

Letramentos no Ensino Fundamental II: reflexões sobre propostas argumentativas de produção textual nas práticas de escrita

Middle School Literacy: reflections on argumentative proposals for textual production in writing practices

*Marta Aparecida Broietti Henrique**

**Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE)*

Resumo: Este trabalho discute a constituição de quatro propostas para a produção de textos argumentativos visando mostrar como a prescrição pode contribuir para o desenvolvimento das práticas de linguagem de alunos do último ano do Ensino Fundamental II. O estudo verifica como são apresentadas: a) condições de produção (contexto imediato e amplo) da coletânea de textos; b) a relação entre os textos motivadores e a promoção da prática da argumentação; e c) a incorporação dos elementos de diferentes semioses. Mostra como esses aspectos são necessários para conduzir um diálogo com o aluno-escrevente, promovendo as práticas de linguagem, em especial, a de escrita argumentativa.

Palavras-chave: Práticas de Linguagem. Letramentos. Argumentação.

Abstract: This paper discusses the constitution of four proposals for the production of argumentative texts aiming to show how the prescription can contribute to the development of the language practices of students of the last year of middle school. The study examines how the following aspects are presented: a) conditions of production (immediate and broad context) of the collection of texts; b) the relationship between the motivating texts and the promotion of argumentation practice; and c) the incorporation of the elements of different semiosis. It shows how these aspects are necessary to conduct a dialogue with the student, promoting the practices of language, especially argumentative writing.

Keywords: Language Practices. Literacy. Argumentation.

Introdução

Este trabalho¹ objetiva refletir sobre o modo como propostas para a produção textual de textos argumentativos, especificamente para o gênero artigo de opinião, podem contribuir para desenvolver práticas de linguagem de alunos de uma escola pública do último ano do Ensino Fundamental II (EFII).

O *corpus* em análise neste estudo faz parte de um banco de dados de escrita de Ensino Fundamental II (TENANI, 2015) resultante de um projeto de leitura e produção textual construído e aplicado por uma equipe do Projeto de Extensão Universitária “Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual no Ensino Fundamental”, coordenado por docentes do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP) e desenvolvido em uma escola pública de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, de 2008 a 2011 (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014).

De acordo Tenani e Longhin-Thomazi (2014, p. 21-2), o projeto buscou agregar professores, estudantes de graduação e pós-graduação. Atendeu a comunidade externa e também possibilitou aos graduandos “a experiência da dinâmica escolar sem sala de aula”. As autoras afirmam que as atividades compreenderam a produção e aplicação de “oficinas pedagógicas de leitura e produção textual, na elaboração e aplicação de minicursos de língua portuguesa e na organização do banco de dados”. Acrescentam que as ações desenvolvidas no projeto estão fundamentadas em uma concepção dialógica da linguagem, considerando a complexidade das relações que se dão nas práticas sociais “orais e letradas”, isto é, os enunciados falados e escritos.

Como parte de uma sistematização, o projeto observou também a orientação dos documentos prescritivos nacionais e do Estado de São Paulo vigentes naquele período para a elaboração de atividades para alunos do EFII, desenvolvendo trabalhos a partir de traços característicos de gêneros argumentativos e expositivos. A aplicação das propostas realizava-se em dois momentos: primeiramente, o monitor/aplicador lia os textos motivadores e discutia do tema da proposta com os alunos e, em seguida, o aluno produzia seu texto individualmente (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014). As propostas não podem ser vistas como uma avaliação ou prova, pois contou com a mediação de um aplicador, cuja função era estabelecer um diálogo entre a proposta e a produção escrita do aluno a partir da leitura dos textos e discussão oral da prescrição e produção escrita. Contudo, não analisaremos aqui o papel do aplicador pelo fato de termos acesso ao

¹ Trabalho desenvolvido para Qualificação Especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UNESP (IBILCE – S. J. do Rio Preto).

momento da aplicação.

Diante da situação em que foram elaboradas as propostas, procuraremos discutir neste trabalho, no primeiro momento, noções que fundamentam nossas posições diante de questões como linguagem e letramento. Em seguida, passamos para análise das quatro propostas de produção para a escrita para o gênero artigo de opinião. Precisamos ressaltar que, apesar de as propostas terem sido escolhidas pelo gênero, não trataremos deste aspecto, mas sim do favorecimento ao raciocínio argumentativo.

1 Perspectivas teóricas

A base teórica que sustenta nosso trabalho concebe a linguagem como uma prática social que é capaz de proporcionar a interação humana (GERALDI, 1997, p. 4-5). Entendemos, pois, que a linguagem permite ao homem organizar-se socialmente, promove “encontros, desencontros, e confrontos de posições” e, diante de sua importância, se faz necessário pensar sua constituição e também sua aquisição. O princípio norteador deste estudo é a noção de interação por meio da linguagem e de letramentos, especificamente, suas contribuições para o trabalho pedagógico, ou seja, para o letramento escolar.

Partimos de uma concepção dialógica da linguagem tendo em mente que relações se estabelecem sócio-historicamente pelos sujeitos, no encontro entre o “eu” e “outro”, instaurando um processo discursivo (VOLOSHINOV, 2017). Ao falar ou escrever, estamos diante de um discurso alheio e, por vezes, o incorporamos e o tornamos nosso, por vezes, o rejeitamos. Nesta concepção, nem sempre é possível localizar a origem dos enunciados de que dispomos, pois, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294-5). Os discursos que atravessam nossos dizeres são repletos da relação dialógica com o outro, sendo assim, o que falamos ou escrevemos não é reflexo de nossas interações sociais.

Contribuí para esta discussão a visão de Vigotski de que a escola tem um papel preponderante no processo de desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, a linguagem, enquanto um instrumento psicológico, será ela capaz de mediar o processo de troca social, realizar a comunicação entre com outros seres humanos, com o uso de signos conhecidos por um coletivo, que expressem ideias, sentimentos, desejos.

Friedrich (2012, p. 83) mostra que, por meio de experimentos, Vigotski confirmou que a linguagem tem um papel primordial no desenvolvimento humano, pois é com a colaboração das palavras que a criança poderá formar os conceitos. A linguagem é o meio

pelo qual a criança constrói associações com as coisas. Assim, o “pensamento” não se manifesta na palavra, na verdade ele “se realiza na palavra”. Para ele, o pensamento só é realizado por meio da palavra. Friedrich considera que esses experimentos possibilitam constatar que o pensamento e linguagem não constituem dois processos distintos, mas sim “um único e mesmo processo”. Essa constatação levou também a outra: a de que existem diferentes formas de conceitualização do mundo conforme a idade da criança.

Nessa visão, a aprendizagem tem uma função fundamental e deve vir antes do desenvolvimento da criança, chegando aqui à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste no espaço percorrido entre o “*desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes*” (VIGOTSKI, 1991, p. 97, destaque do autor). A aprendizagem não é automática, mas sim decorrente de um planejamento, de uma forma sequencial e organizada em que as diferentes frentes de estudo se aplicam. Com isso, a escola se torna um ambiente em que a criança irá se apropriar do conhecimento científico de modo organizado, diferentemente de suas ações espontâneas.

Dentro desta perspectiva, as práticas de linguagem (orais e escritas) realizadas sistematicamente na escola ocorrem a partir de um contexto em que estão inseridos um professor e uma instituição avaliadora. Na verdade, as produções escolares são respostas às solicitações de um enunciador (professor-escola). Por isso, as orientações para a produção de textos orais e escritos têm um papel muito fundamental no desenvolvimento das práticas de linguagem dos alunos. As produções escritas dos alunos resultam de uma solicitação, enquanto uma atividade discursiva, situada, neste caso, em ambiente escolar, está fundamentalmente associada ao caráter dialógico da linguagem, cujas fontes são os enunciados, os quais o aluno tem acesso direto no momento da produção (fala/discussão entre os alunos e o aplicador/professor, a coletânea de textos e a orientação para a atividade) e também enunciados anteriores à realização da tarefa escolar.

