



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**



**ELIANE APARECIDA DE MORAES
DELLA VECCHIA**

ARTIGO DE OPINIÃO:
**Em busca da leitura e escrita significativa no ensino
fundamental**

TRÊS LAGOAS – MS

2016

**ELIANE APARECIDA DE MORAES DELLA
VECCHIA**

ARTIGO DE OPINIÃO:
**Em busca da leitura e escrita significativa no ensino
fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientadora: Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de
Souza Nascimento

**TRÊS LAGOAS – MS
2016**

ELIANE APARECIDA DE MORAES DELLA VECCHIA

ARTIGO DE OPINIÃO: em busca da leitura e escrita significativa no ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
(UFMS) – Presidente

Profa. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS) – Titular

Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS) – Titular

Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT) – Suplente

Três Lagoas – MS, 20 de dezembro de 2016.

Parecer Final: _____

*Dedico este trabalho aos meus pais
Donizete e Elza, por todo apoio que
sempre me deram, me amando e me
amparando em todos os momentos
da minha caminhada durante os
estudos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela força para superar os tantos obstáculos que surgem no caminhar da vida. Com Ele, chego ao final de mais uma etapa e termino este trabalho.

Aos meus pais, Donizete e Elza. Meus pais sempre acreditaram que um diploma seria a melhor herança que me deixariam, sem terem percebido que o melhor já estava sendo dado desde o princípio. A minha irmã Érica e meu cunhado Ralf por nos terem dado o melhor presente nesse ano: o João Pedro. Serei eternamente grata e feliz por ter vocês.

Ao meu querido Tarcísio, que realmente compreendeu todas as ausências (física e emocional) durante a realização do Mestrado. Obrigada por estar sempre comigo.

Ao Programa de Formação de Docente – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio de convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso do SUL, unidade de Três Lagoas (UFMS/CPTL) e à CAPES pela bolsa de incentivo financeiro que recebemos.

À Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS), minha orientadora, sempre tão solícita e paciente, firme na condução do meu trabalho. O que aprendi sob sua orientação, ficará comigo para sempre. Minha eterna gratidão.

Aos professores doutores Solange de Carvalho Fortilli (UFMS) e Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS) pelas contribuições valiosas no exame de qualificação deste texto. E também minha gratidão às professoras doutoras Maria Leda Pinto (UEMS) e Vera Regina Martins e Silva (UNEMAT), bem como, novamente, ao professor doutor Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS) por aceitarem ler meu trabalho e participar da banca final.

A todos os meus professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UFMS, pelo carinho e dedicação no ensino e, principalmente, por me mostrarem novas formas de trabalhar e refletir sobre minha prática docente.

Aos alunos da Escola Estadual envolvidos nesta pesquisa, por fazerem parte dela, pois sem eles seria impossível realizar este trabalho.

Aos meus estimados colegas do mestrado, agora amigos, Ana Paula, Cláudia, Ilza, Ricardo e Sueli, pelos momentos vividos e cumplicidade durante este período tão bonito e tão árduo.

“No ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida”.

(Souza e Serafim)

DELLA VECCHIA, Eliane Aparecida de Moraes. **ARTIGO DE OPINIÃO: em busca da leitura e escrita significativa no ensino fundamental**. Três Lagoas, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2016. 131 p. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

Esta pesquisa justifica-se para cumprir um dos principais objetivos do PROFLETRAS que é capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Para isso, buscamos ampliar o desenvolvimento dos nossos alunos com a leitura e a produção textual pelo gênero artigo de opinião. Como objetivo geral, propomos a desconstrução de significados/conceitos estabilizados tendo em vista a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. Quanto aos específicos, buscamos: 1) analisar se há avanço na leitura e como contribuir para a produção de textos argumentativos e estruturados (coesão, coerência e progressão temática); e 2) discutir se o aluno constrói seu discurso permeado por interações e valores vigentes no seu meio, concebendo a linguagem enquanto função social interativa. Partimos da hipótese de que a leitura pode tornar-se uma forma de desconstrução de discursos cristalizados e favorecer interpretações críticas que, consequentemente, oportunizam a construção de argumentos consistentes e articulados, conforme exige a tipologia argumentativa. Para tanto, os questionamentos que norteiam são: 1) como o aluno se apropria dos múltiplos discursos cotidianos e argumenta seus posicionamentos frente ao outro? 2) como superar dificuldades ao ler/compreender/discutir um tema e, consequentemente, posicionar e defender um ponto de vista? e; 3) como contribuir para a formação crítica do aluno?. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo pelo método da pesquisa-ação, que se valeu de leituras de diversos textos, discussões de documentários e debate sobre uma temática social relevante (projeto de lei envolvendo a redução da maioridade penal), visando a criticidade e a escrita significativa dos alunos do Ensino Fundamental, 9º ano, em uma escola estadual na cidade de Jaboticabal/SP, no decorrer de doze horas-aula, no ano de 2015. Para a análise, apoiamos na óptica da Linguística Textual-Interacionista e Linguística Aplicada em uma interface com a abordagem discursiva, objetivando levantar e interpretar os processos de referenciação na escrita e uso de recursos argumentativos, a partir dos estudos de Koch (2014), Koch; Elias (2015) e Cavalcante (2013) sobre ensino e referenciação. Coracini (1995), Orlandi (2007) e Geraldi (1997; 2010) sobre sujeito e discurso, bem como recorremos a Rojo (2004); Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003) sobre gêneros textuais/discursivos. Esta dissertação está dividida em três capítulos, no primeiro, tratamos das concepções teóricas que embasam a análise. Já o segundo apresenta a contextualização da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a coleta do corpus e, finalmente no terceiro, discutimos por meio das regularidades apresentadas, o processo referencial nos textos escritos, discutindo as marcas linguísticas do aluno-autor que indicam sua singularidade discursiva. Os resultados indicam ganhos significativos tanto em relação à leitura quanto à escrita do gênero trabalhado, pois a proposta aqui apresentada contribuiu para o desenvolvimento do trabalho com leitura aliados à escrita como mecanismo de superação das dificuldades de compreensão textual, neutralidade de discurso e a não apropriação da escrita.

Palavras-chave: Abordagem interacionista. Argumentação. Processo discursivo. Referenciação. Sequência de Ensino e Aprendizagem.

DELLA VECCHIA, Eliane Aparecida de Moraes. OPINION ARTICLE: in search of meaningful of reading and writing in elementary school. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul. 2016. 131 p. (Master's Dissertation in Professional Literature).

This research is justified to fulfill one of the main objectives of PROFLETRAS, which is the training of Portuguese language teachers to teach in Elementary School, with the aim of contributing to the improvement of the quality of teaching in the country. The development of our students through reading and textual production through the opinion article genre. Also review the reading practices carried out in the school, aiming to overcoming the difficulties of the students as authors of argumentative texts, considering all possible interactions between subjects, texts and discourse. The main objective of this work is to propose the deconstruction of stabilized meanings / concepts in order to improve reading and writing practices through teacher mediation. As for the specifics, we vocabulary: 1) to analyze whether there is progress in reading and how it contributes to the production of argumentative and structured texts (cohesion, coherence and thematic progression) and 2) to discuss if the student constructs his discourse permeated by interactions and values in its environment, conceiving Language as an interactive social function. Based on the hypothesis that reading can become a form of deconstruction of crystallized discourses and favor critical interpretations that, consequently, allow the construction of consistent and articulated arguments, as required by the argumentative typology. In order to do this, three questions are asked: 1) how does the student appropriate multiple daily discourses and argue their positions in front of the others?; 2) how to overcome difficulties when reading / understanding / discussing a theme and, consequently, positioning and defending a point of view? And 3) how to contribute to the critical formation of the student? It is a qualitative research using the action-research method, which used reading of several texts, discussions of documentaries and debate on a relevant social issue (a bill involving the reduction of the penal age), aiming at criticality and the significant writing of Elementary School students (9th grade), in a state school in the city of Jaboticabal / SP, during twelve hours of class, in the year 2015. For the analysis, we support in the perspective of Textual-Interactionist Linguistics and Applied Linguistics in an interface with the discursive approach, to raise and to interpret the processes of reference in the writing and use of argumentative resources, from the studies of Koch (2014), Koch; Elias (2015), Cavalcante (2013) on teaching and referencing; Coracini (1995), Orlandi (2007); Geraldi (1997; 2010) on subject and discourse, as well as Red (2004); MARCUSCHI (2008) and Bakhtin (2003) on textual / discursive genres. This dissertation is divided in three chapters, in the first we deal with the theoretical conceptions that support this analysis. The second one presents the context of the research, the methodological procedures and the collection of the corpus, and finally in the third, we discuss through the presented regularities, the reference process in the texts writing, discussing the linguistic marks of the student-author that indicate their discursive singularity. The results indicate significant gains both in relation to reading and writing of the genre worked, since the proposal presented here contributes to the development of work with reading allied to writing as a mechanism to overcome the difficulties of textual comprehension, discourse neutrality, non-appropriation of writing.

Keywords: Interactionist approach. Argumentation. Discursive Process. Reference. Teaching-Learning Sequence.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – SOBRE LEITURA, ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO	24
1.1 Das concepções e estratégias de leitura	24
1.2 Das concepções e estratégias de escrita.....	31
1.3 Da história do ensino da Língua Portuguesa à prática social de leitura	34
1.4 Dos processos de referenciação e a construção do texto	38
1.5 Da reprodução do discurso na argumentação – a não apropriação do dizer	41
1.6 Dos gêneros na sala de aula, as marcas de autoria e o artigo de opinião no ensino fundamental.....	43
1.7 Das características da composição do gênero artigo de opinião: Tese e Argumentação.....	48
CAPÍTULO II – SOBRE OS PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS: POR QUE ESTUDAR O ARTIGO DE OPINIÃO?	51
2.1 Da pesquisa-ação de cunho interventivo	51
2.2 Sobre a sequência de ensino e aprendizagem: os participantes, o contexto da pesquisa escolha do material.....	53
2.3 Descrição das atividades realizadas	58
2.3.1 – 1º Momento	59
2.3.2 – 2º Momento	61
2.3.3 – 3º Momento	78
2.3.4 – 4º Momento	83
2.3.5 – 5º e 6º Momentos	85
CAPÍTULO III – EM BUSCA DA INTERPRETAÇÃO E ESCRITA SIGNIFICATIVA	89
3.1 Leitura e escrita: em busca dos sentidos	89

3.2 Refletindo sobre o fazer docente – proposta de intervenção para trabalhar leitura e argumentação	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	119
Anexo 1 – Aluno A – 1º Momento	120
Anexo 2 – Aluno A – 6º Momento (1ª parte)	121
Anexo 3 – Aluno A – 6º Momento (2ª parte)	122
Anexo 4 – Aluno B – 1º Momento	123
Anexo 5 – Aluno B – 6º Momento (1ª parte)	124
Anexo 6 – Aluno B – 6º Momento (2ª parte)	125
Anexo 7 – Aluno C – 1º Momento	126
Anexo 8 – Aluno C – 6º Momento	127
Anexo 9 – Aluno D – 1º Momento	128
Anexo 10 – Aluno D – 6º Momento (1ª parte)	129
Anexo 11 – Aluno D – 6º Momento (2ª parte)	130
Anexo 12 – Aluno E – 1º Momento	131
Anexo 13 – Aluno E – 6º Momento	132

INTRODUÇÃO

Como docente de Língua Portuguesa há alguns anos, sempre nos chamou atenção a questão envolvendo a leitura e a escrita dos alunos, pois as práticas correntes mostram dificuldades por parte dos alunos ao ler, interpretar e escrever, especialmente, no tocante à produção da tipologia argumentativa, realidade essa corroborada pelos resultados das avaliações externas realizadas frequentemente pela rede estadual paulista de ensino¹, a qual trabalhamos.

A partir dessas questões, buscamos qualificação profissional para amenizar o que nos inquieta, que é o insucesso nas aulas de Língua Portuguesa e, para isso, encontramos a oportunidade de cursar o PROFLETRAS, em que realizamos esta pesquisa objetivando discutir e ampliar o aprendizado dos nossos alunos.

Dessa forma, esta proposta justifica-se para cumprir um dos principais objetivos do PROFLETRAS que é capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Para isso, buscamos ampliar o desenvolvimento dos nossos alunos com a leitura e a produção textual pelo gênero artigo de opinião (argumentação). Também revisar as práticas de leitura realizadas na escola, visando a superação das dificuldades dos alunos enquanto autores de textos argumentativos, considerando todas as interações possíveis entre sujeitos, textos e discurso são estratégias que justificam essa pesquisa.

¹O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em 11/11/2016.

Há que se superar a ideia de que o aluno não lê porque não gosta, o que concebemos como uma discussão questionável, pois muitos elementos que envolvem tal fato podem ser desmistificados. O aluno fica amarrado a interpretações já prontas e tomadas como corretas, tornando-se muitas vezes um reprodutor de sentidos já estabelecidos.

Temos como hipótese que a leitura pode tornar-se uma forma de desconstrução de discursos cristalizados e favorecer interpretações críticas que, conseqüentemente, desconstroem esses discursos, oportunizando a construção de argumentos consistentes e articulados, adequados ao gênero discursivo abordado. Para tanto, as perguntas que norteiam são: 1) Como o aluno se apropria dos múltiplos discursos cotidianos e argumenta seus posicionamentos frente ao outro?; 2) Como superar dificuldades ao ler/compreender/discutir um tema e, conseqüentemente, posicionar e defender um ponto de vista?; 3) Como contribuir para a formação crítica do aluno?

Para isso, a leitura mediada pelo professor, torna-se um evento no qual os leitores sociabilizam seus significados através da interação face a face, respeitando a subjetividade de cada um, favorecendo a construção de várias leituras e a indeterminação do sentido, o que é uma forma de enfatizar a interação e favorecer as múltiplas leituras possíveis nesta interação, que vemos possível de acontecer na sala de aula.

O objetivo geral é propor a desconstrução de significados/conceitos estabilizados visando a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor. Quanto aos específicos, buscamos: 1) analisar se há avanço na leitura e como contribui para a produção de textos argumentativos e estruturados (coesão, coerência e progressão temática); e, 2) discutir se o aluno constrói seu discurso permeado por interações e valores vigentes no seu meio, concebendo a linguagem enquanto função social interativa.

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Textual-Interacionista em interface com a Linguística Aplicada e com o viés discursivo, na qual foi investigada uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual da cidade de Jaboticabal/SP, em acordo com o currículo vigente neste sistema educacional, para que, por meio de uma leitura crítica, seguida de

produções textuais do gênero artigo de opinião, fosse discutido sua aplicação (ou não) para o desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da produção textual dos alunos envolvidos.

Para isso, realizamos a coleta do *cópus* por meio da aplicação de uma Sequência de Ensino e Aprendizagem (MÉHEUT; PSILLOS, 2004), envolvendo questionamentos iniciais acerca do tema abordado (Projeto de lei envolvendo a redução da maioria penal), passando, depois, para a leitura e discussão de diversos textos publicados na mídia (jornais, revistas e *sites* especializados), documentários, debate e, finalmente, à produção textual do artigo de opinião. Ao longo de doze horas-aula em que as atividades foram desenvolvidas, coletamos quinze textos e analisamos cinco deles (ressaltamos que coletamos apenas os textos dos alunos que participaram de todas as fases das atividades, sem faltar em nenhuma delas) a partir da descrição e interpretação do uso ou não dos elementos argumentativos pelo viés da Linguística Textual (processos de referenciação), bem como observamos se a leitura dos diversos textos oferecidos aos alunos, nas variadas atividades de nosso trabalho, contribuiu (ou não) para melhorar seus argumentos iniciais.

Assim, pela leitura crítica, que busca selecionar, no texto, as unidades de sentido importantes para o processo de análise interpretativa, pretendemos intensificar práticas leitoras pela mediação do professor, acompanhando tal turma, a fim de investigar se os mesmos obtiveram avanços em suas leituras e, assim, possam produzir textos argumentativos (artigo de opinião) estruturados, nos quais seja possível notar que há a presença de um discurso consistente, significativo, que supere a simples soma de partes e atinja um todo discursivo e permeado de interação com os valores que vigoram no meio em que este sujeito está inserido, observando as diferentes posições que este sujeito ocupa em seu texto.

Para tanto, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo pelo recorte da pesquisa-ação, por ser esta um tipo de pesquisa que envolve pesquisador (no caso, o professor) e os participantes (aqui, a turma de alunos acompanhada) de modo cooperativo ou participativo para a resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 2000), como proposta em busca de novas formas de intervenção

nas aulas de Língua Portuguesa. Desenvolvemos esta pesquisa, pois o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS –, nos subsidiou para que possamos ampliar nossos horizontes de expectativas, aliando conhecimentos a uma prática reflexiva sobre nossa ação docente. O que justifica, pautar essa pesquisa pelo viés teórico da Linguística Textual-Interacionista em interface com a Linguística Aplicada e com o discursivo, nos baseando em estudos de Koch (2014), Koch; Elias (2015), Cavalcante (2014) sobre ensino e referência, Coracini (1995), Orlandi (2007) sobre sujeito e discurso, bem como recorremos a Rojo (2004), Marcuschi (2008) e Geraldi (2010) sobre leitura, gêneros textuais e projetos didáticos.

Assim, buscamos investigar dificuldades enfrentadas na leitura e na interpretação e suas ideologias na construção da argumentação e posicionamento no gênero artigo de opinião, pois este gênero é trabalhado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e também em vestibulares e no ENEM². Entretanto, observamos que não há um bom desempenho por grande parte dos alunos, visto os resultados do ENEM 2014, que ganhou notoriedade nos meios midiáticos, pois, no quesito redação, que abordou um tema “não popular” (*A publicidade infantil em questão*), a falta de domínio no tema fez com que cerca de 529 mil estudantes obtivessem nota 0, e, mais especificamente no Ensino Fundamental, notamos que é muito caro ao aluno perceber como deve ser desenvolvido este gênero, por exemplo: o que é a tese, como argumentar, como construir um discurso com diferentes graus de argumentação, permeado de opiniões que não sejam as correntes na grande mídia ou do senso comum, o que torna este aluno simples reprodutor de discursos. O que também justifica nossa pesquisa, algo que tem nos inquietado durante a carreira.

A literatura tem abordado vastamente sobre essa questão, de modo que propomos daqui em diante trazer uma rápida reflexão sobre alguns

²O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

conceitos/temas que ora nos apresenta, partindo do princípio que em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e escrever são partes integrantes da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita têm impacto sobre o desenvolvimento social e interacional do indivíduo. Paulo Freire (1989) já afirmava que ler é registrar o mundo pela palavra.

Sobre a leitura, vale citar que não se pode dissociá-la da produção textual, já que as experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de textos e o texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa.

A Proposta curricular do Estado de São Paulo (2008), em seus cadernos de orientações, define texto como qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. E, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, ele reflete as possibilidades e expectativas do leitor a que se dirige, identificável por marcas como valores, referências e formulações característicos. Por sua vez, esse leitor está associado a domínios de circulação dos textos próprios de determinadas esferas discursivas, como o trabalho, a educação, a mídia e o lazer em que o texto escrito adquire formas particulares de produção, organização e circulação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 57) “a leitura é uma prática que deve admitir várias leituras”, e Bolognini (2009) discute que, na perspectiva discursiva, a língua é a mediação necessária entre o homem e a realidade que o cerca, seu funcionamento, no processo de produção de sentidos, se dá em relação com a história e a ideologia, o que é ratificado por Soares (2003), ao considerar que no processo de aprendizagem da Língua se deve levar em conta o contexto social em que o aluno está inserido, em uma multiplicidade obtida através da interação do indivíduo com seu contexto social (VYGOTSKY, 1994) cremos que a proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, em um determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância

do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio, deve ser claro para a superação da dificuldade em lidar com o gênero discursivo argumentativo (artigo de opinião).

Uma das questões abordadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa diz respeito à dificuldade enfrentada pelos alunos na leitura (para compreensão e aprofundamento de uma temática abordada em propostas de produção textual) e o quanto esta dificuldade em ler/compreender/discutir um tema reflete negativamente na construção da argumentação para posicionamento e defesa de um ponto de vista, especialmente no gênero discursivo artigo de opinião, o que constitui a questão central desta pesquisa, a compreensão da Tese do texto. Sabe-se que é um gênero contemplado em muitos materiais didáticos, como na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que o aborda desde os anos finais do Ensino Fundamental e ao longo das três séries do Ensino Médio, gênero este sempre encarado pelos discentes como algo muito “difícil” de ser escrito, como descreveremos entre os Capítulos II e III.

Temos que os textos são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem (BAKTHIN, 2003), há que se considerar as mais diferentes situações de leitura, com as mais variadas finalidades, como ler um texto em situação pessoal, de acordo com o interesse particular de cada um, ou ainda ler em situação formal, como na escola, um texto prescrito para o ensino-aprendizagem. Aqui, nos interessa partir da escola, da situação educacional formal, para situar o leitor em questão. Como ajudar este aluno a compreender, refletir, se apropriar do discurso corrente para desconstruí-lo e se posicionar frente ao outro? Entendemos ser esse o nosso desafio, que acreditamos ter cumprido.

O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto. Neste caso, o aluno deixaria de ser mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis para se apropriar do discurso, verificando a coerência de sua posição em face do grupo com quem partilha seus interesses. Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, ele tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência (CORACINI,

1995; GALLO, 1992) perante outras ideias. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo. Assolini (2007, p. 103) vê como positivas as práticas que abrem espaço para o indivíduo expor sua subjetividade, falar de si e de suas experiências, de seu conhecimento de mundo, fazendo-o deslocar-se para diferentes espaços, colocando-o como um intérprete capaz; enfim, práticas pedagógicas que despertem o gosto pela leitura e pela escrita.

Entre as pesquisas que tratam desse tema, especialmente as desenvolvidas no PROFLETRAS, comentamos inicialmente a pesquisa realizada na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), por Ferreira (2015), Santos (2015), Reis (2015) e Santos e Santos (2015).

Santos (2015) desenvolveu uma metodologia para o ensino de argumentação por meio do artigo de opinião. Os principais objetivos dessa pesquisa foram os de aproximar os alunos de textos que fazem parte do universo escolar e em sua maioria são tomados apenas para abordar questões exclusivamente linguísticas, não gerando sentido aos educandos, para que os mesmos tomassem gosto pela leitura e pela escrita e, assim, argumentassem e exercessem interação com seu meio social. Partindo da premissa de que a metodologia ação-reflexão-ação, embasada em uma Sequência Didática, no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para um ensino mais eficiente, as tabulações dos resultados obtidos mostraram que a maioria dos alunos envolvidos apresentaram progresso na escrita do gênero artigo de opinião.

Santos (2015) abordou a questão da ativação dos conhecimentos prévios nas atividades de leitura e compreensão. Sendo esse o principal objetivo da pesquisa, foram realizadas intervenções pedagógicas de modo a ativar três tipos de conhecimentos prévios: linguístico, textual e enciclopédico e os resultados mostraram que os alunos envolvidos tiveram avanços significativos com relação à ativação dos conhecimentos prévios.

Reis (2015) realizou um trabalho que abordou a questão da leitura como forma de contribuição na formação do leitor autônomo e crítico por meio do trabalho com textos do gênero artigo de opinião. Ensinando estratégias de

leitura, os alunos envolvidos passaram a ser leitores reflexivos, mobilizando a leitura de forma autônoma e crítica.

Por fim, nos chamou atenção o trabalho de Santos e Santos (2015) que elaborou dois volumes de material didático estudando os processos de referenciação para o ensino de competências escritoras no Ensino Fundamental dois. Inicialmente, o objetivo geral da pesquisadora foi levar alunos de uma turma do 7º ano a analisar e reconhecer as cadeias referenciais presentes nos textos e levá-los, assim, a perceber a estrutura organizacional de textos o (que acaba sendo negligenciado pela escola), pois são elementos que compõem a tessitura textual e favorecem o maior domínio para produzir textos. Com a elaboração de exercícios envolvendo referenciação (material didático), foi possível superar a dicotomia texto-gramática ainda dominante nas aulas de Língua Portuguesa.

Continuando nossa busca, encontramos uma dissertação de mestrado do PROFLETRAS, dessa vez da Universidade Federal da Paraíba, escrita por Araújo (2015) que objetivou instrumentalizar alunos de uma turma do 9ª ano a fim de torná-los autores competentes e críticos de seus textos pela abordagem de uma Sequência Didática para o ensino do gênero artigo de opinião. Com intervenções do professor-pesquisador, em cada módulo, nos aspectos relacionados à estrutura do gênero, informatividade e norma-padrão, os alunos conseguiram desenvolver e melhorar suas competências linguístico-discursivo.

Para encerrar nossa busca, encontramos nos arquivos digitais da Universidade de São Paulo (USP), também no programa do PROFLETRAS, a pesquisa de Paulino (2015) envolvendo argumentação e cidadania no artigo de opinião, cujo objetivo geral foi investigar como a prática docente de preparação e mediação de atividades argumentativas contribuem com a escrita do artigo de opinião. Foi planejada e aplicada uma Sequência Didática em que foram analisadas as produções iniciais e finais dos alunos e chegou-se à conclusão de que as escolhas teóricas realizadas pelos docentes têm relação direta com a qualidade de escrita dos alunos, pois estes apresentaram ganhos quanto à organização e produtividade textual.

Isso posto, salientamos que esta pesquisa se diferencia das demais aqui citadas pelo recorte teórico discursivo e, especialmente, pela forma em que

ocorreram as aplicações das atividades que nos fizeram chegar à produção final do artigo de opinião, especialmente por analisarmos os ganhos que a vasta gama de textos, documentários e debate trouxe aos nossos alunos para a produção textual final, aliando a melhoria da competência leitora e da competência escritora.

Passemos, à descrição de cada capítulo, sendo que no primeiro, foram apresentadas as concepções de leitura e escrita, o papel do professor na prática social de leitura, os processos de referenciação e a construção do texto e como a argumentação acaba por reproduzir o discurso de não apropriação do próprio dizer. Acreditamos que o baixo desenvolvimento da competência leitora e suas habilidades têm relação com o ensino, o que torna coerente partirmos em busca de prováveis causas para a condição atual do ensino de leitura e escrita. Também abordamos o porquê da escolha do gênero artigo de opinião como desencadeador de nosso trabalho.

