguística Textual.

ABSTRACT

This dissertation is aimed at analyzing writing pieces within the scope of the opinion article genre in a qualitative manner. The texts were written by third grade high school students from a public school in the Brazilian Federal District (DF), located in one of its administrative regions, Ceilândia. The main aim is to investigate the process of literacy as social practice within the educational context, through the perspectives of Literacy, Writing Genres, and Textual Linguistics. Furthermore, this dissertation intends to analyze the following adopted research strategies: a Sociolinguistics profile questionnaire filled out by the students, a semi structured interview with the teacher, and some Writing workshops. The theoretical framework is grounded on the Theory of Social Literacy, as a part of the New Literacy Studies (NLS), posited by Street (2014), Gee (s/d), Barton (2007), and Barton & Hamilton (2000); the Writing Genres, with the works of Bakhtin (1997, 2006), Marcuschi (2008), Bazerman (2005), and Rojo (2005); the Textual Linguistics, with reference to Fávero (1998), Koch (1997, 2006, 2010), Marcuschi (2008), Beaugrande & Dessler (2005), and Adam (2008, 2017). The adopted methodology is situated within the qualitative research scope, with an ethnographic, a dialectic, and an interpretative character, along with participant observation. The study was carried out in Ceilândia-DF. Its relevance might be found in the comprehension of the literacies as social practice paths, with regards to understanding writing pieces in Portuguese classes, which are embedded in meaning and breadth, besides bringing the students' sociocultural reality closer to school education. The researched context presents traits that are in line with the ideological model posited by Street (2014), which takes into consideration the social interaction among people. Within this framework, we can affirm that a path to such literacy has been initiated among students and collaborators.

Keywords: Literacies. Social Practice. Writing Genres. Textual Linguistics.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Acompanhamento das Aulas	39
Tabela 02 – Oficinas de Produção Textual.....	45
Tabela 03 – Progressão Curricular.....	66
Tabela 04 – Perfil Sociolinguístico Parte I.....	90
Tabela 05 – Perfil Sociolinguístico Parte II.....	92
Tabela 06 – Perfil Sociolinguístico Parte III A.....	94
Tabela 07 – Perfil Sociolinguístico Parte III B.....	101
Tabela 08 – Quadro explicativo das Oficinas.....	103
Tabela 09 – Análise da coerência.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Diretrizes para análise.....	18
Figura 02 – Análise dos Discursos.....	70
Figura 03 – Aspectos da textualidade.....	71
Figura 04– Diretrizes para análise.....	80
Figura 05 – Níveis ou planos da Análise do Discurso.....	125
Figura 06 – Diagrama da relação entre discurso, gênero e texto.....	145

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Mapa de Ceilândia.....	36
Imagem 02 – Capa de um dos episódios da série <i>13 Reasons Why?</i>.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PERCURSO METODOLÓGICO	20
1.1 Paradigmas norteadores da pesquisa	20
1.1.1 Perguntas Exploratórias	21
1.1.2 Objetivo geral.....	21
1.1.3 Objetivos específicos:.....	21
1.1.4 Asserção Geral	22
1.1.5 Subasserções.....	22
1.2 Pesquisa de abordagem qualitativa.....	22
1.3 Etnografia: a base para o cunho etnográfico adotado.....	25
1.4 Contextos de pesquisa	28
1.4.1 Educação Básica Brasileira	28
1.4.2 Ensino Médio e sua respectiva Base Nacional Curricular Comum (BNCC).....	31
1.4.3 SEEDF e a escola pesquisada	34
1.4.4 Ceilândia: contextualização histórica e social	35
1.5 Participantes da pesquisa	37
1.6 Estratégias de pesquisa	38
1.7 Contribuições sociais e aspectos éticos da pesquisa.....	47
2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	49
2.1 Os letramentos como práticas sociais: conceitos, concepções, abordagens e aplicações... 49	
2.1.1 Os Novos Estudos do Letramento (NEL).....	49
2.1.2 As contribuições brasileiras para os estudos dos letramentos como práticas sociais....	53
2.1.3 Aplicações dos letramentos como práticas sociais nesta pesquisa.....	56
2.2 Gêneros textuais, o início: breve contextualização com PCN (1998) e BNCC (2017).....	58
2.2.1 Gêneros: do discurso e textuais.....	59
2.2.2 O gênero Artigo de Opinião	65
2.3 Linguística Textual	72
2.3.1 Breve histórico da Linguística Textual.....	72
2.3.2 A construção do sentido do texto e seu contexto	75
2.3.3 Fatores de textualidade	79
2.3.3.1 Aspecto cotextual.....	80
2.3.3.2 Aspecto contextual.....	83
3. ANÁLISE DOS DADOS	87

3.1 Constituição dos dados para análise	87
3.2 Condições da produção escrita dos alunos	89
3.2.1 <i>Perfil Sociolinguístico</i>	89
3.2.2 <i>Oficinas</i>	103
3.3 Análises das produções textuais dos alunos	125
CONSIDERAÇÕES	147
REFERÊNCIAS	152
ANEXO A – Entrevista semiestruturada e produções dos colaboradores.....	161
ANEXO B – Aceite institucional	170
ANEXO C – Parecere Consubstanciado do CEP	172

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aponta para o estudo das condições sociocomunicativas identificadas no processo de produção textual sob a perspectiva de um ensino no caminho de valorização do estudante, da dialogicidade, levando em consideração seus contextos e práticas sociais, com o entendimento da concepção de língua como um fenômeno ao qual até a própria forma ganha forma no uso, nas práticas sociais nas quais é construída, sendo a língua compreendida enquanto um processo sócio-interacionista realizada por seus locutores, e, portanto, dialógico (BAKHTIN, 1997); bem como para o despertar de uma atitude crítica diante da realidade em que o aluno encontra-se inserido, com seu posicionamento realizado na produção textual. Espera-se que a aplicação dos Letramentos como práticas sociais traga para o ensino de língua portuguesa a vida concreta, real do aluno, redimensionando-a na produção textual e dando sentidos via práticas sociais.

Os dados deste estudo foram gerados em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal- DF, localizada na Região Administrativa de Ceilândia, uma região periférica e com uma comunidade escolar heterogênea em sua constituição. Os colaboradores desta pesquisa são: a professora regente e os alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio, turma I, da modalidade regular da educação, composta por 35 alunos.

Segundo Gee (s/d, p. 02) o letramento como uma prática social, dentro da sociedade é um fenômeno sociocultural que “³precisa ser entendido e estudado em toda a sua gama de contextos - não apenas cognitivos - mas também social, cultural, histórico e institucional”. Diante disso, acredita-se que esta pesquisa me auxiliará, enquanto professora de língua portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na construção profícua do letramento como prática social em sala de aula. Ademais, esta dissertação deu continuidade ao projeto desenvolvido na conclusão da graduação, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Elisabeth Bortone. O trabalho mencionado foi uma análise das produções escolares a partir dos pressupostos teóricos adotados, chegando-se à conclusão que há uma dificuldade significativa na área de produção de textos, visto que nenhum aluno mostrou verdadeira proficiência na escrita. Uma pergunta que não foi totalmente respondida ao final da referida monografia foi: “o modo como a escola trabalha a produção textual desvinculada

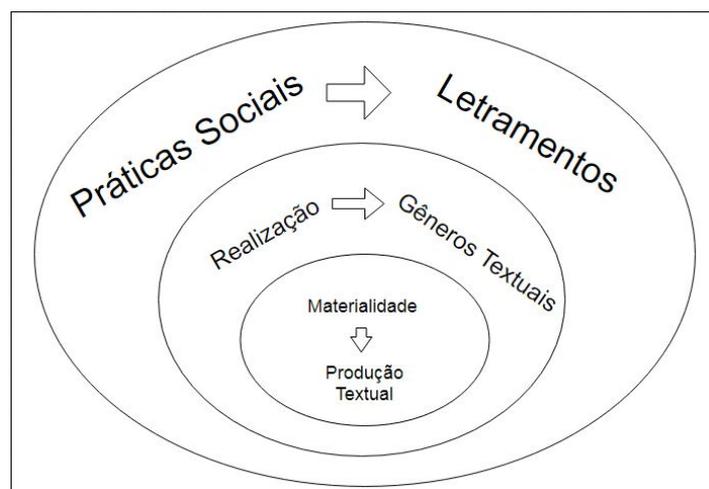
³ Texto original: “literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts—not just cognitive—but social, cultural, historical, and institutional, as well.” (GEE, s/d, p. 02)

das vivências reais do aluno é um dos grandes motivos da falta de apropriação da escrita?” Portanto, esta dissertação também tem como anseio responder a essa pergunta.

As teorias centrais que alinham as discussões e as análises propostas nesta pesquisa são os Letramentos como práticas sociais, os Gêneros Textuais e a Linguística Textual. Tais escolhas teóricas revelam, de antemão, a posição epistemológica adotada pela pesquisadora na condução da análise dos dados gerados a partir deste trabalho. Partimos do pressuposto de que a escola deve trabalhar o letramento como prática social num processo de ensino e aprendizagem profícuo, utilizando as vivências dos alunos, sua história, seu percurso, num processo dinâmico, dialógico, e que, portanto, vai se modificando. O professor deve sempre estar atento a essa dinamicidade interacional, a fim de que as aulas não se tornem enfadonhas para os alunos, ausentes de sentido e de aplicação na vida real.

Como desenho desta pesquisa, adotamos o seguinte percurso:

Figura 01 – Diretrizes para Análise



Fonte: autoria própria

Isso vale dizer que a Linguística Textual representa a materialidade do texto, levando-se em consideração os critérios de textualidade de Beaugrande & Dressler (2005); situado nos domínios discursivos - os Gêneros Textuais -, que realizam contextos e situações para as práticas sociodiscursivas, ou seja, para os Letramentos enquanto práticas sociais. Esse desenho também norteia a análise das produções do gênero Artigo de Opinião que foram geradas.

Assim, como estratégias de pesquisa, houve a aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico, a fim de conhecer a história e vivências dos alunos fora do ambiente escolar; houve o trabalho com 04 Oficinas de Produção Textual para apresentação e produção de um

Artigo de Opinião, ou seja, a materialização do gênero; também houve a geração das produções textuais dos alunos, e a análise de dados representativos dessas produções textuais.

Esta é, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, dialética, interpretativista, e de observação-participante, que terá como arcabouço teórico a Teoria Social do Letramento, como parte dos Novos Estudos do Letramento (NEL) de Street (2014), Gee (s/d), Barton (2007), Barton & Hamilton (2000); os Gêneros Textuais, de Bakhtin (1997, 2006), Marcuschi (2008), além de Bazerman (2005), Rojo (2005) e, ainda, a Linguística Textual, fundamentada em Fávero (1998), Koch (1997, 2006, 2010), Marcuschi (2008), Beaugrande & Dressler (2005), Adam (2008, 2017).

Os textos para análise deste estudo foram gerados numa escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, situada em Ceilândia-DF, na turma I da 3^o série do Ensino Médio. Depois desta contextualização, é importante dizer como a presente dissertação encontra-se estruturada.

No primeiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico, a saber, a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, dialética, interpretativista, de observação-participante. Registramos a asserção, as subasserções, os objetivos e os contextos de realização da pesquisa: Educação Básica Brasileira, Ensino Médio e sua Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a escola que sediou o estudo, bem como uma descrição da Região Administrativa do Distrito Federal a qual a escola faz parte, Ceilândia. Também descrevemos as estratégias empregadas em nossa observação participante (a aplicação da entrevista semiestruturada, o perfil sociolinguístico e os procedimentos das Oficinas de Produção Textual). Por fim, apontamos as contribuições sociais e os aspectos éticos que sedimentam esta dissertação.

O segundo capítulo, por sua vez, contém as três teorias centrais que alinham as discussões e as análises propostas neste trabalho: Letramentos, Gêneros Textuais e Linguística Textual.

O capítulo analítico, o terceiro, possui a análise das estratégias de pesquisa: o questionário Perfil Sociolinguístico, as Oficinas de Produção Textual e a entrevista semiestruturada. E, ao final, contempla a análise das produções textuais geradas, sob o prisma da Linguística Textual [sete fatores da textualidade, segundo Beaugrande & Dressler (2005)], do Gênero Textual (Artigo de Opinião) e dos Letramentos como práticas sociais. Nas considerações finais, com o intuito de realizar um balanço do caminho percorrido nesta dissertação, retomamos a asserção, subasserções, o objetivo geral e os objetivos específicos.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta dissertação tem o intuito de trabalhar os Letramentos, enquanto práticas sociais, por intermédio dos Gêneros Textuais e da Linguística Textual, em um contexto de produção de textos em sala de aula. Por isso, neste capítulo, apresentamos o processo de condução desta pesquisa a partir de seus paradigmas norteadores: perguntas exploratórias, objetivos geral e específicos, asserção geral e asserções específicas. Em seguida, pelo fato deste trabalho ser de abordagem qualitativa e de cunho etnográfico, mostramos um breve histórico dessas correntes metodológicas. É importante dizer que as concepções de observação participante serão tratadas dentro do cunho etnográfico, visto que houve uma partilha de atividades no processo de construção do trabalho, a saber, a partir da imbricação das minhas experiências docentes com as reflexões sobre a temática escolhida, na observação participante das oficinas de produção textual, o que propiciou interação com a professora regente e os alunos colaboradores desta pesquisa.

Além disso, é importante registrarmos os contextos de realização da presente pesquisa: Educação Básica Brasileira, Ensino Médio e sua BNCC, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a escola que sediou o estudo, bem como uma sucinta descrição da Região Administrativa do Distrito Federal da qual a escola faz parte, a Ceilândia. Também mencionamos o perfil dos participantes da pesquisa e descrevemos as estratégias empregadas em nossa observação participante (a aplicação da entrevista semiestruturada, do perfil sociolinguístico e os procedimentos das Oficinas de Produção Textual). Por fim, apontamos as contribuições sociais e os aspectos éticos que sedimentam esta dissertação.

1.1 Paradigmas norteadores da pesquisa

A questão norteadora desta pesquisa, motivadora para as discussões teóricas, analíticas e todo o desenho do procedimento metodológico é: “Como os Letramentos, como práticas sociais, podem ser trabalhados em sala de aula do Ensino Médio por intermédio dos Gêneros Textuais e da Linguística Textual?” A partir desse questionamento e tendo como ponto de partida a perspectiva etnográfica enquanto Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e pesquisadora, elaborei as perguntas exploratórias, bem como os objetivos geral e específicos.

1.1.1 Perguntas Exploratórias

- Qual é o perfil sociolinguístico dos colaboradores do Ensino Médio?
- Quais estratégias de leitura e produção textual promovem os letramentos como práticas sociais?
- Qual a importância da utilização dos Gêneros Textuais e da Linguística Textual no Ensino de Língua Portuguesa?

1.1.2 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar produções textuais elaboradas no âmbito do gênero Artigo de Opinião, feitas por estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Consideramos, para tanto, a contribuição no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva social do Letramento, sob o enfoque dos Novos Estudos de Letramento, dos Gêneros Textuais e da Linguística Textual.

1.1.3 Objetivos específicos:

- Levantar e analisar o perfil sociolinguístico dos colaboradores da pesquisa utilizando um questionário;
- Registrar as estratégias didáticas da professora regente da sala de aula pesquisada, utilizando uma entrevista semiestruturada;
- Analisar as Oficinas de Produção Textual do gênero Artigo de Opinião; e
- Analisar qualitativamente estratégias de como esse trabalho foi desenvolvido, a fim de que o aluno tenha proficiência na produção de um Artigo de Opinião como prática de letramento, utilizando o texto e seus fatores de textualidade como meio de realização do gênero textual escolhido, a partir da análise das produções textuais feitas pelos estudantes colaboradores.

1.1.4 Asserção Geral⁴

Os letramentos como práticas sociais, associados à Linguística Textual e aos Gêneros Textuais, contribuem para a construção profícua de um texto que carregue, em si, significados maiores do que uma simples avaliação escolar, que traga, para o ensino de língua portuguesa, a vida concreta, real do aluno, redimensionando-a na produção textual e dando sentidos via práticas sociais.

1.1.5 Subasserções

1. O conhecimento do perfil sociolinguístico favorecerá a percepção da pesquisadora na análise dos dados.
2. As oficinas de produção textual conduzirão os alunos à proficiência na escrita do gênero Artigo de Opinião e à reflexão do tema abordado.
3. A Linguística Textual fornecerá a materialidade do gênero textual escolhido, sustentando-a com os fatores de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.
4. O reconhecimento dos letramentos no contexto da sala de aula contribuirá para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, pois levará o conhecimento de sala de aula a um nível próximo às vivências [vida concreta] dos alunos fora do ambiente escolar, desconstruindo o conceito de que escola e vida real são assuntos distantes em relação ao outro.

1.2 Pesquisa de abordagem qualitativa

Para a realização desta pesquisa, a perspectiva qualitativa foi escolhida por entendermos que, quando se trata de uma investigação linguística articulada ao ambiente escolar, essa abordagem melhor coaduna-se com o que pretendemos desenvolver nesta dissertação – que é interpretar com dados gerados em contextos de práticas sociais.

⁴ Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 53), “a asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa o desvelamento que a pesquisa poderá trazer”. A autora adota esse termo em contraposição à “hipótese”, termo utilizado em pesquisas quantitativas. Já as subasserções derivam, ou seja, são desdobramentos da asserção.

Segundo Alami, Desjeux e Garabau-Moussaoui (2010, p. 19), a pesquisa qualitativa teve início no século XX, após o entendimento que a abordagem quantitativa clássica não explicaria alguns dados que “não são diretamente visíveis mediante abordagens quantitativas, como a diversidade das práticas sociais, a mobilidade das fronteiras entre as etapas do ciclo de vida”, entre outras vivências dinâmicas.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que houve um impasse de ideias entre o positivismo e o interpretativismo, já que os positivistas queriam impor os métodos quantitativos nas ciências sociais, principalmente nos estudos que envolvem seres humanos. Alguns intelectuais, como Comte, Bacon, Descartes, cujos estudos continuam relevantes até os dias de hoje, foram importantes na influência do paradigma positivista.

Vale ressaltar que os métodos quantitativos buscam “isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar adequadamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, desenvolver planos de pesquisas que permitam a generalização das descobertas e formular leis gerais” (FLICK, 2009, p. 21). Nesse sentido, surge o paradigma qualitativo, associado ao paradigma interpretativista. Nesse sentido, conforme o paradigma interpretativista,

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Alami, Desjeux e Garabau-Moussaoui (2010, p. 19) apontam que não há um método mais ou menos importante, e “a pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objetivo da pesquisa”. Esta dissertação, tendo como objetivo revelar práticas de letramentos em produção textual dentro do ambiente escolar, coaduna-se com o método qualitativo, que, de acordo com Minayo (2012, p. 21),

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Um dos objetivos da adoção dessa abordagem qualitativa é a exposição do que está por trás dos processos considerados rotineiros (BORTONI-RICARDO, 2008). Por isso, objetivamos investigar os hábitos de leitura e escrita dos colaboradores, considerando os aspectos sociais e subjetivos presentes, estudando seus conhecimentos e suas práticas (FLICK, 2009).

Para o percurso metodológico a ser seguido por esta pesquisa, o ciclo de trabalho proposto por Minayo (2012, p. 26), dividido em três etapas, nos auxiliaram a pensar o referido percurso:

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. É o tempo dedicado- e que merece empenho e investimento- a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para escolha do espaço e da amostra qualitativa.

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. [...]

A análise e tratamento do material empírico e documental diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.

Tais passos foram feitos no processo de produção desta dissertação, pois elaboramos um projeto com a intenção de delimitar tema, ações e análises. Também realizamos o trabalho de campo, na escola da SEE-DF, em uma pesquisa de cunho etnográfico com observação participante. Assim, com os dados gerados, produzimos uma análise qualitativa e interpretativista.

Nessa linha, Bortoni-Ricardo (2008) e Flick (2009) ratificam a integração do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados, bem como a consequente subjetividade desses atores como parte integrante do processo de pesquisa, concepção que leva a um processo reflexivo do contexto.

A reflexividade por parte da pesquisadora é demonstrada desde o contexto investigativo escolhido, a Ceilândia/DF, região administrativa em que nasceu e é residente até os dias atuais, além da atuação em sala de aula nesta mesma região, durante cinco anos. Assim, uma postura neutra jamais seria adotada, tendo em vista que os valores pessoais e crenças já estão arraigados.

Além disso, um dos objetivos pessoais para a geração dos dados, análise e reflexão dos resultados é a busca na melhoria das práticas enquanto professora de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Médio, processo de compromisso reflexivo, profissional chamado pela autora Bortoni-Ricardo (2008) de professor-pesquisador. E, para esta dissertação, escolhi levar estas experiências à observação participante de outra sala de aula, com a interação como via de vivência.

Dentro da pesquisa qualitativa, com o intuito de fazer uso da observação participante para a geração e análise dos dados, encontra-se a pesquisa de cunho etnográfico, caminho escolhido para este trabalho. A escolha da metodologia, bem como sua conceituação, apresentarei de forma melhor explicada, na subseção seguinte.

1.3 Etnografia: a base para o cunho etnográfico adotado

A palavra etnografia é oriunda do grego *ethnoi* e *grafos*. A primeira significa “os outros”; já a segunda, “registro escrito” (BORTONI-RICARDO, 2008). A etnografia, nesse sentido, vem da antropologia, e data do final do século XIX e início do século XX. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Bronislaw Malinowski foi o primeiro trabalho etnográfico a ser realizado e data de 1922. Nessa obra, Malinowski descreve um sistema de comércio dos nativos e uma ilha da Nova Guiné, chamado de Kula (ERICKSON, 2004).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a etnografia se caracteriza por conduzir a pesquisa no espaço em que estiver sendo investigado, “observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o foco de estudo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

De acordo com Flick (2009, p. 214-215), sobre a etnografia,

a definição e a formulação concretas de princípios e de etapas metodológicas estão subordinadas à prática de uma atitude geral de pesquisa no campo observado, ou, de um modo mais geral, estudado. [...]. Os métodos encontram-se subordinados à prática.

Fazer essa pesquisa sob tal perspectiva significa mergulhar na história, nas identidades, nos costumes dos estudantes. Essa se configura como forma de fazer uma leitura do contexto que os cerca, suas potencialidades, suas fragilidades, dando uma visão ampliada do contexto pesquisado, partindo, de acordo com Sousa & all. (2016), do holismo a uma visão específica, para que as questões (ou algumas questões) levantadas sobre o processo de produção textual como caminho para o letramento escolar sejam respondidas.

Para Erickson (2004, p. 92), no processo etnográfico na escola – ambiente onde essa pesquisa se realiza –, o etnógrafo deve ter “estratégias para eliminar algumas do colosso de informações, distribuindo em categorias o comportamento e regras de comportamento que as confrontam”. Diante a isso, delimito o espaço pesquisado a uma sala de aula da terceira série do Ensino Médio de uma determinada escola da rede pública de ensino de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Segundo Gil (2010), a perspectiva etnográfica atual e

usualmente utilizada prospecta-se em ambientes menores, diferente de como inicialmente concebida – “detalhada descrição da cultura como um todo” (GIL, 2010, p. 40). Nesse sentido, optei pelo percurso metodológico de abordagem qualitativa/interpretativista e de cunho etnográfico pelo fato de que essa pesquisa se dará num ambiente micro – uma sala de aula – dentro de um ambiente maior – a escola –, imerso no ambiente macro social que é a Ceilândia. Tais relações de ambientes são refletidas nos textos gerados para a análise e vislumbradas partindo das percepções, vivências de cunho etnográfico.

Outro ponto a ser destacado é o caráter dialético, realizado, segundo Ribeiro (2017), na etnografia. De acordo com a autora (p. 78), “a Etnografia se revela como um referencial metodológico dialético, que se encontra em constante construção. [...] A Etnografia é *modus operandi* no que concerne ao trabalho de campo no *locus* da pesquisa”.

Entendo que a proposta desta pesquisa é dialética, pois o estudo aqui feito tem como uma das premissas analisar o uso das práticas sociais dos estudantes num *locus* definido: o ambiente escolar; esse ambiente está refletido nos textos analisados. Todo o percurso metodológico contou com a interação dialética entre os alunos, a professora regente e a professora-pesquisadora.

Além do aspecto dialético, a observação participante foi arrolada. Minayo (2012, p. 70) define-a como

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como o observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

A observação participante coaduna-se com a metodologia aplicada, uma vez que houve um processo interacional desde o contato inicial com a professora regente, quando apresentei minha proposta de pesquisa, até a minha última interação em uma Oficina, quando, além da professora, estava presente o grupo de trinta e cinco alunos da turma escolhida. O percurso realizado será explicado mais à frente, mas, para que possamos esclarecer a metodologia, apresentarei brevemente como foram os encontros.

No contato inicial para a pesquisa, após a aprovação do Comitê de Ética da UnB, houve uma interação com a professora sobre as atividades a serem acompanhadas. Ela, então, sugeriu uma turma, a I, e justificou sua escolha com o fato de que a maioria dos alunos estava dentro da faixa etária esperada – até 17 anos – e por se destacarem na participação das aulas. Após essa definição de turma, a professora me mostrou o material e o gênero que seriam

trabalhados, e, como ela ainda estava montando as Oficinas, a seu convite, sugeri algumas intervenções nas atividades, por exemplo, que a escolha do tema fosse feita pela turma. A professora regente acatou a sugestão, pois, apesar de ela já ter uma ideia da temática, por causa das conversas que ouvia entre os alunos, chegamos ao entendimento de que a atividade teria mais significado para a escrita se eles buscassem de suas práticas sociais/vivências sobre o que escrever.

O contato inicial com a turma deu-se de forma bem interativa: a professora me apresentou, depois eu apresentei meu projeto, falei rapidamente sobre o letramento e as práticas sociais, fundamento norteador do meu trabalho, e depois cada um se apresentou. Em seguida, falei sobre o Comitê de Ética, apresentei o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE), e deixei bem claro que a pesquisa estava sendo feita com a anuência do diretor da escola e que os nomes deles não apareceriam na dissertação.

No segundo contato com a turma, os alunos sentiram-se mais à vontade com a minha presença, visto que a interação já havia sido iniciada. Esse momento foi reservado para a primeira parte da aplicação do questionário para levantamento do perfil sociolinguístico. Eu expliquei o instrumento de pesquisa e que, devido ao anonimato, não havia o lugar para preenchimento dos dados pessoais, entreguei as folhas e li todas as questões com eles. Eles preencheram, recolhi e deixei a professora regente seguir com sua aula.

A partir de minha experiência enquanto professora de Língua Portuguesa, em Ceilândia, percebi que tive um espaço mais acolhedor na escola, fato perceptível desde a recepção acolhedora da direção, até a interação com os alunos em sala de aula. A motivação inicial desta pesquisa, inclusive, foi um olhar etnográfico sobre as práticas de escrita e produção textual dos meus alunos, em especial dos alunos de Ensino Médio que, de acordo com os documentos norteadores da educação brasileira, já deveriam estar aptos ao desenvolvimento de textos em vários gêneros textuais e em vários contextos sociais.

Entretanto, a escolha por fazer uma observação participante, qualitativa, de cunho etnográfico, em outro contexto de sala de aula foi motivada principalmente por buscar uma reflexão coletiva das práticas docentes, desempenhar um papel de cooperação numa escola que outrora acolheu a mim e a meus projetos, e por conhecer o perfil de letramento, apesar de não ser nomeado assim por ela, da professora regente.

A partir dessa opção metodológica, faz-se necessário dizer que as estratégias adotadas serão apresentadas na subseção 1.6. Estratégias de pesquisa. Para finalizar, é necessário ratificar o percurso metodológico adotado. A esse respeito, Erickson (2004, p. 91) disserta que “seja quais forem as regras de evidência que os etnógrafos escolham, eles devem escolher

algumas, viver de acordo com elas e tornar claro a sua audiência quais são elas e como afetam o curso da pesquisa.” Diante disso, deixamos claro que nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, com processo dialético, além da observação participante. A seguir serão apresentados os contextos de pesquisa nos quais ela foi desenvolvida.

1.4 Contextos de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede pública do Distrito Federal, na Região Administrativa de Ceilândia. Para entendermos melhor esse contexto, entretanto, é necessário apresentar inicialmente como a educação básica brasileira está delineada, seguida da descrição no Ensino Médio, bem como de sua Base Curricular Nacional Comum (BRASIL, 2017), adotada como norteadora curricular dessa modalidade de ensino.

Ademais, a escola pesquisada faz parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), na Região Administrativa de Ceilândia. Desse modo, serão apresentados os documentos orientadores dos campos acima apresentados, bem como os aspectos históricos e sociais de Ceilândia/DF.

1.4.1 Educação Básica Brasileira

A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, que reza, em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205, inciso I).

Diante dessas premissas basilares, o Ministério da Educação, por intermédio de sua Secretaria de Educação Básica (SEB), visa promover uma educação de qualidade para as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e Ensino Médio, que juntas formam a Educação Básica brasileira. Ademais, há as modalidades de ensino que a integram: Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A fim de guiar essa educação de forma justa para todos os brasileiros, há uma gama de documentos que regem a educação básica, tais como, a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

Diante do processo de organização da educação básica brasileira, faz-se necessário apresentar um breve resumo desses documentos para apresentar uma visão geral de como a educação é concebida em nosso país, em especial o Ensino Médio, etapa escolhida para a realização desta pesquisa.

A Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é considerada a mais importante lei brasileira referente à educação. Essa lei também é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, conforme lembram Cunha e Xavier (s/d); ou seja, configura-se como homenagem póstuma a um dos seus principais criadores, o professor Darcy Ribeiro – idealizador da Universidade de Brasília (UnB), inclusive. Dentre seus noventa e dois artigos, ressaltamos o artigo terceiro que traz os princípios que norteiam o ensino brasileiro:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III — pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV — respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V — coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII — valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII — gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX — garantia de padrão de qualidade;
 - X — valorização da experiência extraescolar;
 - XI — vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII — consideração com a diversidade étnico-racial.

As prerrogativas acima elencadas estão em consonância com o que aponta o art. 205 da Constituição Federal; ambos os textos constituem-se princípios da educação, ou seja, todos os demais documentos que orientam a educação brasileira devem estar embasados neles. A título de resumo, apontaremos as orientações gerais abarcadas na LDB (1996): esta direciona a responsabilidade com a educação brasileira tanto nos âmbitos federal, estadual e municipal, quanto nos âmbitos das instituições de ensino. Ela fornece de fato as diretrizes para o funcionamento nesses ambientes: carga horária mínima, critérios curriculares, deveres dos profissionais de educação, entre outros. É preciso lembrar que a LDB, de modo gradativo, poderá garantir o acesso gratuito ao Ensino Médio – assim como ocorre com o Ensino Fundamental de duração de nove anos. O Plano Nacional de Educação do decênio atual (2014-2024) contém esta meta.

Outro documento orientador são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2013, com o objetivo de atualizar a educação em variados aspectos, deixando a faixa etária de quatro a 17 anos como obrigatória para a vivência da educação formal. A BNCC é também expressa nesse documento para orientar as propostas pedagógicas de toda a educação básica do país. As DCN buscam:

prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 4).

Alguns princípios por elas preconizados dizem respeito a competências e diretrizes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Diferentes dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das atuais BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais são obrigatórias para a Educação Básica. Vale ressaltar que a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio será tratada em subseção específica, com o Ensino Médio, mais adiante.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) traça metas decenais, e, como sua última publicação data de 2014, suas vinte metas foram definidas para o decênio 2014-2024. Esse Plano está dividido em quatro blocos, sendo o primeiro ligado à garantia do direito a educação básica; o segundo, às metas para redução das desigualdades e valorização da diversidade; o terceiro, à valorização dos professores; e o quarto ao Ensino Superior.

Um dos pontos principais abordados pelo Plano Nacional de Educação encontra-se no bloco 03. Nele, a educação para toda a população de 15 a 17 anos estava prevista até 2016 e a elevação das matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento até 2024. Esse bloco contempla 14 metas, das quais destacarei uma em particular:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. (BRASIL, 2014, anexo Metas e Estratégias).

As metas transcritas acima se coadunam com esta dissertação. A renovação prevista na meta 3.1 (relação teoria e prática) parte de uma pressuposição do trabalho das vivências reais no ambiente escolar, que é um dos fundamentos teóricos e práticos aqui adotados, e a meta 3.13 relaciona-se com a temática escolhida pelos alunos para discussão e produção textual: Bullying: um perigo nas escolas, podendo a prática do bullying ser considerada uma forma de evasão ou exclusão escolar. Agora tratarei, na próxima subseção, especificamente da etapa Ensino Médio, e de sua Base Nacional Curricular Comum (BNCC), baseado nos documentos acima tratados.

1.4.2 Ensino Médio e sua respectiva Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

O Ensino Médio, de forma geral, é uma etapa da Educação Básica para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, realizada em três séries. E está prevista como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica, segundo o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996, art. 35, incisos I a IV).

Os artigos da LDB acima transcritos demonstram que os jovens são vistos como pessoas singulares, situados num tempo determinado, tecnológico, presentes numa sociedade moderna contemporânea, visto, portanto, como pessoas peculiares, não a partir de uma categorização genérica. E a partir dessa percepção, as DCN entendem que

a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares

públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais (BRASIL, 2013, p. 146).

Diante disso, o entendimento da necessidade da valorização e respeito às peculiaridades e idiossincrasias do jovem de atualmente é urgente, visto que suas vivências reais, sua história, seus conhecimentos prévios, devem perfazer sua formação nos diferentes contextos em que circula. Diante dessa nova tessitura social, dois conceitos passaram a vigorar na LDB e conseqüentemente na BNCC: competência e, conseqüentemente, habilidades:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Esses conceitos trouxeram questões atuais e prementes a serem trabalhadas a fim da realização do letramento como prática social – um dos fundamentos teóricos desta pesquisa, como a questão dos gêneros discursivos, dos letramentos, das práticas sociais e experiências pessoais vivenciadas pelos jovens, por exemplo. Essas questões serão trabalhadas de forma imbricada tanto na fundamentação teórica quanto na análise dos dados.

Especialmente no Distrito Federal, há ainda o programa Currículo em Movimento (2013), que, da mesma forma, direciona a educação básica, no âmbito distrital, e envolve “uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si campos de ação diversos, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua configuração” (BRASÍLIA, 2013, p. 16 – Caderno de Ensino Médio).

Nessa perspectiva, adotaram-se, como currículo da Área de Linguagens, os Multiletramentos, a Criatividade e o Movimento, que, segundo o Currículo em Movimento (2013), devem favorecer práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica e contemporaneidade. “Nesse sentido, é preciso considerar o papel que os gêneros textuais escritos, orais, visuais e multimodais desempenham nas esferas da vida cotidiana” (BRASÍLIA, 2013, p. 29 – Caderno de Ensino

Médio). Diante dessa necessidade, foi adotado no currículo da terceira série do Ensino Médio, a seguinte Matriz Curricular articulada aos gêneros e à produção de textos:

Produção, restauração e leitura de textos escritos e multimodais em diversos domínios/esferas, gêneros e suportes (carta argumentativa, relato, resenha crítica, editorial, reportagem, notícia, texto publicitário, artigo de leis, instruções, artigo de opinião e outros);
 Construção de sentidos (aspecto verbal e papel temático);
 Leitura e estudo da estruturação de gêneros textuais de predominância dissertativa e expositiva;
 Leitura de gêneros de textos não verbais (gráficos, tabelas, entre outros);
 Leitura, análise e produção de gêneros textuais orais (resenha, opinião), considerando as etapas de planejamento, produção e revisão. (BRASÍLIA, 2013, p. 29-30 – Caderno de Ensino Médio)

Vale destacar que Rojo (2009) trata do insucesso escolar do Brasil no século XXI. Segundo a autora (2009), houve melhoria na educação brasileira em razão de alguns programas de incentivo governamental, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Universidade para Todos (PROUNI). Isso propiciou o acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior da população, que, em tese, aumentaria a inclusão e o êxito escolar.

Entretanto, alguns programas de avaliação indicam insucesso escolar. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é um avaliador de desempenho escolar de alunos na faixa de 15 anos a fim de produzir indicadores sobre a proficiência da escolaridade básica, por exemplo, na edição de 2000, os brasileiros obtiveram um dos piores resultados no âmbito educacional global nas capacidades de leitura (ROJO, 2009). Diante disso, a autora disserta que temos de enfrentar dois problemas:

“evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de ‘melhorar a qualidade de ensino’”. (ROJO, 2009, p. 23)

A autora chama à reflexão sobre quais eventos de letramento selecionar, qual abordagem de multiplicidade de práticas deve ser feito, qual o suporte? Nossa pesquisa foi instigada e vivenciada partindo desses questionamentos, o que culminou na construção de procedimentos metodológicos os quais buscassem trilhar por essas indagações - tratarei melhor desse assunto na seção 1.6 Estratégias de pesquisa. A seguir, explico o contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), bem como da escola onde ocorreu a pesquisa.

1.4.3 SEEDF e a escola pesquisada

Para contextualização, farei uma explanação acerca da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; em seguida, apresentarei o quadro de atendimento atual e, por fim, discorrerei brevemente sobre a escola pesquisada. De acordo com o sítio do Arquivo Público do Distrito Federal,

em fins de 1956, foi criado, na estrutura da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), o Departamento de Educação e Difusão Cultural (Portaria nº 103/B/59), com o objetivo de promover atividades educacionais até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal. Por solicitação de Ernesto Silva, Diretor da Novacap, coube a Anísio Texeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, elaborar, em outubro de 1957 – e submeter ao Ministro da Educação e Cultura, que aprovou e encaminhou à Novacap -, o plano do sistema escolar público de Brasília.

