PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Débora Ferreira da Rocha

O texto dissertativo-argumentativo na escola básica: contribuições da Análise Textual dos Discursos e das Metodologias Ativas para o ensino da escrita

DOUTORADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2023

Débora Ferreira da Rocha

O texto dissertativo-argumentativo na escola básica: contribuições da Análise Textual dos Discursos e das Metodologias Ativas para o ensino da escrita

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO

2023

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

Dedico este trabalho e tudo o que há em mim de melhor, de mais sublime a **DEUS** e à minha **Mãe**, pois devo a ambos praticamente tudo o que sou e tudo o que poderei vir a ser.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento: 88887.199080/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code: 88887.199080/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Ao **Divino Pai Eterno**, por me sustentar, me dar forças e condições para avançar sempre, por me amar apesar de todas as minhas imperfeições e pecados.

À **Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi**, por toda a competência profissional e sensibilidade humana dedicadas a mim durante essa longa e difícil jornada.

Aos Professores Doutores **João Hilton Sayeg de Siqueira**, **Andréa Ferreira Cavalcante Caputo** e **Ananias Agostinho da Silva**, por terem aceito o convite para compor a minha banca de qualificação, pela leitura atenta e pelas perspicazes contribuições.

À **Professora Doutora Nancy dos Santos Casagrande**, que foi muito generosa comigo durante o meu estágio no ensino superior e que, tal como os demais professores citados anteriormente, comporá a banca examinadora.

À **Professora Doutora Andréa Pisan Soares Aguiar**, por toda a ajuda e por todo o incentivo, por ter me estimulado a ir em frente quando tudo o que eu queria fazer era desistir.

A duas mulheres incríveis, fortes, honestas, boas, que me ajudaram de diversas maneiras e com as quais eu vivi momentos que não só me marcaram, mas também que me definiram, e me definem constantemente como pessoa: **Maria Luiza Ferreira da Rocha** e **Eliane de Jesus Pereira**. A partida delas (uma ao final do meu primeiro ano e outra ao final do meu quarto ano de doutorado) abriu em mim uma ferida que só o tempo será capaz de revelar a dimensão e cuja cura ou alívio eu clamo diariamente a DEUS.

RESUMO

Esta tese tem como tema o ensino do texto dissertativo-argumentativo na escola básica, delimitado ao 9º ano do ensino fundamental. Justificamos sua escolha pelas dificuldades que, como professora, observamos na produção do referido texto por grande parte dos alunos que concluem essa etapa de formação. O estudo, realizado em uma escola municipal da cidade de São Paulo, orienta-se por duas hipóteses: 1) As dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo são decorrentes do desconhecimento dos alunos sobre a construção da sequência textual argumentativa, em suas proposições: asserção, apoio/sustentação/conclusão e 2) O uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos pode viabilizar a construção de uma sequência didática orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos. As perguntas de pesquisa que norteiam esta pesquisa são: 1) Quais são as dificuldades que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que participam do presente estudo apresentam na construção da sequência argumentativa em textos dissertativo-argumentativos? e 2) Como o uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos pode viabilizar a construção de uma sequência didática orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos? Temos, então, como objetivo geral: investigar as dificuldades que os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo apresentam na escrita do texto dissertativo-argumentativo e propor uma sequência didática para tratamento da questão. Já os objetivos específicos são: (1) identificar, analisar e interpretar as dificuldades de construção da sequência textual argumentativa em redações produzidas por esses alunos e (2) propor uma sequência didática, fundamentada em princípios da Análise Textual dos Discursos, por meio de metodologias ativas, para que os alunos superem as dificuldades apresentadas. Teoricamente, o presente trabalho fundamenta-se em estudos do campo da Linguística Textual (CAVALCANTE et al., 2010; GOMES-SANTOS et al., 2010; KOCH, 2015; 2020; MARQUESI, 2004), na abordagem da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011; 2019; MARQUESI, 2017; PASSEGGI et al.,2010), em particular, acerca de plano de texto e de sequências textuais

(ADAM, 2011; 2019; BENTES; MARIANO; FERREIRA-SILVA, 2013; BONINI, 2006; CABRAL, 2013; MARQUESI, 2004; 2011; 2018; MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017; MARQUESI et al., 2019; PASSEGGI et al., 2010; SOUSA, 2007). Valemo-nos também de estudos sobre texto e sobre dimensão argumentativa (AMOSSY, 2011; CAVALCANTE et al., 2022; FIORIN, 2015) e sobre metodologias ativas (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014; ARAUJO, 2015; ARAUJO; MAZUR, 2013; BERGMANN; SAMS, 2021; LOVATO et al., 2018; MARQUESI; SILVEIRA, 2015; MATTAR, 2017; MEDEIROS, 2005; MENEZES; BORTOLI, 2018; MESQUITA, 2010; MORAN, 2018; MORAN, s.d.; MÖRSCHBÄCHER; PADILHA, 2018; PEREIRA, 2017; PEREIRA et al., 2009; RAGUZE; SILVA, 2016; SGANDERLA; CARVALHO, 2008; TOLOMEI, 2017; VALENTE, 2018). O *corpus* é composto por dez redações, selecionadas entre trinta textos produzidos por estudantes de 9º ano. Os resultados obtidos revelam que a sequência didática e as metodologias ativas, aliadas aos conceitos de plano de texto e de sequências textuais, podem contribuir para que o aluno supere as dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Palavras-chave: Plano de texto e sequências textuais. Texto dissertativo-argumentativo. 9º ano do Ensino Fundamental. Metodologias ativas. Sequência didática.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the teaching of argumentative-dissertation text in elementary school, delimited to the 9th grade of elementary school. We justify the choice by the difficulties that, as a teacher, we observe in the production of the mentioned text by most of the students who complete this stage of formation. The study, carried out in a municipal school in the city of São Paulo, is guided by two hypotheses: 1) The difficulties in writing the dissertation-argumentative text are due to the students' lack of knowledge about the construction of the argumentative textual sequence, in their propositions: assertion, support/support/conclusion and 2) The use of active methodologies in proposing rewriting activities based on studies of Textual Analysis of Discourses can enable the construction of a guiding didactic sequence for the teacher's work in facing the challenges of writing your students. The research questions that guide this research are: 1) What are the difficulties that the students of the 9th grade of elementary school who participate in the present study have in the construction of the argumentative sequence in dissertation-argumentative texts? and 2) How can the use of active methodologies in proposing rewriting activities based on studies of Textual Analysis of Discourses enable the construction of a guiding didactic sequence for the teacher's work in facing the writing challenges of their students? We have, then, as a general objective: to investigate the difficulties that students of the 9th grade of elementary school in a municipal school in São Paulo have in writing the dissertation-argumentative text and to propose a didactic sequence for dealing with the issue. The specific objectives are: (1) to identify, analyze and interpret the difficulties in constructing the argumentative textual sequence in essays produced by these students and (2) to propose a didactic sequence, based on principles of Textual Analysis of Discourses, through methodologies activities, so that students overcome the difficulties presented. Theoretically, this work is based on studies in the field of Textual Linguistics (CAVALCANTE et al., 2010; GOMES-SANTOS et al., 2010; KOCH, 2015; 2020; MARQUESI, 2004), in the approach of Textual Analysis of Discourses (ADAM, 2011; 2019; MARQUESI, 2017; PASSEGGI et al., 2010), in particular, about the text plane and textual sequences (ADAM, 2011; 2019; BENTES; MARIANO; FERREIRA-SILVA, 2013; BONINI, 2006; CABRAL, 2013; MARQUESI, 2004; 2011; 2018; MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017; MARQUESI et al., 2019; PASSEGGI et al.,

2010; SOUSA, 2007). We also make use of studies on text and on the argumentative dimension (AMOSSY, 2011; CAVALCANTE et al., 2022; FIORIN, 2015) and on active methodologies (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014; ARAUJO, 2015; ARAUJO; MAZUR, 2013; BERGMANN; SAMS, 2021; LOVATO et al., 2018; MARQUESI; SILVEIRA, 2015; MARTINS; GIRAFFA, 2015; MATTAR, 2017; MEDEIROS, 2005; MENEZES; BORTOLI, 2018; MESQUITA, 2010; MORAN, 2018; MORAN, s.d.; MÖRSCHBÄCHER; PADILHA, 2018; PEREIRA, 2017; PEREIRA et al., 2009; RAGUZE; SILVA, 2016; SGANDERLA; CARVALHO, 2008; TOLOMEI, 2017; VALENTE, 2018). The corpus is composed of ten compositions, selected among thirty texts produced by 9th grade students. The obtained results show that the didactic sequence and the active methodologies, allied to the concepts of text plan and textual sequences, can help the student to overcome the difficulties of writing the dissertation-argumentative text.

Keywords: Text plane and textual sequences. Dissertative-argumentative text. 9th grade of Elementary School. Active methodologies. Following teaching.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos
Quadro 2 Competências específicas da área de linguagens da BNCC
Quadro 3 Práticas de produção de textos
Quadro 4 Redações selecionadas para análise
Quadro 5 Síntese das redações analisadas
Quadro 6 Principais teóricos no campo das metodologias ativas

Figura 1 Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo
Figura 2 Níveis ou planos de análise de discurso e da análise textual
Figura 3 Estrutura sequencial-composicional do texto
Figura 4 Estrutura da sequência narrativa
Figura 5 Estrutura da sequência explicativa
Figura 6 Sequência explicativa prototípica
Figura 7 Estrutura da sequência textual dialogal
Figura 8 Estrutura simplificada de base da sequência argumentativa
Figura 9 Esquema da sequência argumentativa
Figura 10 Estrutura de base da sequência didática

SUMÁRIO

Considerações Iniciais 14

Capítulo 1 – Contextualização da pesquisa e constituição do *corpus* 19

1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos 19
1.2 Educação: um tesouro a descobrir 21
1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 24
1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II 26
1.5 Base Nacional Comum Curricular 30
1.6 Currículo da Cidade de São Paulo 36
1.7 Escola Municipal de Ensino Fundamental onde ocorreu a pesquisa 41
1.8 Constituição do *corpus* 43

Capítulo 2 – Fundamentação teórica 45

2.1 Linguística Textual 45

2.2 Análise Textual dos Discursos 49

2.2.1 Plano de texto 52

2.2.2 Sequências textuais 57

2.3 Texto e dimensão argumentativa 79

Capítulo 3 – Análise do *corpus* e discussão de resultados..... 83

3.1 Categorias de análise 83

3.2 Procedimentos de análise 83

3.3 Análise 83

3.3.1 Texto 1 (R3) 84

3.3.2 Texto 2 (R7) 89

3.3.3 Texto 3 (R8) 94

3.3.4 Texto 4 (R12) 97

3.3.5 Texto 5 (R14) 101

3.3.6 Texto 6 (R15) 104

3.3.7 Texto 7 (R16) 109

3.3.8 Texto 8 (R19) 113

3.3.9 Texto 9 (R23) 117

3.3.10 Texto 10 (R29) 122

3.4 Discussão de resultados 127

Capítulo 4 - Metodologias ativas 131

4.1 Do ensino tradicional à aprendizagem significativa 131

4.2 Metodologias ativas: estudos iniciais 137

4.3 Metodologias ativas no século XXI 141

4.3.1 Gamificação 143

4.3.2 Aprendizagem por pares 148

4.3.3 Sala de aula invertida 152

Capítulo 5 - Proposta de sequência didática para produção escrita 157

5.1 Sequência didática: conceito 157
5.2 Metodologias ativas: gamificação, aprendizagem por pares e sala de aula invertida 159
5.3 Proposta de sequência didática 160

Considerações finais 174

Referências 177

Anexos 183

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese está inserida na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa*, do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema o ensino do texto dissertativo-argumentativo na escola básica, delimitado ao 9º ano do ensino fundamental.

A definição desse tema foi guiada pela centralidade que a argumentação assume na vida cotidiana, seja no ambiente escolar, seja fora dele. Especificamente em relação à escola, uma das habilidades básicas exigidas do aluno ao final do ensino fundamental é que ele seja capaz de argumentar adequadamente, considerando a situação comunicativa de que participa, de modo a defender seu ponto de vista em face de determinado assunto e a convencer seu interlocutor.

Contudo, sabemos que, para adquirir essa habilidade, o estudante enfrenta certas dificuldades, especialmente em relação à produção escrita de textos argumentativos. Nesse sentido, a escolha do tema se justifica, pois a produção textual diz respeito a um conhecimento importante para que o aluno seja bem-sucedido não só na escola, mas também em contextos profissionais, acadêmicos e sociais, que exigirão dele o domínio linguístico, em que está inserido também o saber argumentar.

Entendemos que a especificidade do texto dissertativo-argumentativo, sobretudo no que tange ao seu objetivo de obter a adesão do leitor, exige um trabalho pedagógico orientado teórico-metodologicamente, com vistas a promover o desenvolvimento da proficiência de sua escrita, que envolve a elaboração de um plano de texto, no qual estão inseridas sequências textuais, entre elas, as sequências textuais argumentativas.

É importante ressaltar que a produção de textos argumentativos requer a mobilização de conhecimentos diversos, como o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento prévio, que permitem ao aluno selecionar e compor seus argumentos de forma embasada e eficiente, considerando fontes confiáveis e informações consistentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 21) compreendem texto como resultado do discurso. Segundo esse importante documento norteador da educação,

> [...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Assim, um texto é o produto de um discurso que para ser entendido como tal precisa constituir em si uma unidade de sentido e, mais, um propósito, a fim de que não seja compreendido como um amontoado arbitrário de enunciados, isto é, como algo que existe por existir, sem um objetivo e sem uma utilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dialoga tanto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com o Currículo da Cidade de São Paulo, compreende o texto como unidade de trabalho central nas aulas de Língua Portuguesa e defende que ele deve ser trabalhado sempre se levando em conta o contexto de produção (BRASIL, 2018). Pautar o ensino do texto em contexto possibilita não só o aprimoramento das competências linguísticas dos educandos como também a maior assimilação da cultura por eles.

A BNCC apresenta as competências gerais que se espera que os discentes adquiram ao longo da Educação Básica, a saber: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e, por fim, autonomia. Entre as dez competências explicitadas pelo documento, a argumentação é a sétima, a respeito da qual temos que:

> [...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 7).

Pelo exposto, fica evidente a importância da argumentação no engajamento do sujeito, tanto social quanto linguisticamente, uma vez que, para elaborar os seus argumentos, ele terá, antes, de ser um observador consciente da realidade e pensar em alternativas para sugerir soluções aos problemas que se apresentam.

Levando isso em consideração, elencamos uma série de temas para os alunos do 9º ano de uma escola municipal da cidade de São Paulo e lhes solicitamos que, por meio de votação, escolhessem um tema para tratar em seus textos argumentativos. Assim, a princípio, os temas escolhidos pela maioria dos discentes foram feminismo e meio ambiente. Contudo, em virtude dos desafios que tanto a escola quanto a região em que ela está localizada enfrentam (desinformação, descaso dos órgãos governamentais, saneamento básico fragilizado etc.), a maioria, posteriormente, optou pela temática do meio ambiente, mais especificamente, o problema do lixo.

Tendo isso em vista, nossas hipóteses são: 1) As dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo são decorrentes do desconhecimento dos alunos sobre a construção da sequência textual argumentativa, em suas proposições: asserção, apoio/sustentação/conclusão e 2) O uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos pode viabilizar a construção de uma sequência didática orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos.

Considerando essa proposição, definimos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são as dificuldades que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que participam do presente estudo apresentam na construção da sequência argumentativa em textos dissertativo-argumentativos? e 2) Como o uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos pode viabilizar a construção de uma sequência didática orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos?

Para respondermos a essas questões, estabelecemos como objetivo geral investigar as dificuldades que os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo apresentam na escrita do texto dissertativo-argumentativo e propor uma sequência didática para tratamento da questão. De modo a alcançarmos o objetivo geral, definimos os objetivos específicos a seguir: 1) identificar, analisar e interpretar as dificuldades de construção da sequência textual argumentativa em redações produzidas por esses alunos e 2) propor uma sequência didática, fundamentada em princípios da Análise Textual dos Discursos, por meio de metodologias ativas, para que os alunos superem as dificuldades apresentadas.

Organizamos esta tese em cinco capítulos, além das Considerações Inicias, das Considerações Finais e das Referências.

No primeiro capítulo, fundamentados em Brasil (2001; 2013; 2018), São Paulo (2017; 2021), Delors (1998) e Unesco (1990), contextualizamos a pesquisa. Posteriormente, procedemos à constituição do *corpus*.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos da Linguística Textual, conforme estudos de Cavalcante et al. (2010), Gomes-Santos et al. (2010), Koch (2015; 2020) e Marquesi (2004), e da Análise Textual dos Discursos, segundo trabalhos de Adam (2011; 2019), Marquesi (2017), Passeggi et al. (2010). Esta última que nos subsidia na abordagem do plano de texto e das sequências textuais, como tratado por Adam (2011; 2019), Bentes; Mariano; Ferreira-Silva (2013), Bonini (2006), Cabral (2013), Marquesi (2004; 2011; 2018), Marquesi; Elias; Cabral (2017), Marquesi et al. (2019), Passeggi et al. (2010) e Sousa (2007). No que se refere a texto e dimensão argumentativa dos textos, apoiamo-nos nos estudos de Amossy (2011), Cavalcante et al. (2022) e Fiorin (2015).

No terceiro capítulo, baseados nos estudos elencados no capítulo anterior, analisamos as produções textuais dos alunos do 9º ano de uma escola municipal da cidade de São Paulo e discutimos os resultados.

No quarto capítulo, apoiados em Rangel (2013) e Valente (2018), apresentamos o conceito de metodologia; em Anastasiou (2006), Azevedo (2010), Cunha (2007), Fávero (2000; 2002), Freire (2017) e Veiga (2006), discorremos sobre o ensino tradicional; em Kochhann e Moraes (2014), Kochhann et al. (2015) e Santos (2008), tratamos da aprendizagem significativa. Quanto aos estudos sobre

metodologias ativas, recorremos aos trabalhos de Alves, Minho e Diniz (2014), Araujo (2015), Araujo e Mazur (2013), Bacich e Moran (2018), Bergmann e Sams (2021), Lovato et al. (2018), Marquesi e Silveira (2015), Martins e Giraffa (2015), Mattar (2017), Medeiros (2005), Menezes e Bortoli (2018), Mesquita (2010), Moran (2018), Moran (s.d.), Mörschbächer e Padilha (2018), Pereira (2017), Pereira et al. (2009), Raguze e Silva (2016), Sganderla e Carvalho (2008), Tolomei (2017) e Valente (2018). Em relação às metodologias específicas tratadas nesta tese, consideramos as pesquisas de Bergmann e Sams (2021) e de Valente (2018) para tratarmos da metodologia sala de aula invertida; buscamos apoio nos trabalhos de Alves, Minho e Diniz (2014), Martins e Giraffa (2015), Menezes e Bortoli (2018), Moran (2018), Raguze e Silva (2016) e Tolomei (2017) para abordarmos a metodologia da gamificação; e os trabalhos de Araujo e Mazur (2013), Mattar (2017), Moran (2018), Mörschbächer e Padilha (2018) e Pereira (2017) para discorrermos sobre a metodologia de aprendizagem por pares.

No quinto e último capítulo, apresentamos uma proposta de sequência didática envolvendo as metodologias ativas selecionadas como alternativa para superação das dificuldades identificadas nos textos dos discentes.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Neste capítulo, tratamos, inicialmente, de dois dos documentos mais importantes para a educação: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, e “Educação: um tesouro a descobrir”, os quais influenciaram a política educacional brasileira na elaboração de diretrizes oficiais da educação. Em seguida, discorremos sobre os documentos oficiais que oferecem as orientações para o ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, apresentamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) onde ocorreu a pesquisa, unidade escolar na qual atuamos como professora do Ensino Fundamental. E, por fim, apresentamos a constituição do *corpus*.

1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien ou Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada entre 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, teve como discussão central o enfrentamento aos problemas sociais que afetam vários países, especialmente aqueles em que a pobreza é maior (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009). Desse evento participaram nove nações, denominadas E9 − Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão −, cujos índices de analfabetismo eram os mais altos do mundo.

Nessa conferência, buscava-se combater uma visão de escola discriminatória e considerada “como privilégio de um grupo” (BRASIL, 2008, p. 3), composto por pessoas pertencentes a classes sociais mais abastadas. Assim, era urgente incentivar a inclusão educacional das populações carentes de países mais pobres como estratégia de superação da pobreza a médio e longo prazos.

Torres (2001) destaca o caráter político desse evento, uma vez que os principais e mais numerosos participantes não eram professores, e sim políticos; o

que se pretendia era obter o compromisso formal de cada nação, por meio do estabelecimento de leis, a fim de que a educação básica passasse a contemplar os direitos educacionais de todos os cidadãos, não só dos mais ricos.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, p. 6) observam que “a própria promoção dessa Conferência [...] representa um marco estratégico do ‘novo’ papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial”. Em outras palavras, a Conferência constituiu um divisor de águas no cenário educacional mundial.

Contudo, garantir acesso à educação não significa assegurar qualidade de ensino. Assim, o objetivo da Conferência não era apenas promover o acesso à escola, mas também assegurar qualidade mínima, para que os alunos pudessem sentir em suas vidas os benefícios da educação, que deveria ser vista como relevante, e não como portadora de graves deficiências. Nessa direção, Zeppone (2011, p. 366) destaca que

> [...] a Conferência, por um lado, teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da educação básica. Por outro lado, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem é porque já se configura um quadro de exclusão.

De modo a promover o enfrentamento da exclusão, nesse encontro, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que, além de defender a educação universal, promovia a ideia de que ela deve satisfazer ao menos as necessidades básicas de aprendizagem, uma vez que se trata de uma “contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais puro, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2). Assim, a expectativa das lideranças políticas presentes na Conferência em relação à inclusão educacional e ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem era grande e exigia uma série de medidas para que fosse possível alcançá-la. A primeira medida foi justamente definir as necessidades de aprendizagem básicas, as quais

> [...] compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 2).

Podemos notar que o texto da Declaração faz menção à leitura e à escrita como competências imprescindíveis, entre outras, ao pleno desenvolvimento humano, tanto é que os desafios a serem superados incluem superar os altos índices de analfabetismo nos países mais pobres e eliminar o analfabetismo funcional, uma vez que este impossibilita que o sujeito desfrute de todas as possibilidades que a leitura e a escrita lhe oferecem.

Observamos que os documentos oficiais educacionais subsequentes à Declaração trazem os mesmos conteúdos, o que revela a coesão entre os objetivos estabelecidos e a urgência em se garantir a aprendizagem efetiva a todos os estudantes. Após a Conferência de Jontiem, foi criada, em 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da qual resultou o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, que traz importantes reflexões acerca de como a escola pode se adequar ao mundo globalizado no que se refere a diminuir as desigualdades na educação entre os países menos favorecidos e as potências mundiais.

1.2 Educação: um tesouro a descobrir

“Educação: um tesouro a descobrir”, ou “Relatório Jacques Delors”, é um documento de importância mundial, criado no âmbito da Unesco, com a finalidade de oferecer diretrizes para a tomada de decisões na esfera pública em relação aos sistemas de educação.

Coordenado por Jacques Delors, economista e político francês, o relatório trata do conceito de educação, entendida não só como um meio de autodesenvolvimento e de satisfação pessoal do intelecto, mas também como um

caminho para que o indivíduo consiga acompanhar e se adaptar ao mundo do século XXI e aos desafios do mercado de trabalho, que demandam a aprendizagem ao longo da vida. Essa aprendizagem, de acordo com Delors, funda-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O primeiro pilar, aprender a conhecer, refere-se ao prazer que deve estar presente no ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, mais do que na necessidade de apreender um conjunto de saberes codificados (DELORS, 1998). Assim, o indivíduo é estimulado a adquirir conhecimento, realizar pesquisas individuais, desenvolver a sua curiosidade intelectual e o senso crítico, para, dessa forma, compreender a realidade.

O segundo pilar, aprender a fazer, mostra que mais do que se preparar para o mundo do trabalho, é preciso estar apto a lidar com novas situações, trabalhar em equipe, com espírito de colaboração. Desse modo, a formação deve levar o aluno a pôr em prática os conhecimentos adquiridos, o que mostra a indissociabilidade desses dois primeiros pilares, como pontua Delors (1998).

É importante destacar que, nesse pilar, levanta-se a questão da incerteza quanto à evolução do trabalho no século XXI, cujo cenário de imprevisibilidade requer novos comportamentos, uma vez que

> [...] aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 1998, p. 93).

Assim, ensinar os alunos a desenvolver atividades em certa medida mecânicas, numa sequência pré-definida e inalterável, não lhes será de muita valia, pois as atividades somente físicas tendem a perder espaço para as intelectuais como, por exemplo, gerenciamento, manutenção e vigilância de máquinas ou, ainda, atividades de criação, de estudo, de organização, uma vez que o trabalho progressivamente vai deixando de ser manual (DELORS, 1998).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de melhor preparar o indivíduo para que ele possa se inserir num mercado de trabalho cada vez mais exigente, já

que as tecnologias são aperfeiçoadas constantemente e estão cada vez mais presentes em nossas vidas. Nessa direção, a educação deve alcançar níveis de excelência, a fim de que seus beneficiários tornem-se mais empregáveis, por possuírem qualificações e competências superiores às das máquinas e imprescindíveis à sociedade.

O terceiro pilar, aprender a viver juntos, refere-se ao aprendizado da convivência com os demais, compreendendo-os, de modo que o indivíduo se torne capaz de perceber a interdependência entre os sujeitos, administrar conflitos e desenvolver projetos comuns. Delors (1998, p. 96) adverte que “a história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX”, exigindo equilíbrio no tratamento mútuo entre as pessoas.

Uma educação que contribua para a convivência pacífica entre os indivíduos privilegia o combate não só à violência, como também à pobreza extrema, e coopera para a criação de políticas e de economias menos individualistas e competitivas, criando mercados mais colaborativos e sustentáveis, o que favorece a fraternidade humana e a prosperidade em maior escala. De forma a esclarecer essa questão, Delors (1998, p. 97) afirma que o

> [...] clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação.

A educação, muitas das vezes, é usada não como um recurso de combate à competitividade, levando os alunos ao autoconhecimento e ao entendimento do outro, mas como uma preparação para que eles sejam colocados em pé de igualdade, a fim de que tenham condições de disputar e vencer, e não de se opor ao individualismo desenfreado. Para Delors (1998, p. 97), o caminho para superar essa situação está no “confronto através do diálogo e da troca de argumentos”, que deve

acontecer por meio de duas ações complementares: “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”.

O quarto e último pilar, aprender a ser, justifica-se no “temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica” (DELORS, 1998, p. 99), ou seja, num mundo em profunda transformação tecnológica, social, econômica, no qual as máquinas assumem cada vez mais tarefas, é imperativo que o ser humano não perca a noção de sua potencialidade e singularidade. Assim, aprender a ser envolve desenvolver da melhor maneira a personalidade para que o indivíduo seja capaz de agir de forma autônoma, com discernimento e responsabilidade pessoal, valorizando a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas e a aptidão para se comunicar (DELORS, 1998).