Associando essa concepção de produção de linguagem e escola, acreditamos que a interação verbal só pode se estabelecer por meio do “diálogo”, em um sentido amplo da palavra (VOLOCHINOV, 2017, p. 219). A comunicação verbal humana, seja ela escrita ou falada, é, portanto, direcionada pelas relações antecedentes dentro de uma situação de comunicação. Um ato de fala (oral ou escrito) integra uma atividade de prever uma resposta, de refutação, de confirmação ou negação ou mesmo de busca por aprovação. Assim, a interação verbal é um processo que se realiza “através da enunciação ou das enunciações”.

A enunciação, por sua vez, é compreendida como uma situação em que ocorre a comunicação verbal. Cada enunciação é “individual e irrepitível”. Dá-se em uma “situação

histórica concreta”, composta por elementos de natureza verbal (palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons) e “pelos aspectos extraverbais da situação” (VOLOCHINOV, 2017, p. 228). Consiste em um conjunto de fatores em contexto particular que nos fazem entender como funciona a atividade de linguagem nas situações em que ocorrem. De acordo com essa noção, a produção de sentido de uma interação verbal é resultante da relação entre a palavra e os interlocutores, resultando em uma “compreensão ativa e responsiva”.

A enunciação permite que os sujeitos envolvidos possam produzir sentidos a partir de situações concretas de linguagem, ou seja, ela se constitui por meio de enunciados, que são, segundo Bakhtin (2003, p. 274), reais unidades “da comunicação discursiva”, uma vez que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.” A fusão dos enunciados forma o discurso que pertence a um ou mais “sujeitos do discurso”.

À luz dessa visão, no caso de uma atividade realizada em ambiente escolar, os diferentes sujeitos colocados diante de um conjunto de vozes: do professor presente no momento da produção escrita, da prescrição escrita (“redija”, “produza”, escreva”) e geralmente de um conjunto de textos (coletânea de textos motivadores) que acompanha a orientação, mostrados diferentes aspectos sobre o tema apresentado.

A esse respeito, Corrêa (1998, p. 72-3) aponta três eixos em que podemos encontrar “pistas linguísticas” que indicam como o escrevente percebe a si, o seu interlocutor e a sua escrita. Segundo autor, são “o eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita; o eixo da representação que o escrevente faz da escrita como código institucionalizado; e o eixo da escrita em sua relação como já falado/ouvido e o já escrito/lido”. Neste estudo, buscamos reconhecer, em especial, de que maneira as propostas contribuem para as práticas de linguagem, portanto nos interessa identificar o papel do terceiro eixo da relação, já que este contempla a associação daquilo que foi ouvido/dito, pensando na mobilização da coletânea de textos e nas orientações oferecidos aos alunos para produção de seus textos.

Os textos motivadores podem contribuir para o desenvolvimento efetivo das produções dos alunos, uma vez que a leitura deles remete o escrevente ao que será possível “dizer” em seu texto. Em outras palavras, o conjunto de textos pode constituir um “elo” para que aquele que escreve possa cumprir as exigências da proposta. Sua relevância está em ser o discurso mais imediato a que o aluno poderá acessar quanto ao tema proposto, juntamente com a discussão de um aplicador (monitor ou professor) cuja função é mediar a leitura e o debate, bem como garantir a realização da produção escrita.

Além da perspectiva dialógica da linguagem, nos apoiamos também na concepção da heterogeneidade constitutiva da escrita com base em Corrêa (2001). Nesse sentido, a

produção textual é o resultado do “trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e as do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação da escrita” (CORRÊA, 2001, p. 142).

As atividades desenvolvidas na escola precisam incorporar os diferentes elementos (verbais e não verbais) que estão dispostos em situações reais de comunicação para que de fato estas possam ajudar o estudante a se tornar um cidadão autônomo e capaz utilizar os diferentes recursos existentes para significar em diferentes situações de interação social que irá se deparar tanto na sala de aula quanto fora dela.

Corrêa (2010) considera que a escola passou por muito tempo dando vez apenas para perspectiva grafocêntrica, relegando às práticas orais e outros modos (gestos, desenhos) de significação a uma posição inferior. Porém, essa visão precisa ser superada, já que a escola não pode ignorar como são mobilizados os elementos verbais e não verbais (sons, símbolos, imagens) no processo de interação verbal. Desse modo, a escrita não é o resultado de apenas um modo de expressão, ou de outras leituras, mas de um processo constituído pelas interações entre as práticas de linguagem.

Desse modo, defendemos que as propostas de produção de texto podem servir para desenvolver uma situação favorável às diferentes formas de letramentos. Por isso, consideramos fundamental apontar como a escola, enquanto principal espaço para os letramentos, deve procurar promover contextos “facilitadores de transformação dos alunos em sujeitos letrados” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Esta perspectiva está ligada à noção de letramento que ganhou força no Brasil a partir década de oitenta. Segundo Kleiman (1995, p. 18-19), foi cunhada e usada pela primeira vez por Kato em 1986 e pode ser entendida “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico como tecnologia, em contextos específicos, para específicos”. No entanto, de acordo com a própria autora, a visão de letramento ultrapassa a modalidade escrita e também a ser percebida como capacidade mais abrangente que permita ao sujeito falante/escrevente às mais diferentes formas de interação verbal.

A uma visão reduzida de letramento, associada apenas à alfabetização e modalidade escrita, Street chamou de *modelo autônomo*. Esse modelo compreende que existe um único modo de letramento, baseado na predominância da escrita, responsável pela progressão do indivíduo e pela sua mobilidade de classe social (KLEIMAN, 1995). Street se opõe a esse modelo com a proposição de outro: o *modelo ideológico*. Nessa visão, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). O modelo

ideológico não reduz a relação entre letramento e progressão social, bem como não considera que haja uma divisão entre “grupos orais e letrados”. Ao contrário, está associado à noção de que existe uma relação de interação entre as práticas orais e escritas.

Essas discussões em âmbito acadêmico foram essenciais para que a noção de letramento tenha deixado de ser apenas uma preocupação teórica e passado a ganhar espaço em documentos oficiais brasileiros que prescrevem e orientam todo o sistema educacional. Com impacto nacional, podemos citar os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN, 1998, p.19), para o EFII. No documento, letramento é definido como “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever”. Os PCN ainda dispõem da ideia de que, durante os anos de EF I e II, os alunos deverão tornar-se capazes de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

Tendo em mente as prescrições oficiais e as necessidades dos alunos, concordamos com Kleiman (1995, p. 18) quando diz que apropriação das práticas de linguagem ocorre em situações que proporcionam contato com contextos letrados. A autora considera que a criança pode participar de um “evento de letramento” ao falar de algo estabelecendo relação com um texto escrito, como, ao ouvir histórias antes de dormir, ser capaz de reconhecer a simbologia de personagens de contos de fadas. Para Kleiman, há aí uma situação de “prática discursiva letrada” e, desse modo, existe a possibilidade de considerar essa criança como “letrada”, mesmo sem estar alfabetizada.

Assumindo que as práticas letradas podem ocorrer dentro e fora da escola, aos bancos escolares cabem, portanto, promover condições que preparem os educandos para fazer uso dessas práticas em situações reais em qualquer ambiente, pois, conforme Kleiman (1995), é a escola a principal “agência de letramento”. Não é a única, mas realmente tem um papel central no processo de desenvolvimento das diferentes formas de linguagem nas modalidades orais e escritas.

A instituição escolar, pelo seu caráter social, tem por função primeira desenvolver atividades que ampliem as práticas de fala/escrita dos estudantes. A sistematização das atividades, as pesquisas desenvolvidas para a elaboração de materiais e de metodologias, bem como a relação social e institucional que são estabelecidas no contexto educacional fazem com este espaço seja o mais frutífero para o desenvolvimento e a incorporação de práticas letradas. Acrescentamos a isso o fato de que as práticas de linguagem oral e escrita podem variar conforme atribuição de valor dada pelos grupos, portanto, “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Se entendemos que o contexto sociocultural pode alterar as formas de letramentos, precisamos admitir que também as transformações decorrentes principalmente da evolução

tecnológica podem ter influência nas formas de usos da linguagem. Isto devido à produção de linguagem estar diretamente ligada à forma como as interações verbais acontecem. Dessas questões sobre as variações de letramentos, surgem preocupações com as implicações pedagógicas para que os alunos consigam mobilizar formas verbais (palavras) e não verbais (gestos, desenhos, sons, imagens em movimento) no processo de comunicação.