O Decreto nº 47.472, de dezembro de 1959, instituiu a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (Caseb), no Ministério de Educação e Cultura. Em 17 de junho de 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal por meio do Decreto nº 48.297, e foi instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986. (disponível em <http://www.arpdf.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/>)

Atualmente, a SEEDF atende cerca de 450 mil alunos em toda a Educação Básica, em 677 escolas nas 14 regionais de ensino. Dessas, 596 são urbanas e 80, rurais. Além dessas instituições, a rede pública de ensino conta com 48 Centros de Educação de Primeira Infância e 56 creches conveniadas, totalizando 781 instituições escolares. Nesse contexto, a SEEDF possui 28 mil professores efetivos e cerca de quatro mil docentes em condição de contrato temporário.

A escola pesquisada encontra-se na Região Administrativa de Ceilândia, que conta atualmente com 13 escolas que oferecem esta etapa de ensino. A escola está inserida numa comunidade desfavorecida economicamente, assunto que será desenvolvido em outra subseção, quando tratarei especificamente da Ceilândia.

A escola pesquisada oferece apenas o Ensino Médio, com vagas para cerca de 1.477 alunos, dos quais 74 apresentam necessidade de atendimento especial. A escola oferece as três séries e tem 552 alunos na primeira série, 464 na segunda série e 461 na terceira série. A série escolhida para a pesquisa é uma de terceira, no turno matutino.

A opção por essa escola deu-se porque, além de ofertar exclusivamente o Ensino Médio e a turma escolhida estar dentro da faixa etária, lecionei lá há alguns anos e interessei-me por seu Projeto Político Pedagógico, que trabalha com muitos projetos de ensino, inclusive alguns na disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na leitura e produção de textos. Para

entender melhor o contexto em que os alunos estão inseridos, mostraremos alguns aspectos históricos e sociais a respeito da Ceilândia.

1.4.4 Ceilândia: contextualização histórica e social

Entender o percurso histórico e social da região administrativa que comporta a escola pesquisada é de suma importância para entender e dissertar melhor no capítulo analítico sobre as questões sociais que permeiam a prática dos alunos colaboradores. De acordo com o sítio oficial da Administração Regional de Ceilândia, região número IX do Distrito Federal:

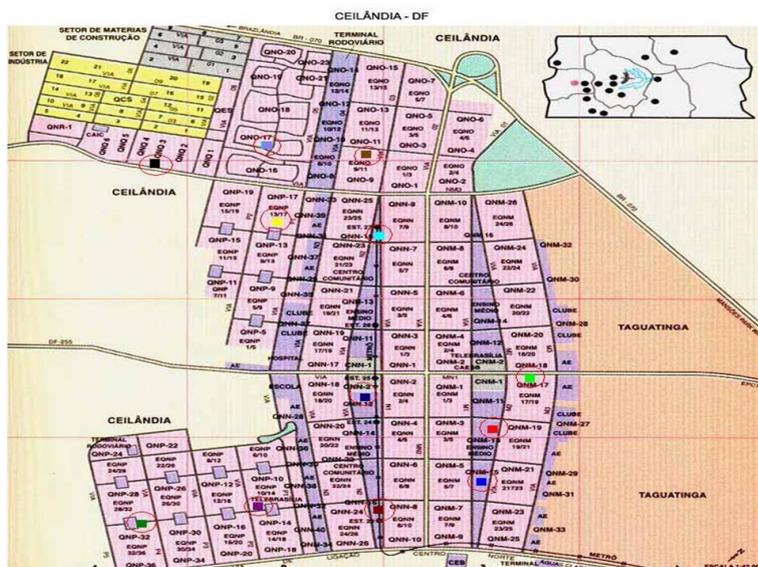
Em 1969, com apenas nove anos de fundação, Brasília já tinha 79.128 favelados, que moravam em 14. 607 barracos, para uma população de 500 mil habitantes em todo o Distrito Federal. Naquele ano, foi realizado em Brasília um seminário sobre problemas sociais no Distrito Federal. O favelamento foi o mais gritante. Reconhecendo a gravidade do problema e suas consequências, o governador Hélio Prates da Silveira (gaúcho de Passo Fundo) solicitou a erradicação das favelas à Secretaria de Serviços Sociais, comandada pelo potiguar Otamar Lopes Cardoso. No mesmo ano, foi criado um grupo de trabalho que mais tarde se transformou em Comissão de Erradicação de Favelas. Foi criada, então, a Campanha de Erradicação das Invasões – CEI, presidida pela primeira-dama, dona Vera de Almeida Silveira. Em 1971, já estavam demarcados 17.619 lotes, de 10×25 metros, numa área de 20 quilômetros quadrados – depois ampliada para 231,96 quilômetros quadrados, pelo Decreto n.º 2.842, de 10 de agosto de 1988, ao norte de Taguatinga nas antigas terras da Fazenda Guariroba, de Luziânia – GO, para a transferência dos moradores das invasões do IAPI; das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; e Curral das Éguas e Placa das Mercedes, invasões com mais de 15 mil barracos e mais de 80 mil moradores. A Novacap fez a demarcação em 97 dias, com início em 15 de outubro de 1970. Em 27 de março de 1971, o governador Hélio Prates lançava a pedra fundamental da nova cidade, no local onde está a Caixa D'água. O Secretário Otamar Lopes Cardoso deu à nova localidade o nome de Ceilândia, inspirado na sigla CEI e na palavra de origem norte-americana “landia”, que significa cidade (o sufixo inglês estava na moda). Em 25 de outubro de 1989, a Lei 11.921 criava a nova Região Administrativa do Distrito Federal, que virava, assim, a nova cidade-satélite de Ceilândia. O aniversário de Ceilândia é comemorado no dia 27 de março, por força do Decreto n.º 10.348, de 28 de abril de 1987. (Disponível em <http://www.ceilandia.df.gov.br>, acesso em 25/10/2018)

A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015, realizada pela Codeplan (Governo do Distrito Federal/DF) –, revela várias características sociais, econômicas, culturais e educacionais da cidade. Ressaltamos, nesse trabalho, alguns dados fornecidos que subsidiam nossa percepção do nosso *locus* de pesquisa.

Inicialmente criada para erradicação das favelas que existiam em Brasília, em 1971 (razão de origem de seu nome: CEI – Campanha de Erradicação de Invasões), atualmente é considerada a cidade mais populosa do Distrito Federal, com 489.351 habitantes (GDF, 2015).

A Codeplan subdividiu a nona Região Administrativa em dois setores. O primeiro, que abrange o Pôr do Sol e o Sol Nascente, está em fase de legalização. O segundo abarca localidades consideradas tradicionais, já legalizadas: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção, parte do INCRA (área rural da Região Administrativa) e Setor Privê.

Imagem 1: Mapa de Ceilândia



Fonte: www.ceilandia.df.gov.br

Nossa cidade – e aqui me coloco como pertencente a ela, pois é minha cidade de habitação desde meu nascimento – abriga, em sua maioria, nordestinos imigrantes. Meus pais, inclusive, são nordestinos que vieram do interior do Maranhão em 1974, em busca de melhores condições de vida, e tiveram como primeira moradia a cidade de Ceilândia. De origem humilde, meus pais começaram a trabalhar assim que chegaram ao Distrito Federal.

Minha mãe vendia cachorro-quente no Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), outra região administrativa do Distrito Federal, e meu pai trabalhava como motorista, função que exigia um conhecimento maior do que aquele que seu ensino primário oferecia (outrora quarta série do ensino fundamental), razão pela qual, após alguns anos com residência aqui, concluiu o Ensino Médio, no Ensino Supletivo. Minha mãe trouxe consigo o Ensino Fundamental completo, e apesar de ter iniciado o Ensino Médio duas vezes aqui no Distrito Federal, não o concluiu. Meus pais tiveram três filhas e atualmente todas nós temos formação superior, dado que, contrastado à PDAD (2015), revela que somos privilegiadas, visto que somente 6,02% da população de Ceilândia possui nível superior completo, incluindo especialização, mestrado e

doutorado (GDF, 2015). Com relação à educação, os dados apontam que somente 23,94% concluíram o Ensino Médio. No Sol Nascente e Pôr do Sol, o Ensino Superior completo foi finalizado por 3,13% da população, e no Ensino Médio 21,89%. (GDF, 2015).

A escolha desta Região Administrativa deu-se por dois motivos. O principal é por ser minha cidade de habitação desde o nascimento, e o segundo é por ser a cidade a acolher minhas práticas docentes, portanto, posso considerar-me uma professora ceilandense. Há, além do sentimento de pertencimento, um dever social com a comunidade. Portanto, tendo como objetivo melhorar minhas práticas docentes por intermédio desta pesquisa e, conseqüentemente colaborar com mudanças no âmbito pedagógico e social, acredito que a escolha deste *locus* reverberará na reflexão sobre as práticas de letramento da minha comunidade.

1.5 Participantes da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa são: a professora regente e os alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio da modalidade regular da educação, de uma escola pertencente à rede pública de Ensino do Distrito Federal, situada na região administrativa Ceilândia. O público-alvo desta pesquisa foi 35 alunos, da turma I. Dentre os 35 alunos, apenas 02 estão fora da faixa etária: um aluno de 18 anos e um aluno de 22 anos, os demais têm 17 anos.

O critério de escolha dos estudantes não foi aleatório; ele focaliza uma melhor compreensão dos dados que foram gerados, uma vez que o aluno estará concluindo os seus estudos nessa modalidade e teoricamente apto a atender a demanda das práticas sociais de uso da língua. Essa informação foi levantada a partir da aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico, que se configura como uma estratégia de pesquisa, assunto que será abordado na próxima subseção 1.6.

A professora regente trabalha há 23 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e de Práticas Diversificadas, aulas geralmente usadas para produção textual. Os alunos, por sua vez, são jovens de 15 a 22 anos, concluintes do Ensino Médio. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), a juventude é concebida

como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse

estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. (BRASIL, 2013, p. 155)

Frente às informações das DCN (2013), o perfil do jovem de Ensino Médio é multifacetado, pois vários fatores ponderam na formação de sua identidade, ademais, a premência na formação nessa etapa de ensino leva os estudantes a viverem uma relação de procura de significado na escola, visto que “vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes” (BRASIL, 2013, p. 155).

Esses jovens são de uma comunidade periférica do Distrito Federal, e, pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2015), uma porcentagem pequena de ceilandenses tem a oportunidade de finalizar o nível superior – apenas 6,02%, o que leva os jovens sem oportunidade de ingresso no nível superior a empregos com baixos salários, o que poderá impedi-los de ter ascensão econômica e social.

Uma educação profícua e letrada aumenta as possibilidades da inserção desse jovem no mundo de trabalho e em relação à continuidade de seus estudos.

1.6 Estratégias de pesquisa

Com vistas à compreensão e à análise dos dados gerados, precisamos ratificar a concepção metodológica adotada para este trabalho, que é pesquisa de abordagem qualitativa, com análises interpretativistas, de cunho etnográfico com observação participante. Para empregar essa metodologia, as estratégias utilizadas foram: Aplicação do questionário para levantamento de Perfil Sociolinguístico dos alunos, entrevista semiestruturada com a professora regente e as Oficinas para produção textual, com observação participante.

Nesse sentido, a geração de dados se dará da maneira mais fiel e plausível ao contexto investigado, bem como a transcrição se dará de modo fidedigno à escrita dos colaboradores, tal como orienta as pesquisas qualitativas de caráter etnográfico e de observação participante. Segundo Minayo (2012, p. 70), esse tipo de observação é

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como o observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

O meu papel, como pesquisadora observadora, foi a construção das relações interacionais com a professora regente e com os alunos durante as atividades que perpassam os instrumentos de pesquisa, numa relação dialógica no ambiente escolar- tão pertencente aos alunos e professora, a fim de que, a partir da observação e da anotação dos dados gerados, uma análise qualitativa possa ser feita.

Além disso, foi feita uma revisão bibliográfica acerca dos postulados teóricos referentes aos Letramentos, aos gêneros textuais e à Linguística Textual. Tais teorias fundamentam nossas discussões sobre os dados gerados e estão presentes no capítulo 2 desta dissertação.

Para andamento dessa pesquisa, foram feitos cinco encontros com a docente em seu horário de coordenação escolar; três encontros com os alunos para apresentação do projeto de pesquisa e para aplicação do questionário para levantamento do Perfil Sociolinguístico dos alunos, em dois momentos; e as Oficinas de Produção textual foram feitas em quatro momentos.

Para efeito didático, segue a tabela com a atividade, detalhamento e número de aulas utilizadas. As técnicas descritas na tabela serão apresentadas a seguir:

Tabela 01 – Acompanhamento das aulas

ATIVIDADE	DETALHAMENTO	NÚMERO DE AULAS/ENCONTROS
Contato inicial com a docente	Contato para apresentação do projeto de pesquisa e delineamento das atividades futuras	Durante a coordenação escolar
Entrevista semiestruturada	Aplicação de entrevista semiestruturada à professora regente a fim de levantar suas práticas pedagógicas até então trabalhadas.	Durante a coordenação escolar
Contato inicial com os alunos	Apresentação do trabalho de Pesquisa e do Termo de Compromisso Livre Esclarecido – TCLE.	01
Aplicação do Perfil Sociolinguístico – Parte 1	Explicação do objetivo, bem como a aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico.	01
Aplicação do Perfil Sociolinguístico – Parte 2	Aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico – Parte 2.	01
1ª Oficina	Orientações iniciais para a produção do gênero Artigo de Opinião.	2 (duas) horas/aula

2ª Oficina	Motivação: Escolha do tema pela própria turma. Tema escolhido: Bullying: um perigo nas escolas.	1 (uma) hora/aula
3ª Oficina	Introdução e leitura: Trabalhando com textos motivadores.	2 (duas) horas/aula
4ª Oficina	Leitura, interpretação e Contextualização: Debata sobre o filme <i>Preciosa: Um relato de esperança</i> .	(duas) horas/aula
Contato com a docente	Contato para discussão das Oficinas.	Durante a coordenação escolar
Contato com a docente	Contato para recolhimento das produções textuais dos alunos	Durante a coordenação escolar
Contato com a docente	Contato para dirimir as últimas dúvidas para construção do capítulo análise de dados.	Durante a coordenação escolar

Fonte: autoria própria

Como instrumento de registro de informações, observações e reflexões que surgiram ao decorrer da aplicação da proposta, utilizei a observação dos participantes registradas em percepções no diário de campo. A interação inicial com a professora regente teve como objetivo a apresentação do meu projeto de pesquisa. A docente já tinha um planejamento das aulas de produção textual: o gênero artigo de opinião já havia sido escolhido e o número de aulas já havia sido planejado, mas, possibilitou minhas sugestões quanto ao andamento das Oficinas. Sugeri, então, que os alunos escolhessem o tema, o que ela prontamente aceitou, essa sugestão foi motivada pelo objetivo do engajamento entre as atividades escolares e a prática social dos alunos. Nesse contato inicial, ela separou as aulas da turma I para o andamento da pesquisa, e justificou sua escolha com o fato de que a maioria dos alunos estava dentro da faixa etária esperada [até 17 anos] e por se destacarem na participação das aulas.

Em um segundo encontro, a professora regente também foi entrevistada para que, na análise, suas práticas sejam relacionadas às práticas de Letramento observadas nas oficinas e nas produções textuais. De acordo com Minayo (2012, p. 59), há cinco categorias de entrevista: (a) sondagem de opinião; (b) semiestruturada; (c) aberta ou em profundidade; (d) focalizada; e (e) projetiva. A fim de se geração de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, o que permitiu uma melhor interação com a professora regente. As perguntas objetivaram entender a prática de ensino da docente, a fonte dos materiais trabalhados, a interação entre ela e os alunos, o funcionamento

da escola, entre outras questões que serão mais bem descritas no capítulo analítico. Mas para delineamento da entrevista, abaixo apresento as perguntas:

O que faz você escolher as temáticas das produções textuais?

Como você trabalha as questões de variação linguística em sala de aula?

Como você trabalha a produção de texto em sala de aula? A questão da leitura e da produção?

E você trabalha dentro da aula de língua portuguesa ou de PD?

Como você faz a divisão desses gêneros para trabalhar?

E no caso da literatura, você une a leitura de livros com a produção textual? Você trabalha as obras do PAS?

Quando você passa algum livro, eles leem?

Você tem consciência que trabalha o letramento em sala de aula?

Você tem consciência que trabalha o multiletramento?

Como você planeja suas aulas?

Quais são seus recursos didáticos?

As respostas da entrevista serão trabalhadas no capítulo 3, quando a fala da docente será imbricada ao andamento das Oficinas de Produção Textual.

No contato com os alunos, em sala de aula, houve um momento inicial para apresentação do meu projeto de pesquisa e para elucidar qual seria a participação deles nesse processo. Houve interação desde o primeiro momento; a professora me apresentou, depois eu apresentei meu projeto, falei rapidamente sobre o letramento e as práticas sociais, e depois cada aluno se apresentou. Após, falei sobre o Comitê de Ética, apresentei o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE), e expliquei que o diretor e a professora haviam concordado com a pesquisa, e que seus nomes não apareceriam na dissertação, por uma questão de anonimato.

Os dois encontros posteriores foram utilizados para aplicação do questionário para levantamento do Perfil Sociolinguístico dos alunos. Para compreensão desse instrumento, recorreremos a Bortoni- Ricardo (2014), que apresenta as concepções de Goffman (1976) sobre a análise nos contextos interacionais. Este autor teorizou as estruturas gramaticais das interações numa situação interativa, e aponta, assim, para a importância do levantamento do “perfil e [do] papel social de cada um no evento” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 39), ou seja, da pessoa em interação para a análise de dados de uma pesquisa.

Diante disso, o questionário de Perfil Sociolinguístico pode ser definido como um instrumento de pesquisa para levantamento de dados sobre a pessoa, seu *ethos*⁵ e saber, a partir de suas vivências interacionais, como estas questões refletem nos usos linguísticos e sociais. Tal perfil é instrumento e os seus dados gerados são analisados de modo qualitativo e interpretativista neste trabalho. Por fim, é importante afirmar que o perfil sociolinguístico configura-se como traço da Sociolinguística justamente como recurso metodológico para a geração de dados. Vale ressaltar que as questões foram divididas em três partes: Sobre você/ Sobre seus pais/ Perfil Leitor – Escritor.

O instrumento tem por objeto de estudo a língua, analisada a partir do seu contexto social. Os dados levantados serão detalhados e analisados no capítulo 3 Análise de Dados, mas, para conhecimento de como esses dados foram gerados, seguem as perguntas:

Neste questionário, não será perguntado o nome do estudante para preservação de sua identidade.

PARTE I – Sobre você:

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Onde nasceu: () Área rural () Área rurbanda () Área urbana

Cidade onde seu pai e sua mãe nasceram?

Pai:

Mãe:

Você é: () Casado () Solteiro () Outro

Você mora com quem?

Onde você estudou no ensino fundamental?

Você tem profissão? Qual?

Hoje você : () só estuda () trabalha e estuda.

O que você faz nos momentos de lazer?

PARTE II – Sobre seus pais:

Onde seu pai e sua mãe nasceram? () cidade () campo

Qual é a escolarização deles?

⁵ *ethos*: caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo.(HOUAISS, 2009, p. 846)

Qual a profissão deles?

PARTE III – Perfil Acadêmico:

Com qual idade você aprendeu a ler e a escrever?

Onde você foi alfabetizado? Em casa? Na escola?

Você foi despertado para leitura em sua casa?

Você gosta de ler? Se sim, o que você gosta de ler?

Cite três livros que você já leu e indicaria para alguém.

Você tem o hábito de escrever fora da escola? Cite o que você escreve.

Você acessa as redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, *Instagram*, entre outros?

Você faz leituras/pesquisas na internet para saber sobre sua cidade?

Você considera que tem um tipo especial de escrever? Fale sobre isso.

Qual variedade linguística você utiliza em sua conversação?

Você tem o hábito de escrever textos para reivindicar melhorias para sua escola?

Você tem o hábito de escrever textos em sua escola que reflitam sobre problemas sociais como drogas, violência contra mulheres, entre outros?

Sobre suas habilidades de leitura e escrita:

Reconhece os assuntos do texto () com facilidade () com pouca facilidade () com dificuldade () com muita dificuldade.

Reconhece a finalidade do texto () com facilidade () com pouca facilidade () com dificuldade () com muita dificuldade.

Identifica o gênero do texto () com facilidade () com pouca facilidade () com dificuldade () com muita dificuldade.

Reconhece o vocabulário dos diferentes textos () com facilidade () com pouca facilidade () com dificuldade () com muita dificuldade.

Compreende os diferentes textos () com facilidade () com pouca facilidade () com dificuldade () com muita dificuldade.

Associa o tema dos diferentes textos com sua realidade social () com facilidade () com pouca facilidade () com dificuldade () com muita dificuldade.

Aqui, é importante frisar que o Perfil Sociolinguístico foi aplicado em duas etapas. A primeira contempla questões sobre o aluno colaborador, seus pais e seu perfil Leitor-Escritor, entretanto, na segunda, as questões estão direcionadas para a descrição de suas redes sociais

com familiares e entre amigos, e como esse estudante fica sabendo dos acontecimentos políticos e das notícias. A segunda aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico foi necessário, visto que para melhor cruzamento dos dados com as oficinas e com as produções de texto geradas, as vivências sociais e virtuais expressas nesse segundo momento foram de muita valia.

Perfil Sociolinguístico II

Neste questionário, não será perguntado o nome do estudante para preservação de sua identidade.

PARTE I – Sobre você:

Gênero: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Cidade onde nasceu:

PARTE II – Sobre seus pais:

Cidade onde seu pai e sua mãe nasceram?

Pai:

Mãe:

PARTE III – Perfil Leitor-Escritor

Como é a rede social com seus amigos?

Como é a rede social com seus familiares?

Como você fica sabendo dos acontecimentos políticos, notícias?

Após o recolhimento dos questionários, os dados gerados foram tabulados para posterior cruzamento com as produções textuais. Como dito acima, esse assunto será mais bem trabalhado no capítulo 3.

O último instrumento dessa pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, dialético e observação participante, é a Oficina de Produção Textual. O processo interativo entre os alunos, a professora regente e eu foi fulcral para o método de observação participante adotado, porque deu suporte para cruzamento dos dados gerados e tabulados do perfil sociolinguístico, além de fornecer a percepção do ambiente escolar no momento interacional pesquisado, a fim de dialogar com os textos escolhidos e com o desenho das Oficinas. Vale ressaltar que houve um processo dialógico entre a professora regente e eu na elaboração das

oficinas e na escolha dos textos. Essa interação aconteceu nas coordenações individuais da docente, tanto antes da geração dos dados, quanto depois, na geração das produções textuais dos alunos, sempre permeado de reflexões e indagações sobre o processo que estava sendo feito, num total de 05 encontros. E, a partir do processo dialógico, relacional entre os alunos, a docente e eu, as Oficinas foram desenhadas da seguinte maneira:

Tabela 02: Oficinas de Produção Textual

1ª Oficina	Orientações iniciais para a produção do gênero Artigo de Opinião
2ª Oficina	Motivação: Escolha do tema pela própria turma. Tema escolhido: Bullying: um perigo nas escolas
3ª Oficina	Introdução e leitura: Trabalhando com textos motivadores.
4ª Oficina	Leitura, interpretação e Contextualização: Debate sobre o filme Preciosa: Um relato de esperança.

Fonte: autoria própria.

A descrição detalhada encontra-se no capítulo 3. Entretanto, para melhor compreensão do instrumento, faremos um breve relato de cada uma, logo abaixo.

Na Oficina 01, houve uma conversa com a turma por parte da professora regente, que questionou se alguém conhecia o gênero artigo de opinião. Sem resposta positiva, a docente mostrou para a turma seis textos, porém, a atividade foi dividida em duas partes. Inicialmente, ela apresentou a definição e a estrutura do gênero estudado, explicou como é feito o movimento argumentativo e trabalhou com dois textos-exemplo. Vale destacar que, neste instante, a docente fez algumas perguntas exploratórias sobre a compreensão dos elementos característicos do gênero artigo de opinião que levaram os alunos à reflexão. Após as respostas de alguns alunos, em um segundo momento, trabalhou com os outros quatro textos na identificação das características do gênero artigo de opinião. Nessa atividade, dentre os quatro textos mencionados, havia dois artigos de opinião, uma notícia e uma carta do leitor. Esses diferentes gêneros têm em comum a circulação em jornais e, para fins de comparação e reconhecimento das características do artigo de opinião, essa etapa foi realizada.

Seguindo com a atividade, a professora elencou, no quadro de aula, as características de cada um, diferenciando-os em quadros separados, e ressaltou a opinião do autor no texto argumentativo, bem como os elementos utilizados para construir a persuasão no artigo de opinião. Nesta Oficina, estive presente e pude participar do processo interacional, visto que a turma respondeu às questões da professora durante toda a aula, independente da minha presença. Erickson (2004) forma um conceito muito relevante sobre a etnografia, quando

afirma que esse método, por intermédio da observação, permite inferir informações a partir das ações das pessoas em seus contextos de hábito, e essa atitude responsiva dos alunos demonstrou um processo interacional que não é novo, ao contrário, foi sendo construído ao longo do ano letivo, o que facilitou a abordagem do tema e a minha aproximação. Os relatos seguintes foram baseados no diário de classe, nas anotações da professora regente e em sua narração.

Na segunda Oficina, a turma se posicionou em formato de “U” e a professora explicou o objetivo da aula, a saber, a escolha da temática para a produção textual, e pediu para que os alunos sugerissem temas e explicassem o porquê do interesse, e como aquele tema estaria inserido dentro das práticas sociais deles. Houve muitas sugestões, mas um dos alunos sugeriu o tema Bullying, esse tema impactou a turma, e vários alunos começaram a se posicionar, pois tinham relatos sobre essa prática contra si ou contra alguém que conhecia, dentro do ambiente escolar. Além disso, muitos alunos tinham assistido a série *13 Reasons Why?*, seriado apresentado pela *Netflix*. Após o posicionamento dos estudantes quanto à recorrência do Bullying na escola, inclusive com o relato de uma prática cada vez mais presente no ambiente escolar – a automutilação, o tema foi definido: Bullying: um perigo nas escolas.

Para iniciar a terceira Oficina, a professora distribuiu dois textos, transcritos na análise de dados. Após a leitura, a docente citou trechos do livro *Bullying, mente perigosa nas escolas*, e um dos trechos que mais chamou a atenção dos alunos foi um dos casos concretos que a autora atendeu em seu consultório, incentivando a superação do bullying com base em exemplos de pessoas famosas que foram bem-sucedidas profissionalmente, a despeito de terem vivenciado o fenômeno, como Michael Phelps, Madonna, Steven Spielberg, entre outros. Esses exemplos de pessoas famosas abriu a discussão para “quais seriam os meios de superação do bullying?”, com relatos pessoais e/ou de pessoas próximas dos (aos) alunos. Após a discussão, a professora passou como atividade para casa: assistir o filme *Preciosa: uma história de esperança*.

Na quarta e última oficina, a professora organizou as carteiras escolares em formato de “U” a fim de fazer uma roda de debate, e deu a palavra aos alunos para comentarem sobre o filme. Muitos alunos posicionaram-se sobre os personagens, e um deles falou detalhadamente sobre a personagem da mãe da Preciosa, culpando-a pela convivência com os abusos sexuais do seu marido, no caso, o pai da Preciosa, que ao invés de descontar a raiva no marido, descarrega na filha, humilhando-a muito. A mãe não trabalha, depende de um benefício do governo, e apresenta ações de manipulação e falsidade no filme.

Esses comentários suscitaram vários outros da turma, inclusive relatos pessoais de mães de amigas ou vizinhas que tinham vivido algo parecido. A turma participou ativamente, e as personagens mais comentadas, além da protagonista e sua mãe, foram a assistente social e a professora; o pai de Preciosa não foi muito citado. Aqui cabe dizer que todos os textos trabalhados nas Oficinas, bem como as sinopses da série e do filme estão compreendidos no capítulo 03. Após o debate fomentado nas quatro Oficinas, a docente passou as diretrizes para a produção textual no quadro para os alunos copiarem no caderno. As produções textuais deveriam ser entregues num outro momento. Após a geração de dados, a professora regente me recebeu em seu horário de coordenação individual para me passar os textos e também o registro das Oficinas.

É necessário registrar que, desde a fundamentação teórica, alguns excertos da produção textual já foram sendo trabalhados para elucidar as relações entre as teorias adotadas e os dados gerados. Como esta pesquisa tem como foco principal a análise da escrita do gênero Artigo de Opinião a partir das concepções de Letramentos, gêneros textuais e da Linguística Textual, vale destacar que, em toda proposta pedagógica, o papel do docente deve ser mais do que um identificador de problemas textuais. Precisamos agir de maneira a propiciar e facilitar a reflexão, a interpretação e a interação dos estudantes e levá-los a condição de se perceberem capazes de compreender como os textos que leem e produzem se apresentam para os envolvidos nas práticas sociais e fazem parte de sua realidade pessoal.

Para finalizar, esclarecemos que a dissertação tem como objetivos precípuos analisar, compreender e interpretar os resultados das estratégias, dos comportamentos e das respostas dos envolvidos na atividade (e tudo isso refletido nas produções textuais geradas), bem como pensar sobre como esta proposta pode influenciar nas vivências de sala de aula, sobretudo para o uso dos letramentos como práticas sociais. Estas questões precisam culminar em contribuições sociais e estarem respaldadas em aspectos éticos. Por isso, na última subseção, trataremos dessas concepções que também dão suporte a esta dissertação.

1.7 Contribuições sociais e aspectos éticos da pesquisa

A partir da fundamentação teórica do Letramento como prática social, buscando o letramento ideológico proposto por Street (2014), esse trabalho teve como ambiente de pesquisa a sala de aula, dentro de uma escola da rede pública de ensino de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal.

Dentro desse desenho de pesquisa, houve o envolvimento de seres humanos, motivo pelo qual a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB), em anexo, foi essencial. O Aceite Institucional foi assinado pelo diretor da instituição, que declarou estar ciente de todas as informações referentes à pesquisa.

A pesquisa não ofereceu riscos aos colaboradores, que tiveram o anonimato e o sigilo garantidos. As informações geradas a partir desta pesquisa serão guardadas por três anos e depois destruídas. Ressalta-se, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos científicos e em futuras publicações, oferecendo à comunidade acadêmica mais uma contribuição para futuras pesquisas no contexto do Ensino Médio.

Será oferecido à direção da escola, a pedido do próprio diretor da instituição de ensino em análise, um relatório-síntese com os resultados obtidos, a fim de que ela possa considerá-los no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e no incentivo à formação continuada de professores tanto na área de linguagem quanto em outras áreas do conhecimento. Após a apresentação do percurso metodológico, passaremos, no próximo capítulo, à fundamentação teórica que embasam a análise dos dados gerados.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

As teorias centrais que alinharão as discussões e as análises propostas nesta pesquisa serão: os Letramentos como práticas sociais, os Gêneros Textuais e a Linguística Textual. Tais escolhas teóricas revelam, de antemão, a posição epistemológica adotada pela pesquisadora na condução da análise dos dados gerados a partir deste trabalho. Partimos do pressuposto de que a língua e as suas manifestações estão intrinsecamente ligadas a fatores históricos e sociais. A língua não é um fenômeno homogêneo, pois vai se modificando, num processo natural e inevitável, e o professor de Língua Portuguesa deve sempre estar atento a essa dinamicidade interacional, a fim de que as aulas não se tornem um fardo para os alunos.

2.1 Os letramentos como práticas sociais: conceitos, concepções, abordagens e aplicações

As concepções dos letramentos como práticas sociais vêm ao encontro dos objetivos traçados para esta pesquisa à medida que fornecerão embasamento para análise de fatores sociais que implicam compreender o valor simbólico de constituintes da prática social no gênero textual Artigo de Opinião produzido por estudantes concluintes do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Região Administrativa de Ceilândia.

Nesse sentido, a presente seção trata, em primeiro plano, dos letramentos discutidos por estudiosos seminais desta área de conhecimento. Os autores aqui elencados são essenciais para o entendimento das ideias que circundam os letramentos na perspectiva das práticas sociais. Em seguida, apresentamos as aplicações do referido escopo nesta dissertação. Vale ressaltar que a explanação aqui proposta fundamenta, teoricamente, a análise realizada.

2.1.1 Os Novos Estudos do Letramento (NEL)

Nas teorias que tomam os letramentos como prática social, cultural e historicamente situada, alguns autores são figuras de destaque nesse processo, como: Street (2014), Gee (s/d), Barton (2007) e Barton & Hamilton (2000). O termo “letramento”, nos dias atuais, está atrelado à perspectiva da prática social, e muitos autores passaram a entendê-lo como uma prática ideológica, “envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). É importante dizer que a palavra letramento constitui-se como tradução do termo em inglês literacy, que, basicamente, “designa o estado

ou condição daquele que é *literate* [com habilidade de ler e escrever] daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2014, p. 36). A partir desse conceito, Street (2014) amplia o termo para o âmbito social, dando uma nova configuração às habilidades mencionadas.

Street (2014) chama esse movimento de “Novos Estudos do Letramento” (NEL). Dentro dessa perspectiva, o autor afirma que o letramento não se restringe à educação formal, tendo em vista que está distante de generalizações idealizadas, mas se preocupa também com as instituições sociais, como a família e a comunidade em geral, em práticas letradas em contextos sociais reais.

Gee (s/d, p. 02) também disserta sobre os NEL, definindo, de igual modo, o letramento como uma prática social, dentro da sociedade, um fenômeno sociocultural que “precisa ser entendido e estudado em toda a sua gama de contextos – não apenas cognitivos – mas também social, cultural, histórico e institucional”⁶. Essas concepções sugerem o uso do termo “letramentos” no plural, porque há maneiras diferentes de usar a linguagem escrita dentro de diferentes tipos de práticas socioculturais. Barton (2007) ratifica o estudo do letramento considerando aspectos históricos, língua falada, conhecimentos no trabalho, na comunidade, em casa, poder, cognição, cultura etc.

A escolha dos Letramentos como arcabouço deste estudo é justificada pela necessidade de trabalhar as práticas sociais dentro da sala de aula, agregando sentido às atividades e oportunizando aos estudantes a relação do ensino escolar com as situações concretas da vida real. Diante dessas questões, Rios (2014, p. 177-178) também apresenta uma concepção de letramentos: “Letramento, ou para ser mais preciso, letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala em volta/de sobre texto escrito.”

Essa definição encontra-se em conformidade aos NEL, e, está igualmente alinhada a esta pesquisa, visto que o objeto de análise é a produção textual de estudantes da terceira série do Ensino Médio, e um dos critérios para tal será a prática social, tanto nas Oficinas, quanto nos textos confeccionados.

Quanto ao processo da escrita, Street (2014) disserta sobre o modelo autônomo de letramento e a de um modelo ideológico de letramento – este por ele adotado. No primeiro, a questão principal desenhada é a mera decodificação de sinais escritos, “ele tende a se basear na forma de letramento do ‘texto dissertativo’, prevalente em certos círculos ocidentais e

⁶ literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts—not just cognitive—but social, cultural, historical, and institutional, as well.

acadêmicos” (STREET, 2014, p. 44). Este modelo se opõe ao ideológico, que eleva o letramento a outro patamar: o trabalho profícuo de leitura e escrita baseado na prática social, perspectiva adotada por este trabalho.

A respeito de uma possível generalização sobre o letramento, é relevante considerar que “a investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido.” (STREET, 2014, p. 44)

Uma das preocupações de Street (2014) é o modo como o estudo do letramento deve se afastar das generalizações idealizadas, e se preocupa não só com as instituições pedagógicas, mas também com as instituições sociais, no uso das práticas letradas em contextos sociais “reais”, “concretos”. No modelo ideológico, o letramento é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais, ou seja, no mundo de vivências. Por isso o autor afirma a necessidade de considerar uma abordagem etnográfica em contextos sociais. Esta mesma preocupação foi considerada em nossa proposta de análise, com metodologia de cunho etnográfico, uma vez que as vivências dos estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal, são fundamentais para a compreensão das suas práticas sociais refletidas nos textos por eles produzidos.

Os NEL apontam para o mundo da experiência - e essa experiência é quase sempre em grupos sociais e culturais (GEE, s/d). Seguindo esse raciocínio, para a compreensão dos usos e significados da escrita e da leitura, enquanto atividade social faz-se necessário registrar os conceitos de Eventos e Práticas de letramento (STREET, 2012).

Street (2012, p. 75) define Eventos de Letramentos como “um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Sobre estas questões, Barton & Hamilton (2000) ratificam o posicionamento de Street (2012), pois destacam a importância dos eventos de letramento pelo fato de envolverem a ampliação das relações sociais. Quanto ao conceito de Práticas de Letramento,

é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2012, p. 76)

Mais uma vez, Barton & Hamilton (2000) estão em consonância com as ideias de Street (2012); os autores consideram as práticas de letramento como diversificadas, presentes nas vivências das pessoas, numa atitude dinâmica em relação aos eventos de letramento. Essas

perspectivas auxiliam na compreensão do letramento para o presente estudo. Nessa linha, Barton & Hamilton (2000, p. 08), didaticamente, produzem uma figura, na realidade, um quadro-resumo denominado Letramento como prática social:

- O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos.
- Existem diferentes letramentos, associados com diferentes domínios da vida.
- Práticas de letramento são substanciadas por instituições sociais e relações de poder, e em alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- Práticas de letramento são significativas e embutidas nos mais amplos meios sociais e de práticas culturais.
- Letramento é historicamente situado.
- Práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e construções de sentido.⁷

Nossa proposta de análise, nesta pesquisa, é qualitativa interpretativista, porque vem de estudo de cunho etnográfico, a fim de verificar a produção do gênero Artigo de Opinião como prática de letramento, por isso, cada uma das ideias acima elencadas faz parte da nossa concepção de letramentos, devido ao fato de que as práticas sociais dos estudantes serão observadas a partir de suas produções textuais.