A contextualização da pesquisa foi apresentada no capítulo dois, em que abordamos os procedimentos metodológicos, além de explicitarmos os procedimentos da coleta do corpus, a partir de uma Sequência de Ensino e Aprendizagem desenvolvida em sala de aula. Apresentamos, ainda, os elementos constitutivos da pesquisa – o ambiente, os sujeitos e os instrumentos. Fizemos uso dessas atividades para que os sujeitos envolvidos pudessem rever as neutralizações existentes nos discursos arraigados em circulação nos meios midiáticos que permeiam nossa sociedade. Essa reflexão crítica que propomos preenche as formas vazias que aparecem na linguagem e exercita o locutor a se apropriar do discurso e definir a si e ao outro, o que é fundamental na linguagem argumentativa.

No terceiro capítulo, fizemos a análise, a partir das regularidades, buscando mostrar as mudanças ocorridas pela interpretação de algumas marcas de adequação aos operadores da coesão referencial e sequencial e da progressão textual, observando marcas linguísticas do aluno-autor que indicam sua singularidade discursiva.

Enfim, produzimos uma reflexão sem a utopia de encerrarmos o diálogo sobre o processo de formação do leitor crítico e autônomo, e sem propor

fórmulas para práticas docentes, provenientes dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa, as experiências profissionais, as reflexões despertadas e os discursos de tantos outros pesquisadores que, assim como nós, também se inquietaram diante da leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 1989).

Prosseguimos com o Capítulo I, em que descrevemos algumas noções e conceitos que subsidiaram esta Dissertação.

CAPÍTULO I – SOBRE LEITURA, ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO

1.1 Das concepções e estratégias de leitura

No contexto atual em que vivemos, era da tecnologia, ler tornou-se necessidade na sociedade letrada. Superada a visão estruturalista da leitura (mecanicista), no qual o sentido do que se lê está arraigado às palavras e frases, sabemos que ler é construir a compreensão não apenas por meio das palavras, mas por estas dissolvidas em seu contexto e em interação com os sujeitos com que dialogam, se constroem e são construídos no texto.

Tratamos, inicialmente, do lugar teórico da Linguística Textual e Linguística Aplicada por contribuírem sobre a análise e reflexão que fizemos sobre o corpus. Em seguida, trataremos da visão discursiva.

Segundo Koch (2012), nessa concepção de texto, a leitura é uma ação complexa que envolve a construção de sentidos por meio da interação e que se materializa nos elementos linguísticos contidos na superficialidade do texto e na sua organização, mas que exige a mobilização de saberes dos sujeitos que interagem.

Segundo Koch e Elias (2014), os leitores em interação com o autor e o texto começam a se valer das estratégias com antecipações e hipóteses, confronto de novas informações contidas no texto com conhecimentos anteriormente instituídos, inferências, comparações, perguntas acerca do conteúdo tratado, críticas, busca objetivos instituídos para direcionar o que se lê. Enfim, por isso as estratégias são fundamentais na autorregulação do próprio processo de leitura.

O leitor proficiente é aquele que recorre a uma série de estratégias no trabalho de construção de sentido àquilo que lê: “[...] a estratégia tem [...] sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (SOLE, 2009, p. 69). Porém não falamos de um lugar teórico com foco no leitor proficiente, mas na visão interacional e

dialógica da língua.

E para abordar sobre a visão interacional dialógica da língua, conforme (BAKHTIN, 2011); (CORACINI, 1995); (GERALDI, 1997; 2010), discutimos, primeiramente, visões que foram superadas, como as chamadas hipóteses ascendente e descendente. Na hipótese ascendente, ou *bottom-up*, a ênfase recai sobre o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão. Já na hipótese descendente, ou *top-down*, o leitor é visto como a única fonte de sentido para o texto, sendo este apenas um confirmador de hipóteses. (KATO, 1985, 1987); (KLEIMAN, 1989, 1993). Há também a hipótese que vê a leitura como uma interação entre os componentes do ato da comunicação: autor-texto-leitor, em que o sentido do texto é construído nessa interação.

No entanto, vamos tratar da concepção de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução do que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos que produzem o sentido, no caso o autor e o leitor, sendo ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos.

... se compreendermos linguagem como uma série infinita de jogos conversacionais (no sentido que Wittgenstein dá ao termo), cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido, então, compreenderemos que não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não se pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer. (CORACINI, 1995, pp. 15-16, grifos da autora).

Discorreremos aqui, inicialmente, sobre algumas concepções de leitura para situarmos esta pesquisa no viés discursivo, que para nós se apresenta como um caminho na busca de respostas para questões que tanto nos inquietam enquanto sujeito, docente e pesquisador, visto que a leitura influencia a vida das pessoas, impactando o modo de pensar e agir e, mesmo assim, temos um cenário educacional de ensino de língua materna que nos coloca em patamares baixos quando dos resultados de avaliações que medem o desempenho dos estudantes

nas habilidades de leitura, compreensão leitora e escrita, em que nossos alunos estão inseridos.

Como cabe à escola a função de formar o leitor, esta não o faz de forma satisfatória, pois o número de leitores com nível de compreensão precária é grande – por exemplo, basta mencionarmos os resultados em leitura que os alunos brasileiros obtiveram, na avaliação do PISA³, em 2012, de apenas 410 pontos, enquanto a média dos outros países participantes foi de 501 pontos. Em 2015, o Brasil obteve a 60ª colocação, em termos de educação, em um ranking de 76 países listados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Mesmo aumentando de 65% para 78% o número de jovens escolarizados até os quinze anos, os dados de avaliações externas apontam que este aumento está mais relacionado à quantidade do que à qualidade do ensino.

Ao nos pautarmos pela concepção discursiva, consideramos que o sujeito leitor é o ponto de partida da produção de sentido e esta reflexão permite um deslocamento do que comumente temos na escola, visto que as leituras não são determinadas pelo texto, mas pelo sujeito participante de dada formação discursiva. “É só nessa visão que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção de sentido” (CORACINI, 1995, p. 18).

Orlandi (2008) afirma que a leitura vai além dos reducionismos impostos (a questão da decodificação), podendo-se dizer que a leitura é compreensão, levando-se em conta o processo de sua produção, de sua significação, sem ignorar os conhecimentos e saberes trazidos pelos alunos.

Diante disso, defendemos práticas de leitura diferenciadas daquelas que ainda sobrevivem e comungam com tendências e concepções de língua limitadas, para não dizermos ultrapassadas. Portanto, é preciso alterar os meios e atitudes desenvolvidas por alguns professores para que a escola possa contribuir na formação de leitores autônomos e críticos.

Sabemos, por nossa experiência enquanto docente, que o texto é tratado comumente como um objeto que tem seu fim em si mesmo (um objeto de ensino

³O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Mais informações no portal do INEP <<http://portal.inep.gov.br/pisa/>>.

cristalizado, ora para treinar habilidades orais, ora para buscar respostas prontas de interpretação), constituindo o lugar do saber, funcionando pedagogicamente como objeto onde se inscreve a verdade já estabelecida, na qual só cabe ao aluno decifrar e assimilar o que lhe é apresentado, extraindo as ideias principais do dizer do autor, de suas intenções, com respostas já prontas e consideradas corretas pois constam do livro didático e da verdade do professor que a reproduz. Dessa forma, a atividade de leitura serve, apenas, a uma aprendizagem de descobrir o significado das palavras no texto, pronunciando-as corretamente e à localização de ideias principais ali postas pelo autor (este o que detêm as verdades conscientes e transmitidas). Raramente, na prática de sala de aula, observamos o trabalho com leitura enquanto processo interativo (autor-texto-leitor) e mais raramente ainda, o trabalho a partir da concepção discursiva, pois não é permitida outras leituras que não as já instituídas pelo contexto escolar.

[...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe (KLEIMAN, 1999, p.30).

Ressaltamos que o empenho nesta pesquisa é propor um discurso de leitura, ou seja, há um anseio de somar à voz do discurso teórico a voz do discurso da prática (SOARES, 2004) e não um discurso sobre a leitura. É claro que as indagações sobre a leitura poderão receber diferentes respostas, as quais revelarão conceitos decorrentes da historicidade e das concepções de língua.

Os grandes avanços científicos e tecnológicos que marcaram o século XIX, impuseram alterações sociais profundas que conseqüentemente provocaram mudanças no que se refere ao ato de ler. Todavia, ao final século XX e chegada do século XXI, a ciência e tecnologias da comunicação fizeram emergir a informação globalizada. A sociedade passa a ser global, os limites espaciais, econômicos e culturais foram rompidos e acarretaram mais

modificações para a leitura.

Essa interação mostra ainda mais o caráter social da leitura. Como prática, ela se transforma, a cada momento histórico, com a finalidade de atender às necessidades sociais. Nessa perspectiva, entendemos que o ato de ler como prática social está relacionado à concepção sociointeracionista de linguagem a qual concebe a língua como:

[...] uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, [...] é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI 2009, p. 61).

O conceito e a prática de leitura vinculam-se diretamente à concepção de língua e esta, por sua vez, está condicionada à forma que o ser humano concebe a si mesmo, o espaço e o tempo em que está situado. Afirmando o caráter dialógico da concepção de língua, Bakhtin acrescenta outras colocações a serem consideradas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Nessa concepção, o texto é construído na interação texto-sujeitos (autor/leitor) – e não algo que preexistia a essa interação e no texto, dialogicamente, os sujeitos, atores/construtores sociais, se constroem e são construídos.

Na perspectiva dialógica, o leitor, enquanto sujeito que interage, apresenta uma função essencial: cabe a ele construir o sentido do que lê. O processo de formação do sujeito que lê envolve aspectos sociais, mas inegavelmente essa constituição perpassa pelo momento individual, momento em que o próprio ser se reconhece como leitor e em ação invisível, porém real,

passa a dialogar com o texto, com o outro sujeito que escreveu e consigo mesmo.

Sabemos que esse processo não se aplica apenas à leitura do texto escrito, não podemos esquecer que a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar (BAKHTIN, 2011). Dialogar engloba toda ocorrência de linguagem, mas requer produção e compreensão de sentidos de forma crítica e autônoma em diversos contextos de interação.

Nesse sentido, podemos entender que ler configura-se como um caminho para a participação efetiva na sociedade. Isso é possível quando, de forma dialógica, se consegue transformar meras linhas em realidade viva. Entendemos que a leitura sendo mediata ou mediadora é conduzida pelo leitor para além da informação momentânea, é facultado a ele pensar, criticar, estabelecer relações entre o antes e o depois, compreender e ser parte da história, com a possibilidade de alterá-la ou apenas dar a ela continuidade (KRAMER, 2000).

Nessa perspectiva, a autonomia e criticidade esperada do sujeito que lê referem-se à percepção de que as palavras presentes em discursos não carregam em si mesmas um único significado, elas adquirem sentido nas relações entre o leitor e autor. Nessa interação, os discursos contidos no texto adquirem muitos sentidos, tantos quantos venham a ser o número de leitores (GERALDI, 2006).

Em linhas gerais, entendemos que o leitor crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade, é aquele que tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para construir sentido ao lido e à realidade (KLEIMAN, 2004). Além disso, partindo do já conhecido, ele amplia seus conhecimentos, não de forma submissa, mas em um processo dialógico.

Como não poderia ser diferente, trazemos aqui a perspectiva discutida nos documentos oficiais, uma vez que a concepção de língua e, conseqüentemente, a de leitura propostas pelos documentos governamentais se diferem das ideias expostas nas práticas de leituras recorrentes na escola

brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (PCNs), referencial teórico e metodológico, orientam para que a prática de leitura seja concebida como processo de interação.

No que tange à Língua Portuguesa, o volume introdutório dos PCNs afirma que seu ensino pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável; para isso esclarece que tal ensino deve dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Nos PCNs, a língua é um sistema de signos histórico e social e é ela que proporciona ao ser humano a possibilidade de significar o mundo e a realidade. A sua aprendizagem corresponde não só aprender as palavras, mas aprender os significados culturais e por meio deles também saber as formas pelas quais indivíduos de seu contexto compreendem e interpretam a realidade e a si mesmos (BRASIL, 1998a).

Para que ocorra o domínio do sistema simbólico, é necessária a participação social do indivíduo e isto requer o domínio da linguagem. Partindo desse princípio, a definição dada, pelo PCN para linguagem corresponde à:

Forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p.20).

A partir dos conceitos listados, podemos entender que os PCNs se respaldam na concepção interacionista de língua e linguagem, pois declaram que homens e mulheres interagem pela linguagem.

⁴Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que apresentam orientações pertinentes à educação brasileira. Sua elaboração se deu em cumprimento à Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei Darcy Ribeiro, a qual determina, na seção intitulada Organização da Educação Nacional em seu artigo 9º, que a União deve estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação, em suas diferentes modalidades e níveis, —que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Aportados nessa perspectiva, esses parâmetros afirmam que a leitura é um processo no qual há um trabalho ativo de construção do significado do texto por parte do leitor, a partir de seus objetivos, conhecimento sobre o assunto, o autor e de tudo o que sabe sobre a língua, como características do gênero, do portador, do sistema de escrita, entre outros. Não se trata da simples decodificação letra por letra para simplesmente extrair informação da escrita. Trata-se de uma atividade que implica a compreensão dos sentidos que começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p.41).

Somada à nossa visão discursiva de leitura, à concepção interativa de linguagem e às discussões aqui tecidas sobre como ocorre o processo de leitura na escolarização básica, acreditamos ter consistência em nossa proposta de trabalhar pedagogicamente de uma forma diferenciada para a construção do leitor crítico e autônomo, por ser esse um dos objetivos da proposta do PROFLETRAS.

A seguir, trataremos sobre a escrita, pois esta não se dissocia do processo de leitura.

1.2 Das concepções e estratégias de escrita

A escrita permite que falemos amplamente desde seu surgimento até a atualidade, em que escrever, assim como ler, é um processo natural no cotidiano das sociedades letradas que cobra a todo momento a produção de textos escritos, inclusive nos meios digitais. Com a revolução pós-moderna, em tempos de Internet e comunicação virtual por redes sociais, serviços de troca de mensagens, blogs e etc., podemos afirmar que nunca se escreveu (ou se teclou) tanto como atualmente (PASSARELLI, 2012, p.33-36). Essa era virtual se caracteriza também por apresentar um exponencial interativo que se dá pela linguagem verbal.

Koch e Elias (2015) afirmam que responder à questão ‘O que é escrita?’ não é tarefa simples porque a atividade de escrita envolve cinco

aspectos de natureza variada: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Entretanto, o modo pelo qual se concebe a escrita não se dissocia do modo pelo qual se entende linguagem, texto e autor. “Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso”. (p. 32).

A concepção que julgamos ser mais adequada para nosso trabalho enquanto docente e pesquisador é aquela que concebe a escrita com foco na interação, em que a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de inúmeras estratégias. Neste processo, não há a limitação para a escrita apenas como apropriação às regras da língua ou exclusivamente ao que pensa e intenta o autor – há a interação escritor-leitor, em que se leva em conta o que o escritor buscou transmitir por meio da língua sem ignorar o leitor com seus conhecimentos enquanto parte constituinte desse processo interacional (dialógico).

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto (KOCH e ELIAS, 2015, p. 34).

Algumas estratégias que devem ser utilizadas por quem escreve são a ativação de conhecimentos sobre os interlocutores do texto, o tópico a ser desenvolvido, a adequação ao gênero a ser escrito; a seleção, organização e encadeamento das ideias, garantindo tanto a continuidade quanto a progressão temáticas; o uso de informações implícitas e explícitas, novas e já dadas para balancear o objetivo da escrita; além de uma constante revisão de todo o processo, em interação com o que se pretende estabelecer com o interlocutor.

Entretanto, há na concepção do ensino da escrita alguns equívocos que ainda persistem na prática pedagógica das aulas de língua materna. Muitos pensam que ensinar gramática formal é importante (CALKINS, 1989). Não discordamos que o ensino de gramática seja fundamental nas aulas de língua

portuguesa. O problema está na forma como esta é trabalhada quando associada a uma concepção de escrita focada na pragmática, na estrutura e não no uso da língua, que é o que queremos que aconteça. Essa associação faz com que o escrever bem seja sinônimo de conhecer todas as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário e coloca o leitor na posição de decodificador do que já está escrito de forma linear.

Vale citar também que é comum a prática que centra a escrita como uma expressão do pensamento de quem escreve (PASSARELI, 2012), o que faz com que sejam desconsideradas todas as experiências e conhecimentos do leitor, anulando a interação que envolveria este processo.

Do ponto de vista discursivo, o caráter reducionista com que ainda é tratado o ensino da escrita (diríamos também da leitura), faz com que a língua não seja vista além do código em si, pois língua é o reflexo do instituído social e retrata o indivíduo instituído.

Ora, quando se defende a concepção de que a função da língua é exclusivamente representativa, adota-se a noção de código. Se a língua, porém, fosse algo como um código, os enunciados deveriam remeter sempre a um mesmo significado, mesmo alterando-se, por exemplo, os contextos em que fossem produzidos. (VOESE, 2004, p. 30)

A função que a linguagem exerce é dupla, pois não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da atividade dos homens e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava exposto (VOESE, 2004). Assim, valer-se de estratégias que mostrem que a escrita é um processo em que deve ser conferida a devida atenção ao conjunto de relações peculiar e constitutivo das condições de produção textual (GERALDI, 2010) deve ser tarefa do professor sempre utilizando-se, reelaborando e/ou adaptando estratégias efetivas para o trabalho com escrita, visando a superação do simples trabalho com foco na estrutura da língua. É sobre esse aspecto que abordaremos na seção, a seguir.

1.3 Da história do ensino da Língua Portuguesa à prática social de leitura

Para iniciar esta reflexão envolvendo o professor como agente no trabalho com a leitura, citamos Aguiar e Bordini (1988, p. 9) que reforçam a importância da leitura:

Ao decifrar-lhe o texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 8).

O acesso aos mais variados textos proporciona a tessitura do universo de informações sobre o mundo, sua história, suas condições e relações ao longo do tempo, que permite ao leitor gerar vínculos com outros homens, em uma socialização que se dá pela leitura quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros sujeitos, tendo por meio da linguagem escrita o código comum que permite essa ligação.

Creemos que essa consciência a respeito dos benefícios da leitura deve acompanhar todos os docentes empenhados no bom desempenho dos alunos. Especialmente ao professor de Língua Portuguesa, a tarefa parece um pouco mais árdua, pois este sempre é apontado como o responsável por encaminhar os educandos no mundo das letras, havendo cobranças e apontamentos para o fracasso nas avaliações em larga escala para o mau desempenho do trabalho do professor de língua materna.

É coerente falarmos, neste momento, de forma breve, sobre a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, visto que a instituição escola é a principal responsável por inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita, desde o momento em que esta é alfabetizada e segue seu percurso escolar.

Seguindo a mesma estrutura do ensino de Portugal, houve a implantação do sistema educacional brasileiro, pois a língua portuguesa passou a ser falada em um novo espaço e tempo, o que a fez, naturalmente, adquirir novas características.

Foi apenas em 1759, com a Reforma Pombalina, que houve a

obrigatoriedade do ensino de português, tanto no Brasil como em Portugal, segundo Soares (2001, p. 1). “Ele definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética”.

Até meados do século XVIII, para Soares (2001), ser alfabetizado significava saber ler e escrever, o que também era sinônimo de ser letrado. Já em 1837, houve uma mudança significativa na grade curricular com a inclusão das disciplinas de retórica e poética, contemplando o ensino de literatura:

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética [...] (SOARES, 2001, p. 1).

A pesquisadora (p.1) prossegue esclarecendo que a nomenclatura “português” foi criada em 1871, por decreto imperial, bem como o cargo de professor de português, sendo que do século XIX até os anos 40 do século XX, a disciplina de português manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética.

Outra significativa mudança que deve ser levada em conta, a partir da década de 1950, foi a inclusão dos filhos das classes trabalhadoras nas escolas, o que fez com que o número de alunos aumentasse muito. Depois, na década de 1970, houve o êxodo rural, aumentando ainda mais a demanda estudantil.

Nesse contexto, houve mudanças significativas: (i) com a variante social, veio também a variedade linguística para dentro da escola; (ii) com uma nova demanda, optou-se por atendê-la colocando a quantidade em detrimento da qualidade (as faculdades, oriundas desse período, formavam profissionais com a visão da linguagem como expressão do pensamento); (iii) com a extinção do exame de admissão⁵ as classes sociais menos privilegiadas culturalmente entraram na escola, uma vez que houve ampliação ao acesso à educação.

⁵Exame de admissão servia como uma prova de admissão para o ingresso no antigo ginásio, que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental II.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, o Brasil fundamentou um modelo para as aulas de Língua Portuguesa, baseando-se no estruturalismo, na teoria da comunicação e no estudo das funções da linguagem. Nesse momento, o predomínio era o da concepção da linguagem enquanto instrumento de comunicação (a língua era vista apenas como um código, desvinculada de seu uso social). O aluno deveria ser capaz de “expressar com eficiência as mensagens – falar e escrever” (ibidem). Nessa visão, o que prevaleceu nas aulas de Língua Portuguesa foi o ensino de gramática, além do estudo das funções da linguagem e dos elementos da teoria da comunicação. Cabe também observarmos que foi nessa mesma década que houve o predomínio da concepção tecnicista de ensino, cuja visão de aprendizagem por reforço é o que garantiria a internalização inconsciente de hábitos. Esta concepção tecnicista de ensino ocorreu no momento de consolidação da ditadura militar, iniciada em 1964.

Segundo Soares (2001), as modificações nas condições de ensino e aprendizagem da disciplina de Português, ocorridas a partir dos anos 1950, não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, pois esta continuou a se orientar por uma concepção da língua como sistema, sendo o ensino de língua sinônimo de ensino de gramática normativa e os textos apenas meios para conhecimento e apropriação da língua padrão, pois hoje o alunado tornou-se radicalmente diferente e os professores originam-se de grupos sociais menos letrados, porém, as concepções e o ensino de língua continuam as mesmas:

Talvez este distanciamento entre os fatores externos e os fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola. (SOARES, 2001, p. 1).

Somente a partir da década de 1980, com o surgimento de novas teorias linguísticas⁶ é que a linguagem passou a ser concebida como meio de interação e o signo passou a ser visto enquanto socialmente ideológico.

⁶Teoria da enunciação de Benveniste, Pragmática, Semântica Argumentativa, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Aplicada, Enunciação Dialógica de Bakhtin (SOARES, 2001, p 1).

Percebemos que a leitura nunca teve seu espaço como meio para construção do sujeito, como sugerem Aguiar e Bordini (1988), pois o texto em sala de aula sempre teve outras finalidades que não a leitura associada ao prazer, à socialização, à ampliação cultural. O comum é a leitura servir para encontrar as ideias do autor ou ser pano de fundo para o estudo gramatical (normativa e não de análise linguística).

Assim sendo, o professor deve ser consciente de seu papel como mediador da leitura (FREITAS, 2012; MOURA e MARTINS, 2012). Se há o consenso entre teóricos e professores de que a leitura é essencial para o sujeito construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania (pois a capacidade leitora amplia o entendimento do mundo, facilita a autonomia, estimula a imaginação e a fantasia, propicia o acesso à informação, amplia a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias), há que ser consenso de que é necessário estreitar a relação entre teoria e prática, pois, conforme Kleiman (2002), ainda prevalece o ensino baseado em livros didáticos que apresentam um conteúdo linear sequencial dividido em unidades arbitrárias.

Para Orlandi (1998), a leitura é, ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social, sendo papel da escola e do professor propiciar as condições necessárias para que os alunos tornem-se leitores autônomos, com domínio dos mecanismos com os quais lidamos ao ler e ao escrever.

Esta reflexão centra-se na busca por um trabalho significativo com leitura e escrita para a formação do aluno no Ensino Fundamental. Isso foi o que guiou nossa proposta de trabalho (a ser explicitada no capítulo dois), com procedimentos em que assumimos o papel de mediador da leitura e escrita, considerando o conteúdo trabalhado à atribuição de sentidos e inferências geradas a partir da interação do leitor com os demais leitores e do leitor com os textos.

Geraldi (1997), nos convida a refletir sobre o papel da produção textual na escola, defendendo que para se produzir um texto (em qualquer modalidade) é necessário que:

a) Se tenha o que dizer; b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...] e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Nessa perspectiva, grande parte do trabalho com leitura é integrado à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva; de outro lado ela incide sobre as estratégias do dizer, pois sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal (Id., 1997).

Por meio da reflexão deste contexto de produção, podemos recuperar na escola um espaço interativo em que os estudantes possam assumir-se como produtores eficientes de textos.

Passemos ao item seguinte na perspectiva da Linguística textual sócio interacionista, por proporcionar parâmetros e regularidades para a metodologia da análise linguística do corpus no capítulo III.

1.4 Dos processos de referenciação e a construção do texto

Trataremos brevemente sobre referenciação por ser uma atividade discursiva na qual, por meio da interação, opera sobre o material linguístico que tem a seu dispor, realizando escolhas em função de seu projeto de dizer (KOCH, 2002). Como a referenciação configura a arquitetura semântico-discursiva instaurada no texto, trabalhar com cadeias referenciais facilita a compreensão do texto pois, por meio delas, é possível observar como se realiza a dinâmica dos processos de referenciação, que é o foco da análise no texto dos alunos, pois acreditamos que esse processo, marca linguisticamente, para a reflexão sobre os processos da construção dos textos argumentativos.

Discutir a referenciação, entendida como diversas formas de introdução de novas entidades ou referentes no texto, conforme Cavalcante (2005, 2013), implica conceber o sujeito a partir de uma visão dinâmica, na qual este, por meio de seu discurso, constrói e se relaciona com o mundo. Sendo assim, o ato de referir é uma atividade discursiva realizada nos objetos de discurso que se

recriam na atividade cognitiva e na interação. Estes devem ser tomados essencialmente como produtos culturais.

Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. (KOCH, 2009, p.31).

Assim, o sujeito, na interação verbal, ao operar sobre o material linguístico que tem ao seu dispor, realiza escolhas que lhe sejam significativas para representar estados de coisas, com vistas ao seu propósito de sentido. São escolhas do sujeito em função de um querer dizer. Por essa razão, o processamento do discurso é um processamento estratégico, visto que é realizado por sujeitos sociais atuantes (KOCH, 2009, p. 34-35). Logo, a referenciação e os processos de remissão textual realizados por referenciação representam as escolhas estratégicas que o produtor do texto realiza (orientadas por sua intersubjetividade) ao longo do processo de escrita para realizar seu projeto de dizer em uma dada situação de enunciação, o que faz com que os referentes se construam e se reconstruam neste percurso.