Assim, além das concepções dos aspectos verbais que integram as perspectivas de letramentos, Melo e Rojo (2016, p. 258) defendem ainda que surgiu um outro modo de produzir linguagem relacionados ao chamado “*multiletramento*”. De acordo com Rojo (2012), esse termo foi cunhado em 1996 em um “manifesto”, elaborado a partir de um colóquio realizado por pesquisadores, formaram o chamado *New London Group*, na cidade de Nova Londres (Connecticut, EUA). Segundo a autora, o multiletramento se refere a dois modos particulares de “multiplicidade” nos dias atuais: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 3).

Compreendemos, portanto, que não são apenas os elementos verbais que precisam ser entendidos no processo de letramentos, mas também aqueles aspectos não verbais que estão presentes nos suportes aos quais os alunos têm acesso em seu cotidiano. Desse modo, os enunciados que constituem os discursos estão cada vez mais sendo incorporados por uma fusão de elementos semióticos, como desenhos, imagens em movimento, esquemas, símbolos, sons etc. Os elementos não verbais podem ser vistos em produções como jornais, revistas, revistas em quadrinhos, enfim nos materiais impresso e também na televisão, no rádio e intensamente na rede mundial de computadores, onde são fusionados, com a possibilidade de aliar som e imagem (estática e em movimento). Estão distribuídos na diagramação de uma página de revista impressa, por exemplo, com a composição do modo de enunciação escrito e as fotos, diagramas, desenhos que a completam.

As implicações do conceito de multiletramento estão relacionadas tanto aos materiais que são levados para a escola, quanto às práticas pedagógicas adotadas. Assim, professores e pesquisadores se defrontam com a necessidade de buscar caminhos para transpor essas concepções teóricas-acadêmicas para as atividades escolares, a fim de ampliar as práticas de linguagens dos alunos (MELO; ROJO, 2016).

Para entender essa transformação nas produções de linguagem, Melo e Rojo (2016, p. 258) destacam três aspectos que impulsionaram o multiletramento: a demanda social por sujeitos capazes de ler e utilizar diferentes formas de linguagem, o avanço das novas tecnologias e a fusão entre diversas culturas. Esses três fatores fazem com que o sujeito tenha a necessidade de se apropriar de várias linguagens em diferentes “contextos/enunciados para sua comunicação, inclusive introduzindo novos gêneros do

discurso”.

Neste estudo, vale destacar o papel dessas novas formas de linguagens presentes nas atividades que são apresentadas aos alunos. Buscamos observar a mobilização dos diferentes modos de significar nos enunciados das propostas e da coletânea de textos que formam a proposta para produção de textos, tais como fotos, símbolos, gráficos entre outros.

Consiste, pois, um desafio entender a natureza dos textos híbridos, bem como formas de inseri-los no processo de ensino-aprendizagem. Tal fato exige que professores saibam trabalhar e escolher materiais que incorporem diferentes elementos de significação durante a leitura e a produção de textos. Para que o aluno se torne sujeito ativo no processo de produção, é necessário mais que o desenvolvimento de uma habilidade para entender e relacionar tais elementos a linguagem verbal, é premente trabalhar progressivamente atividades que conduzam a práticas de linguagens que lhes possibilitem construir sentido para suas próprias produções de linguagem.

As condições de produção constituem os “sujeitos e a situação”, conforme Orlandi (2007, p. 30). De acordo com a autora, as circunstâncias da enunciação envolvem um “contexto imediato” e um “contexto sócio-histórico, ideológico”. As condições de produção também estão relacionadas ao: locutor e destinatário (interlocutor), um objetivo para interagir (desejar dizer algo) por parte do locutor e uma situação em que ocorre a interação, uma esfera ou domínio de circulação dos enunciados, que, por sua vez, são condicionados por uma estrutura sócio-histórica, cultural e ideológica. Assim, ao se pensar em propostas para a produção textual, precisamos antes discutir como a situação em que elas se constituíram.

2 Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa documental que, segundo Gil (2002), consiste em um estudo com base em uma fonte primária ainda não analisada. Neste caso, faz-se uma análise de propostas para a produção textual do gênero artigo de opinião. As propostas fazem parte de um banco de dados, organizado a partir de um trabalho realizado com o Ensino Fundamental II em escolas públicas de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo.

A pesquisa partiu de buscas por propostas de um mesmo gênero de texto, artigo de opinião, e depois para a análise da composição das propostas e sua contribuição para a produção de texto dos alunos. No banco de dados do projeto, foram encontradas quatro

propostas para o gênero artigo de opinião.

Acreditamos que o texto – produto final da atividade – se constrói pela relação dialógica constituída entre a proposta (orientação da atividade e textos motivadores), a prática oral do monitor/aplicador e sujeito-aluno (escrevente). Acrescentamos a isso, como dissemos, o fato de o escrevente não levar em conta apenas o contato imediato da sala de aula. Existem casos em que a “réplica” não está diretamente associada ao contexto imediato em que se processa o texto, pois quem escreve pode mobilizar discursos diferentes origens. Os “já-ditos” que se configuram nos textos alunos podem se localizar em tempos e espaços distantes do momento da produção em sala de aula (CORRÊA, 2006).

Outro aspecto que precisamos ressaltar é que, embora o gênero “artigo de opinião” tenha servido de base para a escolha das propostas, não analisaremos aqui o desenvolvimento dos gêneros, porque as propostas não constituem um livro ou material didático cuja função seria abordar, analisar, apresentar características e exemplos do artigo de opinião. Somamos a isso o fato de que a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) prescreve o trabalho docente com gêneros da ordem do argumentar, em especial, do artigo de opinião na 8ª série (9º ano). Como não estamos fazendo análise das aulas anteriores à aplicação da proposta, não nos ateremos às discussões sobre o gênero na proposta. Além disso, conforme Tenani e Longhin-Thomazi (2014, p. 29), a partir do levantamento das dificuldades dos alunos nas produções escritas, foram elaborados minicursos cuja função era desenvolver atividades para superar os desafios em relação às práticas de linguagem, incluindo grafia das palavras, “mecanismos de coesão sequencial e adequação aos gêneros textuais”. Convém ressaltar que por ocasião da aplicação do projeto não estava em vigor ainda a Base Nacional Comum Curricular (2017). Por isso, não fazemos referência ao documento normativo atual brasileiro.

O procedimento de análise levará em conta a questão das condições de produção (sujeito-situação), ou seja, se acreditamos que a leitura/fala e a escrita/escuta são atividades de interação e o uso da língua, enquanto modo social de estabelecer relações entre os sujeitos. Assim, analisaremos nas propostas as condições de produção (contexto imediato e amplo) da coletânea de textos que fazem parte do primeiro momento da atividade proposta e depois das orientações para a produção escrita do aluno.

Outro aspecto que será descrito é a própria composição da coletânea da proposta levando em conta os elementos multimodais que as integram.

Assim, com base nas noções já discutidas, analisaremos nas propostas:

- a) condições de produção (contexto imediato e amplo) da coletânea de textos;
- b) a relação entre os textos motivadores e a heterogeneidade das práticas de linguagem;

- c) a indicação de um destinatário e de um propósito comunicativo – para reconhecer se há um para quem e um motivo para a produção;
- d) a explicitação de diferentes ações que favorecem as condições para o desenvolvimento da argumentação em um gênero (do eixo do argumentar), conseqüentemente a progressão das práticas de letramento;
- e) a incorporação dos elementos de diferentes semioses.

As quatro propostas são compostas por duas páginas: na primeira há os textos motivadores e na segunda há a orientação e o espaço (linhas) para que o escrevente produza seu texto. Nas duas páginas, há um cabeçalho com logotipo da instituição promotora (IBILCE/UNESP), o nome do projeto e de sua coordenadora e na outra linha o nome da escola. Em seguida, há um espaço para que o aluno coloque seu nome/série/turma e a data, conforme poderá ser visto nas figuras.