Pinheiro, Silva e Galvão (2020) afirmam que os quatro pilares elencados no documento constituem caminhos para a construção individual e conjunta do conhecimento, assim como para a convivência cooperativa e democrática em sociedade, o que vai ao encontro do pensamento de Delors (1998), segundo o qual, educar não diz respeito a tão somente abordar conteúdos, mas, principalmente, a formar indivíduos de forma integral.

Nas próximas seções, apresentamos, especificamente, os documentos oficiais relativos à educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade de São Paulo. Esses textos, exceto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi atualizada posteriormente, são orientados tanto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos quanto pelo relatório Educação: um tesouro a descobrir, cujos conteúdos programáticos devem compor o currículo da educação básica.

1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O sistema educacional brasileiro obedece à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também chamada de Carta Magna da Educação ou Lei Darcy Ribeiro, lei brasileira mais importante no que concerne à educação. É ela que

determina as normas, as diretrizes e a organização de todos os níveis de ensino. A atual LDB está em vigor desde 1996, porém sua instituição deu-se em 1934, em Assembleia Constituinte, que determinou à União constituir um plano nacional e uma lei que definissem as diretrizes da educação brasileira. Antes, essa responsabilidade era atribuída, de forma implícita, aos estados. Cerqueira et al. (2009, p. 1) explicam:

> [...] no intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Como podemos notar, a LDB é uma legislação que traz entre seus principais objetivos aquele de tornar a educação nacional igualitária no país, a fim de que os estudantes, independentemente da região em que vivam, possam usufruir de um ensino garantidor de uma aprendizagem que minimize, tanto quanto possível, a disparidade de saberes e, assim, os leve ao pleno desenvolvimento e os torne capazes de exercer a cidadania e de se qualificar para o mercado de trabalho (BRASIL, 2013).

Segundo a LDB, a Educação Básica está dividida em três etapas: 1) Educação Infantil, que abrange o desenvolvimento da criança até os seus três anos e onze meses de vida, e a Pré-Escola, com dois anos de duração; 2) Ensino Fundamental, com nove anos de duração, subdividido em duas fases: cinco anos iniciais e quatro anos finais, e 3) Ensino Médio, com três anos de duração.

No que tange às modalidades da Educação Básica, elas são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

De acordo com o artigo 22 da LDB, as finalidades da Educação Básica são desenvolver o aluno, garantir-lhe a formação comum necessária à prática da cidadania e conceder-lhe meios para se inserir no mercado de trabalho e prosseguir nos estudos. Notamos, assim, no documento, a preocupação com um currículo que possibilite uma formação comum que leve à inserção social e profissional do aluno.

Particularmente em relação ao ensino fundamental, há, na LDB, em seu art. 32, os itens relacionados às capacidades que o estudante deve desenvolver: I) dominar a escrita, a leitura e o cálculo; II) compreender o ambiente natural e social, bem como o campo político, da tecnologia, das artes, e os valores que fundamentam a vida em sociedade; III) desenvolver a capacidade de aprendizagem, a fim de adquirir conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver atitudes e valores; e IV) fortalecer vínculos familiares, o agir de forma solidária e tolerante.

Ao refletirmos sobre tais capacidades, notamos que as atividades ligadas ao domínio da leitura e da escrita, citadas inicialmente, são primordiais para o desenvolvimento das demais e que todas têm por finalidade tornar o discente um cidadão consciente, crítico e responsável.

1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II

A elaboração dos PCN, na década de 1990, inicialmente, baseou-se em estudos de propostas curriculares de estados e municípios, na análise de currículos oficiais e de experiências de outros países, no exame do Plano Decenal de Educação, bem como em pesquisas nacionais e estrangeiras, e em dados estatísticos relacionados ao desempenho de alunos do ensino fundamental.

Entre 1995 e 1996, foi apresentada a versão preliminar, discutida em âmbito nacional por docentes do ensino superior, técnicos de secretarias de educação, especialistas e educadores, entidades governamentais e não governamentais. A contribuição de cada segmento serviu para a elaboração da última versão, cuja abordagem volta-se à preparação dos educandos para atuarem no século XXI (BRASIL, 2001). Nessa direção, no documento, logo de início, há a seguinte proposição:

> O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 2001, p. 5).

Esse excerto evidencia o caráter vanguardista e inclusivo dos PCN, cuja meta principal era alinhar a escola à contemporaneidade, munindo os alunos de conhecimentos para que eles conseguissem se inserir em um mercado de trabalho cada vez menos braçal e mais intelectual.

Os PCN foram planejados com o intuito de servirem como um importante referencial para o trabalho pedagógico, norteando as atividades realizadas na escola. Trata-se de um conjunto de orientações de como, para que e o que ensinar. Tais instruções estão divididas por áreas do conhecimento e por fases do ensino e contemplam também temas transversais - ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo - que devem estar presentes em todas as disciplinas.

Em se tratando dos PCN de Língua Portuguesa, o seu objetivo “é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área [...] e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 2001, p. 13), uma vez que a noção que se tinha de ensino de língua era aquele pautado pela gramática, principalmente porque os alunos que frequentavam as escolas antes da democratização do ensino eram provenientes de classes sociais mais abastadas e empregavam uma variedade linguística muito próxima da variedade padrão, culta. Esses estudantes “traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos” (BRASIL, 2001, p. 17), isso fazia com que professores e corpo discente tivessem visões de mundo muito análogas, o que facilitava o processo de ensino-aprendizagem.

Com a inserção de um contingente de estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas, o alunado se tornou mais distinto, o que exigiu

mudanças em algumas concepções de ensino, de modo que o atendimento a todos os estudantes se desse de forma mais igualitária.

Assim, a principal mudança nas aulas de Língua Portuguesa foi em relação a tirar da centralidade a gramática como objeto de ensino e considerar em seu lugar o texto, fazendo com que o foco passasse a ser dado não apenas ao domínio da gramática, especialmente com foco no conjunto de regras atinentes à norma, mas também ao domínio da linguagem, uma vez que ambos, juntos, possibilitam o pleno exercício da cidadania.

Entre as principais habilidades e competências colocadas para as aulas de Língua Portuguesa está a de que o aluno "se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações" (BRASIL, 2001, p. 19). Assim, o que se espera é que o estudante seja capaz de tomar a palavra e dela fazer uso eficaz tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, nos mais variados contextos comunicativos e por meio dos mais distintos gêneros textuais. Sobre a seleção apropriada a apresentar aos alunos, os PCN orientam:

> [...] sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 24).

Esse excerto nos permite observar que, no documento, há a preocupação com a inclusão social linguística dos educandos, passível de ocorrer de forma efetiva apenas se eles tiverem acesso a uma variedade considerável de gêneros textuais que circulam na esfera pública. No Quadro 1, a seguir, elencamos os gêneros que servem ao ensino de produção textual.

Quadro 1 − Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

MODALIDADE ORAL		**MODALIDADE ESCRITA**	
LITERÁRIOS	• canção	LITERÁRIOS	• crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	• notícia • entrevista • debate • depoimento	DE IMPRENSA	• notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• exposição • seminário • debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	• relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL (2001, p. 57)

Como podemos observar, os três campos que compõem o currículo do ensino fundamental II são o literário, o midiático e o científico, pois se entende que esses três âmbitos de atividade humana são presentes e dominantes na vida pública.

Quanto à gramática, ela não foi retirada do currículo, mas sua abordagem passou a ser contextualizada, pois “na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalinguística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 28). Dessa forma, o estudo gramatical alinha-se às necessidades que os alunos vão apresentando em atividades de escuta, leitura, fala e escrita de textos.

Nessa concepção de ensino, o texto deixa de servir à gramática, ou seja, deixa de ser elaborado especificamente para o contexto escolar, o que o tornava artificial, constituindo um pretexto para o ensino de aspectos gramaticais. Conforme consta nos PCN, com o avanço da pesquisa linguística autônoma em relação à tradição normativa e filológica, e de estudos voltados à variação linguística e à psicolinguística, por exemplo, houve uma evolução no ensino de língua, especialmente no que tange à aquisição da escrita e à proficiência escritora dos

estudantes, ponto central a ser desenvolvido ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

1.5 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos mais importantes documentos da educação na atualidade, pois ele apresenta as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse conjunto de diretrizes, além de abordar cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) separadamente conforme as disciplinas, exceto a etapa referente à Educação Infantil, uma vez que nela os alunos não têm aulas de Português e Matemática, por exemplo, expõe os conteúdos e as competências que devem ser desenvolvidas no decorrer de todo o processo educativo.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens contempladas pela BNCC como essenciais devem levar o estudante a desenvolver dez competências gerais, as quais consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais competências são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; autonomia.

O documento define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim, podemos perceber que o conceito de competências, na BNCC, é holístico, uma vez que não se restringe ao campo cognitivo/intelectual.

Entre as dez competências gerais elencadas no documento, as competências 4 e 7 alinham-se ao tema da presente pesquisa:

> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 8).
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 8).

A competência de número quatro coloca a linguagem, entre elas a verbal, como promotora de entendimento mútuo, como conciliadora. Já a competência de número sete faz menção direta à argumentação e destaca a importância de ela considerar fatores como ética e senso de coletivismo.

No que se refere às disciplinas escolares, elas se agrupam por áreas de conhecimento, assim, as disciplinas de Geografia e História fazem parte da área de Ciências Humanas, a de Ciências faz parte da área de Ciências da Natureza, a de Matemática, da área de mesma denominação, assim como Ensino Religioso, também da área de mesmo nome. Língua Portuguesa faz parte da área de Linguagens, que conta também com os componentes de Artes, Educação Física e, nos anos finais do ensino fundamental, Língua Inglesa. O propósito dessa área é proporcionar práticas de linguagem variadas para que os alunos expandam suas capacidades expressivas e captem as particularidades de cada linguagem, percebendo que, apesar das diferenças, todas possuem poder da expressão (BRASIL, 2018).

A área de Linguagens, em conexão com as competências gerais da Educação Básica, deve assegurar seis competências específicas aos discentes, conforme explicitado no Quadro 2.

Quadro 2 – Competências específicas da área de linguagens da BNCC

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BRASIL (2018, p. 65).

Entre essas competências, destacamos a de número 4, por considerá-la condizente com o tema deste estudo. Assim, podemos afirmar que saber argumentar é uma competência importante na BNCC, tanto em relação às competências gerais para a Educação Básica como em relação às competências específicas da área de Linguagens, o que evidencia sua relevância para a plena inserção social do indivíduo.

No que concerne à área de Língua Portuguesa, notamos que, assim como nos PCN, na BNCC, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. De acordo com essa perspectiva, a linguagem é uma “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” (BRASIL, 2001, p. 20). Desse modo, a BNCC mantém diálogo com documentos educacionais produzidos anteriormente.

Para além da perspectiva enunciativo-discursiva, esse documento, tal como os PCN, toma o texto como eixo central das aulas de Língua Portuguesa e defende que cada texto seja trabalhado de forma contextualizada, levando em consideração o gênero textual a que pertence. Assim, entendemos que uma das principais funções do professor de Língua Portuguesa é conceder, em suas aulas, espaço privilegiado ao texto, focando não apenas no seu conteúdo, mas também em seus aspectos contextuais.

Mais do que proporcionar conhecimento gramatical, as aulas de Língua Portuguesa passam a focar em experiências que concorrem “para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica [do estudante] nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

A fim de assegurar a participação tanto significativa quanto crítica do estudante, é indispensável, como consta no documento, fazer com que ele compreenda o processo argumentativo e os recursos linguísticos e discursivos dos quais pode se valer para debater ideias e posicionar-se de forma favorável ou contrária a determinado fato, fundamentado em valores éticos que respeitem os direitos humanos e ambientais.

É importante destacar que a área de Língua Portuguesa se divide em quatro eixos de práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. O eixo da produção textual, que mais nos interessa neste estudo, corresponde às práticas de linguagem referentes à interação e à elaboração, seja esta individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico, com objetivos e projetos enunciativos variados, como aposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Práticas de produção de textos

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Dialogia e relação entre textos	• Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	• Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de

	aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
Construção da textualidade	• Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos notacionais e gramaticais	• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de

	imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: BRASIL (2018, p. 77-78).

Como podemos notar, cada um dos aspectos elencados é bastante relevante para a construção de bons textos, independentemente de a quais gêneros textuais pertençam. A BNCC enfatiza que as atividades de produção textual não podem, de forma alguma, se resumir a textos genéricos e ao tratamento descontextualizado dos textos; os textos devem pertencer a gêneros textuais que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana, a fim de que os estudantes adquiram proficiência escritora.

O que se pretende é que os alunos tanto se tornem capazes de produzir textos mais informativos, com consistência argumentativa, utilizando recursos estilísticos e coesivos disponíveis na língua, quanto conquistem progressiva autonomia para planejar, produzir e revisar os próprios textos (BRASIL, 2018). Nessa direção, a meta da BNCC é que os estudantes compreendam a função não só linguística da escrita, mas também e principalmente sua função social.

1.6 Currículo da Cidade de São Paulo

O Currículo da Cidade de São Paulo foi elaborado ao longo de 2017 por profissionais da rede municipal de ensino, inicialmente por diretores, coordenadores pedagógicos, professores de referência, gestores e técnicos das Diretorias Regionais da Educação. A primeira versão foi, então, disponibilizada aos professores da rede municipal, a fim de que pudessem colaborar na sua construção. Posteriormente, os estudantes também participaram por meio de uma pesquisa cujo objetivo era verificar o que e como gostariam de aprender.

Assim, a criação desse documento deu-se de forma coletiva e colaborativa para “tanto espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes” (SÃO PAULO, 2017, p. 12) e contou com a orientação da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que seguiu quatro critérios: continuidade,

relevância, colaboração e contemporaneidade. Continuidade no sentido de construir um currículo que não fosse ignorado assim que mudasse a administração da cidade; relevância no que tange aos conteúdos abordados, a fim de que assegurassem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; colaboração no que se refere à aceitação da diversidade de concepções e métodos expressos durante o seu processo de composição; e contemporaneidade, de modo que preparasse os alunos para o século XXI (SÃO PAULO, 2017).

Como resultado do esforço coletivo para garantir aos alunos da rede municipal o sequenciamento e a estabilidade no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados a cada ano/ciclo letivo, o documento representa um ganho, uma vez que estabelece um currículo mínimo para a rede municipal. Ademais, visando à educação integral do estudante, compreendida como aquela que estimula o desenvolvimento das dimensões não só intelectual e social, mas também física, emocional e cultural, volta-se ao seu desenvolvimento, de modo a prepará-lo para se realizar como pessoa, profissional e cidadão envolvido com o próprio bem-estar e com o bem-estar do próximo (SÃO PAULO, 2017).

O documento está dividido por áreas do conhecimento e por componentes curriculares: **Linguagens**: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; **Matemática**: Matemática; **Ciências da Natureza**: Ciências Naturais; **Ciências Humanas**: Geografia e História.

Quanto aos eixos estruturantes, eles ordenam os conteúdos de conhecimento de cada componente curricular, fazendo a compilação dos que devem ser abordados em cada ano do ensino fundamental. Tais eixos são estabelecidos de acordo com a natureza e com as especificidades dos componentes curriculares, obedecendo a níveis crescentes tanto de abrangência quanto de complexidade, em conformidade com a idade dos estudantes e com as suas possibilidades, e são desenvolvidos de forma articulada uns com os outros a fim de que os educandos percebam a amplitude de cada componente (SÃO PAULO, 2017).

Os eixos do currículo de Língua Portuguesa são: prática de leitura de textos; prática de produção de textos escritos; prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística. No Currículo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são indicados por uma sigla, assim, em EF0XLPXX, EF significa Ensino Fundamental, 0X é o ano de escolaridade correspondente, LP é o

componente curricular Língua Portuguesa e XX é o número do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do componente em questão. O documento esclarece que o número do objetivo serve apenas para fins de organização e não são uma exigência para que o professor trabalhe conforme a sequência numérica.

No que se refere ao presente estudo, selecionamos, no eixo de prática de produção de textos escritos, os objetivos EF09LP11 e EF09LP12. O primeiro traz a seguinte diretriz: “Produzir texto de opinião, respeitando o conteúdo temático, o movimento argumentativo e as operações de produção de textos”; e o segundo: “Escrever comentários opinativos a matérias lidas sobre temas atuais (impressos e/ou digitais) para compor murais de classe, corredores e em sites, além de respeitar as características da situação comunicativa e as operações de produção de texto” (SÃO PAULO, 2017, p. 166).

Ambos os objetivos se complementam e compõem a capacidade de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar. O Currículo da Cidade reconhece a importância de saber argumentar para a vida em sociedade, assim, exige a produção de textos dissertativo-argumentativos para os alunos do 9º ano e incentiva que os estudantes participem de assembleias escolares durante as quais poderão ouvir argumentos alheios e emitir os seus próprios nas discussões.

A fim de promover esse ensino, o Currículo da Cidade adota a Matriz de Saberes (Figura 1), que estabelece o que o aluno deve aprender e vincula-se a cada área de conhecimento que compõe a grade de disciplinas. Ela se fundamenta em cinco pontos: (I) princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; (II) saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos educandos no século XXI; (III) abordagens pedagógicas que dão voz aos estudantes; (IV) valores fundamentais da contemporaneidade e (V) concepções de educação integral e educação inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade.

Figura 1 − Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO (2017, p. 35)

Cada um dos saberes é determinante para o êxito não só na escola, mas também fora dela, por isso devem estar presentes em todas as atividades desenvolvidas. Em outras palavras, não se deve trabalhar com determinado saber em um momento ou ano específico, embora seja possível planejar atividades que foquem mais em um ou dois deles do que nos demais.

Quanto aos temas inspiradores, o documento defende que devem estar atrelados à atualidade, para que os estudantes obtenham conhecimentos suficientes para atuar na sociedade. Assim, o Currículo elege como adequados

> [...] temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros (SÃO PAULO, 2017, p. 37).

O documento incorpora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas a serem enfocados em consonância com os objetivos de aprendizagem e com o

desenvolvimento dos diversos componentes curriculares. Os objetivos da Agenda 2030 são: 1) erradicação da pobreza; 2) fome zero e agricultura saudável; 3) saúde e bem-estar; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 6) água potável e saneamento básico; 7) energia limpa e acessível; 8) trabalho decente e crescimento econômico; 9) indústria, inovação e infraestrutura; 10) redução das desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) consumo e produção responsáveis; 13) ação contra a mudança global do clima; 14) vida na água; 15) vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições saudáveis; 17) parcerias e meios para sua implementação.

O Currículo da Cidade de São Paulo filia-se aos ODS não só no que se refere à seleção de temas a serem desenvolvidos em sala de aula, mas também a metodologias de ensino que valorizem a educação integral, em conformidade com o que orienta a Educação para o Desenvolvimento Sustentável da Unesco[1], o que mostra o caráter democrático, atual e contextualizado do documento.

Quanto aos ciclos de aprendizagem, a estrutura do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo, desde 1992, divide-se em ciclos, os ciclos inicial, intermediário e final, os quais representam “processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos” (SÃO PAULO, 2017, p. 42). Tais ciclos procuram respeitar as características, tanto no que diz respeito às potencialidades como no que diz respeito às limitações de cada fase por que passam crianças e adolescentes, buscando se adequar a cada uma delas, a fim de possibilitar progresso no que concerne à educação dos jovens.

O Ciclo de Alfabetização abrange os três primeiros anos de escolaridade no ensino fundamental, o Ciclo Interdisciplinar corresponde aos três anos seguintes e o Ciclo Autoral engloba os três anos finais. Nesta pesquisa, o ciclo que nos interessa é o autoral, uma vez que enfatiza o protagonismo e envolve o estudante em projetos que abordam problemas reais, a fim de que os compreendam e busquem soluções para melhorar a realidade (SÃO PAULO, 2017). Nesse ciclo, privilegiam-se os gêneros textuais da ordem do argumentar, especialmente para o último ano do

[1] As propostas no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável estão disponíveis no seguinte endereço: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-sustainable-development/eds-na-escola. Acesso em: 20 fev. 2022.

ensino fundamental, em que os alunos devem ser capazes de produzir textos dissertativo-argumentativos.

Os objetivos de Língua Portuguesa no ciclo autoral, tal como nos anteriores, provêm de uma visão de linguagem como lugar de interlocução entre indivíduos. Assim, o desenvolvimento das aulas deve estar vinculado à utilização da língua e da linguagem, tomando como primordiais as atividades de leitura e de produção de textos tanto orais quanto escritos (SÃO PAULO, 2017).

Dessa forma, o trabalho com textos deve acontecer simultaneamente ao trabalho com questões relacionadas às normas, aos direitos e aos deveres da convivência em sociedade. A gramática não deve ser ignorada, porém deve estar a serviço do desenvolvimento das competências leitora e escritora dos estudantes, visando a torná-los bons produtores de textos e não profundos conhecedores da gramática normativa.

É importante notar que a implementação do Currículo da Cidade requer “investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas” (SÃO PAULO, 2017, p. 51), por isso cada escola deve rever o próprio Projeto Político-Pedagógico, a fim de desenvolver um trabalho que leve em consideração tanto as suas características particulares como unidade escolar quanto a nova orientação curricular proposta no documento. Com isso, o intuito não é apagar a identidade de cada escola, e sim promover a equidade na rede municipal em relação aos conteúdos ensinados, pois não faz sentido que, inseridos num único sistema de ensino, estudantes de escolas diferentes cumpram, muitas vezes, currículos tão distintos entre si.

1.7 Escola Municipal de Ensino Fundamental onde ocorreu a pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) em questão foi inaugurada em 3 de março de 1971, durante a gestão de Paulo Salim Maluf, o então prefeito. Inicialmente, foi construída em madeira para atender ao apelo dos moradores da região, onde não havia nenhuma escola, o que fazia os estudantes terem de percorrer grandes distâncias para conseguir estudar. Três anos depois, por

meio da publicação de um decreto, publicado em 21 de outubro de 1974, foi construída em alvenaria na área onde está localizada atualmente.

A unidade localiza-se na Zona Norte da cidade de São Paulo, distrito de Brasilândia, uma região carente na qual a pobreza e os problemas decorrentes dela são muito presentes, entre os quais, o baixo nível de escolaridade da população. O último registro do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), de 2016, que mede fatores como riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade, indicava que a Brasilândia estava na 13ª posição entre os 20 distritos com os menores IDH do município.

Esse território, em toda sua complexa vulnerabilidade social, suscita problematizações sobre o papel da escola. Prova disso é que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF tem como meta levar os discentes a compreender o contexto social no qual estão inseridos, como estratégia para ajudá-los a superar as limitações.

De acordo com o PPP, muito além de ensinar os conteúdos formais exigidos pelos documentos oficiais, a escola deve enfatizar a construção identitária e o sentimento de pertencimento, de forma a fazer os estudantes superarem qualquer sentimento de inferioridade, como orienta seu objetivo geral:

> [...] vivenciar a construção significativa de conhecimentos e formação crítico-cidadã por meio da constituição identitária, integrando a proposta do Currículo da Cidade de São Paulo bem como as experiências contextualizadas da comunidade, refletindo/valorizando a diversidade e a multissignificação de conceitos e produções, possibilitando uma educação ampla e dialógica que se estrutura nos quatro eixos orientadores selecionados pela unidade de ensino – Educação Integral, Inclusiva, Antirracista e na Equidade (SÃO PAULO, 2021, p. 21).

A educação integral visa a educar o sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional e sociocultural. No que se refere à educação inclusiva, a unidade é a que mais recebe alunos deficientes no bairro, porém há a limitação em relação a estudantes com prejuízo na mobilidade, uma vez que o prédio não dispõe de elevador. Quanto à educação antirracista, a escola desenvolve projetos como os relacionados ao Dia do Índio e ao Dia da Consciência Negra, de forma a mobilizar a

comunidade escolar, a fim de conscientizar os estudantes em relação a questões como racismo estrutural e inclusão social. Já em relação à educação equitativa, leva em consideração a diversidade humana presente no cotidiano escolar, de modo que o ensino considere as características do sujeito aprendente e o seu contexto, tornando a aprendizagem significativa para sua vida. No que tange ao meio ambiente, há anos, a escola vem buscando desenvolver a consciência tanto de alunos quanto de pessoas da comunidade no que diz respeito ao lixo, pois este sempre foi um problema não só da unidade escolar, mas também de toda a região da Brasilândia.

1.8 Constituição do *corpus*

Nosso interesse em estudar redações produzidas por alunos de uma escola municipal de São Paulo, onde lecionamos, provém do fato de a maioria desses alunos apresentarem grandes dificuldades na escrita de textos dissertativo-argumentativos, uma das exigências requeridas para os estudantes concluintes do ensino fundamental.

A fim de constituirmos o *corpus,* apresentamos a proposta de estudo à gestão da escola e explicamos que solicitaríamos aos alunos a escrita do texto dissertativo-argumentativo, então, iniciamos o trabalho sugerindo aos estudantes alguns temas entre os quais teriam de escolher um para servir de assunto das produções textuais da turma.

Os temas elencados foram ética: eleições 2022; meio ambiente: lixo na escola; saúde: drogas na adolescência; feminismo: legalização do aborto; e mercado de trabalho: as novas profissões do século XXI. Inicialmente, houve empate no número de votos entre os temas feminismo e meio ambiente, mas, após discussão entre os discentes, a maioria, 18 no total, optou pelo tema ligado ao meio ambiente, isso porque o lixo, segundo justificativa deles, é um problema que a unidade escolar enfrenta e porque haveria mais facilidade para abordar um tema a respeito do qual eles tinham mais conhecimento.

Então, explicamos detalhadamente aos estudantes o que é um texto dissertativo-argumentativo, qual é seu objetivo e estrutura, de forma que

conseguissem desenvolver a atividade de forma satisfatória. Após a produção textual individual, procedemos à correção das 31 redações produzidas, o que nos permitiu verificar que apenas dez permitiriam o desenvolvimento de nossa análise, que apresentamos no Capítulo 3, uma vez que as demais se mostraram pouco desenvolvidas. No Quadro 4, elencamos as dez redações selecionadas, identificadas com a palavra texto, o seu número dentro da seleção feita e entre parênteses a letra R, de "redação", e seu respectivo número[2] de acordo com a ordem de todos os textos produzidos pelos estudantes. A relação está organizada com base na ordem alfabética dos nomes dos discentes que tiveram suas redações selecionadas para análise.

Quadro 4 - Redações selecionadas para análise

Redação	**Título**
Texto 1 (R3)	Escola ou lata de lixo?
Texto 2 (R7)	Sem título
Texto 3 (R8)	Sem título
Texto 4 (R12)	Seu lixo não é problema da escola
Texto 5 (R14)	A casa da mãe Joana é aqui mesmo
Texto 6 (R15)	Sem título
Texto 7 (R16)	Sem título
Texto 8 (R19)	Sem título
Texto 9 (R23)	Lixo na escola
Texto 10 (R29)	Sem título

Fonte: elaborado pela autora.

Neste capítulo, expusemos as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa presentes nos documentos oficiais, apresentamos brevemente a EMEF envolvida na pesquisa e expusemos a constituição do *corpus*. No próximo capítulo, passamos à fundamentação teórica que nos subsidia tanto na análise dos textos quanto na elaboração da proposta de ensino de produção textual.