Segundo Cavalcante (2013, p. 123), a estratégia anafórica é a continuidade referencial quando há a retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais. Para Koch (2005, p. 34), anáfora consiste em localizar “algum tipo de informação alocada na memória discursiva”. Quando há expressões que retomam, no texto, um referente já apresentado, tem-se a anáfora direta. Já quando se usa a estratégia de apresentar um novo referente como se este já fosse conhecido em virtude de ser inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto, tem-se a anáfora indireta (CAVALCANTE, 2013, p. 124-125).

Sobre o encapsulamento anafórico, é muito comum o uso dos pronomes demonstrativos “isto” e “isso” para encapsular porções textuais. De acordo com Cavalcante (2013, p.127), a estratégia anafórica “na qual uma expressão referencial resume um conteúdo textual, e inclui outros conhecimentos que temos sobre o que está sendo referido, é chamada de anáfora encapsuladora”.

Elas servem, entre outras coisas, como ferramentas que auxiliam na coerência e na interpretação do texto.

A função dêitica é característica desse tipo de pronome, pois é responsável pela localização do referente no que diz respeito aos diversos aspectos (pessoas, objetos, eventos, processos) em relação a um contexto espaço-temporal em uma situação de enunciação. Cavalcante (2013, pp.127-132) afirma que há três tipos de dêixis tradicionalmente abordados, que são a dêixis pessoal (expressão utilizada pelo locutor para remeter aos interlocutores); a dêixis espacial (aponta informações de lugar, tendo o local em que a enunciação ocorre como ponto de referência – aqui, cá, lá em cima, além, este, essa, aquilo, o outro etc.) e a dêixis temporal (importante coordenada que localiza no tempo do enunciador determinados fatos, tendo o “agora” da enunciação como ponto de referência).

Também é importante conceituar a progressão referencial, a partir de Marcuschi (2008, p.141), por se tratar de um processo de “introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às estratégias de designação de referentes e formando o que se pode denominar cadeia referencial”.

Koch e Elias (2015, p. 125-126) apresentam as seguintes estratégias de referenciação, que são operações básicas realizadas com um objeto de discurso: introdução (construção) de um objeto ainda não mencionado no texto; retomada (manutenção) por meio da reativação de um objeto já presente no texto e, por fim, desfocalização, que ocorre na introdução de um novo objeto de discurso que passa a ocupar a posição focal sem, contudo, descartar o objeto de discurso desativado que continua disponível para utilização imediata quando necessário.

Valendo-se dessas operações, o modelo textual se estabiliza mas também se (re)elabora, por meio de novas referenciações. Por isso, a manutenção do objeto de discurso como unidade de representação não implica ser fixo, mas constantemente reconstruído. “Durante o processo de compreensão, desdobra-se uma unidade de representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo e intermitente de novas informações e/ou

avaliações acerca do referente” (KOCH, 2002, p. 83).

Como ressalta Koch (2002), o processo de progressão textual não é linear e, ao mesmo tempo em que constitui o dito, é por ele constituído: “A progressão textual renova as condições de textualização e a consequente produção de sentido. Portanto, o texto é um universo de relações sequenciadas, mas não lineares” (p. 85).

Por isso, as expressões nominais são elementos importantes para a construção de sentido e progressão textual ao recategorizarem o referente, permitindo, assim, que este se (re)construa, dentro do contexto discursivo, da melhor forma a contribuir com o projeto de dizer do locutor.

Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados (isto é, a partir de um *background* tido por comum) de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido [...] (KOCH, 2005, p. 35-36).

Tais palavras de Koch (2005) explicitam o que se pretende discutir na análise do *corpus* selecionado: como, por meio do processo de referenciação, pela ativação de pressupostos culturalmente partilhados no universo comum do aluno este é capaz de construir sua argumentação sobre o tema abordado.

Trabalhar com referenciação adequa-se ao nosso trabalho, pois permite trabalhar com a competência comunicativa dos alunos, atentando-nos para possibilidades múltiplas de configuração dos sentidos. É também uma forma de avaliar a adequação do texto à situação comunicativa que se realiza, adequando o contexto, a coerência e a qualidade do sentido que se produz. Quando optamos por trabalhar com a tipologia argumentativa, entendemos que nos valer da referenciação seria indispensável para analisar a produção dos alunos e a construção de seus elementos no embasamento de seu discurso.

1.5 Da reprodução do discurso na argumentação – a não apropriação do dizer

Argumentar é um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzindo-o a aceitar o que é transmitido, fazendo-o crer naquilo que é dito. A argumentação usa a linguagem como um processo interacional entre sujeitos que, por meio da língua, se comunicam, exteriorizam pensamentos e informações, mas, sobretudo, realizam ações com o outro, sobre o outro. Assim, quando alguém usa a linguagem, no sentido de defender uma ideia, está fazendo uma argumentação (ABREU, 2012).

É, pois, um exercício que exige alguns domínios do uso da linguagem, pois implica construir ideias e não fatos ou uma realidade e isso é bastante complexo, pois as ideias são construídas, nesse caso, com palavras, com vistas à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo. Valer-se de procedimentos argumentativos, em um jogo discursivo intencional, cujo propósito é convencer e persuadir o ouvinte/leitor à validade do sentido produzido pela argumentação, é necessário para criar/construir determinados efeitos de sentido.

Segundo Koch (2011, p. 17), “A relação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Por isso, a argumentação é um importante elemento coesivo já que garante a progressão do discurso por meio das articulações dos argumentos. Argumentar é próprio da linguagem, pois todo ato de linguagem tem uma intencionalidade isso exige do produtor competência para construir estratégias de construção textual.

Isto posto, é preciso destacar que estamos em pleno processo de atualização quanto às práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação em relação à produção textual argumentativa, vinculando-a a questões relevantes e atuais.

O ponto de partida para a argumentação leva necessariamente o autor a fazer uma escolha que diz respeito “tanto aos fatos e aos valores mencionados, como à sua descrição em uma certa linguagem e com uma insistência que varia segundo a importância que se lhe atribui” (PERELMAN, 1987, p. 243). Essa concepção tem a ver com a de linguagem enquanto processo interacional entre sujeitos que, com o uso da língua, sobretudo, realizam ações com o outro e sobre

o outro, pois “A argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão” (Id., p. 235). A sociedade, através de suas instituições, estabelece regras para a convivência entre os indivíduos, que regulamentam, inclusive, as formas pelas quais uma conversa pode ser iniciada. O exercício eficaz da argumentação pressupõe ainda uma linguagem comum, sem a qual a interlocução é impossível (Id., p. 236). Para Perelman, a argumentação é tida como uma situação de troca entre parceiros no discurso, que visa, em última instância, à ação de um sobre o outro, pela palavra.

Valer-se da argumentação ajuda o aluno a tornar-se “sujeito do ato de ler” (KOCH, 2011) à medida em que este aprende a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-o a reconstruí-los e a reinventá-los, encontrando na linguagem a representação do outro e do mundo que se quer transmitir por meio de enunciados com significações sutis, implícitas, mas diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. “Desenvolvendo a sua competência de leitura, o aluno – não só nas aulas de leitura, como também fora delas – deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como sujeito ativo, do ato de ler.” (KOCH, 2011, p. 157).

Entretanto, percebemos, por prática pedagógica docente, que na grande maioria das vezes, os argumentos utilizados nas produções argumentativas são meras reproduções de discurso já cristalizado social e culturalmente, em que percebemos que não há reflexão nem adesão a uma opinião, mas simplesmente a continuidade de ideias prontas, muitas vezes não atualizadas em relação ao contexto histórico do jovem, em face a tantas transformações que o mundo vive na velocidade da tecnologia, o que reflete no insucesso da escrita.

1.6 Dos gêneros na sala de aula, as marcas de autoria e o artigo de opinião no ensino fundamental

Os gêneros textuais passaram a fazer parte das reflexões de muitos estudiosos a partir da entrada do texto e do discurso como objetos de estudos da Linguística. Os estudos de Mikhail Bakhtin (2003) se destacam nas questões relativas aos gêneros do texto, em virtude de sua preocupação com o discurso

como um todo e com as condições de produção e recepção da atividade verbal.

O filósofo afirma que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados e estes são individuais e únicos, embora “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos mais diversos campos da atividade humana, sendo que a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social (BAKHTIN, 2003, p. 262). Para Bakhtin, os gêneros não podem ser substituídos aleatoriamente porque têm seu próprio âmbito de existência. O que determina o uso deste ou daquele gênero são as necessidades comunicativas dos membros de uma determinada esfera da atividade social.

Para Bronckart (2003), os textos são produtos da atividade humana; logo, encontram-se articulados às necessidades, aos interesses, e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Os contextos sociais são diversos e evolutivos, sendo produzidos no quadro de cada comunidade verbal e circulando nas mais diferentes espécies de texto/ gêneros. Bronckart dialoga com Bakhtin e o adota em seu quadro teórico, reconhecendo o destaque dado por Bakhtin à relação de interdependência entre o domínio das produções de linguagem e o domínio das ações humanas. Entretanto, considera que a terminologia “gêneros discursivos”, empregada por Bakhtin, é flutuante (no conjunto das obras), devido à própria evolução da obra e às traduções.

Segundo Bronckart, os gêneros discursivos são entidades “vagas” e, por isso, são de difícil classificação e aponta como causas dessa dificuldade: 1- A diversidade de critérios que podem ser utilizados para definir um gênero (baseados no tipo de atividade humana envolvida, centrados no efeito comunicativo, referentes à natureza, ao suporte, ao conteúdo temático, etc); 2- A mobilidade dos gêneros no espaço histórico-cultural; a fluidez das fronteiras entre gêneros e, finalmente, o fato de que novos gêneros podem não ter recebido um nome consagrado. 3- Critérios linguísticos que consideram regras linguísticas específicas, como tempos e modos verbais, uso de pronomes e de organizadores, etc. Bronckart ressalta que esse critério aplica-se somente aos segmentos que compõem o gênero. Devido a essa dificuldade, Bronckart, por

não considerar os gêneros discursivos como objeto de análise toma como objeto de análise o texto, “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (2003, p.75). Para o autor, o texto é “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (2003, p.137).

Assim, os textos são produtos da atividade humana e estão articulados às nossas necessidades, aos nossos interesses e às condições de funcionamento dos contextos sociais em que estamos inseridos e nos quais produzimos nossos dizeres, sejam orais ou escritos. Em outros termos, a noção de texto, engloba não só as produções escritas, mas também os textos orais que produzimos. Para o autor, em função dos objetivos, dos interesses e questões específicas às formações sociais (domínios/ esferas da atividade humana) os falantes elaboram diferentes espécies de texto, que apresentam características relativamente estáveis. Bronckart usa o termo gêneros de texto, que constituem modelos indexados para os usuários da língua.

Esclarecemos que a análise que fizemos nesta pesquisa não está ancorada nas reflexões de Bronckart (gênero textual), pois consideramos o texto enquanto produção e interação na instância discursiva.

Os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Retomando Bakhtin (1997) e a caracterização que o autor atribuía aos gêneros discursivos, determinados pelo uso deste ou daquele gênero conforme as necessidades comunicativas dos membros de uma determinada esfera da atividade social, concordamos que novos gêneros são uma ancoragem de gêneros já existentes, ou seja, uma assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, como, por exemplo, o e-mail, que é uma carta eletrônica, é um gênero novo que tem no bilhete e nas cartas seus antecessores.

Para esse trabalho, seguimos a concepção apresentada por Bakhtin (2003, p. 303) acerca dos gêneros textuais, discutindo a ideia de que os gêneros textuais se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Ao longo dos séculos desde as comunidades essencialmente orais,

passando pela invenção da escrita alfabética até a atualidade, na qual a Internet configura-se com muita força, muitos gêneros novos surgem, tanto na oralidade quanto na escrita.

Estes novos gêneros instauram uma nova relação com os usos da linguagem, desfazendo cada vez mais as fronteiras entre oralidade e escrita, por exemplo, e integram vários tipos de semiose, em uma linguagem cada vez mais plástica. Importante ainda é ressaltarmos a diferença entre tipo textual, em que Marcuschi (2010) afirma ser a expressão usada para designar uma sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e abrangem categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, enquanto gênero discursivo é uma noção vaga para referir textos materializados que circulam cotidianamente e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica e são inúmeros os gêneros textuais, tais como romance, bilhete, notícia jornalística, receita culinária, resenha, aulas virtuais, etc. É relevante a ressalva feita ao se falar em texto e discurso – texto é uma entidade concreta materialmente e corporificada em algum gênero discursivo enquanto discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza no texto.

Sobre gêneros textuais e ensino, conforme recomendações dos PCN's (BRASIL, 1997, 1998), o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, mesmo sendo esta distinção complexa. Também os professores devem atentar-se ao usar a expressão 'tipo de texto', pois acontece de se usar esta expressão ao referir-se a gênero discursivo, o que caracteriza um erro.

Gêneros textuais são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Dessa forma, o trabalho com os gêneros em sala de aula, deve levar os alunos a produzirem, analisarem eventos linguísticos diversos, tanto orais como escritos, identificando as características de gênero de cada um, sendo uma tarefa promissora esta identificação reformulada de muitas maneiras. Os gêneros são oportunidades ricas para se trabalhar com alunos, variando o

uso e caracterizando a língua no seu cotidiano, apresentando os gêneros que circulam socialmente e, a partir desta análise, surgem oportunidades também para a produção de textos (MARCUSCHI, 2010, p. 34-37).

Ao optarmos por elaborar uma Sequência de Ensino e Aprendizagem com o gênero artigo de opinião, entendemos o potencial dele em instrumentalizar o aluno, ao longo de todo o Ensino Fundamental, a saber interpretar/escrever/refletir sobre a língua por meio da argumentação, pois o artigo de opinião expõe o ponto de vista de seu enunciador por meio de uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, em um texto argumentativo, que não deixa, porém, de ter também uma “enunciação subjetiva” como afirma MOIRAND (1999), em que o dialogismo raramente é mostrado. Por isso é necessário que se trabalhe na escola com o funcionamento dialógico dos gêneros da mídia, como o artigo de opinião.

Além disso, por considerarmos relevantes as marcas de autoria que os textos escolares apresentam, iremos analisa-las na ordem do discurso, pensando em autoria em termos de “como se diz” aquilo que se quer dizer por meio da argumentação e, conseqüentemente, da construção do gênero trabalhado. Para Gallo (1992), em algum momento, a marca do sujeito-autor, no caso desta pesquisa, o aluno, ao escrever, irá surgir, uma vez que é usada ao expressar e mostrar sua formação. Por mais que a escola apresente aos estudantes “...o discurso escrito como modelar e sua forma como normativa” (ibidem, p. 59, 1992), o resultado é a legitimação desse discurso como único e desambiguizado, fazendo com que os alunos sigam modelos de textos produzidos por outras instituições que não a escola. O que não é nossa intenção, nesta pesquisa, a de manter esse discurso como legítimo.

Sendo assim, é cabível, que a escola estimule o aluno a criar seu próprio texto, ocupando a posição de autor, criando novos sentidos por meio do incentivo à leitura e à busca por novas informações. Dotar um texto de significados é construir sua textualidade, por meio de um discurso que o sustenta e carrega em si a subjetividade e marcas de seu autor (GALLO, 1992). Consoante com Gallo, buscamos trabalhar com nossos alunos essa interação entre leitor e texto para que sejam capazes de ler e ir além do que está posto no texto. É preciso ensinar

o aluno a quebrar limites impostos, a buscar os fatores externos ao pré-estabelecido e isso só acontece por meio da leitura e da compreensão textual. Só assim ele poderá produzir um texto com autoria (ORLANDI, 1998).

1.7 Das características da composição do gênero artigo de opinião: Tese e Argumentação

Para falarmos do gênero artigo de opinião, devemos, antes de tudo, ter claro o que é a tipologia argumentação, visto que esta perpassa o gênero em questão. Conforme já discutido no item anterior, argumentar é um procedimento por meio do qual quem argumenta, valendo-se em especial de argumentos, objetiva levar o interlocutor a adotar uma posição, conduzindo-o a aceitar o que é transmitido, fazendo-o crer naquilo que é dito.

O gênero artigo de opinião é um gênero da mídia, assim como a notícia. Cunha (2010) afirma que o gênero artigo de opinião, ao ser trabalhado dialogicamente, assim como a notícia, permite que não apenas se aprenda a caracterizar o gênero como também realizar uma leitura crítica da imprensa (p. 179), o que consideramos muito importante, pois a imprensa, ao transmitir informações, não está totalmente isenta de expressar suas ideologias, crenças, valores e posicionamentos, sendo imprescindível que os cidadãos que dela se valem saibam ser críticos e não apenas massa de manipulação, o que entendemos também ser função da escola a de construir esse cidadão crítico e consciente de sua realidade social.

O artigo de opinião é um gênero discursivo que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ao expor a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado, geralmente discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores. Nesse gênero, interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor (RODRIGUES, 2007, p. 174). O processo interativo se sustenta pela construção do ponto de vista do articulista que, geralmente, busca outras vozes para construir o seu ponto de vista, corroborando, por meio de evidências dos

fatos, a validade do que diz.

Esse é um gênero que pertence à ordem do argumentar, já que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende, com uma argumentação objetiva que busca provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas, fazendo com que a interação ocorra a partir do ponto de vista sustentado pelo autor e aceito pelo leitor.

O artigo de opinião possui relação direta com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor em pertinência com os argumentos apresentados e o posicionamento crítico do autor. Nesse gênero, a tipologia textual de base é a dissertativa. Geralmente, em cada parágrafo está contido um argumento que dá suporte à conclusão geral.

Na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem comum ou cuidada. [...]. A fim de manter a coerência temática e a coesão, o produtor vale-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, porém, portanto, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante). (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 04-05).

Como o gênero artigo de opinião pertence à tipologia argumentativa, falaremos de sua estrutura, enfatizando duas características básicas que pertencem à tipologia em questão: a eficácia e o caráter utilitário. A eficácia do discurso pode ser compreendida na medida em que é capaz de suscitar a adesão àquilo que se apresenta como tese, ou seja, conseguir que o interlocutor adote um certo comportamento ou partilhe de determinada opinião, sempre mantendo a coerência argumentativa que diz respeito a três condições: de ser admissível, de ser verossimilhante e de ser aceitável.

A tese (habilidade cujos nossos alunos têm e tiveram dificuldades na identificação), é a primeira condição para acontecer a argumentação, pois é necessário ter definida uma tese e saber que tipo de problema essa tese é resposta. “No plano das ideias, as teses são as próprias ideias” (ABREU, 2002, p.14).

Argumentar é agir com honestidade, o que confere outra importante característica a um processo argumentativo – a credibilidade, esforçando-se em

convencer e persuadir o interlocutor.

Já a organização estrutural de um artigo de opinião não segue uma ordenação fixa em relação aos elementos necessários, mas geralmente um texto satisfatório apresenta: o assunto em discussão; o ponto de vista assumido/a tese defendida; os argumentos que sustentam a posição assumida; os contra-argumentos; as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista/tese defendida (PASSARELLI,2012).

Isto posto, passemos, então, ao capítulo dois, em que iremos tratar sobre a metodologia de pesquisa, bem como descrever como se deu o desenvolvimento da aplicação em sala de aula, buscando aliar a leitura à eficácia do desenvolvimento textual argumentativo dos alunos participantes.

CAPÍTULO II – SOBRE OS PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS: POR QUE ESTUDAR O ARTIGO DE OPINIÃO?

2.1 Da pesquisa-ação de cunho interventivo

Esta proposta de intervenção objetivou refletir sobre nossa prática docente e amenizar as dificuldades de nossos alunos, por meio de uma abordagem qualitativa, uma vez que não buscamos numerar ou mesmo medir fenômenos, mas almejamos compreender os fenômenos sob a ótica dos sujeitos envolvidos e propor, a partir de reflexões, soluções viáveis para um problema. Além disso, a pesquisa em educação apoia-se na historicidade, em crenças e valores dos sujeitos envolvidos, o que requer uma abordagem qualitativa.

O estudo de um fenômeno, nessa perspectiva, considera a relação existente entre o universo real e o sujeito. Sendo assim, não há métodos exclusivos, o que ocorre é a interpretação e atribuição de significados a este fenômeno. Realizamos uma pesquisa-ação em que atuamos enquanto professor dos alunos conduzindo, discutindo, observando e interagindo em todas as atividades e na condição de pesquisador, posteriormente, analisamos os resultados discutindo as regularidades nos textos dos alunos, mantendo certa distância do papel do professor e atuando enquanto pesquisador com o olhar menos voltado para a subjetividade. Priorizamos as atitudes de observar, conhecer, compreender e explicar o processo em uma perspectiva dialógica.

Tendo como principal propósito neste trabalho, o desejo de contribuir no processo de formação do leitor crítico e autonomia dos alunos do Ensino Fundamental da escola e que atuamos, fizemos uso da metodologia da pesquisa-ação participativa para construir e investigar a eficiência de uma intervenção pedagógica. Atuamos pela pesquisa-ação, uma vez que esta é um tipo de pesquisa participante engajada que procura unir a pesquisa à ação ou à prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática, sendo, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000).

Considerarmos uma definição única e completa para a pesquisa-ação não é algo fácil. A princípio pela própria natureza, ela é simples, cotidiana, mas ao mesmo tempo é complexa, pois é tão diferenciada em sua aplicação. De modo geral, afirmamos que a pesquisa-ação apresenta uma metodologia comum às demais pesquisas, pois envolve os processos de diagnóstico, de participação, produção e experimentação.

Para esta pesquisa, acreditamos que a definição mais apropriada é a apresentada por Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Na pesquisa-ação, como vimos, o delineamento do problema estabelece-se pela necessidade de mudar um aspecto do ambiente, algo que incomoda. Nesse caso, consideramos o desempenho dos alunos em leitura, nas séries finais do Ensino Fundamental, como um problema, uma vez que esse desempenho impacta na autonomia e criticidade dos alunos enquanto sujeitos sociais.

A pesquisa-ação consegue atrelar a teoria à prática, como também consegue criticar o já estabelecido e simultaneamente favorecer a construção de novos conhecimentos. Após estabelecer o objetivo geral - investigar a eficiência da intervenção pedagógica na formação do leitor crítico e autônomo na busca da compreensão, foram realizados estudos e leituras que se configuraram como a pesquisa preliminar. Diante das informações preliminares, estabelecemos uma hipótese: a aplicação de estratégias de leitura em textos argumentativos do gênero artigo de opinião poderia contribuir para a formação do leitor.

Como explica Creswell (2010), fazendo uso de método qualitativo, o pesquisador pode utilizar múltiplas formas de coletas de dados. Para compreendermos melhor a situação dos alunos, no que tange à leitura, trabalhamos com artigos de opinião publicados em jornais e revistas, com

documentários sobre a temática abordada, debate e, por fim, com a produção escrita do gênero em questão.

2.2 Sobre a sequência de ensino e aprendizagem: os participantes, o contexto da pesquisa escolha do material

Quando falamos em ensino de Língua Portuguesa, encontramos práticas carregadas de reflexo do que foi a escolarização brasileira e o ensino de língua materna (em uma perspectiva tradicional): raízes na gramática normativa, na localização de ideias principais do texto e no árduo exercício de escrita, sempre cobrando do aluno o uso esmerado das normas convencionadas, sendo estas sinônimos de bem escrever, além da manutenção do correto, sempre em poder do professor. Grigoletto (1995, p.107) apresenta o cenário do que sempre observamos na relação professor-ensino de língua materna:

De modo geral, nas aulas observadas, os alunos desenvolveram a tarefa de leitura conforme as instruções e os passos propostos pelo professor. Também esperavam do professor a confirmação da correção das respostas e a acatavam em silêncio. Uma evidência disso é o comportamento recorrente, entre os alunos, de apagar as respostas escritas no caderno para colocar, em seu lugar, a resposta fornecida ou aprovada pelo professor, sem qualquer tipo de questionamento ou dúvida.

Notamos que na escola ainda permanece o discurso autorizado institucionalmente, na figura do professor, que, por representar uma instituição social(a escola), tem sua legitimidade imposta aos seus membros (alunos). Essa perspectiva sempre nos acompanhou ao longo da atuação docente. E sempre nos incomodou.

No ano de 2015, após termos nos tornado aluna do Mestrado Profissional em Letras, em meio a muitas leituras e reflexões, decidimos tomar como objeto de estudo uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental para a qual lecionávamos. Enxergamos na proposta do Programa Mestrado Profissional, a oportunidade de aliarmos a análise de nossa prática à oportunidade de trabalharmos as dificuldades pertinentes à leitura e sua prática na escola, bem

como sua implicância para o desenvolvimento da escrita.

Para contextualizarmos a pesquisa, iniciamos falando da escola em si. Trata-se da Escola Estadual situada no município de Jaboticabal/SP. É uma escola antiga, localizada em um bairro também antigo da cidade, que recebe alunos de cerca de mais onze bairros do seu entorno. Sua clientela é variada; atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

As salas de aula são numerosas, não contando com menos de trinta e cinco alunos por turma. A estrutura física é antiga e bem conservada. Conta com um núcleo gestor composto por um diretor, dois vice-diretores, uma professora mediadora e um coordenador pedagógico. São vinte e dois professores efetivos e o restante são (cerca de 25) são professores temporários e/ou estáveis.

A escola não apresenta índices satisfatórios com relação ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), oscilando, ano a ano, entre o cumprimento e o não cumprimento da meta estabelecida, especialmente no Ensino Fundamental. Na edição de 2014, no Ensino Médio, os alunos zeraram a nota e o Ensino Fundamental atingiu ao estabelecido, havendo superação da meta⁷.

A turma do 9º ano contava com 41 alunos matriculados. Desses, até outubro/2015 (quando foram realizadas as atividades descritas nesse capítulo), havia 36 alunos frequentes (houve transferências e desistência).

Dos trinta e seis alunos participantes da pesquisa, vinte e quatro alunos tinham catorze anos; sete alunos tinham quinze anos; três alunos tinham dezesseis anos; um aluno tinha dezoito anos e outro tinha dezenove anos. Ressaltamos que os alunos maiores de idade são surdos e frutos da inclusão de pessoas com necessidade educacional especial na escola regular e isto explica a defasagem em relação à idade/série. Contávamos também com uma professora interlocutora de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que fazia a mediação entre os professores e os referidos alunos surdos.