3 Discussão das Propostas

As propostas serão numeradas e analisadas pela ordem de aplicação no projeto entre os anos de 2008 e 2011. Apresentaremos, neste trabalho, as figuras com as informações da forma como foram recebidas pelos alunos.

No primeiro momento, vemos que os textos motivadores da Proposta 1 – *A internacionalização da Amazônia* – estão relacionados ao conteúdo temático que deverá ser desenvolvido pelo escrevente em sua produção escrita. O contexto imediato está ligado aos aspectos da situação de enunciação. Neste caso, são associados três trechos textos jornalísticos para leitura que foram retirados de revistas de atualidades bastante conhecidas (*Veja* e *Época*), em datas próximas (28 de maio de 2008 e 02 de junho de 2008) que tratam da internacionalização da Amazônia.

Já o contexto amplo de uma produção, segundo Orlandi (2007, p. 31), refere-se aos elementos que imprimem “efeitos de sentidos” para a interpretação dos discursos, de onde emergem os aspectos relativos à forma como instituições sociais se organizam. Pela data, vemos que o texto 1 e 3 foram publicados na mesma edição da revista *Veja* (28 de maio de 2008), isto é, o assunto foi pauta de debates nos meios de comunicação naquele momento. O conteúdo temático revela uma questão polêmica envolvendo um debate político, jurídico e ideológico sobre a questão da soberania de um estado e também ambiental. Pelas datas próximas das duas publicações (28 de maio e 02 de junho) das duas revistas (*Veja* e *Época*) que servem de suportes para os textos. Não há indicação da autoria ou título dos textos, conforme vemos na reprodução a seguir.

Figura 1: Proposta 1

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 8ª _____

Proposta 5 Data: _____

- Leia os textos abaixo:

Texto 1

Ao aumentar as manifestações em favor da internacionalização da Amazônia, o novo ministro do Meio Ambiente, Carlos Minc, respondeu que a aceitava – por que não? – desde que fossem internacionalizadas também Nova York e Paris. [...]

Com a idéia de internacionalizar também Paris e Nova York, Minc retomava um artigo do senador Cristovam Buarque, publicado em 2000 e de muito sucesso na internet. Cristovam Buarque conta que, questionado sobre a internacionalização, num debate nos Estados Unidos, disse que "como humanista" era a favor – assim como era a favor de internacionalizar as reservas de petróleo do mundo, libertando-as de países que arbitrariamente diminuem o capital financeiro global, sujeito a manobras dos especuladores. Era a favor igualmente da internacionalização dos museus, como o Louvre, "guardiões das mais belas peças produzidas pelo gênio humano". E também de Nova York, como sede da ONU, e de Paris, Veneza, Roma Londres e Rio de Janeiro, patrimônios da humanidade, sem se esquecer do arsenal nuclear americano, instrumento perigoso demais para estar sob controle de um só país.

Cristovam Buarque estava, claro, dando um chega pra lá nos interlocutores estrangeiros. Mas ao mesmo tempo desenhava um idílico mundo futuro, libertado das soberanias nacionais, em que tudo é de todos. Se tudo der certo no planeta (o que é discutível), quem sabe um dia, daqui a mil ou dois mil anos, chegemos lá. [...] A internacionalização só será aceitável quando se cumprirem duas premissas. Primeira: que desapareçam os estados nacionais. Segunda: que os grupos, ou comunidades, ou sociedades que restarem, mantenham entre si relações impecavelmente eqüitativas. Quem sabe, um dia...

(Revista Veja, 28 de maio de 2008)

Texto 2

A velha paranóia brasileira de que a soberania nacional na Amazônia está sob ameaça de potências estrangeiras e de ONGs ambientalistas acaba de ganhar um rosto. É o do milionário sueco Johan Eliasch, conselheiro do primeiro-ministro do Reino Unido, Gordon Brown. Em outubro de 2005, Eliasch comprou 160.000 hectares de terras de florestas na região norte do país, uma área maior que a da cidade de São Paulo. Em seguida, criou a ONG *Cool Earth* (Esfrie a Terra) que tenta angariar doações para adquirir e conservar florestas na Amazônia. [...]

"O Papel do governo deve ser monitorar, fiscalizar e dirigir a ação desses grupos que querem investir, sejam brasileiros ou não", diz Danilo Iglioni, professor da Universidade Cambríge, na Inglaterra. "Mas o governo não tem dinheiro para investir na área e faz sentido que o mundo pague para preservar a floresta".

(Revista Época, 02 de junho de 2008)

Texto 3

"O jornal inglês *The Independent* publicou um editorial afirmando que a Amazônia 'era importante demais para ser deixada aos brasileiros.' O *New York Times* publicou artigo em que lembrava uma antiga frase de Al Gore, ex-vice-presidente americano, hoje santo protetor do meio ambiente global: 'Ao contrário do que pensam os brasileiros, a Amazônia não é propriedade deles, e sim de todos nós.'"

(Revista Veja, 28 de maio de 2008)

Fonte: Tenani (2015)

Como todo/qualquer texto é permeado por outros textos já lidos/ouvidos, um tema mais conhecido pode levar o leitor a diferentes pontos de vista sobre assunto, conforme Bakhtin (2003). Todo texto constituirá um diálogo entre sujeito leitor-escrevente, como

vimos ora num processo de aceitação, ora de recusa (VOLOSHINOV, 2017). Assim, se um fato já tiver sido amplamente discutido, é possível que escrevente relacione a informação da proposta ao seu conhecimento prévio sobre o tema.

Em relação ao desenvolvimento da argumentação, não são evidenciados diferentes pontos de vista sobre a questão: “Amazônia deve ser internacionalizada?”. Segundo Liberali (2013), as atividades escolares voltadas para argumentação precisam apresentar pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto. Assim, percebemos que a coletânea de textos da proposta não oferece a possibilidade de que o leitor reconheça posições favoráveis à internacionalização da Floresta Amazônica, somente contrárias. Os três trechos apresentam uma mesma ideia que é retomada, são repetições de apenas uma visão, não introduzem visões diferentes. Em relação à argumentação, a introdução de visões diferentes para que o aluno consiga eleger argumentos e também prever contra-argumentos.

Por outro lado, os três fragmentos estabelecem um diálogo sobre conteúdo temático da proposta, o que pode contribuir para a realização de um debate oral prévio a produção escrita sobre a questão de soberania nacional na Amazônia, como também sobre o meio ambiente. No momento da leitura dos textos, as discussões são fundamentais para que o sujeito-leitor consiga identificar com o coletivo as relações de poder/dominação entre diferentes nações, soberania nacional, questões ambientais entre outros temas que o ajudem a construir argumentos que lhe propiciarão a construção da tomada de posição em seu texto.

Já segundo momento, a Proposta 1 traz a indicação do que o aluno precisa fazer em sua produção escrita, com a identificação do projeto, a identificação do aluno–nome, série/turma, data) e a seguinte orientação:

Figura 2: Proposta 1- Parte II

- Com base em seu conhecimento sobre a atual situação da Amazônia e considerando os argumentos dos textos apresentados, escreva um **artigo de opinião** se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Fonte: Tenani (2015)

Na instrução, não há destinatário e propósito (um jornal ou uma revista) para que o escrevente tenha em mente a situação de escrita. Falamos ou escrevemos com um propósito, neste caso, a ideia a de se posicionar sobre o problema (internacionalização da

Amazônia) poderia ser mais evidenciada se houvesse uma indicação da necessidade de se ter uma posição diante do tema que realmente existe. Geraldi (2001, p. 65-66) defende que os alunos do último ano do Ensino Fundamental precisam argumentar e sugere que isso tenha uma finalidade: um jornal local ou mesmo um jornal da própria escola. Isso contribui para diminuir artificialidade da produção de textos em sala de aula.

Em relação à proposição de um contexto, falta efetivamente no enunciado a identificação de um locutor específico, de uma situação para a qual o aluno produzirá algo que torne sua prática de linguagem inserida a uma dada situação social.