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas na escola, instituição social. A utilização dos letramentos situados deu-se na perspectiva da investigação de algumas áreas da vida dos alunos, como leituras, atividades e vivências fora do ambiente escolar. Assim, a reflexão sobre suas práticas de letramentos serão relacionadas com os dados levantados pelo Perfil Sociolinguístico, que revelam suas vivências, bem como seu perfil leitor-escritor em todos os ambientes que frequentam, inclusive nos virtuais. Ademais, a escolha temática da produção de texto partiu de seus repertórios pessoais: um seriado de sucesso entre os adolescentes, um filme que relata o bullying, e nas suas próprias experiências da vida real, concreta, inclusive, nos ambientes escolares.

⁷ Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

There are different literacies associated with different domains of life.

Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.

Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.

Literacy is historically situated.

Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Os NEL configuram-se, portanto, essenciais para o desenvolvimento desta dissertação. Os textos dos alunos revelam práticas de letramentos historicamente situadas, dinâmicas, ligadas a diferentes domínios da vida dos colaboradores. Diante disso, com o intuito de continuar nossa fundamentação teórica, na subseção posterior, apresentarei estudos sobre letramentos no Brasil.

2.1.2 As contribuições brasileiras para os estudos dos letramentos como práticas sociais

Os estudos sobre letramento no Brasil são recentes, datam da segunda metade dos anos de 1980. Soares (2014), em uma importante memória acerca do letramento em nosso país, ressalta que uma de suas primeiras ocorrências está no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Kato (1986). Dois anos depois, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Tfouni (1988), já no capítulo introdutório, distingue letramento de alfabetização. Desde então, a palavra “letramento” passa a ser mais presente no discurso de especialistas e, na década de 1990, o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, de Kleiman (1995), difunde ainda mais a área em tela.

Soares (2014) registra o surgimento da palavra letramento relacionando com questões ligadas à alfabetização. A autora não considera somente a prerrogativa da competência do uso da leitura e escrita [pessoas alfabetizadas no sentido de conhecedoras de decodificação] para definir pessoas como letradas, e, nessa perspectiva, define o letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, 2014, p. 47).

Por essa razão, letramento não pode ser confundido com alfabetização, por ampliar ao escopo social. Tal palavra em português corresponde ao inglês literacy que, etimologicamente, corresponde à palavra em latim *littera* (letra) com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado. A palavra, em inglês, portanto, exprime a ideia do uso competente e social da leitura e escrita (SOARES, 2014). Ainda de acordo com a autora, a escrita traz consequências sociais, políticas, econômicas, culturais, linguísticas para o grupo social em que é introduzida.

Kleiman (1995) disserta que o letramento perpassa a mera introdução formal da escrita, resignificando, assim, a relação entre alfabetização e letramento. Para a autora, nessa linha, a oposição alfabetizado/não alfabetizado é apenas um modo de empregar o conhecimento a partir da escrita. Ainda sobre essa dicotomia alfabetizado/não alfabetizado, Rojo (2009)

considera o processo confuso, visto que apenas decodificar letras em sons da fala não garante o entendimento da leitura, por exemplo. De acordo com a autora,

É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil é também preciso textualizar (ROJO, 2009, p. 44).

Vale ressaltar que a questão da alfabetização está presente na discussão devido ao percurso do termo “letramento” no Brasil, com a hipótese do surgimento de seu uso a partir do contraste alfabetização e letramento (SOARES, 2014). Entretanto, para esta dissertação, apesar de não ser objeto de análise o processo de alfabetização, é importante entendermos como o uso das práticas sociais nos processos de leitura e escrita começaram a surgir em nosso país.

Nesse contexto, a escola é tida como a principal agência de letramento, entretanto, sua maior preocupação é a alfabetização, que é considerada uma prática de letramento escolar, não uma prática social (ROJO, 2009; KLEIMAN, 1995). Esse letramento escolar está dentro do modelo denominado autônomo (STREET, 2014), que pressupõe a existência de um único meio de o letramento ser desenvolvido. Sobre esse modelo de letramento, Kleiman (1995) elenca três características: a) a aquisição da escrita está interligada ao desenvolvimento cognitivo, b) a oralidade e a escrita formam uma dicotomia e c) a concessão de “poderes” à escrita. As características em questão mostram que o modelo autônomo não garante o alcance de um letramento que, de fato, esteja associado às práticas sociais.

Segundo Assolini e Tfouni (2006, p. 56), a restrição da alfabetização na escola significa que

ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso.

Soares (2014), sobre essa concepção restrita de alfabetização (e, conseqüentemente de letramento), lembra a tentativa da União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, com o propósito de padronização internacional, de distinguir uma pessoa letrada de uma iletrada. Segundo a autora, essa ação se constituiu em uma definição arbitrária, e questiona qual o fundamento para selecionar certa habilidade e um tipo específico de

material escrito, tendo em vista que tanto a leitura quanto a escrita são fatores determinantes para o letramento e são heterogêneos. Essa definição também pode ser considerada uma valorização do modelo de Letramento autônomo, descrito por Street (2014).

O que deve ficar claro é que letramento não é alfabetização, apesar de, em alguns dicionários, esse sinônimo ser recorrente. Letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18). Para Assolini e Tfouni (2006, p. 51), o letramento é uma abordagem dos paradigmas “sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para todos os sujeitos que vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita, mesmo os não-alfabetizados”.

A partir dessas definições, no letramento, a pessoa sabe mais do que simplesmente ler e escrever; ela também faz uso constante e profícuo da leitura e escrita. A pessoa letrada passa a ter repertório social e cultural ampliados, muda seu modo de viver e ver a sociedade. Esse percurso faz parte do modelo ideológico, apesar de no Brasil, o modelo autônomo ainda ser muito presente (SOARES, 2017).

Rios (2014, p. 178) amplia o conceito de letramento ao destacar a prática oral: “a fala em volta de/sobre texto escrito”, e justifica ao dissertar sobre a utilização da fala no processo de ensino da escrita na educação infantil. Kleiman (1995), de igual modo, analisa a oralidade como um objeto de análise de vários estudos sobre o letramento, visto que, geralmente, a criança tem estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas.

A oralidade expande o letramento para questões relacionadas às experiências humanas. Gee (s/d), nesse sentido, argumenta que a memória humana é quase ilimitada e que podemos armazenar quase todas as nossas experiências reais em nossas cabeças e usar essas experiências para raciocinar sobre experiências semelhantes ou novas no futuro. Sousa (2011) aponta, nesse mesmo caminho, que o aprendizado não está necessariamente atrelado à escola, pois mesmo pessoas que não tiveram acesso à educação podem aprender por intermédio da transmissão de conhecimentos por alguém que detinha a leitura e a escrita. A autora exemplifica sua concepção com a contação de histórias passadas entre as famílias numa comunidade campestre que ela mesma analisou. O processo de aprendizado pode, então, ser realizado em diferentes contextos sociais, inclusive na escola, e o letramento pode ser entendido como “fato social que se reflete na constituição de uma sociedade com muitas necessidades, e uma delas é terem sujeitos letrados que possam, em muitos aspectos, exercer papéis sociais que requerem habilidades de leitura e de escrita.” (SOUSA, 2011, p. 282)

Na próxima subseção, apresentarei como os letramentos serão aplicados na análise dos dados: desde o Perfil Sociolinguístico até as produções textuais no gênero Artigo de Opinião com a temática escolhida pelos estudantes: Bullying, um perigo nas escolas.

2.1.3 Aplicações dos letramentos como práticas sociais nesta pesquisa

Tendo como base os estudos sobre letramentos registrados no decorrer da presente seção, foi aplicado um Perfil Sociolinguístico – que será explicitado em detalhes no capítulo analítico – para se conhecer o histórico de letramento dos alunos. Acreditamos que o perfil sociolinguístico é um instrumento metodológico e analítico relevante para introduzir nossas análises; isso evita a existência de análises determinadas em práticas por si mesmas, descontextualizadas, pois, conforme as leituras acerca dos letramentos como práticas sociais, quem escreve tem uma história, da qual não se desprende no momento de escrever seu texto. Ao contrário, recorre, em geral, a ela para atender às exigências de determinados eventos e práticas de letramento.

Com o (re)conhecimento das práticas letradas dos colaboradores desta pesquisa em seus diversos contextos sociais, retomarei aqui o quadro delineado por Barton & Hamilton (2000, p. 08) [cf. subseção 2.1.1] para ilustrar como contemplo o macro dos letramentos como práticas sociais nos dados gerados:

- O letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos.
- Existem diferentes letramentos, associados com diferentes domínios da vida.
- Práticas de letramento são substanciadas por instituições sociais e relações de poder, e em alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- Práticas de letramento são significativas e embutidas nos mais amplos meios sociais e de práticas culturais.
- Letramento é historicamente situado.
- Práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e construções de sentido.⁸

-
- ⁸ Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
 - There are different literacies associated with different domains of life.
 - Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
 - Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
 - Literacy is historically situated.

A partir do quadro anterior, visualizamos as produções textuais geradas, no aspecto macro dos letramentos como práticas sociais (cf. capítulo analítico), a partir dos seguintes parâmetros:

- conjunto de práticas sociais presentes
- diversidade dos domínios da vida
- instituições sociais, relações de poder e letramentos dominantes (ou não)
- diversidade de práticas culturais
- letramentos historicamente situados
- dinamicidade das práticas de letramento e aprendizagem

É importante dizer que construí esta proposta embasada na figura de Barton & Hamilton (2000) pelo fato da referida figura, intitulada “Letramento como prática social”, constituir-se como um quadro-resumo, um ponto de encontro das concepções a respeito de letramentos apresentadas no decorrer desta dissertação. Por isso, a seguir, com a finalidade de breve ilustração, mostrarei a partir de um excerto de texto de um colaborador, como apliquei os letramentos como práticas sociais nos dados⁹.

Os sonhos destruídos

A grande parte dos alunos é afetada pelo Bullying, o físico e o psicológico, pois, ocasionando o isolamento pessoal, enfim os sonhos deles acabam sendo destruídos. (CRAVO, 18)¹⁰

O excerto anterior, como um todo, revela as práticas sociais de letramento do colaborador. O estudante reside numa cidade periférica do Distrito Federal, e em seu perfil sociolinguístico, afirma que faz uso da leitura de jornais. O aluno escreve sobre o Bullying, problema historicamente situado na atualidade, que está acontecendo dentro de uma agência de letramento – a escola – e que, na sua concepção, traz problemas que irão refletir no futuro da vítima, tanto física quanto psicologicamente, destruindo sonhos. Essa construção das ideias demonstra que ele não se limita ao que acontece somente no ambiente escolar, mas ultrapassa

-
- Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

⁹ No capítulo analítico encontram-se as análises completas dos dados gerados.

¹⁰ Excerto produzido pelo colaborador Cravo (nome fictício conforme os pressupostos do Comitê de Ética em Pesquisa da UnB). Em todos os dados, nomes fictícios são utilizados com o intuito de manter sigilo da identidade dos colaboradores.

para sua vida concreta, real. Com as concepções, abordagens e aplicações devidamente explicitadas, é preciso caminhar com a contextualização teórica rumo aos gêneros textuais.

2.2 Gêneros textuais, o início: breve contextualização com PCN (1998) e BNCC (2017)

Nas últimas décadas, mais especificamente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, os estudos acerca dos gêneros textuais começaram a ganhar maior visibilidade no campo da linguística, como também suas relações com o ensino e com a aprendizagem, dentro das relações de interação social. Tais estudos contribuíram para propostas didáticas da utilização dos gêneros, com o objetivo de trabalhar os conteúdos relativos às linguagens de modo a “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Os PCN's (BRASIL, 1998), apesar de não fazer uma análise mais profunda dos gêneros textuais, reconhecem a necessidade de se ter conhecimento sobre a função social e a organização de textos orais e escritos. Para tanto, é preciso partir das intenções comunicativas, dentro do contexto de mundo social que cerca os estudantes, para que haja a organização textual dentro de um determinado gênero.

Atualmente, o documento de orientação adotado pelas escolas e construído pelo Ministério da Educação (MEC) é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esse documento direciona os conhecimentos fundamentais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, independentemente do lugar onde moram ou estudam em nosso país. Por esses motivos e, em tese, o BNCC deve ser adotado por todas as escolas da Educação Básica das redes públicas e particulares do Brasil. Como a BNCC define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica, seu objetivo é ajudar a diminuir as desigualdades de aprendizado: todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental. No entanto, é preciso estar atentos à diversidade social e linguística de um país continental como o Brasil; ensinar o que é fundamental respeitando as diversidades sociais e culturais. Nessa perspectiva e sobre o ensino de gêneros textuais no Ensino Médio, o documento esclarece que

ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a

análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017, p. 490).

Desse modo, as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística, devem se realizar nas aulas de linguagens, de língua portuguesa, de forma a abranger a interação, os letramentos como práticas sociais. Para isso, é preciso trabalhar com as concepções de gêneros textuais. Como esta dissertação trata de Artigos de Opinião escritos por estudantes do Ensino Médio, é necessário este conhecimento prévio de documentos norteadores feitos pelo Ministério da Educação- MEC destinado à Educação Básica. Mas, com o intuito de seguir com o aparato teórico escolhido para este estudo, a partir de agora trataremos dos gêneros textuais em si. Recorreremos, essencialmente, aos estudos de Bakhtin (1997, 2006), Marcuschi (2008), além de Bazerman (2005) e Rojo (2005).

A escolha dos autores se deu pela perspectiva de um ensino no caminho de valorização das práticas sociais do estudante, da dialogicidade, levando em consideração seus contextos sociais e culturais, visão que se coaduna com os Letramentos, amplamente discutidos na seção anterior. Nesse sentido, iniciarei a discussão nesta seção com os pressupostos teóricos de Bakhtin (1997, 2006), que é a grande referência sobre gêneros do discurso. Em seguida, apresentarei as ideias de gêneros textuais de Marcuschi (2008) adotadas nesta pesquisa. Por fim, mostrarei as concepções do gênero Artigo de Opinião – o gênero produzido pelos nossos colaboradores.

2.2.1 Gêneros: do discurso e textuais

O ponto de partida desta subseção é uma explanação sobre a dialogicidade da língua(gem) oportunizada pelas variedades dos gêneros do discurso, fundamentada em uma concepção teórica de Bakhtin (1997, 2006). Para o autor,

o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas. (...) Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (BAKHTIN, 2006, p. 93-94)

Nessa concepção, a língua perpassa os limites estruturais da gramática normativa, tratando-se de um fenômeno ao qual até a própria forma ganha constituição no uso, nas

práticas sociais nas quais é construída. A língua é entendida enquanto um processo sócio-interacionista realizada por seus locutores, e, portanto, dialógico (BAKHTIN, 2006).

Bakhtin (2006, p. 129) afirma que a língua ganha vida na coletividade, mas não desconsidera que a língua também tem um caráter individual: “uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico.”

Por isso, privilegia em seus estudos o que ele denomina “fórmulas da vida corrente” (BAKHTIN, 2006, p. 128). Ou seja, ao nos comunicarmos nas mais variadas circunstâncias concretas da vida, quer conscientes ou não, fazemos uso de variados gêneros escritos e orais, os quais apresentam características particulares, pois são “delimitadas e determinadas em todos os aspectos” pelos meios sociais em que se realizam (BAKHTIN, 2006, p. 128).

Isso vale dizer que a variedade de gêneros é infinita, pois, segundo o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio dos gêneros do discurso. A compreensão desse processo interacional e de produção do gênero nos leva ao entendimento de que ao produzirmos linguagem, seja oral, escrita, ou não verbal, haverá marcas do nosso contexto social.

No trabalho com gêneros, portanto, é essencial, para o ensino de Língua Portuguesa, desenvolver processos com essas marcas trazidas pelos estudantes, visto que ignorar isso é tornar o trabalho com gêneros e textos infrutífero, exíguo. Para o entendimento da questão da diversidade de gêneros, a premissa é a compreensão do processo de efetuação da língua, que, de acordo com Bakhtin (1997, p. 279),

efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Nesse processo de interatividade e produção de significados, o enunciado parte da proposição de interlocução, mesmo que não esteja explicitamente declarado qual seja o interlocutor. Essa relação dialógica é a principal característica do enunciado, e sua peculiaridade exclusiva de manifestação única, uma vez que a interação social ativa sua realização, no momento dela.

Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e, sobretudo, o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 1997, p. 321).

É nessa perspectiva que a presente pesquisa se delinea, pois, de acordo com as concepções bakhtinianas, podemos visualizar os textos produzidos pelos alunos na escola como gêneros, como não unilaterais; os textos nessa perspectiva não são finalizados após sua produção, mas são dirigidos a alguém (seja ao destinatário real ou em simulações no âmbito escolar). É papel do professor buscar as vozes dos locutores/interlocutores, dando lugar à palavra do outro, para que esses textos possam, como gêneros, ter significados reais para os alunos, pois, se tratados fora de um contexto, tornam-se impessoais, sem sentido. Mas, se inseridos em uma prática social, existe um autor e um destinatário (Como o escritor percebe e imagina seu destinatário? A quem se dirige o enunciado?), sendo este último um traço constituinte de qualquer enunciado. Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado (Qual é a força da influência do destinatário sobre o enunciado?).

Para o autor russo, dado o caráter dialógico e interacional da linguagem, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, (...) a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302). A respeito dessa ideia, Schneuwly (2004) acrescenta ser o gênero um instrumento possibilitador da comunicação, tendo em vista que, em qualquer contexto de comunicação, os gêneros estabelecem a dialogicidade. O autor trabalha, também, com a classificação bakhtiniana de gêneros primários e secundários. Os primários são assim chamados por serem usados com mais frequência no cotidiano, nas relações mais corriqueiras como uma conversa, um bilhete etc. Já os secundários são aqueles mais complexos, como documentos oficiais, textos literários, textos científicos, entre outros, e podem constituir tanto situação de interação oral quanto escrita (BAKHTIN, 1997).

O que determina se o gênero é primário ou secundário, portanto, não é a modalidade da língua (oral ou escrita), mas as condições reais de produção desse gênero. Estas condições estão articuladas às esferas de comunicação em que os gêneros são usados. Tal classificação de gêneros demonstra a visão de Bakhtin (1997) sobre a ligação entre a língua e a vida, ou seja, com seus usos sociais, práticos, reais. Para ele, é “através dos enunciados concretos que

a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Por isso, é indispensável para qualquer estudo, entender a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso.

Schneuwly (2004, p. 31) faz uma reflexão sobre a classificação bakhtiniana e afirma que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”. O autor disserta sobre essa questão e faz referência a um texto próprio de 1988 para explicar o que ele chama de “revolução de operação de linguagem”, causada pela passagem dos gêneros primários para os secundários:

Autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
Possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades linguísticas diversas, de planos e textos;
Possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos. (SCHNEUWLY, 1988, apud SCHNEUWLY, 2004, p. 32).

Essa revolução está imbricada na maior interação do sujeito com a linguagem e com as suas invenções, levando a uma ampliação de seus conhecimentos, explorando, assim, seu potencial no sentido de agilizar e ampliar suas possibilidades de comunicação. Sob esse prisma, o contexto escolar é um ambiente muito propício para produção escrita dos gêneros secundários (BAKHTIN, 1997) num processo de ensino e aprendizagem que tenha como objetivo a aquisição e desenvolvimento das práticas sociais do letramento, como é o caso desta Pesquisa de Dissertação, que se propõe a interligar a materialidade – Texto –, ao instrumento de realização – Gênero –, englobados nas práticas sociais – Letramentos.

Após a apresentação dos gêneros do discurso segundo os pressupostos de Bakhtin (1997, 2006), seguiremos com o termo gênero textual, utilizado por Marcuschi (2008). Compreendemos que este termo está mais bem aplicado ao contexto das produções escolares e a nossa opção por realizarmos as interfaces com as concepções de materialidade do texto da Linguística Textual também justifica esta postura (cf. seção 2.3).

Para Marcuschi (2008, p. 81), “não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”. Rojo (2005) explicita que ambas as teorias de gêneros do discurso ou discursivos das teorias dos gêneros do texto ou textuais, estão arraigadas nas teorias bakhtinianas, sendo produto de análise do gênero discursivo o enunciado, e do gênero textual, o texto em si.

E, por fim, sobre o termo “discurso”, Bakhtin (1997) reconhece seu caráter vago, visto que não foi definido com rigor científico, ao menos, à época da sua teoria. E ancora sua

argumentação na definição de enunciado, que é a condição precípua para a realização da fala, da comunicação verbal.

Dando continuidade à discussão das questões sobre gêneros textuais, recorreremos a Marcuschi (2008, p. 154-155) e sua definição de gêneros e tipos textuais:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção [...]

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.[...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas [...]. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

O autor deixa bem claro na discussão posterior às definições acima que a relação existente entre gêneros e tipos é suplementar, não dicotômica, visto que todos os gêneros estão ligados a algum(ns) tipo(s) textual(is). O estudo desses conceitos é essencial para o andamento das análises das produções textuais geradas como um dos objetos de estudo deste trabalho, em virtude da adoção do gênero artigo de opinião, pertencente, em relação de predominância, ao tipo textual Argumentação. As características peculiares do Artigo de opinião serão exploradas adiante, nas seções 2.2.2 e no capítulo analítico.

Em suas considerações sobre gênero, Marcuschi (2008, p. 154) parte das orientações sociointerativistas de Bakhtin (1997): “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”, sendo parte integrante da vida social.

Diante das definições apresentadas, entende-se que tipo, gênero e domínio discursivo harmonizam-se no texto de maneira que este é escrito utilizando um tipo textual, atende a um objetivo comunicativo, e, por isso, pertence a um gênero, estando compreendido em uma esfera social da qual o gênero faz parte, ou seja, o domínio discursivo.

É importante também a consulta à teoria de gêneros sob o prisma dos estudos de Bazerman (2005). Na obra consultada, o autor trabalha o papel dos gêneros textuais nas práticas de letramento. Para ele, há uma sequência lógica da realização da linguagem por intermédio do texto:

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em conjuntos de gêneros dentro de sistemas de gêneros, os quais fazem parte dos sistemas de atividades humanas (BAZERMAN, 2005. p. 22).

A título de resumo, as definições explicitadas por Bazerman (2005) têm os atos da fala como ponto de partida, realizados nos gêneros, englobados nos sistemas de gêneros inseridos em um sistema de atividades humanas. Nessa realização comunicativa, a pessoa reconhece as formas de comunicação por intermédio dos textos, inclusive suas realizações anteriores, adotadas num processo ativo dentro das esferas sociais.

A partir da leitura da obra de Bazerman (2005), podemos inferir que o professor deve estar atento à premissa que os gêneros configuram-se como fenômenos de reconhecimento psicossocial, o que equivale dizer que o conhecimento é variável de estudante para estudante, por isso o entendimento da prática social dos alunos deve ser antecedente às atividades de produção textual, percurso adotado nesta pesquisa.

Assim, mesmo que o estudante não tenha conhecimento sobre o funcionamento de um determinado gênero, por exemplo, é possível apresentá-lo ao texto pelos gêneros mais simples que ali se encontram. Aqui entra o preparo do professor, de um conhecimento tanto da estrutura quanto dos elementos da língua possíveis de serem explorados, dentro de um processo sócio comunicativo.

O entendimento acima descrito coaduna-se com a BNCC/Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 498) no trabalho com gêneros, na perspectiva da Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, quando pressupõe que o trabalho com gêneros deve: “Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.)”.

Nesse sentido, é premente o rompimento das diferenças de acesso ao aprendizado e de formação para a cidadania com a inserção profícua da dialogia de gêneros nas salas de aula, ampliando os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental. O professor, nesse processo, deve adotar uma postura dialética, sociocomunicativa, apto a ouvir as vozes dos seus alunos, trazendo a língua real para dentro do espaço escolar, fazendo dos alunos sujeitos de sua interação, utilizando como ferramenta a dialogia dos diversos gêneros textuais no sentido de torná-los autores de textos verdadeiramente comunicativos sejam orais, sejam escritos.

Bakhtin (1997) afirma que o dinamismo e dialogismo intrínseco e imanente à linguagem tende a resultar na (re)criação humana da linguagem. Quanto mais os adolescentes se reconhecem nessas produções discursivas e a partir dos conhecimentos ora compartilhados, assumem uma atitude responsiva e ativa. Diante dessa ação, os gêneros também atuam como atividades que levam à autonomia da pessoa e na sua construção enquanto cidadão. Essa é uma das premissas desta pesquisa – o apontamento para o estudo das condições sociocomunicativas identificadas nos processos sociointerativos, e para o despertar de uma atitude crítica diante da realidade em que o aluno se encontra inserido.

Para isso, deve-se haver um esforço do professor no rompimento de práticas tradicionais e de paradigmas estigmatizados a fim de construir uma interação com os alunos. É preciso uma postura acolhedora, dialógica, um passeio pela história de seus alunos, pelas condições sócio-históricas de produção, ou seja, é necessário um caminho interacional para o ensino com gêneros.

Diante dessa perspectiva, cabe ao docente oportunizar a aprendizagem, criando circunstâncias para o aluno reconhecer como e quando usar a linguagem sob determinadas estratégias. Nesta pesquisa, frente à proposta de experiências e interação social na produção textual, o gênero escolhido para trabalhar com os alunos foi o artigo de opinião, que será abordado na próxima seção, em linhas gerais, e será trabalhado mais detalhadamente no capítulo de Análise de Dados.

2.2.2 O gênero Artigo de Opinião

O uso da linguagem verbal, seja ela oral, seja ela escrita, efetiva as interações entre os indivíduos, assumindo, sob esse prisma, uma função social, pois, por meio dela, acontece a comunicação, a construção de conhecimentos e a transformação do sujeito, tornando-os atuantes na sociedade nas mais variadas formas.

De acordo com Marcuschi (2008), os tipos se encontram dentro dos gêneros textuais. Os tipos são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Os gêneros, segundo o autor, são a materialização das práticas sociais, do que acontece na vida diária das pessoas e que possuem características sociocomunicativas definidas a partir do tema, das propriedades funcionais e estilo, e por essas características, são incontáveis, como amplamente discutido na seção anterior.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros podem ser divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever. Partindo desses pressupostos, o gênero textual artigo de opinião está no agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), dentro dos gêneros jornalísticos (RODRIGUES, 2000), e utiliza a argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.

Diante dessa possibilidade ampla de tratamento dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) propõem um currículo aberto e negociado e justificam a nomenclatura pela possibilidade de adaptação pelos professores de acordo com as situações vividas em sala de aula, negociado, pois há várias fases de adaptação e ajuste. Esse currículo está exemplificado com o gênero gerado nos dados desta dissertação, por isso será reproduzido e analisado logo abaixo:

Tabela 3: Progressão curricular

Exemplo de gêneros	Representação do contexto social	Estruturação discursiva do texto	Escolha de Unidades Linguísticas
Artigo de opinião	Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente. Compreender as crenças alheias e atuar sobre elas. Analisar as características do receptor do texto para	Escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado. Definir a tese e defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema. Distinguir entre argumento/não	Utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição. Utilizar verbos declarativos, neutros, apreciativos, depreciativos. Utilizar fórmulas introduzindo citações. Em função da orientação

	<p>adaptar-se a elas.</p> <p>Antecipar posições contrárias.</p> <p>Citar a palavra alheia.</p> <p>Distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos.</p>	<p>argumento e entre argumento contra/contrargumento.</p> <p>Prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir.</p> <p>Organizar o texto em função da estratégia argumentativa.</p>	<p>argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares emprego dos tempos).</p> <p>Utilizar organizadores enumerativos.</p> <p>Distinguir modalidade de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas.</p>
--	--	--	---

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004), p. 57, com adaptações.

O **artigo de opinião** é um instrumento inicialmente utilizado para interação entre autor e leitores de revistas ou jornais (impressos e digitais), embora tal interação não ocorra no mesmo espaço e tempo, nem pessoalmente. Desta forma, como já explorado, o artigo de opinião constitui-se um gênero da ordem do argumentar (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), que objetiva convencer, persuadir ou influenciar os possíveis leitores, e, para isso, o autor deve utilizar estratégias discursivas próprias do gênero, como o uso de organizadores argumentativos, estratégias de argumentação, persuasão, convencimento, previsão de opiniões e estratégias para possível refutação.

A escolha desse gênero textual justifica-se, portanto, como uma tentativa de levar os estudantes a exporem suas ideias e conclusões sobre um determinado tema escolhido por eles, a saber, Bullying: um perigo nas escolas. Além disso, levá-los a desenvolver a consciência de que não será meramente um texto escrito, mas uma construção de argumentos consistentes, com embasamento e dentro da estrutura que o gênero pede, a fim da defesa de seu ponto de vista.

Partindo do pressuposto de que não há leitura e produção de texto sem conhecimento de mundo e da realidade que os cerca, os alunos devem manter-se atualizados, adotando uma visão crítica e reflexiva. Neste sentido, evidencia-se que o estudo do gênero **artigo de opinião** constitui-se um objeto de ensino e de aprendizagem fundamental para o aprimoramento das práticas de linguagem em uso e socialmente valorizadas, propicia a produção de

conhecimentos vivenciados nas relações interacionais, tornando-os atuantes nos contextos em que estão inseridos.

Segundo Boff, Koche e Marinello (2009), o artigo de opinião apresenta uma estrutura característica. A produção deste gênero exige a apresentação de um problema a ser discutido e de uma proposta de solução ou avaliação, de uma reflexão sobre o assunto e estrutura-se da seguinte forma:

- a) situação-problema: propõe a questão que será desenvolvida para indicar ao leitor o que virá na sequência do texto. Procura contextualizar o assunto abordado, através de afirmações gerais e/ou específicas. Nesse momento, pode esclarecer o objetivo da argumentação que será sustentada;
- b) discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião sobre a questão analisada, apresentando argumentos em defesa da posição assumida ou contra as afirmações divergentes. Os argumentos baseiam-se em dados e fatos reais que exemplificam e comprovam a veracidade dos conceitos apresentados.
- c) solução-avaliação: apresenta uma resposta à questão proposta, em que pode haver uma confirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado.

Rodrigues (2000) defende o uso dos artigos jornalísticos na escola, pois esse gênero encontra referência na vida fora do ambiente escolar. A autora, partindo do pressuposto da busca da dimensão sociodiscursiva da escrita, propõe algumas condições para sua produção:

- Colocar-se discursivamente como autor;
- Construir a imagem dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- Considerar o lugar instrucional e o momento social de onde se enuncia;
- Estabelecer o objeto do enunciado;
- Pôr-se em relação valorativa (posicionamento) diante do objeto do enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto (RODRIGUES, 2000, p. 217).

Os pontos levantados por Rodrigues (2000) estão alinhados com a estrutura proposta por Boff, Koche e Marinello (2009). Podemos perceber, então, que o aluno deve ter um momento inicial de apresentação do tema, para, após discussão com os demais alunos, no intuito de fomentar sua reflexão sobre a argumentação e contra-argumentação que será utilizada em sua produção textual sobre o tema escolhido, passe à construção de seu posicionamento crítico, bem como à avaliação da solução a ser apresentada.

Diante dessas prerrogativas e da importância do trabalho desse gênero dentro do ambiente escolar, utilizaremos as instruções presentes no Caderno do Professor do Projeto Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro, 2014, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS) para análise dos dados. O Programa Escrevendo o Futuro é uma das ações do plano de desenvolvimento da educação, e traz, neste material, o gênero **artigo de opinião**, para que alunos das 2^o e 3^o séries do Ensino Médio concorram nas Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Após a introdução ao gênero, exemplos, explicações e atividade prática, o Caderno traz os critérios de Avaliação das Olimpíadas, detalhados na concepção do texto como um todo. Como nosso objeto de análise é o gênero, utilizaremos somente os seguintes descritores:

- Adequação Discursiva: a questão polêmica de fundo é relevante? O texto deixa transparecer que o autor mobilizou informações pertinentes e diversificadas para sua intervenção?
- Adequação Linguística: o texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que pretende chegar? As justificativas (ou argumentos) sustentam consistentemente a conclusão (ou tese) do autor? Estratégias comunicativas como a refutação e a utilização de diferentes vozes estão presentes no artigo?
- Marcas de autoria: o autor usou recursos adequados para prender a atenção do leitor? O texto convence o leitor?

Para exemplificar como verificamos as características do gênero Artigo de Opinião nos dados gerados, apresentaremos um fragmento de uma produção textual do aluno Cravo, 18.

Um dos problemas mais crescente nas escolas é a aparência sendo rejeitado. Dados da IBGE que apresentam um estudo bem assustador: as provocações dos colegas foram de 15,6% a aparência do corpo e 10,9 % a aparência do rosto. Isso demonstra, que os pais responsáveis acompanhem as rotinas dos filhos e, aqueles que zombam e intimidam devem ser castigado pelos pais ou pela as escolas.

Excerto da produção textual do Cravo, 18¹¹

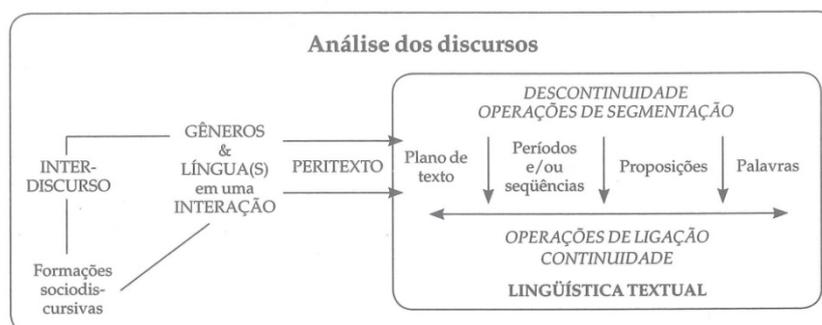
Em relação à mobilização das informações pertinentes e diversificadas para a intervenção do problema elencado, o texto do estudante Cravo, apresenta dados pertinentes, como os dados de uma pesquisa do IBGE que, apesar de algumas inadequações de coesão e a consequente dificuldade de leitura do texto, o autor vale-se da argumentação para defender um ponto de vista, que será revelado no próximo capítulo. O uso desse dado corresponde à utilização de “diferentes vozes” na construção de sua argumentação, além disso, o tema da questão de fundo é relevante, no caso, o Bullying no ambiente escolar. Vale ressaltar que a análise completa encontra-se no capítulo analítico.

Após as considerações feitas sobre os gêneros, passaremos à última proposta de análise: a Linguística Textual. Entretanto, antes de passarmos à próxima seção, abordaremos o ponto que une os gêneros ditos discursivos e a Linguística Textual, sob a ótica de Adam (2008). O autor postula que embora a análise do discurso e a Linguística Textual, desde seu surgimento,

¹¹ Destacamos, aqui, que os textos referentes à produção dos colaboradores foram reproduzidos exatamente como escritos por eles, sem nenhuma revisão de aspectos gramaticais ou ortográficos.

desenvolveram-se de modo autônomo, a Linguística Textual situa-se no interior do espaço da análise das práticas discursivas, “postulando ao mesmo tempo uma separação e uma complementaridade” no esquema a seguir: (ADAM, 2008, p. 43)

Figura 2: Análise dos discursos



Fonte: (ADAM, 2008, p. 43)

O autor explicita que tal esquema evidencia

o jogo complexo das determinações textuais ‘ascendentes’ (da direita para a esquerda) que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO- objeto da Linguística Textual- e as regulações ‘descendentes’ (da esquerda para direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados- objeto da análise do discurso. (ADAM, 2008, p. 43)

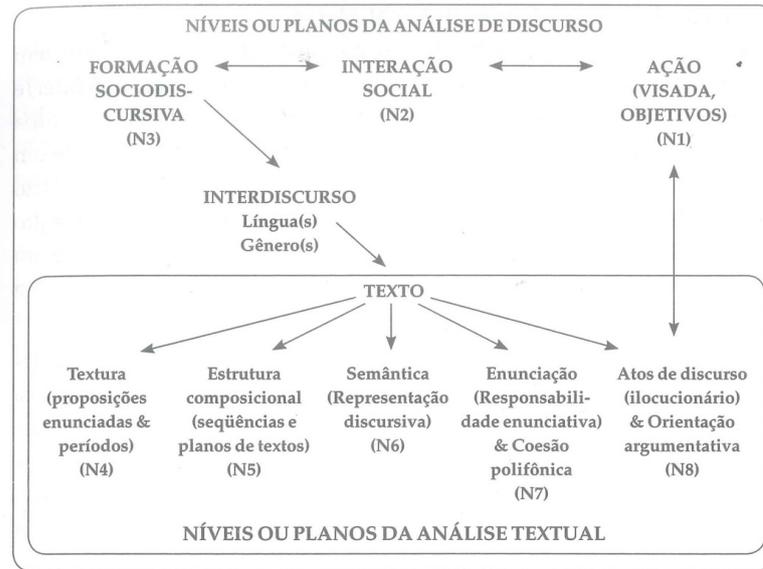
A posição adotada pelo autor leva em consideração tanto a necessidade de interação quanto o resultado dela, que, de acordo com a teoria bakhtiniana, gera formas infinitas de enunciados, que são regulados pelos gêneros e pelas línguas. Adam (2008) trata as seqüências textuais e suas estruturas composicionais em nível motivacional dentro dos discursos. Assim, os textos são a materialidade da ação da linguagem. Por isso vale dizer que a pessoa, inscrita no interior das práticas discursivas, organiza sua textualização, dando sentido aos processos exteriores aos textos.

Para o autor (2008), portanto, a noção de gênero está nos limites entre o discurso e o texto. Esse ponto de interseção pode representar a possibilidade do diálogo entre a Linguística Textual e a Análise do Discurso.

A figura 02 está embasada nos estudos de Adam (2008). O autor situa a Linguística Textual no interior do espaço amplo da análise de discurso, caracterizando este como lugar onde se sustentam, originam e instituem as construções textuais. Para ele, a linguística textual é um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.