[2] As demais redações estão no Anexo A.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos este capítulo, apresentando o percurso histórico da Linguística Textual até o seu momento atual, em que o texto é considerado da perspectiva sociocognitivo-interacional (CAVALCANTE et al., 2010; GOMES-SANTOS et al., 2010; KOCH, 2015, 2020; MARQUESI, 2004). Em seguida, discorremos sobre a Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011; 2019; MARQUESI, 2017; PASSEGGI et al., 2010) e, no âmbito dessa abordagem teórico-analítica, explicitamos os conceitos de plano de texto (ADAM, 2011, 2019; CABRAL, 2013; MARQUESI et al., 2019; MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017; PASSEGGI et al., 2010) e de sequências textuais (ADAM, 2011, 2019; BENTES; MARIANO; FERREIRA-SILVA, 2013; BONINI, 2006; MARQUESI, 2011, 2018; MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017; PASSEGGI et al., 2010; SOUSA, 2007). Por fim, discorremos sobre texto e dimensão argumentativa (AMOSSY, 2011; CAVALCANTE et al., 2022; FIORIN, 2015).

2.1 Linguística Textual

A Linguística Textual (LT), campo que se dedica ao estudo do texto e que compõe o aporte teórico do presente trabalho, começou a se desenvolver nos anos de 1960, na Alemanha. No que diz respeito à expressão *linguística textual*, Marquesi (2004) afirma que já havia sido empregada, em espanhol (*lingüística del texto*), no estudo “Determinación y entorno”, realizado por Eugenio Coseriu, em 1955. Segundo Adam (2011), Coseriu (1994), aparentemente, foi um dos primeiros, desde a década de 1950, a utilizar o termo “linguística textual” e, em suas últimas pesquisas, sugeriu distinguir a “gramática transfrasal” da “linguística textual”. Contudo, no sentido em que a empregamos atualmente, isto é, como campo que se dedica ao estudo do texto em seu caráter constitutivo, organizacional e em funcionamento, como construto inacabado e dinâmico, em que estão envolvidos aspectos como sua escrita e recepção, a expressão foi usada pela primeira vez em 1967, em alemão (*textlinguistik*), em trabalho desenvolvido por Weinrich.

A LT vem, ao longo do tempo, evoluindo e ampliando os limites de sua área de interesse, para tornar o seu objeto de estudo, o texto, cada vez mais inteligível.

Gomes-Santos *et al.* (2010, p. 317) salientam que, em meados dos anos de 1960 e durante a primeira metade dos anos de 1970, os estudos nesse campo estavam focados nas relações interfrasais e transfrasais e se restringiam a uma abordagem sintático-semântica, em que o texto era considerado como "frase complexa ou signo linguístico, expansão tematicamente centrada nas macroestruturas". A coerência e a coesão eram o foco do estudo e frequentemente compreendidas como atributos inerentes ao texto. Marquesi (2004), baseada em Conte (1977), afirma que o objeto de estudo não era propriamente o texto, e sim os tipos de conexão entre enunciados em uma sequência de enunciados.

Na segunda metade dos anos de 1970, com o desenvolvimento das teorias comunicativas de base, em uma perspectiva pragmática, passou-se a ver o texto como ato de fala complexo, não mais como produto pronto, mas sim como elemento em processo de produção (GOMES-SANTOS et al., 2010). A atenção dos pesquisadores centrava-se na elaboração de gramáticas textuais, com foco especial no entendimento da competência textual dos falantes.

Na década de 1980, como observam Gomes-Santos et al. (2010), a concepção de coerência foi expandida e passou a ser entendida como elemento constituído em determinado contexto de interação em consequência do resultado de aspectos de ordem linguística, cognitiva e sociocultural. De acordo com os autores, van Dijk (1977; 1978; 1980; 1981) contribuiu muito para o desenvolvimento de conceitos no campo da linguística, pois ele foi não só um dos pesquisadores responsáveis por esse importante momento da LT, denominado "virada pragmática ou comunicativa", como também foi o introdutor de questões de caráter cognitivo nos estudos de escrita, interpretação e processamento de textos.

Já nos anos de 1990, a pressuposição de uma divisão entre fenômenos mentais e fenômenos sociais levou à "virada discursiva". Gomes-Santos et al. (2010), citando Koch (2008), afirmam que, seguindo a abordagem bakhtiniana, a LT assumiu uma concepção sociocognitivo-interacional ou dialógica da língua, na qual os indivíduos são considerados agentes sociais e o texto é o próprio espaço tanto da interação quanto dos interlocutores, indivíduos ativos que dialogicamente nele se constituem e por ele são constituídos. Isso significa que tanto o autor quanto o leitor são ativos, porque ambos constroem conjuntamente o sentido do texto.

Nesse terceiro momento da LT, o texto passou a ser considerado em seu contexto pragmático, pois se percebeu que fatores como produção, recepção e interpretação, elementos constituintes das condições externas ao texto, são muito relevantes porque determinam, juntamente com o objetivo visado pelo autor, o conteúdo textual. Desse momento em diante, a noção de texto como evento comunicativo vinculado ao seu contexto ganhou espaço na LT, fazendo com que se passasse a considerar, além do âmbito linguístico, o âmbito social.

Koch (2020, p. 12) elenca as oito concepções de texto que respaldaram os estudos da LT em seus três momentos, o que nos permite ter uma visão das mudanças conceituais ao longo do tempo:

> [...] 1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); 2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica); 3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica); 4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); 5. texto como discurso ‘congelado’, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); 6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); 7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); 8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Cada uma dessas concepções determinou objetivos teóricos e metodológicos distintos entre si no que concerne ao tratamento do texto. Contudo, não entendemos que um momento é contrário ao outro, mas sim que cada momento é mais abrangente que seu precedente.

A fim de dar conta de toda a complexidade do texto, estudiosos do campo da LT em seu terceiro momento estabeleceram diálogo com outras áreas do conhecimento, como Filosofia da Linguagem, Psicologia Cognitiva e Social, Teoria da Comunicação, Literatura, Etnometodologia, Neurologia, Neuropsicologia e Ciência da Computação, o que levou aquela a adquirir um domínio multi e transdisciplinar, capaz de oferecer meios para se compreender e explicar o objeto texto, resultado de uma complexa amálgama entre interação, conhecimento e linguagem (KOCH, 2015).

No âmbito da LT, o texto é uma atividade de interação em que os usuários da língua recorrem a diversos conhecimentos: linguísticos e discursivos, pragmáticos e sociocognitivos. Isso significa que tanto a interpretação de um texto quanto a sua escrita estão sujeitas não somente a elementos linguísticos mas também a elementos contextuais. Nessa direção, Koch (2020) afirma que o texto deve ser percebido como uma atividade cujo conteúdo é linguístico e também sociocognitivo e requer que os interactantes recorram a muitos conjuntos de elementos de aprendizado constituídos na memória e complementados por um grupo de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual.

Em outras palavras, para darmos sentido a um texto (no caso de sermos seu produtor) e/ou compreendermos o seu sentido (no caso de sermos seu leitor), temos de nos basear tanto nos aspectos linguísticos presentes na superfície e na organização textual quanto em um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e guardados na memória. Assim, a construção e o entendimento do sentido de um dado texto dependem de variados conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, os quais não se dividem, na verdade, cooperam simultaneamente para a reconstituição de seus enunciadores (CAVALCANTE et al., 2010). Da mesma forma, como defendem Cavalcante et al. (2010), não se pode separar do texto elementos culturais e socio-históricos, uma vez que eles permitem, considerados de uma perspectiva cognitivo-interacional situada, ver o objeto de estudo texto de forma integral, complexa e abrangente.

Na construção (se produtor do texto) ou na reconstrução (se leitor) do sentido do texto não existem etapas para que cada conhecimento entre em jogo, porque todos eles atuam concomitante e colaborativamente, tendo em vista um único fim: tornar o texto compreensível. Trata-se de um processamento textual *on-line*, que ocorre de modo simultâneo nos variados níveis, ou seja, acontece de forma gradual e holística (CAVALCANTE et al., 2010).

Diante do exposto, entendemos a concepção sociocognitivo-interacional como a que permite explicar, de modo mais amplo e coerente, o texto, uma vez que esse construto vai além de simples frases e/ou de tópicos gramaticais, chegando mesmo ao âmbito do aspecto discursivo, uma das perspectivas da ATD.

2.2 Análise Textual dos Discursos

Na introdução de “A linguística textual: introdução à Análise Textual dos Discursos”, Adam (2011) observa que muitos linguistas (JAKOBSON, 1963; BAKHTIN, 1978; LABOV, 1978; FUCHS, 1985) criticaram a abordagem restrita da LT aos limites da frase, tornando-a restrita à análise de frases isoladas e às relações de sinonímia entre pares de frases. Assim, segundo o linguista, para superar a frase, Halliday e Hasan (1976, p. 23) defendem a necessidade de “não gramaticalizar o transfrasal, considerando o texto como uma grande frase ou como uma simples sucessão de frases”, até porque resumindo-se o texto à frase, encontram-se ambiguidades que podem ser facilmente dissolvidas no todo textual. De fato, um texto não se resume a uma sucessão de frases, equivalendo a uma grande unidade gramatical que se diferencia da frase somente por sua extensão; trata-se, antes, de uma unidade semântica, uma “unidade de sentido em contexto, uma textura que exprime o fato de que, ao formar um todo [...], ele está ligado ao meio no qual encontra-se ligado” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 293, apud ADAM, 2011, p. 23). Em outras palavras, um texto traz elementos gramaticais, porém é o seu significado intrínseco, a mensagem que ele comunica, que justifica a sua existência.

Assim, não podemos compreender o texto como um conglomerado de frases justapostas sem qualquer conexão entre si, porque, se assim fosse, ele apenas propagaria informações desconexas, ou seja, não teria um sentido. Um texto só é um texto porque todas as frases que o compõem mantêm relação entre si, formando uma unidade, a qual está sujeita a determinado contexto, tal como os estudiosos citados anteriormente defendiam.

Como já mencionado na seção anterior, Adam (2011) afirma que Coseriu (1994) foi um dos precursores na utilização do termo “linguística textual” e que, em seus últimos trabalhos, propôs diferenciar a gramática transfrasal da linguística textual. Ao passo que aquela é considerada uma extensão da linguística clássica, esta é “uma teoria da produção co(n)textual de sentido” (ADAM, 2011, p. 23), que deve basear-se na análise de textos concretos, a qual Adam denomina de **análise textual dos discursos** (ATD).

Dois dados sobressaem em relação à ATD: primeiro, o contexto de um texto é um elemento relevante para a sua análise; segundo, quando fazemos menção a

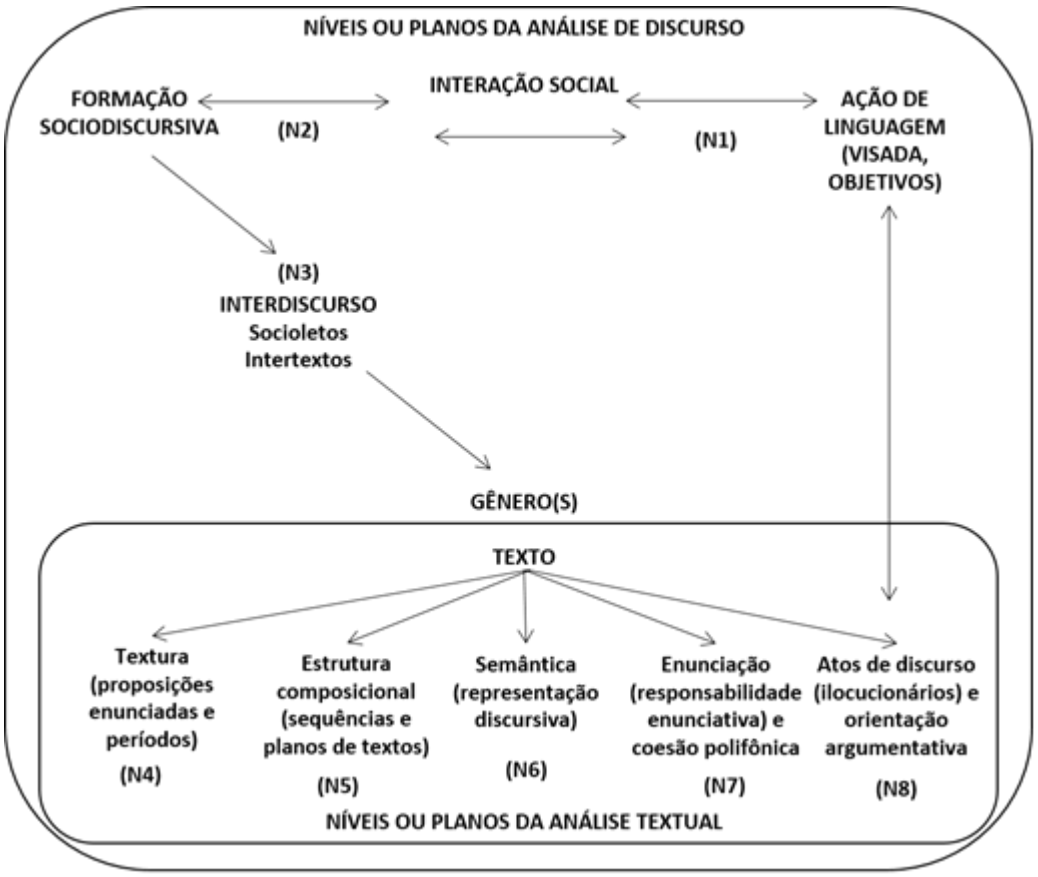
textos concretos, podemos entender que essa teoria aborda textos reais, e não ideais. Mais especificamente, a ATD tem por meta estudar as articulações de enunciados fundamentais/elementares da unidade complexa de um texto (ADAM, 2011).

Em relação ao termo “análise textual”, Adam (2011) explica que ele já havia sido utilizado por outros estudiosos, como, por exemplo, Roland Barthes (1972; 1973b) e Michael Riffaterre (1979). Ele observa que, embora o início da linguística de texto e da análise do discurso tenha sido na década de 1950, a origem epistemológica e histórica de ambas é distinta, e que, na sua proposta, busca estruturar uma linguística textual desvinculada da gramática de texto e uma análise de discurso livre da análise de discurso francesa (a ADF) (ADAM, 2011), ou seja, ele postula simultaneamente uma divisão e uma adição das incumbências e das finalidades da linguística textual e da análise de discurso.

Os estudos do linguista assumem, assim, uma perspectiva teórica e metodológica que, com a finalidade de pensar o texto e o discurso em novas categorias, coloca a linguística textual no quadro mais abrangente da análise do discurso.

No âmbito de sua teoria, considerando o plano do discurso e o plano do texto, o estudioso estabelece oito perspectivas por meio das quais um texto pode ser analisado, o que ele denomina de níveis ou planos da análise de discurso e níveis ou planos da análise textual, como apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Níveis ou planos da análise de discurso e da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61).

No nível 1 (N1), temos a ação de linguagem (visada, objetivos), em que o usuário da língua considera a finalidade que pretende atingir por meio de seu discurso; trata-se, como salientam Passeggi et al. (2010), do nível das ações pretendidas. No nível 2 (N2), o foco são aspectos relacionados às formações sociodiscursivas, tendo em vista também as influências que elas exercem nos textos. Tanto N1 quanto N2 referem-se à interação social. No nível 3 (N3), temos o interdiscurso, que diz respeito à influência das formações sociodiscursivas nos enunciados.

No nível 4 (N4), da textura, temos as proposições enunciadas e os períodos, segmentos de texto que, ligados uns aos outros, por meio de conectores textuais, formam um texto. No nível 5 (N5), está a estrutura composicional, pertinente a sequências textuais e planos de texto, os quais possibilitam a compreensão das partes que formam um texto e remetem, como destacam Passeggi et al. (2010), à sua sequencialidade ou linearidade. O nível 6 (N6), referente à semântica, engloba elementos presentes no texto que indicam o ponto de vista do sujeito enunciador,

suas intenções e representações. O nível 7 (N7) refere-se à enunciação, especificamente às marcas de responsabilidade enunciativa e de coesão polifônica. Já o nível 8 (N8), dos atos do discurso e da orientação argumentativa, centra-se no modo como os elementos da superfície textual tornam-se atos de discurso, do tipo ilocucionários, que indicam a orientação argumentativa de um enunciado. Passeggi et al. (2010) entendem que N6, N7 e N8 estão presentes, local e globalmente em um texto, uma vez que os enunciados que o compõem trazem um conteúdo semântico, um ponto de vista e uma dada orientação argumentativa, os quais vão na direção de convencer o leitor da validade do ponto de vista manifestado pelo autor.

Nesta pesquisa, focamos no N5, porque consideramos esse nível de análise essencial para o ensino da escrita, em particular, no âmbito do 9º ano do ensino fundamental, uma vez que o aprendizado de planos e sequências textuais constitui um subsídio para o enfrentamento de dificuldades na produção de textos argumentativos.

2.2.1 Plano de texto

Desde o final dos anos de 1980, Adam tem se dedicado ao estudo do plano de texto, elemento que sofreu, ao longo do tempo, alterações terminológicas, como observam Marquesi et al. (2019). As estudiosas, baseadas em Miranda (2010), salientam que houve uma variação entre a designação planos, módulos ou níveis de organização textual, ou da textualidade, porém, ainda assim, o conceito manteve a sua pertinência, uma vez que se trata de uma concepção que possibilita tratar da complexidade textual (MARQUESI et al., 2019).

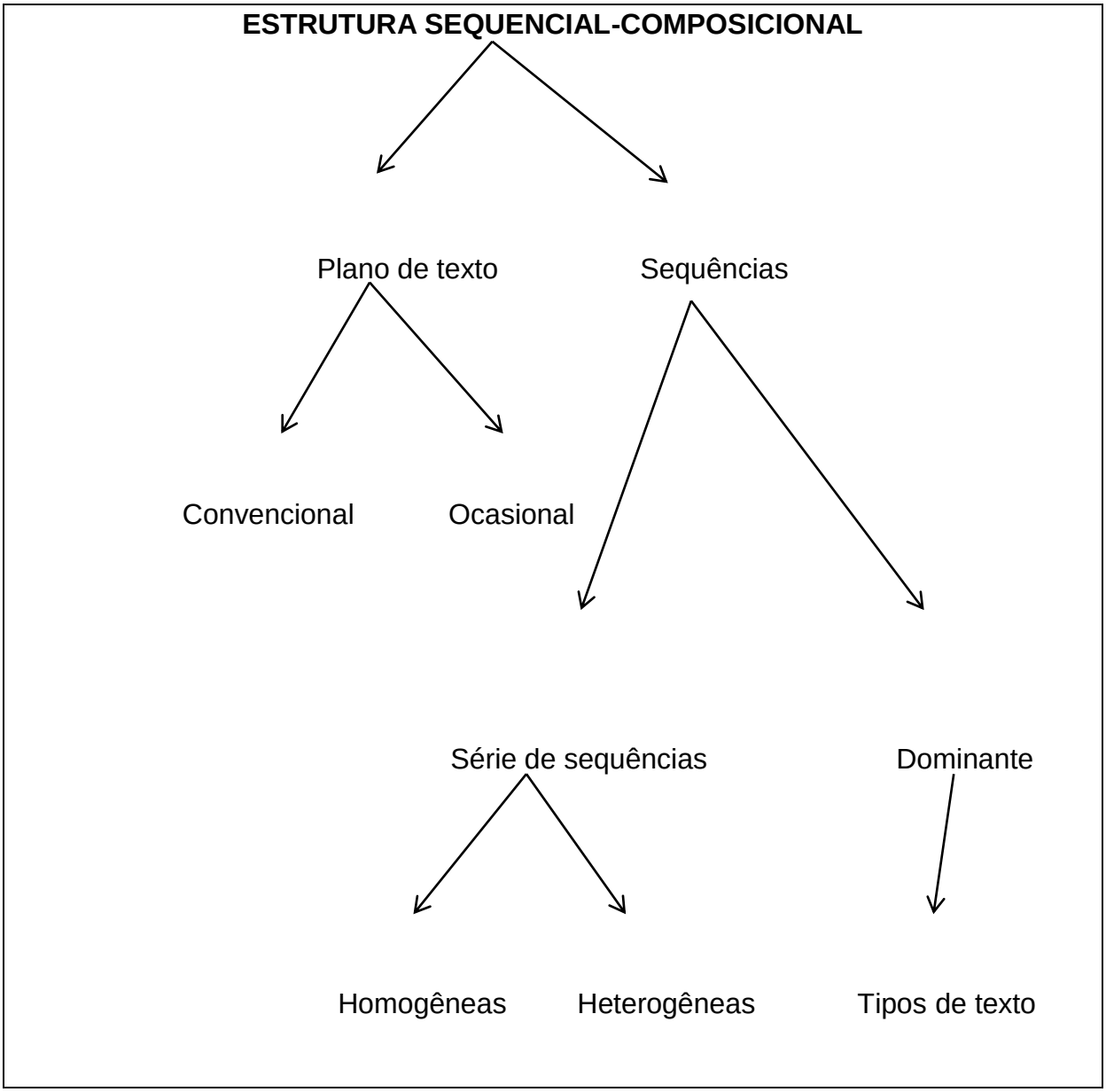
Ao apresentar o conceito de plano de texto, Adam (2019) esclarece que o plano é o elemento aglutinador e compulsório das estruturas composicionais e que seu papel é primordial na constituição macrotextual do sentido do texto, equivalendo ao que a retórica classificava como “disposição”, referente à arte de escrever e à arte da oratória, que regrava a organização dos argumentos advindos da “invenção” (ADAM, 2011). Desse modo, o plano de texto não diz respeito à forma, a se o texto está em prosa ou em verso, mas ao fato de como as informações estão organizadas em seu interior.

De acordo com Marquesi et al. (2019), a segmentação visível, como observa Adam (1992), envolve certos elementos que marcam o plano de texto, por exemplo, “indicações de mudança de capítulo e de parágrafo, títulos e subtítulos, recursos de pontuação e de paginação, conectores e organizadores textuais, constituem mecanismos capazes de marcar um plano de texto” (MARQUESI et al., 2019, p. 44), os quais oferecem pistas da organização textual, conforme os propósitos do autor.

Os planos de textos são muito relevantes na constituição dos sentidos do texto, tanto é que, assim como os gêneros, fazem parte do conjunto de conhecimentos dos grupos sociais (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017) e estão presentes nas mais variadas esferas sociais, desempenhando papéis específicos nas situações comunicativas.

Passeggi et al. (2010) abordam a estrutura sequencial-composicional do texto, apresentada na Figura 3, que explicita a relevância do plano de texto como fator norteador da produção textual. Nesse sentido, constitui um importante elemento a ser utilizado como estratégia no ensino da escrita, uma vez que, se o produtor conhece o plano de determinado texto, provavelmente será bem-sucedido na sua produção textual.

Figura 3 – Estrutura sequencial-composicional do texto



Fonte: Passeggi et al. (2010, p. 298).

De acordo com esse esquema, o texto é composto por um plano de texto, que pode ser convencional/fixo ou ocasional, e por uma série de sequências textuais, que podem ser homogêneas ou heterogêneas; há ainda que se considerar o tipo de sequência textual dominante, que nos remete a tipos textuais.

Cabral (2013) examina a relação entre plano de texto e planejamento da escrita; aquele fornece suporte teórico para este. A estudiosa se baseia em David e Plane (1996) para explicar que o planejamento de um texto envolve duas fases: a primeira fase consiste em recuperar ideias, seja na memória, seja no contexto; a

segunda consiste em ordená-las; a ordenação é a fase principal do planejamento da escrita, tanto é que Gaonac´h e Passarault (1996 apud CABRAL, 2013) salientam que a fase de (re)organização dos conteúdos, ou linearização, é imprescindível na escrita.

Para Cabral (2013), a constituição de um projeto que anteceda a escrita possibilita estabelecer uma harmonia maior entre o que se quer dizer e o que se diz de fato, assim, o plano de texto mostra-se como uma estratégia bastante útil para se ter êxito no processo de escrita. Dessa forma, se o plano de texto é um dado tão importante e tanto o seu conhecimento quanto a sua aplicação são fundamentais para que um produtor seja bem-sucedido no ato comunicativo, então, no ensino da escrita, ele não pode ser negligenciado, uma vez que não é algo insignificante ou eventual no texto.

Ainda segundo a autora, o plano de texto, ao evidenciar a estrutura do texto, como, por exemplo, em relação a como os parágrafos se organizam e como se dá a sucessão das palavras, oferece os componentes necessários tanto à compreensão quanto à produção textual, visto que, para a compreensão e constituição da estrutura geral do texto, o leitor precisa recorrer a seus conhecimentos linguísticos e textuais. Nesse sentido, como observa, não só na escrita como também na interpretação, todo texto é foco de uma atividade, de um esforço de reconstituição de sua estrutura que, aos poucos, pode resultar na composição de um plano de texto (CABRAL, 2013).

Retomando a reflexão da estudiosa fundamentada em David e Plane (1996), o planejamento da escrita constitui um meio de tornar a produção textual mais condizente com o que o autor pretende dizer, sobretudo no que concerne ao texto argumentativo, cujo objetivo central não é somente comunicar algo, mas também conquistar a adesão do leitor, alterar condutas e pensamentos. Tal planejamento acaba por revelar o entendimento e a organização do projeto de dizer do produtor e tem o potencial de melhorar a argumentação, uma vez que todo texto tenderá a ser melhor quanto melhor forem o domínio das ideias e a sua organização no campo de conhecimentos do produtor do texto (DAVID; PLANE, 1996 apud CABRAL, 2013).

A fim de auxiliar produtores de texto inexperientes, Cabral (2013) lista oito etapas a serem observadas na elaboração de textos argumentativos, as quais envolvem atividades de decisões a serem tomadas a partir da concepção de ideias

sejam elas aleatórias e/ou informações coletadas e incluem também escolhas linguísticas que nortearão o leitor. Essas etapas são: I. escolha da tese que se pretende defender; II. escrita da tese na forma de asserção (período ou parágrafo); III. organização das informações, unindo-as por categorias; IV. constituição de uma lista dos elementos do texto organizados em ordem preferencial; V. escolha do movimento argumentativo do texto em esquema sequencial; VI. organização da lista de argumentos que se tornarão os parágrafos do texto; VII. escolha de expressões que constituirão as conexões textuais, as relações lógicas e argumentativas; VIII. busca de exemplos para reforçar a argumentação.

Essa abordagem converge para a perspectiva de Adam (2011) sobre plano de texto, o qual, segundo o autor, possibilita compor na escrita e recompor na leitura ou na escuta a ordenação geral de um texto, ditada por um gênero textual. Para ele, reconhecer um texto como um todo significa compreender a sua organização. O conhecimento de estruturas específicas, seja do gênero textual em foco, seja das organizações sequenciais, também favorece a compreensão.