Nessa turma, havia dois alunos que pertenciam à correção de fluxo⁸ e um

⁷ IDESP 2014: 3,08 EF (cumprimento em 120% da meta); 0,78 EM (0% cumprimento da meta). Disponível em <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2014/023735.pdf>> Acesso em 12/02/2016.

⁸ Ou Classes de Aceleração, que visam eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental por meio da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular.

aluno que havia reprovado no Ensino Fundamental I. O restante da turma estava na idade/série adequada.

Logo no início do ano letivo, nos foi apresentadaa matriz de referência do 9º ano/8ª série⁹, por nosso coordenador pedagógico, pois esta matriz representa o que se espera que os alunos consigam ser capazes de desenvolver ao final do ano cursado.

A tabela (1) apresenta as habilidades a serem desenvolvidas, segundo a Matriz de Referência em Língua Portuguesa, para cada um dos tópicos para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Tabela 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa

Matriz de Referência de Língua Portuguesa* Tópicos e seus Descritores – 8ª Série/ 9º Ano do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de Leitura	
D1 ¹⁰	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

⁹ Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas. Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCNs (BRASIL, 2011).

¹⁰D1 significa Descritor de habilidade a ser avaliada e assim por diante, sendo, no total, 21 descritores de habilidades a serem avaliadas.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

*Fonte: Matrizes de Referência, temas, tópico e descritores (BRASIL, 2011)

Somada a esta orientação, também foi nos foi passado que deveríamos seguir o trabalho pelo material do São Paulo Faz Escola¹¹, pois este é o currículo da rede estadual e o nosso “orientador” em sala de aula, abrindo espaço para que nós, professores, possamos enriquecer as atividades apresentadas no material, como em nosso caso, em que pudemos, também, trabalhar uma habilidade defasada de nossos alunos (competência D7 – identificar tese de um texto), sem deixar de relacionar esse trabalho ao nosso currículo orientador. Ao longo da proposta curricular para língua portuguesa no 9º ano, é contemplado a tipologia argumentativa, com ênfase ao gênero artigo de opinião.

Logo no primeiro mês do ano, é aplicada uma avaliação diagnóstica. Como o próprio nome sugere, este diagnóstico nos dá pistas sobre o aprendizado dos alunos.

¹¹O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

Chamou muita nossa atenção o resultado da Habilidade D7 (Identificar a tese de um texto), pois no total de 39 alunos à época da avaliação, apenas 01 aluno (o que representa um índice negativo de 97,44%) conseguiu identificar a tese presente no texto apresentado. As demais habilidades, no entanto, nos configuraram a classe com um bom rendimento.

Ora, se havia uma classe com rendimento acima de 50 e até 70% nas habilidades exigidas para cursar o 9º ano, por que havia a discrepância com a habilidade D7? Instigados por esse impasse, começamos a trabalhar nosso projeto.

Aliados ao pensamento de Geraldi, cremos que nossa “[...]nova identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises, e uma nova identidade é já força de construção de soluções” (GERALDI, 2010, p. 92). Ao designarmos esta proposta de trabalho de Sequência de Ensino e Aprendizagem e não Sequência Didática, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004), levamos em consideração que o discurso é “efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2010, p.21) e essa prática discursiva e seus efeitos de sentido surgem como um acontecimento discursivo, definido por Foucault (2008) como “constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um.” (FOUCAULT, 2008, p. 29). Bem por isso, buscamos, a cada aula, estabelecer e compreender a conexão entre educação e as esferas ideológica, política e cultural da sociedade, conscientes das possibilidades de posicionamento e ação.

Na expectativa de diferenciar um pouco mais a nossa proposta da Sequência Didática, explicaremos as características de cada uma e ratificaremos nossa decisão.

Sequência Didática (denominada SD) é um conjunto sistemático de atividades escolares em torno de um gênero oral ou escrito que vem sendo aplicada ao ensino de gêneros textuais. Uma SD, segundo Dolz e Schneuwly (2004) é estruturada com uma produção textual inicial, oral ou escrita, correspondente ao gênero trabalhado. Refere-se a módulos de ensino dispostos sequencialmente a fim de levar o aluno a alcançar, ao final do processo, os

objetivos propostos no planejamento elaborado para a SD.

Sequência de Ensino e Aprendizagem (Teaching-Learning Sequence – TLS), segundo Méheut e Psillos (2004), é uma atividade que abrange as concepções dos alunos e a averiguação do desenvolvimento e aplicação de uma sequência de ensino, a qual geralmente envolve um tema específico com a duração de algumas semanas. Os principais objetivos de uma TLS são identificar as concepções destes sobre o conhecimento (ibidem).

Assim, como nosso intuito é o de trabalhar leitura como uma forma de desconstrução de discursos prontos para o favorecimento de interpretações críticas que, conseqüentemente, desconstroem discursos cristalizados em seus meios, oportunizando a construção de argumentos consistentes e bem articulados, adequados ao gênero discursivo abordado, pela temática escolhida, muito em pauta nos meios de comunicação (a redução da maioria penal) e não ao ensino específico de um gênero. Optamos por nomear nossa ação de Sequência de Ensino e Aprendizagem por crermos ser mais adequada aos nossos intuítos.

2.3 Descrição das atividades realizadas

Nosso objetivo, desde o início, foi o de aliar a leitura de uma forma crítica e construtiva à produção escrita de textos argumentativos e estruturados, observando como o aluno constrói seu discurso por interações e valores vigentes em seu meio, buscando uma alternativa para desconstruir os discursos prontos que se limitam a ser meras reproduções e não promovem a construção crítica de pontos de vista. Bem por isso, escolhemos trabalhar com o tema **“Redução da Maioridade Penal”**, pois no ano de 2015, este assunto ganhou ampla repercussão no cenário nacional ao ser proposto, por meio da PEC 171/93¹².

Nossas atividades se desenvolveram por duas semanas, ao longo de 12 horas aulas.

Foram preservados os nomes dos alunos, optamos pela numeração, via

¹²Depois de 22 anos de tramitação, houve a votação da proposta de emenda à Constituição (PEC) 171/93, que prevê redução da maioria penal de 18 para 16 anos em casos de crimes graves e hediondos, como homicídio e roubo qualificado.

letras, seguindo a ordem alfabética oficial da Língua Portuguesa. Como se trata de uma análise qualitativa, os textos são apresentados em ordem cronológica, analisando-se texto a texto de cada aluno selecionado.

Aliar a leitura à compreensão é o desafio imposto à educação escolar há muito tempo, pois leitura pressupõe compreensão (CITELLI, 2003). Na realidade, o não-dito pelo texto é o que constitui o verdadeiro desafio da comunicação. A função social da informação permite situar o tipo de comunicação que está em jogo (CHARMEUX, 1997). Compreender é um trabalho de construção que inclui os saberes pessoais anteriores do leitor.

Essa combinação de leitura e compreensão existe no que está escrito, sendo, portanto, importante também o domínio da habilidade escritora, pois através da escrita podemos comunicar o que desejamos, nos mostrando para o outro, nosso interlocutor, por meio dos sentidos que construímos. É esse pensamento que nos guia nas análises feitas nessa pesquisa.

2.3.1 – 1º Momento

Para darmos início ao trabalho, que teve nessa etapa, duas horas-aula (o que foi um ponto positivo, visto que, pelo horário das aulas nessa turma, todas as aulas eram duplas), propusemos aos nossos alunos que pensassem a respeito da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos. Isso causou um murmúrio entre a turma, pois os adolescentes começaram a falar entre si e expor o que pensavam sobre o tema.

Em seguida, solicitamos que escrevessem três argumentos que o levavam a ter o posicionamento contrário ou favorável à redução. Esta foi a comanda da atividade:

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

R.:

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

1-

2-

3-

Em meio às discussões, nos chamou a atenção a manifestação da aluna L., de 14 anos:

L: *“Mas professora, eu sou a favor, mas não sei escrever três razões para isso, eu só acho que os de menor tem que ser punido”.*

Novamente, houve conversa entre a turma e intervimos, questionando o porquê da dificuldade em apresentar três argumentos se todos tinham um posicionamento (sim ou não) a respeito do tema.

Neste momento, refletimos sobre o que Geraldi (2010, p. 81) afirmou em uma de suas obras: “o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete.” Confirmamos, aqui, que os discursos se repetem, mesmo que de forma inconsciente, permeados por aquilo que se vivencia ou se escuta em seu meio social e cultural. Se trabalharmos com gêneros pertencentes a um único grupo, os alunos com dificuldades de lidar com gêneros deste grupo poderão encarar o ato da escrita como um obstáculo constante, algo difícil de ser superado, desmotivando-os para as outras aprendizagens. Variando os gêneros, daremos oportunidades aos alunos para também mostrarem suas habilidades de leitura e compreensão textual e de mundo e, assim, contribuímos para mantê-los motivados a continuar seu processo de apropriação das práticas de linguagem. Por isso, selecionamos textos jornalísticos, artigos de opinião e documentários para embasar nosso trabalho em sala de aula.

Com algumas dificuldades, os alunos realizaram a primeira atividade solicitada como diagnóstico. Faz-se necessário pontuar que esta primeira atividade foi um fator importante para nossa pesquisa, pois entendemos que, para que haja a escrita, é necessário que o sujeito que escreve tenha o que dizer, “mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer” (GERALDI, 2010, p. 98). Por isso construímos atividades que mostraram aos nossos alunos a importância de dizer algo sobre um tema de relevância social como o abordado aqui, tornando-se sujeito capaz de criar sentidos ao dizer

algo e não apenas ser mero reprodutor do que se ouve, sem criticidade suficiente ou sem ter estratégias de dizer.

Além disso, geralmente, na escola, o aluno não tem o que dizer e nem para quem dizer o que diz (talvez somente ao professor constitui o outro interlocutor), sendo talvez esse um dos fatores para o insucesso nas atividades de leitura, compreensão e escrita textual, pois, se não houver o trabalho com linguagem enquanto construção de sentidos, construído na coletividade, por meio da troca de experiências, não irá se garantir um sujeito autônomo e crítico (ORLANDI, 1998).

Com a materialidade de nossas aulas em mãos, que nos subsidiou para a análise no capítulo III, partimos para o segundo momento da Sequência de Ensino e Aprendizagem, doravante TLS.

2.3.2 – 2º Momento

O segundo momento foi o de retomada do tema, com a apresentação de textos disponíveis na Internet, provenientes, respectivamente, da Revista Veja, do Site G1, e do site da Uol Educação. Os textos foram escolhidos com base em nossos objetivos, para darem suporte à discussão, interpretação e produção textual de nossos alunos. A seguir, os textos que compuseram o *corpus*, enquanto texto base para as discussões.

TEXTO 1

O primeiro texto, retirado da Revista Veja, se propõe a fazer uma reportagem e abordar o problema de “maneira corajosa, racional e baseada em fatos - justamente o que tem faltado no debate nacional sobre a diminuição da maioria penal”. Baseando-se em alguns estudos e fatos, além da apresentação de sete mitos que rondam esse tema da redução da maior penal, é de fácil percepção que há o posicionamento favorável à redução na reportagem.

Sete mitos sobre a maioridade penal – e o caminho para um debate racional

Um adulto e quatro menores cometeram um crime bárbaro no Piauí. O adulto vai pegar trinta anos de cadeia. Os menores, três anos. Isso é certo? É errado? Começa os sete mitos que cercam o tema da redução da maioridade penal, aqui abordado de maneira racional e com base em fatos

Por: Felipe Frazão, de Teresina, Kalleo Coura e Mariana Barros
12/06/2015 às 23:16 - Atualizado em 17/06/2015 às 19:16

Isso não é verdade

7 mitos sobre a redução da maioridade penal

1 A lei criada para punir menores infratores no Brasil é boa. O problema é que é mal aplicada.
Falso. A lei brasileira prevê pena máxima de apenas três anos para o menor infrator, mesmo que ele tenha cometido crimes graves como sequestro, assassinato e estupro. Isso faz dele uma das mais lenientes do mundo (veja o quadro na pág. 46). Depois de cumprida a pena (que só raramente atinge os três anos), o menor volta à rua na condição de cidadão primário.

2 Os jovens menores de 18 anos são responsáveis por menos de 1% dos assassinatos no Brasil.
Improvável. Embora não existam dados nacionais, as estatísticas estaduais disponíveis contam outra história. A reportagem de VEJA apurou que, no ano passado, esse índice ficou em 3% em São Paulo. Levantamento do jornal *Folha de S. Paulo* revelou que em atos de homicídios em São Paulo a porcentagem de menores de idade é de pelo menos 10%. Em outros países, esse número também é bem maior: que 1% nos Estados Unidos, a taxa é de 7%, e no Reino Unido, 18%.

3 Dezoito anos é uma idade tão boa quanto 15 ou 14 para definir a maioridade penal — por isso, não faz sentido defender esse número.
Falso. Entre os jovens internados por crimes registrados na Fundação Casa, em São Paulo, 71% têm 16 anos ou mais, segundo dados da própria instituição. Os que têm entre 13 e 14 anos somam apenas 10% do total de internados por crimes como assassinato, latrocínio e estupro. Não há atualmente no Brasil nenhum menino de 12 anos que tenha cometido crimes dessa gravidade. Isso quer dizer que, entre os jovens infratores, é praticamente a faixa que começa aos 16 anos — e não 15 nem 14 — que concentra o maior número de autores de crimes contra a vida.



O CASO CHAMPINHA. Ele tinha 16 anos quando sequestrou o casal Felipe e Liana (cima), que viviam em um sítio. Matou o rapaz, estuprou a menina, vendeu o corpo e a assassinou.

4 Menores assassinos ficam, sim, internados por mais de três anos.
Champinha, por exemplo, está detido até hoje. Falso. O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que qualquer menor infrator só poderá ficar internado por até três anos, não importa o crime que tenha cometido. No caso do assassino da jovem Liana Freudenbach e seu namorado, Felipe Caffé, uma avaliação psicológica concluiu que ele é portador de transtorno mental, motivo pelo qual continua internado em uma instituição especial.

5 A experiência mostra que em países onde houve a redução da maioridade penal isso não contribuiu para diminuir a criminalidade.

Falso. Segundo pesquisadores, desde a II Guerra Mundial apenas em um país, o Japão, se diminuiu a idade a partir da qual um jovem pode responder criminalmente como adulto. Essa única experiência, portanto, não autoriza nenhuma conclusão a respeito dos efeitos da redução penal sobre a criminalidade (no Japão, pelo contrário, a mudança coincidiu com uma queda, pela metade, dos assassinatos cometidos por menores). A redução da maioridade penal, no entanto, não deve ter como objetivo diminuir a criminalidade, mas combater a impunidade de jovens que cometem crimes graves.

6 A redução da maioridade penal só faria com que os bandidos passassem a recrutar garotos menores de 16 anos.
Não é possível afirmar isso, dado o número insuficiente de experiências do gênero no mundo. Mas, se confirmada, a hipótese poderia ser minimizada com o aumento do rigor da pena para adultos que aliciem jovens para o crime, como prevê um projeto no Congresso.

7 A redução da maioridade fará com que crianças acabem envolvidas juntamente com bandidos.

Falso. Nem mesmo em países onde crianças de 10 anos são julgadas como adultos se colocam menores condenados junto com adultos. No Brasil, todos os projetos em debate no Congresso preveem que os jovens infratores cumpram pena em instituições especiais, separados dos criminosos adultos.

TRÊS ANOS É PUNIÇÃO? – Os quatro adolescentes, com idades entre 15 e 17 anos, eram conhecidos em Castelo do Piauí por invadir casas, assaltar mercearias e roubar motos. No último dia 27, na companhia de um adulto, atacaram e estupraram quatro jovens que tiravam fotografias em um local nas proximidades da cidade. Uma das vítimas do grupo, Danielly Feitosa, de 17 anos, morreu. Outra está internada em estado grave(VEJA.com/Divulgação)

O vídeo de três minutos é chocante. No alto de um morro com vista para a pequena

Castelo do Piauí, o adolescente G.V.S., de 17 anos, conta a policiais como ele, outros três menores e um adulto emboscaram, estupraram, torturaram e, por fim,



jogaram do alto de um despenhadeiro quatro meninas que estavam no local para tirar fotos com seus celulares e postá-las em redes sociais. "Às 3 da tarde, tava eu, Adão (*Adão José Silva Souza, 39 anos*), I.V.I. (*de 15 anos*), J.S.R. (*de 16 anos*) e B.F.O. (*de 15 anos*) aí em cima do morro. Às 4 da tarde, chegou quatro meninas pra tirar as fotos. Adão abordou as meninas com a arma e forçou elas a ter relação sexual com ele", diz. Na verdade, conforme apurou a polícia, Adão não foi o único a estuprar as jovens. Amordaçadas com as próprias roupas íntimas e amarradas a um cajueiro, elas foram abusadas por todos os cinco criminosos durante duas horas. "Em seguida, Adão pegou e levou as garotas pra beira da pedra e jogou elas lá de cima", conta G.V.S. "Depois J. desceu e tentou terminar o serviço que Adão não conseguiu terminar." "Que serviço?", pergunta um dos policiais na gravação. "Matar as meninas. Ele ficou tacando pedra na cabeça delas." As quatro amigas foram encontradas horas depois. Empilhadas umas sobre as outras, estavam desacordadas, nuas, amarradas, ensanguentadas e com cortes de faca pelo corpo. Uma delas, Danielly Rodrigues Feitosa, de 17 anos, morreu. Outra continua internada em estado grave.

Detidos na madrugada, os quatro jovens - velhos conhecidos da polícia pelo histórico de invasão de casas, assalto a mercearias e roubo de motos - confessaram o crime. Adão Souza, o adulto do grupo, também foi preso. Se condenado (foi indiciado por homicídio, tentativa de homicídio e estupro),

deverá ficar até trinta anos na cadeia. Os quatro adolescentes serão encaminhados a centros de correção, onde ficarão internados por um prazo máximo de três anos e de onde sairão como réus primários. É o que determina no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - um dos mais lenientes conjuntos de leis do mundo destinados a lidar com menores infratores.

O adulto vai pegar trinta anos de cadeia. Os menores, três anos, sendo que uma ínfima parcela deles cumpre todo o período de reclusão. Isso é certo? É errado? Tem certo e errado nessa questão? Essas são as perguntas certas a fazer quando um país é abalado todos os dias por histórias de crimes violentos e cruéis cometidos por menores de idade? VEJA se propõe a abordar o problema nesta reportagem de maneira corajosa, racional e baseada em fatos - justamente o que tem faltado no debate nacional sobre a diminuição da maioridade penal. Antes de continuarmos, fiquemos alguns instantes com a constatação de Steven Levitt, professor de economia da Universidade de Chicago, autor do best-seller *Freaknomics*, em sua influente pesquisa de 1997 intitulada Crime Juvenil e Punição. Os achados de Levitt: Fato 1: décadas de dados acumulados mostram que a punição a jovens criminosos diminuiu substancialmente em relação à penalização de criminosos adultos. Fato 2: durante esse mesmo período a criminalidade violenta de autoria de menores cresceu quase o dobro da taxa de criminalidade violenta de autoria de adultos. Levitt se perguntou como o Fato 1 se relaciona com o Fato 2 e chegou a duas conclusões. Conclusão 1: "A diferença de castigos pode ser responsável por 60% do aumento das taxas de crescimento da delinquência juvenil". Conclusão 2: "Os jovens são tão suscetíveis à perspectiva de punição severa quanto os adultos". Ou seja, saber que vai pegar cana brava por um longo tempo intimida igualmente jovens e adultos com intenções criminosas. Isso parece indicar que Levitt recomenda sem hesitação que os menores sejam punidos exatamente como os adultos infratores. Levitt, no entanto, se rende à complexidade da questão e sugere como ideal um sistema em que a perspectiva de punição para o jovem seja tão pesada quanto para o adulto, mas que isso seja usado não para encarcerar mais jovens, mas para "dissuadi-los de cometer crimes".

VEJA comparou a legislação brasileira com a de onze países - os sete que compõem o G7, o grupo das nações mais industrializadas e desenvolvidas do mundo, e outros quatro com características semelhantes às do Brasil em relação a taxas de criminalidade e à parcela de jovens na população. De todos eles, o Brasil é, entre os sete que fixam em 18 anos a idade a partir da qual um jovem pode ser julgado como adulto, o que prevê o menor tempo máximo de internação. A pena é ainda menor na prática. Raramente um menor infrator cumpre o prazo máximo. Um levantamento do Ministério Público Estadual de São Paulo, que analisou os casos de 1 552 jovens internados na Fundação Casa de agosto do ano passado ao fim de maio deste ano, descobriu que apenas oito deles ficaram mais de dois anos na instituição. Nove em cada dez jovens criminosos não passam nem sequer um ano internados. A Fundação Casa informa que a decisão é técnica e que, para um jovem ser liberado, tem de ser submetido à análise de uma equipe, formada por técnicos e psicólogos, que prepara um laudo a ser enviado à Justiça dizendo se ele está apto a voltar

à sociedade. Na quase totalidade das vezes, o juiz acata a recomendação dos técnicos.

O promotor da Infância e da Juventude Tiago de Toledo Rodrigues, do Ministério Público, no entanto, suspeita que a precariedade das instalações destinadas aos infratores é o que vem "empurrando" tantos jovens rapidamente de volta às ruas. "A superlotação pode estar abreviando o período médio de internação." A corroborar essa suspeita está um laudo técnico da própria Fundação Casa que diz que "ela se encontra com gargalo na movimentação de adolescentes que recebem medida de internação e depende, única e exclusivamente, da saída de adolescentes".

Segundo o estudo do Ministério Público, são classificados como hediondos 2,5% dos crimes cometidos por menores internados na Fundação Casa. Isso significa que, de agosto para cá, o período compreendido pelo estudo do MP, ao menos 108 pessoas foram assassinadas, estupradas ou sequestradas por adolescentes, que, no máximo em breve, estarão de volta às ruas. E desfrutando o mesmo status de cidadão honesto que os familiares de suas vítimas, dado que a lei impede qualquer registro criminal no caso de menores de 18 anos.

No início dos anos 90, o ECA foi recebido com aprovação quase unânime dos brasileiros, que viam nele mais uma libertação das trevas da ditadura militar. Ocorre que, à medida que a sombra da ditadura se esvaiu, as imperfeições e os excessos da lei surgiram com mais clareza. "Mas a contaminação ideológica da discussão permaneceu", afirma Renato Sérgio de Lima, vice-presidente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e professor da FGV.

A discussão em torno da proposta de redução da maioria penal virou um embate ideológico. Quem defende mudanças no estatuto é logo qualificado de "direitista" ou "fascista". Está óbvio que, do jeito que estão, as coisas não podem ficar. Há no Congresso três propostas para alterar a lei - uma que será votada na Comissão de Justiça da Câmara, outra apresentada pelo governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, e uma terceira apadrinhada pelo PSDB. Que os responsáveis pela mudança do estatuto esgrimam não com adjetivos, mas com dados. Aí reside a única esperança de que se chegue a uma abordagem efetiva dessa tragédia. Enquanto isso, as Daniellys continuarão a ser estupradas, mortas a pedradas, jogadas de precipícios, sob o olhar leniente da Justiça.

Com reportagem de Victor Fernandes.

Disponível em <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/sete-mitos-sobre-a-maioridade-penal-e-o-caminho-para-um-debate-razional> Acessado em 10 de julho de 2015.

TEXTO 2

Extraímos esse texto do *site* de notícias G1, da Rede Globo. Ele traz quatro opiniões sobre o tema, sendo a de um Promotor da Infância e Juventude e de um Capitão de Polícia Militar a favor, e a de um Juiz da Infância e Juventude e um Defensor Público contra a redução da maioridade penal. Importante ressaltar que os quatro participantes têm relação com a parte legal (jurídica) da sociedade.

20/08/2015 06h00 - Atualizado em 20/08/2015 10h42

Confira argumentos de defensores e críticos da redução da idade penal

Câmara aprovou em 2º turno proposta que reduz maioridade de 18 para 16. G1 ouviu opiniões de profissionais que trabalham com jovens infratores.

Fernanda Calgaro e Nathalia PassarinhoDo G1, em Brasília

O **G1** ouviu argumentos de profissionais que lidam no dia a dia com crianças e adolescentes sobre a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos nos casos de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. Proposta de emenda constitucional (PEC) com esse teor foi **aprovada na noite desta quarta-feira** em segundo turno pela Câmara dos Deputados. Agora, a PEC terá de ser votada no Senado, também em dois turnos.

Confira abaixo as opiniões:

A FAVOR

FÁBIO JOSÉ BUENO

Promotor de Justiça do Departamento da Infância e Juventude de São Paulo



"Eu sou favorável à redução da maioridade penal em relação a todos os crimes. Em 1940, o Brasil estipulou a maioridade em 18 anos. Antes disso, já foi 9 anos, já foi 14. Naquela época, os menores eram adolescentes abandonados que praticavam pequenos delitos. Não convinha punir esses menores como um adulto. Passaram-se 70 anos e hoje os menores não são mais os abandonados. O menor infrator, na sua maioria, é o adolescente que vem de família pobre, porém, não

miserável. Tem casa, comida, educação, mas vai em busca de bens que deem reconhecimento a ele. As medidas do Estatuto da Criança e do Adolescente não intimidam. Eles praticam os atos infracionais, porque não são punidos na medida. A pena tem a função

de intimidação, que a medida socioeducativa não tem. É importante saber que o crime não compensa, que haverá uma pena, uma punição."

CONTRA

RENATO RODOVALHO SCUSSEL

Juiz da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal



"Sou contra. O que, a princípio, parece justo pode acarretar injustiça por não se tratar de um critério objetivo. A primeira avaliação da ocorrência ou não do dolo [intenção de cometer o crime] é da autoridade policial. Se a conduta for considerada crime, o jovem poderá ir para a prisão. Com a apuração dos fatos, é possível que o juiz criminal entenda se tratar de ato infracional e não de crime e decline da sua competência ao juiz infantojuvenil. Situações como essa geram insegurança jurídica e

trazem consequências graves, até irreversíveis, para a ressocialização do jovem. O ECA acaba de completar 25 anos e talvez seja este o momento de repensar dispositivos a fim de aperfeiçoar e adequar o sistema de atendimento socioeducativo. Aumentar o prazo de internação para atos mais gravosos torna mais claro o processo socioeducativo para o adolescente. Ele compreende que sua liberdade será restringida por mais tempo, porque praticou um ato mais grave."