Quanto ao uso de diferentes semioses, nesta proposta não há na coletânea a inserção de gêneros diferentes e nem de formas variadas de linguagens. Pois são três trechos de notícias/reportagens, com o uso da modalidade escrita. Os textos da coletânea também são transcritos, sem uso de fotos, diagramas e símbolos que por ventura fizeram parte do texto quando da sua publicação nas revistas, seus suportes originais.

A ausência do emprego dos elementos de diferentes semioses na proposta não é apenas uma questão de deixar a proposta mais “visualmente interessante”, mas de “constituir critérios críticos de apreciação dos produtos culturais”, aplicando à ideia de que são necessários aos alunos domínio das “línguas (e suas variedades)” e também das linguagens e suas associações às “práticas letradas” em suas variedades na escola (ROJO, 2012, p. 28).

Já na Proposta 2 – *A destruição do planeta Terra* – é apresentada uma coletânea com cinco textos motivadores e um texto inicial que faz parte da instrução para o aluno. Não analisamos segundo momento da Proposta II porque é idêntica a parte II da Proposta I, mudando apenas o tema.

Figura 3: Proposta 2 – Parte I

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 8a

Proposta 5 Data: _____

Estamos acabando com o nosso planeta


A idéia de um fim, de término absoluto do mundo em que vivemos é de tal forma fantástica que, talvez por isso, a tratemos com algum descrédito. É difícil compreender que tudo o que somos, tudo o que fizemos e conseguimos poderá desaparecer.

Leia os trechos abaixo sobre a ação destrutiva do homem no Planeta Terra.


TEXTO 1. Sou estudante de fláritis, na Universidade de Flutergues. Por acaso, passeando no disco voador Firula 3 fui parar no conjunto estelar Flêquites. Como estivesse sem combustível, tentei descer em algum planeta a fim de poder me reabastecer. [...] Eu poderia ainda contar muitas coisas sobre este planeta. Mas como eu não entendi quase nada, acho que não adianta muito. Recomendo, por isso uma nova visita ao planeta, mas com muito cuidado, por um grupo especializado em planetas de alto risco. Pois este planeta, que é chamado por seus freguetes de Terra, é incrivelmente semelhante ao planeta Flórides do sistema Filbito, que se desintegrou, na era Flatônica, não se sabe porque, mas que nessa ocasião desprendeu grandes nuvens de fumaça em forma de cogumelos [...]

ROCHA, Ruth. *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Salamandra, 2003.

TEXTO 2.



www.sensoincomum.wordpress.com



www.zurdito.com.ar/img/bomba_atomica.jpg

TEXTO 3. A inteligência artificial

A temperatura da Terra subirá até o fim do século, diz o mais importante relatório sobre o aquecimento global, produzido por 600 cientistas de 40 países. A geleira sobre a Groenlândia pode sumir em milênios, os furacões ficarão mais fortes e o nível do mar subirá pelos próximos mil anos - de 18 cm a 59 cm até 2100. O relatório responsabiliza a ação humana pelo aquecimento global.

Texto extraído de *Folha de S. Paulo* - 03/02/2007.

TEXTO 4. Homem causa mais destruição do que catástrofes naturais

A atividade humana está causando mais destruição do que as catástrofes naturais registradas no mundo ao urbanizar zonas inadequadas, contribuir para o aquecimento do planeta e enfrentar de forma errada os fenômenos que afetam a Terra, concluiu hoje o ciclo de catástrofes naturais do VIII Seminário de Jornalismo e Meio Ambiente. O seminário, feito na cidade espanhola de Córdoba, foi organizado pela Empresa Nacional de Resíduos Radiativos da Espanha (ENRESA) e pela Agência EFE.

Agência EFE

TEXTO 5. Humanidade está esgotando a Terra

Um estudo realizado a pedido do secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, alerta que o planeta corre o sério risco de sofrer um colapso ambiental ainda neste século se medidas enérgicas não forem tomadas para reverter o atual quadro de destruição dos recursos naturais. Segundo o estudo, divulgado em 30/03/2005, cerca de 60% de todos os ecossistemas do planeta estão degradados ou sendo usados de um modo não sustentável, o que pode provocar um colapso ambiental global em um período de 50 anos. Intitulado "Avaliação Ecológica do Milênio" (AEM), o estudo começou em 2001, reunindo 1.360 especialistas de 95 países. As perspectivas para o futuro próximo são alarmantes, alertaram os pesquisadores, enfatizando que a destruição de 15 dos 24 ecossistemas do mundo causará o surgimento de novas doenças, escassez de água, da pesca e aparição de zonas mortas no litoral.

<http://www.jardimdeflores.com.br/ECOLOGIA/A32humanidadesgota.htm>. 14/08/2008.

Fonte: Tenani (2015)

Na proposta acima, o contexto de produção imediato está ligado ao fato de que o primeiro parágrafo é portador da voz do elaborador da proposta (pessoa ou um grupo) e cinco textos referentes ao conteúdo temático: a destruição do Planeta Terra. Há uma relação de conteúdo temático entre os textos, mas não demonstram estabelecer existência de que um fato em particular tenha desencadeado a discussão nos meios de comunicação, pois os textos foram publicados em veículos e datas distantes. E, apesar de serem trechos de textos com diferentes gêneros, sobre a mesma temática, não há posições distintas, conforme vemos acima.

Em relação ao desenvolvimento da argumentação, precisamos mencionar que a ausência de um ponto de vista diferente do apresentado na proposta implica no modo como a argumentação será desenvolvida pelo escrevente. Leitão (2011) considera que, em sala de aula, uma das ações que promovem o raciocínio argumentativo é o fato de o professor conduzir temas “canônicos” para se tornarem temas “polemizáveis”. De acordo com a autora, a aprendizagem ocorre justamente quando se promove a reavaliação das visões, resultado da luta entre as diferentes posições e da busca por responder a essas formas contrastantes de compreender os temas propostos. Para ela, o processo de argumentação está ancorado em: argumento (ponto de vista - justificativa), contra-argumento (desafio ao ponto de vista proposto) e resposta.

Na Proposta 2, não há uma polêmica, o sujeito precisará assumir as ideias contidas nos textos de apoio e delimitar ou exemplificar a asserção da segunda página. Segundo Volochivov (2017), a interação verbal se processa entre locutor e interlocutor, sendo considerada a palavra uma “espécie de ponte” entre os dois. Cabe ao locutor uma parte da palavra, responsável direto por dirigir a palavra em uma dada circunstância. Já o interlocutor, por outro lado é responsável por compreender e responder ao outro, desenvolvendo uma réplica (VOLOCHIVOV, 2017, p. 232). O diálogo estabelecido com apenas argumentos que orientam para mesma ideia terá como resposta uma mesmo ponto de vista. A introdução de ideias contrárias é relevante não apenas para promover o debate, mas, sobretudo, para apresentar contra-argumentos.

Em relação à composição dos gêneros da coletânea, existe nesta proposta uma diversidade de gêneros (narrativo, fotos, fragmentos de reportagens/notícias) que em conjunto propicia o levantamento de vários argumentos para que o leitor/escrevente defenda a tese de que “o ser humano está destruindo o Planeta Terra”.

Quanto ao emprego da multimodalidade, esta proposta apresenta uma maior pluralidade de linguagens (verbal e não verbal), pois na primeira parte da proposta, vemos uma junção de linguagens cujo significado se estabelece pela leitura de mais de um código, conforme propõe Melo e Rojo (2016). As fotos nos ajudam a dimensionar a ideia de que o Planeta Terra está sendo destruído, contribui para que o aluno associe o significado da

destruição do planeta a uma situação real, como no caso da explosão de bombas. Ou seja, leva o escrevente a uma prática situada de novos gêneros e *designs* de linguagem, relacionando a um espaço que fora da sala de aula.