O autor não vê as produções linguísticas independentes das formações discursivas e dos processos de sentido exteriores ao puramente textual, mas antes entende o papel da Linguística Textual na teorização e descrição dos encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade que constitui o texto. (ADAM, 2008).

Figura 3 – Níveis ou planos da análise de discurso



Fonte: Adam, 2008, p. 61

No esquema apresentado, o discurso é tido como ação. Para ele, “toda a ação de linguagem inscreve-se, como se vê, em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua e a gêneros do discurso” (ADAM, 2008, p. 63). Podemos perceber que o autor utiliza a noção de gênero como ligação entre o plano do textual e o do discursivo.

No esquema acima, a formação sociodiscursiva está numa posição de reciprocidade à interação social, a qual é intermediária da relação entre a ação de linguagem visada e a formação sociodiscursiva. Fica claro que para Adam, os textos se desenvolvem na interação social.

A ligação da linguística textual com a análise de discurso é explicitada pelo autor ao mencionar as possibilidades de uma pragmática textual, ou seja, do entendimento de que a linguagem não pode ser desassociada da ação, do mesmo modo o discurso, e aos tipos de discursos institucionalizados. Para Adam (2008), os enunciados são formados a partir diversas situações de interação, e os atos discursivos se materializam pelo texto.

Passarei, então, à discussão sobre a Linguística Textual, entendendo o texto como materialidade do gênero textual.

2.3 Linguística Textual

Sobre a Linguística Textual (doravante LT), faremos inicialmente um breve trajeto histórico baseado em Fávero (1998), Koch (1997, 2006, 2010), Marcuschi (2008) e Adam (2008, 2017). Tais autores também fundamentam nossa apresentação sobre o conceito de texto e contexto na perspectiva da LT. Ao final, discorreremos acerca dos sete critérios de textualidade, de acordo com Beaugrande & Dressler (2005), a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Esses critérios serão utilizados como parâmetro para análise das produções textuais dos estudantes da terceira série do Ensino Médio, turma I, de uma escola pública do Distrito Federal, colaboradores desta pesquisa.

2.3.1 Breve histórico da Linguística Textual

A Linguística Textual, ou Linguística do Texto, iniciou-se na Europa na década de 1960, mais especificamente na Alemanha, “como ciência da estrutura e do funcionamento dos textos” (FÁVERO, 1998, p. 05). Segundo a autora, Cosériu (1955) foi o primeiro a usar o termo Linguística Textual, porém, na perspectiva de sua utilização contemporânea, cujo objeto de estudo é o texto, foi pioneiramente aplicado por Weinrich (1966). Entretanto, antes da compreensão e adoção desse objeto, é necessário compreender o processo percorrido, desde a motivação desse novo ramo da Linguística até os dias atuais. A LT começou a ser fomentada após a percepção de que as teorias linguísticas tradicionais não eram suficientes para analisar alguns fenômenos realizados no texto (MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, até chegar ao entendimento atual, a LT passou por duas fases: a transfrástica, cujo objeto de estudo era a frase, e a gramática do texto (KOCH, 1997). Essa informação é ratificada por Marcuschi (2008), quando o autor aborda a verificação da necessidade de uma análise que ultrapassasse a frase em relação à outra frase, bem como à gramática do texto, ou a princípios da “boa formação textual”, chegando-se, assim, a uma teoria consubstanciada no uso real da língua.

O entendimento do processo de mudança do conceito textual, sob quais parâmetros e o porquê das mudanças é essencial para nossa pesquisa, pois servirá de embasamento para a aplicação na correção das produções textuais – objeto de estudo desta dissertação – ao perceber que o texto é bem maior que um aglomerado de frases, ou que são necessários mais que elementos da gramática, ou da “boa formação textual” para que o texto se constitua como texto.

Para explicar a transição da LT nesse trajeto histórico, Koch (1997) esclarece que o nível sentencial embasava as relações de análise entre as frases, questão estudada tanto por estruturalistas quanto por gerativistas. Alguns teóricos à época viam o texto como “sequência coerente de enunciados”, a exemplo de Isenberg (1970) ou Bellert (1970), entretanto tal linha não conseguiu corresponder ao esperado. Em seguida, para satisfazer os aspectos não realizados a partir da análise sentencial e a partir da compreensão que havia uma descontinuidade qualitativa entre frase e texto, as gramáticas textuais foram elaboradas. (KOCH, 1997)

Dentro do modelo das gramáticas de texto, além dos estruturalistas, como Wenrich, alguns teóricos da linha da Gramática Gerativa destacaram-se, como Van Dijk (1970), Lang (1971,1972) e Petöfi (1972,1974). Sequencialmente, após as gramáticas textuais não abarcarem todos os aspectos que se pretendia, surge a L.T tal como vista hoje “a unidade mais altamente hierarquizada – o texto – que se pretende chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para então classificá-las” (KOCH, 1997, p. 68).

Como podemos perceber, a análise do texto não se limita a um conjunto de regras identificáveis nele mesmo, pois sua realização depende de uma série de fatores, inclusive seu uso prático e interativo. Nossa análise levará em consideração os aspectos do discurso no processo interativo vivenciado pelos estudantes nas Oficinas, a partir de situações e vivências pessoais, ativando seus conhecimentos prévios, linguísticos ou não, na produção textual. Por isso, para orientar-nos, adotaremos a definição de LT segundo Marcuschi (2008, p. 73), que nos aponta que: “O estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras de produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”.

Com seu objeto de estudo definido, o movimento da LT no Brasil teve início no final da década de 70, início da década de 80, mais precisamente em 1978, quando o livro *Linguística e teoria del texto*, de Sigfried J. Schmidt foi traduzido para o português (ADAM, 2017). O primeiro trabalho publicado foi um artigo do Prof. Dr. Ignácio Antônio Neis, *Por uma gramática textual*, em junho de 1981, na Letras de Hoje, artigo baseado nos estudos dos

teóricos Schmidt, Van Dijk e Lang (ADAM, 2017). Em 1983, duas obras foram de suma importância para esse ramo da Linguística: o livro *Linguística Textual – introdução*, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch, e o artigo *Linguística de texto – o que é e como se faz*, de Marcuschi (FÁVERO, 2012). Apesar de passadas três décadas, as teorias desenvolvidas por esses escritores, Marcuschi, Fávero e Koch, continuam atuais e servem de embasamento para o entendimento das relações intra- e intertextuais, sob o olhar da interação.

Essa perspectiva de interação levou os estudos da LT para dois critérios de textualidade, inicialmente, a coerência, com destaque, segundo Koch (2006), para as produções dos autores Charolles, Petöfi & Sozer (1983), Nebauer (1983), Petöfi (1986), entre outros; seguida da coesão, com destaque para Marcuschi (1983), Koch (1987, 1989, 1992), Koch & Travaglia (1989, 1990), Fávero (1991), e Bastos (1985), realizadores de obras de grande relevância para essas temáticas. Além desses critérios, outros foram utilizados para pesquisa sobre o texto, entretanto, adotaremos os preconizados por Beaugrande & Dressler (2005), que elencam, além da coesão e da coerência, a intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Esses sete fatores serão estudados mais detalhadamente à frente, pois servirão de norte para a análise das produções textuais geradas.

À mesma época, a abordagem cognitiva também teve grande importância, com teóricos que já apontavam para os estudos do discurso sociocognitivo, definido por van Dijk (2017, p. 113) como “o uso da linguagem, os processos mentais e as representações, bem como a interação social adequada em situações de comunicação, mediados por modelos mentais de situação de conversação, bem como situações em que as pessoas falam, escrevem, ouvem ou leem”.

Nessa linha interacionista e sociocognitiva, são de grande relevância os textos de Heinemann e Viehweger (1991), Koch e Oesterreicher (1990), Nussbaumer (1991), Adam (1990 e 1993), Van Dijk (1994, 1995, 1996). No Brasil, Marcuschi e Koch (1998), Marcuschi (1998, 1999), Koch (1997, 1998, 1999), entre outros. Após o entendimento necessário da trajetória da LT até chegar ao texto como a unidade básica de manifestação da linguagem, Marcuschi (2008, p. 75) resume as concepções plurais da LT nos dias de hoje:

- É uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso, utilizando dados autênticos, mas sua preocupação não é descritivista;
- A concepção de língua tem como maior preocupação os processos sociocognitivos, e não o produto;
- A linguística textual não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como o faz a linguística clássica;
- A linguística textual dedica-se a domínios mais dinâmicos da língua, tratando-se de uma linguística de enunciação, em oposição a uma linguística de enunciado ou do significante, e

- As relações dinâmicas entre a teoria e a prática, o processamento e o uso do texto são pontos centrais das preocupações.

Os conceitos elencados coadunam-se com o objetivo primordial desta dissertação, que é a contribuição no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da terceira série do Ensino Médio, colaboradores desta pesquisa.

À luz da Linguística Textual, analisaremos as produções textuais, dados autênticos, mas não seguindo elementos meramente descritivos da língua, mas optando por um enfoque dinâmico, visitando os conhecimentos prévios dos alunos, suas referenciações, inferenciações, a relação oralidade/escrita encontrada no texto – materialidade do processo interacional – e, por fim, entendendo a teoria associada a práticas sociais, dialógicas, ancoradas na realização por intermédio dos gêneros textuais, cumprindo um papel social: fazer uso competente da língua, uso contextualizado, atribuído de sentidos dentro das situações concretas de vida real, não simplesmente como uma tarefa estanque de escrita, vazia de sentido.

Como professora de língua portuguesa, cabe a mim promover oportunidades de letramentos. Por isso vale dizer que o processo de ensino-aprendizagem vai além de uma simples fórmula de materialização de um determinado gênero em forma de texto, respeitando meramente os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos, mas relacionar a situação do discurso, que é realizado pela língua(gem) (BAKHTIN, 1997), com os alunos, num decurso sociointerativo, desenvolvido a partir e com suas experiências sociais, factíveis.

Portanto, entendendo que o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação, do dialogismo, da interação social, dentro de uma sociedade, apontarei, na subseção subsequente, a construção dos sentidos do texto e seu contexto.

2.3.2 A construção do sentido do texto e seu contexto

A Linguística Textual tem como foco o texto, tanto oral quanto escrito, uma vez que a linguagem se manifesta nesse espaço comunicativo. Nesse sentido, Koch (2006) define texto como:

O próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Dessa forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2006, p. 17)

A autora deixa explícito o paradigma interacional do texto, baseado no dialogismo. Ela também destaca a importância do contexto sociocognitivo para encontrar e interpretar os

dados, presentes na tessitura de seu processo constitutivo, teoria harmônica com a do Marcuschi (2008, p. 72) que define texto como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico [...], uma (re)construção do mundo, e não uma simples refração ou reflexo”.

O autor relaciona a definição com a teoria bakhtiniana de refratação, em que há uma reflexão do mundo que cerca a pessoa. O autor apoia, ainda, seus estudos na direção desenvolvida por Beaugrande e Dressler (2005, p. 12), de eventos comunicativos, entendendo, portanto, como uma unidade de sentido formada a partir da entidade comunicativa (linguagem) num processo interacional (KOCH, 1997). Como podemos perceber, a definição de texto coaduna-se com a teoria dos gêneros textuais – ou discursivos, segundo Bakhtin (1997) – e com o Letramento como prática social, num processo interacional, elementos tão caros para análise desta dissertação.

Para que o aluno tenha proficiência na escrita, as dimensões discursivas e sociais devem ser consideradas. O discurso deve relacionar o texto e o contexto em que é produzido, para que seja uma atividade significativa e não um enfado para o estudante, sem sentido, com a motivação apenas vinda da possível nota que ganhará no boletim; por isso, é de suma importância, enquanto professora, conseguir trabalhar com o texto em sala de aula, a partir dos estudos atuais em LT. Fávero (1998, p. 07) entende o texto como

qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

Os conceitos de texto aqui apresentados estão entrelaçados, tendo em vista que, em grande parte, há unanimidade em destacar os aspectos sociointeracionistas na produção textual. Marcuschi (2008), por exemplo, compara a produção de um texto a jogar um jogo, partindo da premissa que antes de um jogo, devem-se ter regras, um espaço de manobra, papéis e funções a serem realizadas pelos jogadores, mas o jogo só acontecerá durante o jogo, e só acontecerá se todos os envolvidos estiverem jogando o mesmo jogo. Levando a explicação para a LT, o autor afirma que:

os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral [...] Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 77)

Outro fator importante a ser considerado na produção textual é a contextualização. Van Dijk (2012, p. 05) disserta que

sempre que queremos indicar que algum fenômeno, evento, ação ou discurso tem que ser estudado em relação com seu ambiente, isto é, com as condições e consequências que constituem seu entorno. Portanto, não só descrevemos, mas também, e especialmente, explicamos a ocorrência de propriedades de algum fenômeno focal em termos de alguns aspectos de seu contexto.

Nesse sentido, a pesquisadora foi bem meticulosa na aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico, aplicado num primeiro contato com a turma participante da pesquisa levando em consideração que os alunos são seres interacionais e trazem, consigo, um conhecimento prévio de mundo, de suas histórias familiares, e tais informações não podem ser descartadas. Antes, essas devem servir de direcionamento para as estratégias de leitura e escritas a serem adotadas.

Como professora de Ensino Médio há alguns anos, tenho visto a dificuldade na produção textual dos alunos, precipuamente por eles não entenderem tal prática como algo dotado de significado pessoal, mas partindo do pré-conceito que é uma atividade meramente avaliativa. Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa é latente e premente enquanto agente de letramento. Diante disso, para o sucesso na condução dos dados, não me limitei a apenas entender os conceitos das teorias que dão suporte a esta dissertação, mas busquei entendê-las como verdadeiros subsídios que conduzirão minhas práticas pedagógicas. E um dos entendimentos iniciais é entender a teoria do contexto, e como ela se relaciona com a produção de textos, um dos objetivos elencados no meu percurso metodológico.

Koch (2006, p. 22), a partir da definição dos autores Goodwin e Duranti (199) afirma que para a análise do contexto, deve-se levar em consideração “a perspectiva do(s) participante(s) [...] e como aquilo que o participante trata como contexto relevante é determinado pelas atividades que estão sendo realizadas naquele momento.” Ademais, a autora elenca os fenômenos que a análise do contexto traz (KOCH, 2006, p. 23):

- Cenário,
- Entorno social;
- Entorno sociocultural;
- A própria linguagem como contexto;
- Conhecimentos prévios;
- Contexto analisado como um modo de práxis interativamente construído.

No capítulo da análise de dados, utilizarei os fenômenos apresentados acima para averiguar previamente as informações coletadas, pois entendemos que é fulcral a averiguação dos dados, e, num primeiro entendimento, saber quem são e qual o contexto dos discentes.

De acordo com o Banco Nacional Curricular Comum – Ensino Médio (2017), no ensino de Língua Portuguesa, a escola deve adotar práticas sociais, dentre elas, a leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica que apresenta, dentre outras, habilidades:

Relacionar o texto, tanto na produção quanto na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
[...] Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (BRASIL, 2017, p. 498).

Depois da definição de texto, contexto e dos pressupostos do BNCC para o Ensino Médio, vamos apresentar os 19 pontos que podem ser trabalhados através de produções textuais, segundo Marcuschi (2008, p. 51):

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos gêneros textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de texto;
- r) o estudo da pontuação e da ortografia; e
- s) os problemas residuais da alfabetização.

Levando em conta a competência textual inata, a perspectiva sociocognitiva e interacional, as produções textuais produzidas pelos alunos serão analisadas a partir da premissa que o texto possui um todo semântico mediado por critérios de textualidade, de

acordo com Beaugrande (2005, p. 35), a saber: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade, conforme respaldados em Marcuschi (2008), por constituírem-se “mais como critérios de acesso à construção de sentidos do que princípios de boa formação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 97), portanto, os pontos principais que serão trabalhados na análise se coadunam com alguns dos itens elencados acima, mais precisamente aos fatores de textualidade, que envolvem também os aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos na construção das palavras como texto, mas não de forma aprofundada no sentido da norma culta da língua.

Para análise das produções textuais dos alunos, adotaremos os fatores de textualidade acima descritos, que serão detalhados e contextualizados com nossos dados na próxima seção.

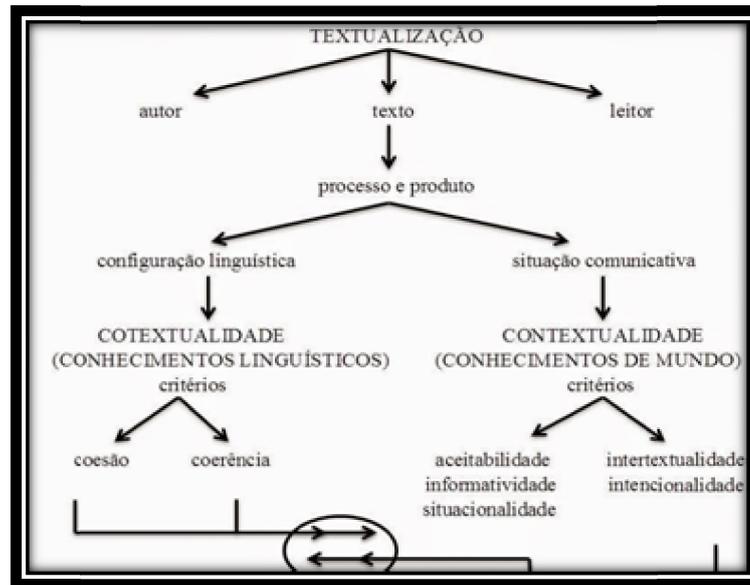
2.3.3 Fatores de textualidade

Para descrição e estudo dos fatores de textualidade, seguiremos os pressupostos de Beaugrande e Dressler (2005), relacionando-os com excertos dos dados pesquisados. O propósito dessa relação anterior ao capítulo analítico parte do caráter discursivo e dialógico adotados pela pesquisadora.

Para Costa Val (2006, p. 10), a textualidade é pré-requisito para que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases. Os autores Beaugrande e Dressler (2005), apresentam os critérios responsáveis pela textualidade, e afirmam caso o texto deixe de realizar algum desses fatores, ele deixa de ser considerado comunicativo, o que resulta na impossibilidade da sua classificação como texto genuíno.

A textualidade sustenta-se sobre três bases: um produtor, um leitor e um texto, dito de outra forma: um autor, um receptor e um evento (MARCUSCHI, 2008). Para essa análise, focaremos o texto, e seus fatores serão estudados sob dois aspectos, o contextual e o cotextual, conforme figura a seguir:

Figura 4. Aspectos da Textualidade



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p.96

Esses aspectos englobam os sete critérios de textualidade e serão estudados em duas subseções, a seguir.

2.3.3.1 Aspecto cotextual

O objetivo desta seção é estabelecer um modelo para análise dos critérios de coesão e coerência, entendendo que a coesão não é condição *sine qua non* para a realização da coerência, que se realiza nas implicações, no abstrato, enquanto a coesão ocorre na superfície textual (MARCUSCHI, 2008), expressando-se na hora da leitura e interferindo, por vezes, na compreensão do leitor e/ou na construção da coerência. Para trabalhar esses fatores, utilizaremos também os pressupostos teóricos das autoras Fávero (1998) e Koch (2006) e o de Marcuschi (2008).

Fávero (1998) afirma que há autores que distinguem a coesão e a coerência em dois níveis de análise, outros não distinguem, e outros ou fazem referência a apenas um desses fenômenos ou estudam vários de seus aspectos sem nomear tais fatores. As noções de coesão e a coerência foram sofrendo alterações significativas à medida que se diferenciavam as noções de texto. Koch (2006) aponta como principais modificações:

- a diferenciação dos dois conceitos, que praticamente se confundiam nas análises transfrásticas;
- a constatação de que a coesão não é condição necessária nem suficiente para a coerência, já que esta não se encontra no texto, mas se constrói a partir dele, na situação interativa;

- o fato de existir uma interdependência entre os dois conceitos, pois nem sempre a coesão se estabelece entre elementos presentes no texto, sendo necessário recorrer a elementos contextuais, em particular da ordem sociocognitiva e interacional, o que conduz ao campo da coerência (KOCH, 2006, p. 46).

Para Beaugrande & Dressler (2005, p. 37, tradução nossa)¹², a coerência é a “configuração dos conceitos das relações que perfazem a superfície do texto.” Ainda sobre esta questão, Marcuschi (2008) afirma que, para que o sentido seja analisado, é preciso analisar inicialmente se o objeto é, de fato, um texto. Isso vale dizer que a coerência não é independente do contexto pragmático no qual o texto está inserido, e os fatores como escritor/locutor, leitor/alocutário, lugar e tempo de discurso são levados em consideração. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. (MARCUSCHI, 2008).

Para que um texto seja considerado coerente, seus interlocutores devem encontrar um sentido no texto, e essa relação de sentido se apoia no conhecimento interacional do leitor, e a situação de comunicação em que ela se realiza. Para trabalhar com o conceito e aplicação da coerência, é necessário compreender que ela pode ser vista tanto na sua “relação microestrutural imediata, como na relação macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas, nos processos sociointerativos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 126).

Outro fator constitutivo da textualidade é a coesão. Para Beaugrande e Dressler (2005, p. 35, tradução nossa)¹³, a “coesão estabelece as diferentes possibilidades em que se possa conectar-se dentro de uma sequência de componentes da superfície textual.” A coesão é entendida por Marcuschi (2008) como constituída de fatores de coesão responsáveis pela sequência superficial do texto, ou seja, mecanismos formais da língua que estabelecem relações de sentido entre os elementos linguísticos.

Para a análise linguística, tomarei como base a classificação proposta por Koch (2010). Tal autora apresenta dois tipos de coesão: coesão referencial (inclui os artigos; pronomes; elipse; numerais; advérbios; formas verbais; expressões os nominais definidos; nominalizações; expressões sinônimas; nomes genéricos; hiperônimos ou indicadores de classes) e coesão sequencial (englobando diversos tipos de recorrência, procedimento de manutenção temática; progressão temática; encadeamento e conexão). Nas palavras de Koch (2010, p. 20 e 33):

¹² La configuración de los conceptos de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto

¹³ La cohesión establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre si de una secuencia los componentes de la superficie textual,

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. [...] A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. São os procedimentos incluídos no segundo grupo analisado no texto.

A seguir, trabalharei com um fragmento da produção textual de um dos alunos da terceira série do Ensino Médio, evidenciando a coerência e a coesão, presentes ou não no texto.

Excerto

A grande parte dos alunos são afetados pelo Bullying, o físico e o psicológico, pois, ocasionando o isolamento pessoal, enfim os sonhos deles acabam sendo destruídos. Ou seja, o futuro adiante de muitos, de melhorar a sociedade, é impedidos pelos colegas que praticam o Bullying. (Cravo, 18)

Sob a análise proposta por Koch (2010), identifiquei:

Coesão referencial: na linha 02, há uma ocorrência da preposição de + pronome eles = deles. O termo “deles” faz referência a “alunos” (l. 01); na l. 03, há uma ocorrência de “muitos”, referindo-se a “alunos” (l. 01)

Desvio de coesão sequencial: Há três conectivos no texto, a saber, **pois, enfim, ou seja**. Entretanto, o conectivo “pois”, apesar de ser um conectivo de explicação e manter uma relação de causa e consequência: alunos afetados pelo Bullying, o físico e o psicológico – ocasionando o isolamento pessoal: causa: bullying – consequência: isolamento pessoal; na construção do período e com o uso do gerúndio “ocasionando”, não estabelece a explicação de forma clara. O conectivo “enfim” é um conectivo de conclusão, porém, conclui com “os sonhos deles acabam sendo destruídos”, mas não tem uma argumentação sobre sonhos anteriormente. Finalmente, o conectivo “ou seja”, que também denota explicação, se liga à argumentação “o futuro adiante de muitos, de melhorar a cidade, é impedido pelos colegas que praticam o Bullying.” A argumentação construída não retoma nenhuma informação anterior, o que, novamente, deixa palavras soltas, ou seja, sem coesão.

No quesito da coerência, o estudante constrói os parágrafos sem progressão textual, pois inicia sua tese afirmando que “a grande parte dos alunos são afetados pelo Bullying, o físico e o psicológico”, depois tenta construir uma sequência de causa e consequência, mas não a realiza pela inadequação dos elementos coesivos. Entretanto, apesar das inadequações

elencadas, o texto não é incoerente, pois, dentro do contexto, dos textos trabalhados nas Oficinas e utilizando o recurso de inferência, a coerência está presente no fragmento. Segundo Marcuschi (2008, p. 249),

a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

Agora passarei aos demais fatores segundo Beaugrande e Dressler (2005), que são aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.

2.3.3.2 Aspecto contextual

O aspecto contextual, conforme explicitado na figura da seção anterior, está ancorado nos estudos de Beaugrande e Dressler (2005), e refere-se aos conhecimentos de mundo e aos aspectos sociointerativos pertinentes à produção textual. São eles: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade, tratados a seguir:

Intencionalidade e aceitabilidade: esses critérios, dentro da pragmática textual, estão imbricados, por isso trataremo-los conjuntamente. A intencionalidade refere-se à¹⁴ “atitude do produtor textual: que a partir de uma série de sequências oracionais, um texto coesivo e coerente seja produzido, como consequência do cumprimento das intenções do produtor” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 40; tradução nossa). Em outras palavras, é um fator pragmático ilocucional (COSTA VAL, 2006).

A aceitabilidade refere-se à “atitude do receptor, que ao ler um texto coeso e coerente, percebe sua relevância”. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005; p. 42,¹⁵ tradução nossa).

Nas produções textuais realizadas pelos estudantes, ancorados pelo gênero de opinião, com a temática: Bullying: um perigo nas escolas, a intenção do produtor-aluno, utilizando os critérios de coesão e coerência, parte da premissa da argumentação, portanto, a intencionalidade inerente ao objeto de análise estará no posicionamento do autor a favor da tese por ele produzida, já a aceitabilidade será medida também pela construção coesa e coerente, mas sobretudo pela predisposição, que nesse contexto específico é de aceitação pelo receptor, no caso, a professora regente e eu, enquanto observadora-participante, visto que

¹⁴ [...] la actitud del productor textual: que es una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del cumplimiento de las intenciones del productor.

¹⁵ [...] a la actitud del receptor: una serie de secuencias que constituyan un texto cohesionado y coherente es aceptable para um determinado receptor.

houve um trabalho prévio de levantamento de temática, diálogo sobre textos motivadores, além de outros passos interacionais que serão descritos no capítulo posterior de análise de dados.

Logo abaixo, analisarei, a partir deste fragmento, a intencionalidade e a aceitabilidade.

Excerto

Por outro lado, a vítima costuma ser uma pessoa frágil. Uma pessoa que não se encaixa nos padrões de beleza ou de outro tipo, idealizado pelas “panelinhas”, ou seja, os grupos de amigos em comum. Mas nem sempre é assim. Pensando bem, todo tipo de pessoa já sofreu algum tipo de bullying. (Flor-de-Lis)

Veja que a intencionalidade da autora com a arguição sobre o porquê da prática do bullying, e sua posterior conclusão é construir uma tese, com a realização do critério de aceitabilidade, que será levado em consideração a partir do contexto escolar, agregado à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; os produtores, apesar de concluintes do Ensino Médio, ainda apresentam algumas dificuldades no processo de escrita de textos e os elementos cotextuais presentes no fragmento.

Informatividade: critério que “serve para analisar até que ponto as sequências de um texto são previsíveis ou inesperadas”.¹⁶ (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2005, p. 43; tradução nossa). Para Costa Val (2006), a informatividade será um ponto chave para o grau de interesse manifestado pelo receptor.

Excerto

O ato de se praticar o bullying gera sofrimento e dor a vítima, na grande maioria e praticada na escola, onde é evidente a presença de um espectador, que na maioria das vezes se mantém neutro sobre o assunto, o que agrava mais ainda o problema. (Violeta)

Ainda segundo Costa Val (2006), o texto, quanto mais previsível, menos informativo será, e, quanto mais imprevisível, mais interessante se apresentará para o leitor.

Analisando o critério de informatividade do fragmento do texto da Violeta, podemos perceber que seu argumento é previsível na descrição das consequências à vítima do bullying, mas traz um elemento que não é tão previsível, tendo como embasamento os textos trabalhados nas Oficinas – que serão detalhadamente apresentados na análise dos dados – que é a atuação neutra do espectador.

¹⁶ [...] sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas.

Situacionalidade e a intertextualidade: a situacionalidade¹⁷ “refere-se aos fatores que fazem com que o texto seja relevante na situação em que aparece” (BEAUGRANDE, DRESSLER, 2005, p. 44, tradução nossa) e a intertextualidade “refere-se a fatores que dependem do conhecimento que se tenha de textos anteriores.” (BEAUGRANDE, DRESSLER, 2005, p. 45, tradução nossa)

Costa Val (2006, p. 15), sobre a intertextualidade, afirma que “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto”. No fragmento abaixo, a informação que trabalha nossa intertextualidade apoia-se no trecho de Cazuya, um cantor brasileiro que fez muito sucesso na década de 1980.

Excerto

Portanto, é uma das puras realidades verem os alunos alvo do Bullying com grande potencial de mudar o mundo, mas foram deixados para trás. Isso exige dos pais e escolas de serem orientando ou dando conselhos. Segundo a Cazuya diz “os meus sonhos foram todos vendidos”. (Cravo)

Já a situacionalidade é a “adequação do texto à situação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 1999, p. 12). Nesse sentido, e também amparada pelos teóricos principais, o fragmento analisado realiza esse critério, tendo em vista que se trata de um exercício de produção de texto, produzido por estudantes para leitura da professora regente e leitura e análise da pesquisadora, mas com um público receptor plural e não quantificável, por tratar-se de uma Dissertação de Mestrado Acadêmico.

O objetivo final de argumentar sobre a prática social presente na temática escolhida, que serviu tanto como motivação para a escolha do tema quanto para o evento comunicativo, foi a realização de um processo dialógico iniciado e conduzido ao longo das Oficinas, portanto, não é, de forma alguma, uma situação receptiva estanque e sem sentido, como geralmente acontece nas produções escolares.

Elias (2017, p. 459) entende os fatores de textualidade como forma de conectividade, frente a isso, esses sete aspectos. Preconizados por Beaugrande & Dressler (2005), foram adotados como parâmetro para análise das redações escolares. Essa perspectiva deixa clara que “o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, nem tampouco somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade desses aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada.”

¹⁷ [...] se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece.

A seguir, passarei à análise dos dados gerados, quais sejam, o questionário para Levantamento do Perfil Sociolinguístico, o material trabalhado nas Oficinas de Produção Textual e a produção textual do artigo de opinião.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, que traz a análise dos dados, passo ao diálogo dos objetivos da pesquisa com as informações geradas por intermédio do questionário de levantamento do perfil sociolinguístico dos estudantes da 3^o série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino da Região Administrativa de Ceilândia/DF, bem como da análise de algumas produções textuais feitas em oficinas. Exponho as estratégias utilizadas para a produção textual no processo de letramento como prática social, ancorada na realização do gênero textual Artigo de Opinião, e analisada sob a perspectiva da Linguística Textual – esta como perspectiva de análise necessária à construção da textualidade.

Com a perspectiva de um ensino no caminho de valorização do estudante, da dialogicidade, levando em consideração seus contextos, práticas sociais, entendemos a língua como um fenômeno ao qual até a própria forma ganha forma no uso, nas práticas sociais nas quais é construída. A língua é, portanto, compreendida enquanto um processo sociointeracionista, realizada por seus interlocutores, e, portanto, dialógico (BAKHTIN, 1997). Tais ideias são essenciais nesta pesquisa, pois apontam para o estudo das condições sociocomunicativas observadas no processo de produção textual, e para o relevante processo de ações críticas diante da realidade em que o aluno está historicamente situado, utilizando o gênero textual Artigo de Opinião.

Para isso, analisei o perfil sociolinguístico dos alunos; registrei as estratégias didáticas da professora regente da sala de aula pesquisada, utilizando uma entrevista semiestruturada e por intermédio da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dialética e com observação participante; analisei as Oficinas de produção textual do gênero Artigo de Opinião e as produções textuais dos alunos, utilizando o gênero Artigo de Opinião.

Esta pesquisa mostra as idiossincrasias do estudante enquanto pessoa e enquanto leitor/escritor, traz as contribuições da área da Linguística Textual para a construção do texto dos discentes, trabalha com a adequação ao gênero textual escolhido e finaliza as discussões trazendo os letramentos como práticas sociais presentes na escrita dos pesquisados e com a relação dos pontos de análise elencados com os pressupostos do BNCC-EM (2017).

3.1 Constituição dos dados para análise

A atividade de produção textual, conforme detalhada na seção a seguir, foi passada para 35 (trinta e cinco) alunos concluintes do Ensino Médio. Após as quatro Oficinas, entretanto,

somente 17 (dezessete) entregaram a atividade. Destes textos, selecionei 06 (seis) para análise. A escolha deveu-se, principalmente, às produções escolhidas apresentarem uma tendência peculiar dos dados gerados.

Para identificação dos colaboradores, trabalhei com nomes fictícios do campo semântico da flora, quais sejam: Amarílis, Cravo, Flor-de-Lis, Margarida, Rosa, Tulipa e Violeta. Tal escolha baseou-se na premissa ética de ocultar os nomes dos colaboradores e, além disso, a representação com os nomes de flores e plantas torna-se sensível e significativo, com um tom poético, configurando-se, também, como uma forma de homenagem a pessoas muito queridas e amadas:

- Amarílis: em homenagem a minha orientadora Rosineide Magalhães de Sousa, por ser uma flor ofertada como símbolo de admiração à sabedoria, que é um dos sentimentos que sinto por ela;
- Cravo: em homenagem à professora Simone Alves, minha chefe, à professora regente que colaborou neste trabalho e a todos os docentes da Educação Básica. Essa flor representa o amor puro, e acreditamos que não há docência sem amor.
- Flor-de-Lis: tem uma representatividade plural: é uma homenagem a minha bebê, Liz, uma das alegrias do meu dia, ao curso de Letras, por ter esta flor como símbolo e também ao grupo de pesquisa do qual sou integrante (Socio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação- SOLEDUC, cuja flor também faz parte de sua representação;
- Margarida: em homenagem a minha mãe, Nilda, e as minhas irmãs, Renata e Patrícia, por ser uma flor que denota bondade, ação que emana delas constantemente;
- Rosa: em homenagem a minha filha primogênita Maria Luiza, por ser uma flor que, entre outros significados, denota respeito e bondade, ações muito enraizadas nela;
- Tulipa: em homenagem a todos os meus amigos, meus anjos sem asas, por denotar o amor-perfeito. Essa flor também foi escolhida para substituir o nome da professora regente, que será referenciada como Professora Tulipa;
- Violeta: em homenagem a minha querida Roberta Rocha Ribeiro. Essa flor era considerada pelos gregos como símbolo do amor, e dentre todos os amores, o amor da amizade é um dos mais belos.

A seguir, então, passarei a detalhar as Oficinas trabalhadas pela Professora Regente e acompanhadas pela pesquisadora-observadora.

3.2 Condições da produção escrita dos alunos

Para melhor compreensão do processo da escrita, faz-se necessário entender, primeiramente, o perfil sociolinguístico dos estudantes e a interação da turma durante as Oficinas. Para tanto, delinerei/analisarei os dados arrolados por meio do referido perfil.

3.2.1 Perfil Sociolinguístico

Com o objetivo de traçar o perfil sociolinguístico dos alunos, o questionário aplicado é um dos instrumentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Como definido no capítulo 1, o questionário Perfil Sociolinguístico objetiva levantar e analisar os dados sobre a pessoa, seu *ethos*¹⁸ e saber, a partir de suas interações da vida real, concreta e analisar como estas questões refletem nos seus usos linguísticos e sociais.

Ele nos forneceu os dados que serão analisados a partir do contexto social em que os alunos estão inseridos, a fim de conhecer melhor os discentes, nossos colaboradores. O objetivo foi investigar, basicamente, a relação dos estudantes com a escrita, a frequência com que escreviam e liam textos, e em qual(is) gênero(s), bem como investigar seus contextos sociais além da escola, como é a escolaridade dos pais etc. Segundo nossa percepção, os questionamentos auxiliariam a mapear a compreensão dos colaboradores sobre suas produções textuais do gênero Artigo de Opinião relacionadas às suas práticas sociais. As questões foram divididas em três partes: Sobre você/ Sobre seus pais/ Perfil Leitor – Escritor.

Partindo do pressuposto que o letramento é visto como uma prática social, quem são essas pessoas? Qual o nível de letramento de seus pais? O que essas pessoas leem e escrevem? Tais questões são importantes motivações para pensarmos acerca dos dados gerados.

Para fins didáticos, as respostas foram organizadas em 04 tabelas, conforme a organização do questionário, e analisadas conjuntamente. Os alunos estão identificados de acordo com a nomeação explicitada na subseção 3.1.

¹⁸ *ethos*: caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas de um indivíduo.(HOUAISS, 2009, p. 846)

Tabela 4: Perfil Sociolinguístico – Parte I

Nomes fictícios	Rosa	Flor-de-Lis	Margarida	Amarílis	Cravo	Violeta
Gênero/Idade	Feminino, 17	Feminino, 17	Feminino, 17	Feminino 17	Masculino, 18	Feminino, 17
Cidade natal	Ceilândia-DF	Ceilândia-DF	Ceilândia-DF	Brasília-DF	Gama-DF	Gama-DF
Com quem mora?	Pais de criação	Pai, mãe, irmã e irmão	Pai, mãe e irmãos	Mãe, irmãos, tio e avó	Mãe	Pai e Mãe
Onde Estudou o E.F?	C.E.F 31	C.E.F 27	C.E.F 31	C.E.F 31	C.E.F 31	C.E.F 28
Profissão?	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante	Estudante
Lazer?	Estudar e assistir séries.	Passar tempo com amigos e família.	Passar, ler e ouvir música.	Sair com amigos e acessar redes sociais.	Ler e assistir Filmes.	Pesquisar ou navegar nas Redes Sociais na Internet.