A FAVOR

MICHELLO BUENO

Capitão da Polícia Militar do Distrito Federal



"Como policial militar, temos visto que tem aumentado bastante o índice da participação de menores nos crimes e a reincidência entre eles também, principalmente, por causa da impunidade. Agora, dizer que a redução da maioridade vai resolver a questão, é muito cedo para dizer. Pode ser que a solução não seja essa e sejam necessárias outras medidas a longo prazo. De imediato, acho que [a redução da idade penal para alguns casos] pode resultar em uma melhora, sim, mas também acredito que será preciso tomar outras medidas para que a redução na criminalidade entre jovens seja efetiva. Não adianta só prender. É preciso investir em outras medidas, como o combate ao uso e tráfico de drogas e o aumento de investimentos em educação para que as crianças nem entrem nesse mundo."

CONTRA

PAULO EDUARDO BALSAMÃO

Defensor público e coordenador do Núcleo de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal



"Contraditoriamente, nos dias atuais, em que a humanidade desfruta do maior desenvolvimento científico, pretende-se adotar o retrocesso, fundado principalmente no medo da violência e sensação de impunidade. Ao invés de atacar a causa, atua-se sobre o efeito. De nada adiantará atacar o efeito da desigualdade social, a decantada delinquência juvenil, por meio da pretendida redução da maioridade penal. O medo de ser pego, o tipo e o tempo de punição não afastam o

delinquente do crime, mas sim a prévia frequência à escola, o acesso à cultura, a estrutura familiar, a oportunidade de um trabalho. No campo jurídico, a redução, ainda que segmentada, não é possível, pois o art. 228 da Constituição (que estabelece a imputabilidade penal aos 18 anos) insere-se no rol de direitos fundamentais, considerados cláusulas pétreas não passíveis de abolição."

Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/08/confira-argumentos-de-defensores-e-criticos-da-reducao-da-idade-penal.html>>. Acessado em 10 de Julho de 2015.

TEXTO 3

Mais uma vez, recorreremos ao *site* G1, da Rede Globo, para levar aos nossos alunos um texto que, dessa vez, ouviu políticos, especialistas e representantes da sociedade civil dos dois lados da discussão. Esse texto se mostrou mais imparcial do que o primeiro texto, sendo importante para observarmos mais argumentos diferentes sobre o mesmo tema.

24/04/2015 08h25 - Atualizado em 24/04/2015 08h51

Eficácia da redução da maioridade penal divide políticos e especialistas

G1 ouviu opiniões sobre projeto que começa a tramitar no Congresso. Pelo texto, maioridade penal passa de 18 para 16 anos de idade.

Laís Alegretti e Filipe Matoso
Do G1, em Brasília

O debate em torno da redução da maioridade penal ficou mais intenso no país depois de a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara ter aprovado, no fim de março, a admissibilidade do projeto que prevê aos infratores de 16 e 17 anos as mesmas punições que podem ser aplicadas aos maiores de 18. O início da tramitação da matéria tem despertado reações de defensores e opositores do texto. O **G1** ouviu políticos, especialistas e representantes da sociedade civil dos dois lados da discussão.

Aqueles favoráveis à redução da maioridade penal entendem que os adolescentes de 16 e 17 já têm discernimento suficiente sobre seus atos e podem pagar pelos crimes como adultos. Os que não concordam com o projeto alegam que, nos presídios, os jovens, ainda em fase de desenvolvimento, estarão expostos às influências das facções criminosas.

Do modo como a lei funciona hoje, adolescentes estão sujeitos às regras do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê internação em um centro de recuperação para o menor de 18 autor de um ato infracional grave, como um homicídio, por exemplo. O período de detenção não pode ultrapassar três anos. Se o projeto que tramita na CCJ for aprovado, esses jovens passariam a cumprir pena em presídios comuns.

O Estatuto, de 1990, determina que os menores de 18 são penalmente inimputáveis. Os defensores da redução da maioridade penal argumentam que as características da sociedade brasileira mudaram desde então e hoje os adolescentes são aliciados pelo crime organizado justamente por terem punições diferentes das dos adultos.

“Os depoimentos dos delegados com quem conversei são de reclamação porque, quando apreendem um menor, não podem agir energicamente porque são processados. É evidente que a redução por si só não vai reduzir os índices de criminalidade, mas, acompanhada de um plano de segurança, resolverá, sim”, disse o deputado João Rodrigues (PSD-SC), integrante da comissão especial do Congresso que vai analisar o projeto da redução da maioridade penal.

Para o parlamentar, o ECA precisa ser “fortalecido” porque, da forma atual, diz ele, a impunidade “está em alta”. Na opinião de Rodrigues, é “fundamental” que haja, além da mudança da maioria, a criação do que ele chama de um “novo plano de segurança pública” pelo governo federal.

O argumento da impunidade não é válido para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que se posiciona contra a redução da maioria penal. Para a diretora da Área Programática da entidade no Brasil, Marlova Jovchelovitch Noletto, há um mito de que os adolescentes que cometem infrações ficam livres de punição.

“Existe um mito muito grande que envolve essa discussão, que é a ideia de que o menor de 18 anos está isento de responsabilidade. Diz-se que menor de 18 anos não é punido ou não é responsável pelos seus atos, mas em nenhum momento a legislação brasileira é uma legislação que não pune”, afirmou Jovchelovitch.

Ela sugere que no lugar da redução da maioria sejam adotadas medidas para a efetiva aplicação da lei atual. “Com a lei sendo cumprida à risca, poderemos ter maiores condições de avaliar os resultados. Precisamos revisar é a implantação da lei, pois existem falhas”, disse. “Nós podemos, inclusive, revisar o Estatuto, mas começar a discussão pela redução da maioria penal não é o caminho”, concluiu Jovchelovitch.

A revisão do Estatuto é defendida também pelo presidente da Associação dos Delegados de Polícia do Brasil (Adepol), Carlos Eduardo Benito. Para ele, o texto precisa “fortemente” de ajustes. No entanto, ao contrário da Unesco, o presidente da Adepol defende a redução da maioria penal. Benito entende que se adolescentes de 16 e 17 anos podem votar, “também têm de ter responsabilidade pelos seus atos”. Somada à aprovação do projeto, ele aponta a necessidade de “aperfeiçoamento nos sistemas” voltados à segurança pública. “Todos eles: educacional, de saúde, acesso à informação e até o prisional. Se não tiver serviço preventivo de segurança pública, também não haverá serviço repressivo que dê conta”, completou Benito.

Sistema prisional

Outra integrante da comissão especial que analisa a redução da maioria penal, a deputada Erika Kokay (PT-DF) salienta que adolescentes de 16 anos não podem dirigir e não estão autorizados a comprar bebidas alcoólicas. “A discussão não é se o adolescente sabe ou não o que está fazendo. O que se discute é que o adolescente está em fase peculiar de desenvolvimento, que deve ser considerada”, disse a deputada, que é contrária ao projeto.

Outro fator, segundo Kokay, que torna o projeto ineficaz são as más condições dos presídios brasileiros. “Todo mundo sabe que presídio não recupera. Não adianta jogar adolescente de 16 anos no sistema carcerário”, disse.

Além disso, na opinião da deputada, não é correta a percepção de que os adolescentes sejam os principais autores de crimes no país. “Isso não é verdadeiro. O adolescente é muito mais vítima”, disse.

O ministro aposentado do STF Carlos Velloso defende a redução da maioria penal, ao mesmo tempo em que ressalta a importância de aperfeiçoar o sistema prisional. Para ele, é “absolutamente necessária” uma reforma para que jovens de 16 a 21 anos fiquem separados dos adultos e possam, na cadeia, estudar e aprender algum tipo de profissão.

A atualização do Estatuto se faz necessária, na visão de Velloso, porque o texto não tem acompanhado as mudanças na sociedade. Ele cita como exemplo o fato de adolescentes serem usados pelo tráfico, em razão da inimizabilidade, como “mulas”. O ministro aposentado argumenta que esses jovens têm consciência de seus atos e podem responder por eles, uma vez que podem votar.

“O que acontece é que as circunstâncias existentes hoje no Brasil nos recomendam um outro tipo de estatuto, nos recomendam encarar o problema da participação de jovens em crimes com novas perspectivas. Temos dados novos que implicam na adoção de novas medidas, pois há uma nova situação. Por isso, devemos reduzir a maioridade penal”, afirmou Velloso.

Ele concluiu o raciocínio dizendo que acha "mais difícil" que, uma vez reduzida a maioridade penal, as facções criminosas começassem a aliciar adolescentes mais jovens, de 13 a 15 anos. Segundo o ministro aposentado, há "um baixo índice de confiabilidade dos verdadeiros criminosos nessas crianças".

Prevenção

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) se posiciona contra o projeto da redução da maioridade penal e entende que mais eficiente seria o país fortalecer medidas que previnam a entrada do jovem no mundo do crime. A entidade também considera a redução fere a Constituição Federal.

“A posição contrária se funda em dois pilares: o primeiro é o de que há uma inconstitucionalidade em uma proposta que pretenda fazer essa redução. O segundo é que a redução da maioridade não atingirá o objetivo pretendido, que é o de reduzir a criminalidade no país”, disse o presidente da comissão de estudos criminais da OAB, Pedro Paulo Medeiros.

Para ele, uma das alternativas para combater a criminalidade na adolescência é dar oportunidades, como escola, trabalho, saúde e dignidade para os jovens. “Também acreditamos que pode haver aumento do tempo máximo de internação provisória para esses jovens, que hoje é de até três anos”. Ainda assim, ele acredita que os adolescentes devem ser enquadrados no estatuto próprio, e não nas leis que servem para os adultos.

Caso a maioridade seja reduzida, segundo Medeiros, pode haver aumento da criminalidade. “Em vez de tratar jovem com medidas socioeducativas, eles seriam colocados com adultos e voltariam piores para a sociedade. Mais cedo iam passar a conviver com criminosos adultos”.

O deputado Rubens Bueno (PPS-PR), que também faz parte da comissão, enfatiza a necessidade de medidas preventivas. O foco para ele é melhorar a educação no país. “O caminho não é prisão, é educação. O país não dá certo porque não tem educação com ensino em tempo integral”, disse. “Não há razão de gastarmos energia com isso. Temos que gastar energia para que a sociedade brasileira como um todo pressione para que tenhamos educação de qualidade, que forme jovens à altura dos desafios do mundo”, concluiu o deputado.

Exemplo inglês

Também integrante da comissão especial do Congresso, o deputado Nelson Marquezelli (PTB-SP) diz que o Brasil deveria adotar ações semelhantes à Inglaterra onde, segundo ele, a maioridade penal é aos dez anos. Marquezelli afirmou que o país europeu tem apresentado “resultados favoráveis” quanto à redução da participação de adolescentes em crimes.

Segundo Marquezelli, o fato de a maioridade penal ter diminuído fez com que crianças e jovens pensassem “dez vezes” antes de cometer algum tipo de crime. “Quem já tem competência para cometer um crime também deve ter competência para responder por ele. E eu também acho que, reduzindo a maioridade, as crianças passaram a pensar dez vezes antes de cometer crimes e os pais passaram a adotar providências”, afirmou o parlamentar.

Defensor da redução da maioridade penal, o professor do Departamento de Direito da Universidade de Brasília (UnB) Pedro Paulo Castelo Branco entende que há “incoerências” quando um adolescente de 16 ou 17 anos pode votar, se emancipar, mas não pode ser responsabilizado criminalmente por atos ilegais.

Para o professor, esses jovens devem responder pelos crimes porque têm informação e “assumem o risco” quando decidem cometer atos ilícitos. Na avaliação do acadêmico, o Estatuto da Criança e do Adolescente “não é suficiente” para o quadro atual de crimes cometidos por adolescentes.

“O ECA é, em parte eficiente, mas não suficiente. Veja, o cidadão tem 17 anos 11 meses e 29 dias e pratica um crime, no caso dele, infração penal. Este cidadão simplesmente sofre uma pena socioeducativa, para educá-lo, porque não teve educação em casa. Hoje, se o mesmo ato infracional é cometido por um rapaz que tem 18 anos e um dia, esse cara vai pegar 15, 20 anos de cadeia. Isso está errado”, afirmou o professor.

Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/04/eficacia-da-reducao-da-maioridade-penal-divide-politicos-e-especialistas.html>>. Acessado em 10 de Julho de 2015.

TEXTO 4

O texto a seguir foi retirado do *site* Uol, na coluna Brasil Escola, e foi escrito por uma historiadora que atua na área de ciências humanas. A autora defende a tese de que reduzir a idade penal não é solução para os problemas sociais envolvendo os adolescentes infratores. Com argumentos baseados em dados e em autoridades, ela propõe reflexões embasadas no ECA¹³.

¹³Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, criado em 1990.

Maioridade Penal e o ECA

Por: Aparecida de Fátima Garcia Oliveira

Impossível discutir redução da maioridade penal sem nos remetermos ao ECA. Criado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu a responsabilidade penal a partir dos 18 anos. Este marco foi estipulado por critérios políticos que se articulam a um processo de maturação neurológica e psicológica que depende muito do ambiente social onde se vive. Antes disso, os adolescentes têm dificuldade de entender a irreversibilidade dos seus atos. Podemos explicar o comportamento dos adolescentes, mas não justificá-los. Se ele cometeu um ato infracional deve responder por isso. E a resposta do próprio Estatuto é punitivo associada ao estabelecimento de um processo socioeducativo. As medidas contidas no ECA são a Prestação de Serviços à Comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade, Internação Provisória e Internação.

Antes do Estatuto, havia um código de menores onde estava definido que crianças abandonadas ou que cometiam atos infratores teriam que ter suas vidas transformadas pelo Estado. Todas eram recolhidas para uma mesma instituição, as Febem's. O ECA surgiu para romper com isso, estipulando que toda criança e adolescente são iguais, independente da classe social. A proposta, porém, ainda não está bem compreendida pela sociedade, tampouco sendo aplicada como deveria. O que se vê nas atuais unidades de internação é que as medidas socioeducativas voltadas para os adolescentes infratores não estão sendo implementadas de acordo com o Estatuto. Não podemos dizer que o Estatuto falhou na possibilidade de reduzir o índice de adolescentes infratores porque ainda não foi aplicado de acordo. Por enquanto a sociedade é que fracassou na aplicação dos mecanismos estabelecidos.

A Constituição

Entre os projetos que tramitaram no Congresso Nacional esteve a proposta de emenda da Constituição (PEC 26) de autoria do Senador Íris Rezende (PMDB/GO) que "alteraria o artigo 228 da Constituição Federal, para reduzir a idade prevista para a imputabilidade penal, nas condições que estabelece". Contrário à redução, o juiz da 37ª Vara Criminal, Geraldo Prado, chamou a atenção para os direitos fundamentais da criança e do adolescente. "Toda criança e todo adolescente tem os mesmos direitos fundamentais que os adultos e, além desses, outros especiais", considera. Entre os direitos especiais garantidos na constituição para os adolescentes e as crianças, está o de não serem responsabilizados criminalmente antes dos 18 anos. Independentemente do grau de conscientização ou maturidade de um adolescente, os constituintes entendem que a punição criminal é um castigo enorme para alguém nessa faixa etária, por mais grave que seja o ato que venha a praticar. Além do que, não podemos nos esquecer que trata-se de uma cláusula pétrea, ou seja, regra que não admite retrocesso.

O debate da responsabilidade penal esbarra também na questão do sistema prisional. Pesquisas do censo penitenciário revelam que as unidades de internação têm índices de reincidência menores do que as prisões. Os dados não são precisos, mas em 1995/96, a Febem registrou cerca de 65% de reincidentes enquanto que nas penitenciárias o índice foi de 80%. Já em 2003, o índice caiu para 30%, chegando a

12% nas unidades mais próximas do perfil do ECA. Os números comprovam que o caminho é investir no sistema socioeducativo, ao invés de superlotar as penitenciárias brasileiras.

Reduzir não trará nenhum benefício, a não ser um retrocesso no campo dos direitos. Temos que reorganizar o sistema em função do adolescente enquanto sujeito de direito.

O movimento de direitos humanos se posiciona contra a redução da maioridade penal no Brasil. Existe uma Frente Parlamentar que prioriza a discussão sobre criança e adolescente intervindo no Congresso Nacional em favor do ECA.

Reduzir a idade penal diminui a violência? NÃO.

Ninguém quer nem aguenta mais a violência urbana brasileira. Todo mundo tem uma história para contar: alguma forma de violência que aconteceu com você ou com uma pessoa próxima. A violência tem muitas faces: às vezes está perto, dentro de casa. Outras, está longe. Em algumas vezes é física, outras vezes é psicológica: uma palavra grosseira, um gesto, um olhar, o preconceito e a humilhação. No nosso país, tem sido cada vez mais fácil o acesso das pessoas às armas de fogo, o que aumenta o número de vítimas por uso destas armas, causando muita dor e sofrimento. Por isso, precisamos entender a violência e enfrentar as suas causas.

A violência tem muitas causas: somos o país com a quarta pior concentração de renda do mundo; as cidades brasileiras estão degradadas (as pessoas moram e vivem mal, não têm acesso a lazer, cultura e serviços de boa qualidade); está cada vez mais difícil conseguir um bom trabalho; falta educação de qualidade e os direitos da maioria não são garantidos; a corrupção nos deixa desanimados; temos cada vez menos tempo para dedicar à infância e à juventude; a natureza está sendo destruída e isso nos faz falta; a cultura das pessoas está cada vez mais individualista, falta solidariedade e visão de comunidade; muita gente sofre com a falta de perspectivas...

Enquanto isso, os meios de comunicação incentivam o consumo de tudo. Dizem o que é bom e bonito e o que precisa ser comprado. O Sistema todo quer que você compre e se comporte de acordo com um padrão, porém a maioria da sociedade está "fora do padrão", a maioria não é branca, nem é rica e nem parece com os rostos que vemos na TV. Isso gera baixa autoestima e alienação as pessoas se sentem mal e sozinhas em seus problemas. A partir daí, constroem suas estratégias de vida e se comportam de um determinado jeito.

Por isso, nos preocupamos com a violência na rua, mas também com a violência que começa em casa, nas relações das pessoas e nas comunidades. É a partir destas relações que podemos também enfrentar a violência urbana, porque, para o crime existir, é necessário encontrar um ambiente cultural, social, político e econômico favorável. As violências estão todas ligadas e se alimentam: do pequeno delito ao crime organizado.

A juventude é a maior vítima da violência. Ao contrário do que se pensa, a juventude não mata mais, e sim morre mais, especialmente, a juventude pobre, negra e que mora nas periferias das grandes cidades. Isso nos faz o segundo país do mundo em número de mortes violentas de jovens. Esta é a tragédia brasileira: um país que está matando sua juventude, sua energia e, com ela, muitas possibilidades e sonhos de mudar a sociedade.

Tem muita gente ganhando com a violência. Todo o investimento brasileiro em segurança (público e privado) já é quase o mesmo que o aplicado (público e privado)

em educação. Para cada trabalhador da segurança pública, existem três de segurança privada. Ganham os donos das empresas que vendem serviços de segurança para os poucos que podem “pagar” – ganham os donos de milícias e aqueles que organizam esquemas paralelos de segurança ilegal.

O número de adultos presos no Brasil dobrou na última década. Pelas estimativas, o Brasil teve em 2007 cerca de 460 mil presos. Se continuar assim, teremos 1 milhão de presos em 2017. A maioria tem entre 18 e 30 anos. Também o número de adolescentes nas instituições de internação (as antigas FEBEMs) triplicou nos últimos 10 anos (já são mais de 15 mil no país inteiro). Ou seja, o país está “prendendo” mais e prendendo mais os jovens. Porém, prender mais não resultou em diminuição da violência, ao contrário. Primeiro: a causa da violência não está relacionada somente à “pena” que será aplicada a quem cometeu um crime. Segundo: a prisão não melhora a sociedade nem as pessoas. O sistema prisional hoje não cumpre todas as determinações da lei e “piora” a pessoa, com raras exceções. Todos sofrem, o preso sai marcado, precisando de um esforço muito maior para mudar a relação dele com o mundo e com as pessoas.

É por este motivo que também não é certo colocar adolescentes e adultos juntos no sistema prisional. O adolescente está numa fase especial da vida, em desenvolvimento, e por isso mais suscetível ao ambiente e às relações que o cercam. Quase todos os países do mundo tratam de forma diferenciada os adolescentes dos adultos. A redução da idade penal, então, não seria um avanço, e sim um retrocesso.

É preciso que a infância (0 a 11 anos) e a adolescência (12 a 18) possam ter as condições para desenvolver suas melhores potencialidades. Todo mundo nasce com potencial, que pode ser desenvolvido até a hora da morte, porém, sabemos que é nesta fase – infância e adolescência – que o desenvolvimento é mais intenso. Especialistas dizem que tudo o que acontece com uma criança até os 10 anos fica gravado na mente, e a adolescência é um período difícil da vida cheio de medos, contradições, incertezas. Por isso, precisamos de uma lei específica para crianças e adolescentes.

Tem muita gente que fala mal do ECA sem sequer onhece-lo. O Estatuto diz que todas as crianças e adolescentes têm direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O Estatuto diz ainda que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público efetivar estes direitos. Isso, por acaso, é proteger demais?

Além disso, estabelece que a partir dos 12 anos qualquer pessoa que tenha feito um ato contra a lei deve ser responsabilizada. Porém, o sistema de responsabilização dos adolescentes é diferente do sistema dos adultos e tem que ser assim, para buscar uma medida que eduque o adolescente, para que ele construa outra relação com sua vida e busque alternativas. Ninguém quer impunidade para quem cometeu um ato contra a lei. A responsabilização faz parte do processo de aprendizado dos adolescentes. O tratamento é diferenciado não porque o adolescente não sabe o que está fazendo até mesmo uma criança de 5 anos sabe quando faz uma coisa errada, mas sim devido à condição peculiar de desenvolvimento em que se encontra e o que queremos com isso: possibilitar a ele um recomeço de vida ou fazê-lo sofrer pelos erros cometidos?

Por isso, o ECA prevê seis medidas socioeducativas (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação), que devem ser aplicadas de acordo com a capacidade de cumpri-las, as circunstâncias do fato e a gravidade da infração. Além disso, mais

comum é que o adolescente inicie a prática de atos ilícitos por um de menor gravidade, como um pequeno furto, por exemplo. Assim, se o Estatuto fosse implementado, nesta ocasião deveria ter sido aplicada a ele uma medida eficaz, que prevenisse a reincidência. Há municípios brasileiros onde isso acontece e os resultados têm sido bastante positivos. O sistema dos adolescentes também é mais ágil. É mais fácil processar um ato cometido por um adolescente que processar o mesmo ato se cometido por um adulto. Tanto o adolescente quanto o adulto tem direito à defesa. Infelizmente, muitos brasileiros não podem pagar advogado e não têm defensor público. Pense que o sentido da medida é buscar a educação daquele adolescente e permitir que ele elabore um novo projeto de vida. Três anos é muito tempo para a vida de um adolescente. É o tempo necessário para alguém, numa fase tão intensa como é a adolescência, refazer seus caminhos. Além do mais, não podemos nos esquecer que o objetivo da medida é tentar colaborar para que a pessoa refaça sua vida e não fazê-la ter mais raiva e ódio da sociedade. Por isso é necessário que haja, nas unidades de internação, um projeto pedagógico que vá nesse sentido, de ressocializá-lo.

O Estatuto diz que a cada seis meses o adolescente privado de liberdade será avaliado para analisar os progressos de sua educação e de sua capacidade de exercer sua liberdade. Assim, ele poderá passar bem mais do que três anos no sistema socioeducativo, por exemplo, saindo da internação e indo para a semiliberdade. Isso é o que está na lei, que deve ser cumprida e para cumpri-la precisamos de recursos públicos, participação da comunidade, um Judiciário comprometido com a cidadania e muita competência técnica. Enfim, precisamos de uma nova visão e de um outro projeto que permita a participação ativa dos adolescentes.

Mudar a lei não adianta de nada, ou melhor, muda, só que para pior. Imagina o que seria colocar hoje mais de 10 mil adolescentes no sistema prisional? Aí seriam necessários mais gastos com presídios, quando é muito mais barato e proveitoso para o adolescente e para a sociedade manter uma vaga na escola ou em um programa socioeducativo em meio aberto do que uma vaga em uma instituição de restrição de liberdade. Mudar a lei é ilusão ou falta de seriedade. É ilusão, porque o problema da violência não é de lei. Pode ser falta de seriedade de alguns políticos para ganharem votos com o sofrimento da população. Se há impunidade no Brasil, o problema é outro: é policial, judicial, político... Mudar a lei, prender mais, matar as pessoas, nada disso vai resolver a violência urbana, nem garantir paz, nem diminuir o sofrimento enorme que é ter sido vítima de violência. Ninguém vai deixar de cometer crime por causa do tamanho do tempo de prisão. Prender mais hoje é garantia de aumentar o número de pessoas que cometem crimes amanhã.

Precisamos é fazer muito mais, do que simplesmente mudar a lei, porque a situação é urgente e não podemos esperar só por mudanças de longo prazo. Precisamos de uma outra segurança pública: mais investimentos, melhores salários para ter os melhores quadros na Polícia, mais inteligência contra o crime organizado, evitar a corrupção e a ilegalidade no meio policial. É necessário colocar as prefeituras para debater com a sociedade a segurança.

As ações preventivas podem, na maioria das vezes, ser executadas pelos municípios (projetos de cultura, esporte e lazer). Devemos envolver as comunidades no debate, é preciso disputar cada criança e adolescente com o sistema que os leva para o caminho do tráfico e da violência. Precisamos de educação de qualidade em tempo integral (dentro e fora da escola). Precisamos de profissionalização e oferta de trabalho. O Judiciário e o sistema penal também precisam pensar seus desafios e serem mais criativos: investir mais em outras formas de enfrentar a violência. Também

é necessário mudar o foco e não olhar somente para o agressor. É urgente atender as vítimas da violência no seu sofrimento. Tudo isso são políticas públicas. Sem políticas públicas de qualidade não teremos direitos. Sem direitos, a violência acha o caminho livre para prosperar.

Enfim, podemos oferecer um outro projeto de país para a adolescência e a juventude. Não um país que prenda mais, mas um país que permita que as pessoas andem sem medo pelas ruas.