Depreender de um texto um projeto de comunicação que esteja na base de sua organização ajuda na composição dos sentidos por parte do leitor, tendo em vista que lhe possibilita estabelecer coerência entre os segmentos do texto. Assim, cada parte tem a sua presença legitimada no texto; os vínculos lógico-argumentativos que se instituem entre os segmentos textuais evidenciam-se, levando-o a ser um todo com sentido. É nesse aspecto que Cabral (2013) acredita ser relevante a percepção de um plano de texto como um fator organizador que oferece suporte para que o leitor deduza os efeitos de sentido almejados pelo produtor.

Marquesi, Elias e Cabral (2017) consideram o plano de texto uma importante etapa do ensino-aprendizagem da escrita, porque, antes de produzirmos um texto, ponderamos sobre o objetivo para o qual o constituímos e o organizamos. Por essa razão, entendemos o texto como uma elaboração organizada da estrutura, a fim de que o propósito comunicativo do gênero textual que ele concretiza seja alcançado.

Pelo que foi exposto, fica evidente a importância de se abordar o plano de texto como estratégia privilegiada para possibilitar que os discentes tenham sucesso em seu projeto de dizer. Projetar um texto, ação anterior à sua produção efetiva, é uma atividade desafiadora que comporta duas etapas, uma delas muito vinculada ao

conceito de plano de texto: na escrita, antes de tudo, é preciso recuperar ideias na memória ou buscá-las em fontes externas, em seguida, é necessário ordená-las, de maneira que expressem aquilo que se deseja. Tal organização está intimamente relacionada à qualidade do texto, que será melhor à medida que as ideias do produtor estiverem mais bem organizadas (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017).

Entendemos, assim, que o conhecimento de estruturas específicas, como é o caso do plano de texto e das sequências textuais, contribui para o desenvolvimento da escrita e da leitura dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Após abordarmos o conceito de plano de texto, tratamos, a seguir, das sequências textuais, em especial, das sequências textuais argumentativas, uma vez que são fundamentais na composição do texto dissertativo-argumentativo, que focamos neste estudo.

2.2.2 Sequências textuais

Conforme nos esclarece Adam (2011, p. 205), as sequências textuais “são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. Estas são uma espécie de período cujo papel central é o de funcionar como uma unidade vinculada a outras macroproposições, ocupando posições específicas no conjunto ordenado da sequência. Cada macroproposição passa a ter o seu significado em relação às demais macroproposições, no todo hierárquico complexo da sequência, pois

> [...] **uma sequência é uma estrutura**, isto é: uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto). (ADAM, 2011, p. 205, grifo do autor)

Podemos, assim, compreender sequência como um fragmento textual com significado próprio, que se liga aos significados dos demais fragmentos textuais, de modo que o sentido integral do texto seja comunicado.

Marquesi (2011) observa que Adam, em seus estudos iniciais, sugeriu que a tipologia de sequências estivesse em um conjunto mais vasto e complexo dos

planos de ordenação da textualidade. Compreendendo o texto como uma estrutura sequencial variada, o autor assegura que é possível perceber a diversidade e heterogeneidade do texto e identificar linguisticamente alguns aspectos dessa complexidade. A estudiosa destaca que a

> [...] hipótese de Adam é a de que os tipos relativamente estáveis de enunciados e as regularidades composicionais de que nos fala Bakhtin estão na base das regularidades sequenciais constitutivas do texto. Nesse sentido, o texto é uma estrutura hierárquica complexa que compreende n sequências – elípticas ou completas – do mesmo tipo ou de tipos diferentes. (MARQUESI, 2011, p. 5)

Ao mencionar as regularidades sequenciais, a autora está se referindo às características individuais das sequências textuais, uma vez que os textos não se reduzem apenas aos tipos e gêneros textuais.

Segundo Bonini (2006), na década de 1980, Adam começou a delinear a concepção de sequência e propôs sete tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica. Posteriormente, nos anos de 1990, em uma revisão de seu estudo, reduziu-as para cinco: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Adam desconsiderou a injuntiva por julgar que ela seria parte da descrição, e a poética por julgar que o texto poético não era propriamente uma estrutura hierárquica e ordenada por proposições, mas consequência das adaptações de superfície na base textual.

Sousa (2007) pontua que, nos estudos de Adam, fica evidente que os textos se constituem de sequências, em certos aspectos, autônomas, isto é, cada uma, em si mesma, dispõe de características que a singularizam; todavia, são dependentes no tocante a outros aspectos, por exemplo, não existem independentemente dos gêneros textuais; ao contrário, só existem por meio deles, é neles que se apresentam.

A relação entre sequências e gêneros textuais é considerada também por Marquesi, Elias e Cabral (2017), para quem as sequências constituem os gêneros textuais e seus propósitos, pois explicitam elementos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais presentes na utilização da língua e da produção de sentidos, ou seja, as sequências dependem dos gêneros textuais para existir, mas em seu interior

desempenham funções determinadas – função narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa –, que são relevantes para a construção do significado global do texto.

Bentes, Mariano e Ferreira-Silva (2013), ao tratarem das sequências textuais, nos chamam a atenção para sua recorrência em um mesmo texto: apesar da existência de textos formados por uma só sequência, o comum é a conexão de várias sequências. Tal conexão pode ocorrer de duas maneiras: entre sequências do mesmo tipo, portanto, homogêneas ou, mais correntemente, de tipos variados, heterogêneas, mas que apresentam uma constituição prevalecente. É esse fato que nos possibilita classificar um texto como preponderantemente narrativo ou descritivo, por exemplo, embora estejam presentes sequências de diversos tipos.

A preponderância de uma sequência em detrimento das demais é determinada também pelo gênero textual. No corpo textual de um texto argumentativo, por exemplo, podemos ter sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas; para apoiar a argumentação, as mais utilizadas costumam ser as sequências narrativas, descritivas e explicativas. Contudo, o que prepondera no texto argumentativo é a sequência textual argumentativa, já que as demais são utilizadas apenas com o propósito de reforçar e validar a argumentação do autor.

Esse efeito de dominância, conforme destacam Bentes, Mariano e Ferreira-Silva (2013), seria definido pela maior frequência de um tipo particular de sequência e pela “sequência matriz”, aquela cuja função é iniciar e concluir o texto. Desse modo, essa concepção deve considerar componentes cognitivo-semânticos, acrescidos de uma perspectiva que é também pragmática, segundo Passeggi et al. (2010), a qual enfatiza o viés operatório dessa concepção em análises textuais.

Adam (2019) esclarece que o conjunto de vocábulos que constituem uma dada sequência textual faz com que um texto tenha características narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e/ou descritivas. Ainda que em um texto as diversas sequências possam se apresentar de forma combinada, uma entre elas sobressairá, o que não sucede arbitrariamente; essa preponderância está sujeita não só ao gênero textual, mas também ao evento comunicativo e a seus participantes.

Distintamente dos períodos simples, as macroproposições presentes na constituição de determinada sequência dependem de combinações de proposições pré-formatadas, arranjos sequenciais que, como já exposto anteriormente, são denominados narrativo, argumentativo, explicativo, dialogal e descritivo (ADAM, 2019). Esses cinco tipos básicos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas, as quais são apreendidas concomitantemente à língua, por impregnação cultural. Tais relações referem-se a esquemas de reconhecimento de um texto e de estruturação da informação. Em outras palavras, os usuários da língua assimilam os arranjos básicos de forma natural, o que comprova o quão relevantes esses arranjos são e o quão presentes estão na comunicação cotidiana.

Em se tratando de um contínuo de complexidade crescente entre período e sequência, podemos afirmar que o que distingue um mero período narrativo ou argumentativo de uma sequência narrativa ou argumentativa, por exemplo, é, na maior parte das vezes, uma questão de grau (ADAM, 2019). Períodos são do nível da textura (N4), que diz respeito às unidades textuais que se ligam por meio de elementos específicos, como conectores e organizadores textuais, para compor um texto. Já as sequências pertencem ao nível da estrutura composicional (N5), que corresponde às relações entre as distintas sequências textuais e como elas compõem o plano de texto. Assim, a diferença entre um período e uma sequência pode ser sutil, a depender do grau.

Após apresentarmos a concepção de sequência textual, discorremos sobre cada uma das sequências, a fim de podermos distingui-las, algo que, como o próprio Adam (2019) destaca, nem sempre é uma tarefa fácil.

Sequência textual descritiva

A sequência textual descritiva não é constituída por proposições-enunciados agrupadas em macroproposições ordenadas e ligadas de maneira linear, em vez disso, tais proposições-enunciados são combinadas e intercaladas de acordo com o plano de texto, ou seja, elas obedecem à finalidade de cada texto. Isso faz com que esse tipo de sequência tenha uma débil caracterização sequencial, isto é, não

apresenta constituição textual tão ordenada como as demais sequências (ADAM, 2011).

Assim, distintamente dos outros quatro tipos de estruturas sequenciais, a sequência descritiva tem natureza mais flexível. Apesar da relativa liberdade quanto à sua organização interna, considerá-la totalmente anárquica é uma extrapolação, pois, em se tratando de texto, todos os fragmentos presentes cooperam para a efetivação do objetivo principal.

Inseparável do exercício de fala, a descrição é, de início, identificável no âmbito dos enunciados mínimos. Adam (2011, p. 217) afirma que a teoria ilocucionária identifica o trecho descritivo “dos enunciados no conteúdo proposicional (p), sobre o qual se aplica um marcador de força ilocucionária F (p)”. Qualquer concessão que se faça, por menor que seja, de um predicado a um sujeito estabelece a base de um conteúdo proposicional. Falar da limpidez e da beleza de uma praia, observa Adam (2011), é ao mesmo tempo descrevê-la e recomendá-la por meio de um ato ilocucionário. Enunciados como esses não exprimem um conteúdo descritivo desvinculado de uma atitude subjetiva, pois não existe ideia pensada sem um indivíduo pensante e todo indivíduo pensante pensa em algo (BALLY, 1965 apud ADAM, 2011). Dessa forma, já que todo conteúdo descritivo guarda em si, de antemão, um posicionamento enunciativo que norteia argumentativamente todo o enunciado, é fato que a descrição carrega um ponto de vista, a visada do discurso (ADAM, 2011).

Nesse sentido, podemos afirmar que o observador apreende o todo do objeto, mas faz a seleção dos aspectos que mais lhe interessam, aqueles que vão de encontro aos seus propósitos, e elabora a sua descrição. Assim, entendemos ser possível manipular a visão do interlocutor, apesar da descrição fiel de determinado objeto; para isso, basta que a descrição seja parcial, incompleta, focada apenas nos aspectos positivos ou negativos desse objeto.

Em sua reflexão sobre o nível da composição textual, Adam (2011) explica que, quaisquer que sejam os objetos de discurso e a extensão da descrição, há um conjunto de operações de base que dá origem às proposições descritivas. Essas proposições são organizadas segundo um plano de texto em que estão dispostas as sequências textuais, de tal forma que seja possível a produção de sentidos. Existem

quatro macro-operações descritivas de base, geradoras de várias proposições descritivas: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização.

As *operações de tematização* constituem a principal macro-operação, uma vez que “dão unidade a um segmento e faz dele um período tão fortemente característico que aparece como uma espécie de sequência” (ADAM, 2011, p. 218). Os três tipos de operações de tematização são: *pré-tematização ou ancoragem*, pela qual se assinala, desde o início, o elemento que está em foco; *pós-tematização ou ancoragem diferida*, pela qual o elemento da descrição é nomeado no curso ou final da sequência; *retematização ou reformulação*, pela qual o objeto inicial é retomado e modificado, criando um elo ou fim de período.

As *operações de aspectualização* apoiam-se na tematização e reagrupam duas operações linguísticas, frequentemente combinadas: a fragmentação e a qualificação. Na *fragmentação (ou partição)*, há a seleção de partes do objeto descrito, levando à sua fragmentação; já *na qualificação (ou atribuição de propriedades)*, as partes do todo, selecionadas na operação de fragmentação, são evidenciadas por meio da predicação (ADAM, 2011).

No tocante às *operações de relação*, elas agrupam duas outras operações: *relação de contiguidade*, em que se coloca em foco a situação temporal e espacial do objeto descrito, e *relação de analogia*, uma forma de assimilação comparativa ou metafórica em que estão relacionados o todo ou as partes do objeto com o todo ou as partes de outro objeto.

As *operações de expansão por subtematização* têm a ver com a ampliação da descrição e ocorrem por meio da adição de uma operação qualquer a uma operação anterior, ou da combinação entre as operações. No entanto, para que uma qualificação prossiga, é necessário haver uma analogia.

A ampliação descritiva, que pode ser infinita, é regulada por algumas poucas operações identificáveis e repetíveis, independentemente do objeto da descrição e do gênero. Como Adam (2011) pontua, uma vez que um segmento descritivo não tem nenhuma linearidade inerente, a transição do repertório à textualização exige a adoção de um plano. Tanto os planos de texto quanto as suas marcas exclusivas têm grande relevância na compreensão de toda e qualquer descrição. Advém desse fato o valor não apenas dos organizadores textuais como também dos conectores.

Há dois modos principais de descrever, o descrever perceptual e o descrever epistêmico, ambos determinados pela atitude de quem descreve. No primeiro caso, aquele que descreve pode, por exemplo, ver, ouvir e sentir e até saborear o objeto descrito; no segundo caso, o ato de descrever coloca em relevo o estado de saber daquele que descreve. A junção desses dois modos de descrever possibilita formas de descrição muito variadas: “descrever sem ver, descrever sem (re)conhecer, descrever ouvindo e completando pelo conhecimento etc.” (ADAM, 2011, p. 225). Com base nisso, podemos notar o quanto a forma como ocorre uma descrição pode variar e também que ela pode se basear tanto na realidade como na fantasia, na imaginação do descritor. Contudo, independentemente de se fixar no que existe ou em algo inexistente, criado ou inventado, ela sempre trará o ponto de vista do descritor.

A descrição submete-se ao olhar do descritor, que faz um recorte para, assim, focar o objeto a ser descrito, de acordo com o seu propósito e até com sua idiossincrasia, isto é, personalidade, gostos etc. Nessa direção, Marquesi (2018) afirma que as escolhas vocabulares feitas pelo produtor do texto para designar, qualificar e situar, por meio de substantivos, adjetivos, advérbios, ratificam a construção do objeto descrito pelo ponto de vista do descritor, atendendo à finalidade do texto, ao seu objetivo, ao seu sentido argumentativo, ou seja, as escolhas linguísticas do descritor estão de acordo com as suas finalidades.

Marquesi, Elias e Cabral (2017) comentam tanto a respeito da recorrência em diversos tipos de textos quanto a respeito das variadas funções da sequência textual descritiva no texto. As autoras afirmam que, devido ao fato de não conseguirmos fazer uma descrição total, absoluta, do objeto-alvo de nossa atenção, recorremos a uma série de processos de seleção, os quais geram um esquema organizador, como inicialmente proposto por Marquesi (2004), definido por meio de três categorias: *designação*, *definição* e *individuação*.

A designação refere-se à nomeação do objeto descrito; a definição, às suas predicações genéricas, e a individuação, às suas predicações particulares, aquelas que tornam o objeto da descrição único. A estudiosa esclarece que tanto a definição quanto a individuação têm por meta a expansão do texto; já a designação está voltada “para o movimento de condensação, em um espectro segundo o qual o descritivo é um enunciado de ser que expande uma designação cuja estruturação é

caracterizada pela fórmula x é y, em que x está para a designação e y para a expansão" (MARQUESI, 2018, p. 113). Isso quer dizer que a nomeação é sintetizadora, uma vez que nomeia o ser/objeto sobre o qual se discorre; já a definição e a individuação são distensoras, pois dão a conhecer o ser/objeto descrito.

A fim de estabelecer o limite da descrição, Adam (2019) distingue-a da narração, uma vez que ambas podem ser confundidas, por causa dos respectivos conceitos que, embora próximos, são bastante diferentes entre si. A fim de esclarecer essa questão, ele se apoia em Vannier (1912), para quem, na descrição, o produtor do texto age com liberdade, uma vez que a ordenação das partes é facultativa, diferentemente da narração (ADAM, 2019). Assim, se em uma descrição podemos optar pela melhor forma de apresentarmos o ser/objeto de acordo com os nossos objetivos e até mesmo gostos, em uma narração dispomos de bem menos liberdade, do contrário, podemos prejudicar a compreensão do fato narrado.

Adam (2019) afirma que existem duas ordens de fatos que reúnem, de um lado, os contínuos e concomitantes e, do outro, os efêmeros e sucessivos. Aqueles proporcionam os aspectos da descrição e estes os da narração. Conforme essa abordagem, a descrição se concentra no que é mais estático, perene, ao passo que a narração, indo em sentido oposto, se atém ao efêmero, ao fugidio, submetendo-se aos eventos, aos acontecimentos. Em outros termos, a primeira depende da interioridade do autor; a segunda está sujeita à sua exterioridade.

Sequência textual narrativa

Adam (2011) explica que a narração é a exposição de fatos, sejam eles reais ou fictícios, porém, a designação "fatos" abarca duas realidades: eventos e ações. A ação se distingue pela presença de um agente - ator humano ou antropomórfico - que causa uma mudança ou busca impedir que ela ocorra. O evento sucede em decorrência do efeito das causas, sem que haja uma interferência de propósito de um agente.

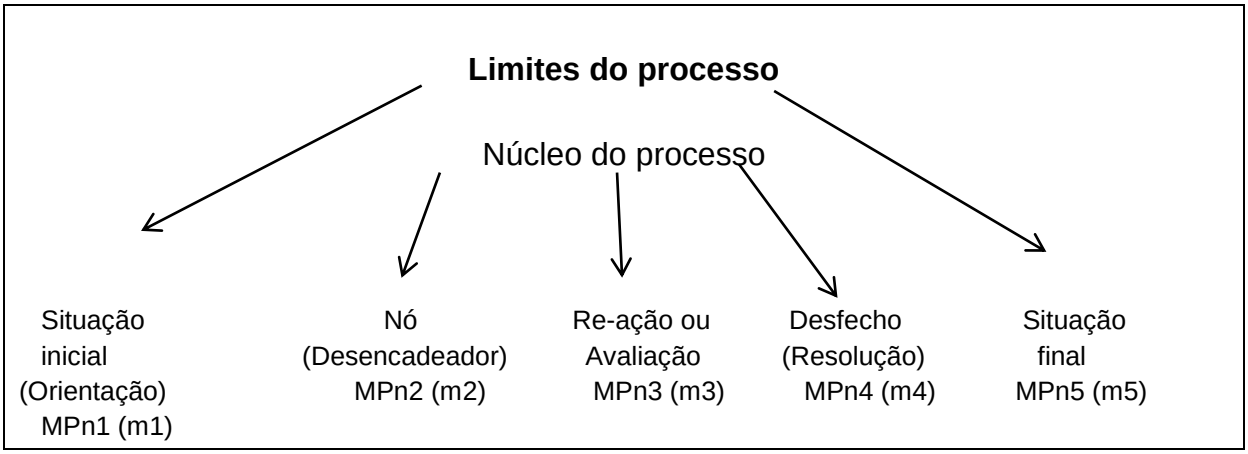
As variadas formas de construção da narrativa dependem de seu grau de narrativização; uma narrativa composta apenas por uma modesta enumeração de sequências de ações e/ou eventos tem baixo grau de narrativização; em

contraposição, as sequências com várias ações e/ou eventos têm alto grau de narratividade (ADAM, 2011).

Em relação à estrutura da narrativa, o autor destaca que ela é constituída, hierarquicamente, de cinco macroproposições de base (Pn), as quais dizem respeito aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m1), início do processo (m2), curso do processo (m3), fim do processo (m4) e após o processo (m5).

Em outras palavras, a macroproposição narrativa de base m1 corresponde a uma espécie de preparação para o acontecimento, que será o foco da narração, funcionando como a narração de como seriam as coisas antes desse acontecimento; m2 introduz o acontecimento, as ocorrências que, unidas, desencadeiam o acontecimento; m3 é o cerne dos acontecimentos; m4 equivale aos acontecimentos finais; m5 diz respeito à situação após os acontecimentos narrados. A Figura 4, apresentada a seguir, sistematiza os elementos que compõem a sequência narrativa.

Figura 4 – Estrutura da sequência narrativa



Fonte: Adam (2011, p. 226).

Embora nesse esquema tenhamos os elementos presentes em uma narrativa, nem todas as narrativas trazem esses elementos. A obra *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, por exemplo, começa com o que, na Figura 4, está classificado como *nó*, em seguida, há a narração da *situação inicial* – em que são relatados os fatos anteriores que fizeram com que a personagem estivesse em determinada situação –, para depois seguir o fluxo indicado. Há narrativas, tanto escritas como

encenadas, que apresentam primeiro a situação final, depois a situação inicial, o nó, a reação ou avaliação e o desenlace.

Outra questão importante é o fato de não haver uma regra de segmentação das sequências. Assim, uma sequência narrativa pode ser intensamente segmentada (proposições narrativas separadas pelo par maiúscula-ponto ou por um conector) ou frouxamente segmentada. Todavia, se a sequência progride, é comum que os agrupamentos de proposições nas macroproposições narrativas sejam enfatizados por mudanças de parágrafo (ADAM, 2011).

De acordo com Adam (2019), a narrativa constitui a unidade textual mais estudada pela tradição retórica, indo de “A poética”, de Aristóteles, a “Essai sur les récit”, de Bérardier de Bataut, passando pela narratologia moderna, com “*Morphologie du conte*” (*Morfologia do conto maravilhoso*), de Propp, e “*Temps et recit*” (*Tempo e narrativa*), de Paul Ricoeur.

O linguista, com base em Claude Bremond (1973, p. 99-100), discorre mais longamente acerca da definição de narrativa; trata-se de “um sujeito qualquer (animado ou inanimado, não importa) que esteja situado em um tempo t, depois t + n e que seja dito o que se passa no instante t + n de predicados que o caracterizam no instante t”. Em uma segunda definição, Bremond adiciona mais alguns elementos aos três primeiros constituintes - sujeito, temporalidade e predicados transformados - e afirma que toda narrativa é um discurso que incorpora uma sequência de ocorrências de interesse humano na unidade de uma só ação. Se não há sequência, não pode haver narrativa, apenas cronologia, que é uma enunciação de acontecimentos não coordenados. De modo mais detalhado, explica que onde

> [...] não há implicação de interesse humano (onde os eventos reportados não são nem produzidos por agentes nem vividos por pacientes antropomórficos), não pode haver aí narrativa, porque é apenas em relação a um projeto humano que os acontecimentos tomam sentido e se organizam em uma série temporal estruturada (BREMOND, 1966, p. 62, apud ADAM, 2019, p. 114).

Adam (2019) elenca seis constituintes que lhe parecem indispensáveis para que um texto seja de fato uma narrativa: sucessão de acontecimentos, unidade temática (ao menos um ator-sujeito S), predicados transformados, unidade de um processo, causalidade narrativa da colocação em intriga e avaliação final.

O autor explica que “para que haja uma narrativa, é necessária uma sucessão mínima de acontecimentos ocorrendo em um tempo t depois t+n” (ADAM, 2019, p. 114). Essa sucessão mínima mencionada pelo autor é a que apresenta a passagem da situação inicial para o nó, por exemplo, e assim progressivamente até que se chegue ao desfecho da situação. O estudioso explica, também, que “a presença de um ator – pelo menos um, individual ou coletivo, sujeito de estado (paciente) e/ou sujeito operador (agente da transformação) – parece ser um fator de unidade da ação” (ADAM, 2019, p. 115). Assim, fica evidente que a presença de ao menos um ator é imprescindível na narrativa, porém Adam (2019) explicita que esse ator se sujeita tanto à sucessão temporal, que é o primeiro critério da narrativa, quanto aos predicados que o caracterizam (terceiro critério).

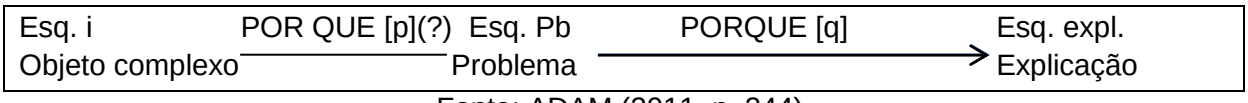
O terceiro critério explicitado por Adam (2019, p. 116) corresponde aos predicados transformados e sobre isso afirma que são “predicados de estar, de ter ou de fazer, definindo o sujeito de estado S no instante t - início da sequência - depois no instante t + n - fim da sequência”, ou seja, ao longo da narrativa o sujeito vai sofrendo a transformação imposta pelos acontecimentos sucedidos. Já o critério atinente à unidade em processo diz respeito ao fato de a narrativa ter uma intriga desenvolvida ao longo de todo o processo narrativo.

A causalidade narrativa da colocação em intriga é a causalidade dos eventos e a avaliação final que, segundo Adam (2019), pode ser explícita ou implícita, é o desfecho da narrativa, ou seja, como as coisas ficaram após tudo o que ocorreu.

Sequência textual explicativa

No desenvolvimento de seu modelo de sequência textual explicativa, Adam considera vários estudos, especialmente de Grize (1990), cujo esquema é apresentado na Figura 5. Nesta estrutura, o objeto complexo dá início à sequência; em seguida, há o operador obrigatório *POR QUE?*, depois, o segundo operador obrigatório, *PORQUE*, e por último, a ratificação.

Figura 5 – Estrutura da sequência explicativa



Fonte: ADAM (2011, p. 244).

As etapas por que passa a explicação não têm, obrigatoriamente, de seguir a ordem indicada no esquema. Há textos que começam com uma avaliação, para, posteriormente, seguir o esquema de Grize, como discutido no trabalho de Adam (2011). Posteriormente, retomando a estrutura da sequência explicativa, Adam (2019, p. 189) afirma que “o funcionamento mínimo da explicação é perceptível em segmentos curtos. Assim, é a forma de frase periódica exclusivamente no presente que combina SE com É QUE, É PORQUE ou É POR ISSO (QUE)”.

Considerando as proposições expostas, Adam (2019) revisa a estrutura sequencial de base apresentada inicialmente em seu trabalho de 1987, intitulado “Types de séquences textuelles élémentaires”, e propõe o que segue na Figura 6.

Figura 6 – Sequência explicativa prototípica

Sequência explicativa prototípica

0.	Macroproposição explicativa 0	Esquematização inicial
1. Por que X? (ou Como?)	Macroproposição explicativa 1	Problema (pergunta)
2. Porque	Macroproposição explicativa 2	Explicação (resposta)
3.	Macroproposição explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2019, p. 193).

No esquema, o primeiro operador, “Por que”, insere a primeira macroproposição, (MP.expl.1); o segundo operador, “Porque”, insere a segunda macroproposição, (MP.expl.2); costumeiramente, há uma terceira macroproposição, (MP.expl.3), que pode ser apagada (efeito de elipse). O conjunto é, regularmente, antecedido de uma descrição que equivale a uma esquematização introdutória (MP.expl.0), cuja finalidade é trazer o objeto problemático tema da primeira macroproposição. Este é o dado novo do esquema de Adam (2019) para a sequência explicativa.

Em outros termos, o vocábulo “Por que” insere o problema, o vocábulo “Porque” dá início ao desenvolvimento da explicação, a terceira macroproposição pode ser apagada em virtude do efeito de elipse; esse processo, geralmente, é

antecedido de uma descrição que diz respeito a um esquema inicial cujo propósito é colocar em foco o objeto problemático, isto é, o tema.