Fonte: Autoria própria.

Para iniciar a análise, discutirei, primeiramente, as informações fornecidas na Tabela 3: Perfil Sociolinguístico – Parte I. O critério de escolha dos alunos que teriam o perfil sociolinguístico analisado, e conseqüentemente, a análise da produção textual, deu-se por suas respostas representarem as respostas da turma.

Dos seis estudantes pesquisados, cinco estão concluindo o Ensino Médio na idade considerada adequada, no caso 17 (dezessete) anos; somente o aluno Cravo está concluindo com 18 (dezoito) anos. Os dados gerados revelam que, apesar da naturalidade diversa, os seis alunos têm como contexto de práticas sociais a Região Administrativa de Ceilândia/DF, pois é a localidade de suas residências. Isso aponta para uma perspectiva que eles demonstrarão o uso das práticas sociais similares nos demais contextos considerados neste trabalho, como ocorreu quando perguntados sobre suas formas de lazer, que, apesar de apresentar respostas diversas, houve um ponto de intersecção: a utilização de recursos tecnológicos da era digital, em especial a internet e suas imbricações, como as redes sociais.

Dos seis alunos, somente Flor-de-Lis não apontou nenhuma tecnologia ligada à era digital como forma de lazer, e considerou passar tempo com amigos e família como sua escolha para seu tempo livre de obrigações. Nas outras respostas, podemos observar que a interação, as vivências sociais em grupos, foram apontadas somente por Amarílis, que disse sair com os amigos como forma de lazer, além de acessar as redes sociais. Esses dados demonstram claramente a tendência dos jovens dessa faixa etária à interação isolada, isto é, uma interação virtual, ocorrendo no bojo das redes sociais via internet. Entretanto, Bakhtin

(2006, p. 128), ao dissertar sobre as “fórmulas de vida corrente”, afirma que, em qualquer situação real da vida, produzimos gêneros, particulares, peculiares ao ambiente/contexto realizado; e, ainda, o autor destaca que todo gênero implica uma questão dialógica. Tal concepção bakhtiniana é importante para visualizarmos que, mesmo que essa interação nas redes sociais pareça ser isolada, de alguma forma [a depender de qual rede social o aluno está acessando, a partir de qual objetivo, para qual finalidade], o processo dialógico acontece – mesmo virtualmente.

Além disso, essas informações levantadas demonstram a importância do entendimento que o uso das novas tecnologias digitais é uma realidade. Logo, seus gêneros, suportes e circulações sociais precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem das aulas de língua portuguesa, pois os estudantes deste século nascem cercados de ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas. Na turma pesquisada, por exemplo, todos os alunos têm celular com acesso à internet, apesar de viverem numa cidade periférica e populosa [conforme já descrito no percurso metodológico], mas a despeito do uso da tecnologia de era digital, suas práticas escolares permanecem conservadoras, como a produção do texto em papel, por exemplo.

Por isso é premente que as práticas de letramentos vivenciadas pelos alunos sejam acompanhadas pelas práticas de ensino. As práticas sociais de letramentos averiguadas nessa primeira parte da análise são: o uso das redes sociais utilizando a tecnologia digital, leitura de livros diversos, utilização de mídias, e pesquisas na internet. Para elucidar, Rios (2014, p. 177-178) apresenta uma concepção de letramentos: “Letramento, ou para ser mais preciso, letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por pelo menos uma das seguintes atividades – escrita, leitura e fala em volta/de sobre texto escrito.”

Podemos perceber que todas as práticas dos colaboradores coadunam-se com o que preconiza Rios (2014), pois para que uma prática social seja relacionada ao letramento, ela deve ser realizada “em volta/de sobre texto escrito” e fazer parte das vivências da pessoa, fato que pode ser comprovado no uso das redes sociais – que usam o texto enquanto materialidade da língua; leitura de textos, bem como na utilização de mídias e pesquisas na internet. As realizações dos atos relatados fazem parte da vida concreta não só dos seis colaboradores que tiveram suas respostas transcritas a fim de análise, mas é uma realidade percebida em toda a turma colaboradora, pois todos os alunos, em algum momento, citaram, em suas respostas ao questionário Perfil Sociolinguístico, a realização dessas mesmas práticas, que, apesar de não realizarem-se somente no ambiente escolar, são formas de letramento (s) (STREET, 2014).

O nível “Sobre Você”, do Perfil Sociolinguístico, aborda a personalidade de cada aluno/colaborador e isso nos auxilia na compreensão de suas práticas de letramentos e de suas produções textuais, mas precisamos também ter noções de quem interage intimamente com esses alunos. Por isso, a seguir, abordarei o perfil de seus pais.

Tabela 5: Perfil Sociolinguístico – Parte II

SOBRE SEUS PAIS						
Nomes fictícios	Rosa	Flor-de-Lis	Margarida	Amarílis	Cravo	Violeta
Cidade natal do pai	Minas	Bahia	Não soube informar	Piauí	Goiás	Piauí
Cidade natal da mãe	Maranhão	Bahia	Brasília-DF	Piauí	Brasília-DF	Piauí
Escolarização do pai	Não soube informar	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio completo
Escolarização da mãe	Não soube informar	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Médio Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio completo
Profissão do pai	Não soube informar	Caminhoneiro	Vigilante	Não soube informar	Mecânico	Funcionário público
Profissão da mãe	Não soube informar	Dona-de-casa	Doméstica	Autônoma	Desempregada	-----

Fonte: autoria própria

As informações geradas e demonstradas na tabela 04: Perfil Sociolinguístico – Parte II tiveram por objetivo relacionar a escolaridade e profissão dos pais com a pergunta “Você foi despertado para leitura em casa”, pertencente à tabela 6: Parte III, que será discutido adiante, além de conhecer a história dos alunos.

As estudantes Violeta, Margarida e Rosa foram despertadas para leitura em casa [conforme Tabela 6: Parte III], entretanto, o grau de escolaridade de seus pais são diversos: os pais de Rosa são de criação e ela não soube informar a escolarização e a profissão deles; o pai de Margarida cursou o Ensino Médio completo e é vigilante, e a mãe cursou Ensino Fundamental incompleto e é doméstica, entretanto, no questionário, Margarida afirma que foi despertada à leitura pelo irmão; os pais de Violeta cursaram o Ensino Médio completo, e seu

pai é funcionário público. Os estudantes Flor-de-Lis, Cravo e Amarílis não foram despertados para leitura em casa. O grau de escolaridade de seus pais também é diverso: os pais de Flor-de-Lis cursaram o Ensino Médio incompleto, ele é caminhoneiro e a mãe é dona-de-casa; os pais de Cravo cursaram o Ensino Fundamental, seu pai é mecânico e a mãe está desempregada; os pais de Amarílis cursaram o Ensino Médio incompleto, ela não soube informar a profissão do pai, e a mãe é autônoma.

Portanto, pode-se inferir, a partir dos dados que os pais, apesar de não partilharem um letramento escolarizado, poderiam, de alguma forma, despertar os filhos para leitura em casa, uma vez que utilizam os letramentos em suas diversas práticas sociais, em contextos sociais reais (STREET, 2014). Os letramentos não estão atrelados obrigatoriamente à escola, mas, por sua realização imbricada às práticas sociais dentro das vivências reais, concretas, tem um *locus* variável, transitório, como ratificado por Street (2014, p. 44) ao destacar o modelo ideológico do letramento¹⁹:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por onde esse processo se dá, e não somente com as instituições 'pedagógicas'.

Para finalizar a análise do nível **Sobre seus pais**, também é relevante destacar os dados levantados pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2015, realizada pela CODEPLAN – Governo do Distrito Federal/DF. Essa pesquisa revela que a Ceilândia é formada majoritariamente por nordestinos que vieram à capital na busca de melhores condições de vida, informação comprovada também no levantamento do Perfil Sociolinguístico, pois a maioria dos pais dos alunos cujos dados estão sendo analisados são imigrantes nordestinos. Os dados coletados e processados pela CODEPLAN também revelam que somente 23,94% da população concluíram o ensino médio. Dentre os doze pais/responsáveis marcados nesta pesquisa, apenas cinco concluíram essa etapa de ensino (GDF, 2015).

Após entender o nível acima analisado, bem como, conseqüentemente, uma parte da história dos alunos/colaboradores, passarei ao Perfil Leitor/Escritor.

¹⁹ O modelo ideológico, de acordo com Street (2014) concebe o letramento no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais, ou seja, no mundo de vivências, teoria melhor discutida no capítulo teórico.

Tabela 06: Perfil Sociolinguístico – Parte III. Perfil Leitor/Escritor .

PERFIL LEITOR-ESCRITOR						
Nomes fictícios	Rosa	Flor-de-Lis	Margarida	Amarilis	Cravo	Violeta
Idade de alfabetização	06 anos	07 anos	04 ou 05 anos	05 anos	07 anos	06 anos
Onde ocorreu sua alfabetização?	Casa e escola	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola e casa
Você foi despertado para a leitura em casa?	Sim	Não	Sim, pelo meu irmão.	Não	Não	Sim
Você gosta de ler?	Sim, romances, dramas, poesias e comédias.	Sim. Tudo.	Sim, livros, jornais	Sim	Sim, notícias, biografias, e livros de suspense	Sim, livros infantis ou de drama
Cite três livros que você já leu.	<i>A Cinderela Chinesa, A culpa é das estrelas, Minha doce menina</i>	<i>A morte tem 07 herdeiros, Viagem ao Sobrenatural e a Bíblia</i>	<i>Otelo, O menino do pijama listrado, Cinderela Chinesa, A Cabana, Quem é você, Alaska?</i>	<i>Cinderela Chinesa, A culpa é das estrelas, O menino do pijama listrado.</i>	<i>O Jovem Aprendiz, A cruzada, Dom Casmurro. “Eu indico a Cruzada”.</i>	<i>Enquanto houver vida, viverei, A bela Adormecida, Cinderela Chinesa</i>
Você escreve fora da escola?	Sim, letras de músicas, frases e poemas.	Não.	Não.	Não, quando tem dever de casa eu escrevo.	Sim, descrevo os principais fatos da atualidade.	-----
Você acessa quais redes sociais?	<i>Facebook, WhatsApp, Instagram</i>	Sim.	<i>WhatsApp, Facebook, Instagram</i>	<i>Facebook, WhatsApp, Instagram</i>	<i>Facebook, WhatsApp, Instagram</i>	<i>WhatsApp e Facebook</i>
Você pesquisa na internet sobre sua cidade?	Às vezes	Sim	Não	Não	Sim, Às vezes leio o correio de notícias.	Sim

Você considera que tem um tipo especial de escrita?	Não	Não	Não	Crítica	A forma padrão	Não
Qual variedade linguística você utiliza em sua conversação?	Informal, às vezes, formal	Comum	Não padrão	Não padrão	Eu uso a forma não padrão, informal.	Informal
Você escreve textos para reivindicar melhorias na escola?	Não	Às vezes	Não.	Não	Não	Não
Você tem o hábito de escrever textos que reflitam problemas sociais?	Sim	Sim	Sim	Sim, em redações escolares	Sim	Sim
Como é a rede social com seus amigos?	Na escola, casa e <i>WhatsApp</i>	Casa, rua, redes sociais, Shopping, Igreja e passeios	Maravilhosa, através de <i>WhatsApp</i> , marcando encontros, Shopping, festa de amigos, etc.	<i>WhatsApp</i> , facebook, escola, shopping, rua, festa, passeio em geral	<i>WhatsApp</i> , Shopping, e muitas das vezes na rua e na escola	Redes sociais, na rua, shopping
Como é a rede social com familiares?	<i>WhatsApp</i>	Festas familiares, Redes sociais e passeios	<i>WhatsApp</i> , almoço em família, clube, etc.	<i>WhatsApp</i> , visitas, datas comemorativas, casa	Festa de familiares, <i>Facebook</i> , viagens e outros	Festa de família e rede social
Como você fica sabendo das notícias?	Internet	Redes Sociais, Jornais, TV, documentário, <i>Facebook</i>	Pelos jornais e redes sociais	Jornal, TV, internet (G1, Correio web)	TV, sítios confiáveis, BBC Brasil, Globo	Rede social e TV

Fonte: Autoria própria

Observa-se que a alfabetização de Margarida e Amarílis se deu com cinco anos de idade; de Rosa e Violeta, com seis anos de idade; e de Flor-de-Lis e de Cravo, com sete anos de idade. Somente Rosa e Violeta apontaram a casa como agência alfabetizadora, além da escola.

Esses dados são de extrema relevância, pois demonstram que a família contribuiu no desenvolvimento leitor dos colaboradores. Ao serem questionados se tinham gosto pela leitura, os seis estudantes responderam afirmativamente, entretanto as alunas Flor-de-Lis e Amarílis apenas responderam que “sim”, gostam de ler, já Rosa, Margarida, Cravo e Violeta especificaram suas leituras por gênero. O próximo item pede para citarem três livros que já tivessem lido, e todos os discentes citaram o quesito solicitado.

Rosa afirmou gostar de ler livros de romance, drama, poesias e comédias. Citou três livros que já leu: *A cinderela chinesa*, *A culpa é das estrelas*, e *Minha doce menina*. Margarida gosta de ler livros e jornais, e indicou os livros *Otelo*, *O menino do pijama listrado*, *A Cinderela Chinesa*, *A Cabana* e *Quem é você, Alaska?*. Cravo afirmou gostar de ler notícias, biografia e livros de suspense. O estudante citou três livros que já leu e que indica a leitura, sendo eles: *O Jovem Aprendiz*, *Dom Casmurro* e *A Cruzada*. Violeta gosta de livros infantis ou de drama, e indicou *Enquanto houver vida viverei*, *A Bela Adormecida* e *Cinderela Chinesa*. Flor-de-Lis citou *A morte tem sete herdeiros*, *Viagem ao Sobrenatural* e a *Bíblia*. Já Amarílis citou *Cinderela Chinesa*, *A culpa é das estrelas* e *O menino do pijama listrado*.

Quanto ao letramento escolar, Soares (2014, p. 86) define-o como “um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola”. Esse conceito advém dos parâmetros que a escola define para medir as práticas de leitura e escrita, “em geral, insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita, fora da escola” (SOARES, 2014, p. 88), razão pela qual o letramento dominante²⁰ (STREET, 2014) ainda encontra lugar nesse ambiente escolar, que exerce uma relação de poder na sociedade. Street (2014) disserta sobre essa relação de poder na sociedade exercida pelo letramento autônomo, realizado na escola que, segundo ele,

A construção e a interiorização do modelo autônomo de letramento se conseguem por diversos meios, [...]: o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre ele regras e exigências externas, como se não passassem de

²⁰ Street (2014, p. 45) define o letramento dominante como “um grupo dominante dentro de uma sociedade que se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros dessa sociedade e a subculturas dentro delas”. Isso significa que instituições de relação de poder, como a escola, por exemplo [dentro da concepção desse tipo de letramento, bem como na identificação do modelo autônomo de letramento], distancia a língua de seu uso social, a trata como se fosse algo distante de significado social e da vida real, concreta.

receptores passivos; usos ‘metalinguísticos’ – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; ‘privilegiamento’ – as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a ‘filosofia da linguagem’ – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 129-130)

Isso vale dizer que o pensamento arraigado pela ideia de que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da escola, associada, portanto, à escolarização e à pedagogia, “está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada” (STREET, 2014, p. 140), o que contraria os letramentos como práticas sociais, posição defendida nos Novos Estudos de Letramento (NEL).

Esses dados revelam que os gêneros apontados pelos alunos como de suas preferências são textos não escolares, como livros, jornal, pesquisa pela internet, biografias, entre outros. Isso vale dizer que os estudantes buscam outros tipos de letramento, distintos do escolar e, conseqüentemente, também buscam variados gêneros textuais.

Outro aspecto revelado pelos dados é a utilização de gêneros não escolares como livros, jornal, pesquisa pela internet, biografias, entre outros, conforme já discutido acima. Isso vale dizer que há leitura em diferentes gêneros textuais por parte dos alunos, atividade que resulta em práticas comunicativas dinâmicas e revela que serve a múltiplos propósitos individuais e sociais, por exemplo, Rosa gosta de escrever letras de música, poemas e frases; Cravo gosta de descrever os principais fatos da atualidade, além do acesso às redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, repletas de gêneros textuais. Tal prática, inclusive, é relatada por todos os discentes da turma pesquisada. Isso demonstra que além do hábito e gosto de leitura, os jovens têm práticas de letramentos fora do ambiente escolar. A partir dos conteúdos acessados pelos discentes fora do ambiente escolar, como dito acima, principalmente nas redes sociais, como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter*, entre outros, podemos expandir o conceito para o multiletramento, que, de acordo com Rojo (2012, p. 22, 23), estes constituem-se

– no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

(a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;

- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Os multiletramentos são realidade na vida dos alunos, como mostrado ao longo da pesquisa, e sua utilização revela a necessidade da renovação das práticas escolares de leitura e escrita, “que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”. (ROJO, 2012, p. 22)

No caso do uso das redes sociais, como discutido acima, o uso da tecnologia da era digital, da internet, é uma questão cada vez mais usual entre os jovens, inclusive durante as aulas de Língua Portuguesa, conforme minha observação. Diante desse fato e da constatação nos dados levantados sobre o uso das tecnologias da era digital, a escola deve repensar seu modelo de ensino aprendizagem, na busca pelo letramento ideológico (STREET, 2014). Kleiman (1995) afirma a urgência da busca por esse letramento, ao afirmar que “o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas” dentro da concepção pedagógica de ensino (KLEIMAN, 1995, p. 58).

Ao serem questionados se teriam um tipo especial de escrever, somente Amarílis e Cravo responderam afirmativamente. Amarílis considera seu tom crítico um modo especial e o Cravo considera o uso da forma padrão um tipo especial de escrita, apesar de usar a “forma não padrão” em sua conversação, segundo ele mesmo. Todos os alunos afirmaram a utilização da norma não padrão em suas conversações, Rosa afirmou que utiliza às vezes a formal, e Flor-de-Lis afirmou utilizar a norma “comum”. A variação linguística²¹ está ligada à relação de identidade entre língua e cultura tanto de pessoas quanto de suas comunidades (BAGNO, 2009). Segundo o autor, é urgente a necessidade da análise da nossa realidade a partir de três focos:

O da norma padrão, isto é, o modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa- e que de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco à escrita mais monitorada- e, do outro lado, como extremos de um amplo continuum, (2) o conjunto das variedades prestigiadas, faladas pelos cidadãos de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural, e (3) o conjunto das variedades estigmatizadas, faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres [...] (BAGNO, 2009, p. 11-12).

²¹ O conceito de variação linguística presente aqui se constitui apenas como fundamentação para a questão levantada no questionário Perfil Sociolinguístico: “Qual variedade linguística você utiliza em sua conversação?”. Essa pergunta justifica-se pelo caráter social e linguístico do questionário. Por tal motivo, a teoria de Sociolinguística não compõe fundamentação teórica desta dissertação.

Tendo Bagno (2009) e as respostas geradas como ponto de partida, podemos perceber a concepção dos alunos em relação aos seus próprios usos da língua portuguesa, e o caráter estigmatizado que trazem em suas indagações, fato que pode ser relacionado ao *locus* da pesquisa, uma periferia que inicialmente foi criada para erradicação das favelas do Distrito Federal.

Quando questionados sobre o hábito de escrever textos que reflitam problemas sociais, todos os discentes responderam positivamente e Amarílis relatou tratar-se de redações escolares. Nesse sentido, Kleiman (1995) afirma que o professor é um agente de letramento, e por seu papel social, torna significativa a trajetória de ensino-aprendizagem, trabalhando textos que sejam pertencentes, imbricados de sentidos, às suas práticas sociais. Entretanto, apesar de ter contato com esse tipo de escrita, tais alunos não escrevem textos para reivindicar melhorias na escola, exceto Flor-de-Lis que afirmou que “às vezes escrevia”. Esse fato vai de encontro ao letramento ideológico preconizado por Street (2014), que afirma que as relações entre a língua falada e escrita dependem das práticas sociais que as abarcam.

Essa definição chama muito a atenção, visto que, apesar dos alunos produzirem redações escolares que refletem problemas sociais, o que pressupõe uma prática de letramento, não utilizam esses conhecimentos e práticas para reivindicação de melhorias em seu próprio ambiente escolar, ação que caracteriza a utilização do modelo autônomo, também dissertado por Street (2014).

Tal concepção do autor revela que o letramento autônomo preocupa-se apenas com a decodificação de letras, num único percurso, sem representatividade social, incluindo, nesse sentido, a falsa ideia de associação entre esse tipo de letramento e “o progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

As práticas do discurso são materializadas na língua(gem), no discurso, e vão além, a depender dos fatores que as envolvem, como a intencionalidade e a relação de interação entre as pessoas, e é pelo processo interacional, inclusive, que os gêneros discursivos surgem (BAKHTIN, 1997), fato agregado a invenção das mais diversas tecnologias da era digital e da intensidade de seus usos no cotidiano: da escrita, da imprensa, do computador (e com ele o surgimento da internet), dos aparelhos de comunicação digital, como, por exemplo, as redes sociais com amigos e familiares, citadas por todos os estudantes, principalmente o uso do *WhatsApp*, bem como do *Facebook* para consolidar essa interação com amigos e familiares. Além da utilização dos gêneros digitais, os atores pesquisados apontaram a casa, rua,

Shopping, Igreja, Festas e Passeios como lugares de encontro com amigos e familiares, esses também se configuram como lugares de interação.

Conforme Bakhtin (1997), os novos gêneros surgem à medida que as atividades das pessoas vão se modificando, de acordo com seus objetivos discursivos. Seguindo essa premissa, entendo que a presença cada vez mais constante da internet e das tecnologias da era digital na vida/rotina das pessoas é um cenário propício para o surgimento de novas práticas sociais, e conseqüentemente, de novo gêneros. Marcuschi (2008, p. 198) afirma que “mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”. Nessa perspectiva, tanto o *WhatsApp* quanto o *Facebook* enquadram-se no escopo de surgimento de gêneros digitais. Seguindo Marcuschi (2008, p. 201), podemos encaixar o aplicativo *WhatsApp* na categoria dos *chats*, um gênero que se refere a “bate-papos virtuais em tempo real (*on-line*)”.

Sobre os gêneros emergentes das mídias digitais, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 60-61) preconiza que

nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos.

Diante das discussões fomentadas acima, a partir da fala dos autores, e utilizando as bases curriculares descritas anteriormente e a análise do perfil sociolinguístico dos alunos/colaboradores, pode-se inferir que o estudo teórico dessa pesquisa alinha-se com a realidade avaliada, pois, a busca pelos letramentos como práticas sociais, na perspectiva ideológica, ou seja, na busca de significado dentro da vida concreta, numa construção dialógica, dialética e interacional, materializada pelo texto, utilizando o gênero discursivo como realização dessa prática social torna o ensino da língua portuguesa mais significativo e profícuo.

A seguir, apresentarei a segunda parte do levantamento do Perfil Leitor/Escritor e, para fins de esclarecimento, o quadro a seguir apresenta uma série de perguntas para sondagem e levantamento sobre a leitura e a escrita, o aluno teria de marcar uma das opções:

- Com facilidade/Com pouca facilidade/Com dificuldade/Com muita dificuldade.

Tabela 7: Perfil Sociolinguístico – Parte III B

SOBRE A LEITURA E A ESCRITA						
Nomes fictícios	Rosa	Flor-de-Lis	Margarida	Amarílis	Cravo	Violeta
Reconhece os assuntos do texto?	Com facilidade	Com facilidade	Com facilidade	Com facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade
Reconhece a finalidade do texto?	Com facilidade	Com facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade
Identifica o gênero do texto?	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com facilidade	Com pouca facilidade	Com facilidade	Com pouca facilidade
Reconhece o vocabulário dos diferentes textos?	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com facilidade
Compreende os diferentes textos?	Com facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com facilidade	Com facilidade	Com pouca facilidade
Associa o tema dos diferentes textos com sua realidade social	Com facilidade	Com pouca facilidade	Com pouca facilidade	Com facilidade	Com facilidade	Com facilidade

Fonte: autoria própria

Na questão sobre a leitura, em relação ao conhecimento dos assuntos do texto, as estudantes Rosa, Flor-de-Lis, Margarida e Amarílis afirmaram ter facilidade, já Cravo e Violeta reconheceram pouca facilidade. No quesito de reconhecimento da finalidade do texto, somente Rosa e Flor-de-Lis responderam ter facilidade, Margarida, Amarílis, Cravo e Violeta reconheceram pouca facilidade.

Na identificação do gênero, Rosa, Flor-de-Lis, Amarílis e Violeta apresentaram pouca facilidade, Margarida e Cravo apresentaram facilidade. Já reconhecimento do vocabulário dos diferentes gêneros, quase todos apresentaram pouca facilidade, exceto Margarida e Violeta que afirmaram ter facilidade.

Na compreensão dos diferentes textos e na associação do tema com diferentes textos em sua realidade social, Rosa, Amarílis, Cravo e Violeta têm facilidade, os demais, pouca facilidade; Violeta também apresenta facilidade para associar o tema com sua realidade social. Diante dessas respostas, percebe-se que os alunos estão bem escolarizados, dentro do

esperado para o Ensino Médio e dentro da perspectiva do letramento, que traz sempre a prática social para o ensino da língua.

Diante das informações fornecidas pelos alunos, percebe-se que, apesar de concluintes do Ensino Médio, a leitura e a escrita ainda não estão totalmente apropriadas. A análise desses dados permite a inferência de que o processamento textual ainda não é estratégico. A esse respeito, Koch (2006, p. 44) afirma que

a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

Entendemos, portanto, que, para uma leitura e escrita proficuas, alguns saberes devem ser acionados. Segundo Koch (2006, p. 48), os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais devem ser ativados. Para a autora (2006, p. 48),

o conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido. [...] O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social. O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

A partir da análise dos dados gerados, podemos depreender que há dificuldade na ativação de um ou mais conhecimentos especificados por Koch (2006), condição para a exitosa leitura e/ou produção de textos. Entretanto, essa condição ancora-se em alguns fatores que caracterizam o leitor/produtor, que podem ser entendidos a partir das seguintes perguntas: Quais os objetivos do usuário da língua? Quais seus conhecimentos de mundo? Quais são suas crenças e opiniões? Quais suas escolhas textuais? (KOCH, 2006).

Por tratar-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, interpretativista, de cunho etnográfico e de observação participante, essa proposta visou analisar, compreender e interpretar as respostas dos envolvidos na atividade, ademais, visou à identificação da aproximação que os estudantes têm com a leitura e com a escrita – e, conseqüentemente, com os letramentos como práticas sociais –, quais os tipos de gêneros que são mais comuns a eles, além de verificação de suas atitudes em relação aos gêneros textuais e seus usos, e não simplesmente a identificação das dificuldades nos processos de leitura e escrita. Com a identificação dos caminhos a serem percorridos em prol dos letramentos como práticas sociais, é possível refletir sobre estratégias de planejamento das ações em sala de aula com o

objetivo da promoção da educação sob a perspectiva dialógica dos letramentos enquanto práticas sociais, no modelo ideológico. Tais reflexões serão mostradas na seção a respeito das Oficinas.

3.2.2 Oficinas

A proposta das oficinas foi aplicada para os alunos do 3º ano do ensino médio e o tempo para a aplicação foi de 07 (sete) horas/aulas. Ela está estruturada em 04 (quatro) oficinas e organizada conforme quadro a seguir:

Tabela 8: Quadro explicativo das Oficinas

OFICINAS	ATIVIDADE	NÚMERO DE AULAS
1ª Oficina	Orientações iniciais para a produção do gênero Artigo de Opinião	2 (duas) horas/aula
2ª Oficina	Motivação: Escolha do tema pela própria turma. Tema escolhido: Bullying: um perigo nas escolas	1 (uma) hora/aula
3ª Oficina	Introdução e leitura: Trabalhando com textos motivadores.	2 (duas) horas/aula
4ª Oficina	Leitura, interpretação e Contextualização: Debate sobre o filme Preciosa: Um relato de esperança.	2 (duas) horas/aula

Fonte: autoria própria

Para fomentar a discussão das Oficinas, é necessário entender como a Professora Tulipa trabalha em sala de aula, e, para isso, falarei sobre suas práticas didáticas ao longo do texto, com excertos de sua fala, retiradas da entrevista semiestruturada aplicada a ela. Conforme descrito no capítulo Percurso Metodológico, esse tipo de entrevista foi escolhido por combinar perguntas fechadas e abertas, o que permitiu uma melhor interação com a professora regente. A seguir, iniciarei o relato das Oficinas, bem como disponibilizarei os textos e conceitos trabalhados nelas, fundamentadas na teoria que perpassa essa dissertação, e explicadas com os métodos pedagógicos utilizados pela professora Tulipa.

1ª Oficina: Orientações Iniciais

Esta oficina foi realizada em duas horas/aula e teve por objetivo:

- Apresentar o gênero textual Artigo de Opinião;

- Apresentar exemplos de textos no gênero escolhido;
- Passar as orientações para a adequação ao gênero.

Para iniciar a Oficina, houve uma conversa com a turma, a professora regente questionou se alguém conhecia o gênero artigo de opinião, e ninguém respondeu positivamente. Em sua entrevista, Tulipa comentou o porquê do trabalhar com gêneros diversos.

Eu trabalho um gênero em cada bimestre e também trabalho o texto dissertativo argumentativo, tipo textual modelo ENEM, porque como eu receio, igual um dia desses o aluno perguntou: professora, todo texto tem que ter uma solução? Aí eu falei que depende do comando do texto, no caso do ENEM tem que ter, mas no caso do PAS nem sempre é obrigatório, tem que ter esse cuidado, porque se não ficava aquele modelo, [...] por exemplo, eles não vão conseguir fazer uma narração, porque só foram acostumados a fazer dissertação, por isso trabalho com eles a diversidade, só que no terceiro ano falei que a dissertação é mais cobrada no vestibular, no ENEM, em concurso.

Excerto 01 da entrevista semiestruturada da professora Tulipa

Como podemos notar, a escolha pelo trabalho com diversos gêneros, além de orientado pela BNCC – Ensino Médio (2017) é uma escolha didática da professora, que se preocupa em não condicionar os estudantes a um só gênero textual. A sua estratégia pedagógica está alinhada ao que disserta Lopes-Rossi (2008, p. 63):

A leitura de gêneros discursivos na escola pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido.

Então, para trabalhar com o gênero Artigo de Opinião, a professora Tulipa empregou a sequência didática²² da professora Terezinha de Jesus Bauer Uber²³.

A docente, então, apresentou à turma seis textos, porém, a atividade foi dividida em duas partes. Inicialmente, ela apresentou a definição e a estrutura do gênero estudado,

²² Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

²³ Material Didático apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf

explicou como é feito o movimento argumentativo e trabalhou com dois textos-exemplos, conforme descrito a seguir.

É um texto opinativo, de cunho argumentativo.²⁴ Trata-se de um gênero em que a opinião de um autor sobre um assunto de relevância é defendida, por meio de recursos argumentativos: comparações, exemplificações, depoimentos, dados estatísticos, etc., e tem como estrutura e características:

- * *Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão;*
 - * *Explicitação da posição assumida;*
 - * *Utilização de argumentos que sustentam a posição assumida;*
 - * *Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida*
 - * *Utilização de argumentos que refutam a posição contrária;*
 - * *Retomada da posição assumida e/ou retomada do argumento mais enfático;*
 - * *Proposta ou possibilidades de negociação e Conclusão (que pode ser a retomada da tese ou posição defendida).*
- * *Movimento argumentativo:*
1. **Sustentação:** só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indícios, provas, argumentos que corroborem o que se pretende afirmar;
 2. **Refutação:** busca-se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor (contra-argumentos).
 3. **Negociação:** incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

Após a definição e principais características do gênero escolhido, a professora perguntou se a turma havia entendido a explicação. Alguns alunos responderam que sim, dessa forma a professora fez a leitura dos textos abaixo para melhor compreensão da primeira parte, a teórica.

²⁴ Disponível em www.recantodasletras.com.br

Texto 01

O ROUBO DO DIREITO DE SER CRIANÇA (José Antônio Miguel)

Preparar bem as crianças de agora implica, de maneira lógica, em ter uma sociedade melhor no futuro. É pensar o porquê atualmente, diante de grandes índices de violência, tantos menores de idade estão nessas estatísticas. É pensar que essa criança, esperança do futuro, vê-se numa encruzilhada vital tão cedo: trabalha, pratica crimes ou morre.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho, o Brasil tinha 4,6 milhões de trabalhadores com idade entre 10 e 17 anos, e 3 milhões com idade inferior a 14. Segundo esses dados, 56,63% nada recebem por seu trabalho. Eis o roubo do direito de ser criança. Retiram-lhe, de maneira violenta, esse direito tão essencial comprometendo os fatores biológicos, psicológicos, intelectuais e morais, numa fase de extrema importância da vida. Ao invés de carrinhos, bonecas, brinquedos, uma enxada. Pais, que talvez quisessem educar, precisam ensinar o trabalho. Note bem a diferença entre educar e ensinar. Falta dinheiro para comprar comida, roupa, bonecas, carrinhos. Alguns, talvez munidos de sua educação mais privilegiada, não de pensar que não configura motivo para a delinquência o fato de trabalhar desde cedo, afinal o trabalho é dignificante.

O trabalho o é digno quando é exercido de forma digna. Não existe dignidade sem educação de qualidade e, não há dignidade em crianças de 10 anos trabalhando em meios insalubres, perigosos, em jornadas diárias superiores a 12 horas. Não há filhos de médicos, advogados, empresários trabalhando assim. Portanto, se fosse digno, todos desde a infância assim trabalhariam.

Crianças devem ser crianças. Esse tipo de trabalho não pode nem deve ser alternativa aos menores de idade porque marginaliza, tira deles um direito essencial de maneira tão violenta quanto àqueles que com uma arma roubam dez reais. Por isso, a importância da máxima de Rui Barbosa: “Aos iguais, tratamento igual; aos desiguais, tratamento desigual”.

José Antônio Miguel é estudante de Direito na Universidade Estadual de Londrina. Texto retirado do Jornal Folha de Londrina de 13 out. 2007.

Após a leitura do texto apresentado, a professora abriu o debate para a turma, e pediu para que respondessem aos seguintes questionamentos:

- Qual a questão em discussão?
- Qual a posição do autor em relação à questão levantada?

- Quais os argumentos que sustentam sua posição?
- Qual a consideração de posição contrária e antecipação de argumentos contrários à posição do autor?
- Qual é o argumento que refuta a posição contrária?
- Quando ocorreu a retomada da posição assumida e?
- Qual a proposta ou possibilidade de negociação?
- Qual a conclusão?

Os alunos pareciam não estar seguros para participar, então, poucos alunos responderam, ainda assim, Tulipa mostrou no texto as respostas, afirmando que a questão em discussão era o direito da criança em ser criança, e que por isso, o autor era contra o trabalho infantil, e que para a sustentação de sua posição, o autor mostrou dados da Organização Internacional do Trabalho: “o Brasil tinha 4,6 milhões de trabalhadores com idade entre 10 e 17 anos, e 3 milhões com idade inferior a 14. Segundo esses dados, 56,63% nada recebem por seu trabalho”. Para antecipar o possível contra-argumento, o estudante de Direito afirmou que o “trabalho o é digno quando é exercido de forma digna”, e sustenta seu argumento explicando a questão da insalubridade e exploração de carga horária de trabalho, e para finalizar a discussão, afirma que se fosse de fato digno, o trabalho infantil seria digno para todos, inclusive para os filhos de médicos, advogados, empresários, esse argumento também reafirma sua posição contrária ao trabalho infantil. A possibilidade de negociação demonstrada pelo estudante de Direito é a educação de qualidade, e a garantia do direito à criança de ser criança.

Em comparação à base teórica desta dissertação, os pontos considerados pela professora Tulipa estão consonantes com o escopo argumentativo que deve estar presente nesse gênero, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 57), quais sejam: “Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente; Compreender as crenças alheias e atuar sobre elas; Analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas; Antecipar posições contrárias e Citar a palavra alheia”.

Após a análise do texto 01, a docente passou à leitura do texto 02:

Texto 02

DIREITO DE BRINCAR E SER FELIZ (Gilmara Lupion Moreno)

Legalmente as crianças hoje têm garantido o direito a um nome e nacionalidade, à saúde e à educação. Dentre os direitos da criança estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, destaco o brincar como uma necessidade da criança, um jeito gostoso de aprender e se divertir.

Pesquisas têm revelado que as brincadeiras ao ar livre, em parques e praças públicas deixam as crianças mais felizes. No entanto, as crianças estão cada vez mais distantes do sol, da grama, das pedras, da areia, da água, da natureza...

Para os pais, já não é mais possível deixá-las brincando na rua com os vizinhos. O trânsito e a violência urbana tiraram esta oportunidade.

Em alguns condomínios de apartamentos não se previu a necessidade e o direito dos pequenos de brincar. Diante desta necessidade, eles brincam entre os carros nos estacionamentos dos prédios.

Nas escolas infantis encontramos pátios cimentados, brinquedos inadequados à faixa etária das crianças e, logo, embargados pelos órgãos competentes. Pensem numa creche em que as crianças “olham” para o escorregador, o balanço, o gira-gira e não podem brincar. Elas existem. Pensem no período escolar de uma criança de cinco, seis, sete anos de idade, onde não há nem espaço – *playground*, área verde – tempo para brincar. Eles existem.

Nos espaços públicos encontramos praças abandonadas, sujas, brinquedos quebrados. Imaginem uma praça, um domingo de sol, crianças ávidas para correr, pular, dançar, movimentar-se ou simplesmente olhar as plantinhas, passarinhos, sentir o vento...