Precisamos tratar a questão com mais seriedade. Não podemos querer para o filho dos outros, algo que não queremos para nosso filho. Todos somos responsáveis pelo que acontece com a infância e adolescência. Não precisamos de mais prisão para os jovens, precisamos de mais direitos respeitados, mais justiça e mais solidariedade. A paz não vem do medo. Vem da justiça, da solidariedade, do respeito mútuo, do sentimento de responsabilidade pelo próximo e pelo mundo.

Disponível em < <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/maioridade-penal-eca.html> > Acesso em: 10 de Julho de 2015.

Importante deixar aqui registrado que já havíamos discutido em outras oportunidades, o perfil de alguns meios de comunicação, como a Revista Veja, geralmente marcada por não tratar os assuntos abordados de forma imparcial e, também, o papel que a Rede Globo de Televisão, detentora do site G1, exerce sobre a opinião pública. Os critérios para discutir o posicionamento ideológico dos veículos midiáticos escolhidos foram por meio de comparações, leituras e análises de como uma mesma notícia é veiculada nestes canais e em outros canais. Por meio de atividades em que discutíamos como são permeados de ideologias os discursos midiáticos e como estes tentam fazer com que nós, público, compartilhemos dessas ideias, retomamos esse ponto com nossos alunos.

As leituras foram realizadas em duplas e tiveram a duração de 02 horas aulas. Todos os alunos leram todos os textos. Foram momentos muito positivos, em que tivemos a adesão total dos alunos à atividade. As dificuldades encontradas na leitura (vocabulário, exemplos citados, não compreensão de alguns trechos, enfim, dúvidas pontuais relacionadas à leitura) foram direcionadas a nós, que procuramos auxiliar no que necessário.

Ao final da aula, fizemos o combinado de que, nas próximas aulas, iríamos assistir a alguns documentários referentes ao tema, para podermos visualizar como são tratados os menores infratores em privação de liberdade (no Estado

de São Paulo, conduzidos à Fundação Casa, antiga FEBEM).

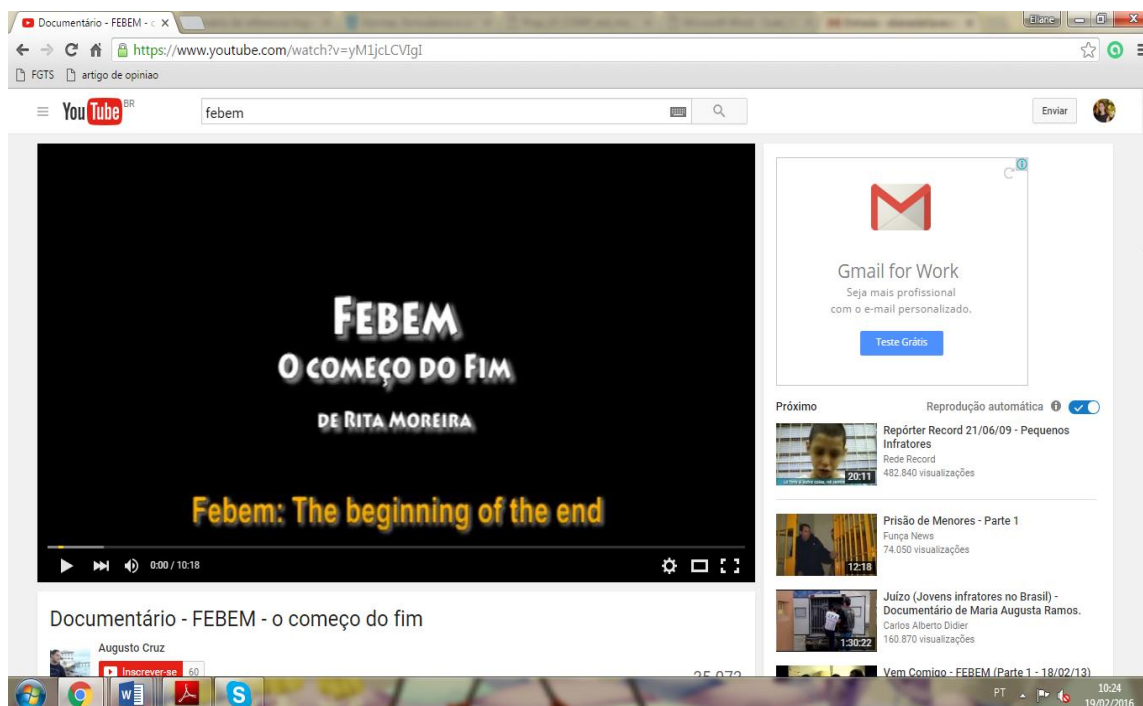
2.3.3 – 3º Momento

No dia de assistirmos aos vídeos escolhidos para o trabalho, os alunos já aguardavam nossas aulas de Língua Portuguesa na ansiedade de continuar o trabalho. Durante duas aulas, assistimos aos três documentários, chamando atenção às datas dos documentários (1991, 2009, 2012 e 2013 respectivamente), para que os alunos refletissem sobre mudanças e visões apresentadas pelos documentários ao longo das décadas de 1990 e 2000, observando se houve mudanças no sistema carcerário de adolescentes ou não.

Na sequência, apresentamos imagens dos documentários que compuseram o corpus.

1º Documentário:

O documentário de Rita Moreira representa um marco na discussão acerca dos espaços destinados à internação de adolescentes infratores. Lançado um ano após a promulgação do ECA, o documentário choca por mostrar a realidade da FEBEM (atual Fundação Casa, no Estado de São Paulo), convidando à reflexão de que estes não eram os espaços mais adequados à “correção” desses adolescentes, como a sociedade assim esperava.



Documentário: “FEBEM: o começo do fim” (1991). Diretora: Rita Moreira, Gênero: Documentário, Duração: 12min, País: Brasil, Cor: Colorido. Sinopse: Registro dos 4 dias em que 2.000 crianças começaram a ser liberadas da famigerada instituição. Testemunhos e depoimentos.

Categoria: Educação

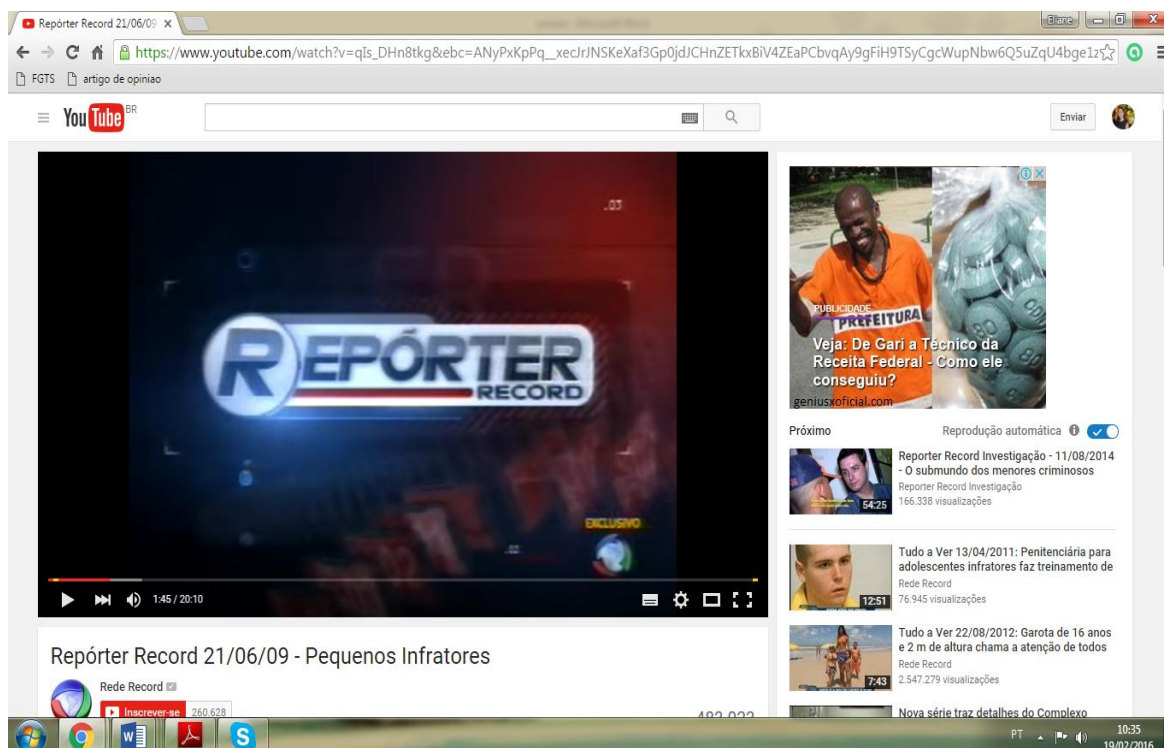
Licença: Licença padrão do YouTube

Música: "Minas/Paula E Bebeto" por Milton Nascimento (Google Play • iTunes)

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yM1jcLCVlgI>> Acessado em 12 de julho de 2015.

2º Documentário:

Esse documentário é uma reportagem exibida pelo Repórter Record, da Rede Record de Televisão. Nele, é mostrada a dura rotina de meninas e meninos condenados a perder não apenas a liberdade, mas a infância. Segundo o documentário, os menores infratores são vítimas das drogas, do abandono, da marginalidade, o futuro para eles não se mostra promissor, muito menos os períodos de privação de liberdade.



Enviado em 21 de jun de 2009

Repórter Record - Pequenos Infratores

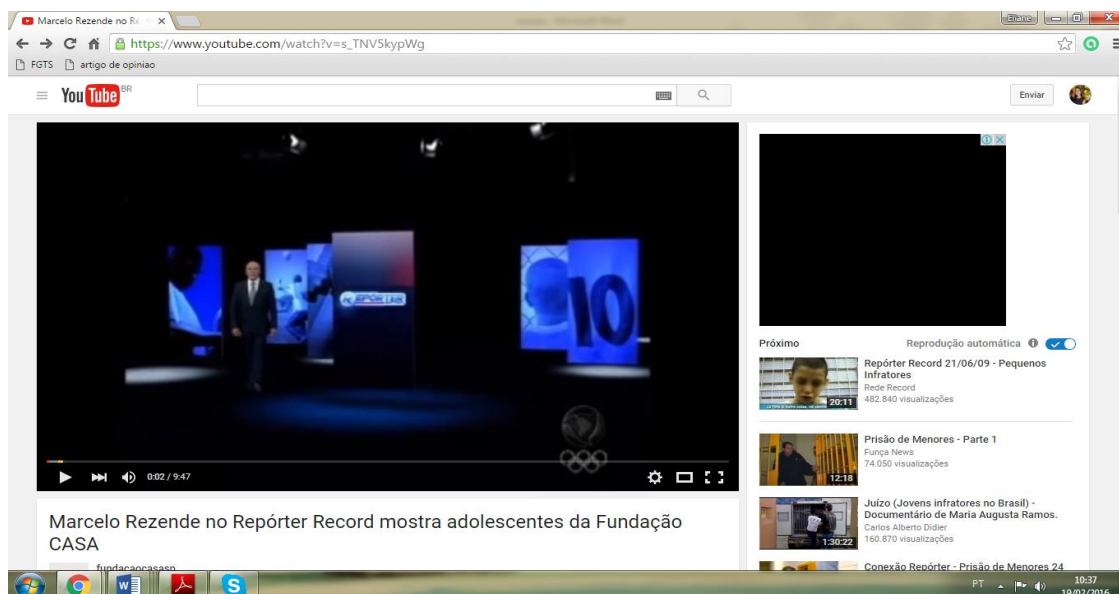
Categoria: Notícias e política

Licença: Licença padrão do YouTube

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qIs_DHn8tkg&ebc=ANyPxKpPq__xecJrJNSKeXaf3Gp0jdJCHnZETkxBiV4ZEaPCbvqAy9gFiH9TSyCgcWupNbw6Q5uZqU4bge1z15PzMV7BPA3CMA>. Acesso em: 12 de Julho de 2015.

3º Documentário:

Assim como o segundo, essa reportagem especial foi feita pelo Repórter Record e mostra especificamente adolescentes infratores em internação na Fundação Casa. Aqui, a imagem da Fundação é um pouco mais “suave” do que a mostrada no documentário um, retratando um lugar onde os adolescentes estudam, recebem visitas e têm acompanhamento de vários profissionais, na tentativa de ressocialização destes para o abandono da vida de vícios e crimes.



Publicado em 27 de jul de 2012

Programa da TV Record fala sobre internos da Fundação CASA

Categoria: Notícias e política

Licença: Licença padrão do YouTube

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=s_TNV5kypWg>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

4º Documentário:

Já nessa reportagem especial, também do Conexão Repórter, a Fundação Casa de São Paulo é mostrada em seu ponto negativo, mostrando imagens que ficaram por mais de dois anos longes da mídia (e do público) e mostram os conflitos internos na Fundação Casa de São Paulo: jovens rebelados, destruição de bens, violência, represália, ações desastrosas pelo uso exagerada de força por meio dos agentes, questionamentos e abandono, além de jovens organizados em comandos.



Publicado em 8 de nov de 2013

Conexão Repórter 07/11/13 - Completo - A Revolta Secreta - Fundação Casa

Licença: *Licença padrão do YouTube*

Categoria: Entretenimento

Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=e9yT0BbeUel>>. Acesso em: 12 de Julho de 2015.

Após a apresentação e discussão dos documentários, notamos que esses foram um ponto chave para fomentar ainda mais a atenção e o interesse dos alunos em nosso projeto. Observamos sentimentos como medo, revolta, admiração, emoção (e até lágrimas) ao pensarem nos motivos que levam um jovem a se tornar um infrator. Como nos colocou um aluno, (I), de 14 anos:

I: *“Poxa, professora...cada história de vida. Como esses moleques podem ser melhor se não têm estrutura de vida? Todas as histórias são de crianças com pais drogados, de favela, são drogados também e vivem no meio da violência. Difícil pensar em ser diferente numa realidade assim”.*

Imediatamente, ouvimos a resposta da aluna (D), de 15 anos, que estava muito exaltada com o que acabara de assistir e ouvir, manifestando-se da seguinte forma:

D.: *“Bandido é bandido, não interessa a idade. Pensa se um deles matar teu pai, você vai ter dó?”.*

Novamente, os alunos começaram a conversar entre si. Aproveitando desse momento profícuo, combinamos que, para a próxima aula, realizaríamos um debate regrado, conforme consta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) do 9º ano, em que se há o respeito pelos turnos de fala, mediados por um debatedor, para dar voz a todos, respeitando as diferentes opiniões e valendo-se da oralidade. Vale, aqui, recorrermos a Marcuschi (1997) que afirma que tanto a escrita quanto a fala refletem formas de organização da mente através das próprias representações mentais.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos como ainda veremos, em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego (MARCUSCHI, 2007, p. 40).

Assim, organizamos nosso próximo momento, o momento do debate regrado.

2.3.4 – 4º Momento

Esperávamos que após várias atividades de leitura e reflexão sobre o tema abordado, os alunos tivessem argumentos para debater uns com os outros e expor seus posicionamentos. Sabe-se que textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro, como os que utilizamos nas atividades descritas, fazem com que os sujeitos exercitem suas capacidades argumentativas. Como já havíamos oferecido um número considerável de leituras e discussões, entendemos que poderíamos partir para a verificação da capacidade argumentativa dos mesmos.

Durante duas horas-aula, retomamos com os alunos, conforme já está previsto no 9º ano, em uma das situações de aprendizagem do (São Paulo faz Escola, 2008), o conceito de debate, enquanto uma exposição de pontos de vista diferentes sobre determinado assunto, em que não se julgam pessoas, mas sim, ideias. Por isso, a discussão nunca deve ser levada para o terreno

peçoal. Todos os participantes devem ter o direito de: falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; fala-se apenas quando for a vez); expressar suas ideias em igualdade de condições (igualdade de tempo, por exemplo); ser respeitado ao expor o que pensa (não se deve zombar ou provocar o debatedor, por exemplo, durante sua exposição); quando um participante contra-argumenta em relação ao ponto de vista de outro participante, pode-se estabelecer o direito de réplica, o que depende apenas de um acordo entre os participantes antes de se iniciar o debate; os participantes devem observar as normas combinadas e atender às solicitações do mediador do debate (São Paulo faz Escola, 2008).

Com a função de mediarmos o debate, tivemos nossa participação apenas na condução das discussões, em que tivemos 100%, novamente, de adesão à atividade, ouvindo todos os alunos. Tivemos um debate acalorado. Como afirma Geraldi (2010), “a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal.” (GERALDI, 2010, p. 34).

Em certo momento, ouvimos de dois alunos, (J. V.), 14 anos, e (T.), 15 anos, que antes, ambos eram a favor da redução da maioridade penal, mas após as atividades que desenvolvemos, refletiram melhor e mudaram de posicionamento, sendo contrários, pois enxergaram que há problemas sociais mais graves a serem combatidos do que a simples diminuição da idade penal. A maioria de nossos alunos se mostraram contra a redução da maioridade penal.

Não que nos pautemos a favor ou contra, procuramos nos manter, na função de professor e pesquisador, neutros durante a atividade, mas foi importante ouvir que as atividades contribuíram para uma tomada de posicionamento mais consciente de nossos alunos.

Partimos, então, para os momentos números cinco e seis de nossas atividades, que consistiriam, então, na escrita, visto que nos propusemos, desde o início, a investigar a escrita argumentativa, por meio do gênero artigo de opinião, a partir de práticas discursivas de leitura mais críticas, melhorando o posicionamento dos nossos alunos.

2.3.5 – 5º e 6º Momentos

No momento cinco, houve a primeira versão do artigo de opinião dos participantes, que nos mostravam para uma correção e possíveis melhoras no desenvolvimento argumentativo e, finalmente, no momento seis, os alunos nos entregaram a versão final de seus textos, que são objetos de nossa análise no Capítulo III.

Na perspectiva do trabalho aqui desenvolvido, nos recordamos de Geraldi (1997), pois integramos o trabalho com leitura à produção escrita em dois aspectos: ela incide sobre o que se tem a dizer e incide, também, sobre as “estratégias do dizer”, visto que um texto supõe um locutor/autor e este se constitui da mesma forma quando produz um texto.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história (GERALDI, 1997, p.166).

Como trabalhamos com o material didático da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ao longo do 9º ano, já havíamos abordado o gênero artigo de opinião ao longo dos 1º, 2º e 3º bimestres, também esta é a justificativa por trabalhar com o gênero artigo de opinião para a produção textual de nossos alunos.

Retomamos, em explanação oral, valendo-nos também da lousa enquanto recurso pedagógico, a estrutura argumental do gênero em questão, reforçando a importância da tese e da progressão temática para observarmos a questão da argumentação, bem como da coesão e coerência textuais.

Apresentamos à classe os critérios, segundo PASSARELLI (2012, p. 261), que norteiam a correção de um artigo de opinião, pois, assim, todos poderiam contemplar o que deve conter nesse gênero discursivo.

Eixo	Cr�terios
1. Compreens�o da proposta, an�lise do tema e respeito �s caracter�sticas do tipo/g�nero solicitado	1.1 Abordagem do tema com fidelidade � proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repert�rio cultural produtivo.
	1.2 Constru�o textual compat�vel com estrutura e caracter�sticas do tipo/g�nero textual solicitado.
	1.3 Ocorr�ncia de estruturas sint�ticas que permitam a visualiza�o clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicita�o de ideias apresentadas/conclus�o).
	1.4 Escolha de t�tulo adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Organiza�o da argumenta�o	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de sele�o, organiza�o e interpreta�o de informa�es.
	2.2 Constru�o de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posi�o discursiva do locutor em rela�o ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utiliza�o de refer�ncias pertinentes, com presen�a de articula�o das ideias presentes nos textos de apoio.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em rela�o ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produ�o.
3. Coes�o textual	3.1 Utiliza�o de sin�nimos, hiper�nimos e hip�nimos.
	3.2 Utiliza�o de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conex�o sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmenta�o do texto em par�grafos e uso de pontua�o.
4. Norma culta	4.1 Respeito �s conven�es ortogr�ficas e � acentua�o gr�fica.
	4.2 Concord�ncia verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Reg�ncia nominal e verbal e coloca�o pronominal.
5. Realiza�o de proposta de interven�o	5.1 Realiza�o de proposta pertinente ao tema/problema abordado.
	5.2 Desenvolvimento consistente da proposta.
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.
	5.4 Apresenta�o de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.

Figura 1. Tábua de cr terios de corre o do gênero artigo de opinião. (PASSARELLI, 2012, p. 261).

De um total de trinta e seis alunos, obtivemos quinze produções em que os alunos desenvolveram todas as fases do projeto. Todos os alunos acabaram por entregar a produção final, entretanto, privilegiamos aqui os que participaram de todas as fases de nossa Sequência de Ensino e Aprendizagem.

Cabe aqui ressaltar o quanto é importante desenvolver a oralidade de nossos alunos, também, o que fizemos durante o debate, mas o objeto principal de nosso estudo, foca-se na produção escrita como marcas da evolução ou não da leitura e da escrita por meio de interpretações mais significativas de temas importantes em nosso meio, como a redução da maioridade penal).

Os demais alunos não cumpriram todas as etapas do projeto, por ausência às aulas ou por não cumprimento dos prazos estabelecidos, sendo que alguns deles não entregaram a versão final do texto, limitando-se apenas à produção textual que antecedeu a entrega em definitivo do texto ao professor.

Dessas quinze produções escritas, fizemos a análise em cinco delas (a primeira produção, em que deveriam apresentar três argumentos sobre o tema e a última, em que produziram, finalmente, o artigo de opinião), interpretando, em termos de marcas linguísticas para discussão da progressão na escrita, a referenciação e os marcadores argumentativos na escrita do artigo de opinião.

Nosso intuito, desde o começo, foi o de contribuir para a melhoria da leitura, verificando se esta ao ser trabalhada sistematicamente pode refletir na melhora da escrita. Por isso, tomaremos a escrita do primeiro momento, em que pedíamos, sem realizar atividade alguma, para que os participantes da pesquisa escrevessem se eram favoráveis ou contrários à redução da maioridade penal e a comparamos ao desenvolvimento desses argumentos ao final do momento seis, já passadas todas as fases da Sequência de Ensino e Aprendizagem, que serão objetos de nossa análise no Capítulo III.

Vale ressaltar, também, que nosso foco não é a correção gramatical e/ou ortográfica, por isso, os textos apresentam algumas incorreções quanto a esses dois aspectos que, embora importantes, não afetam nosso trabalho, uma vez que estamos em busca da compreensão do dizer do aluno de uma maneira global. Cremos que estes aspectos podem ser trabalhados em outros momentos, pois são pontuais e buscamos analisar aspectos da construção textual

discursiva, como, especialmente, os processos de referenciação, coesão, coerência, a tese e os elementos argumentativos.

Acreditamos que a partir do recorte feito no corpus, também por não ser uma pesquisa quantitativa, pudemos mostrar as ideologias, interpretação e singularidade dos alunos, além de avaliar nosso trabalho, enquanto pesquisa ação, e a contribuição dele para o ensino da leitura e da escrita significativas.

Passemos ao Capítulo III, em que apresentamos uma análise qualitativa de cada texto selecionado para esse fim, em que buscamos interpretar os significados pelo processo interacional-discursivo.

CAPÍTULO III – EM BUSCA DA INTERPRETAÇÃO E ESCRITA SIGNIFICATIVA

3.1 Leitura e escrita: em busca dos sentidos

Importar reforçar que a análise que ora apresentamos está ancorada na perspectiva discursiva (quanto ao projeto de dizer do autor, verificando suas marcas de autoria) com apoio na materialidade linguística textual, como os elementos referenciais e com elementos coesivos que nos permitem analisar os elementos que garantem a coesão e coerência textuais, além de investigar se os autores se valeram de argumentos diversos, e apresentaram propostas de intervenção para um debate que é nacional e muito importante para a sociedade brasileira, pois é uma legislação que cuida da idade de punição para adolescentes infratores.

Apresentamos, a partir de agora, dois textos de cada aluno selecionado (A, B, C, D, E), escritos no primeiro e sexto momentos. O primeiro momento consistiu na apresentação do tema e na escrita de três argumentos para defender o posicionamento do aluno sobre a redução da maioria penal; e o sexto momento consistiu na escrita do artigo de opinião, após termos trabalhado o tema por meio de leituras, documentários e debates.

Trazemos, a seguir os textos do aluno (A), sendo que no primeiro, ele argumenta a respeito de ser favorável à redução da maioria penal, já no segundo, o aluno se diz a favor e contra, apresentando argumentos para defender seu posicionamento.

Aluno A

1º momento

Você é a favor ou contra a redução da maioria penal (de 18 para 16 anos)?

R.: A favor

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

1- Sou a favor porque é desde pequeno que se aprende a viver.

2- E quando pequenos (18 a 16 anos) é fácil fazer crimes, ou seja, suas mentes são fracas.

3- E com a prisão desde pequenos, ao ser libertos teram consciência do sim e do não. Já serem mais velhos e decididos que por exemplo diram: “Poxa! Agora sei o que eu quero, fazer o bem”, caso decidem fazer o mal, coloca na prisão de volta pra pensar mais.

Observamos que o aluno A se valeu de argumentos contraditórios, sem definições “trata de ‘pequenos’ os adolescentes que têm entre 16 e 18 anos”, entendemos que a representação é de uma imagem pueril do infrator por achar que tem nessa idade, ‘mente fraca’, pois entendemos, na visão do autor, que quem tem a ‘mente fraca’ é alguém que ainda não está formado. Valendo-se de uma frase pronta como meio de reflexão (argumento 3), colocando a imagem prisional como fundamental para o pensamento de não se tornar um criminoso.

Conforme Nunes (1998, p.45) o leitor, ao formular um discurso e se posicionar, se insere em uma memória de leitura específica, portanto, ele não cria a sua posição a partir do nada, como foi criada na primeira escrita do aluno (A). O leitor crítico poderá dizer muito mais do que ser a favor ou contra, do que apenas buscar qualquer justificativa aleatoriamente sem construir sua posição através da reflexão, da resistência, do deslocamento que somente a prática da leitura pode permitir, em um jogo interpretativo que lhe dê condições para isso. (ORLANDI, 1998).

Aluno A

6º Momento

Você é contra ou a favor da Penalidade de Menores?

A penalidade de menores vêm acontecendo já há alguns anos, na época, via-se reportagens na TV sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa. E muitas delas, insistiam para ir embora dali.

O que mais mexeu comigo, foi que algumas das vezes as crianças e os adolescentes roubam e matam para ajudar os pais e alguns para comprar drogas.