Ao abordar a sequência textual explicativa, Adam (2019) afirma que, em comparação com as demais sequências, a explicação sofre de uma carência de publicações, especialmente desde os anos de 1960, e que somente a partir de 1980 os estudos acerca do discurso e do texto explicativo se tornaram mais exatos e numerosos. Assim, o equívoco que ocorre até hoje, isto é, a confusão entre explicação e exposição, se torna mais compreensível, uma vez que esse tipo textual foi alvo um tanto quanto tardio da atenção dos teóricos.

O autor alerta-nos que, muitas vezes, confundimos textos explicativos com textos expositivos e até mesmo com textos informativos. A fim de individualizar o texto explicativo, ele o caracteriza, afirmando que a explicação tem um propósito específico que não se deve confundir com o propósito de informar; é evidente que o texto explicativo tem uma base informativa, porém individualiza-se pelo caráter de fazer compreender algo. Esse tipo de texto, seja de forma manifesta ou não, tem invariavelmente uma questão que o legitima e a sua finalidade é esclarecê-la.

Já o texto informativo não tem por meta indicar uma conclusão; ele tão somente difunde dados, sem dúvida ordenados, porém não com objetivo demonstrativo. O que se quer não é influenciar o auditório, fazê-lo aderir a alguma conclusão e/ou justificar uma questão que seria posta (ADAM, 1988 apud ADAM, 2019). Mais especificamente, o autor esclarece que a diferenciação a ser feita entre exposição e explicação passa pela distinção entre “Por quê?” e “Como?”. A maior parte das sequências em “Como?” não são explicativas (ADAM, 2019), ou seja, quando as sequências estão focadas no COMO, costumam ser descritivas, servir a relatos, já quando concentradas no POR QUÊ, remetem à explicação. A explicação em si deve ser vista como uma resposta ao seguinte questionamento: por que algo é ou se tornou assim, ou faz, age desse modo? (ADAM, 2019). Podemos notar, assim, que o estudioso torna cada vez mais nítido o conceito de explicação.

Sequência textual dialogal

Pensando nas condições enunciativas orais reais e nas condições enunciativas escritas, Goffman (1987 apud ADAM, 2011) afirma que uma não pode ser tomada pela outra. Ainda que se imite a conversação oral nas formas dialogais escritas, ambas são inconfundíveis, pois a fala não se parece muito com uma partida de pingue-pongue.

Nesse sentido, podemos afirmar que, em condições enunciativas orais reais, a conversação se dá de maneira natural, espontânea; em condições enunciativas escritas, é mais previsível, já que é controlada pelo produtor do texto. Assim, caso haja uma ou várias digressões, como observado na oralidade, isso não ocorre por acaso, mas por vontade do autor, para que seu escrito atenda ao que planejou e à sua finalidade.

Passemos, então, à definição de Goffman (1987, p. 85, apud ADAM, 2011, p. 248-249) acerca do texto dialogal-conversacional, segundo a perspectiva interacionista. De acordo com o autor,

> [...] as enunciações não se encontram localizadas nos parágrafos, mas em turnos de fala que são outras tantas ocasiões temporárias de ocupar, de forma alternada a cena. Os turnos são, eles próprios, naturalmente emparelhados sob forma de intercâmbios bipartidos. Os intercâmbios estão ligados uns aos outros em sequências marcadas por uma certa tematicidade. Uma ou mais sequências temáticas formam o corpo de uma conversação.

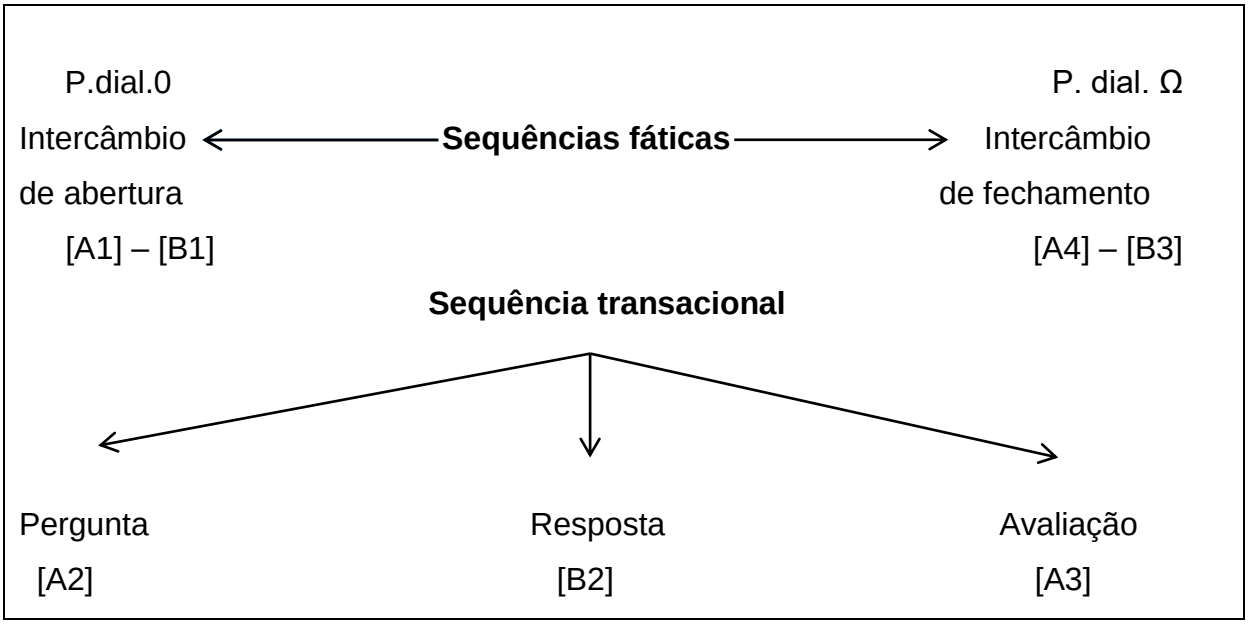
A concepção interacionista supõe que qualquer enunciação é uma declaração que determina as palavras do locutor subsequente como uma réplica ao que o locutor anterior acabou de dizer ou, até mesmo, uma mistura de ambas as enunciações. As enunciações não se sustentam sozinhas e, na maioria das vezes, se ouvidas isoladamente, não têm sentido; elas são constituídas e projetadas para sustentar a estreita cooperação social que demanda a tomada do turno de fala. No mundo, a palavra dita está apenas na troca verbal, ela existe para esse espaço coletivo e imediato (GOFFMAN, 1987 apud ADAM, 2011).

Nesse sentido, entendemos que todo diálogo sempre tem um tema que o conduz, e esse tema será desenvolvido conjuntamente, por meio de réplicas. O turno de fala seguinte é determinado pelo turno de fala anterior. A alternância das

falas é a condição básica para que se tenha um diálogo e não um monólogo, por exemplo.

Embora o diálogo pareça ser um tipo textual anárquico, que dificulta a constituição de um esquema próprio, Adam elabora um esquema básico que evidencia, tal como nas demais sequências textuais, a presença de uma estrutura composicional. Para Adam, um texto conversacional elementar completo pode ser representado pelo esquema ilustrado na Figura 7.

Figura 7 – Estrutura da sequência textual dialogal



Fonte: Adam (2011, p. 250).

Segundo o autor, nesse

> [...] núcleo transacional de base, um texto dialogal é enquadrado por **sequências fáticas** de abertura e de fechamento. Como as **sequências transacionais** constituem o corpo da interação. As intervenções sucessivas de quem pergunta (A) e de quem responde (B) constituem pares de intervenções (Pergunta>Resposta) que formam uma sequência de turnos (E) alternados. (ADAM, 2011, p. 249-250, grifo do autor)

Observando o esquema anteriormente exposto e o que nos coloca o autor, notamos que o diálogo inicia com uma provocação (pergunta, questão), que acarretará uma reação (resposta); a sua conclusão se dará por meio de um julgamento (avaliação) – seja ele de aprovação ou de reprovação – de quem

perguntou. No entanto, o autor nos alerta para o fato de que o quadro apresentado é reducionista, pois a conversação não é tão sucinta assim. Para considerar todos os elementos presentes em um diálogo, seria necessário acrescentar também as digressões, tão comuns no diálogo.

Em seu trabalho de 2019, Adam defende que “assumida por vários locutores (pelo menos dois), uma sequência dialogal é, ela mesma, por definição, poligerida” (p. 210), mesmo quando se trata de um discurso interior, isto é, de um indivíduo que dialoga consigo mesmo, pois qualquer discurso, ainda que individual, pressupõe uma troca (JAKOBSON, 1963 apud ADAM, 2019).

O autor observa que mesmo os antigos pensadores consideravam o discurso interior como um *diálogo interior*, o que é corroborado por Benveniste (1974, p. 85, apud ADAM, 2019, p. 210), para quem, “o ‘monólogo’ é um diálogo interiorizado, formulado em uma ‘linguagem interior’, entre um eu locutor e um eu ouvinte”. O homem, como um ser sociável e dialógico, não querendo ou não podendo falar com outras pessoas, fala consigo mesmo. Assim, podemos afirmar que a sequência dialogal, embora abarque até mesmo esse diálogo, digamos, solitário, não se restringe a ele, como já exposto anteriormente.

Sequência textual argumentativa

Adam (2019) afirma que não se pode confundir a unidade composicional que ele designa *sequência argumentativa* com a argumentação em si. De modo geral, a argumentação poderia ser conceituada como um quarto ou sétimo papel da linguagem após os papéis emotivo-expressiva, conotativo-expressiva e referencial, de Karl Bühler, ou até mesmo metalinguística, fática e poético-autotélica, de Roman Jakobson.

O autor explica que, ao fazermos uma referência ao mundo, seja ele real ou imaginário, construímos uma representação, que é a função descritiva da língua. No entanto, não se trata apenas de elaborar uma representação, uma vez que, compartilhada com o interlocutor, buscamos sua adesão à tese apresentada. Em outras palavras, antes de argumentarmos, falamos a respeito de algo, porque primeiro é preciso haver um referente, um assunto, para então buscarmos convencer o interlocutor de nosso ponto de vista. Isso não significa que a

importância da argumentação na comunicação seja menor; evidencia o que é necessário haver para que a argumentação ocorra.

Considerando a importância da ideia ou tese defendida, a presença de enunciados, dados e premissas em um discurso argumentativo é justificada por ela. Adam (2019, p. 146) explica que as

> [...] noções de *conclusão* e de *dado* (ou, ainda, de *premissas*) remetem uma à outra, pois um enunciado isolado não é, *a priori*, conclusão ou argumento-dado. Se um (apenas um ou vários) enunciado aparece como sendo anterior a uma conclusão, é *a posteriori* que se relaciona com esta última.

A premissa é uma proposição cujo conteúdo é utilizado como base para a tese da argumentação. Dessa forma, podemos afirmar que a tese é o ponto central do discurso argumentativo, pois tudo o que há nele se relaciona de forma direta ou indireta com a tese, aliás, tudo o que há nesse discurso é para justificá-la, a fim de se obter êxito na tarefa de convencer o interlocutor.

Em sua exposição, Adam (2019) fundamenta-se em Borel (1991), que discorre acerca da forte ligação entre os elementos dado(s)/premissa(s) e a conclusão no texto argumentativo, pois, segundo esse último autor, só existe conclusão em relação às premissas e mutuamente. Todavia, uma conclusão pode ser utilizada de novo posteriormente no decorrer do discurso como uma nova premissa.

Nesse sentido, entendemos que toda e qualquer conclusão se relaciona diretamente com as premissas, e vice-versa, e que uma conclusão pode ser utilizada novamente em um trecho posterior do discurso, dessa vez, como uma premissa para uma nova conclusão. Essa dinâmica da argumentação, de fato, constitui um dos seus grandes diferenciais em comparação às outras sequências textuais.

Apothéloz e Miéville (1989, p. 248, apud Adam, 2019), ao tratarem da relação de sustentação que deve haver entre as premissas/dados e a conclusão, mencionam mais uma particularidade no que concerne ao texto argumentativo: circunstâncias nas quais um segmento de texto surge como um argumento favorável à enunciação de outro segmento pertencente ao mesmo texto. Eles denominam “segmento” as unidades textuais “cuja extensão pode variar entre a proposição ou o enunciado e um encadeamento de enunciados” (APOTHÉLOZ; MIÉVILLE, 1989, p.

249, apud ADAM, 2019, p. 147). O fato de um segmento textual apresentar um argumento favorável a outro segmento textual do mesmo texto confirma a necessidade de que tudo no texto argumentativo deve ser orientado para fortalecer e justificar a conclusão, a tese central apresentada.

Segundo Adam (2019), não é apenas em relação à questão de um segmento textual confirmar o outro que o discurso argumentativo é diferente dos demais discursos, mas também em relação ao modo de composição que liga enunciados conforme uma estruturação progressiva, evolutiva - partindo dos dados, fazendo a inferência e chegando à conclusão - ou regressiva, retrospectiva – iniciando pela conclusão, fazendo a inferência e apresentando os dados. Para elucidar esses dois movimentos possíveis no discurso argumentativo, o autor faz menção novamente a Apothéloz e Miévile, para quem,

> [...] na ordem progressiva [e1>PORTANTO>e2], o enunciado linguístico é paralelo ao movimento do raciocínio: 'Extrai-se ou se faz seguir uma consequência do que a precede, ao mesmo tempo, textual e argumentativamente, vem em seguida' (Borel, 1991: 78). Na ordem regressiva [e1<PORQUE<e2], a linearidade do enunciado linguístico é o inverso do movimento: 'Justifica-se uma afirmação que textualmente é anterior, mas que, argumentativamente, vem em seguida' (Borel, 1991: 78). Enquanto a ordem progressiva visa concluir, a ordem regressiva é mais a ordem da prova e da explicação. Ressaltemos que, no oral, a ordem parece preferencialmente ser regressiva: 'Afirma-se alguma coisa e, só em seguida, justifica-se, explica-se etc.'. (APOTHÉLOZ; MIÉVILLE, 1989, p. 249, apud ADAM, 2019, p. 150)

A ordem progressiva obedece a uma ordem mais racional, cronológica, comum, que visa à finalização da argumentação, uma vez que vai em um sentido crescente, de conclusão. Já a ordem regressiva, dependendo da conclusão exposta logo de início, especialmente se ela for muito polêmica, pode causar espanto no interlocutor ou na plateia, exigindo que o autor do discurso tenha de se empenhar no movimento discursivo regressivo, a fim de apresentar uma boa justificativa para o posicionamento inicialmente exposto em sua argumentação. Adam (2019) afirma que o movimento que orienta uma *premissa* (ou *dado*) a uma *conclusão* deve receber atenção redobrada, porque aquela tem de ser uma base sólida para esta. No entender de Perelman (1983, p. 173, apud ADAM, 2019, p. 151), trata-se de "transferência de adesão", pois a

> [...] argumentação não transfere premissas em direção a uma conclusão, uma propriedade objetiva, como a verdade – o que é o caso na demonstração –, mas se esforça por fazer passar para a conclusão a a*desão* concedida às premissas. Essa adesão é sempre relativa a um auditório, ela pode ser sempre mais ou menos intensa, conforme os interlocutores.

Notemos que o autor faz uma importante distinção entre argumentação e demonstração, pelo fato de, muitas vezes, uma ser confundida com a outra. A argumentação tem por finalidade convencer, e a demonstração, evidenciar. A argumentação passa pelo crivo da subjetividade de cada indivíduo ou plateia, já a demonstração é tão somente um movimento de constatação, independente de opiniões.

Perelman (1983 apud ADAM, 2019) observa que no âmbito da demonstração o que se pode esperar é que todos os envolvidos, devido ao entendimento, ou melhor, ao cálculo, cheguem ao mesmo resultado. Na argumentação, a interação não funciona assim, segundo a ideia de algo incontestável. Um discurso pode ser muito bem-sucedido quando direcionado a um auditório de leigos em determinado assunto, ao passo que pode fracassar se o auditório for composto por um público que conheça o assunto. Além disso, a argumentação está tão inserida no campo das subjetividades, que o mesmo discurso pode ter resultados opostos, ainda que seja dirigido a dois públicos igualmente conhecedores do tema em pauta ou a leigos.

Nesse sentido, entendemos que, por meio da argumentação, é possível manipular, ou seja, fazer um elemento se passar por outro, ludibriar consciências, negar valores morais, como ética, por exemplo, porque argumentar tem muito a ver com a tentativa de o argumentador fazer o interlocutor aderir ao seu ponto de vista, e para isso ele pode até mesmo mentir. Assim, como a demonstração tem de se basear somente em informações fidedignas, digamos, em constatações e em informações livres de opiniões, acaba sendo um domínio menos complexo do que aquele da argumentação.

Essa diferenciação nos faz recordar um ideal lógico, uma pretensão do discurso científico, que não condiz exatamente com a realidade: ser totalmente imparcial, neutro. Vignaux (1988 apud ADAM, 2019) afirma que, ao contrário do que muitos acreditam, e a maioria dos cientistas não gosta de assumir que todo e qualquer texto científico contém argumentos e controvérsias, além de elementos

estilísticos que compõem uma espécie de retórica da ciência. Em outras palavras, assim como em outros discursos, não existe neutralidade no discurso científico, uma vez que por meio dele também se busca convencer o leitor da validade da(s) tese(s) defendida(s).

Assim, não podemos esperar haver nos textos científicos uma lógica inteiramente livre de pontos de vista baseados em sentimentos e até mesmo em preconceitos pessoais, uma vez que eles também são, em última instância, um campo de disputa de opiniões e de controvérsia, âmbito das contradições. Tal percepção evidencia o quão presente o ato de argumentar está em nossos discursos.

Dado o fato de que o ser humano se conduz mais pela emoção do que pela razão, é necessário prestarmos atenção à seleção das premissas de uma argumentação. O fato de uma argumentação sempre buscar se moldar ao auditório coloca em relevo a necessidade de o locutor conhecê-lo, não só em relação aos conhecimentos como também no que tange aos valores que esse auditório possui e defende (GRIZE, 1981 apud ADAM, 2019).

Podemos entender, então, por que Aristóteles e também Perelman deram grande atenção à natureza das premissas. Conforme defende Aristóteles, em sua obra *Poética* (2011 apud ADAM, 2019), havendo o desejo de convencer um interlocutor, devemos deixá-lo em uma posição tal que ele não consiga recusar os enunciados apresentados. A fim de tornar os enunciados irrecusáveis, é imprescindível que as proposições se mostrem o mais próximas possível de algum ponto de vista ou de alguma autoridade no assunto. No intuito de utilizarmos premissas eficazes no sentido de convencer o interlocutor, podemos ter o mesmo ponto de vista que todos ou quase todos têm a respeito de um assunto ou, ao contrário, podemos aderir ao ponto de vista esclarecido, isto é, ao ponto de vista de especialistas no tema em pauta, e defendê-lo (ARISTÓTELES, 2011 apud ADAM, 2019).

É óbvio que as premissas selecionadas demonstram que o locutor elabora representações (conhecimentos, crenças, ideologias) do seu interlocutor, ou seja, para que a argumentação tenha êxito, é importante conhecer o interlocutor ou a plateia, quais são os valores que os sustentam, quais são suas opiniões. Com base nisso, é possível obter sua adesão. Se, em vez de buscar conhecer o

posicionamento prévio do interlocutor ou da plateia, optarmos pelo ponto de vista de figuras de autoridade no tema, a força de convencimento será maior, sobretudo se essa autoridade for conhecida do público em foco. Afinal, o saber de um especialista, na maioria das vezes, é bastante respeitado.

Adam (2019) explica que o esquema de base da argumentação envolve a relação dos dados com uma conclusão. Tal relação pode ser subentendida, evidentemente fundamentada (*garantia* e s*uporte*) ou contestada (*refutação* ou e*xceção*). Se os dados são o componente mais usualmente evidente, o suporte é amiúde subentendido, e os demais elementos estão localizados entre esses dois polos de implicação e explicitação.

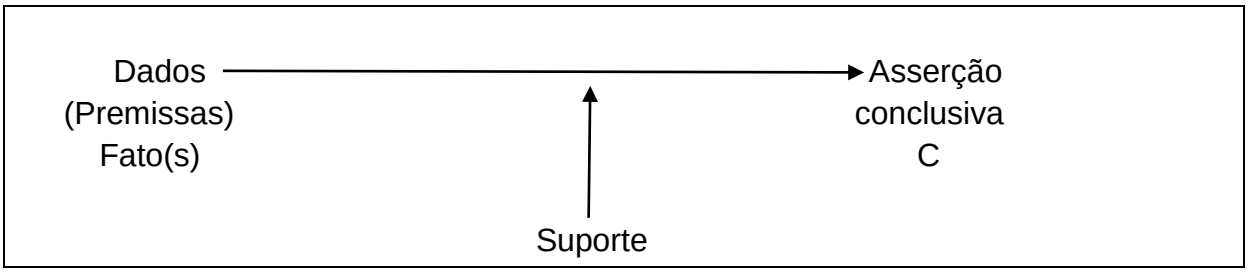
A abordagem da dimensão/extensão dos segmentos argumentativos requer a diferenciação de duas unidades textuais não tão contrárias entre si, mas situadas em um contínuo de crescente complexidade: as frases periódicas argumentativas e as sequências argumentativas.

Superamos um mero período argumentativo – aquele em que há proposições acopladas por conectores argumentativos – e chegamos a uma sequência textual argumentativa quando nos acercamos do modelo de constituição descrito por Ducrot (1973 apud ADAM, 2019), segundo o qual, muitos textos literários, sobretudo dos séculos XVII e XVIII, mostram-se como raciocínios, cuja finalidade é comprovar ou contestar uma tese. Com esse intuito, parte-se de premissas, nem sempre evidentes e pretensamente indiscutíveis, e busca-se demonstrar que não se pode concordar com tais premissas sem concordar também com a conclusão à qual elas conduzem – seja essa conclusão a tese de provar ou a negação da tese ou de alguns argumentos dos oponentes. A fim de se passar das premissas às conclusões, são utilizados variados passos argumentativos que tomam o aspecto "de encadeamentos de *argumentos-provas* correspondendo seja aos suportes de uma lei de passagem (*princípios*-Pp *&* *base*-B), seja a microencadeamentos de argumentos ou a movimentos argumentativos encaixados" (ADAM, 2019, p. 163).

Mesmo fundamentado em formas bastante elaboradas (literárias) de discursos argumentativos, o conceito apresentado por Ducrot (1973), ressalta Adam (2019), tem a virtude de enfatizar dois movimentos: demonstrar-justificar uma tese e contestar outra tese ou determinados argumentos de uma tese oposta. Tanto em um

como em outro caso, o movimento é idêntico, pois se refere a premissas (*dados* Fato F) que não poderiam ser aceitas sem que se aceitasse também esta ou aquela *conclusão-asserção* (C). Essa dinâmica é representada a seguir, na Figura 8, em que temos o modelo de superestrutura do texto argumentativo elaborado por van Dijk, baseado no estudo de Toulmin.

Figura 8 – Estrutura simplificada de base da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2019, p. 163).

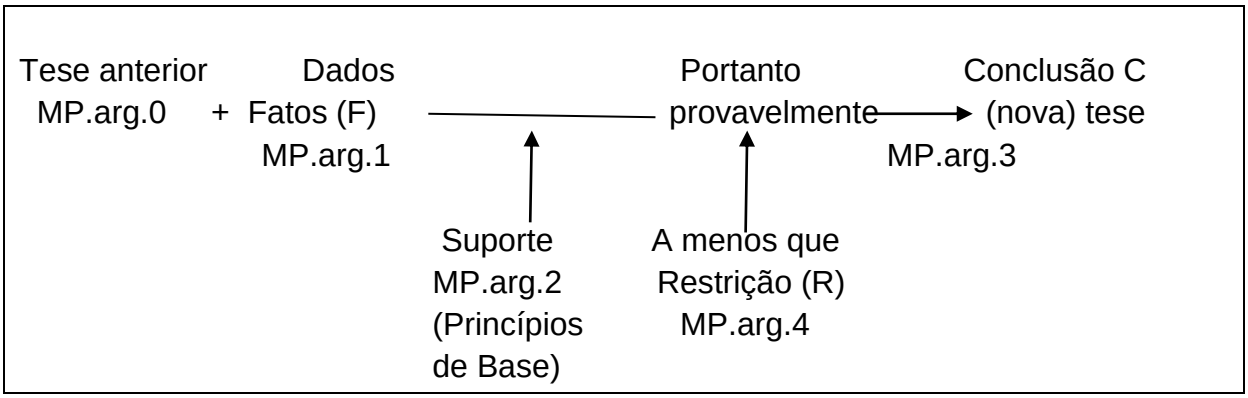
Esse esquema, segundo Adam (2019), deve ser complementado segundo um princípio dialógico que possibilite considerar as restrições, isto é, as variações que ocorrem na argumentação, de modo que ele possa se apresentar como uma contribuição que de fato sintetize, de maneira realista, o processo argumentativo.

Em relação às restrições, Moeschler (1985 apud ADAM, 2019) observa que o discurso argumentativo existe sempre em relação a um contradiscurso, seja ele real ou potencial. Assim, o argumento é inerente à controvérsia. Argumentar a favor de uma ideia/tese/conclusão é argumentar contra outras ideias/teses/conclusões. De igual modo, ingressar em uma controvérsia não sinaliza apenas o conflito de pontos de vista mas também a posse de contra-argumentos. Essa particularidade da argumentação, qual seja, ser suscetível a refutações, é um de seus traços principais e a diferencia tanto da demonstração quanto da dedução, pois estas, inseridas em um determinado sistema, apresentam-se como irrefutáveis (MOESCHLER, 1985 apud ADAM, 2019).

Na argumentação, seja de forma implícita ou explícita, há invariavelmente uma oposição, ainda que esta não seja mencionada, porque, como afirma Fiorin (2015), toda vez que defendemos um posicionamento estamos defendendo-o de todos os posicionamentos que lhe são contrários, ou seja, não se pode separar a argumentação da polêmica (PASSEGGI et al., 2010).

Em sua exposição sobre a sequência argumentativa, Adam propõe o esquema que segue na Figura 9, em que considera a contra-argumentação.

Figura 9 – Esquema da sequência argumentativa



Fonte: Adam (2019, p. 164).

Nessa estrutura, a contra-argumentação se faz presente no campo das macroproposições argumentativas MP.arg.0 e MP.arg.4, o que representa um avanço em relação ao esquema proposto por van Dijk. As três macroproposições, MP.arg.1, MP.arg.2 e MP.arg.3, amparam-se na MP.arg.0 (*tese anterior*), no caso específico da refutação. Adam (2019) destaca que esse esquema não estabelece uma ordem linear fixa de macroproposições: MP.arg.3, a (nova) tese, pode ser elaborada de início e ser retomada ou não por uma conclusão no final da sequência, e MP.arg.0, a tese anterior, pode estar subentendida.