Já a Proposta 3 – *A proibição do fumo em lugares públicos* – apresenta uma questão polêmica, pois são apontados argumentos “a favor da proibição” e “contra a proibição” de fumar em lugares públicos. O texto 1 e o 3 apresentam elementos da linguagem verbal e não verbal². No primeiro texto, o diagrama com setas indicando o caminho para a constituição do processo argumentativo precisa ser entendido pelo leitor para que ele possa se apropriar dos argumentos sabendo como utilizá-los em seu texto escrito.

Em relação ao contexto de produção imediato, como podemos ver acima, temos três textos veiculados para os meios de comunicação (Revista *Superinteressante*, site *Folha Online*, site *Mingaudigital*). Também este tema foi debatido, à época, em diversos meios de comunicação, uma vez que a lei regula um comportamento específico: o ato de fumar e que afeta a saúde dos fumantes e dos não fumantes já que estes podem inalar a fumaça do cigarro dos que têm o hábito de fumar. Nesse sentido, os textos motivadores promovem a discussão sobre a questão da proibição de fumar em lugares públicos de Nova York em 2011 e a Lei do Estado de São Paulo de 2009 que proibiu o uso de tabaco ou derivados em lugares parcialmente ou totalmente fechados.

Ao contexto de produção amplo, podemos associar a necessidade de se discutir a lei, a proibição e as normas sociais em sala de aula, bem como o papel da escola de alertar o aluno para o mal que fumo faz. Faz parte do contexto de produção também que, como instituição educacional, a proposta composta por quatro textos conduz para que o aluno perceba o quão nocivo é o tabagismo. Para isso, a proposta elenca três textos que visam apresentar exemplos, dados que persuadam o leitor a reconhecer tal fato. Reconhecido o mal que o cigarro causa, a proposta abre para a debate sobre o ato de fumar em ambientes públicos, como vemos no texto 1.

² A questão das cores não foi abordada pelo fato de os alunos não terem acesso à cópia colorida das propostas.

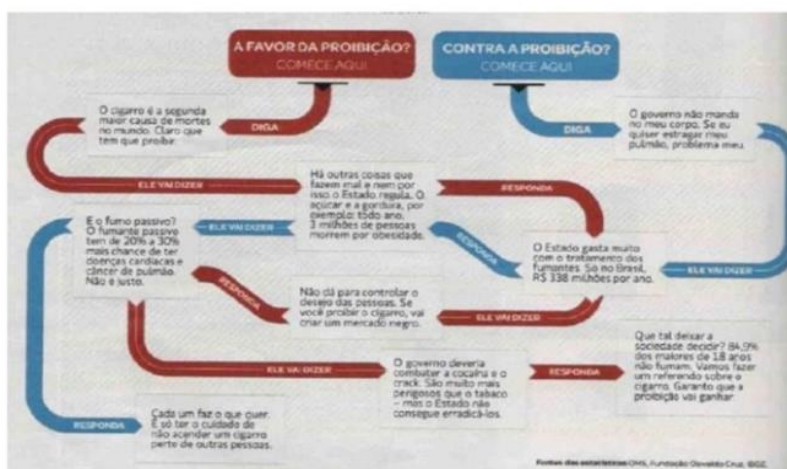
Figura 4: Proposta 3 – Parte I

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Projeto de extensão: Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual – Coordenação Luciani Tenani
E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____ Série/Turma: 8ª _____ N° _____
Proposta 6 Data: _____
Texto 1

Como ganhar uma discussão sobre cigarro (Revista Superinteressante, agosto de 2011)
Uma lei acaba de proibir o fumo em parques, praças e praias de Nova York. Pode ser o primeiro passo para banir de vez o cigarro da sociedade. O que você acha disso: Escolha seu lado – e saiba como argumentar.



Texto 2

07/05/2009 - 15h48 - da Folha Online

Nova lei limita fumo em São Paulo

A nova lei proíbe cigarro ou derivados de tabaco em ambientes de uso coletivo, públicos ou privado, total ou parcialmente fechados em qualquer um dos lados por parede ou divisória, em todo o Estado. Entre os locais de proibição estão áreas internas de bares e restaurantes, casas noturnas, ambientes de trabalho, táxis e áreas comuns fechadas de condomínios.

A lei não prevê punição ao fumante infrator, mas os estabelecimentos podem ser multados por órgãos estaduais de vigilância sanitária com base no Código de Defesa do Consumidor, podendo ser interditados. A multa também poderá ser aplicada até mesmo nos locais em que ninguém estiver fumando durante a fiscalização, segundo a Vigilância Sanitária. Serão consideradas evidências de desrespeito à nova legislação cinzeiros ou bitucas de cigarro jogadas no chão, no lixo ou em vasos sanitários, falta de placas de proibição ao fumo com menção à nova lei e até cheiro de fumaça. As multas constantes na regulamentação assinada hoje vão de R\$ 782 a até R\$ 3 milhões.

Texto 4 O mal que o fumo faz – Disponível em http://www.mingadigital.com.br/article.php?id_article=871, acesso em 09/09/2011.

O cigarro pode causar problemas de saúde nas pessoas que fumam e no fumante passivo, isto é, aquele que não fuma, mas fica no ambiente, respirando aquela fumaçinha. A fumaça do cigarro tem mais de 4.700 substâncias tóxicas. Entre essas substâncias venenosas estão a nicotina, o alcatrão e o monóxido de carbono. O cigarro causa dependência química. O fumo faz mal à pele, deixa as unhas e os dentes amarelados. Além disso, o fumante fica fedendo o cigarro o dia todo. O fumo causa doenças no pulmão, como bronquite crônica, enfisema e câncer. 90% dos casos de câncer no pulmão têm relação com o fumo. O fumo também causa derrame cerebral. A pessoa que sofre um derrame pode ficar paralisada de uma parte do corpo, pode entrar em coma e até morrer. A nicotina pode fazer subir a pressão arterial. Juntamente com o monóxido de carbono, a nicotina pode causar um ataque cardíaco na pessoa e também pode aumentar a acidez no estômago, causando úlceras gástricas. Não são só os fumantes que são afetados pelo cigarro. Adultos e crianças que cheiram essa fumaça constantemente também podem ter problemas: crianças podem ter bronquite, sinusite, asma e pneumonia; adultos correm mais risco de ter um câncer de pulmão ou um ataque do coração. Mães que fumam durante a gravidez podem ter filhos prematuros ou até um aborto. Bebês de fumantes podem nascer com defeitos nos pés e nos dedos e sérias dificuldades para aprender a lição da escola.

Texto 3

É proibido fumar neste local.

Para informar o desenvolvimento da lei, ligue 0800 771 2641 ou acesse www.brasilfuma.sp.gov.br
Lei 13.541/2009 de 07 de maio de 2009.

Fonte: Tenani (2015)

Na Proposta 3, verificamos que o próprio formato do diagrama que constitui o texto 1 já mostra o diálogo entre os dois pontos de vista e, mesmo que seja fato que “o fumo faz mal à saúde”, o que se discute é a questão da proibição ao fumo em lugares públicos. Qualquer que seja o tema, o importante é mostrar um questionamento, um debate sobre direitos e deveres, normas e regras sociais envolvidos (LEITÃO, 2011).

No texto motivador 3, a imagem do cigarro com um traço em diagonal dentro de uma figura geométrica análoga ao mapa do Estado de São Paulo remete à proibição de se fumar em um determinado espaço de acordo com uma lei estadual. Esse cartaz remete às placas de trânsito, que orientam e proíbem, por exemplo, o motorista a não parar ou estacionar em determinado lugar, constituindo uma forma de buscar na memória do leitor a relação com a proibição. O texto 2 (notícia) e o 4 (artigo) desta coletânea ajudam o leitor a entender melhor o que o fumo pode causar à saúde das pessoas e o funcionamento das leis que regulamentam espaços proibidos para fumantes, pois são textos da ordem do expor e do argumentar.