Hoje a Fundação Casa, oferece mais conforto e atividades educativas não se ve mais crianças implorando e fazendo protestos, como antigamente.

Eu escolho, por isso, ser a favor e contra a Penalidade de Menores. Os motivos que me levaram a ser contra, é que eles fiquem longe de seus amigos e familiares. E o motivo de ser a favor, é porque nas fundação casa, todos são gentil e os adolescentes e crianças podem receber visita de seus pais. E todos os feriados que

muitos fazem festas, a fundação casa também oferece festas junto com a visitas de seus familiares.

A fundação casa, não parece ser assustadora, lá é bem confortável. Todos tem direito a refeições diárias, esportes, brincadeiras e até aulas como as que tem na escola.

Alguns tempos, as crianças e os adolescentes não poder sair. E se Deus quiser, vão sair dali arrependido e sabendo o que é certo e errado

Quem sabe se eles sairão em busca de um emprego, um novo futuro e estudar.
“Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás!”

O texto final do aluno A já se mostra mais significativa, com ideias mais desenvolvidas e seu posicionamento marcado pelo paradoxo a favor e contra a redução da maioridade penal.

Focalizamos esta análise em três referentes principais: (1) Penalidade de menores; (2) Fundação Casa; e (3) Crianças. O autor ancora o texto, logo no início, pelo referente **Penalidade de menores**, retomado no texto em forma de valor afetivo, “o caminho da oposição bipolar, dos pares de conceitos contrastantes” (KOCH, 2011, p. 77), quando diz ser a favor e contra a penalidade de menores, o que parece, inicialmente, ser contraditório, porém, o aluno, por meio de anáforas indiretas, vai construindo sua argumentação em: “reportagem na tv sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa”, “adolescentes roubam e matam para ajudar os pais”. O enunciado “Penalidade de menores” é retomado pela anáfora direta nominal no quarto parágrafo ao abordar sobre seus argumentos a favor e contra a penalidade. O que inclui dizer que o aluno expande o texto, dando progressão temática em um processo constitutivo.

Em um viés discursivo entendemos que o texto é uma “dispersão do sujeito”, conforme Foucault (1971), entendemos que esse sujeito ocupa posições diferentes no interior do mesmo texto, se representando de maneiras diferentes, como segue: “eu escolho, por isso, ser a favor ou contra da Penalidade de menores. Os motivos que me levaram a ser contra, é que se eles ficaram longe de seus amigos e familiares. E o motivo de ser a favor, é porque nas fundação casa, todos são gentil e os adolescentes e crianças podem receber visitas de seus pais...”. Observa-se aqui a presença do discurso da Instituição familiar e do ECA¹⁴ quando o aluno-autor compreende a importância da família na formação

¹⁴Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento

da criança. Esse trecho pode ser tomado como uma possível tese, que não fica marcada no primeiro parágrafo, mas, mesmo assim, garante a defesa da ideia de ser a favor e contra.

Quando diz que na fundação casa “todos” são gentis, ele generaliza pelo discurso da Instituição abrigo de adolescentes, que buscam passar a imagem de uma Instituição que recupera o jovem.

Quanto à referenciação **Fundação Casa**, é retomada várias vezes pela anáfora direta nominal até o parágrafo (5) objetivando caracterizar tal fundação como um espaço aconchegante, pelo uso dos verbos “oferecer”, “receber” e “parecer”. Foi usado também o dêitico espacial, dali, no parágrafo (1) e lá no parágrafo (5), apontando o local como um espaço para remissão dos que por lá passam.

A repetição do mesmo referente pode ser explicada, segundo Cavalcante e Lima (2013, p. 41), como um modelo proposicional que estrutura um conhecimento advindo de experiências passadas, diretas ou indiretas, na relação com o mundo e exercendo um papel fundamental na geração de inferências e predições. Esse resgate marca a instituição para recuperação de menores infratores cuja imagem negativa é desconstruída ao longo do texto. Dessa forma, entendemos que o uso da anáfora direta tradicional não impossibilita observar indícios de autoria e subjetividade, quando diz: “ O que mais mexeu comigo...” (parág. 2); “Eu escolho...” (parág. 4), demonstrando que esse sujeito não é uno, mas interpelado por uma determinada formação discursiva e heterogêneo (CORACINI, 1995).

Para Coracini (2007, p. 9), os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais, políticas e ideológicas do sujeito que mapeiam as possibilidades de expressão e produção de sentido, assim, o sujeito-aluno desloca sentidos sobre sua representação e aponta, discursivamente, para a heterogeneidade de sua formação.

O terceiro objeto de discurso que tratamos é “**crianças**”. É iniciado no parágrafo (1) com o referente crianças e retomado pela anáfora direta nos

jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

parágrafos (3) e (4) e nos parágrafos (2) e (6), ao longo do texto, esse referente é recategorizado por **crianças e adolescentes, eles, todos**, ora se incluindo, ora se excluindo, significando que ao usar o referente criança, há uma busca pela infantilização, o que supõe a inocência, porém, na sequência, ao incluir o enunciado adolescentes, essa inocência é substituída. O que mais chama a atenção do autor é o fato de muitas dessas crianças e adolescentes roubarem e matarem.

O uso dos dêiticos temporais **na época** e **dali** (parág. 1), **hoje e antigamente** (parág. 3) e **lá** (parág. 5), localizam no tempo e espaço do enunciador os fatos sobre o objeto de discurso, contribuem para a construção das ideias e sua evolução, dando progressão temática pela argumentação. Essa progressão é entendida como o processo pelo qual o texto se constrói com o avanço da informação (KOCH, 2013), direcionando a argumentação para o desenvolvimento (e adesão) da tese.

No último parágrafo "Vida de crime? Jamais. Viver a vida e correr atrás", interpretamos como uma interlocução com o possível leitor, pois encapsula a ideia de NÃO à vida do crime. Pode parecer uma frase pronta, cristalizada, mas entendemos que, em meio a um discurso permeado pela emoção, uma vez que o tema "tocou" o autor, é uma construção que resume tudo que foi dito antes pelos gestos de interpretação e subjetividade (GALLO, 1992).

A seguir, faremos a análise dos textos do Aluno B, que manteve seu posicionamento inicial até o final das atividades realizadas, valendo-se de seus conhecimentos prévios e melhorando, ao final, sua argumentação, assumindo-se como autor.

Aluno B

1º momento

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

R.: Sou contra.

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

- 1- Os centros de reabilitação não trabalham de fato para ajudar esses jovens, eles acabam saindo pior do que entraram.
- 2- Esses jovens ficam privado de educação que é a melhor ferramenta para a mudança.
- 3- Em outros países onde a redução é aplicada, a taxa de criminalidade não baixou.

O aluno (B) já demonstrou um pouco mais de clareza em sua exposição inicial, citando os centros de reabilitação, a educação como instrumento de mudança e o exemplo de outros países não obtiveram melhoras nas taxas de criminalidade após mudança na idade penal. Provavelmente, temos um sujeito-leitor constituído por mecanismos que o fazem compreender sua posição discursiva, constituindo um certo perfil de leitor-escolar em que funciona as representações imaginárias que os professores fazem do “bom leitor” (PFEIFFER, 1998).

Tal análise pode ser corroborada pelo argumento (3) apresentado pelo aluno, um argumento que traz um dado, funcionando como uma comprovação de informações (KOCH; ELIAS, 2016). Embora não apresente a fonte, deduzimos que o aluno já tem esse conhecimento prévio sobre o assunto, visto que quando aplicamos esta primeira atividade, ainda não havíamos levado nenhum texto, nenhuma outra informação a respeito do tema discutido.

Aluno B

6º Momento

Redução não é a solução.

A redução da maioria penal gera polêmica e divide opiniões. Redução é a Solução?

Eu digo que não. Colocar jovens infratores juntos a outros presidiários já adultos, pode servir como influência para que eles aprendam coisas ainda mais inadequadas e podem voltar ainda mais perigosos para a sociedade, além de ficarem privados de educação e a mercê de fações criminosas e violência, muitas vezes sexual.

Usar como argumento a queda da violência com a redução já não convence, sendo que nos 54 países onde foi reduzida a maioria não se registrou diminuição de violência. É claro que esses jovens devem responder de certo modo pelos seus atos, como por exemplo ficarem internados na Fundação Casa, onde ficam presos

mas, com acompanhamento escolar, atividades manuais e incentivo de melhora de vida.

A cada dez jovens que frequentaram a Fundação Casa, apenas um volta a cometer infrações antes dos 18 anos, ou seja, funciona. Também é válida a ideia de que em caso de assassinato ou estupro o infrator deve ser proporcionado uma pena mais rígida, permanecendo na internação até os 18 anos e usufruindo de ajuda psicológica.

Querer reduzir a maioridade penal é querer “podar” um mal que já tem raízes muito profundas, é necessário escutar e entender o que leva cada jovem a cometer as infrações, e estar disposto a acabar com esses motivos, e só assim o número de jovens infratores vai cair.

O grande problema é querer simplesmente colocar a culpa nesses e tampar os olhos para a razão pelo qual eles cometem tais infrações, perceber que nem um crime é razo, e que muitas vezes eles são usados de escudo por pessoas que realmente deveriam estar atrás das grades, mas para esses a lei nunca funciona!

No texto 2, elencamos três objetos de discurso que constroem o sentido do texto: (1) redução da maioridade penal, (2) jovens infratores, (3) Fundação Casa.

O referente (1) é retomado mais duas vezes apenas como **redução**, pois o substantivo redução já encapsula a ideia contida em redução da maioridade penal (CAVALCANTE et al, 2014, p. 78).

O referente 2 vem retomado por anáfora indireta e pelos dêiticos pessoais **eles**, **mesmos**, e espacial por meio do pronome demonstrativo **esses**. O uso de dêiticos mantém a atenção dos leitores porque há a avaliação do referente ao longo de todo o texto, situando o leitor ao que está sendo debatido e conferindo sentido, por meio das coordenadas do enunciador que permitem localizar e identificar o movimento argumentativo (CAVALCANTE, 2013, pp. 128-129).

O referente (3) ajuda a construir o sentido geral do texto, sendo retomado como **internação**, garantindo à progressão temática, coerência e coesão com a defesa da tese do autor de que reduzir (a maioridade penal) não é solução (para a diminuição da violência).

Mais uma vez, percebemos que as anáforas e os dêiticos foram recorrentes nos dois textos até aqui analisados.

Percebemos o posicionamento do aluno-autor que se coloca em primeira pessoa do singular (eu) e responde ao questionamento feito anteriormente, trabalhando os argumentos em função do seu ponto de vista. Discursivamente,

percebemos que o sujeito-aluno desloca o sentido sobre sua representação e aponta para a heterogeneidade constitutiva com marcas de autoria ao afirmar que “... as pessoas que realmente deveriam estar atrás das grades (*não estão*) mas para eles a lei nunca funciona!”. Isso mostra que social e ideologicamente, esse sujeito compreende o mundo que o cerca, sendo para ele, injusto, assim, eximindo a culpa dos adolescentes infratores e colocando-os como vítimas de uma sociedade que simplesmente colocam a culpa “nesses jovens” e tampam “os olhos para a razão pelo qual eles (*menores*) cometem tais infrações”, em um encadeamento argumentativo estruturado por operadores de discurso que encaminham o processo argumentativo em favor de seu ponto de vista (tese).

Ao valer-se de argumentos diversos, inclusive tornando a usar com mais informações os dados apresentados no primeiro momento da atividade “Redução não é solução”, percebemos que o aluno-autor consegue participar de um debate que é nacional e muito importante para a sociedade brasileira, pois é sobre uma legislação que trata da idade de punição para adolescentes infratores.

E, tendo sido produzido na instituição escola, entendemos que foram superadas as posições vazias, conforme Nunes (1998, p. 43-45), em que há um apagamento ao nível da ideologia que reduz o espaço da leitura ao domínio de instituições de modo a evitar outros sentidos e possibilidades para a leitura e o sujeito-leitor, que o aluno geralmente assume nas aulas de leitura/escrita, para posicionar-se não do nada, mas como forma de resistir e desconstruir verdades absolutas sobre um assunto pertinente a ele, estudante adolescente que assume seu papel de cidadão ao debater um assunto pertinente e atual.

Aluno C

1º momento

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

R.: Sou contra a redução da maioridade penal.

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

1- Adolêscente está em fase de desenvolvimento. Não só fisicamente como mentalmente, criando suas próprias condutas.

2- Existe manipulação ao redor de um adolescente, por a maioria das vezes, não ter mente formada.

3-Com a quantia que terão que gastar com os presídios, poderia estar sendo investido na educação, formação de novas escolhas e melhor qualidade de ensino.

A primeira atividade do aluno (C) chama a atenção por apresentar, no argumento 3, uma proposta de intervenção a um problema real do país: o crescente aumento da população carcerária e a consequente necessidade de construção de novos presídios em detrimento dos investimentos em uma educação de qualidade. Como tratamos do ENEM no capítulo um, retomemos esse exame nacional como um exemplo de avaliação que cobra de seus candidatos, na competência 5¹⁵, a elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Os argumentos um e dois são baseados em senso comum, muito provavelmente reprodução de discursos que o aluno tem contato e não apresentam fundamentação em seu posicionamento. Apoiamos em Coracini (1995) quando falamos em diferentes leituras, referindo-nos não apenas à leitura realizada individual e particularmente pelo leitor, mas aos diferentes momentos de sua vida: “na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo [...]” (p.16). Apoiados nessa crença, passaremos à análise do texto produzido pelo aluno C após as várias atividades realizadas envolvendo a leitura.

Aluno C

6º Momento

¹⁵São cinco as competências avaliadas na Redação do ENEM: Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>.

Redução da maioridade penal

Reduzir a maioridade penal não é resolver um problema, mas sim, transferir ele.

A partir dos 12 anos, qualquer adolescente é responsabilizado pelo ato cometido contra a lei. Por isso, não devemos confundir impunidade com imputabilidade. A imputabilidade, é a capacidade da pessoa entender que o fato é ilícito e agir de acordo com esse entendimento, fundamentado em sua maturidade psíquica.

A violência não será solucionada com a culpabilização e punição, mas pela ação da sociedade e governos nas instâncias psíquicas, sociais e econômicas que as reproduzem. Agir punindo e sem se preocupar em discutir quais os reais motivos que reproduzem a violência, só gera mais violência.

A redução da maioridade penal não visa a resolver o problema, apenas “fingir” que há “justiça”. Um autoengano coletivo quando, na verdade, é apenas uma forma de massacrar quem já é massacrado.

Em um lugar onde não há atividades culturais a violência vira espetáculo, porque reduzir a maioridade penal é tratar o efeito, não a causa.

No texto 3, discutimos três objetos de discurso: (1) adolescente, (2) reduzir a maioridade penal e (3) violência.

O referente (1) adolescente é retomado em forma do pronome **quem**, ancorado pelo adjetivo “massacrado”, que já contribui para construir a imagem, no texto, de que o adolescente é massacrado pela sociedade: “...é uma forma de massacrar quem já é massacrado”. Pelo discurso da exclusão, ele vai pontuando pela anáfora indireta (CAVALCANTE et al., 2014, p. 68), estreita relação de sentido com o objeto de discurso (2) reduzir a maioridade penal e (3) violência.

Observamos, ainda, que os referentes (2) e (3) são repetidos enfaticamente de forma direta. Manter o foco centrado nesses dois referentes garantiu ao texto progressão argumentativa e uma conclusão que retoma a tese, ou seja, a ideia defendida no texto (ABREU, 2002) de forma bem marcada. Cabe ressaltar que, na tese “Reduzir a maioridade penal não é resolver um problema, mas sim transferir ele”, temos o pronome **ele** que aponta para o referente problema e está ancorado no referente (2), garantindo coerência e coesão ao longo do texto (KOCH, 2016, pp. 87-111).

Notadamente, estamos diante um texto em que o aluno-autor procura persuadir por seu discurso e apontar paradoxos existentes no tocante ao tema

abordado, como no parágrafo 4: “A redução da maioria penal não visa a resolver o problema, apenas ‘fingir’ que há ‘justiça’. Isso cria bases para o pensamento autônomo, organizado pela linguagem, que permite confrontar e transformar os sujeitos envolvidos na atividade, produzindo novos significados ao que já está cristalizado no discurso social corrente (SANTIAGO, 2016, p. 27). Embora ele tenha abandonado a proposta de intervenção apresentada na primeira atividade (argumento três), não houve comprometimento de seu projeto de dizer.

Percebemos que o discurso aqui é consciente e estabelece com seu interlocutor a superação do que as esferas sociais já têm posto, de modo que os limites do sistema interiorizado (“Um autoengano coletivo”) são processados particularmente na apropriação e interiorização dos sentidos genéricos, mas, também, de suas singularizações (VOESE, 2004, pp.92-93).

Por isso, “ser sujeito inclui assumir que a heterogeneidade social e discursiva deve ser concebida, concomitantemente, como produto da atividade de consciências individuais” (Idem, p. 103) e, finalizamos afirmando que o sujeito-autor desse texto deixa marcas significativas de sua autoria, como gestos de interpretação e sua subjetividade (GALLO, 1992), tratando-se da constituição desse sujeito determinado pela sua relação com a instituição, escola e a sociedade.

Aluno D

1º momento

Você é a favor ou contra a redução da maioria penal (de 18 para 16 anos)?

R.: Sou a favor.

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

- 1- Pois com 16 anos a pessoa já tem consciência do que está fazendo.
- 2- Esses adolescentes cometem crimes gravíssimos, como roubar e matar.
- 3-Colocar esses adolescentes infratores em uma casa de reabilitação não vai adiantar nada, pois eles já tem uma opinião formada, e quando saírem vão continuar roubando e matando.

Percebemos aqui um aluno-autor que já tem arraigado em sua formação o juízo de valor formado acerca do adolescente infrator, tanto que os argumentos um e três afirmam que “esses adolescentes” (argumento dois, aqui já há a divisão entre os adolescentes que são infratores e os que não são) já têm consciência de sua conduta e opinião sobre continuar cometendo os mesmos atos gravíssimos (roubar e matar) mesmo após tentativa de reabilitação.

Passemos ao texto produzido pelo mesmo aluno após todas as discussões sobre o tema, observando que ele argumenta a favor da redução da maioridade penal, apontando que, aos dezesseis anos, é possível que se assuma a culpa pelos atos cometidos:

Aluno D

6º Momento

Basta de impunidade

Um dos temas mais discutidos atualmente na política brasileira, as regras da maioridade penal estão prestes a ser alteradas no país. A ideia é diminuir a idade mínima com que uma pessoa pode ir para a prisão em caso de crimes hediondos. Essa é uma discussão que tem se desenrolado ao longo de muitos anos.

Eu sou a favor da redução da maioridade penal, porque na minha opinião a impunidade de menores gera apenas mais violência. Com a consciência que não podem ser presos, adolescentes sentem maior liberdade para cometer crimes, pois as punições atuais para menores infratores são muito leves.

O ECA prevê punição máxima de três anos de internação para todos os menores infratores, mesmo aqueles que tenham cometido crimes hediondos.

Mas eu acredito que isso não é o suficiente, porque esses adolescentes matam, estupram e não pagam por seus crimes, pois são apenas adolescentes. Mas e a dor de uma mãe que perde um filho, ou pessoas perdem familiares, ou quando uma menina é estuprada? É fácil falar quando não é com a gente, por isso temos que nos colocar no lugar dessas pessoas para que possamos ver como é para a pessoa que perde alguém por um homicídio e quem cometeu o crime foi um adolescente e por isso não paga pelos seus atos. Eu penso que se o adolescente teve a frieza de matar ou de estuprar ele pode ficar em uma prisão, e se o adolescente cometeu um crime por causa da realidade em que vivem, ou pela falta de estrutura familiar, mas tem muitos que tem uma estrutura familiar ruim e não comete crimes, então isso vai do psicológico dessa pessoa, mas ela não é obrigada a fazer nada, elas cometem crimes porque querem, pois se esses menores estivessem trabalhando e estudando não teriam tempo para pensar em cometer algum crime.

A solução ou pelo menos a redução desse problema, seria reduzir a maioridade penal e darem trabalhos e investirem em escolas em tempo integral, pois como eu disse se esses adolescentes estudarem e trabalharem não terão tempo para crimes. Mas também depende desses adolescentes, eu sei que algumas pessoas pensam que reduzir a maioridade penal não adianta, mas com 16 anos já sabem muito bem o que

estão fazendo, por isso cabe a esses adolescentes escolherem o caminho que querem seguir, mas se ele escolhe a vida do crime é certo que ele pague por isso, pois tudo o que fazemos tem uma consequência, as consequências podem ser duras, mas ele pode aprender com elas.

Focalizamos nossa análise em três referentes principais: (1) pessoa, (2) maioria penal, (3) crimes.

Observamos que, ao longo do texto, o referente (1) pessoa é retomado cinco vezes por anáfora direta (nos parágrafos 4 e 5) e catorze vezes por recategorização, sendo elas **adolescentes, menores infratores, elas, menores, eles** (parágrafos 2 ao 5). O aluno-autor refere-se de várias maneiras ao adolescente infrator, tratando-o como alguém ainda em processo de formação, até por formas pronominais, como se encapsulando todos e em nenhuma delas há sua inclusão, ou seja, ele não se vê na caracterização de quem comete crimes, mas sim, no decorrer do texto, percebemos, ao alternar seu discurso da primeira pessoa do singular (*“Eu sou a favor da redução da maioria penal...”*) com a primeira pessoa do plural, se incluindo e se excluindo em diferentes turnos (*“É fácil falar quando não é com a gente, por isso temos que nos colocar no lugar dessas pessoas para que possamos ver como é para a pessoa que perde alguém...”*).

Percebemos que esse sujeito se identifica com o discurso cristalizado na sociedade (*“...elas cometem crimes porque querem...”*) e ora se coloca na posição de quem, mesmo adolescente, assume-se adulto. Nota-se o discurso da Instituição família e da Instituição escola nesse sujeito e na forma como ele vê pela formação de qualquer criança (com família e estudos), além de notarmos que o efeito de sentido é o da lógica de causa e consequência, pois quem escolhe o mundo do crime tem que pagar duramente por sua escolha.

A ênfase com que é trata como “escolha” pela vida do crime não permite com que esse sujeito-autor reflita sobre outras condições que possam levar um adolescente a se tornar um infrator. Sabe-se que há vários outros fatores sociais que acabam condicionando o adolescente a essa “escolha”, como a falta de acesso à cultura, a baixa renda familiar, o abandono etc., conforme foram mostradas e debatidas ao longo das aulas em que trabalhamos esse tema.

O referente (2) **maioridade penal** é retomado quatro vezes por anáfora direta ao longo do texto em um movimento argumentativo favorável à redução da maioridade penal. Já o referente (3) **crime**, é retomado por anáfora direta dez vezes ao longo do texto. Segundo Cavalcante e Lima (2013, p. 41), a repetição de um mesmo referente estrutura um conhecimento advindo de experiências passadas, diretas ou indiretas, na relação com o mundo. De acordo com Coracini (2007, p.9), os sentidos não podem ser construídos fora das formações sociais, políticas e ideológicas do sujeito que mapeiam as possibilidades de expressão e produção de sentido. Assim, percebemos que a formação desse sujeito aponta para seu posicionamento e este é defendido ao longo do texto de maneira coesa e coerente, garantindo a progressão à sua argumentação, além das formações discursivas.

Para isso, ele utiliza de alguns operadores argumentativos que merecem ser destacados, como no quarto parágrafo, ao usar a expressão “**Mas eu acredito que...**”, há um verbo com valor de atitude proposicional mais uma conjunção que expressa paradigma de marcador de oposição entre elemento semântico explícito, em uma oposição correta ao terceiro parágrafo, expressando a ideia de que a legislação destinada às crianças e adolescentes (ECA) existe e nem por isso é capaz de ser suficiente para sanar os problemas envolvendo esse grupo (KOCH, 2011).

No último parágrafo, temos o operador **mas também** que orienta o encadeamento no mesmo sentido do posicionamento do sujeito-autor, uma vez que ele apresenta uma solução que também depende dos menores de idade para dar certo, notando que a conjunção **por isso** conclui para a responsabilidade, mais uma vez, desses menores. Por fim, o operador de coordenação **pois** é responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo, que consiste em um ato de justificação do enunciado anterior, havendo, assim, o fechamento do texto (KOCH, 2011).

Notamos que o discurso tonaliza o elemento de verdade que se quer conseguir acerca do que se diz, considerando haver um sujeito (aluno) com situação específica (escolar) que expôs suas ideias e defendeu seu ponto de vista (na tese há a afirmação “Eu sou a favor da redução da maioridade penal,

porque na minha opinião a impunidade de menores gera apenas mais violência”), passando por seus conhecimentos das palavras, pelo domínio do argumento, ainda que suas razões sejam mais ou menos verdadeiras, buscou conquistar o leitor e, mesmo com algumas repetições de referentes, não comprometeu a busca da cumplicidade com seu interlocutor (CITELLI, 2001, pp. 157-159).

Por fim, chegamos ao último texto analisado, em que podemos observar que o aluno, na produção final, mostrou-se capaz de assumir um posicionamento e argumentar a favor dele, diferentemente do que fez na primeira atividade.

Aluno E

1º momento

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

R.: Sim em alguns aspectos e contra em outros.

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

1- Alguns jovens de hoje em dia não tem coração, não tem como acreditar tal brutalidade de alguém tão jovem. Nesta parte sou a favor da redução penal.

2- Esses estabelecimentos que os jovens são presos, prometem mudar este conceito errado do jovem, mas acabam tornando a realidade da pessoa em uma coisa pior, entrando neste estabelecimento errado e saindo mais errado.

3- Estes estabelecimentos atrapalham a vida do jovem, impedindo a melhora da educação e da formação como pessoa do jovem.

Assim como o aluno (A), observamos que o aluno (E) se valeu de argumentos em que não notamos seu posicionamento (observamos a metáfora do jovem sem coração para referir a alguém cruel) e definições (não há definição da instituição específica para a reabilitação dos adolescentes infratores, tratada nos argumentos dois e três por “estabelecimentos”), em uma imagem negativa de uma possível reabilitação.

Inicialmente, seu posicionamento marcado pelo paradoxo a favor e contra a redução da maioridade penal não nos permite ver o posicionamento desse sujeito-aluno.