O autor assinala que há dois níveis nesse esquema: o *justificativo*, MP.arg.1 + MP.arg.2 + MP.arg.3, em que a consideração do interlocutor é insignificante, pois a estratégia argumentativa é comandada pelos conhecimentos expostos, e o *dialógico* ou *contra-argumentativo*, MP.arg.0 e MP.arg.4, em que a argumentação ocorre em relação a um contra-argumentador (auditório) que pode ser real ou potencial (ADAM, 2019). A estratégia argumentativa, nesse caso, tem por meta a transformação dos conhecimentos.

2.3 Texto e dimensão argumentativa

Como pudemos constatar nas seções anteriores, cada sequência textual tem as suas especificidades, cumprindo uma função única no texto. Por causa dessa singularidade, costumamos considerar a argumentação um atributo específico das sequências textuais argumentativas.

Todavia, Fiorin (2015), ao enfatizar a importância da argumentação, menciona a dimensão argumentativa presente em todo e qualquer discurso, desde aqueles evidentemente argumentativos como, por exemplo, os discursos político e publicitário, até aqueles que não se apresentam como tal, por exemplo, os discursos didático, romanesco e lírico. Essa dimensão é inseparável de qualquer discurso porque o dialogismo, isto é, o diálogo que, querendo ou não os discursos mantêm entre si, é um fator presente na linguagem e também porque todo enunciador tem como objetivo fazer com que suas ideias e posicionamentos, expressos por meio de seu discurso, sejam aceitos, assim como ele mesmo. O autor destaca que nos discursos ocorre a luta entre as vozes sociais, por isso eles são o espaço da contradição e, consequentemente, da argumentação, “pois a base de toda dialética é a exposição de uma tese e sua refutação” (FIORIN, 2015, p. 9).

Dessa forma, tudo o que é enunciado nega, ratifica e/ou complementa o que já foi enunciado, ou seja, não existe enunciação única, inédita, desvencilhada de outras enunciações; tudo o que o indivíduo diz vai ao encontro do que outras pessoas já proferiram. O discurso é tão naturalmente dialógico que não há sequer a obrigatoriedade de evidenciar dois pontos de vista oponentes, porque a enunciação, qualquer que seja ela, já pressupõe o seu contraste, a sua contrapartida. Contudo, Amossy (2011) adverte que é necessário, a fim de evitar equívocos, discernir intenção argumentativa, que mais tarde ela passará a chamar de *visada argumentativa*, de dimensão argumentativa. Segundo a autora, ainda que a linguagem tenha um caráter fortemente dialógico, que faz as pessoas terem grande poder de influência sobre as outras, não podemos confundir “a estratégia de persuasão programada e a tendência de todo discurso a orientar os modos de ver do(s) parceiro(s)” (AMOSSY, 2006, p. 32-34, apud AMOSSY, 2011, p. 131). No primeiro caso, o discurso tem uma intenção argumentativa; no segundo, tem uma dimensão argumentativa.

No que diz respeito à dimensão argumentativa, Amossy (2011) esclarece que a estratégia de persuasão é indireta e, em grande parte das vezes, dissimulada; ela surge na verbalização de um discurso cuja finalidade explicitada é outra, não a argumentativa, por exemplo, um discurso informativo, descritivo, narrativo, testemunhal ou uma conversa íntima na qual não se quer fazer nenhuma tese prevalecer. A estudiosa nos alerta de que temos de observar como esses discursos

“direcionam o olhar do alocutário para fazê-lo perceber as coisas de uma certa maneira” (AMOSSY, 2011, p. 132). Nesse sentido, a dimensão argumentativa do discurso não é tão facilmente perceptível; ao contrário, a sua identificação exige maior atenção em relação a seu conteúdo e a como esse conteúdo pretende fazer os indivíduos enxergarem determinado tema ou objeto.

No que se refere à visada argumentativa, a autora ressalta que a pessoa que profere o discurso opta por uma ou mais modalidades argumentativas, isto é, uma estrutura de permuta específica que possibilita o bom desempenho da estratégia de persuasão. A modalidade demonstrativa é uma delas; nela, uma tese é apresentada por um locutor, em um discurso monologal ou dialogal, a um público do qual ele quer obter a adesão por meio da demonstração fundamentada, do raciocínio articulado baseado em provas. Além dessa, há a modalidade negociada, na qual os parceiros, ocupantes de posições distintas ou até mesmo hostis entre si, empenham-se para chegar a uma solução comum para a questão que os divide, buscando um acordo por meio de uma combinação ou de um contrato. Existe, ainda, a modalidade polêmica, identificada pela rivalidade entre teses opostas, inconciliáveis, na qual duas instâncias estão em integral dissensão e buscam subjugar e vencer uma à outra, ou uma terceira que as ouve e as confronta, levantando objeções às teses oponentes.

Cavalcante et al. (2022) destacam que as concepções de dimensão argumentativa e de visada argumentativa não são excludentes: a dimensão argumentativa é constitutiva de todos os textos, já a visada argumentativa só se faz presente em um texto se nele houver sequência textual argumentativa dominante. Esse domínio se dá quando “há seleção e hierarquização de argumentos em direção a uma tese que se pretende defender” (p. 108). Desse modo, define-se a distinção entre os conceitos de dimensão argumentativa e de visada argumentativa, sendo que nesta última a argumentação aparece de forma mais evidente.

Como explicam Cavalcante et al. (2022), a argumentatividade pode ser explicitada por meio de critérios textuais, tais como, elaboração referencial, utilização de intertextualidades, ordenação tópica, articulação das sequências textuais, marcas da heterogeneidade enunciativa, estratégias de descortesia e o que mais se relacionar a eles.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos de texto de acordo com a abordagem sociocognitivo-interacional, os pressupostos da ATD, em especial, os conceitos de planos de texto e de sequências textuais, bem como alguns estudos pertinentes à argumentatividade. A seguir, procedemos à análise das redações produzidas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos ao exame dos dez textos, que compõem o *corpus*, escritos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEF onde ocorreu a presente pesquisa. Começamos por indicar as categorias de análise, depois, os procedimentos que adotamos na análise de cada texto, ao que se segue a análise propriamente dita. Por último, apresentamos a discussão dos resultados.

3.1 Categorias de análise

Com base no estudo teórico e nas dificuldades dos alunos, identificadas em suas redações, estabelecemos como categorias de análise o plano de texto e as sequências textuais.

3.2 Procedimentos de análise

Para desenvolvermos a análise do *corpus*, apresentamos, primeiro, a redação escrita pelo aluno, em seguida, explicitamos o plano de texto e o analisamos, bem como as sequências textuais nela presentes. Ao final das análises dos dez textos, sintetizamos os elementos que identificamos em cada produção (Quadro 5).

3.3 Análise

As produções textuais apresentadas a seguir, que elencamos no Quadro 4, no primeiro capítulo, são reproduções fiéis das redações dos estudantes.

Na sequência, passamos à análise.

3.3.1 Texto 1 (R3)

Escola ou lata de lixo?

Como aluna dessa escola e moradora do bairro me sinto muito desrespeitada com a falta de cuidado de todos com o próprio lixo que produz.

Tem dias que a porta da escola está limpinha, daí aos poucos os moradores começam a jogar seu lixo principalmente a noite quando a escola já está fechada e não tem nenhum funcionário vendo.

De manhã quando eles chegam e perguntam quem foi que jogou lixo ali todo mundo diz que não viu. Daí eles tem que se virar pra conseguir fazer o pessoal do caminhão de cata-bagulho vim aqui mais uma vez e levar embora todo esse lixo. Depois todo mundo faz tudo de novo

Tem dias que até os carros tem dificuldades de passar pela rua, de tão cheia de lixo que ela fica. A frente da escola fica feia, fedida, com muitos mosquitos e várias crianças correndo por perto, em tempo de sofrerem algum acidente ou até algum tipo de contaminação.

- Plano de texto

No texto 1 (R3), o plano de texto apresenta apenas duas seções, introdução e desenvolvimento, como podemos observar a seguir:

INTRODUÇÃO - Apresentação da situação geradora do problema Como aluna dessa escola e moradora do bairro me sinto muito desrespeitada com a falta de cuidado de todos com o próprio lixo que produz.
DESENVOLVIMENTO – Apresentação de relato Tem dias que a porta da escola está limpinha, daí aos poucos os moradores começam a jogar seu lixo principalmente a noite quando a escola já está fechada e não tem nenhum funcionário vendo. De manhã quando eles chegam e perguntam quem foi que jogou lixo ali todo mundo diz que não viu. Daí eles tem que se virar pra conseguir fazer o pessoal do caminhão de cata-bagulho vim aqui e levar embora todo esse lixo. Depois todo mundo faz tudo de novo Tem dias que até os carros tem dificuldades de passar pela rua, de tão cheia de lixo que ela fica. A frente da escola fica feia, fedida, com muitos mosquitos e várias crianças correndo por perto, em tempo de sofrerem algum acidente ou até algum tipo de contaminação.
CONCLUSÃO - Não há.

No plano de texto exposto, o título, por ser polêmico, gera a expectativa de que o discente produzirá um texto argumentativo, com as macroproposições da sequência argumentativa: dado, suporte e asserção conclusiva (ADAM, 2011), mas o texto, tal como redigido, assemelha-se mais a um relato embasado no ponto de vista de seu autor do que num texto argumentativo que visa a propor soluções para determinado problema, o que requer mais do que expressar uma opinião desfavorável atinente ao descarte desordenado de lixo.

Ao iniciar o seu texto informando que é não só aluno da escola como também morador do bairro em que o problema ocorre, o estudante evidencia o seu lugar de fala, estratégia que confere maior credibilidade e legitimidade à produção.

Na seção de desenvolvimento, que corresponde ao “suporte”, em vez de apresentar argumentos, como essa parte do texto dissertativo-argumentativo exige,

o autor se restringe a relatar como os moradores da localidade se comportam em relação ao descarte do lixo, colocando-o em local impróprio, no caso, na frente da escola.

É possível constatar que o texto foi escrito com base naquilo que o aluno presencia no seu dia a dia, em seu conhecimento de mundo e em seu conhecimento científico, explicitado no trecho em que menciona o risco que o lixo exposto pode acarretar para as crianças que estão no entorno.

Ao final do texto, a ausência da conclusão acaba enfraquecendo o potencial de o autor obter a adesão do leitor no sentido de levá-lo a adotar ações efetivas para transformar o ambiente em que vive, que seria o objetivo desse texto.

Adam (2011), como vimos no capítulo teórico, destaca a importância do plano de texto e afirma que ele possibilita elaborar na escrita e reelaborar na leitura e na escuta a ordenação geral de um texto, normatizada por um gênero textual, o que nos leva a considerar que a inexistência de uma conclusão revela que o autor desconhece o plano global do texto dissertativo-argumentativo, mas manifesta a dimensão argumentativa pelas sequências textuais descritiva e narrativa, como focalizamos a seguir.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIA TEXTUAL DESCRITIVA **- Pré-tematização:** “a porta da escola está limpinha” **- Pré-tematização:** “A frente da escola fica feia, fedida, com muitos mosquitos...” (modo de descrever perceptual)
SEQUÊNCIA TEXTUAL NARRATIVA **- Situação inicial:** “Tem dias que a porta da escola está limpinha...” **- Nó:** “...daí aos poucos os moradores começam a jogar seu lixo principalmente a noite quando a escola já está fechada e não tem nenhum funcionário vendo.” **- Reação ou avaliação:** “De manhã quando eles chegam e perguntam quem foi que jogou lixo ali todo mundo diz que não viu.” **- Desenlace:** “Daí eles tem que se virar pra conseguir fazer o pessoal do caminhão de cata-bagulho vim aqui mais uma vez e levar embora todo esse lixo.” **- Situação final:** “Depois todo mundo faz tudo de novo. Tem dias que até os carros tem dificuldades de passar pela rua, de tão cheia de lixo que ela fica.”
SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA **Dado -** “Como aluna dessa escola e moradora do bairro me sinto muito desrespeitada com a falta de cuidado de todos com o próprio lixo que produz.” **Suporte (por meio de sequências textuais descritiva e narrativa) -** “Tem dias que a porta da escola está limpinha, daí aos poucos os moradores começam a jogar seu lixo principalmente a noite quando a escola já está fechada e não tem nenhum funcionário vendo. De manhã quando eles chegam e perguntam quem foi que jogou lixo ali todo mundo diz que não viu. Daí eles tem que se virar pra conseguir fazer o pessoal do caminhão de cata-bagulho vim aqui mais uma vez e levar embora todo esse lixo. Depois todo mundo faz tudo de novo

Tem dias que até os carros tem dificuldades de passar pela rua, de tão cheia de lixo que ela fica. A frente da escola fica feia, fedida, com muitos mosquitos e várias crianças correndo por perto, em tempo de sofrerem algum acidente ou até algum tipo de contaminação.”

Asserção conclusiva - Não há.

Para elaborar seu texto, a autora lança mão de sequência textual argumentativa incompleta (na qual há somente dado e suporte), de macroproposições da sequência textual narrativa e de operações de sequências textuais descritivas. A estudante inicia o texto construindo para o seu argumento aquilo que Adam chama de dado, e faz isso ao expor como se sente em relação ao problema do lixo em sua escola (desrespeitada).

Em seguida, emprega operações de sequência textual descritiva e macroproposições de sequência textual narrativa como apoio para o dado e desenvolve o texto com base nelas. Contudo, como a autora se atém apenas a praticamente essas sequências textuais, sem avançar no sentido de propor medidas para solucionar ou, ao menos, ajudar a conter o problema, o texto parece mais um relato do que um texto dissertativo-argumentativo de fato.

Por meio de macroproposições de sequência textual narrativa, ela conta como agem os moradores que não respeitam a limpeza ao redor da escola e, por meio de operações de sequência textual descritiva, caracteriza o ambiente em que todo o lixo é jogado.

É evidente que essas sequências textuais explicitam o ponto de vista da aluna sobre o assunto, ou seja, por meio delas, o leitor fica ciente de que ela é contra a ação dos moradores de jogar lixo no local, porém falta uma conclusão para finalizar a exposição de seu posicionamento.

Para ser proficiente na escrita de um texto, é necessário ser capaz de compor as principais partes de sua estrutura. Então, se não há conclusão, não podemos considerar que a estudante seja proficiente na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

3.3.2 Texto 2 (R7)

O problema do lixo aqui na nossa escola é muito antigo e prova que as pessoas são sem noção. O meu pai estudou aqui e conta que sempre foi assim, que as pessoas nunca respeitaram a escola, que sempre foram mal educadas e trataram esse bem público como se fosse qualquer coisa.

Na minha opinião, as pessoas fazem isso por duas razões. A principal é que elas são porcas mesmo e a segunda é que elas nunca sofreram punição por cometerem esse tipo de crime, então acham que está tudo bem e continuam fazendo.

Poluir é crime ambiental já que pode causar vários outros problemas como por exemplo prejuízo do solo, epidemias, mal cheiro, dificuldade pra transitar pelo local, etc. É impossível que as pessoas não sabem de tudo isso, não sabem que isso é uma atitude irresponsável e inaceitável.

Eu acho que a solução é deixar o lixo se amontoar aí na rua, fechar a escola e só voltar a ter aula depois que a comunidade resolver o problema. Porque até agora só a escola tentou resolver e não conseguiu já que ela está lutando sozinha por uma coisa que é pra todos.

Plano de texto

No texto 2 (R7), o plano de texto apresenta todas as seções do texto dissertativo-argumentativo, introdução, desenvolvimento e conclusão, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO – Apresentação da situação geradora do problema e apresentação de ponto de vista acerca dos moradores que jogam lixo no local O problema do lixo aqui na nossa escola é muito antigo e prova que as pessoas são sem noção.
DESENVOLVIMENTO – Apresentação de justificativa para a introdução O meu pai estudou aqui e conta que sempre foi assim, que as pessoas nunca respeitaram a escola, que sempre foram mal educadas e trataram esse bem público como se fosse qualquer coisa. Na minha opinião, as pessoas fazem isso por duas razões. A principal é que elas são porcas mesmo e a segunda é que elas nunca sofreram punição por cometerem esse tipo de crime, então acham que está tudo bem e continuam fazendo. Poluir é crime ambiental já que pode causar vários outros problemas como por exemplo prejuízo do solo, epidemias, mal cheiro, dificuldade pra transitar pelo local, etc. É impossível que as pessoas não sabem de tudo isso, não sabem que isso é uma atitude irresponsável e inaceitável.
CONCLUSÃO – Apresentação de solução para o problema Eu acho que a solução é deixar o lixo se amontoar aí na rua, fechar a escola e só voltar a ter aula depois que a comunidade resolver o problema. Porque até agora só a escola tentou resolver e não conseguiu já que ela está lutando sozinha por uma coisa que é pra todos.

O plano de texto do texto 2 (R7) não traz um título, porém, como apresenta as demais seções, cumpre a sua função argumentativa, embora com ressalvas.

O autor inicia a seção de desenvolvimento, no segundo parágrafo, contando que o problema do lixo na escola data da época em que seu pai era aluno na mesma unidade, fato em torno do qual desenvolve o texto. A crítica que faz é

direcionada aos moradores da localidade, de acordo não só com a sua visão, mas também com a visão do pai, como dá a entender.

No terceiro parágrafo, ainda na seção de desenvolvimento, para apoiar seu posicionamento, explica os prejuízos da poluição e avalia que as consequências são tão perceptíveis que não é possível que alguém as desconheça.

A produção obedece parcialmente à estrutura de um texto dissertativo-argumentativo: na seção de desenvolvimento, no primeiro parágrafo, o estudante, em vez de apresentar argumentos, apresenta um relato; no segundo parágrafo, dá a conhecer seu ponto de vista acerca do problema discutido; e no terceiro parágrafo, explica o que é poluir e suas consequências. Assim, não constrói, na seção própria para isso, argumentos para compor seu texto.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA

- Dado: “O problema do lixo aqui na nossa escola é muito antigo e prova que as pessoas são sem noção.”

- Suporte: “O meu pai estudou aqui e conta que sempre foi assim, que as pessoas nunca respeitaram a escola, que sempre foram mal educadas e trataram esse bem público como se fosse qualquer coisa.

Na minha opinião, as pessoas fazem isso por duas razões. A principal é que elas são porcas mesmo e a segunda é que elas nunca sofreram punição por cometerem esse tipo de crime, então acham que está tudo bem e continuam fazendo.

Poluir é crime ambiental já que pode causar vários outros problemas como por exemplo prejuízo do solo, epidemias, mal cheiro, dificuldade pra transitar pelo local, etc. É impossível que as pessoas não sabem de tudo isso, não sabem que isso é uma atitude irresponsável e inaceitável.”

- Asserção conclusiva: “Eu acho que a solução é deixar o lixo se amontoar aí na rua, fechar a escola e só voltar a ter aula depois que a comunidade resolver o problema. Porque até agora só a escola tentou resolver e não conseguiu já que ela está lutando sozinha por uma coisa que é pra todos.”

SEQUÊNCIA TEXTUAL EXPLICATIVA

Sequência textual explicativa I: **P. é q. PORQUE**

“Poluir é crime ambiental já que pode causar vários outros problemas como por exemplo prejuízo do solo, epidemias, mal cheiro, dificuldade pra transitar pelo local, etc. É impossível que as pessoas não sabem de tudo isso, não sabem que isso é uma atitude irresponsável e inaceitável.”

Sequência textual explicativa II: **P. PORQUE q.**

> “Eu acho que a solução é deixar o lixo se amontoar aí na rua, fechar a escola e só voltar a ter aula depois que a comunidade resolver o problema. Porque até agora só a escola tentou resolver e não conseguiu já que ela está lutando sozinha por uma coisa que é pra todos.”

O produtor do texto emprega uma sequência textual argumentativa e duas sequências textuais explicativas para comunicar seu ponto de vista. Assim que inicia o texto, apresenta um dado no qual declara que o problema do lixo em sua escola é antigo e que as pessoas são “sem noção”.

Em seguida, na seção de suporte, apresenta argumentos para dar apoio ao dado apresentado e, como estratégia, chega a elaborar sequências textuais explicativas a fim de respaldar seu posicionamento. A primeira sequência textual explicativa é usada para elucidar o que é crime ambiental e a segunda, para justificar a proposta de solução para o problema.

As ideias veiculadas em ambas as sequências textuais explicativas parecem ser incoerentes entre si, pois, se na primeira das sequências o autor classifica a ação dos moradores como crime, era de se esperar que, na segunda sequência, defendesse que a instituição escolar deveria buscar o apoio de órgãos oficiais para punir esse tipo de ato, e não simplesmente assumir o posicionamento de manter o problema e mesmo de se omitir em relação à solução para o lixo descartado inadequadamente.

Apesar disso, o aluno parece dominar bem o esquema do texto dissertativo-argumentativo, pois foi capaz de empregar as sequências textuais a fim de justificar seu ponto de vista acerca do problema em questão.

3.3.3 Texto 3 (R8)

Muita gente reclama do lixo aqui dentro e ao redor da nossa escola mas as outras escolas daqui da região estão pior ainda. Antes de criticar tem que ir lá ver como a situação está. Claro que é errado jogar lixo nas ruas só que as pessoas não tem dinheiro para contratar uma cassamba e fazer o descarte correto dos seus entulhos.

A única solução que eu vejo pra esse problema é não deixar as crianças brincando na rua quando ela estiver muito cheia de lixo e pedir pra população colocar o lixo pra fora somente perto da hora que o caminhão de lixo for passar.

Aqui dentro da escola eu acho que as medidas deveriam ser um pouco mais duras por que tem lixeiras e mesmo assim muitos alunos não usam. Então acho que se o aluno quer viver no lixão tem que ser transferido para as escolas mais acabadas. Lá ele vai se sentir mais em casa.

- Plano de texto

No texto 3 (R8), o plano de texto apresenta todas as seções do texto dissertativo-argumentativo, introdução, desenvolvimento e conclusão, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação do ponto de vista do autor Muita gente reclama do lixo aqui dentro e ao redor da nossa escola mas as outras escolas daqui da região estão pior ainda. Antes de criticar tem que ir lá ver como a situação está.
DESENVOLVIMENTO - Apresentação de argumento de apoio à introdução feita com base em justificativa socioeconômica Claro que é errado jogar lixo nas ruas só que as pessoas não tem dinheiro para contratar uma cassamba e fazer o descarte correto dos seus entulhos.
CONCLUSÃO - Apresentação de soluções para o lixo que é jogado no interior e na rua da escola A única solução que eu vejo pra esse problema é não deixar as crianças brincando na rua quando ela estiver muito cheia de lixo e pedir pra população colocar o lixo pra fora somente perto da hora que o caminhão de lixo for passar. Aqui dentro da escola eu acho que as medidas deveriam ser um pouco mais duras por que tem lixeiras e mesmo assim muitos alunos não usam. Então acho que se o aluno quer viver no lixão tem que ser transferido para as escolas mais acabadas. Lá ele vai se sentir mais em casa.

O plano de texto do texto 3 (R8) está completo. O autor constrói a seção de desenvolvimento de acordo com a introdução apresentada, fazendo uma comparação entre a higiene de sua escola e a higiene das demais escolas da região, para demonstrar que a situação da unidade escolar em que estuda não está tão ruim quanto a situação das demais unidades.

Na seção de desenvolvimento, ainda que reconheça ser um erro não dar um destino adequado ao lixo, o discente justifica o comportamento daqueles que jogam lixo nas vias públicas, o que, para ele, decorre da falta de recursos financeiros para contratar uma caçamba para recolher os resíduos. Posteriormente, na conclusão, refere-se a uma “única solução”, mas apresenta duas (uma externa, dirigida aos

moradores, e outra interna, voltada aos alunos). A primeira não é muito clara, pois envolve as crianças brincando na rua, e não se sabe se ele se refere a uma situação em que elas mexem no lixo.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA

Dado - "Muita gente reclama do lixo aqui dentro e ao redor da nossa escola mas as outras escolas daqui da região estão pior ainda."

Suporte - "Antes de criticar tem que ir lá ver como a situação está."

LOGO

Asserção conclusiva - "Claro que é errado jogar lixo nas ruas só que as pessoas não tem dinheiro para contratar uma cassamba e fazer o descarte correto dos seus entulhos"

Dado - "Aqui dentro da escola eu acho que as medidas deveriam ser um pouco mais duras"

Suporte (por meio de sequência textual explicativa) - "porque tem lixeiras e mesmo assim muitos alunos não usam"

LOGO

Asserção conclusiva - "se o aluno quer viver no lixão tem que ser transferido para as escolas mais acabadas. Lá ele vai se sentir mais em casa."

O aluno inicia o seu texto com uma sequência textual argumentativa pela qual busca atenuar as críticas à escola em que estuda, comparando esse ambiente com o de outras escolas ao redor, cuja situação, segundo ele, é pior no que se refere ao lixo. Essa comparação se mostra como um dos únicos meios que o discente encontrou para argumentar a favor de sua escola.

Ao longo do texto, apresenta o que acredita ser a justificativa para a ação das pessoas e, no final, traz outra sequência textual argumentativa, na qual está imbricada uma sequência textual explicativa. Nessa sequência, defende que a escola deve agir de forma mais rígida em relação aos estudantes que não cuidam da higiene do local.

No texto, o aluno consegue não só expor o seu ponto de vista em relação ao lixo jogado na escola como também apresentar alternativas para solucionar o problema em discussão. Desse modo, podemos afirmar que ele sabe de que se trata o dissertativo-argumentativo.

3.3.4 Texto 4 (R12)

Seu lixo não é problema da escola

Aqui na escola a nossa situação no que diz respeito ao lixo é bastante crítica, na verdade sendo sincera sempre foi muito crítica pois não é de hoje que todo mundo trata esse espaço e as pessoas que estão aqui sem um pingo de consideração.

Todos os dias é possível ver gente de tudo que é idade jogando seu lixo aqui dentro e lá fora ao redor da escola. As pessoas mais jovens jogam lixo a qualquer hora, os idosos sentem mais vergonha e jogam a noite pra ninguém ficar reparando. A escola vive suja, feia, com funcionários estressados e com cheiros desagradáveis.

Eu não sei se é lá na China ou no Japão que os alunos limpam a escola. Acho que essa é a solução para a nossa escola porque se os próprios alunos limpar não vão sujar e nem deixar os moradores da redondeza sujar também. Os funcionários limpam daí a vizinhança suja e não acontece nada. Se fosse aluno limpando eu acho que todos teriam mais respeito até para não dar confusão.

- Plano de texto

No texto 4 (R12), o plano de texto apresenta todas as seções do texto dissertativo-argumentativo, introdução, desenvolvimento e conclusão, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação da situação geradora do problema Aqui na escola a nossa situação no que diz respeito ao lixo é bastante crítica, na verdade sendo sincera sempre foi muito crítica pois não é de hoje que todo mundo trata esse espaço e as pessoas que estão aqui sem um pingo de consideração.
DESENVOLVIMENTO - Apresentação de como cada grupo etário age no que concerne a jogar lixo na escola e do efeito que isso causa tanto no ambiente quanto nos funcionários Todos os dias é possível ver gente de tudo que é idade jogando seu lixo aqui dentro e lá fora ao redor da escola. As pessoas mais jovens jogam lixo a qualquer hora, os idosos sentem mais vergonha e jogam a noite pra ninguém ficar reparando. A escola vive suja, feia, com funcionários estressados e com cheiros desagradáveis.
CONCLUSÃO - Apresentação de solução para o problema Eu não sei se é lá na China ou no Japão que os alunos limpam a escola. Acho que essa é a solução para a nossa escola porque se os próprios alunos limpar não vão sujar e nem deixar os moradores da redondeza sujar também. Os funcionários limpam daí a vizinhança suja e não acontece nada. Se fosse aluno limpando eu acho que todos teriam mais respeito até para não dar confusão.