A existência de um fato “inquestionável” (o fumo é prejudicial à saúde) não é o ponto central da discussão. A questão a ser debatida pelo leitor/escrivente é o papel das normas, leis e regras sociais. Lembramos que a situação de interação verbal só se produz em uma dada circunstância, neste caso, o ambiente escolar cuja função social é educativa e responsável, por isso não se poderia esperar um debate completamente livre sobre qualquer tema. A escola é um espaço estreitamente vinculado às normas sociais, visa à formação do cidadão e ao respeito ao outro. Mesmo que seja necessário fazer certos questionamentos, ao fim e ao cabo, é uma instituição regulada e que sofre pressões ideológicas. O leitor/escrivente precisa compreender esta diferença. Afinal, “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um devido no contexto correspondente”, ou seja, a o ato da compreensão está na procura por uma “*antipalavra* à palavra do falante” (VOLOCHIVOV, 2017, p. 232).

No segundo momento da proposta, há a seguinte orientação:

Figura 5: Proposta 3 – Parte II

- Você leu sobre vários malefícios que o cigarro pode causar à saúde tanto de quem fuma quando de quem convive com os fumantes (fumante passivo). No Brasil, em especial no Estado de São Paulo, o fumo, em locais públicos fechados, já está proibido desde 2009. No texto 1, vemos que em Nova York estão proibindo o cigarro até mesmo em locais públicos abertos. Qual sua opinião sobre essas proibições? Faça um **artigo de opinião** se posicionando **a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos tanto fechados quanto abertos**.
- Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Fonte: Tenani (2015)

As orientações da Proposta 3 mostram a forma que o interlocutor deve traçar seu posicionamento, contra ou a favor. Além disso, há a possibilidade de discussão que fica evidente a partir da pergunta: “Qual sua opinião sobre essas proibições?”. A pergunta lançada tem a função de chamar o leitor/escrivente para o debate.

Já a Proposta 4 – *A preocupação do adolescente com o futuro* – é composta por três textos de gêneros distintos, mas com temáticas similares na primeira página da proposta.

Figura 6: Proposta 4 – Parte I

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Projeto de extensão: Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual – Coordenação Luciani Tenani
E.E. Professora Zulmira da Silva Salles
Nome: _____
Proposta 7

Série/Turma: 8ª _____ Nº _____
Data: _____

Texto 1



Fonte: Revista Superinteressante, agosto de 2011.

Texto 2: "Leio e Escrevo meu Futuro" - alunos destacam importância do projeto

Disponível em <http://www.sitescola.com/noticia.asp?codigo=110>. Acesso em 12/10/2011
(Brasília, Distrito Federal, Brasil - Comunique-se)

"Eu vou para o Ensino Médio e já tenho que começar a pensar em mercado de trabalho. Oportunidades como estas dão a ideia de como é o dia a dia de um jornal. Dá mais possibilidade na hora da escolha profissional". Esta foi a impressão da estudante da 8ª série (9º ano) Ildésia Pinheiro Medrado após conhecer as instalações do Diários Associados. Aluna do Centro Educacional 11 de Ceilândia (cidade a 28 km de Brasília), ela integrou um grupo de estudantes que fizeram a visita ao Diário, como parte do Projeto Leio e Escrevo meu Futuro.

O projeto transforma a leitura diária e o uso do jornal diário em instrumento multidisciplinar de apoio ao aprendizado, engajando regionais de ensino, escolas, educadores e alunos em um amplo esforço de preparação para participarem do concurso de produção textual que, este ano, tem como tema central "Repensar Brasília: como será a cidade daqui a 50 anos".

Texto 3: Disponível em <http://projetoosrc.blogspot.com/2009/05/artigo-de-opinioao.html>. Acesso em 12/10/2011

OS ADOLESCENTES DE HOJE PREOCUPAM-SE MENOS COM O FUTURO

Os adolescentes de hoje realmente se preocupam menos com o futuro e, ao meu ver, não deveriam, pois a adolescência é o foco da vida, a fase de grandes descobertas, mas também aquela em que devemos decidir o presente para que o futuro esteja garantido.

O adolescente, muitas vezes, é bastante cobrado pela família e pela própria sociedade, uma vez que eles nem sempre têm vontade de estarem com a responsabilidade das decisões e de seus deveres em suas mãos.

A grande maioria prefere deixar a vida passar, curtindo apenas o momento e aquilo que a vida lhes oferece, sem fazer muito esforço, o momento é de diversão.

Quando acontece de jovens, uma minoria, acredito eu, se preocuparem mais com o futuro e não apenas com o momento presente, acabam sendo julgados de forma errada, pelos amigos principalmente, que não conseguem entender como esses jovens podem deixar para segundo plano a diversão e se esforçar mais em seus estudos, trabalhos, pois muitos já carregam essa responsabilidade e junto dela a sede por descobrir, conhecer e aprender com as novas experiências que os ajudarão futuramente.

Acredito que todo o esforço e sacrifício feitos hoje resultarão em um futuro promissor e digno de cada cidadão, por isso, aproveitar o presente sim, mas sempre pensando no seu futuro.

ALUNA: Renata Arantes – 3ªA

Fonte: Tenani (2015)

Analisando o contexto de produção imediato, observamos textos que tratam de aspectos próximos ao jovem e adolescente. Já em contexto amplo, temos a ideia da fase da vida em que jovens se encontram: os conflitos, a cobrança social em relação futuro e a necessidade de tomar decisões que afetará o restante da vida (escolher uma profissão) são

assuntos que podem ser mobilizados pelos textos motivadores. A pluralidade de gêneros e de linguagens condiz com a perspectiva didática dos multiletramentos, contribuindo para que o leitor-escrevente desenvolva um horizonte maior de possibilidades para argumentar (ROJO, 2012, p. 30), como podemos verificar abaixo.

Rojo (2013, p. 18) aponta que uma maneira de integrar os diferentes modos de significar é pelo uso de diferentes materialidades linguísticas, como observar a lírica em canções (como *raps*, *funks*, *sambas*) ou ler um artigo de opinião e confrontar com debates orais da tv. Para a autora, este tipo de abertura para diferentes textos promove as interações “extraescolares e as formas escriturais presentes na escola”, ressignificando as “cristalizações letradas”.

Em consonância a esta posição está Liberali (2013, p. 108), apoiando-se no Grupo de Nova Londres, ao afirmar que o alicerce do debate, da tomada de posição, é uma visão de ensino-aprendizagem baseada no conhecimento multicultural, cujo pressuposto é “compreender que múltiplas formas possíveis de representar a realidade, de fazer sentido dela, de criar e produzir significados”.

Em relação à colaboração dos textos motivadores para argumentação, o texto 1 - um cartaz publicitário- pode fazer com que o leitor-escrevente construa diferentes sentidos a partir da leitura deste, pois a imagem (foto) do jovem pode criar uma proximidade a qual é reforçada pelo uso de formas coloquiais no enunciado: “a gente é feito de projetos que são planos de vida”. Em se tratando de texto propagandístico, voltado para o público jovem, o uso da expressão é estratégico e objetiva criar uma aproximação com o leitor. A ideia de que o jovem se preocupa com o futuro é reiterada pela a notícia (texto 2), cuja função é servir de exemplo para evidenciar que existem jovens pensando no futuro.

O texto 3 (artigo de opinião), extraído de um *blog* composto por textos de alunos do Ensino Médio, apresenta uma visão diferente dos dois primeiros textos motivadores. O artigo de opinião de autoria de uma aluna do 3ºano do Ensino Médio defende que o jovem se preocupa mais com o momento e menos com o futuro. Dentro desta perspectiva, Leitão (2011) considera que no processo de argumentação cotidiana a participação de proponente e oponente pode influenciar mutuamente o processo argumentativo e, em decorrência disso, aquele que fala ou escreve pode mudar parte ou todos os pontos de vista de partida. Além disso, assim como a foto do jovem, o fato de ser uma aluna também pode servir de exemplo para a produção escrita, isto é, o leitor-escrevente está diante de um par.

A segunda parte da Proposta 4 apresenta a seguinte orientação para a escrita:

Figura 7: Proposta 4 – Parte II

•Somos, mesmo, movidos por projetos de vida? Estamos preocupados com o futuro? Adolescente não pensa no amanhã? Adolescente é inconsequente? Essas são algumas das questões que podemos formular a partir da leitura dos textos apresentados. E você, adolescente, o que pensa sobre essas questões? Você acha que os adolescentes não pensam no futuro, não fazem planos, não se importam com o amanhã? Muitos podem dizer “**sim**”. Outros, por sua vez, podem dizer “**não**”. E você?