Aluno E

6º momento

Uma decisão importante

Um dos maiores problemas que o Brasil enfrenta é o ingresso cada vez maior de adolescentes no “mundo do crime”. Vemos jovens com frequência viciados nas drogas ou as vendendo, roubando e até mesmo matando. Reduzir a idade penal resolveria tudo isso? Creio que não!

Em um sistema judiciário como o nosso, levar um adolescente para uma penitenciária superlotada irá apenas agravar até problema.

Para o governo é muito simples ficar prendendo todos que praticam crimes e esquecer deles, dando gastos a nós.

A punição é algo necessário, mas um acompanhamento psiquiátrico, aulas de reintegração social, uma boa educação é algo indispensável.

A verdadeira solução não é a redução da idade penal, mas sim uma mudança, na nossa educação, leis, sistema judiciário, etc. Se o Brasil não mudar esses conceitos a criminalidade nunca irá mudar.

Logo no primeiro parágrafo nos deparamos com a tese de que reduzir a idade penal não resolveria este, que, segundo o sujeito-autor, é um dos maiores problemas que o Brasil enfrenta – o ingresso de adolescentes no mundo do crime. Pela tese, notamos que a contradição apresentada no primeiro texto (primeiro momento) se desfaz e abre espaço para um posicionamento que se desenvolve ao longo do texto, apresentando, inclusive, algumas instâncias que devem ser mudadas, como a educação, as leis e o sistema judiciário.

Para analisar esse texto, escolhemos dois referentes principais: (1) adolescente e (2) problemas.

Primeiramente, o referente (1) adolescente é retomado por anáfora direta e também recategorizado como **jovens**. Percebemos que ainda há a preservação da juventude, do cuidado de sim, bem como do discurso da mídia na ideia do sujeito-autor, ao enunciar que “...levar um adolescente para uma penitenciária superlotada irá apenas agravar até *(este)* problema” (grifo nosso). O que ratifica sua tese de que reduzir a maioridade penal não resolveria os problemas que o Brasil enfrenta com a criminalidade.

Importante dizer como o pronome **todos** encapsula a ideia que engloba maiores e menores de idade criminosos, sem distinção, e acarreta prejuízo a todos os cidadãos não criminosos, marcado pelo pronome **nós** que tem a adesão

do enunciador a uma posição de pessoa tida como não criminosa que arca com os gastos gerados por seus opositores.

Sobre o referente (2), este é desenvolvido adequadamente ao longo do texto ao ir apontando os problemas existentes no Brasil: “ingresso de adolescentes no mundo do crime, vício em drogas, roubos, mortes, penitenciárias superlotadas”. Por meio desses fatos, notamos as marcas de autoria do sujeito, uma vez que por elas podemos observar, ao interpretarmos, a ideologia contida nos sentidos que esse sujeito estabelece (ORLANDI, 1998, p. 13-15) - ele apresenta uma proposta de solução para toda essa problemática: a mudança de conceitos, por meio da educação, das leis, do sistema judiciário, entre outras, que irão contribuir para melhorar a realidade que hoje se apresenta.

Garante-se ao texto progressão temática, coerência e coesão com a defesa da tese do autor de que reduzir (a maioria penal) não é solução (para a diminuição da criminalidade).

Discursivamente, interpretamos a última oração do último parágrafo “Se o Brasil não mudar esses conceitos a criminalidade nunca irá mudar”, como uma interlocução com o possível leitor ao afirmar que, apesar de todos os discursos que o permeiam, não há solução sem ser a verdadeira mudança de alguns fatores por ele anteriormente enunciados que são frágeis e problemáticos. Notadamente, estamos diante de um adolescente cuja formação o faz ser objetivo, em um texto claro e consistente, com argumentos mais estruturados do que os anteriormente apresentados.

3.2 Refletindo sobre o fazer docente – proposta de intervenção para trabalhar leitura e argumentação

Após trabalharmos com as representações e sentidos na leitura e na produção textual, trazemos, nesse item, uma reflexão sobre nossa proposta de intervenção, que nos motivou a montar essa sequência de ensino e aprendizagem para tratar exclusivamente de nosso fazer docente.

Como já mencionado, como nossa preocupação tem sido com a leitura e a forma com que esta é praticada em contexto escolar, sendo assim,

concordamos com Coracini (1995, pp. 18-19) quando comenta que na escola ainda há, consciente ou inconscientemente, o tratamento do texto como um objeto completo que tem seu fim em si mesmo. O texto constitui o lugar instituído do saber, onde se inscreve a verdade definitiva e atemporal a ser descoberta e assimilada pelo aluno.

Raras são as vezes em que se observa a leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, texto-autor), em que outras leituras sejam possíveis além da leitura do professor e, especialmente, do livro didático que representa fielmente as interpretações corretas (CORACINI, 1995).

Ao optarmos por trabalhar com a tipologia argumentativa, o fizemos por dois motivos: (i) por ser um tipo textual que faz parte do dia a dia de todas as pessoas, uma vez que, nas palavras de Abreu (2002, p.10), argumentar é, pois, “a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça”; e, (ii) por ser algo visto como difícil, por mais que seja tão natural e comum.

Nessa perspectiva do “difícil”, sentimos a dificuldade dos alunos em produzir textos argumentativos, notadamente em elaborar uma tese para organizar suas ideias e, assim, construir seu texto de forma coesa e coerente, bem estruturado e fundamentado nos vários tipos de argumentos.

Porém, como ter argumentos se não há leitura? Como ter uma base para dizer algo ou, mais ainda, defender uma ideia, sem repertório de leitura? Motivados por essas questões, é que resolvemos pesquisar a relação entre leitura e escrita, escrita e argumentação, leitura e argumentação.

Na perspectiva em que trabalhamos, concordamos com Geraldi (1997) de que devemos aliar o trabalho de leitura ao trabalho de escrita, pois é impossível haver uma dissociação entre eles, uma vez que o texto é o trabalho de uma produção que se oferece ao leitor e este passa de leitor a autor quando produz um texto.

Ressalta-se que o gênero, nesta proposta, constituiu-se de suporte para nosso objetivo maior que era o de promover a leitura e a escrita, atreladas e significativas.

Cabe a nós ressaltarmos que a metodologia adotada (sequência de ensino e aprendizagem) se mostrou efetiva, pois pudemos desenvolver atividades envolvendo um tema específico com a duração de algumas semanas e, assim, identificamos as concepções dos alunos sobre o tema trabalhado, conforme apresentamos no capítulo das análises dos textos produzidos.

As questões de pesquisa que nortearam nosso trabalho puderam ser respondidas, pois notamos que, muitas vezes, os alunos se apropriam dos discursos cotidianos de forma mecânica, sem refletir acerca do que está sendo abordado, numa mera reprodução de sentidos, afetando, conseqüentemente, sua habilidade de argumentação, uma vez que não tem seu projeto de dizer elaborado de forma consistente e crítica; para superar as dificuldades em ler/compreender/discutir um tema e, conseqüentemente, posicionar e defender um ponto de vista, o trabalho na escola (espaço privilegiado para esse fim) deve ter a leitura como espaço privilegiado para desconstruir discursos prontos e favorecer a construção de argumentos consistentes e bem articulados; para isso, é necessário haver um trabalho com linguagem enquanto construção de sentidos, construído na coletividade e por meio de trocas de experiências entre os alunos, para assim, formar um sujeito autônomo e crítico (ORLANDI, 1998).

Podemos afirmar, após esse trabalho, que é necessário romper com a visão tradicional de aula e adotar a visão discursiva como práxis para o professor de língua materna (como no nosso caso).

Não que seja uma postura simples e comum. Mas é algo que se faz urgente nos novos contextos de sala de aula em uma sociedade tão diversa como a atual, em que o pensamento bakhtiniano sobre gêneros do discurso/texto é mais do que pertinente, buscando abrir espaço para a diversidade textual e o trabalho com linguagem, tomando os mais diversos gêneros textuais como objetos de ensino.

Após essa breve reflexão, faremos as considerações finais da pesquisa aqui desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivarmos a desconstrução de significados/conceitos estabilizados visando a melhoria nas práticas de leitura e de escrita pela mediação do professor, analisamos os avanços na leitura e como esta contribui para a produção de textos argumentativos e estruturados (coesão, coerência e progressão temática) e discutimos como o aluno constrói seu discurso permeado por interações e valores vigentes no seu meio, concebendo a linguagem enquanto função social interativa.

As produções textuais aqui analisadas mostraram que a leitura ganha sentido ao ser trabalhada de forma diversificada, com textos variados e presentes nos meios sociais, como em revistas e meios eletrônicos, que permitam ampliar o repertório de leitura do aluno. Justamente por serem textos validados socialmente, articulados com o meio escolar e além dele, é possível fazer com que estes ganhem sentido e permitam, assim, a manifestação de uma posição do sujeito leitor. Por sua vez, o leitor se manifesta estrategicamente e conhece as orientações interpretativas em jogo, lendo além das palavras, sendo, assim, um avanço no sentido de obtermos um leitor proficiente, autônomo e crítico.

Essa mudança, conseqüentemente, faz com que a escrita também seja mais significativa, pois o aluno consegue dominar o que diz, como foi possível perceber nos artigos de opinião produzidos nessa pesquisa. No caso do artigo de opinião, por ser um gênero pertencente à tipologia argumentativa, os modalizadores argumentativos podem ser trabalhados de diversas formas, sem necessariamente passar por análise oracional descontextualizada e decorativa, fazendo parte de um todo maior, o texto, dotado de sentido.

A teoria da referenciação (Linguística Textual) nos mostrou ser muito profícua para a verificação da progressão textual, pois analisando os diversos elementos que constituem o processo de referenciação abre-se espaço para novas formas de se encarar o texto e seus sentidos, permitindo ao professor trabalhar com o texto não apenas como pretexto para questões gramaticais ou

interpretações pouco produtivas. Além disso, a visão discursiva é fundamental para que a leitura e a escrita sejam significativas ao aluno, pois uma incide sobre a outra, e juntas constroem um todo maior e significativo capaz de gerar sentidos que atuem efetivamente sobre as estratégias do dizer.

A questão da falta de domínio da habilidade envolvendo a tese como base para a elaboração da argumentação se mostrou possível de ser resolvida, como observado nas redações aqui analisadas, pois todas apresentaram tese coerente com o que foi desenvolvido ao longo do texto.

Trabalhar dessa forma rompe com o modelo tradicional de ensino, pois coloca como centro da aula a questão discursiva e esta considera o sujeito enquanto ser dotado de capacidade de argumentar, participar e ter consciência de seu papel enquanto cidadão, superando a ideia de ser mero reproduzidor de sentidos que circulam em seu meio e acabam sendo internalizados por estes sem criticidade alguma.

Na fase inicial da pesquisa foram produzidos, na primeira atividade, argumentos em sua maioria contraditórios, em que os alunos escreveram sem ter o que dizer a respeito do tema abordado. Se houvéssemos encerrado nesse estágio, estaríamos fadados ao fracasso, entretanto, atingimos um todo discursivo rico e permeado de interação com os valores que vigoram no meio em que os sujeitos estão inseridos, conforme justificamos em nossa pesquisa, melhorando a relação dos alunos que fizeram parte dessa pesquisa com a leitura e a produção textual do gênero artigo de opinião (argumentação), com o segundo momento, descrito no Capítulo III.

Nossa hipótese de pesquisa se confirmou, pois, mostrou, através da análise que fizemos, que a leitura pode tornar-se uma forma de desconstrução de discursos prontos e favorecer interpretações críticas que, conseqüentemente, desconstróem discursos cristalizados, oportunizando a construção de argumentos consistentes e bem articulados, adequados ao gênero discursivo abordado. Foi notório o ganho no projeto de dizer dos alunos cujas redações foram avaliadas.

Outro aspecto relevante e muito valioso foi a experiência do fazer-docente. Ao encarar uma nova possibilidade de trabalho, como a metodologia

da Sequência de Ensino e Aprendizagem (MÉUHEUT e PSILLOS, 2004), foi aberta uma possibilidade de planejamento diferente, construído aula a aula, em interação com os alunos, e mais ainda, ser bem aceito e retribuído com a euforia dos participantes a cada nova etapa, a cada desafio lançado, colocando o aluno como protagonista da aula, capaz de se construir e de ir além do que se tem como estaque na educação é mostrar que é possível e necessário construir novas formas de a aula acontecer.

Ao fazer uso do espaço escolar para que os sujeitos revejam as neutralizações existentes nos discursos arraigados em circulação nos meios midiáticos que permeiam nossa sociedade, por meio de um tema relevante, promovemos a reflexão crítica que propusemos e preenchemos as formas vazias que aparecem na linguagem e exercitamos o locutor a se apropriar do discurso e definir a si e ao outro, o que é fundamental na linguagem argumentativa.

Por fim, dizer que essa pesquisa esgota em si os diálogos sobre o processo de formação do leitor crítico e autônomo, seria um engano. E também não apresentamos nenhuma fórmula para práticas docentes. Esta proposta visou refletir sobre dos diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa, as experiências profissionais, as reflexões despertadas no professor-pesquisador e os discursos de tantos outros pesquisadores que, assim como nós, também se inquietaram diante da leitura da palavra e do mundo.

Não pretendemos que esta Sequência de Ensino seja, por exemplo, um modelo de organização didática, mas uma proposta que contribuiu para o desenvolvimento de projetos de leitura aliados à escrita como mecanismo de superação das dificuldades de compreensão textual, neutralidade de discurso, a não apropriação da escrita. Enquanto conjunto de estratégias, visamos contribuir para o consenso de que a escola, Instituição-Professor, deve tornar o aluno consciente do processo de construir e constituir o conhecimento pela linguagem, enquanto função social, e “enfrentar” as dificuldades em leitura e escrita, dotando-as de significados possíveis e tangíveis.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, A. L. R. B. **Produção do gênero artigo de opinião no ensino fundamental através de sequências didáticas**. 2015. 194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
- ASSOLINI, F. E. P. Leitura, produção linguística e condições de produção do discurso pedagógico escolar. In: PEREZ, M. C. A.; BORGHI, R. F. (Orgs.). **Educação: políticas e práticas**. São Carlo: Editora Suprema, 2007. p. 88–107.
- ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Fracassos e expulsão: produtos do discurso pedagógico escolar? **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 4, n. 7, p. 50–71, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Série Discurso e Ensino).
- BOOF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação**. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade e linguagem, textos e discursos: por interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: PUC – São Paulo, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: EDUC, 2003 (1999).

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125–149.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1997.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CORACCINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. In: _____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 135–148.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigo de opinião. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 179–194.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181–191, 2000.

FERREIRA, M. S. **Argumentação em artigo de opinião**: uma proposta metodológica para o ensino da produção textual. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes. 1989.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes / Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Â. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9. reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33–52.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Orgs.). **A experiência da leitura**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 1–131.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19–38.

MÉHEUT, M.; PSILLOS, D. Teaching learning sequences: aims and tools for science education research. **International Journal of Science Education**, Abingdon, v. 26, n. 5, p. 515–535, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09500690310001614762>>.

MOIRAND, S. **Discursos sobre a ciência e posicionamentos ideológicos: retorno sobre as noções de formação discursiva e de memória discursiva**. Tradução Nilton Milanez e Roberto Leiser Baronas. Disponível em: <https://mooodle.ufsc.br/pluginfile.php/1484969/mod_resource/content/1/Sophie%20Moirand_2011.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2016.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p. 25–46.

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998. p. 07–24.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: movimento dos sentidos**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2010.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PAULINO, M. F. R. S. **Argumentação e cidadania no artigo de opinião em sala de aula**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2015.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PERELMAN, C. **Argumentação**. Enciclopédia Einaudi. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987. p. 234–265.

REIS, A. V. **Estratégias de leitura: uma contribuição para a formação do leitor crítico e autônomo**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, D. M. **Gênero: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 154–183.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15–34.

SANTOS, C. B. S. **O estudo da referenciação no ensino fundamental:** uma proposta de intervenção. 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

SANTOS, E. R. **Conhecimento prévio e compreensão leitora:** uma proposta pedagógica. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado – SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. São Paulo, 2008.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa:** história, perspectivas, ensino. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1998b.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. B. **Que professores de português queremos formar.** 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SOARES, M. B. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, Belo Horizonte, n. 16, p. 9–17, 2003.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização.** Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 2000.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXOS

Anexo 1

Aluno A

1º Momento

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

- A favor.

-

-

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista.

1- Sou a favor porque é desde pequeno que se aprende a viver!

2- É quando pequenos (18 a 16 anos) é fácil de fazer crimes, ou seja, suas mentes são fracas.

3- É com a prisão desde pequenos, ao ser libertos terão consciência do bem e do mal. Já serem mais velhos e decididos que por exemplo dizem: "Bom! agora sei o que eu quero, fazer o bem", caso decidem fazer o mal, coloca na prisão de volta pra pensar mais.

Anexo 2

Aluno A

6º Momento (1ª parte)

"Lôcê é contra ou a favor
a Penalidade de menores?"

A penalidade de menores vêm acontecendo já a alguns anos, Na época, vi-se reportagens na TV sobre as crianças que foram levadas para a fundação casa. E muitas delas, insistiu para ir embora dali.

O que mais mexeu comigo, foi que algumas das vezes as crianças e os adolescentes roubam e mata, para ajudar os pais e alguns para comprar drogas.

Não a Fundação casa, oferece mais conforto e atividades educativas. Não se vê mais crianças implorando e fazendo protesto, como antigamente.

Eu escolho, por isso, ser a favor e contra da Penalidade de Menores. Os motivos que me levaram a ser contra, é que eles ficaram longe de seus amigos e familiares. E o motivo de ser a favor, é porque nas fundações casas, todos são gentis e os adolescentes e crianças podem receber visita de seus pais. E todos os feriados, que muitos fazem festa, a fundação casa também oferece festa junto com a visitas de seus familiares.

A fundação casa, não parece ser assustadora, lá é bem confor-



Anexo 3

Aluno A

6º Momento (2ª parte)

lavel. Todos tem direito a refeições diárias, esportes, brincadeiras e até aulas como as que tem na escola.

Dali alguns tempos, as crianças e os adolescentes não podem sair. E se Deus quiser, não sai dali arripindidos, sabendo o que é certo e o que é o errado.

Quem sabe se sairão em busca de um novo futuro e estudar ou até ir em busca de um emprego?

"Vida de crime?" Jamais. Viver a vida e correr atrás!"

Anexo 4

Aluno B

1º Momento

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 anos para 16 anos)?

Fora contra

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista.

- Os centros de reabilitação não trabalham de fato para ajudar esses jovens, eles acabam fazendo pior do que entraram.

- Esses jovens ficam privados de educação que é a melhor ferramenta para a mudança.

- Em outros países onde a redução é aplicada, a taxa de criminalidade não baixou.

Anexo 5

Aluno B

6º Momento (1ª parte)

Redução não é a poluição

A redução da maioridade penal gera polêmicas e divide opiniões, redução é a poluição?

Quem diz que não, colocar esses jovens infratores junto a outros presidiários foi adulto por pensar como escola para que eles aprendam coisas ainda piores e voltem, ainda mais perigosos para a sociedade, além de ficarem privados de educação e a chance de facções criminosas e violência, muitas vezes sexual.

Usar como argumento a queda de violência com a redução foi uma convência, sendo que nos 54 países onde foi reduzida a maioridade não se registrou diminuição de violência. É claro que esses jovens devem responder de certa medida pelo seus atos, como por exemplo ficarem internados na Fundação Casa, onde ficam presos mas, com acompanhamento escolar, atividades manuais e incentivo de melhoria de vida.

A cada dez jovens que frequentaram a Fundação apenas um volta a cometer infrações antes dos 18 anos, ou seja, funciona. Também é válida a ideia de que em caso de assassinato ou estupro o infrator deva ser preparado para uma pena mais rígida, permanecendo na internação até os 18 anos e usufruindo de ajuda psicológica.

Querer reduzir a maioridade penal é querer "pachar" um mal que já tem raízes muito profundas, é necessário lutar e enten-

Anexo 6

Aluno B

6º Momento (2ª parte)

der a que leva cada pessoa a cometer as infrações, e estar disposto a acabar com esses motivos, e por assim o número de furtos infratores vai cair.

O grande problema é querer simplesmente colocar a culpa nesses e tampar os olhos para a razão pela qual eles cometem tais infrações, perceber que nem um crime se faz, e que muitas vezes eles são usados de pretexto por pessoas que realmente deviam estar atrás das grades, mas para esses a lei nunca funciona!

Anexo 7

Aluno C

1º Momento

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

Sou contra a redução da maioridade penal.

• Apresenta três argumentos defendendo seu ponto de vista

• Adolescentes estão em fase de desenvolvimento, não são fisicamente como mentalmente, criando suas próprias condutas.

• Existe manipulação ao redor de um adolescente, por ele mesmo das regras, não ter mente formada.

• Com a questão que dizem que gastar com os pais, podem estar sendo incluído na educação, formação de novos valores e melhor qualidade de ensino.

Anexo 8

Aluno C

6º Momento

Redução da maioridade penal.

Reduzir a maioridade penal não é resolver um problema, mas sim, transferir ele.

A partir dos 12 anos, qualquer adolescente é responsabilizado pelo ato cometido contra a lei. Por isso, não devemos confundir impunidade com imputabilidade. A imputabilidade, é a capacidade da pessoa entender que o fato é ilícito e agir de acordo com esse entendimento, fundamentando em sua maturidade psíquica.

A violência não será solucionada com a culpabilização e punição, mas pela ação do poder e governos nas instâncias psíquicas, sociais e econômicas que as reproduzem. Logo punindo e sem se preocupar em discutir quais os reais motivos que reproduzem a violência, só gera mais violência.

A redução da maioridade penal não visa a resolver o problema, apenas "finge" que deu "justiça". Um autengano coletivo quando, na verdade, é apenas uma forma de massacrar quem fez e massacrado.

Em um lugar onde não há atividades culturais a violência viria um obstáculo, porque reduzir a maioridade penal é tratar o efeito, não a causa.

Anexo 9

Aluno D

1º Momento

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

R: Sou a favor.

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista:

- 1- Pois com 16 anos a pessoa já tem consciência do que está fazendo.
- 2- Esses adolescentes cometem crimes gravíssimos, como roubar, matar.
- 3- Colocar esses adolescentes infratores em uma casa de reabilitação não vai adiantar nada, pois eles já têm uma opinião formada, e quando saírem vão continuar roubando e matando.

Anexo 10

Aluno D

6º Momento (1ª parte)

Basta de impunidade

Um dos temas mais discutidos atualmente na política brasileira, as regras da maioridade penal estão prestes a ser alteradas no país. A ideia é diminuir a idade mínima com que uma pessoa pode ir para a prisão em caso de crimes hediondos. Essa é uma discussão que tem se desenvolvido ao longo de muitos anos.

Eu sou a favor da redução da maioridade penal, porque na minha opinião a impunidade de menores gera apenas mais violência. Sem a consciência que não podem ser presos, adolescentes sentem maior liberdade para cometer crimes, pois as punições atuais para menores infratores são muito leves.

O ECA prevê punição máxima de três anos de internação para todos os menores infratores, mesmo aqueles que tenham cometido crimes hediondos.

Mas eu acredito que isso não é o suficiente, porque esses adolescentes matam, estupram e não pagam por seus crimes, pois são apenas adolescentes. Mas é a dor de uma mãe que perde um filho, ou pessoas perdem familiares, ou quando uma menina é estuprada? É fácil falar quando não é com a gente, por isso temos que nos colocar no lugar dessas pessoas para que possamos ver como é para a pessoa que perde alguém por um homicídio e quem cometeu o crime foi um adolescente e por isso não paga pelos seus atos. Eu penso que se o adolescente teve a frieza de matar ou de estuprar ele pode ficar em uma prisão, e se o adolescente cometeu um crime de adulto é justo que ele pague como um adulto. É claro, eu reconheço que muitos entram no mundo do crime por causa da realidade em que vivem, ou pela falta de estrutura.

Anexo 11

Aluno D

6º Momento (2ª parte)

familiar, mas tem muitos que têm uma estrutura familiar ruim e não cometem crimes, então isso vai do psicológico da pessoa, mas ela não é obrigada a fazer nada, elas cometem crimes porque querem, pois se esses menores estivessem trabalhando e estudando não teriam tempo para pensar em cometer algum crime.

A educação ou pelo menos a redução desse problema, seria reduzir a maioridade penal e dar um trabalho e investir em escolas em tempo integral, pois como eu disse se esses adolescentes estudarem e trabalharem não terão tempo para crimes. Mas também depende desses adolescentes, eu sei que algumas pessoas pensam que reduzir a maioridade penal não adianta, mas com 16 anos já sabem muito bem o que estão fazendo, por isso cabe a esses adolescentes escolherem o caminho que querem seguir, mas se ele escolhe a vida do crime é certo que ele pague por isso, pois tudo o que fazemos tem uma consequência, as consequências podem ser duras, mas ele pode aprender com elas.

Anexo 12**Aluno E****1º Momento**

Você é a favor ou contra a redução da maioridade penal (de 18 para 16 anos)?

R: Sim em alguns aspectos e contra em outros.

Apresente três argumentos defendendo seu ponto de vista.

① - Alguns jovens de hoje em dia não tem coração / não tem como acreditar tal brutalidade de alguém tão jovem. Nesta parte sou a favor da redução penal.

② - Esses estabelecimentos que a jovem são presos, prometem mudar este conceito errado do jovem, mas acabam tornando a realidade da pessoa em uma coisa pior, entrando neste estabelecimento errado e sendo mais errada.

③ - Estes estabelecimentos atrapalham a vida do jovem, impedindo a melhora da educação e da formação como pessoa do jovem.

Anexo 13

Aluno E

6º Momento

Uma decisão importante

Um dos maiores problemas que o Brasil enfrenta é o ingresso cada vez maior de adolescentes no "mundo do crime". Vemos jovens com frequência viciados nas drogas ou se vendendo, roubando e até mesmo matando. Podemos deixar a idade penal resolver isso tudo? Cui que não!

Em um sistema judiciário como o nosso, levar um adolescente para uma prisão penitenciária superlotada irá apenas agravar este problema.

Para o governo é muito simples ficar prendendo todos que praticam crimes e esquecer deles, dando gastos a nós.

A punição é algo necessário, mas um acompanhamento psiquiátrico, aulas de reintegração social, uma boa educação é algo indispensável.

A verdadeira solução não é a redução da idade penal, mas sim uma mudança, na nossa educação, leis, sistema judiciário, etc. Se o Brasil não mudar esses conceitos a criminalidade nunca irá mudar.