As crianças “olham” para os destroços do que um dia foi um brinquedo, desistem de brincar ou, então, arriscam-se. Elas existem. Falta segurança, água potável, banheiros públicos, dignidade para exercer o direito de brincar.

As crianças são o que temos de mais precioso e precisam da nossa atenção para viver dignamente esta fase da vida que chamamos de infância. Como estamos olhando para as nossas crianças nos demais dias do ano?

Infelizmente, nós – pais, professores, governantes etc. – não estamos conseguindo prover à criança o direito de brincar e ser feliz.

GILMARA LUPION MORENO é professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina Texto retirado do jornal Folha de Londrina de 12 out. 2007.

Após a leitura, a professora Tulipa fez as mesmas indagações que fizera sobre o texto 01 e os alunos, agora mais seguros sobre o quê falar, participaram respondendo-a, e apontando onde estavam aquelas informações no texto.

Na segunda parte da Oficina 01, a professora foi para a parte de identificação das características peculiares ao gênero Artigo de Opinião. Para isso, a professora Tulipa apresentou quatro textos e aplicou um questionário de identificação das características peculiares ao gênero trabalhado, que serão reproduzidos a seguir:

A partir da leitura dos textos, responda o questionário abaixo:

1. Qual a finalidade ou objetivo:

a) do texto 1:.....

b) do texto 2:.....

c) do texto 3:.....

d) do texto 4:.....

2. A que gênero textual pertence cada um dos textos que você acabou de ler?

3. Todos os textos que você leu tratam de questões polêmicas? Em qual texto o autor apresenta uma questão polêmica, se utilizando de argumentos e pode ser considerado um artigo de opinião?

4. Encontrado o texto no qual o autor defende uma opinião, um ponto de vista sobre um tema polêmico, responda:

a) Qual a questão tratada pelo autor?

b) Qual a posição defendida pelo autor, nesse mesmo texto?

c) Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defender sua posição.

O questionário apresentado tem, por objetivo, levar o aluno à inferência das características do gênero Artigo de Opinião nos quatro textos da atividade, e, para isso, traça-se um caminho: primeiro, o aluno deve entender a finalidade do texto [espera-se que o estudante ative seu conhecimento enciclopédico (KOCH, 2006) para ativar o conhecimento dos tipos textuais já estudados]; em seguida, espera-se que o aluno identifique o gênero textual de cada texto; na questão três, espera-se que uma das principais características do gênero Artigo de Opinião seja identificada, ou seja, a questão polêmica sobre a qual o texto é construído; e, por fim, na última pergunta, espera-se que o aluno já tenha identificado qual (is)

do(s) texto(s) enquadra-se no gênero Artigo de Opinião e a partir daí, identifique a questão polêmica central, a posição defendida e os argumentos utilizados para defesa da opinião do autor. É importante destacar que, devido à exiguidade do tempo, a atividade foi realizada em duplas ou trios. A seguir, apresentamos os quatro textos utilizados na atividade aqui descrita.

PAIS DEVEM ESTABELEECER LIMITES (Texto 1)

São os pais que devem buscar estabelecer limites no uso de *lan house* e internet. “Às vezes o adolescente está com dificuldades de ter autonomia para estabelecer seus próprios limites. Então, nessa hora, precisa de alguém para fazer isso”, afirma o psicanalista Ailton Bastos, de Londrina. Em situações específicas, como o adolescente que está com baixo rendimento escolar por conta da quantidade de horas que passa na *lan house*, vale limitar as horas até que as notas melhorem. “Mas, com adolescente, você tem que deixar muitas vezes uma válvula de escape, pois quanto mais intensa a exigência, mais chances de não dar certo. Ele precisa de parâmetros, mas com um certo nível de liberdade”, diz. Mesmo assim há situações em que é preciso até proibir as idas à *lan house* por um período de tempo. “Há certos momentos que não é radical (proibir), há certos momentos que é necessário. Mas isso não pode ser feito no calor da emoção, esse adulto tem que pensar bem antes de estabelecer, para que possa cumprir a palavra dada. E se perceber que a coisa é grave não espere que a própria pessoa decida procurar ajuda”, avalia.

Chiara Papali é repórter da Folha de Londrina. Trecho retirado do jornal Folha de Londrina de 08/10/2007.

O texto 01 logo foi identificado pelos alunos como pertencente ao gênero Artigo de Opinião, e, em duplas ou trios, os alunos marcaram, no texto, as características solicitadas na atividade.

O texto 02 suscitou dúvida entre os estudantes, que identificaram um posicionamento, mas não tiveram certeza em identificar os demais textos. A professora Tulipa esclareceu que esse texto poderia ser enquadrado no gênero Carta do Leitor, e comentou que ela já havia mandado alguns comentários para as revistas *Época* e *Veja* que havia achado interessante.

O ABORTO EM DISCUSSÃO (Texto 2)

ÉPOCA conduziu com clareza a questão do aborto. Esse é um problema de cada mulher, não depende da religião ou do Estado. Algumas considerações devem ser feitas. Não é verdade que mulheres que abortam desenvolverão problemas renais, cardíacos, derrames ou ficarão estéreis. A pílula do dia seguinte não provoca a eliminação de embriões fecundados, como se poderia supor.

Jorge Andalaft Neto, ginecologista e obstetra, São Paulo, SP. (Texto retirado da revista ÉPOCA de 23/04/2007.)

No texto 03, os alunos logo identificaram que se tratava de uma notícia, não de um texto opinativo, que tinha como função informar um acidente de trânsito que ocorreu na rodovia entre Curitiba e Cascavel.

TRÊS MORTES NAS RODOVIAS DO ESTADO (Texto 03)

Curitiba: Duas colisões em estradas paranaenses terminaram com três óbitos ontem. Em Guarapuava, pai e filha morreram na colisão frontal entre um Astra e um ônibus da Viação Garcia que fazia a linha entre Curitiba e Cascavel, na BR-277, também na madrugada de ontem. (...)

Texto de Augusto Cezar. (Trecho retirado do jornal Folha de Londrina de 27/01/08).

O texto 04 também foi logo identificado pelos alunos como um texto opinativo, argumentativo, pertencente ao gênero Artigo de Opinião, e, como a atividade foi realizada em dupla ou trio, os estudantes marcaram no texto as características próprias desse gênero, conforme delineado na atividade.

COMBATE À CYBERPEDOFILIA (Texto 4)

O crescente aumento da mídia sobre o combate à pedofilia via internet e a recente apresentação do deputado federal Luiz Eduardo Greenhalgh (PT-SP) à embaixada americana de um documento que indica o Brasil no topo da lista de *cyberpedófilos*, fazem refletirmos sobre o assunto. Os dados apresentados nesse estudo são assustadores: mais de mil sites mensais são relacionados a este tipo de crime e 76% dos pedófilos do mundo estão no País. Isso demonstra, cada vez mais, que há uma necessidade iminente em divulgar meios de alertar os responsáveis sobre como impedir que algo do gênero possa acontecer simplesmente por omissão.

Uma das maiores vantagens dos atuais crimes virtuais é o anonimato. Para leigos no assunto é praticamente impossível identificar quem está do outro lado flertando com o seu filho. Isso faz com que a denúncia de casos referentes a este tema também sejam muito mais difíceis, muito em razão de não localizar quem o está fazendo.

Algumas dicas e cuidados ao navegar na internet garantem uma diversão segura e mais tranquila. Como primeira medida recomendada é o velho e bom “puxão-de-orelha”, ou seja, assumir a responsabilidade com as crianças ou os jovens, que ainda não a conhecem. Outro fator importante é quanto à disposição física do computador, pois uma localização mais pública na casa ajuda, em muito, o controle.

Locais públicos responsáveis por prover acesso às pessoas como, põe exemplo, em escolas ou uma *lan house*, é essencial que nesses lugares existam regras para o bom uso da internet. Os pais também necessitam estar informados sobre as novas ferramentas de tecnologia que possibilitam auxiliar no controle de acesso à rede. Além dos já conhecidos antivírus, existem diversos outros sistemas que mantêm o controle do que está ocorrendo no computador enquanto estão acessando a web.

Saber por onde andam, com quem falam, os locais frequentados, o que fazem, são as perguntas costumeiras realizadas pelos pais, porém esses mesmos questionamentos devem ser aplicados na “vida digital” dos filhos. Esses cuidados, com certeza, aumentam a percepção de segurança em relação aos filhos.

Infelizmente, a realidade é forte e se não houver cuidados com os filhos, enquanto navegam na internet, alguém acabará os vigiando via esse meio. A dúvida é saber se as intenções dessa pessoa desconhecida são tão boas quanto as dos pais.

Jean Ubiratan é consultor de Segurança de TI em Porto Alegre. (Retirado do jornal Folha de Londrina de 08/10/2007).

Nesta Oficina, estive presente e pude participar do processo interacional, visto que a turma respondeu às questões da professora durante toda a aula, independente da minha presença. Esse processo demonstrou uma familiaridade às práticas da professora Tulipa e a aceitação da minha presença. O meu olhar etnográfico, enquanto professora-pesquisadora assemelha-se ao olhar descrito por Ferreira (2012, p. 96) “um olhar relativizador, tendo como meta o abandono dos preconceitos etnocêntricos, com vistas a um descentramento que permita perceber a ótica do outro”.

Os relatos das demais Oficinas foram baseados no diário de classe, nas anotações feitas pela professora regente e em sua narração.

2ª Oficina: Motivação

Esta oficina foi realizada em 1 (uma) hora/aula e teve por objetivo:

- Debater os assuntos de interesse dos alunos;
- Escolher uma temática para a produção textual.

Para iniciar a Oficina, a turma se posicionou em forma de “U”, a professora explicou o objetivo da aula, a saber, a escolha da temática para a produção textual, e pediu para que os alunos sugerissem temas e explicassem o porquê do interesse, e ainda, como aquele tema estaria inserido dentro das práticas sociais deles.

Um dos alunos sugeriu o tema Bullying, esse tema impactou a turma, e vários alunos começaram a se posicionar, pois tinham relatos sobre essa prática contra si ou contra alguém que conheciam, dentro do ambiente escolar. Além disso, muitos alunos tinham assistido a série *13 Reasons Why*?²⁵ seriado apresentado pela *Netflix*²⁶. Apresentaremos uma breve sinopse da série para contextualização da escolha do tema pelos estudantes.

Imagem 2 - Capa de um dos episódios da série 13 Reasons Why



Fonte: www.bol.uol.com.br

²⁵ O título da série *13 Reasons Why?*, traduzido para o português é *13 Razões por quê*. A escolha pelo nome em inglês é devido ao fato dos adolescentes e jovens utilizarem dessa forma ao mencionarem a série.

²⁶ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming* (uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes). Disponível em <https://help.netflix.com>, acesso em 03/11/2018.

13 Reasons Why – Sinopse

Uma caixa de sapatos é enviada para Clay (Dylan Minnette) por Hannah (Katherine Langford), sua amiga e paixão platônica secreta da escola. O jovem se surpreende ao ver o remetente, pois Hannah acabara de se suicidar. Dentro da caixa, há várias fitas cassete, onde a jovem lista os 13 motivos que a levaram a interromper sua vida – além de instruções para elas serem passadas entre os demais envolvidos. Uma das razões, inclusive, foi o Clay. A série acompanha a história desse garoto.

A série é, na verdade, uma adaptação do livro de mesmo nome escrito por Jay Asher, de 2007. A obra ficou durante oito anos entre os best-sellers eleitos pelo jornal *The New York Times*. (Disponível em <https://noticias.bol.uol.com.br/bol-listas/razoes-para-voce-assistir-a-serie-13-reasons-why-sobre-suicidio.htm?cmpid=copiaecola>, acesso em 03/11/2018.)

De acordo com o relato da professora, a maioria dos alunos tinha assistido a série, pois comentaram detalhes dos personagens, bem como evidenciaram as consequências que o bullying pode trazer para quem sofre a violência, para quem perde um ente querido como consequência da dor causada por essa prática, inclusive houve relatos de uma prática cada vez mais presente no ambiente escolar – a automutilação. Diante dessa discussão, o tema foi definido: *Bullying: um perigo nas escolas*.

Ficou claro o trabalho da docente com o conhecimento prévio dos discentes, com as situações já vividas por eles, com seus modos peculiares de expressão, a fim de fazê-los avançarem na discussão levantada nas aulas. A professora apresentou esse cuidado em sua entrevista, ao falar sobre a escolha do tema.

Excerto 02 da entrevista da Professora Tulipa

Eu queria trabalhar um tema que fosse interessante para os meninos, porque eu sempre acho assim que algo que possa ser interessante para eles, a gente pode trazer para sala de aula e trabalhar com os meninos, e eu percebi assim que teve um retorno, né, que eles gostaram.

O trabalho realizado coadunou-se com o pressuposto de interação dialógica defendida nesta dissertação e ratificada pelos teóricos consultados. Outro aspecto que chama a atenção é a prática dos multiletramentos²⁷. As estratégias pedagógicas estão relacionadas com o manifesto intitulado *The Pedagogy of Multiliteracies*, preconizado por um grupo de pesquisadores dos letramentos em 1996, em Nova Londres, Connecticut (EUA). Segundo Rojo (2012), esse grupo já afirmava a:

necessidade de a escola tomar a seu cargo, (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), e

²⁷ Segundo Rojo (2012, p.13), a prática do multiletramento “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12).

Na era em que vivemos, aproximar o ensino e a aprendizagem da tecnologia digital é necessário para que os discentes possam utilizar com eficácia as tecnologias, para interagir, localizar recursos, dividir e desenvolver e compartilhar ideias. O ensino pautado nessas premissas permitirá que os estudantes se tornem mais colaborativos, participativos, mais envolvidos na aula, entendendo serem partes de um processo de ensino-aprendizagem, e não meros espectadores. Rojo (2012, p.27) compreende que:

vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

Trabalhar com leitura e escrita na escola atualmente demanda o trabalho com os letramentos múltiplos e com as leituras múltiplas, ancorados nos conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação, o que ajuda a organizar, inclusive, as práticas de letramento. (ROJO, 2009), por isso, a escolha do gênero textual Artigo de Opinião, pertencente ao tipo textual Argumentativo (MARCUSCHI, 2008), é mais um aspecto a ser comentado, tendo em vista que no processo de escrita, existe uma interatividade entre sujeitos falantes, o receptor não é simplesmente um ser passivo, ao contrário, diante de um enunciado adota uma atitude responsiva, atuando assim de forma ativa no ato enunciativo, pois, por estar inserido em uma prática social, há um autor e um destinatário. (BAKHTIN, 1997)

Barton & Hamilton (2000) afirmam que quem escreve tem uma história, da qual não se desprende no momento de escrever seu texto, mas, ao contrário, recorre, em geral, a ela. Nas situações vivenciadas, ficou evidente que os estudantes valeram-se de suas histórias principalmente na hora da escolha temática e nas reflexões construídas ao longo dos debates, preconizados da reflexão do seriado: *13 Reasons Why*, bem como de suas vivências pessoais ou relatos de vivências de pessoas próximas. Agora, passarei ao relato da Oficina 03.

3ª Oficina: Introdução e leitura: trabalhando com textos motivadores

Esta oficina foi realizada em duas horas/aula e teve por objetivo:

- Trabalhar textos motivadores sobre a temática escolhida;
- Debater com os alunos as informações trazidas, cruzando com as histórias vividas em suas vidas pessoais.

Para iniciar a Oficina, a professora organizou a turma em forma de “U”, distribuiu dois textos, transcritos a seguir, e iniciou a leitura, com o acompanhamento dos alunos.



Bullying na escola

Conflitos entre crianças e adolescentes são comuns, pois trata-se de uma fase de insegurança e autoafirmação. Nas escolas, as agressões geralmente são praticadas longe das autoridades. Ocorrem normalmente na entrada ou saída do prédio, ou ainda quando os professores não estão por perto.

Nas escolas, as agressões geralmente são praticadas longe das autoridades. Ocorrem normalmente na entrada ou saída do prédio, ou ainda quando os professores não estão por perto.

Podem também acontecer de forma silenciosa, na sala de aula, na presença do professor, com gestos, bilhetes, etc. As agressões físicas são mais difíceis de serem escondidas e muitas vezes levam a família a transferir a vítima para outra escola.

Os agressores buscam vítimas que normalmente destoam da maioria por alguma peculiaridade. Os alvos preferenciais são:

- os alunos novatos;
- os extremamente tímidos;
- os que têm traços físicos que fogem do padrão;
- os que têm excelente boletim, o que serve para atizar a inveja e a vingança dos menos estudiosos.

As agressões físicas são mais difíceis de serem escondidas e muitas vezes levam a família a transferir a vítima para outra escola. Porém, segundo estatísticas atuais, cerca de 80% das escolas brasileiras ainda não punem os agressores.

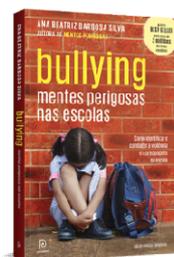
Até pouco tempo, quando os casos de bullying chegavam à justiça, eles eram enquadrados em infrações previstas no Código Penal como injúria, difamação e lesão corporal.

Entretanto, em 06 de novembro de 2015 foi sancionada a Lei n.º 13.185, denominada "Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)". Segundo esse documento:

"Considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas." Disponível em <https://www.todamateria.com.br/bullying/>

Após a leitura do texto, abriu-se um debate sobre o bullying, e os alunos comentaram quais eram as formas dessa violência que eles já haviam presenciado ou tido conhecimento. A professora Tulipa relatou-me que percebeu a dificuldade dos alunos de contarem suas próprias vivências, preferindo assim, contar a história de outrem(ns).

Após esse momento inicial do debate, a docente leu o texto “Aurora da Minha vida”, logo abaixo.



(Trecho do Livro: Bullying: Mentes perigosas nas escolas, da Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva, Editora Globo/Principium)

Aurora da Minha vida

Dra Ana Beatriz Barbosa Silva (Médica Psiquiatra, CRM/RJ 5253226/7)

Reflexões sobre a vida escolar

Não me lembro exatamente quando fui ao teatro pela primeira vez. No entanto, uma das peças a que assisti ainda na minha adolescência me preencheu de tamanha emoção que jamais vou esquecer: Aurora da minha vida, de Naum Alves de Souza, no antigo Teatro de Arena,

em Copacabana. Não preciso fechar os olhos para lembrar o exato instante em que as luzes se acenderam e uma aluna caxias, interpretada por Marieta Severo, recitou Casimiro de Abreu:

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
(...)

(Meus oito anos – Casimiro de Abreu, 1857)

Ao término da declamação, a menina tão exemplar era elogiadíssima pela professora, que exaltava sua extraordinária memória e habilidade para entoar os versos com o sentimento e a intensidade exata de cada estrofe. Naquele momento, outro aluno, vivido por Pedro Paulo Rangel, iniciava uma chuva de implicâncias dirigida à prodigiosa aluna. Implicava com sua maneira impecável de se vestir, com seu jeito puxa-saco de ser, com sua emoção arcaica e com sua insuportável tendência a tirar dez em todas as matérias.

O cenário era simples. Restringia-se a poucas carteiras escolares, à mesa da professora e a um quadro-negro disposto em frente às carteiras. Entre uma aula e outra, a vida daqueles estudantes era esmiuçada. Aos poucos, percebíamos a personalidade de cada um e a maneira como viam sua vida, o mundo, seus valores, seus afetos, seus sonhos, suas frustrações, seus sentimentos e sua essência.

A peça transcorria entre provocações, brincadeiras, dramas e muito humor, inebriando a todos. Cada espectador, atento e imerso em sua embriaguez, fazia uma viagem interior rumo ao pequeno estudante que fora um dia. Era visível o estado de transe em que a plateia mergulhava, inclusive eu, minha mãe e minha madrinha Lalá. Foram duas horas de pura arte e autoconhecimento, em forma de catarse imaginativa.

Ao final da peça, os alunos já estavam bem crescidos e todos de alguma forma se entenderam. As velhas brincadeiras e desentendimentos deram origem a algumas amizades cúmplices e a muitas lembranças, que jamais seriam apagadas de sua mente. Todos eles, agora, sabiam o valor incalculável da aurora da sua vida que os anos não traziam mais!

Naquela tarde fui muito feliz e com sobras de motivos: havia descoberto o valor do teatro como uma forma de autorreflexão, tomara conhecimento das diversas experiências de minha mãe e de minha madrinha em sua vida acadêmica de infância e pude perceber que a história de todos nós sempre tem um pouco da história de todo mundo. Independentemente dos tempos, todos temos boas e más passagens para contar.

Imersa em lembranças escolares, cenas vívidas afluíam em minha tela mental. Pude distinguir com clareza as brincadeiras saudáveis, das quais fiz parte, daquelas “falsas brincadeiras” que camuflavam sentimentos pouco nobres, de intolerância, preconceito, ignorância e maldade consciente. Naquela época, mal poderia imaginar que, anos à frente, eu estaria às voltas com o comportamento humano e dos alunos em seu âmbito escolar.

Na década de 1980, os pesquisadores europeus da mente humana iniciaram a nobre tarefa de nomear determinadas condutas comuns na convivência entre jovens dentro de seu universo acadêmico. Esses estudos fizeram a distinção entre as brincadeiras naturais e saudáveis, típicas da vida estudantil, daquelas que ganham requintes de crueldade e extrapolam todos os limites de respeito pelo outro. As brincadeiras acontecem de forma natural e espontânea entre os alunos. Eles brincam, zoam, colocam apelidos uns nos outros, tiram sarro dos demais e de si mesmos, dão muitas risadas e se divertem. No entanto, quando as brincadeiras são realizadas repletas de segundas intenções e de perversidade, elas se tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

Além disso, é necessário entender que brincadeiras normais e sadias são aquelas nas quais todos os participantes se divertem. Quando apenas alguns se divertem à custa de outros que sofrem, isso ganha outra conotação, bem diversa de um simples divertimento.

Nessa situação específica, utiliza-se o termo bullying escolar, que abrange todos os atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos, impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas.

Hoje, ao lembrar aquela tarde no Teatro de Arena, eu seria capaz de distinguir em cada cena as verdadeiras brincadeiras entre os alunos. Elas fizeram a plateia sorrir e gargalhar, e em muitos momentos o próprio elenco se uniu à nossa diversão. Outras, porém, despertaram em nós sentimentos de apreensão, rejeição, piedade e injustiça. Tais cenas nos calaram e estamparam em nossa face expressões de perplexidade e sentimentos de omissão por situações vividas por nós. Eram cenas de bullying escolar, ali, bem debaixo do nosso nariz, fazendo-nos recordar as nossas próprias violências sofridas e engolidas.

Atualmente, tudo pode ser diferente. Temos o conhecimento ou podemos adquiri-lo a qualquer momento; só depende da nossa vontade. O que antes era algo sem definição específica, hoje tem nome, sobrenome, descrição e reconhecimento psicossocial.

Diante dessa nova e comprovada realidade, omitir-se é ser cúmplice da violência entre crianças e adolescentes no seu despertar, justamente no berço da educação e da socialização de cada ser humano. É na escola que iniciamos nossa longa jornada rumo à vida adulta, que

nos transforma em cidadãos produtivos e solidários.

Não tenho dúvidas de que o bullying não pode mais ser tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional. Atualmente ele já é definido como um problema de saúde pública e, por isso mesmo, deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam na área médica, psicológica e assistencial de forma mais abrangente. A falta de conhecimento sobre a existência, o funcionamento e as consequências do bullying propicia o aumento desordenado no número e na gravidade de novos casos e nos expõe a situações trágicas isoladas ou coletivas que poderiam ser evitadas.

Este livro tem como principal objetivo disponibilizar informações acessíveis sobre o tema a todos os cidadãos conscientes, ressaltando a importância da identificação precoce do bullying. Visa, também, apresentar posturas e ações que podem minimizar a incidência do problema e suas consequências desastrosas em curto e longo prazos.

Precisamos ter em mente que é na aurora de nossa vida que devemos aprender a não tolerar nenhum tipo de violência, preconceito e desrespeito ao próximo.

Disponível em <http://draanabeatriz.com.br/portfolio/bullying-mentes-perigosas-nas-escolas-intro/>

Após a leitura, a professora mostrou o livro físico, que foi passando de mão em mão entre os alunos. O assunto dos alunos passou imediatamente a ser o livro, os estudantes queriam saber da professora quanto o livro custava, se era dela, se ela emprestaria, se ela tinha lido e se tinha gostado. A docente respondeu às perguntas e citou trechos do livro *Bullying, mente perigosa nas escolas*, e um dos que mais chamou a atenção dos alunos foram relatos em que a autora atendeu em seu consultório pessoas famosas que eram/foram bem-sucedidas profissionalmente, apesar de terem sofrido com o bullying, como Michael Phelps, Madonna, Steven Spielberg, entre outros. Esses exemplos de pessoas famosas abriu a discussão para “quais seriam os meios de superação do bullying?”, com relatos de pessoas próximas aos alunos. Após a discussão, a professora passou como atividade para casa: assistir o filme *Preciosa: uma história de esperança*.

Na entrevista semiestruturada, a professora Tulipa relatou uma de suas experiências em sala de aula, anterior a esse trabalho, que nos demonstra suas práticas de letramento, semelhante a trabalhada nessas Oficinas, visto que ela traz para a sala de aula as práticas sociais dos estudantes, conforme excerto abaixo.

Excerto 03: entrevista semiestruturada da professora Tulipa

Eu trouxe para eles o texto do ano passado que ganhou o concurso mundial que foi da menina da República da Togolesa, que foi sobre a questão da mulher, as meninas até discutiram sobre essa temática em sala de aula, aí se tornou uma discussão ampla, aí eu deixei assim o tema livre, aí teve redação falando sobre a Guerra na Síria, Crise Hídrica, violência contra a mulher, corrupção, foram os temas mais abordados por eles, que eles não queriam que ocorresse isso no futuro, alguns escreveram para o Hitler, porque estão vendo em história, falando pro Hitler adolescente, contando o que ele faria e como isso repercutiria de alguma forma no que tá acontecendo em 2018, o preconceito que ocorreu na época do Hitler. A gente tenta linkar, porque escrever algo solto não tem como, parece que não tem retorno, tem que estar linkado. (grifo nosso)

Sobre o(s) letramento (s), Gee (s/d, p. 02) define – o(s) como uma prática social, um fenômeno sociocultural que “precisa ser entendido e estudado em toda a sua gama de contextos - não apenas cognitivos - mas também social, cultural, histórico e institucional”²⁸. Essa pluralidade de realizações deve permear a sala de aula, agregar sentidos às atividades, oportunizar aos estudantes a ligação entre o ensino no ambiente escolar com suas vidas reais, além dos muros institucionais. A professora chama essa ligação de link, conforme afirma no último período do fragmento de sua entrevista, ou seja, ela tem consciência e reflete nas suas práticas pedagógicas que escrever algo sem significado, “solto”, não teria retorno, e que para isso, deve estar “linkado”, ligado à vida concreta dos estudantes.

Como atividade de casa, os alunos deveriam assistir ao filme *Preciosa: uma história de esperança*. Essa atividade será relatada na próxima e última Oficina, 04, logo abaixo.

4ª Oficina: Leitura, Interpretação e Contextualização

Esta oficina foi realizada em duas horas/aula e teve por objetivo:

- Debater o filme *Preciosa: uma história de esperança*;
- Passar as diretrizes para a produção textual.

A professora organizou as carteiras escolares em “U” a fim de fazer uma roda de debate, e deu a palavra aos alunos para comentarem sobre o filme. Para contextualização, será apresentada uma sinopse do filme:

²⁸ literacy needed to be understood and studied in its full range of contexts—not just cognitive—but social, cultural, historical, and institutional, as well.



Preciosa: uma história de esperança é um filme americano do gênero drama, lançado em 2009, dirigido e co-produzido por Lee Daniels. É uma adaptação do romance Push(1996), da autora Sapphire, feita pelo roteirista Geoffrey S. Fletcher, é estrelado por Gabourey Sidibem Mo'níque, Paula Patton e Mariah Carey, sendo o filme estreia de Sidibe.

O enredo se passa em 1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece "Preciosa" Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo'Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de "Mongo", por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação.

Disponível em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132242/>

No debate, muitos alunos posicionaram-se sobre os personagens, e um deles falou detalhadamente sobre a personagem da mãe da Preciosa, culpando-a pela convivência com os abusos sexuais do seu marido, no caso, o pai da Preciosa, que ao invés de descontar a raiva no marido, descarrega na filha, humilhando-a muito. A mãe não trabalha, depende de um benefício do governo, e apresenta ações de manipulação e falsidade no filme. Esse fato chamou a atenção da professora, pois os alunos teceram vários comentários sobre a mãe da Preciosa: sem-caráter, desprezível, psicopata, entre outros; poucos falaram sobre o pai, apesar de ele violentar a filha e bater na esposa.

Os personagens mais comentados, além da protagonista e sua mãe, foram a assistente social e a professora. Segundo a professora Tulipa, essa Oficina foi a que contou mais com a participação dos alunos, o que evidenciou que eles realmente assistiram ao filme e foram tocados pela história triste de Preciosa.

O filme suscitou vários comentários da turma, inclusive relatos pessoais de mães de amigas ou vizinhas que tinham vivido algo parecido.

Podemos notar que houve uma participação significativa ao longo das Oficinas, e parte dessa interação, foi devida à aproximação da vida concreta dos estudantes ao processo de ensino aprendizagem, o que levou à junção da tecnologia aos debates construtores da reflexão da temática e do gênero trabalhado, o que, portanto, promoveu um tipo particular de letramento. Segundo Carvalho (2012, p. 232), esse tipo de letramento pode ser nomeado “como: ‘letramento digital’, ‘letramento computacional’, ‘letramento eletrônico’, ‘letramento tecnológico’ e outros”. A autora afirma que “a comunicação mediada pelo computador permite a construção de novas formas de identidade para alunos e alunas” (CARVALHO, 2012, p. 246), que, na turma trabalhada, promoveu um debate mais participativo e dialético.

Barton & Hamilton (2000) afirmam que quem escreve recorre, em geral, à sua própria história para atender às exigências de determinados eventos de letramento. Street (2012, p. 75) define eventos de letramentos como uma situação particular, real observável no momento de seu acontecimento.

Nas situações vivenciadas, ficou evidente que os estudantes valeram-se de suas histórias principalmente na hora da escolha temática e nas reflexões construídas ao longo dos debates, preconizados tanto pelos textos motivadores, quanto pela reflexão do seriado *13 Reasons Why* e do filme *Preciosa: uma história de esperança*, bem como de suas vivências pessoais ou relatos de vivências de pessoas próximas.

Essa noção de “evento de letramento” mostra que os letramentos têm um papel em várias atividades dentro da sociedade, nesse caso, a interação deu-se no contexto escolar, com o início no modo oral – com a mediação da leitura dos textos motivadores e dos debates conduzidos ao longo das Oficinas, e posteriormente na escrita, quando da produção textual.

Quando questionada sobre o letramento, em sua entrevista, a Professora Tulipa afirmou:

Você tem consciência que trabalha o letramento em sala de aula?

R - Sim, porque o que é o letramento? É trabalhar com o aluno algo significativo, não é? Não é solto, não é estanque, está dentro da prática social dele.

Você tem consciência que trabalha o multiletramento?

R - Não, nunca parei para pensar nisso.

Como você planeja suas aulas?

R - Eu olho o conteúdo programático, o livro didático também, aí vejo a sequência didática mais lógica.

Quais são seus recursos didáticos?

R - Utilizo o quadro, o livro didático, vídeos, reportagens, eu sempre tento trazer algo além do livro didático.

Como visto em sua entrevista, a professora regente preocupa-se em aplicar o letramento, e, embora não tenha se apropriado da teoria, seu anseio pedagógico é sempre ir além do livro didático, trazer as práticas sociais para a sala de aula, trabalhar com o multiletramento.

Quanto ao multiletramento associado às práticas escolares, Rojo (2013), afirma que

Há uma preocupação de que a juventude que está na escola pública está muito ligada nas mídias em geral, seja ela de massa ou sejam as digitais e a escola se mantém ignorando essas mídias desde os impressos do séc. 19. [...]. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

Sob essa perspectiva, a professora Tulipa, apesar de não estar apropriada da teoria, utiliza o multiletramento em suas práticas docentes.

Uma das preocupações de Street (2014) é o modo como o estudo do letramento deve se afastar das generalizações idealizadas, e se preocupa não só com as instituições pedagógicas, mas também com as instituições sociais, no uso das práticas letradas em contextos sociais “reais”, “concretos”. No modelo ideológico, o letramento é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais, ou seja, no mundo de vivências. Por isso o autor afirma a necessidade de considerar uma abordagem etnográfica em contextos sociais. Esta mesma preocupação foi considerada em nossa proposta de análise, com metodologia de cunho etnográfico, uma vez que as vivências dos estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal, são fundamentais para a compreensão das suas práticas sociais refletidas nos textos por eles produzidos.

Após o debate presente nas quatro oficinas, a docente passou as diretrizes para a produção textual.

Você deverá produzir um artigo de opinião sobre o tema: Bullying: um perigo nas escolas.

Orientações:

- O texto deverá ter no mínimo 20 e no máximo 30 linhas;
- Ser autoral (em caso de cópia, será zerado);
- Seu texto deverá ter introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Não fuja ao tema, nem ao gênero textual: artigo de opinião;
- Selecione argumentos fortes e convincentes;
- Apresente ponto de vista;

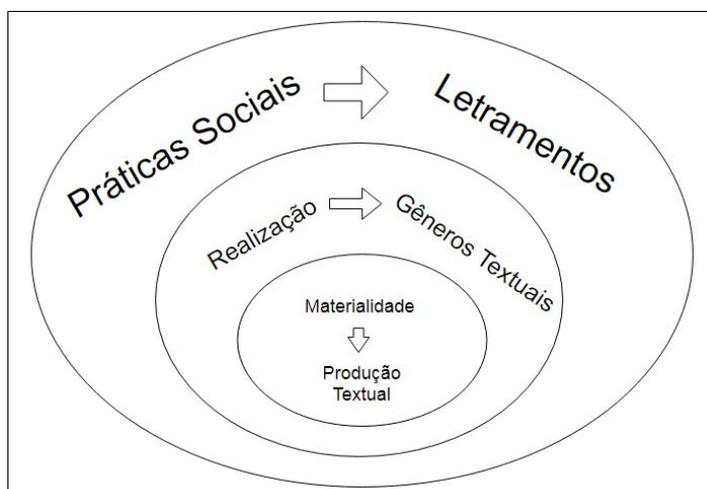
- Dê um título ao texto.

Após as orientações, a professora Tulipa deu o prazo de sete dias para entrega e finalizou a aula. Dos trinta e cinco estudantes, somente dezessete entregaram os textos no prazo combinado, desses, escolhemos seis que mais se aproximam de um protótipo adotado pela turma. Passarei, na próxima seção, à última análise.

3.3 Análises das produções textuais dos alunos

Pretendo, com esta seção, evidenciar a estratégia que será adotada para a análise das produções textuais coletadas, desenhada na figura abaixo. Os aportes teóricos serão a Linguística textual, representada por seus sete fatores de textualidade, representando a materialidade do texto; situado nos domínios discursivos- os Gêneros Textuais, que realizam contextos e situações para as práticas sociodiscursivas, ou seja, para o Letramento enquanto prática social.

Figura 5: Diretrizes para a Análise



Fonte: Autoria própria

O desenho de análise partirá do nível micro – o texto, para o nível macro – os letramentos, passando pelo nível intermediário – os gêneros, que operam como a ponte entre os letramentos como práticas sociais e o texto. Para Marcuschi (2008), a noção de gênero está nos limites entre o discurso e o texto. Esse ponto de interseção pode representar a possibilidade do diálogo entre a Linguística Textual e os Gêneros Textuais, o que ratifica a ordem das teorias trabalhadas no desenho de análise. Ademais, mesmo entendendo que os

textos se materializam também nos gêneros, adotei a materialidade do texto segundo Adam (2008) que trabalha com os textos como a materialidade da ação da linguagem. Por isso vale dizer que a pessoa, inscrita no interior das práticas discursivas, organiza sua textualização, dando sentido aos processos exteriores aos textos, razão pela qual o texto está no nível micro da análise.

Partindo da perspectiva da enunciação²⁹, o texto encontra-se inserido num evento sociointerativo, ou seja, há uma relação interlocutiva dos indivíduos entre si e com a situação discursiva, o que levará os escritores a uma preocupação com o leitor/receptor, essa perspectiva reforça a ideia de interatividade e dialogicidade presentes na produção textual. Além disso, pelo fato de o texto ser o ambiente no qual a comunicação se materializa (MARCUSCHI, 2008), precisa se adequar ao sistema, seguir uma sequência e ter partes semanticamente ligadas, para isso, os fatores de textualidade devem estar presentes nele.

Levando em conta a competência textual inata, a perspectiva sociocognitiva e interacional, as produções textuais produzidas pelos alunos serão analisadas a partir da premissa que o texto possui um todo semântico mediado por critérios de textualidade, de acordo com Beaugrande e Dressler (2005), a saber: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Para a análise desta pesquisa, adotaremos esses sete fatores.

Marcuschi (2008) afirma que considerar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais é essencial. Essa é uma das premissas desta pesquisa - o apontamento para o estudo das condições sociocomunicativas identificadas nos processos sociointerativos, e para o despertar de uma atitude crítica diante da realidade em que o aluno encontra-se inserido. Ademais, esta pesquisa está ancorada na perspectiva das concepções bakhtinianas, sob a premissa que os textos produzidos pelos alunos na escola não são unilaterais e não são finalizados após sua produção, mas são dirigidos a alguém (seja ao destinatário real ou não), sendo papel do professor ser um elo de interação social, buscando as vozes dos locutores/interlocutores, dando lugar à palavra do outro, para que esses textos possam ter significados reais para os alunos, pois, se tratados fora de um contexto, tornam-se impessoais, sem sentido, mas se inseridos em uma prática social, existe um autor e um destinatário, existe um significado, um objetivo.