•**Faça um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a afirmação: o adolescente se preocupa com o futuro e faz projetos de vida.** Você pode se basear nos textos apresentados na coletânea e em sua experiência de vida.

•Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal.

•Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Fonte: Tenani (2015)

Leitão (2011, p. 31-5) aponta três categorias de ações que contribuem de fato para a construção da argumentação em sala de aula: a) “ações que criam condições para o surgimento da argumentação”; b) “as que sustentam e expandem a argumentação” e c) “as que legitimam o conhecimento construído na argumentação”. De acordo com a autora, para proporcionar o surgimento da argumentação, é preciso estabelecer um desafio para que os “alunos formulem pontos de vista”. Podemos dizer que a pergunta feita no início da instrução da proposta 4 (*Somos, mesmo, movidos por projetos de vida?*), na verdade, constitui um primeiro passo para criar condições de surgimento da argumentação, porque iniciam a prescrição da atividade a ser produzida são motivadoras para o debate oral e constituem os desafios que precisam ser lançados para iniciar uma ação promotora da argumentação. Elas podem proporcionar uma discussão e conduzir o aluno a uma reflexão do tema.

Além disso, as orientações acima são bastante precisas e assemelham ao que tem sido visto em provas e exames oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Elas delimitam a forma, o conteúdo e o estilo da produção escrita. A orientação efetiva está em negrito, deixando bem visível o que o escrevente deverá fazer.

Considerações finais

Para finalizar, retomamos e sintetizamos os aspectos que nossa descrição procurou mostrar. Em última análise, precisamos compreender que os letramentos se desenvolvem por meio das práticas de linguagem em situações reais e não somente para as atividades escolares. Das discussões deste trabalho, três aspectos precisam ser destacados.

O primeiro é o fato de todas as propostas terem como ponto de partida a leitura de uma coletânea de textos sobre o conteúdo temático sobre o qual será desenvolvida a produção escrita dos alunos. Esse é um elemento extremamente relevante para a elaboração de um artigo de opinião, já que são textos atuais, provenientes dos meios de comunicação (jornais, revistas, sites) e de livros. Portanto, a coletânea é formada por uma variação de suportes, incluindo-se aí a pluralidade de gêneros e signos, com diferentes modos de semioses utilizados, como fotos, diagramas e desenhos, isto é, o emprego de elementos multimodais para construir efeitos de sentidos nos enunciados. Consideramos que a leitura e discussão de textos com diferentes pontos de vista antes de realizar uma produção escrita de um texto argumentativo pode colaborar bastante para ampliar as práticas de linguagem.

Contudo, ao nosso ver, essa tarefa não deve prescindir da mediação do professor (neste caso aplicador/professor). Acreditamos que é justamente a mediação que levará o aluno a desenvolver as relações discutidas oralmente para outros gêneros, seja da modalidade oral ou mesmo da modalidade escrita. Voltamo-nos, portanto, à concepção está ligada ao que Vigotski de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que consiste justamente nessa capacidade do indivíduo de realizar tarefas concretas a partir da associação entre a capacidade de realizar tarefas independentes (nível de desenvolvimento real) e a capacidade de realizar tarefas com a colaboração do adulto ou de outros companheiros.

Neste caso, a mediação do professor/aplicador deve servir para ajudar o aluno a produzir um texto argumentativo a partir das discussões e orientações para a composição do texto. Esse aspecto ficou evidenciado no relato que o aplicador fez no diário de campo. Neste momento, o aplicador descreve como atou durante a apresentação da proposta: os questionamentos que propôs e o como o debate foi promovido em sala aula. Embora as aulas do projeto não tenham sido gravadas, acreditamos que o diário constitui uma fonte de informação que evidencia a necessidade da mediação pelo aplicador, mesmo que exista um diálogo com outros textos.

As duas descrições feitas nos diários mostram também que as questões feitas aos alunos podem fazê-los acessar diferentes pontos de vista em relação ao tema, como no caso da internacionalização da Amazônia. Além disso, as experiências pessoais dos alunos

podem ser compartilhadas e transpostas para situações gerais, como se pode ver quando discutiram o tema “adolescente não pensa no futuro”.

Transpor a leitura e as informações discutidas oralmente demandam que do leitor-escrevente-aluno um planejamento textual. É necessário estabelecer uma tese, lançar mão de argumento e contra-argumentos e nova tese (ou confirmação da tese inicial). Nesse sentido, a discussão oral já é uma produção argumentativa e pode ser aproveitada não apenas para a tarefa de escrever um texto, mas principalmente deve levar o aluno a tornar próximo o gênero estudado às atividades feitas em sala de aula, com a elaboração de reportagens, enquetes, esquemas sobre a argumentação e a posição dos estudantes.

Em segundo lugar, precisamos salientar as ações referentes à promoção do exercício da argumentação. Para tanto, consideramos dois dados: a apresentação da possibilidade de o aluno contra-argumentar e a instauração do diálogo com o leitor-escrevente. As Propostas 1 e 2 ecoam uma mesma ideia e não estabelecem um diálogo com o interlocutor na orientação da atividade. As duas propostas carecem mais da mediação oral do aplicador para o estabelecimento da polêmica. Por outro lado, as Propostas 3 e 4 apresentam a possibilidade de o aluno refletir, questionar o tema e já que a interação verbal que se constitui dialogicamente pelo uso social da língua.

Por último, destacamos que houve um amadurecimento na elaboração dos enunciados das propostas. As duas primeiras carecem de orientações quanto ao gênero e formas de procedimento para a elaboração do texto do aluno, exigem que o aplicador traga para a discussão informações além do que está ali na proposta. Mas as Propostas 3 e 4 apresentam diferentes perspectivas em relação ao tema e há uma preocupação em dispor de textos motivadores a partir de diferentes modalidades para levar o aluno a refletir sobre o tema. As concepções opostas são propulsoras de um debate oral que é anterior ao processo de escrita, devem ser aproveitadas pelo mediador do processo que culminará na constituição dos enunciados das produções dos escreventes.

Considerando a necessidade de letramento em relação ao escrito e também aos modos de significar, a utilização de gêneros chamados multimodais (escrita, imagens, símbolos, disposição gráfica) - como fotos, cartazes, notícias, reportagens e também outros artigos de opinião - contribui para que o leitor-escrevente-aluno possa ser agente capaz de reconhecer diferentes signos e consiga utilizar a linguagem em contextos plurais (MELO; ROJO, 2016).

Esperamos, pois, que as reflexões feitas aqui possam contribuir para novos debates sobre orientações de produções de textos tendo em mente o processo de constante necessidade no trabalho com as práticas de linguagem.

Agradecimentos

Agradeço às contribuições e orientação da Professora Livre-docente Luciane Tenani (IBILCE-UNESP) para este trabalho.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre a prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, 2010.

_____. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 269-286, 2006.

_____. Letramento e Heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. *Anais do Grupo de Estudos Linguísticos (São Paulo)*. São José do Rio Preto. V. XXII, p. 72-8, 1998.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João, 2015.
- _____. Unidades básicas do ensino de Português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 59-79.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- 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 de Letras, 1995. p. 15-61.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 13-46.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo: Pontes, 2013.
- MELO, R. de; ROJO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (org.). *Gêneros do texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 249-271.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- _____. Pedagogia do multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.
- TENANI, L.; LONGHIN-THOMAZI, L. Oficinas de leitura, interpretação textual no Ensino Fundamental. *Em extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2014.

_____. *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*. 2015. Disponível em: www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login. Acesso em: 3 ago. 2017.

VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

MARTA APARECIDA BROIETTI HENRIQUE

Doutora Estudos Linguísticos pela UNESP (IBILCE – S. J. do Rio Preto), professora da Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE).

Lattes iD: lattes.cnpq.br/8890914874101415

Orcid iD: orcid.org/0000-0002-4986-4454

E-mail: broietti@uol.com.br