O plano de texto do texto 4 (R12) está completo, já que o discente desenvolve as seções de introdução, desenvolvimento e conclusão, como mencionado, depois

de apresentar um título provocador, que deixa claro tanto o tema (lixo) quanto o seu posicionamento em relação ao assunto (não é papel da escola resolver o problema do lixo).

Notamos que, no corpo do texto, o estudante não volta a defender a ideia de que cada um deve cuidar de seu lixo; em vez disso, adota o posicionamento de que os próprios estudantes devem cuidar do lixo dentro da escola. Assim, defende uma ideia no título e outra no desenvolvimento do texto.

Na seção de desenvolvimento, relata uma diferença importante entre os modos de agir de pessoas mais jovens e de pessoas mais velhas, o que deixa claro que as mais velhas têm total consciência de que sujar a escola é uma atitude errada, mas, segundo o aluno, elas contam com o anonimato favorecido pela escuridão da noite para fazê-lo.

Já na conclusão, faz referência ao que ocorre na China ou no Japão e defende que aqui aconteça o mesmo: que os próprios estudantes façam a limpeza da escola, assim, dificilmente voltariam a sujá-la, e os moradores do local passariam a se sentir inibidos de descartar seu lixo no entorno do prédio escolar por receio de conflitos.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS
- **Qualificação:** “Aqui na escola a nossa situação no que diz respeito ao lixo é bastante crítica, na verdade sendo sincera sempre foi muito crítica...”. (Modo de descrever epistêmico) - **Pré-tematização:** “As pessoas mais jovens jogam lixo a qualquer hora, os idosos sentem mais vergonha e jogam a noite pra ninguém ficar reparando.” (Modo de descrever perceptual) - **Pré-tematização:** “A escola vive suja, feia, com funcionários estressados e com cheiros desagradáveis.” (Modo de descrever perceptual)
SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA
- Dado: “Eu não sei se é lá na China ou no Japão que os alunos limpam a escola.” **- Suporte:** “Os funcionários limpam daí a vizinhança suja e não acontece nada.” **- Asserção conclusiva:** “Acho que essa é a solução para a nossa escola porque se os próprios alunos limpar não vão sujar e nem deixar os moradores da redondeza sujar também. Se fosse aluno limpando eu acho que todos teriam mais respeito até para não dar confusão.”

O aluno já inicia o seu texto empregando operações de uma sequência textual descritiva para explicitar que o problema do lixo na escola em que estuda é grave e antigo, trata-se, assim, de uma situação persistente que envolve todo o bairro e afeta negativamente a instituição escolar.

No parágrafo seguinte, faz uso do modo de descrever perceptual para apresentar a forma de agir da população local, conforme os grupos etários, em relação ao descarte do lixo. Segundo o aluno, há um padrão de comportamento na atitude incorreta praticada por esses moradores. Tal comportamento revela não só um hábito como também a falta de respeito dos moradores mais jovens e a

dissimulação dos moradores mais idosos no que concerne ao cuidado com o espaço escolar.

Posteriormente, temos novamente o modo de descrever perceptual, muito comum em relatos, para retratar como ficam o ambiente e os funcionários em consequência da sujeira, resultante do comportamento tanto dos estudantes quanto dos moradores do local.

No final, quando o estudante cita China e Japão, elabora uma sequência textual argumentativa completa para fundamentar seu ponto de vista a respeito do problema enfocado.

3.3.5 Texto 5 (R14)

A casa da mãe Joana é aqui mesmo

Quantas vezes ainda vamos ter que chegar e pedir licença ao lixo pra passarmos na rua da nossa escola? Será que as pessoas não tem consciência de que isso é um absurdo? Não temos que dividir o espaço com até mesmo animais mortos que a comunidade joga dentro dos muros da escola.

É errado, é feio, é nojento, prejudica o meio ambiente, deixa todo mundo irritado, envergonhado, atrapalha a passagem de pedestres, é um descaso dos moradores com a escola, com os estudantes, com o bairro, com o planeta, faz mau pra saúde de todos, é egoísta e demonstra falta de amor pelo lugar que vivemos.

- Plano de texto

No texto 5 (R14), o plano de texto apresenta somente duas seções do texto dissertativo-argumentativo, introdução e desenvolvimento, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação do estado caótico que o lixo provoca no ambiente escolar Quantas vezes ainda vamos ter que chegar e pedir licença ao lixo pra passarmos na rua da nossa escola? Será que as pessoas não tem consciência de que isso é um absurdo? Não temos que dividir o espaço com até mesmo animais mortos que a comunidade joga dentro dos muros da escola.
DESENVOLVIMENTO - Apresentação do ponto de vista do aluno em relação ao ato de jogar lixo na escola e dos efeitos danosos do lixo É errado, é feio, é nojento, prejudica o meio ambiente, deixa todo mundo irritado, envergonhado, atrapalha a passagem de pedestres, é um descaso dos moradores com a escola, com os estudantes, com o bairro, com o planeta, faz mau pra saúde de todos, é egoísta e demonstra falta de amor pelo lugar que vivemos.
CONCLUSÃO - Não há.

O título dado à redação é pertinente ao texto dissertativo-argumentativo, uma vez que é polêmico e até um pouco irônico, o que pode despertar o interesse do leitor.

Ao longo do texto, o discente expõe seu ponto de vista de forma incisiva, condenando o descarte desordenado de lixo na frente da escola. Para tanto, utiliza-se de vários adjetivos (“absurdo”, “errado”, “feio”, “egoísta”) que deixam claro a sua indignação em relação à falta de cuidado das pessoas com o entorno da escola e com seu interior.

Na seção de introdução, há duas perguntas: “Quantas vezes ainda vamos ter que chegar e pedir licença ao lixo pra passarmos na rua da nossa escola?” e “Será que as pessoas não tem consciência de que isso é um absurdo?”. Essas perguntas são consideradas retóricas porque não têm como finalidade obter, de fato, uma resposta, e sim envolver o leitor.

Como não há conclusão no sentido de apresentar uma solução para o problema, o autor se restringe a evidenciar seu ponto de vista acerca do lixo jogado em sua escola. Essa limitação revela que desconhece as partes que compõem o texto dissertativo-argumentativo, já que não desenvolve uma seção importante que torna mais consistente a argumentação em torno do ponto de vista defendido.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIA TEXTUAL DESCRITIVA

- **Pré-tematização** (o objeto nomeado está no parágrafo anterior [“lixo”]) : “É errado, é feio, é nojento, prejudica o meio ambiente, deixa todo mundo irritado, envergonhado, atrapalha a passagem de pedestres, é um descaso dos moradores com a escola, com os estudantes, com o bairro, com o planeta, faz mau pra saúde de todos, é egoísta e demonstra falta de amor pelo lugar que vivemos.” (Modo de descrever perceptual)

No texto 5 (R14), identificamos uma operação de sequência textual descritiva que expressa o julgamento do aluno acerca do comportamento das pessoas em relação ao descarte do lixo, observado tanto na escola quanto na via pública. Nessa sequência, o tom de crítica severa se mantém presente por meio dos adjetivos empregados (“errado”, “feio”, “nojento”, “irritado”, “envergonhado” e “egoísta”).

3.3.6 Texto 6 (R15)

A falta de respeito aqui é grande. Os alunos não respeitam a escola e a comunidade também não. A escola só fica limpa mesmo nas férias que é quando não tem aluno nenhum pra suja-la. Já o entorno da escola vive sujo o ano inteiro e nas férias é ainda pior. Fevereiro quando começam as aulas a frente da escola fica parecendo cenário de guerra de tanto lixo que o povo já jogou.

Só que na minha humilde opinião isso não é só um problema daqui. O povo brasileiro é desse jeito. Aqui a falta de educação pode ser e é pior, só que quando vou a shoppings ou a estádios de futebol vejo as pessoas jogando lixo em qualquer lugar também e muitas vezes com lixeiras ao alcance das mãos.

Quando chove muito vemos as notícias de várias enchentes que ocorrem em tudo que é parte do país. Isso é sinal de que em todos esses lugares a população está jogando lixo onde não devia e esse lixo está causando essas enchentes que causam mortes e doenças.

Isso pra mim é pouco caso do ser humano com o espaço que ele ocupa. Deveríamos nos importar mais com limpeza, qualidade de vida, educação, respeito com a gente mesmo e com o próximo. As crianças crescem vendo isso e acham que isso é normal, se acostumam e mais tarde vão ser iguais, vão continuar sujando e achando natural.

As tias da limpeza ficam de olho pra ver quem está sujando, daí quando vê que alguém jogou qualquer coisa no chão vão e perguntam assim você não viu a lixeira ali? O aluno fala desculpa, pega o que jogou no chão e joga no lugar certo daí elas ainda falam obrigado. Ou seja as tias tem que cobrar e ainda agradecer pelo aluno fazer aquilo que é obrigação dele. Isso é demais.

- **Plano de texto**

No texto 6 (R15), o plano de texto apresenta apenas duas seções do texto dissertativo-argumentativo, introdução e desenvolvimento, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação da problematização A falta de respeito aqui é grande. Os alunos não respeitam a escola e a comunidade também não. A escola só fica limpa mesmo nas férias que é quando não tem aluno nenhum pra suja-la. Já o entorno da escola vive sujo o ano inteiro e nas férias é ainda pior. Fevereiro quando começam as aulas a frente da escola fica parecendo cenário de guerra de tanto lixo que o povo já jogou.
DESENVOLVIMENTO - Apresentação de expansão da problematização Só que na minha humilde opinião isso não é só um problema daqui. O povo brasileiro é desse jeito. Aqui a falta de educação pode ser e é pior, só que quando vou a shoppings ou a estádios de futebol vejo as pessoas jogando lixo em qualquer lugar também e muitas vezes com lixeiras ao alcance das mãos. Quando chove muito vemos as notícias de várias enchentes que ocorrem em tudo que é parte do país. Isso é sinal de que em todos esses lugares a população está jogando lixo onde não devia e esse lixo está causando essas enchentes que causam mortes e doenças. Isso pra mim é pouco caso do ser humano com o espaço que ele ocupa. Deveríamos nos importar mais com limpeza, qualidade de vida, educação, respeito com a gente mesmo e com o próximo. As crianças crescem vendo isso e acham que isso é normal, se acostumam e mais tarde vão ser iguais, vão continuar sujando e achando natural. As tias da limpeza ficam de olho pra ver quem está sujando, daí quando vê que alguém jogou qualquer coisa no chão vão e perguntam assim você não viu a lixeira

ali? O aluno fala desculpa, pega o que jogou no chão e joga no lugar certo daí elas ainda falam obrigado. Ou seja as tias tem que cobrar e ainda agradecer pelo aluno fazer aquilo que é obrigação dele. Isso é demais.
CONCLUSÃO - Não há.

Na seção de introdução, o aluno relata como a comunidade local trata a escola e descreve como o lugar fica durante as férias (limpo) e como fica a sua área externa durante o ano letivo e também nas férias (suja).

O discente afirma que durante o recesso escolar a quantidade de lixo na frente da escola aumenta bastante, porém não apresenta nenhuma justificativa para essa ocorrência. Assim, o leitor fica sem saber qual é a relação entre férias escolares e aumento do volume de lixo.

Na segunda seção, de desenvolvimento, estende sua crítica ao povo brasileiro, embora afirme que no lugar em que estuda o problema é mais grave. Seguindo essa linha de raciocínio, faz uma associação entre as enchentes ocorridas nos mais diversos locais do território nacional e o lixo que os brasileiros jogam “onde não devia”.

Em seguida, discorre sobre o mau exemplo de pessoas mais velhas para as crianças em relação ao destino incorreto que dão ao lixo. Na visão do discente, a educação se dá pelo exemplo e, uma vez que as crianças presenciem exemplos ruins, reproduzirão maus comportamentos.

No último parágrafo, volta a se referir ao problema do lixo na escola, onde os agentes de limpeza precisam pedir para que os alunos mantenham o local limpo.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS
- **Pré-tematização:** “A escola só fica limpa mesmo nas férias que é quando não tem aluno nenhum pra suja-la. Já o entorno da escola vive sujo o ano inteiro e nas férias é ainda pior.” (Modo de descrever perceptual) - **Pré-tematização:** “Só que na minha humilde opinião isso não é só um problema daqui.” (Modo de descrever epistêmico) - **Pré-tematização:** “Aqui a falta de educação pode ser e é pior, só que quando vou a shoppings ou a estádios de futebol *vejo* as pessoas jogando lixo em qualquer lugar também e muitas vezes com lixeiras ao alcance das mãos.” (Modo de descrever perceptual) - **Pré-tematização:** “As crianças crescem vendo isso e acham que isso é normal, se acostumam e mais tarde vão ser iguais, vão continuar sujando e achando natural.” (Modo de descrever epistêmico)
SEQUÊNCIA TEXTUAL DIALOGAL
- “As tias da limpeza ficam de olho pra ver quem está sujando, daí quando vê que alguém jogou qualquer coisa no chão vão e perguntam assim você não viu a lixeira ali? **(PERGUNTA)** O aluno fala desculpa **(RESPOSTA)**, pega o que jogou no chão e joga no lugar certo daí elas ainda falam obrigado **(AVALIAÇÃO)**.”

Observamos que as sequências textuais que compõem o texto 6 (R15) são, principalmente, operações descritivas. O aluno inicia o texto com operações dessa sequência textual para descrever como a unidade educacional fica durante as férias e no início das aulas, no primeiro mês letivo do ano.

Em seguida, com o cuidado de afirmar que a sua opinião é “humilde”, despretensiosa, defende que o descarte inconsequente de lixo não é um problema apenas local, é de toda a sociedade brasileira. Ele alega que em sua escola o problema é maior e que em outros lugares a situação não é muito diferente.

Mais adiante, faz uso novamente de operações de sequências textuais descritivas para descrever epistemicamente a reação das crianças à irresponsabilidade das pessoas mais velhas. Tal descrição é epistêmica porque o estudante parece se basear muito mais em sua visão de mundo para afirmar que crianças sempre imitam o comportamento de adultos do que na observação empírica de tal comportamento.

Por último, a sequência textual dialogal reforça o ponto de vista do produtor quanto à falta de respeito dos pares em relação à escola e à necessidade de os funcionários responsáveis pela limpeza fiscalizarem os estudantes para que mantenham a higiene do local, uma vez que por livre e espontânea vontade isso não ocorre.

3.3.7 Texto 7 (R16)

Estudo aqui desde o meu primeiro ano, esse problema do lixo sempre existiu e as reclamações por causa dele também. Os anos passam e por aqui tudo continua quase que na mesma.

Às vezes a escola fica até limpa mas é por pouco tempo, já que a maioria dos alunos e os moradores não preservam a limpeza desse local. Quando o meu primo se mudou para cá e começou a estudar aqui ele ficou chocado no primeiro dia de aula quando viu a frente da escola imunda, as carteiras da sala de aula riscadas, o chão do refeitório nojento no final do lanche, livros rasgados e alguns computadores da sala de informática com teclas faltando porque os colegas arrancaram.

Ele disse que em Brasília as escolas são mais organizadas, os alunos são mais educados e tem que lavar as mãos antes de tocar nos livros da biblioteca da escola. Enfim é algo tão diferente que eu pensei que ele estivesse exagerando mas os meus tios disseram que lá é assim mesmo na maioria das escolas.

Hoje em dia o meu primo não lava mais as mãos para mexer nos livros da escola, faz desenhos nas carteiras mesmo tendo caderno para desenhar e eu já vi ele jogando papel no chão. Então fico pensando que ser educado se aprende e ser mal educado também se aprende. Talvez a solução fosse levar todos nós para Brasília para aprendermos e trazer todos os alunos de uma escola de lá para cá para ensinar a comunidade a tratar a nossa escola melhor.

- Plano de texto

No texto 7 (R16), o plano de texto apresenta todas as seções do texto dissertativo-argumentativo, introdução, desenvolvimento e conclusão, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação da problematização

Estudo aqui desde o meu primeiro ano, esse problema do lixo sempre existiu e as reclamações por causa dele também. Os anos passam e por aqui tudo continua quase que na mesma.

DESENVOLVIMENTO - Apresentação de ponto de vista acerca do problema

Às vezes a escola fica até limpa mas é por pouco tempo, já que a maioria dos alunos e os moradores não preservam a limpeza desse local. Quando o meu primo se mudou para cá e começou a estudar aqui ele ficou chocado no primeiro dia de aula quando viu a frente da escola imunda, as carteiras da sala de aula riscadas, o chão do refeitório nojento no final do lanche, livros rasgados e alguns computadores da sala de informática com teclas faltando porque os colegas arrancaram.

Ele disse que em Brasília as escolas são mais organizadas, os alunos são mais educados e tem que lavar as mãos antes de tocar nos livros da biblioteca da escola. Enfim é algo tão diferente que eu pensei que ele estivesse exagerando mas os meus tios disseram que lá é assim mesmo na maioria das escolas.

Hoje em dia o meu primo não lava mais as mãos para mexer nos livros da escola, faz desenhos nas carteiras mesmo tendo caderno para desenhar e eu já vi ele jogando papel no chão. Então fico pensando que ser educado se aprende e ser mal educado também se aprende. Talvez a solução fosse levar todos nós para Brasília para aprendermos e trazer todos os alunos de uma escola de lá para cá para ensinar a comunidade a tratar a nossa escola melhor.

CONCLUSÃO - Apresentação de solução para o problema

“Talvez a solução fosse levar todos nós para Brasília para aprendermos e trazer todos os alunos de uma escola de lá para cá para ensinar a comunidade a tratar a nossa escola melhor.”

O plano de texto do texto 7 (R16) está completo, uma vez que apresenta as seções de introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme já mencionamos.

Na seção de introdução, o autor declara que sempre estudou na escola, validando, assim, a afirmação que faz logo em seguida, de que o problema do lixo é antigo e persistente no local.

Já na seção de desenvolvimento, constrói a argumentação pautada na comparação entre o comportamento do primo quando este começou a estudar na atual escola e agora, quando já está familiarizado com o ambiente e com os colegas.

Embora o aluno afirme que educação e falta de educação podem ser aprendidas, tanto o final da seção de desenvolvimento quanto a conclusão dão a entender que, na verdade, educação e falta de educação, para ele, dependem de uma espécie de contágio social.

Nesse sentido, na conclusão, sugere que os alunos de alguma escola brasiliense sejam trazidos para sua escola, a fim de que ensinem a comunidade a cuidar do ambiente escolar, e que todos os estudantes de sua escola sejam transferidos para alguma escola de Brasília, a fim de que aprendam com os moradores da localidade e com os alunos a se comportarem melhor no que concerne ao descarte de lixo.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA
Marcador argumentativo que contradiz a ideia anterior e conjunção que apresenta causa da ideia/oração principal: “Às vezes a escola fica até limpa mas é por pouco tempo, já que a maioria dos alunos e os moradores não preservam a limpeza desse local.”
Conjunção coordenativa conclusiva: “Então fico pensando que ser educado se aprende e ser mal educado também se aprende.”
SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS
- Fragmentação: “...quando viu a frente da escola imunda, as carteiras da sala de aula riscadas, o chão do refeitório nojento no final do lanche, livros rasgados...” (Modo de descrever perceptual)
- Pré-tematização: “Ele disse que em Brasília as escolas são mais organizadas, os alunos são mais educados...” (Modo de descrever epistêmico)

No texto 7 (R16), há sequência textual argumentativa e operações de sequências textuais descritivas. Logo no início do segundo parágrafo, a sequência textual argumentativa serve para expor o quão breve é o tempo que a escola permanece limpa e aqueles que a sujam.

Nos parágrafos subsequentes, o autor fundamenta sua argumentação no comportamento do primo quando chegou à escola e o comportamento atual, depois de ter se ambientado. Nesses trechos, emprega operações de sequências textuais descritivas que expõem tanto as condições higiênicas da escola em que estuda quanto as condições higiênicas das escolas brasilienses, a respeito das quais tanto o primo quanto os tios lhe contaram.

No último parágrafo, a sequência textual argumentativa (“Então fico pensando que ser educado se aprende e ser mal educado também se aprende”) funciona como base para a proposição que o autor faz logo a seguir (“Talvez a solução fosse

levar todos nós para Brasília para aprendermos e trazer todos os alunos de uma escola de lá para cá para ensinar a comunidade a tratar a nossa escola melhor").

A utilização correta de tais sequências textuais, sobretudo as argumentativas, indica que o aluno conhece o texto dissertativo-argumentativo ou compreendeu a finalidade da atividade, embora a conclusão apresentada como solução para o problema se mostre inviável.

3.3.8 Texto 8 (R19)

Esta é uma das melhores escolas da Brasilândia, gosto de estudar aqui porque tem vários projetos legais como por exemplo robótica, teatro, xadrez, balé, reforço de português e de matemática mas mesmo assim as pessoas não dão o devido valor a ela e enchem ela de lixo.

No verão o lixo que é abandonado na frente da escola fede muito, fica cheio de moscas, é horrível. Quando chove vira um caos porquê o lixo se espalha, vira um lamaçal e a gente tem que andar na rua desviando de tudo quanto é tipo de coisas como por exemplo: garrafas, sacos de lixo, restos de alimentos e etc.

O nosso professor de ciências falou assim "tem homens que já chegaram a lua enquanto tem outros que ainda não acertaram nem o caminho da lixeira mais próxima". Ele está certo, isso é muito triste.

- Plano de texto

No texto 8 (R19), o plano de texto apresenta duas seções, introdução e desenvolvimento, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação da problematização Esta é uma das melhores escolas da Brasilândia, gosto de estudar aqui porque tem vários projetos legais como por exemplo robótica, teatro, xadrez, balé, reforço de português e de matemática mas mesmo assim as pessoas não dão o devido valor a ela e enchem ela de lixo.
DESENVOLVIMENTO - Apresentação de relato sobre o estado da frente da escola nas diferentes estações do ano No verão o lixo que é abandonado na frente da escola fede muito, fica cheio de moscas, é horrível. Quando chove vira um caos porquê o lixo se espalha, vira um lamaçal e a gente tem que andar na rua desviando de tudo quanto é tipo de coisas como por exemplo: garrafas, sacos de lixo, restos de alimentos e etc. O nosso professor de ciências falou assim “tem homens que já chegaram a lua enquanto há outros que ainda não acertaram nem o caminho da lixeira mais próxima”. Ele está certo, isso é muito triste.
CONCLUSÃO - Não há.

O plano de texto do texto 8 (R19) está incompleto, uma vez que não há conclusão. O texto é composto somente pelas seções de introdução e de desenvolvimento, que são insuficientes para formar um texto dissertativo-argumentativo em sua integralidade.

Na seção de introdução, o aluno afirma que sua escola é uma das melhores da região da Brasilândia, em seguida, cita os principais projetos pedagógicos oferecidos pela unidade escolar, de modo a fundamentar sua declaração inicial. Ao final dessa seção, insere o tema principal, afirmando que as pessoas enchem a escola de lixo, uma demonstração de que não a valorizam.

Observamos que o estudante, para elaborar seu texto, utiliza informações a respeito da escola e da região mencionada, porém, o leitor fica sem saber se as afirmações são confiáveis, uma vez que não são apresentados dados que comprovem, por exemplo, que a escola na qual estuda é uma das melhores da localidade.

Se para fazer tal afirmação o autor considera os projetos que acontecem na unidade, essa alegação não se mostra sustentável, uma vez que todas as escolas municipais de São Paulo desenvolvem os mesmos projetos e outros diferentes, os quais são estabelecidos por lei, bem como são previstos, ajustados e avaliados pelo Conselho Escolar de acordo com o projeto político-pedagógico de cada unidade.

A ausência da conclusão indica que o discente desconhece o texto dissertativo-argumentativo ou não compreendeu a finalidade da atividade proposta.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EXPLICATIVAS
- Sequência textual explicativa: **P. PORQUE q**. "... gosto de estudar aqui porque tem vários projetos legais como por exemplo robótica, teatro, xadrez, balé, reforço de português e de matemática mas mesmo assim as pessoas não dão o devido valor a ela e enchem ela de lixo." - Sequência textual explicativa: **P. PORQUE q**. "Quando chove vira um caos porquê o lixo se espalha, vira um lamaçal e a gente tem que andar na rua desviando de tudo quanto é tipo de coisas como por exemplo: garrafas, sacos de lixo, restos de alimentos e etc."
SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS
- Pré-tematização: "No verão o lixo que é abandonado na frente da escola fede muito, fica cheio de moscas, é horrível." (Modo de descrever perceptual) **- Pré-tematização:** "Ele está certo, isso é muito triste." (Modo de descrever epistêmico)

No texto 8 (R19), há sequências textuais explicativas e operações de sequências textuais descritivas. A primeira sequência é explicativa, empregada pelo autor para esclarecer por que gosta de estudar na escola. O trecho em que nomeia os vários projetos pedagógicos desenvolvidos serve para justificar não só por que ele gosta da escola, mas também por que essa unidade é, em sua opinião, uma das melhores da Brasilândia.

No segundo parágrafo, faz uso de operações das sequências textuais descritivas para relatar como o espaço na frente da escola fica durante o verão; as sequências textuais explicativas, por sua vez, servem para elucidar como fica esse mesmo espaço em dias chuvosos. Tanto em um caso como em outro, o que sobressai é a situação da frente da escola, sempre com aspecto caótico e insalubre.

No último parágrafo, utiliza operações de sequências textuais descritivas para expressar seu apoio a um dos professores que, de acordo com ele, se referiu àqueles que são capazes de trilhar grandes distâncias (entre a Terra e Lua) e aqueles que são incapazes de dar poucos passos na direção de uma lixeira.

3.3.9 Texto 9 (R23)

Lixo na escola

A solução para esse problema é chamar a polícia e denunciar as pessoas que estão fazendo a porta da escola de lixeira e suspender os alunos vândalos que dificultam a limpeza do ambiente. Conversar, pedir e tentar resolver na educação nunca adiantou e nem vai começar a adiantar agora. A comunidade e os estudantes só vão conseguir entender a gravidade do que esta fazendo quando sofrer consequências sérias. O povo só quer ter direitos mas despreza os seus deveres. Ninguém quer saber de manter a área limpa, a escola cuidada, de ser bom exemplo para os alunos que estudam aqui, de colaborar com os funcionários mas quando a escola faz doações de cestas básicas e outras ações sociais aí todo mundo quer saber e quer participar.

Quase ninguém respeita professores e alunos porque acha que professor por ser muito educado é bobo e aluno por ser muito jovem é besta. Agora com a polícia as pessoas levam a sério porque sabem que desobedecer uma autoridade é crime, é desacato e o resultado pode ser muito ruim para elas. Se conversar não funciona então punir tem que funcionar. O que não pode é deixar a escola ficar prejudicada por causa das pessoas ignorantes, teimosas e irresponsáveis que usam e abusam dela e da paciência de todos nós.