²⁹ Segundo Bakhtin (2006, p. 09), enunciação é “compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’”.

Como o gênero adotado para a produção textual foi o Artigo de Opinião, um dos pontos da análise será a verificação da adequação ao gênero escolhido.

Considerando um dos principais conceitos dos Novos Estudos do Letramento – as práticas sociais (STREET, 2014), sendo, inclusive, um dos propósitos desta pesquisa analisá-las, sob o prisma do modelo ideológico, proposto por Street, o letramento é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais, sendo considerado pelo autor mais adequado utilizar o termo práticas de letramento para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, e, por esse entendimento, adotou-se o uso de letramentos (no plural) imbricadas pelas práticas sociais (cf. figura 5).

O repertório individual necessário à participação em eventos e práticas de letramento é resultado, sobretudo, das experiências socioculturais que envolvem a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas capacidades, não somente como processo de desenvolvimento de habilidades, mas como processo de aprendizado que envolve pessoas, gêneros discursivos, construção do conhecimento, crenças, identidades, trocas de experiência e interação.

Por esse motivo, adotei os letramentos como práticas sociais no nível macro da análise, entendendo que os processos de gênero discursivo e produção do texto culminarão na apropriação da leitura e da escrita para serem utilizadas em práticas sociais específicas (STREET, 2014). Portanto, a análise dos letramentos enquanto práticas sociais verificará se os estudantes se apropriaram da escrita, e, por conseguinte, se exercem efetivamente as práticas sociais relacionadas à escrita. (SOARES, 2014)

Como estratégia de análise, conforme dissertado acima, iniciarei com a linguística textual, passarei à análise do gênero textual e, por fim, os letramentos como práticas sociais, que atendem ao modelo ideológico proposto por Street (2014), trabalharei, então, com fragmentos das 06 redações coletadas, aprofundando sob os aspectos acima elencados, nos quesitos da L.T, dos Gêneros Textuais e do Letramento. A escolha dos fragmentos baseou-se na tendência das redações de acordo com cada quesito analisado.

Para analisar as produções textuais, sabendo da perspectiva dialógica e interacional que dá suporte a essa dissertação, entende-se o texto como “qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade.” (FAVERO, 1998, p. 07)

No total, são sete os fatores: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionabilidade, coesão e coerência (BEAUGRANDE & DRESSLER,

2005). A análise da Linguística Textual está de acordo com a figura 4 (MARCUSCHI, 2008, cf. p. 123).

A textualidade sustenta-se sobre três bases: um produtor, um leitor e um texto, dito de outra forma: um autor, um receptor e um evento (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Para essa análise, a partir das produções textuais coletadas dos alunos, os sete fatores serão estudados sob dois aspectos: o aspecto cotextual, que engloba os critérios de coesão e coerência e o aspecto contextual, que engloba os critérios aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionabilidade.

Iniciarei a análise com o fragmento da produção textual da estudante Rosa, 17 anos, levando em consideração além da adequação à proposta da escrita, os fatores cotextuais, a saber, a coesão e a coerência.

Bullying e a ignorância da sociedade

O Bullying certamente ainda ocorre nos dias atuais, seja nas escolas ou em qualquer outro lugar, até mesmo em nossos respectivos lares.

Esse ato se desenvolve em toda parte, porém o ambiente mais comum é a escola. O Bullying acontece por meio de palavras ofensivas e atos violentos. Muitas crianças, jovens e até mesmo adultos sofrem com isso, seja por serem negros (as), magros (as) ou obesos (as), por não estarem nos “padrões” que a sociedade impõe. Crianças no decorrer do tempo desenvolvem até mesmo depressão, ou seja, adquirimos tal problema desde cedo por não sermos aceitos na sociedade, por assim dizer.

Podemos perceber que neste fragmento, Rosa trata do tema Bullying: um perigo nas escolas, e, para construção do seu texto, ela ativa alguns de seus conhecimentos prévios, mais especificamente, o enciclopédico, segundo Koch (2006, p. 48). Para a autora,

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido. [...] O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social. O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é sobre as formas de inter-ação por meio da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Conforme os argumentos utilizados pela Rosa, fica claro que ela ativou alguns conhecimentos apreendidos nas Oficinas, nos textos motivadores apresentados pela professora Tulipa, como algumas causas do bullying na escola, por exemplo. Mas para a tessitura do

texto, também devemos levar em consideração os fatores coesão e coerência, ou seja, seus fatores cotextuais. Sobre esta questão, Beaugrande e Dresller (2005, p. 35, tradução nossa) afirmam que a coesão e a coerência participam de níveis diferentes de análise. Para os autores “a coerência encontra-se como a continuidade baseada no sentido [...] e a coesão estabelece as diferentes possibilidades em que se possa conectar-se dentro de uma sequência de componentes da superfície textual.”.

Ou seja, a coesão é manifestada no nível microtextual, pois trata-se da ligação entre as palavras dentro do universo textual, já a coerência é manifestada, em grande parte, macrotextualmente, e diz respeito à união dos conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Para Koch (2006), o processo de ativação de conhecimento prévio faz parte da construção da coerência, que não é uma qualidade inerente ao texto (KOCH, 2006). Para análise da coesão, utilizaremos como parâmetro os recursos coesivos propostos por Koch (2010, p. 20 e 33; grifo nosso):

Chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. São os procedimentos incluídos no segundo grupo analisado no texto.

Nos textos analisados, foi possível observar a dificuldade dos estudantes em usarem os recursos coesivos na produção textual, além da falta de diversidade dos mesmos.

Para fins didáticos, adotaremos a seguinte coloração dos elementos coesivos:

- **azul** para o uso adequado dos elementos coesivos;
- **laranja** para o uso inadequado ou ausência de elementos coesivos.

Fragmento da redação da estudante Rosa, 17 anos.

Bullying e a ignorância da sociedade

O Bullying certamente ainda ocorre nos dias atuais, seja nas escolas ou em qualquer outro lugar, até mesmo em nossos respectivos lares. **Esse ato** se desenvolve em toda parte, **porém** o ambiente mais comum é a escola.

O Bullying acontece por meio de palavras ofensivas e atos violentos. Muitas crianças, jovens e até mesmo adultos sofrem com isso, seja por serem negros (as), magros (as) ou obesos (as),

por não estarem nos “padrões” que a sociedade impõe. **Crianças** no decorrer do tempo desenvolvem até mesmo depressão, **ou seja**, adquirimos tal problema desde cedo por não sermos aceitos na sociedade, **por assim dizer**.

O Bullying é ignorado por nossa **população**. As **pessoas** ignoram **pois** é mais fácil fingir que “está tudo bem”, **e a consequência** são jovens se matando, mutilando, usando drogas, vendendo seus corpos **pois** não se acham “suficientes para si mesmo”.

No fragmento do texto da estudante Rosa, a estudante faz uso adequado em alguns trechos da coesão sequencial, como na linha 02 quando retoma a palavra bullying com o recurso referencial “esse ato”; na linha 09, retoma a ideia de “população” com a palavra “pessoas”, entretanto, também há inadequações neste quesito, visto que a estudante iniciou três parágrafos com a frase: “O Bullying” o que demonstra que a estudante ainda não se apropriou da utilização de recursos linguísticos para realizar o processo de referência.

Em relação à coesão sequencial, o texto de Rosa, 17, ela utiliza alguns conectivos: *porém, ou seja, pois* de forma adequada, entretanto, apresenta inadequações no seguinte período: “[...] por não estarem nos “padrões” que a sociedade impõe. **Crianças** no decorrer do tempo desenvolvem até mesmo depressão, **ou seja**, adquirimos tal problema desde cedo por não sermos aceitos na sociedade, **por assim dizer**.” Há uma quebra de sequência nos trechos marcados de laranja. O conectivo “**ou seja**”, apesar de ser um conectivo de **explicação** não constrói uma relação de causa e consequência: causa - **Crianças** no decorrer do tempo desenvolvem até mesmo depressão, consequência - adquirimos tal problema desde cedo por não sermos aceitos na sociedade, esse encadeamento de ideias não estabeleceu a explicação de forma clara. Além disso, o conectivo “por assim dizer” é um conectivo de conclusão, porém, ao concluir a premissa da frase anterior, gera, inclusive, um problema de incoerência.

No fragmento acima, os parágrafos são construídos com falhas na progressão textual, pois inicia sua tese afirmando que o Bullying ocorre por toda a parte, entretanto, apesar de confirmar a tese no início do segundo parágrafo, a estudante, na sequência, define o bullying, levanta hipóteses sobre o porquê acontece, depois afirma que crianças podem entrar em depressão, e finaliza o parágrafo colocando-se na argumentação: “adquirimos tal problema desde cedo por não sermos aceitos pela sociedade, por assim dizer”. Logo após, inicia um debate com argumentos de como o Bullying é ignorado pela sociedade, e aponta as consequências disso.

Como explicado acima, escolhi essa redação por demonstrar uma tendência sobre o uso da coesão e da coerência, e o que ficou claro na leitura de todos os textos coletados, foi a dificuldade dos alunos em utilizar os recursos coesivos, entretanto, houve uma produção textual peculiar, da estudante Margarida, 17, que destacaremos a seguir.

Bullying: problema que pede atenção

Pais e professores pensam que os jovens se encontram seguros e se sentem bem na escola. **Na verdade**, era o que deveria acontecer, **só que há** uma porcentagem de jovens que sofrem todos os dias na escola.

O bullying de fato sempre existiu, **porém** a influência da televisão e da internet faz com que o índice **de pessoas que sofrem com esse problema** suba cada vez mais. Geralmente, **os alunos que são acuados de várias maneiras**, como **por exemplo a** agressão física e verbal e permanecem calados, **e por medo vão crescendo traumatizados**, assumindo **para si** a culpa da situação, por **se** acharem feios, gordos ou até mesmo estudiosos demais, devido à **sua** baixa auto-estima, o que futuramente poderá acarretar atitudes drásticas, **como até mesmo** o suicídio.

Em todo seu texto, a estudante apresenta poucas inadequações, conseguindo, na maior parte da escrita, relacionar suas ideias, formando um todo significativo (texto). Por exemplo, no trecho: “Geralmente, **os alunos que são acuados de várias maneiras**, como **por exemplo a** agressão física e verbal e permanecem calados, e por medo vão crescendo traumatizados, assumindo **para si** a culpa da situação, por **se** acharem feios, gordos ou até mesmo estudiosos demais, devido à **sua** baixa auto-estima, o que futuramente poderá acarretar atitudes drásticas, **como até mesmo** o suicídio.”; podemos observar somente a ausência de conectivo entre “por exemplo” e “ a agressão física e verbal”, que poderia ser reescrito assim: “como **por exemplo, com** agressão física e verbal e permanecem calados,” a preposição “com” estabelecerá uma continuidade do argumento do exemplo, utilizado pela aluna, entretanto, na maior parte de seu texto, ela utilizou adequadamente os elementos coesivos.

Em relação à análise da coerência, ou melhor, para que o sentido seja analisado, é preciso analisar se seus interlocutores encontram um sentido no texto, e essa relação de sentido se apoia no conhecimento interacional do leitor, e a situação de comunicação em que ela se realiza. Para trabalhar com o conceito e aplicação da coerência, é necessário compreender que ela pode ser vista tanto na sua “relação microestrutural imediata, como na relação macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas, nos processos sociointerativos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 126).

Partindo do entendimento que o ambiente pesquisado é o escolar, adotei como parâmetro de análise os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa dos testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os alunos da 3ª série do ensino médio, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2011). Essa matriz apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação da produção textual composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística, entretanto, como as competências comunicativas serão analisadas em outro momento, tomaremos como base alguns dos descritores para analisar a coerência:

Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (análise da coerência);

Identificar a tese de um texto; (análise da coerência);

Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; (análise da coerência)

A tabela a seguir foi montada para aplicação dos descritores adotados como parâmetro de análise a partir das informações retiradas do texto da estudante Rosa:

Tabela 9: Análise da Coerência

Identificar a tese do texto;	O Bullying ainda ocorre nos dias atuais, seja nas escolas, ou em qualquer outro lugar, até mesmo em nossos respectivos lares.
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;	“Esse ato se desenvolve por toda parte, porém o ambiente mais comum é a escola”.
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Apesar de não fazer parte da tese, há uma relação de causa e consequência no texto: “O Bullying é ignorado por nossa população {...} e as consequências são jovens se matando, multilando, usando drogas, vendendo seus corpos, pois não se acham suficientes para si mesmo”.

Fonte: autoria própria

Os fatores socioculturais estão presentes em sua argumentação, entretanto, como os fatores interacionais não estão claros, principalmente na ilocução do discurso, a coerência foi

comprometida. Entretanto, apesar das inadequações elencadas, o texto não é incoerente, pois, dentro do contexto, dos textos trabalhados nas Oficinas e utilizando o recurso de inferência, a coerência está presente no fragmento. Segundo Marcuschi (2008, p. 249)

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto.

Para a construção desse fator de textualidade, os conhecimentos do interlocutor devem ser ativados, processo que prescinde a coesão (MARCUSCHI, 2008).

Nos aspectos contextuais, os conhecimentos de mundo e os aspectos sociointerativos pertinentes à produção textual são ativados, tendo como escopo os fatores intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

No fragmento abaixo, da estudante Margarida, será feita a análise dos fatores de intencionalidade e de aceitabilidade.

Produção textual da aluna Margarida, 17.

Bullying: problema que pede atenção-

Pais e professores pensam que os jovens se encontram seguros e se sentem bem na escola. Na verdade, era o que deveria acontecer, só que há uma porcentagem de jovens que sofrem todos os dias na escola.

O bullying de fato sempre existiu, porém a influência da televisão e da internet faz com que o índice de pessoas que sofrem com esse problema suba cada vez mais. Geralmente, os alunos que são acuados de várias maneiras, como por exemplo a agressão física e verbal e permanecem calados, e por medo vão crescendo traumatizados, assumindo para si a culpa da situação, por se acharem feios, gordos ou até mesmo estudiosos demais, devido à sua baixa auto-estima, o que futuramente poderá acarretar atitudes drásticas, como até mesmo o suicídio.

Nota-se que a estudante utiliza a temática solicitada: Bullying: um perigo nas escolas, e constrói sua argumentação em torno da tese por ela elaborada: os alunos não estão seguros na escola, devido à violência ocasionada pelo bullying, ao contrário do que pensam os pais.

Como trabalhado nas Oficinas de produção textual, o gênero Artigo de Opinião está ancorado no tipo textual argumentativo, portanto, a intenção da aluna-autora foi construir um texto que sustente sua tese, com argumentações, e, ainda com a consciência que seu texto seria lido por seus interlocutores, no caso, eu, enquanto pesquisadora-observadora a

professora Tulipa, visto que houve um trabalho prévio de levantamento de temática, uma interação dialógica sobre os textos motivadores, reflexão sobre o tema, debate sobre situações reais vividas entre os estudantes, ou pelos estudantes, entre outras práticas pedagógicas que foram descritas nas Oficinas de Produção Textual.

Retomando Beaugrande & Dressler (2005), a intencionalidade demonstra a intenção do autor, já a aceitabilidade demonstra a receptividade do leitor, ambos fatores devem ser construídos num texto coeso e coerente, pré requisitos cumpridos pelo texto da Margarida.

Para Costa Val (2006, p. 10) a intencionalidade

concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa, [...] e a aceitabilidade concerne à expectativa do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

É importante notar que a intencionalidade da autora com a argumentação sobre o porquê da prática do bullying, foi levada em consideração a partir do contexto escolar, agregado à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Cumpre ressaltar que esses fatores fazem parte do processo ilocucional, uma vez que “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 46).

Os alunos-produtores, apesar de concluintes do Ensino Médio, ainda apresentaram algumas dificuldades no processo de escrita de textos e na construção dos elementos cotextuais e contextuais presentes. Um dos textos que se destacou em relação à tendência na construção da intencionalidade e da aceitabilidade foi o texto do aluno Cravo, 18, reproduzido a seguir:

Os sonhos destruídos

A grande parte dos alunos são afetados pelo Bullying, o físico e o psicológico, pois, ocasionando o isolamento pessoal, enfim os sonhos deles acabam sendo destruídos. Ou seja, o futuro adiante de muitos, de melhorar a sociedade, é impedidos pelos colegas que praticam o Bullying.

Um dos problemas mais crescente nas escolas é a aparência sendo rejeitado. Dados da IBGE que apresentam um estudo bem assustador: as provocações dos colegas foram de 15,6% a aparência do corpo e 10,9 % a aparência do rosto. Isso demonstra, que os pais responsáveis acompanhem as rotinas dos filhos e, aqueles que zombam e intimidam devem ser castigado pelos pais ou pela as escolas.

Temos visto em jornais ou em televisão, que a maioria dos alunos que sofrem bullying, acabam-

se isolando, interferindo o psicológico, nada menos que destruindo seus sonhos. Jovens bem esforçados, procurando até o melhor de si para terem o sucesso profissional, alguns colegas maldosos tanto os meninos quanto as meninas fazem provocações ou até mesmo o “cyberbullying”, expondo a imagem do jovem nas redes sociais para ofendê-lo. Entretanto, atingindo o psicológico, enfim o sucesso é extinto.

Portanto, é uma das puras realidades verem os alunos alvo do Bullying com grande potencial de mudar o mundo, mas foram deixados para trás. Isso exige dos pais e escolas de serem orientando ou dando conselhos. Segundo a Cazuzza diz “ os meus sonhos foram todos vendidos.

Na primeira leitura, já podemos identificar as inadequações nos fatores coesão e coerência, o que torna a leitura difícil, truncada, e, apesar da intenção do aluno-produtor em construir uma argumentação com dados do IBGE, vivências da sua vida, como dados do jornal e da televisão sobre o bullying e o cyberbullying para sustentar sua tese, que é: *o bullying pode destruir sonhos*, os fatores intencionalidade e aceitabilidade ficam comprometidos pelas inadequações nesses fatores. Além disso, o fator informatividade não fica tão claro. Segundo Marcuschi (2008, p. 132),

o essencial desse princípio [de informatividade] é postular que num texto deve ser possível distinguir entre o que ele quer transmitir e o que é possível extrair dele, e o que não é pretendido. Ser informativo significa, pois, ser capaz de dirimir incertezas.

Nesse fator de textualidade, portanto, o texto do estudante Cravo apresenta problemas que é devido, de igual modo, às lacunas deixadas pelas inadequações na coesão e na coerência.

É válido ressaltar que o texto de Cravo destoa-se dos demais gerados, visto que este apresenta inadequações mais recorrentes nos fatores cotextuais, o que, como dissertado acima, acaba por comprometer os demais fatores. Entretanto, de um modo geral, o fragmento da produção textual apresentado a seguir, da estudante Violeta, 17, apresenta a tendência dos textos gerados nos quesitos informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Fragmento da produção textual de Violeta, 17.

O bullying

O bullying é uma palavra de origem inglesa, que é utilizada para designar uma agressão física ou psicológica.

Primeiramente, o bullying é um crime grave que geralmente acontece em diversos campos, como por exemplo. A escola, a família, o trabalho e até mesmo a internet

O ato de se praticar o bullying gera sofrimento e dor a vitima, na grande maioria e praticada na

escola, onde é evidente a presença de um espectador, que na maioria das vezes se mantém neutro sobre o assunto, o que agrava mais ainda o problema.

Contudo, se nota que sem a intervenção do responsável ou até do espectador, a vítima acaba tomando medidas extremas, pois geralmente a vítima acaba não contando o ocorrido.

Para Costa Val (2006), quanto mais imprevisível o texto, mais informativo e interessante para o leitor, sendo o contrário também tomado como pressuposto pela autora.

O texto de Violeta traz de uma forma geral, um nível previsível de informação, visto que a maioria dos argumentos trabalhados nos textos refere-se aos materiais trabalhados nas Oficinas, entretanto, essa estudante trouxe um elemento não tão previsível, que se destacou frente aos outros textos, que foi a atuação neutra do espectador das práticas do bullying.

Em relação ao fator intertextualidade, Costa Val (2006, p. 15), afirma que “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto”. O fragmento do texto da estudante Amarílis, 17, logo abaixo, realiza esse fator ao trazer os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Fragmento da produção textual de Amarílis, 17.

Bullying

O aumento sobre bullying em todos os lugares está cada vez mais constante. Os dados apresentados apontam que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas. No ano de 2015, a prática é proporcionalmente maior entre meninos, a presença de casos de bullying em escolas brasileiras aumentou de 5% para 7%, segundo pesquisa do IBGE.

Marcuschi (2008, p. 132) entende que a intertextualidade é “mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado”. Koch; Elias (2008) ratifica a afirmação de Marcuschi ao dissertar sobre a importância de identificação de textos ou fragmentos de textos numa produção textual, visto que, de acordo com Bakhtin (1997, p. 291), “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.”

Ademais, conforme já exposto nesta dissertação, deve-se haver a ativação de conhecimentos para compreensão da intertextualidade, quando ela não vem de forma explícita [ao citar a fonte, por exemplo], como ocorreu no texto da aluna Violeta, assim, pode ser

necessário ativar os conhecimentos das coisas do mundo e/ou, da língua, e/ou conhecimento de modo de organização, estilo e propósito comunicacional. (KOCH; ELIAS, 2008)

O último fator para a construção da textualidade é a situacionalidade, que, segundo Beaugrande & Dressler, “refere-se aos fatores que fazem com que o texto seja relevante na situação em que aparece”. Para Costa Val (2006), é a “adequação do texto à situação sociocomunicativa”.

Nesse sentido, todas as produções textuais coletadas realizam o fator de situacionalidade, tendo em vista que se trata de um exercício de produção de texto, feito por estudantes para leitura da professora regente e leitura e análise da pesquisadora, mas com um público receptor plural e não quantificável, por tratar-se de uma dissertação de Mestrado Acadêmico, que, após aprovação, será disponibilizado como domínio público. Além disso, a realização desse processo dialógico iniciado e conduzido ao longo das Oficinas não é, de forma alguma, uma situação receptiva estanque e sem sentido, como geralmente acontece nas produções escolares; antes, é relevante inclusive para o meio acadêmico.

Elias (2017, p. 459) entende os fatores de textualidade como forma de conectividade, frente a isso, esses sete aspectos preconizados por Beaugrande & Dressler (2005) foram adotados como parâmetro para análise das produções textuais. Essa perspectiva deixa clara que:

O texto não resulta apenas do conhecimento da língua, nem tampouco somente das intenções de quem o produz ou das interpretações de quem o lê (ouve), mas da complexidade desses aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada.

O reconhecimento desses sete fatores de textualidade mostra como o gênero textual Artigo de Opinião foi materializado, ou seja, como foi realizado no texto. Seguindo o desenho da análise, a seguir identificaremos as características do gênero escolhido e, de igual modo, elegemos um texto que denota a tendência dos dados para análise, o texto da estudante Flor-de-Lis.

De acordo com a análise proposta, os Gêneros Textuais realizam os contextos e situações para as práticas sociodiscursivas, teoria sócio interacionista embasada nas concepções bakhtinianas, sob a premissa que os textos produzidos pelos alunos na escola não são unilaterais e não são finalizados após sua produção, mas são dirigidos a alguém e inseridos em uma prática social, como dissertado anteriormente.

Dolz e Schneuwly (2004) falam sobre a utilização de gêneros como uma forma de unir as práticas sociais e a escola. Para os autores, as práticas de linguagem englobam dimensões

sociais, cognitivas e linguísticas, numa situação particular de comunicação. Sua natureza é heterogênea e os papéis, ritos, normas e códigos, são dinâmicos e variáveis.

Para Schneuwly (2004), os autores, a inserção de determinado gênero na escola resulta de uma decisão didática que objetiva a aprendizagem - dominar o gênero e desenvolver capacidades que transcendem o gênero e que são passadas para outros gêneros- teoria preconizada por Bakhtin, que afirma que as interações sociais e dialógicas criam enunciados significativos. (BAKHTIN, 1997).

Conforme discutido na fundamentação teórica desta pesquisa, o artigo Gênero de Opinião é derivado do tipo textual argumentação, mas vai além do texto argumentativo devido aos seus objetivos e peculiaridades. Diante disso, é importante frisar que o objetivo do trabalho pedagógico com esse gênero é levar os alunos a desenvolverem a consciência de que não será meramente um texto escrito, mas uma construção de argumentos consistentes, com embasamento e dentro da estrutura que o gênero pede, a fim da defesa de seu ponto de vista, constituindo-se, assim, um objeto de ensino e de aprendizagem fundamental para o aprimoramento das práticas de linguagem em uso e socialmente valorizadas, propiciando a produção de conhecimentos vivenciados nas relações interacionais, tornando os alunos atuantes nos contextos em que estão inseridos.

Partindo do pressuposto que não há leitura e produção de texto sem conhecimento de mundo e da realidade que os cerca, as Oficinas de Produção Textual promoveram informações e oportunidade de reflexão individual e coletivamente. Neste sentido, evidencia-se que o estudo do gênero artigo de opinião constitui-se um objeto de ensino e de aprendizagem fundamental para o aprimoramento das práticas de linguagem em uso e socialmente valorizadas, propicia a produção de conhecimentos vivenciados nas relações interacionais, tornando-os sujeitos atuantes na sociedade em que estão inseridos.

O escopo argumentativo que deve estar presente nesse gênero, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 57), é:

Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente; compreender as crenças alheias e atuar sobre elas; Analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas; Antecipar posições contrárias e Citar a palavra alheia.

Levando em consideração o ambiente escolar, adotei os descritores do Projeto Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o futuro, 2014, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS) para análise da produção textual, quais sejam:

Adequação Discursiva: a questão polêmica de fundo é relevante? O texto deixa transparecer que o autor mobilizou informações pertinentes e diversificadas para sua intervenção?

Adequação Linguística: o texto deixa transparecer claramente o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese) a que pretende chegar? As justificativas (ou argumentos) sustentam consistentemente a conclusão (ou tese) do autor? Estratégias comunicativas como a refutação e a utilização de diferentes vozes estão presentes no artigo?

Marcas de autoria: o autor usou recursos adequados para prender a atenção do leitor? O texto convence o leitor?

Ademais, a marca peculiar do gênero Artigo de Opinião, que é a persuasão, ancorada no movimento argumentativo, foi uma estratégia trabalhada com os alunos nas Oficinas de Produção Textual ministradas pela Professora Tulipa.

Produção textual da aluna Flor-de-Lis, 17

Bullying

Quem pratica tal ato faz por querer sentir-se poderoso, o dono da razão. É uma pessoa que não sabe dialogar. Sente-se satisfeito com a pressão do agredido, confortável com essa crueldade.

Por outro lado, a vítima costuma ser uma pessoa frágil. Uma pessoa que não se encaixa nos padrões de beleza ou de outro tipo, idealizado pelas “panelinhas”, ou seja, os grupos de amigos em comum. Mas nem sempre é assim. Pensando bem, todo tipo de pessoa já sofreu algum tipo de bullying.

As consequências para as vítimas são muitas e aqui estão algumas delas. Baixa auto estima, medo, angústia pesadelos, falta de vontade, desânimo, diminuição do rendimento escolar, dificuldades nos relacionamentos sociais, vício em drogas, depressão, aumento da ansiedade, falta de apetite, choro constante, entre outros.

Em muitos casos, pode levar ao suicídio. A solução para esse problema é a conscientização do todo. A educação dos pais é essencial e as pessoas não se importarem com a opinião dos outros, por mais difícil que seja fazer isso, mas é realmente necessário.

No quesito Adequação Discursiva, o texto apresenta questão polêmica relevante: a prática do Bullying no ambiente escolar visto tratar-se de um problema contemporâneo que tem atingido principalmente adolescentes e jovens; além do mais, a escolha temática foi feita pelos próprios alunos, motivados pelas práticas recorrentes desse tipo de violência contra eles mesmos ou contra alguém próximo, bem como das consequências- automutilação, depressão, transtornos psíquicos graves e até mesmo suicídio.

A estudante Flor-de-Lis, no quesito adequação linguística, apresenta a tese: “quem pratica tal ato faz por querer sentir-se poderoso, o dono da razão”, entretanto, ao fazer alusão a “tal ato” (l. 02), a estudante faz referência ao título: Bullying, o que já configura uma inadequação na coesão. Ademais, não deixa claro o objetivo do texto, não utiliza o movimento argumentativo na mobilização de sua tese, antes, desenha as características superficiais do agressor e da vítima. Em seu texto, Flor-de-Lis não se posicionou, somente expõe o tema e apresenta uma proposta vaga, sem conexão com as informações trabalhadas: “A solução para esse problema é a conscientização do todo. A educação dos pais é essencial e as pessoas não se importarem com a opinião dos outros, por mais difícil que seja fazer isso, mas é realmente necessário”. Além disso, a construção linguística do período prejudica a coerência da solução apresentada. O texto distancia-se do gênero Artigo de Opinião, visto que a autora não utilizou estratégia comunicativa e/ou argumentativa, como a persuasão, antecipação das crenças alheias e atuação sobre elas, tão pouco se valeu de diferentes vozes. Está bem claro que não houve tentativa de convencimento, por tratar-se de um texto predominantemente descritivo/expositivo, mas com uma proposta de intervenção. Entretanto, essa proposta não constitui-se como marca de autoria, pois não há uma posição defendida, um argumento e um contra argumento apresentado.

Diante dessa análise, podemos perceber que o texto apenas possui traços do gênero Artigo de Opinião, mas não está no modelo canônico do gênero. Uma de suas premissas básicas, que é a defesa de um ponto de vista, foi minimamente realizada, outro objetivo caracterizador deste gênero, que é o convencimento, não foi abordado. O texto da estudante Flor-de-Lis mostra a tendência da escrita dos alunos da turma pesquisada, conforme dito acima.

Uma possibilidade para esse resultado é que, por se tratar de uma turma concluinte do Ensino Médio, há a preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio- Enem, prova de caráter opinativo escrito na modalidade formal da língua portuguesa, cujo gênero textual exigido é o dissertativo-argumentativo. Segundo o Manual de Redação do Enem 2018, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP,

O texto dissertativo-argumentativo é o tipo de texto que demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da matriz de avaliação do Enem. Trata-se, portanto, de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e de escrita (BRASIL, 2018).

Como ambos os gêneros Artigo de Opinião e Dissertativo-Argumentativo fazem parte da tipologia argumentativa, é possível que tenha havido certa confusão na construção do texto. Outra possibilidade é que, apesar das características do Artigo de Opinião terem sido tratadas especificamente na Oficina de Produção Textual 01, não houve tempo de apropriação das características, mesmo porque os textos motivadores da Oficina 03 não estavam escritos no gênero escolhido, sendo um dissertativo argumentativo, e o outro, descritivo.

Diante da minha experiência em sala de aula e da experiência de cunho etnográfico que esta dissertação permitiu-me ter, acredito que para trabalhar um gênero deve-se dispor de mais tempo para compreensão de suas características, ademais, deve ser expandido, visto que está inserido num processo dialógico, interacional (BAKHTIN, 1997), que traz a prática social para o ambiente escolar, realizando-se por intermédio do gênero, materializando-se no texto.

O entendimento do trabalho com gênero coaduna-se com a BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 498) no trabalho com gêneros, na perspectiva da Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, quando pressupõe que o trabalho com gêneros deve: “Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.)”.

O professor, nesse processo de inserção de novos gêneros, deve adotar uma postura dialética, sócio comunicativa, apto a ouvir as vozes dos seus alunos, trazendo a língua real para dentro do espaço escolar, fazendo dos alunos sujeitos de sua interação, utilizando como ferramenta a utilização dialógica dos gêneros no sentido de torná-los autores de textos verdadeiramente comunicativos, seja orais ou escritos. A professora Tulipa apresenta essa postura dialética, dialógica, essa preocupação, como percebido em sua fala:

Excerto da entrevista semiestruturada da professora Tulipa

Sempre tento trabalhar com os meninos, a gente trabalha tipo textual e gênero textual, porque falo para eles que no caso eles vão fazer ENEM, e o ENEM trabalha com o tipo, mas também tem que reconhecer os gêneros, porque às vezes eles vão fazer o PAS e o PAS trabalha com gêneros, e você tem que conhecer esses variados gêneros. E eu falo para eles que em relação ao gênero, qual a maior preocupação? Ter uma intenção, quando você utiliza uma carta, um bilhete, ter uma intenção sociocomunicativa, eu tenho que estar atento para quem é o meu texto e qual a função desse texto, pra

gente diferenciar uma coisa da outra. Eu até brinco, eu falo assim: se você escreve um bilhete para sua namorada, é diferente de um bilhete que você escreve para direção ou pra outra pessoa numa linguagem um pouco mais formal, e aí no 3 ano eu trabalho geralmente quatro gêneros assim de forma aprofundada- artigo de opinião, carta argumentativa, o conto e trabalho também a crônica.

A materialidade deu vida aos gêneros, os fatores textuais deram vida ao texto, agora é interessante mostrarmos o letramento como prática social imbricado nesse processo.

Em 1998, os PCN trouxeram uma preocupação no prepara “para a vida”, a vida “real”, com as vivências, interações, dialogismos inerentes a ela. Nesse sentido, podemos levar essa preocupação para o trabalho com a Teoria Social do Letramento, que entende o letramento como prática social (BARTON & HAMILTON, 2000), fundo teórico dessa dissertação.

Nessa perspectiva, Street (2014) reconhece a natureza ideológica do letramento, que trata sobre os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas, e se preocupa não só com as instituições pedagógicas, como a instituição escolar, mas também com as instituições sociais, como a família e a comunidade em geral, em práticas letradas em contextos sociais “reais”.

Frente a isso, essa seção pretende analisar a produção textual trabalhada sob o ponto de vista dos Letramentos, bem como as condições de realização desta pesquisa, como a utilização dos dados gerados na aplicação do questionário Perfil Sociolinguístico para se conhecer o histórico de letramento dos alunos, visto que, conforme as leituras acerca dos letramentos como práticas sociais, quem escreve tem uma história, da qual não se desprende no momento de escrever seu texto. Ao contrário, recorre, em geral, a ela para atender às exigências de determinados eventos e práticas de letramento.

Com o intuito de nortear a análise, conforme já apontado na fundamentação teórica, adotamos Barton & Hamilton (2000, p. 08) para ilustrar como contemplamos o macro dos letramentos como práticas sociais em nossos dados gerados:

- conjunto de práticas sociais presentes;
- diversidade dos domínios da vida;
- instituições sociais, relações de poder e letramentos dominantes (ou não);
- diversidade de práticas culturais;
- letramentos historicamente situados;
- dinamicidade das práticas de letramento e aprendizagem.

Produção textual Flor-de-Lis, 17

Bullying

Quem pratica tal ato faz por querer sentir-se poderoso, o dono da razão. É uma pessoa que não sabe dialogar. Sente-se satisfeito com a pressão do agredido, confortável com essa crueldade.

Por outro lado, a vítima costuma ser uma pessoa frágil. Uma pessoa que não se encaixa nos padrões de beleza ou de outro tipo, idealizado pelas “panelinhas”, ou seja, os grupos de amigos em comum. Mas nem sempre é assim. Pensando bem, todo tipo de pessoa já sofreu algum tipo de bullying.

As consequências para as vítimas são muitas e aqui estão algumas delas. Baixa auto estima, medo, angústia pesadelos, falta de vontade, desânimo, diminuição do rendimento escolar, dificuldades nos relacionamentos sociais, vício em drogas, depressão, aumento da ansiedade, falta de apetite, choro constante, entre outros.

Em muitos casos, pode levar ao suicídio. A solução para esse problema é a conscientização do todo. A educação dos pais é essencial e as pessoas não se importarem com a opinião dos outros, por mais difícil que seja fazer isso, mas é realmente necessário.

O excerto acima como um todo revela as práticas sociais de letramento da colaboradora. A estudante reside numa cidade periférica do Distrito Federal, filha de nordestinos e em seu perfil sociolinguístico, afirma que “lê tudo”. A estudante escreve sobre o Bullying, problema historicamente situado na atualidade que a cerca, que está acontecendo dentro de uma agência de letramento – a escola – e que, na sua concepção, é vivenciada por todo mundo, como afirmado por ela: “Pensando bem, todo tipo de pessoa já sofreu algum tipo de bullying”. Está nítida a mobilização de seus conhecimentos prévios, inclusive quando se coloca no texto. Em seu perfil sociolinguístico, a estudante afirmou que faz uso textos do cotidiano e faz leitura de livros não escolares, e para escrita, além disso, também utilizou material que veio de multimeios, como descrito nas Oficinas. Esse relato da prática de sua produção coaduna-se com a teoria do letramento, segundo Kleiman (1995).

O caminho para o letramento está evidente na produção textual dos alunos colaboradores, tendo em vista que suas práticas sociais foram inseridas dentro de um contexto situado- ambiente escolar, dentro de um momento histórico determinado – a prática cada vez mais recorrente do bullying em tal contexto, e nas vivências pessoais dos alunos. Uma das prerrogativas que ratifica essa afirmação é a escolha do tema pelos próprios alunos (Conforme descrito na Oficina 02).

Street (2014) utiliza o termo “práticas de letramento” para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. Segundo o autor, trata-se de comportamentos e conceitualizações sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita na sociedade, que incorporam os eventos de letramento, os modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

O repertório individual necessário à participação em eventos e práticas de letramento é resultado, sobretudo, das experiências sócio culturais que envolvem a escrita que propriamente, ou seja, o modelo ideológico está traçado quando o objetivo das Oficinas e da produção textual não foi somente uma preocupação pedagógica, como a instituição escolar, mas também em práticas letradas em contextos sociais “reais”, vivenciadas pelos estudantes, dando sentido à leitura e à escrita, nessa situação particular.

Para finalizarmos a análise, é necessário entender a relação das três teorias apresentadas e trabalhadas nesta dissertação, e, para isso, é premente o entendimento do que é esperado para os alunos concluintes do Ensino Médio, que no caso é nosso público pesquisado, de acordo com a BNCC (2017), um dos objetivos do ensino é a capacidade de utilização de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Ampliando para a perspectiva social, o letramento, dentro da sociedade é um fenômeno sociocultural (GEE, s/d), e levará, certamente, o aluno a um protagonismo em sua vida pessoal e coletiva, conforme esperado pela BNCC (2017), e corroborado por Soares (2014). Para ela, o letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar.

No desenho da análise, presente na página 125, partimos do pressuposto que o Letramentos, enquanto práticas sociais, na perspectiva do ensino escolar da leitura e da escrita, englobam os Gêneros Textuais e a Linguística Textual, por fornecer o contexto e as situações para as práticas sociodiscursivas, realizadas com os Gêneros Textuais e materializadas com o texto.

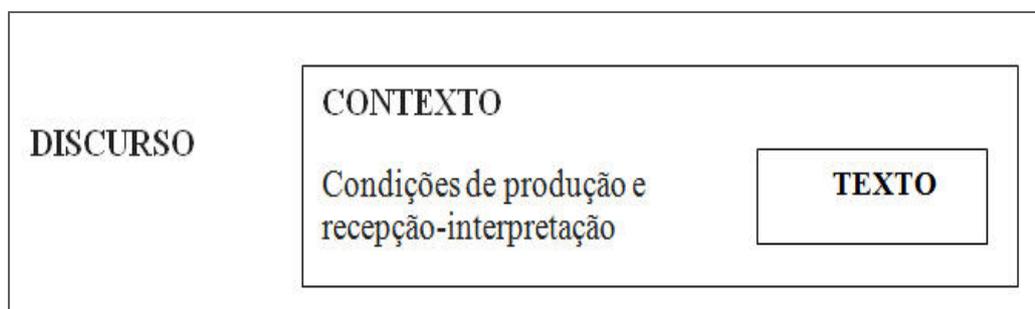
Essa sequência lógica apresentada acima, que é o pano de fundo da nossa pesquisa, coaduna-se com a sequência explicitada no documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 28) a seguir:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover **letramentos múltiplos** pressupõe conceber a leitura e a escrita como **ferramentas** de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do **contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade.** (grifo nosso)

Para esclarecer, o documento preconiza que a produção textual deve ser construída a partir das condições do Letramento, considerando a construção composicional (texto) de respectivos textos que melhor representem a realidade em que estão inseridos (gênero).

O desenho a seguir analisa o funcionamento da língua de forma ampla, partindo da enunciação para o contexto de produção e recepção textual até chegar à materialidade do texto. Esse diagrama representativo foi concebido por Adam (1999) e é explorado no livro Produção Textual, análise de gêneros e compreensão (MARCUSCHI, 2008). Para Marcuschi (2008), a noção de gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Ou seja, os textos são expressões comunicativas concretas (materialidade) de ações humanas (gêneros) do cotidiano (práticas sociais). Teoria que está em conformidade com nosso desenho de análise.

Figura 6: Diagrama da relação entre discurso, texto e gênero



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 83

Para finalizar, recorreremos novamente ao BNCC para esclarecer o que é esperado de um aluno do Ensino Médio (2017, p. 490).

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas **práticas sociais que envolvem a linguagem**, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos

de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos**, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e **intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.** (grifo nosso)

Desta feita, as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística devem se efetivar nas aulas de língua, de forma a corporificarem a concepção interacionista de linguagem na ação educativa. Portanto, inferi que o trabalho aqui apresentado entendeu a proposta da formação do aluno. Entretanto, a partir da análise das produções textuais, um caminho foi desenhado para o letramento no modelo ideológico (STREET, 2014), visto que houve uma movimentação pedagógica para que as práticas sociais dos estudantes fossem inseridas dentro de um contexto situado- ambiente escolar-, considerando suas vivências, suas histórias, o uso da tecnologia da era digital, ou seja, suas vidas concretas, reais, a fim de que enquanto estudantes ceilandenses, periféricos, também tenham oportunidade, como eu tive, de aumentar a taxa do PDAD (CODEPLAN, 2015) quanto ao acesso ao nível superior, que atualmente está na casa dos 6%, e acredito que o letramento no modelo ideológico é um caminho profícuo para essa conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com observação participante e a análise das estratégias de pesquisa, realizadas no decorrer desta dissertação, fizeram-me identificar que a construção textual a partir dos letramentos como práticas sociais, utilizando os gêneros textuais materializados no texto, promove um caminho para o letramento no modelo ideológico (STREET, 2014), em contraste ao letramento no modelo autônomo, dado o *locus* de pesquisa, ou seja, o ambiente escolar.

Segundo Kleiman (1995, p. 22), o modelo autônomo caracteriza-se pela “correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; dicotomização entre a oralidade e a escrita e a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita”. Já o modelo ideológico, ainda segundo a autora, leva em conta a pluralidade e a diferença, e “faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro de concepções pedagógicas.” (KLEIMAN, 1995, p. 58).

No capítulo metodológico, elaborei a seguinte asserção (BORTONI-RICARDO, 2008): *O letramento como prática social, associado à Linguística Textual e aos Gêneros Textuais, contribui para a construção profícua de um texto que carregue em si significados maiores do que uma simples avaliação escolar, que traga para o ensino de língua portuguesa vida concreta, real do aluno, redimensionando-a na produção textual e dando sentidos via práticas sociais.*

Assim, para demonstrar o caminho percorrido para a discussão da asserção, analisei as subasserções por intermédio da análise dos dados gerados (no capítulo anterior). A primeira subasserção é: *O conhecimento do perfil sociolinguístico favorecerá a percepção da pesquisadora na análise dos dados.*

Pelas informações apresentadas no Perfil Sociolinguístico, a análise foi feita sob três prismas: pessoal, sobre seus pais e seu perfil leitor/escritor. Os dados revelaram que os estudantes estão na faixa etária esperada para a conclusão do Ensino Médio e que fazem uso constante das novas tecnologias da era digital, inclusive nos momentos de lazer, alegando as seguintes práticas sociais de letramento na vida diária: o uso das redes sociais utilizando a tecnologia digital, leitura de livros diversos, utilização de mídias e pesquisas na internet.

Em relação a seus pais, a maioria dos estudantes é filho de nordestinos [o que se coaduna com a pesquisa da CODEPLAN, PDAD (GDF, 2015) sobre a composição da Região Administrativa de Ceilândia] e apresenta escolaridade até o Ensino Médio, o que não os torna distantes do letramento, antes, utilizam os letramentos em suas diversas práticas sociais, em

contextos sociais reais (STREET, 2014). Quanto ao perfil leitor/escritor, os alunos colaboradores apontaram alguns gêneros preferidos para leitura, como livros, jornal, pesquisa pela internet, biografias, entre outros gêneros não escolares, que resulta em práticas comunicativas dinâmicas, servindo a múltiplos propósitos individuais e sociais, como escrita de poemas, participação em redes sociais, entre outros.

Pelos dados gerados e sua interpretação, ficou claro que a primeira subasserção foi confirmada, visto que é necessário conhecer o aluno, sua histórias, vivências e práticas sociais, para buscar compreender o uso do letramento como prática social na constituição do texto Artigo de Opinião. Nesse sentido, Bortone (2015, p. 154) ressalta que “é necessário que pensemos em letramento (...) a partir da busca do conhecimento cultural prévio da criança para se criarem condições adequadas de aprendizagem”.

Também foi elaborada a seguinte subasserção: *As Oficinas de produção textual conduzirão os alunos à proficiência na escrita do gênero Artigo de Opinião e à reflexão do tema abordado.*

Foram feitas quatro oficinas, conforme descrito e analisado no capítulo anterior: 1) Orientações Iniciais para a produção do gênero Artigo de Opinião; 2) Motivação; 3) Introdução e leitura; 4) Leitura, Interpretação e Contextualização.

Quanto à reflexão do tema abordado, as Oficinas de produção textual foram eficientes, confirmando uma parte da subasserção acima, visto que a escolha do tema pelos alunos, na Oficina 02, já partiu de uma atividade reflexiva deles, ademais, a professora Tulipa trabalhou com um texto sobre a série *13 Reasons Why?*³⁰ seriado apresentado pela Netflix³¹ que foi um dos precursores da escolha do tema pela turma, com um livro que aborda a temática do Bullying no ambiente escolar, e com o filme *Preciosa: uma história de esperança*, a utilização desses textos e recursos midiáticos demonstra a busca pelos letramentos como práticas sociais dentro da vida concreta dos alunos, numa construção dialógica, dialética e interacional, portanto, reflexiva. Entretanto, as Oficinas não levaram os estudantes à proficiência na escrita do gênero Artigo de Opinião, fato confirmado pela utilização somente de *traços* do gênero escolhido nas produções de texto coletadas. Diante dessa constatação, sugere-se a continuação do trabalho utilizando as sequências didáticas em módulos

³⁰ O título da série *13 Reasons Why?*, traduzido para o português é *13 Razões por quê*. A escolha pelo nome em inglês é devido ao fato dos adolescentes e jovens utilizarem dessa forma ao mencionarem a série.

³¹ Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming* (uma forma de transmissão instantânea de dados de áudio e vídeo através de redes). Disponível em <https://help.netflix.com>, acesso em 03/11/2018.

preconizadas por Schneuwly & Dolz (2004, p. 82), que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Há três fatores que podem ter sido fulcrais para a não apropriação do gênero pelos estudantes, que são: exiguidade do tempo, pois a caracterização do gênero foi feita somente num momento, na Oficina 01; o trabalho com textos motivadores diversos do gênero Artigo de Opinião, e, sobretudo, a manutenção do letramento no modelo autônomo no ambiente escolar. De acordo com Street (2014), a preocupação desse modelo é com a decodificação de letras, num único percurso, sem representatividade social. Nesse viés, os alunos utilizaram predominantemente o modelo dissertativo-argumentativo, o que pode representar também um condicionamento para a prova do Exame Nacional do Nível Médio (Enem).

Quanto à penúltima subasserção apresentada: *A Linguística Textual fornecerá a materialidade do gênero textual escolhido, sustentando-a com os fatores de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade*, foi confirmada, pois, apesar dos sete fatores de textualidade não estarem plenamente realizados nos textos coletados, todas as produções textuais configuram-se textos, e não um aglomerado de palavras (MARCUSCHI, 2008).

A última subasserção é: *O reconhecimento do letramento no contexto da sala de aula contribuirá para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, pois levará o conhecimento de sala de aula a um nível próximo às vivências [vida concreta] dos alunos fora do ambiente escolar, desconstruindo o conceito de que escola e vida real são assuntos distantes em relação ao outro*. Em relação à subasserção acima, ela foi confirmada, mas não realizada. Isso vale dizer que enquanto professora de Língua Portuguesa há alguns anos, e diante da minha postura qualitativa, de cunho etnográfico, interpretativista, dialética e de observação-participante, pude perceber que o letramento no modelo ideológico, ou seja, no modelo cuja relação entre a língua falada e escrita dependem das práticas sociais que as abarcam (STREET, 2014), é premente e profícuo, por isso, a premissa acima foi confirmada. Entretanto, ela não foi realizada, visto que houve uma construção de um caminho para o letramento como prática social, com a aproximação da vida real à produção textual proposta, ao utilizar as experiências de mundo dos estudantes, com a série *13 Reasons Why?*, com as experiências próprias ou próximas ao do bullying no ambiente escolar, com a reflexão sobre a temática partindo de seu contexto e indagações, por exemplo, mas não um trajeto percorrido.

Para que o letramento como prática social, repleto de significados, culturalmente formado, levando em consideração o ambiente em que se realiza e o aluno, a partir de sua realidade, de sua vida real, concreta, à compreensão do texto escrito, e, a partir daí, à

ampliação de visão de mundo (BORTONE, 2015) seja realizado, é necessário romper com as barreiras impostas pelo letramento autônomo. É uma tarefa árdua e, acredito demorada, visto que mesmo com um empenho da parte do docente, como a Professora Tulipa, o modelo autônomo mostrou-se arraigado na produção textual, quando, apesar do volume de leitura que os estudantes afirmaram ter, há inadequações diversas e recorrentes, no âmbito da Linguística Textual, na ativação de conhecimentos prévios (KOCH, 2006), bem como na utilização do gênero escolhido e suas idiossincrasias, como a atitude de persuasão, argumentação e convencimento requeridas pelo gênero ponto de vista.

Ademais, ficou evidente a necessidade de formação continuada por parte dos docentes, além da realização das práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística efetivas nas aulas de língua portuguesa, sob a perspectiva sociointeracionista.

Conforme Ramos (2007, p. 77), “o texto é resultado de múltiplas vozes, em um processo de interação, de uma construção histórica coletiva e socialmente situada”. Partindo dessa premissa, o texto realizará de forma profícua o gênero textual escolhido, culminando numa atividade de letramento como prática social, realizando o modelo ideológico, quando essas ‘vozes’ encontrarem aceitação inclusive no ambiente escolar, rompendo o silêncio do automatismo incorporado nas práticas pedagógicas engessadas.

Em relação a esta pesquisa, o objetivo geral - analisar produções textuais elaboradas no âmbito do gênero textual Artigo de Opinião, feitas por estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal – foi cumprido, bem como os objetivos específicos, a saber: levantamento e análise do perfil sociolinguístico dos colaboradores da pesquisa utilizando um questionário; registro das estratégias didáticas da professora regente da sala de aula pesquisada, utilizando uma entrevista semi-estruturada; análise das Oficinas de Produção Textual do gênero Artigo de Opinião; e análise qualitativa das produções textuais geradas.

É importante ressaltar que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o estudo da construção dos letramentos enquanto práticas sociais com a utilização do Gênero Textual materializado no texto. Finalmente, destaco a contribuição social desta dissertação ao buscar traçar um caminho para a realização dos letramentos como práticas sociais, enquanto professora ceilandense da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo em vista que parti de uma experiência etnográfica em minhas próprias práticas docentes, e fui a uma observação participante no sentido de inserção das vivências reais dos alunos, inclusive do uso da tecnologia da era digital, dentro de um contexto situado – escola, ratificando a pretensão,

enquanto docente, de oportunizar o acesso dos estudantes periféricos a uma educação de qualidade, bem como o acesso ao ensino superior.

Por isso a asserção desta dissertação - *O letramento como prática social, associado à Linguística Textual e aos Gêneros Textuais, contribui para a construção profícua de um texto que carregue em si significados maiores do que uma simples avaliação escolar, que traga para o ensino de língua portuguesa vida concreta, real do aluno, redimensionando-a na produção textual e dando sentidos via práticas sociais* – continuará fazendo parte de meus anseios e espero que esta pesquisa possa fomentar essa mesma vontade nos demais professores de língua portuguesa da Educação Básica, para que nossos estudantes possam ter a oportunidade de acesso ao Ensino Superior e, sobretudo, que os letramentos contribuam na formação desses estudantes, auxiliando, assim, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como caminho o letramento social.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O que é Linguística Textual? (trad. Suzana Leite Cortez). In: SOUZA, E. R. F de; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-57.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: *Vozes*, 2010.

ASSOLINI, F. E. P; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. In: **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2006.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the Ecology of Written Language. Oxford UK, Cambridge USA & Australia: Blackwell, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (eds.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000, p. 7-15.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O Gênero Textual Artigo de Opinião: um Meio de Interação. In: **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BORTONE, M. E. Letramento e escolarização: o grande desafio. In: MAIMONE, E. H. et al. **Diálogos sobre letramento: de professores para professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 151-176.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 25 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação** – CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 27/11/2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, Pág. 146. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Redação no ENEM 2018** – cartilha do participante. Brasília: MEC/INEP/DAEB, 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica** – SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 27/11/2018.

CARVALHO, C. Práticas de letramento e a construção discursiva das identidades no contexto virtual de ensino do português. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 227-270.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, s/d. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>. Acesso em: 27/11/2018.

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Trad.: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Estudos Multidisciplinares do Discurso (trad. Maria Lúcia C. V. O. Andrade). In: SOUZA, E. R. F de; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). **Linguística Textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 94-120.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência da Suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (tradução e organização). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (tradução e organização). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

ELIAS, V. M. Linguística Textual e Ensino. In: SOUZA, E. R. F de; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Org.). **Linguística Textual: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 456-475.

ERICKSON, F. **Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson**. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Linguística textual: memória e representação*. In: **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 225-233, 2012.

FERREIRA, L. Sinal fechado: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (orgs.). Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 96-122.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEE, J. P. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Tecnology**. Arizona: Arizona State University, s/d.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PDAD)**. Brasília, 2015.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN**. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/>. Acesso em: 27/11/2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Arquivo Público do Distrito Federal**. Disponível em: <http://www.arpdf.df.gov.br/>. Acesso em: 27/11/2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Administração Regional de Ceilândia**. Disponível em: <http://www.ceilandia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/> . Acesso em: 27/11/2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas. In: **Alfa**, São Paulo, 4: 67-78, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (organizadora). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 61-78.

RAMOS, A. A. L. **Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero**: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RANGEL, E. de O.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. [equipe de produção]. **Pontos de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014 (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa).

RIBEIRO, R. R. **O português kalunga do Vão de Almas-GO**: a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos. Tese de Doutorado. UnB, Brasília, 2017.

RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de (Org.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014, p.175-191.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R.(org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

_____. **Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**.

Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em:

http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entre-vista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19, acesso em 25/10/2018.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (tradução e organização). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, R. M. de. Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 275-288.

_____; MOLINA, M.C. ; ARAÚJO, A.C. Licenciatura em Educação do Campo: Letramentos, Discursos e Identidades. In: SOUSA, R.; MOLINA, M.C.; ARAÚJO, A.C. (Orgs.). **Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, 2016, P. 87-98.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHAES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p 69-92.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UBER, T. de J. B. **Sequência didática** – Artigo de Opinião, 2007/2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf. Acesso em: 27/11/2018.

ANEXO A – Estrutura semiestruturada e produções dos colaboradores



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP

Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista feita com a professora Regente sobre o trabalho em sala para introduzir a temática da produção textual. A entrevista foi feita em seu período de coordenação escolar.

- O que fez você trabalhar com a temática do Bullying?

R- Eu queria trabalhar um tema que fosse interessante para os meninos e tava em cartaz aquela micro série: *13 razões porquê?*, e eles comentando, comentando e eu pensei assim que já que eles estavam comentando tanto, eu quis trazer essa discussão para sala de aula, porque eu sempre acho assim que algo que possa ser interessante, muitos comentários, a gente pode trazer para sala de aula e trabalhar com os meninos, e eu percebi assim que teve um retorno, né, que eles gostaram.

- Como você trabalha as questões de variação linguística em sala de aula?

R- Com relação aos meninos? Eu falo pra eles o seguinte que nós no caso falamos a língua portuguesa, que não é uniforme, tem uma série de variações e no caso a gente tem que aprender a lidar com as variações tal qual o contexto, eu falo assim no caso deles, alunos de ensino médio, que vão prestar o vestibular, o concurso, vão cobrar o quê? Norma padrão!, mas num pode esquecer que tem uma variação aí ao redor, questões sociais, questões econômicas, questões assim, a gente recebe muito aluno do nordeste, questões assim do respeito, que a gente tem que ter por isso também. Falo até assim que se os meninos falarem: “pra mim estudar”, eu vou pegar no pé de vocês, mas se sua vozinha falar, você não pode criticar, porque praquele contexto dela, aquilo ali é aceito, é válido, por que? Ela consegue manter a comunicação, então eu falo que a gente tem que adequar à situação, saber que a língua ela é vida e segue uma série de variações. Às vezes eu trago para sala algumas letras de música, a gente trabalha bastante a variação, trouxe até uma vez uma canção do Zeca Baleiro e aí trabalhei com

eles também até o material do PAS, acho que até uma canção do Luiz Gonzaga, a triste partida, que a gente até discutiu isso também, né. A linguagem, que às vezes a gente trabalha até com literatura, tem a literatura mais formal, às vezes a gente trabalha com a literatura de cordel, que tem que valorizar. A gente trabalha uma série de questões, a gente às vezes trabalha uma obra, aquele Vidas Secas e a gente pensa como seria o vocabulário do Fabiano e da família, e a gente traz muito isso para sala de aula, a parte da literatura. Eu até falei pra eles que um dia a gente ia trabalhar Guimarães Rosa, e já é um outro contexto, até brinquei que foi um escritor poliglota, mas a escrita dele tem uma série de variações, até brinquei que eu trouxe um dicionário para eles entenderem, mas o dicionário nunca mais voltou pras minhas mãos, ficou por lá, e é muito difícil de encontrar, aqui eu comprei em São Paulo um dicionário para ler Guimarães Rosa, porque alguns termos que ele usa falaram que era neologismo, mas alguns são termos eruditos que ele trouxe né e alguns eram peculiares lá da região, então assim, pra você ler, você tinha que recorrer ao dicionário, porque não acha alguns termos. E eu perdi, emprestei para uma amiga, ela mudou e levou meu dicionário.

- Como você trabalha a produção de texto em sala de aula? A questão da leitura e da produção?

R- Sempre tento trabalhar com os meninos, a gente trabalha tipo textual e gênero textual, porque falo para eles que no caso eles vão fazer ENEM, e o ENEM trabalha com o tipo, mas também tem que reconhecer os gêneros, porque às vezes eles vão fazer o PAS e o PAS trabalha com gêneros, e você tem que conhecer esses variados gêneros. E eu falo para eles que em relação ao gênero, qual a maior preocupação? Ter uma intenção, quando você utiliza uma carta, um bilhete, ter uma intenção sociocomunicativa, eu tenho que estar atento para quem é o meu texto e qual a função desse texto, pra gente diferenciar uma coisa da outra. Eu até brinco, eu falo assim: se você escreve um bilhete para sua namorada, é diferente de um bilhete que você escreve para direção ou pra outra pessoa numa linguagem um pouco mais formal, e aí no 3 ano eu trabalho geralmente quatro gêneros assim de forma aprofundada- artigo de opinião, carta argumentativa, o conto e trabalho também a crônica, por exemplo eu vou trabalhar com eles o conto da Clarice ou o conto do Guimarães Rosa, é bem legal porque eles também produzem um conto, quando eu vou trabalhar a carta argumentativa, porque todo ano eu participo do concurso dos Correios. No ano passado, no 3H tinha um menino de 14 anos, daí eu enviei, nesse ano não tinha

nenhum aluno de 15 anos, mas eu achei bem legal porque na versão desse ano era uma carta no tempo, você tinha que mandar uma carta para alguém do futuro ou do passado, eu achei legal porque a carta, alguns alunos até mostraram pra mim quem eles eram, a questão do preconceito, de um aluno homossexual, eu vi isso na carta, assim, eu nunca tinha percebido, mas quando eu li a carta, você percebe algumas coisas, né, um aluno que mora com a avó, até a forma do afeto, carinho que ele falou, depressão, e aí quando eu li eu pensei: nossa, que interessante, porque assim parece que eles assim, mesmo sem perceber, se colocam no texto, mesmo sendo um texto mais argumentativo, né, aí eu trouxe para eles o texto do ano passado que ganhou o concurso mundial que foi da menina da República da Togolesa, que foi sobre a questão da mulher, as meninas até discutiram sobre essa temática em sala de aula, aí se tornou uma discussão ampla, aí eu deixei assim o tema livre, aí teve redação falando sobre a Guerra na Síria, Crise Hídrica, violência contra a mulher, corrupção, foram os temas mais abordados por eles, que eles não queriam que ocorresse isso no futuro, alguns escreveram para o Hitler, porque estão vendo em história, falando pro Hitler adolescente, contando o que ele faria e como isso repercutiria de alguma forma no que tá acontecendo em 2018, o preconceito que ocorreu na época do Hitler. A gente tenta linkar, porque escrever algo solto não tem como, parece que não tem retorno, tem que estar linkado.

- E você trabalha dentro da aula de língua portuguesa ou de PD?
R- É, nesse ano eu não tenho PD, eu tinha ano passado, então eu casava a aula numa aula mais soltinha pros meninos, aproveitava, né.
- Como você faz a divisão desses gêneros para trabalhar?
R- Eu trabalho um gênero em cada bimestre e também trabalho o texto dissertativo argumentativo, tipo textual modelo ENEM, porque como eu receio, igual um dia desses o aluno perguntou: professora, todo texto tem que ter uma solução? Aí eu falei que depende do comando do texto, no caso do ENEM tem que ter, mas no caso do PAS nem sempre é obrigatório, tem que ter esse cuidado, porque se não ficava aquele modelo e eu fico com medo de criar aqueles monstrinhos né, então por exemplo, eles não vão conseguir fazer uma narração, porque só foram acostumados a fazer dissertação, por isso trabalho com eles a diversidade, só que no terceiro ano falei que a dissertação é mais cobrada no vestibular, no ENEM, em concurso.
- E no caso da literatura, você casa a leitura de livros com a produção textual? Você trabalha as obras do PAS?

R- Sim, eu divido as obras pelos bimestre, por exemplo, nesse bimestre trabalhei pré modernismo com o texto do Augusto dos Anjos, no outro vou trabalhar o poema Poética, aí trabalho dentro do próprio conteúdo as obras do PAS, sem ser algo além.

- Quando você passa algum livro eles leem?

R- Sim, eu coloco lá no Blog e eles leem.

- Ah, então vocês têm essa outra forma de comunicação?

R- Sim, eu coloco o conteúdo da aula lá, coloco os filmes, vídeos, obras, documentários, porque eu percebi que quando passo um vídeo acima de 15 minutos em sala é perda de tempo, mas que isso eles não se concentram. Também uso esses vídeos para aproximar os autores dos alunos.

- Você tem consciência que trabalha o letramento em sala de aula?

R- Sim, porque o que é o letramento? É trabalhar com o aluno algo significativo, não é? Não é solto, não é estanque, está dentro da prática social dele.

- Você tem consciência que trabalha o multiletramento?

R- Não, nunca parei para pensar nisso.

- Como você planeja suas aulas?

R- Eu olho o conteúdo programático, o livro didático também, aí vejo a sequência didática mais lógica.

- Quais são seus recursos didáticos?

R- Utilizo o quadro, o livro didático, vídeos, reportagens, eu sempre tento trazer algo além do livro didático.

PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS COLABORADORES

Neste anexo, encontram-se as produções textuais escolhidas como *corpus* de análise dos alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, na região administrativa de Ceilândia.

Cravo, 18

Os sonhos destruídos

A grande parte dos alunos são afetados pelo Bullying, o físico e o psicológico, pois, ocasionando o isolamento pessoal, enfim os sonhos deles acabam sendo destruídos. Ou seja, o futuro adiante de muitos, de melhorar a sociedade, é impedidos pelos colegas que praticam o Bullying.

Um dos problemas mais crescente nas escolas é a aparência sendo rejeitado. Dados da IBGE que apresentam um estudo bem assustador: as provocações dos colegas foram de 15,6% a aparência do corpo e 10,9 % a aparência do rosto. Isso demonstra, que os pais responsáveis acompanhem as rotinas dos filhos e, aqueles que zombam e intimidam devem ser castigado pelos pais ou pela as escolas.

Temos visto em jornais ou em televisão, que a maioria dos alunos que sofrem bullying, acabam-se isolando, interferindo o psicológico, nada menos que destruindo seus sonhos. Jovens bem esforçados, procurando até o melhor de si para terem o sucesso profissional, alguns colegas maldosos tanto os meninos quanto as meninas fazem provocações ou até mesmo o “cyberbullying”, expondo a imagem do jovem nas redes sociais para ofende-lo. Entretanto, atingindo o psicológico, enfim o sucesso é extinto.

Portanto, é uma das puras realidades verem os alunos alvo do Bullying com grande potencial de mudar o mundo, mas foram deixados para trás. Isso exige dos pais e escolas de serem orientando ou dando conselhos. Segundo a Cazuza diz “ os meus sonhos foram todos vendidos.

Rosa, 17

Bullying e a ignorância da sociedade

O Bullying certamente ainda ocorre nos dias atuais, seja nas escolas ou em qualquer outro lugar, até mesmo em nossos respectivos lares.

Esse ato se desenvolve em toda parte, porém o ambiente mais comum é a escola. O Bullying acontece por meio de palavras ofensivas e atos violentos. Muitas crianças, jovens e até mesmo adultos sofrem com isso, seja por serem negros (as), magros (as) ou obesos (as), por não estarem nos “padrões” que a sociedade impõe. Crianças no decorrer do tempo desenvolvem até mesmo depressão, ou seja, adquirimos tal problema desde cedo por não sermos aceitos na sociedade, por assim dizer.

O Bullying é ignorado por nossa população. As pessoas ignoram pois é mais fácil fingir que “está tudo bem”, e a consequência são jovens se matando, mutilando, usando drogas, vendendo seus corpos pois não se acham “suficientes para si mesmo. E tudo isso acontece porque não receberam a devida atenção quando precisavam, foram ignorados até mesmo por seus familiares, (“não liga não”, “para de show”, “é apenas brincadeira, isso passa”) tratam o bullying como se fosse algo “normal”, realmente se ignorarmos vai ser “normal”, pois ninguém está disposto a ajudar. O Bullying é um caso sério, e não devemos deixar “passar”, devemos dar mais atenção para tal assunto.

Violeta, 17

O bullying

O bullying é uma palavra de origem inglesa, que é utilizada para designar uma agressão física ou psicológica.

Primeiramente, o bullying é um crime grave que geralmente acontece em diversos campos, como por exemplo. A escola, a família, o trabalho e até mesmo a internet

O ato de se praticar o bullying gera sofrimento e dor a vítima, na grande maioria e praticada na escola, onde é evidente a presença de um espectador, que na maioria das vezes se mantém neutro sobre o assunto, o que agrava mais ainda o problema.

Contudo, se nota que sem a intervenção do responsável ou até do espectador, a vítima acaba tomando medidas extremas, pois geralmente a vítima acaba não contando o ocorrido.

Portanto, conclui-se que só a uma maneira de se evitar que o bullying crie esses três envolvidos os quais são: vítima, agressor e espectador, é fazendo que se haja a intervenção tanto da família quanto das pessoas que vem esse ocorrido, ou a escola, ou até mesmo da própria vítima. Também é importante ressaltar que é necessário alertar e dar conselhos a todos sobre a consequência do bullying para que haja respeito a todos.

Flor-de-Lis

Bullying

Quem pratica tal ato faz por querer sentir-se poderoso, o dono da razão. É uma pessoa que não sabe dialogar. Sente-se satisfeito com a pressão do agredido, confortável com essa crueldade.

Por outro lado, a vítima costuma ser uma pessoa frágil. Uma pessoa que não se encaixa nos padrões de beleza ou de outro tipo, idealizado pelas “panelinhas”, ou seja, os grupos de amigos em comum. Mas nem sempre é assim. Pensando bem, todo tipo de pessoa já sofreu algum tipo de bullying.

As consequências para as vítimas são muitas e aqui estão algumas delas. Baixa auto estima, medo, angústia pesadelos, falta de vontade, desânimo, diminuição do rendimento escolar, dificuldades nos relacionamentos sociais, vício em drogas, depressão, aumento da ansiedade, falta de apetite, choro constante, entre outros.

Em muitos casos, pode levar ao suicídio. A solução para esse problema é a conscientização do todo. A educação dos pais é essencial e as pessoas não se importarem com a opinião dos outros, por mais difícil que seja fazer isso, mas é realmente necessário.

Margarida, 17

Bullying: problema que pede atenção-

Pais e professores pensam que os jovens se encontram seguros e se sentem bem na escola. Na verdade, era o que deveria acontecer, só que há uma porcentagem de jovens que sofrem todos os dias na escola.

O bullying de fato sempre existiu, porém a influência da televisão e da internet faz com que o índice de pessoas que sofrem com esse problema suba cada vez mais. Geralmente, os alunos que são acudados de várias maneiras, como por exemplo a agressão física e verbal e permanecem calados, e por medo vão crescendo traumatizados, assumindo para si a culpa da situação, por se acharem feios, gordos ou até mesmo estudiosos demais, devido à sua baixa auto-estima, o que futuramente poderá acarretar atitudes drásticas, como até mesmo o suicídio.

Há um exemplo bem claro disso em uma série que vem tomando a atenção dos jovens: "13 Reasons why?" relata sobre uma jovem que na escola vivenciava situação

de bullying de várias maneiras e constantemente, até que, em determinado momento, ela não aguentou mais e tirou a própria vida.

Por esse motivo que, ao meu ver, é preciso que familiares e e professores estejam atentos aos sintomas pois, por muitas das vezes as vítimas não buscam ajuda.

Amarílis, 17

Bullying

O aumento sobre bullying em todos os lugares está cada vez mais constante. Os dados apresentados apontam que 20% dos alunos já praticaram bullying contra colegas. No ano de 2015, a prática é proporcionalmente maior entre meninos, a presença de casos de bullying em escolas brasileiras aumentou de 5% para 7%, segundo pesquisa do IBGE.

O bullying causa transtornos psicológicos, seja qual for a idade da pessoa, é possível observar que os casos de humilhação, agressão ou preconceito, estão em evidência no ambiente escolar. Devemos ficar muito atentos, pois reações da pessoa que está sofrendo pode ser grave do ponto de ter suicídio, pois muitas das vezes possa ser que tenha alguém próximo de nós que esteja passando por isso e não diz nada, sua mente está bloqueada com tanta humilhação, pessoas falando da aparência, do seu corpo, envolvendo sua raça, cor, religião ou até mesmo a região de origem.

Devemos ficar sempre atentos a esse tipo de casos, se você passa por isso, não se cale jamais, procure sempre uma ajuda e converse e para a pessoa que vai ouvi-la ou que está percebendo algo com alguém, oriente, converse, acompanhe, salve vidas, bullying é um assunto muito sério.

ANEXO B – Aceite institucional



ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. *Anderson Pereira de Souza*, diretor geral do Centro Educacional 15 de Ceilândia, está de acordo com a realização da pesquisa: *A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO ESCOLAR*, de responsabilidade da pesquisadora Nilma Lima Costa Honorato, aluna de mestrado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de *Rosineide Magalhães de Sousa*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de entrevista com a professora regente de Língua Portuguesa, aplicação do questionário para levantamento do Perfil Sociolinguístico dos discentes (questionário que analisa o uso da língua a partir do ponto de vista social como um meio de comunicação social) e coleta de produção textual realizada na aula de Língua Portuguesa sob a supervisão da professora regente, com cinco estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de início em julho/2018 e término em agosto/2018.

Eu, *Anderson Pereira de Souza*, diretor do Centro Educacional 15 de Ceilândia, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 21 de maio de 2018.

Anderson Pereira de Souza

Nome do responsável pela instituição

Anderson Pereira de Souza
Diretor - Mat. 38.445-3
RODE Nº 01 de 02/01/2017
CEP/CHS de Ceilândia-DF

Anderson Pereira de Souza
Assinatura e carimbo do/da responsável pela
instituição

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A reescrita como estratégia de produção textual: um caminho para o letramento escolar.

Pesquisador: NILMA LIMA COSTA HONORATO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90492218.2.0000.5540

Instituição Proponente Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.747.197

Apresentação do Projeto:

Pesquisa busca analisar e avaliar qualitativamente produções textuais, num determinado gênero textual, feitas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, considerando aspectos gramaticais, bem como trabalhar a reescrita como contribuição no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva social do Letramento (entendendo como letramento o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais). A partir de uma visão etnográfica, será utilizada a metodologia qualitativa e também a pesquisa-ação, com uma turma de Ensino Médio de uma escola de rede pública de Ceilândia

Pretende-se selecionar colaboradores que estejam cursando o 3a ano do Ensino Médio da modalidade regular da educação. Será feita entrevista com a professora regente, entrevista semiestruturada que buscará o perfil sociolinguístico dos colaboradores e a observação de campo que validará os dados levantados pelos dois primeiros, a produção e a transcrição das produções textuais dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

1- levantar o perfil sociolinguístico de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.747.197

2 - promover um trabalho de oficinas de produção textual de um determinado gênero textual, levando o alunado a identificar a prática social envolvida nesse processo, trabalhando a reescrita numa perspectiva de letramento (entende-se como letramento o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assume-se que a pesquisa não oferece riscos, na medida em que será garantido o anonimato dos interlocutores de pesquisa.

Os benefícios podem ter influência direta na instituição pesquisada, já que será oferecido à direção da escola um relatório síntese com os resultados obtidos, colaborando no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e no incentivo à formação continuada de professores tanto na área de linguagem quanto em outras áreas do conhecimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem estruturada com objeto claro e bem delineado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou Inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1140492.pdf	23/05/2018 00:03:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_NilmaLimaCostaHonorato.pdf	22/05/2018 23:11:23	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Investigador TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento_NilmaLimaCostaHonorato.pdf	22/05/2018 23:10:50	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido_NilmaLimaCostaHonorato.pdf	22/05/2018 23:10:13	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Outros	Termodeautorizacaodevoz_NilmaLim	22/05/2018	NILMA LIMA COSTA	Aceito

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Endereço:

Bairro: ASA NORTEunícioio:

CEP: 70.910-900

UF: DF

BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.747.197

Outros	aCostaHonorato.pdf	22:52:09	HONORATO	Aceito
Outros	curriculolattes_Rosineide_Magalhaes_d eSousa.pdf	22/05/2018 22:50:45	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Outros	curriculo_lattes_Honorato.pdf	22/05/2018 22:50:17	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Outros	Instrumentodecoletadedados_NilmaLima CostaHonorato.pdf	22/05/2018 22:49:40	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Outros	CartadeRevisaoEtica_NilmaLimaCostaH onorato.pdf	22/05/2018 22:48:14	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento_Honorato.pdf	22/05/2018 22:46:57	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceiteinstitucional_Honorato.pdf	22/05/2018 22:42:36	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Honorato.pdf	22/05/2018 22:41:52	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Honorato.pdf	22/05/2018 21:24:21	NILMA LIMA COSTA HONORATO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 29 de Junho de 2018

**Assinado por: Érica
Quinaglia Silva
(Coordenador)**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Endereço:

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br