- Plano de texto

No texto 9 (R23), o plano de texto apresenta apenas duas seções, desenvolvimento e conclusão, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Não há.
DESENVOLVIMENTO – Apresentação de argumento favorável à adoção de medidas mais drásticas para resolver o problema Conversar, pedir e tentar resolver na educação nunca adiantou e nem vai começar a adiantar agora. A comunidade e os estudantes só vão conseguir entender a gravidade do que esta fazendo quando sofrer consequências sérias. O povo só quer ter direitos mas despreza os seus deveres. Ninguém quer saber de manter a área limpa, a escola cuidada, de ser bom exemplo para os alunos que estudam aqui, de colaborar com os funcionários mas quando a escola faz doações de cestas básicas e outras ações sociais aí todo mundo quer saber e quer participar. Quase ninguém respeita professores e alunos porque acha que professor por ser muito educado é bobo e aluno por ser muito jovem é besta. Agora com a polícia as pessoas levam a sério porque sabem que desobedecer uma autoridade é crime, é desacato e o resultado pode ser muito ruim para elas. Se conversar não funciona então punir tem que funcionar. O que não pode é deixar a escola ficar prejudicada por causa das pessoas ignorantes, teimosas e irresponsáveis que usam e abusam dela e da paciência de todos nós.
CONCLUSÃO – Apresentação de solução para solucionar o problema A solução para esse problema é chamar a polícia e denunciar as pessoas que estão fazendo a porta da escola de lixeira e suspender os alunos vândalos que dificultam a limpeza do ambiente.

O plano de texto do texto 9 (R23) está incompleto, pois não há introdução. Em vez de fazer a introdução de seu texto do modo convencional, o estudante toma como base o título e inicia o texto já apresentando uma solução para o problema, que envolve intervenção policial para punir os moradores que despejam seu lixo na porta da escola e para suspender os estudantes que dificultam a manutenção da limpeza.

Podemos afirmar que o aluno opta por construir esse argumento numa ordem regressiva, o que é mais comum na modalidade oral (ADAM, 2019): primeiro

apresenta a conclusão, depois a justifica, alegando, na seção de desenvolvimento, que alternativas como o diálogo nunca sanaram o problema.

O estudante afirma que “O povo só quer ter direitos mas despreza os seus deveres” e toma como base para essa declaração a negligência do “povo” em relação à escola, comportamento que se contrapõe àquele quando obtém benefícios decorrentes de ações sociais promovidas pela escola e/ou por meio dela.

No parágrafo seguinte, segue defendendo que medidas pacíficas não resolvem a questão, já que a educação dos docentes e a juventude dos discentes são consideradas pontos fracos, e não atributos positivos.

Ao mencionar o poder legal da polícia como um caminho para solucionar o problema do lixo na escola, apresenta uma solução mais coercitiva, indicando que o uso da força é a saída mais adequada.

No final do segundo e último parágrafo, na seção de desenvolvimento, os adjetivos mantêm o tom de descrença numa solução tranquila, apresentado desde o início do texto. Ainda que o autor defenda uma medida respaldada tanto pelas leis municipais (solicitar auxílio policial em caso de poluição de vias públicas) quanto pelas leis educacionais (suspensão de alunos que não respeitam o regimento escolar), ela não deixa de ser polêmica.

Esse plano de texto evidencia que o estudante não planejou sua escrita, dado que não considerou uma etapa importante: a elaboração da introdução.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS

- Pré-tematização: “A comunidade e os estudantes só vão conseguir entender a gravidade do que esta fazendo quando sofrer consequências sérias.” (Modo de descrever epistêmico)

- Pré-tematização: “Ninguém quer saber de manter a área limpa, a escola cuidada, de ser bom exemplo (Pós-tematização) para os alunos que estudam aqui, de colaborar com os funcionários mas (marcador argumentativo) quando a escola faz doações de cestas básicas e outras ações sociais aí todo mundo quer saber e quer participar”. (Modo de descrever perceptual)

- Pré-tematização: “Quase ninguém respeita professores e alunos porque acha que professor por ser muito educado é bobo e aluno por ser muito jovem é besta.” (Modo de descrever perceptual)

- Pré-tematização: “Agora com a polícia as pessoas levam a sério porque sabem que desobedecer uma autoridade é crime, é desacato e o resultado pode ser muito ruim para elas.” (Modo de descrever epistêmico)

- Pré-tematização: “O que não pode é deixar a escola ficar prejudicada por causa das pessoas ignorantes, teimosas e irresponsáveis que usam e abusam dela e da paciência de todos nós.” (Modo de descrever epistêmico)

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EXPLICATIVAS

- Sequência textual explicativa: **P. PORQUE q**.

“Quase ninguém respeita professores e alunos porque acha que professor por ser muito educado é bobo e aluno por ser muito jovem é besta.”

- Sequência textual explicativa: **P. PORQUE q**.

“Agora com a polícia as pessoas levam a sério porque sabem que desobedecer uma

autoridade é crime, é desacato e o resultado pode ser muito ruim para elas.”

No texto 9 (R23), há diferentes sequências textuais. A primeira delas é uma operação de sequência textual descritiva (“consequências sérias”), a mais frequente ao longo do texto, utilizada para defender a intervenção policial como solução para o problema do lixo na escola.

Em seguida, as operações de sequências textuais descritivas servem para expor o que a comunidade não faz (valorizar o espaço escolar) e para relatar quais são as ações beneficentes que a escola adota em prol da comunidade.

No parágrafo seguinte, ainda se valendo de operações de sequências textuais descritivas, o estudante explicita a visão da comunidade em relação, a seu ver, aos professores, “bobos”, por serem educados, e aos alunos, “bestas”, por serem muito jovens. O autor segue descrevendo o tratamento respeitoso que as pessoas dirigem aos policiais, já que a desobediência pode ser compreendida como um crime e punida judicialmente.

No final do texto, emprega, novamente, operações pertencentes a sequências textuais descritivas para caracterizar as pessoas que não cooperam para manter o local mais limpo, saudável e condizente com um lugar destinado à educação. Já as sequências textuais explicativas são empregadas para explicar a diferença de tratamento que as pessoas dispensam aos professores, aos alunos e aos policiais, evidenciando a visão do aluno de que o respeito é consequência do medo.

3.3.10 Texto 10 (R29)

As pessoas ficam dizendo que a gente tem que estudar, tem que respeitar o diretor e os nossos professores, tem que se comportar, tem que ficar longe das drogas porque elas fazem mau a nossa saúde mas elas mesmas não fazem nada disso. Elas não estudam, não respeitam a escola e se comportam mau jogando seu lixo dentro e ao redor da escola mesmo sabendo que isso pode prejudicar a nossa saúde.

Só que a gente não pode falar nada porque se a gente falar todo mundo nos chama de malcriado, sem educação, rebelde sem causa e por aí vai. A diretora ter que chamar a atenção de crianças e adolescentes eu acho normal, é o trabalho dela agora ela ter de chamar a atenção de adultos é muita coisa e tem que ter muita paciência.

O que a comunidade faz com essa escola é muito louco porque nos mandam pra cá pra aprender mas aí quando estamos aqui ela começa a dificultar o nosso aprendizado porque em quanto os funcionários da escola tem que se preocupar com o lixo eles estão deixando de se preocupar com a gente com o nosso aprendizado.

- Plano de texto

No texto 10 (R29), o plano de texto apresenta apenas duas seções, introdução e desenvolvimento, como podemos observar a seguir.

INTRODUÇÃO - Apresentação da situação geradora do problema As pessoas ficam dizendo que a gente tem que estudar, tem que respeitar o diretor e os nossos professores, tem que se comportar, tem que ficar longe das drogas porque elas fazem mau a nossa saúde mas elas mesmas não fazem nada disso. Elas não estudam, não respeitam a escola e se comportam mau jogando seu lixo dentro e ao redor da escola mesmo sabendo que isso pode prejudicar a nossa saúde.
DESENVOLVIMENTO - Apresentação de argumentos que justificam a introdução Só que a gente não pode falar nada porque se a gente falar todo mundo nos chama de malcriado, sem educação, rebelde sem causa e por aí vai. A diretora ter que chamar a atenção de crianças e adolescentes eu acho normal, é o trabalho dela agora ela ter de chamar a atenção de adultos é muita coisa e tem que ter muita paciência. O que a comunidade faz com essa escola é muito louco porque nos mandam pra cá pra aprender mas aí quando estamos aqui ela começa a dificultar o nosso aprendizado porque em quanto os funcionários da escola tem que se preocupar com o lixo eles estão deixando de se preocupar com a gente com o nosso aprendizado.
CONCLUSÃO - Não há.

O plano de texto do texto 10 (R29) está incompleto, uma vez que não há conclusão. Na seção de introdução, o aluno apresenta uma contradição entre o que as pessoas falam e o que fazem, deixando claro que, embora defendam o que é certo, suas atitudes são erradas.

Na seção de desenvolvimento, expõe que, além de serem incoerentes, as pessoas não aceitam que isso lhes seja apontado e consideram de forma negativa quem o faz.

Em seguida, afirma que é natural o diretor da escola repreender crianças e adolescentes, mas considera excesso de responsabilidade ter de fazer o mesmo com adultos, já que entre suas funções está a de educar os alunos, não os adultos.

No parágrafo seguinte, ainda na seção de desenvolvimento, segue na exposição do comportamento contraditório dos adultos, que querem ver os jovens na escola aprendendo, mas colocam empecilhos para a aprendizagem, como é o caso do acúmulo de lixo.

Embora tenha desenvolvido bem as seções de introdução e de desenvolvimento, o discente não elaborou a seção de conclusão, talvez por desconhecimento do que seja um texto dissertativo-argumentativo ou por não ter compreendido a proposta da atividade.

- Sequências textuais

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EXPLICATIVAS

- Sequência textual explicativa: **P. PORQUE q**.
"...tem que ficar longe das drogas porque elas fazem mau a nossa saúde..."

- Sequência textual explicativa: **P. PORQUE se P. q**.
"Só que a gente não pode falar nada porque se a gente falar todo mundo nos chama de malcriado..."

- Sequência textual explicativa: **P. PORQUE q**.
"O que a comunidade faz com essa escola é muito louco porque nos mandam pra cá pra aprender mas (marcador argumentativo) aí quando estamos aqui ela começa a dificultar o nosso aprendizado porque em quanto os funcionários da escola tem que se preocupar com o lixo eles estão deixando de se preocupar com a gente com o nosso aprendizado".

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS ARGUMENTATIVAS

"elas fazem mau a nossa saúde mas elas mesmas não fazem nada disso."

"A diretora ter que chamar a atenção de crianças e adolescentes eu acho normal, é o trabalho dela agora ela ter de chamar a atenção de adultos é muita coisa e tem que ter muita paciência" - ("agora" utilizado no sentido de contrariedade)

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DESCRITIVAS

- Pré-tematização: "...todo mundo nos chama de malcriado, sem educação, rebelde sem causa e por aí vai." (Modo de descrever epistêmico)

- Pré-tematização: "A diretora ter que chamar a atenção de crianças e adolescentes eu acho normal, é o trabalho dela agora ela ter de chamar a atenção de adultos..." (Modo de descrever epistêmico)

- Pré-tematização: "Quando será que as pessoas daqui serão mais sensatas e a

nossa escola terá menos problemas, será respeitada, organizada, bonita e sadia?” (Modo de descrever perceptual).

O texto 10 (R29) traz variadas sequências textuais. A primeira sequência é a argumentativa, que serve para expor a contradição entre o que os adultos falam e o que fazem.

No início do parágrafo seguinte, por meio de operações de sequências textuais descritivas, o aluno relata a consequência de mostrar aos adultos as suas falhas e expressa seu ponto de vista em relação ao fato de o gestor escolar ter de educar também os adultos, o que extrapola sua função.

No último parágrafo, o estudante emprega o adjetivo “louco” para explicitar a incongruência entre o que os adultos desejam (que os mais jovens sejam educados) e o que fazem (dificultar a educação desses jovens).

Após analisarmos cada uma das dez redações, apresentamos, a seguir, o Quadro 5, em que sintetizamos os achados e os comparamos, a fim de identificarmos as maiores dificuldades que os estudantes enfrentaram na produção do texto dissertativo-argumentativo.

Quadro 5 − Síntese das redações analisadas

	Texto 1 (R3)	**Texto 2 (R7)**	**Texto 3 (R8)**	**Texto 4 (R12)**	**Texto 5 (R14)**
Introdução	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Desenvolvimento	Por meio de relato	SIM	SIM	Por meio de relato	Por meio de seq. text. explicativas
Conclusão	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO
	Texto 6 (R15)	**Texto 7 (R16)**	**Texto 8 (R19)**	**Texto 9 (R23)**	**Texto 10 (R29)**
Introdução	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM
Desenvolvimento	SIM	SIM	Por meio de relato	SIM	SIM
Conclusão	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Fonte: elaborado pela autora.

3.4 Discussão de resultados

Ao analisarmos as redações produzidas pelos alunos de 9º ano da escola na qual desenvolvemos esta pesquisa, notamos que eles têm dificuldades na escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Primeiramente, destacamos que a apenas quatro redações os alunos deram título: texto 1 (R3), texto 4 (R12), texto 5 (R14) e texto 9 (R23). Entre esses títulos, três (texto 1 (R3), texto 4 (R12) e texto 5 (R14)) mostraram-se pertinentes ao texto dissertativo-argumentativo. O título da R3, “Escola ou lata de lixo?” instaurou uma pergunta problematizadora; o do texto 4 (R12), “Seu lixo não é problema da escola”,

apresentou um posicionamento; e o do texto 5 (R14), “A casa da mãe Joana é aqui mesmo”, foi provocador e irônico. Tais títulos tendem a despertar o interesse do leitor e chamá-lo a se posicionar em relação a eles.

O título do texto 9 (R23), “Lixo na escola”, diferentemente dos anteriores, apenas retomou o tema. Além disso, como observamos anteriormente, ao que parece, o autor utilizou o título como referente, pois, ao iniciar seu texto, não introduziu o tema primeiro, mas a conclusão (“A solução para esse problema é...), e, assim, omitiu uma seção imprescindível ao texto dissertativo-argumentativo.

Quanto à seção de introdução, constatamos que todos os estudantes, exceto o autor do texto 9 (R23), conseguiram elaborá-la, introduzindo o tema discutido. Essa foi a parte do texto que os alunos atenderam de forma mais adequada.

A seção de desenvolvimento, por sua vez, impôs dificuldade para alguns alunos (texto 1 (R3), texto 4 (R12) e texto 8 (R19)) que, não conseguindo argumentar, tal como comumente ocorre nessa seção, fizeram relatos sobre a questão do lixo na escola, utilizando sequências textuais variadas. O autor da R14 também não fez uso de sequência argumentativa, mas, em vez de relatar, empregou sequências textuais descritivas para demonstrar seu ponto de vista.

Assim, embora tenham sido capazes de conferir aos textos uma dimensão argumentativa e demonstrar que eram contra o ato de jogar lixo dentro da escola e no seu entorno, os estudantes não conseguiram fazer uso de estratégias que caracterizam a sequência argumentativa.

Segundo Amossy (2011), conforme discutimos no capítulo de fundamentação teórica, todo discurso tende a orientar os modos de ver de nossos interlocutores, porém nem sempre são adotadas estratégias deliberadas para convencê-los. Nesse sentido, essas redações apresentam dimensão argumentativa, mas não avançam na construção de um texto organizado pela sequência argumentativa, tal como proposto por Adam (2011), com propósito bem definido de argumentação.

Em apenas cinco textos (texto 2 (R7), texto 3 (R8), texto 4 (R12), texto 7 (R16) e texto 9 (R23)), identificamos a seção de conclusão, em que os alunos apresentaram propostas para solucionar o problema do lixo na escola. Em três dessas produções (texto 2 (R7), texto 3 (R8) e texto 4 (R12)), os estudantes defenderam soluções que não levaram em conta os princípios defendidos na BNCC

(2018), segundo os quais os alunos devem argumentar de forma a promover os direitos individuais e coletivos, os direitos humanos, a responsabilidade com o meio ambiente e a ética.

No texto 2 (R7), por exemplo, o autor propôs uma solução para o problema (fechamento da escola) que, se fosse de fato empregada, violaria o direito dos alunos à educação, uma vez que eles ficariam sem frequentar a escola por tempo indeterminado. No texto 3 (R8), a proposta de transferir alunos que não colaboram com a manutenção da limpeza do ambiente de escolas degradadas também feriria direitos individuais e coletivos. A proposta de solução presente no texto 4 (R12), tal como as anteriormente mencionadas, divergiria do que a legislação brasileira permite, pois, se a responsabilidade pela higienização do espaço escolar passasse a ser dos estudantes, em nosso contexto social, isso poderia ser interpretado como trabalho infantil.

A conclusão apresentada no texto 7 (R16), ainda que não esteja em dissonância com os princípios da BNCC, seria inviável, pois o autor não levou em consideração o aspecto de aplicabilidade quando redigiu a sua alternativa de solução. A única conclusão que atendeu às diretrizes da BNCC (2018) foi a do texto 9 (R23).

Nos demais textos (texto 1 (R3), texto 5 (R14), texto 6 (R15), texto 8 (R19) e texto 10 (R29)), não houve a elaboração da seção de conclusão, o que corrobora o fato de que seus produtores não são proficientes na escrita do texto dissertativo-argumentativo. Sem uma conclusão, em que há a proposição de solução para um problema, os textos limitam-se a apresentar um ponto de vista.

Notamos, pela análise das redações selecionadas, que as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes referem-se à elaboração das seções de desenvolvimento e de conclusão. Na primeira, porque alguns dos estudantes mostraram não saber argumentar (texto 1 (R3), texto 4 (R12), texto 5 (R14) e texto 8 (R19)), na segunda, porque mostraram não saber propor soluções para o problema do lixo (texto 1 (R3), texto 5 (R14), texto 6 (R15), texto 8 (R19) e texto 10 (R29)) ou elas estavam em desacordo com as diretrizes da BNCC (2018) (texto 2 (R7), texto 3 (R8) e texto 4 (R12)) ou, ainda, a solução apresentada era inviável (texto 7 (R16)).

No intuito de buscarmos caminhos para levar os estudantes a avançarem na escrita de textos dissertativo-argumentativos, no próximo capítulo, abordamos as metodologias ativas, a saber, gamificação, aprendizagem por pares e sala de aula invertida, as quais nos subsidiam na elaboração de uma proposta de sequência didática que possa contribuir para o enfrentamento dos problemas de escrita detectados, a ser apresentada no Capítulo 5.

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIAS ATIVAS

Neste capítulo, discorremos, primeiramente, sobre a relação entre o ensino tradicional e a aprendizagem significativa (RANGEL, 2013; VALENTE, 2018; ANASTASIOU, 2006; AZEVEDO, 2010; FÁVERO, 2000; CUNHA, 2007; FREIRE, 2017; VEIGA, 2006; AUSUBEL, 1982; KOCHHNANN; MORAES, 2014; KOCHHNANN et al., 2015; SANTOS, 2008). A seguir, tratamos dos estudos iniciais atinentes às metodologias ativas (LOVATO et al., 2018; PEREIRA et al., 2009; ARAUJO, 2015; MEDEIROS, 2005; SGANDERLA; CARVALHO, 2008; MESQUITA, 2010; PEREIRA, 2017; MARQUESI; SILVEIRA, 2015), no âmbito das quais, abordamos os estudos referentes à gamificação (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014; MENEZES; BORTOLI, 2018; MORAN, 2018; TOLOMEI, 2017; RAGUZE; SILVA, 2016), à aprendizagem por pares (ARAUJO; MAZUR, 2013; MATTAR, 2017; MORAN, 2018; PEREIRA, 2017; MÖRSCHBÄCHER; PADILHA, 2018) e à sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2021; VALENTE, 2018).

4.1 Do ensino tradicional à aprendizagem significativa

Etimologicamente, o vocábulo *método* tem origem no termo latino “*methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa meta, objetivo, e *thodos*, que significa o caminho, o percurso, o trajeto, os meios para alcançá-lo” (RANGEL, 2013, p. 9), assim, “método é caminho, é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem” (RANGEL, 2013, p. 13).

De acordo com Houaiss e Villar (2008, p. 502), *método* refere-se a “procedimento, técnica ou meio para se atingir um objetivo”, um “processo organizado de ensino, pesquisa, apresentação [...]”, ao passo que *metodologia* refere-se ao “conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade ou disciplina”. Assim, entendemos metodologia como o conjunto de meios, procedimentos, técnicas e métodos organizados para se alcançar um objetivo, que, no âmbito da educação, é o de promover o ensino e a aprendizagem.

Essa abordagem sustenta a concepção de Valente (2018, p. 28), para quem “as metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos”. Esse aparato, por ser determinante no processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração uma série de fatores, entre os quais, época, público-alvo, dificuldades e facilidades apresentadas por esse público no que concerne a determinado conteúdo, a fim de que seja aplicado da forma mais adequada possível, com vistas a se atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Procedendo a uma revisão temporal, encontramos, já no período colonial, uma metodologia de ensino que tinha como objetivo ensinar os alunos por meio de um método rigoroso de exposição e avaliação. Essa metodologia, adotada e disseminada pelos jesuítas, exerce, ainda hoje, influência nas práticas pedagógicas (ANASTASIOU, 2006).

O modelo de educação jesuítica, cuja expansão foi sustentada pela Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534, pelo padre Inácio de Loiola, tinha três objetivos: catequizar os índios, propagar a fé cristã e divulgar a cultura europeia. A atuação da Companhia não se restringia ao Brasil, e aonde quer que chegasse, fundava não só uma igreja, mas também uma escola (AZEVEDO, 2010), o que reforçava seu papel como instituição doutrinária e educadora.

Entre as diretrizes da política de colonização, estava a conversão dos índios por meio da catequese e do ensino, isso porque, para o governo português, a colonização teria êxito “pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã” (MATTOS, 1958, p. 31, apud FÁVERO, 2000, p. 88). Um exemplo da seriedade com que esse objetivo era tratado é o da Bahia, onde, após apenas 15 dias da chegada dos jesuítas, uma escola de alfabetização já estava funcionando.

Tanto Fávero (2002) quanto Azevedo (2010) afirmam que a instrução dada aos jovens indígenas era inferior à instrução dada aos descendentes dos colonizadores. Àqueles era ofertada praticamente só a catequese; a estes a oferta era de uma educação de grau intelectual mais elevado. Dessa forma, as escolas jesuíticas formaram a elite intelectual da colônia.

Os jesuítas eram homens muito cultos e sua influência ultrapassou as áreas espiritual e educacional; além de catequizarem os nativos, de promoverem a formação de intelectuais e de se dedicarem à construção de colégios, contribuíram para a formação de cidades, a exemplo de São Paulo, fundada por um grupo de religiosos jesuítas, entre os quais estava José de Anchieta.

Por exercerem forte influência na sociedade da época, os jesuítas tornaram-se referência nas atividades que desempenhavam. Anastasiou (2006) destaca que as instituições educacionais brasileiras foram estabelecidas segundo parâmetros de escolas jesuíticas ao redor do mundo. Nessas instituições o programa de estudos compunha-se do *Trivium* (que abarcava gramática, retórica e dialética) e do *Quadrivium* (que abarcava aritmética, geometria, astronomia e música).

Em relação ao método de ensino praticado nesse período, havia dois momentos centrais: primeiro, a *lectio*, em que se realizava a leitura de um texto, além da interpretação do docente, do estudo das palavras, da ênfase e da analogia de ideias com diferentes autores; segundo, a *quaestio*, em que o professor fazia perguntas aos alunos e estes ao professor.

Havia, ainda, as *Reportationes*, anotações que os alunos faziam para memorização, as *Quaestiones*, perguntas realizadas pelos estudantes ou pelo docente, para esclarecer os pontos difíceis dos conteúdos, que originavam as *Disputationes* entre docente e discentes ou entre discentes.

Naquele contexto, o conhecimento era algo pronto e acabado, e deveria ser repassado por meio de memorização, considerada a principal estratégia do processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor era o de transmissor de conteúdo, as aulas ocorriam de forma expositiva e os exercícios privilegiavam a memorização. O papel do aluno era o de receptor passivo de informações, que deveria memorizar o conteúdo a fim de ser avaliado (ANASTASIOU, 2006).

Anastasiou (2006) explica que essa metodologia de ensino sempre esteve presente nas instituições de ensino brasileiras. Ainda hoje persistem a visão do conhecimento como algo acabado, o ensino pautado na memorização do conteúdo, a quantidade excessiva de aulas expositivas, a avaliação classificatória como ferramenta de punição, a aplicação do mesmo plano de aula para turmas com distintas necessidades e dificuldades e a preferência por alunos submissos e pouco

questionadores. Contudo, como Cunha (2007) argumenta, o ensino não pode se resumir à transmissão de conhecimentos aos alunos, ele deve levar em consideração a complexidade dos saberes, isto é, questões como construção do conhecimento, experiência, vivências, habilidades específicas adquiridas com o tempo, entre outros fatores.

Ainda que se saiba da necessidade de se adotar metodologias que não mantenham o aluno em uma posição passiva em relação à aprendizagem, há certa resistência que, segundo Anastasiou (2006, p. 60), representa o

> [...] *habitus* estabelecido [que] se instala e acaba por ser burilado em alguns elementos do avanço da análise do processo educacional, avanço este que fica presente muito mais no discurso do que na alteração dessa visão formal do conhecimento e consequente metodologia memorizativa na/da sala de aula.

Em outras palavras, muitos dizem adotar metodologias mais condizentes com as necessidades contemporâneas, porém, na prática, o que se faz hoje, em alguns casos, se mantém próximo daquilo que os primeiros docentes, os jesuítas, faziam.

Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, discorre a respeito do ensino silenciador, em cujo centro está o aluno resignado. O autor chama a relação educador-educandos de narradora, ou dissertadora, pois ela se fundamenta tão somente na narração e/ou na dissertação de conteúdos como se o conhecimento fosse algo imutável, inerte, sem dinamicidade (FREIRE, 2017).

Para Anastasiou (2006), superar esse modelo requer se pensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes, a fim de que esses estejam preparados para aplicar metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas ao contexto. De fato, somente por meio de uma formação de qualidade e contínua o docente estará preparado para abandonar o papel de reprodutor de informações e se tornar um articulador crítico de conteúdos, capaz de avaliar se esses são significativos para os discentes. Nesse sentido, as metodologias e métodos que adota precisam ser constantemente avaliados e aprimorados, a fim de que não só contemplem as demandas do mundo atual (VEIGA, 2006), mas também, e principalmente, proporcionem uma aprendizagem significativa.

No que se refere à aprendizagem significativa, cujo precursor foi Ausubel (1982), ela busca promover o ensino por meio da descoberta, ou seja, o conteúdo não é apresentado ao estudante completamente pronto e acabado, como ocorre no

ensino tradicional. Kochhann e Moraes (2014) explicam que para o professor promover esse tipo de ensino é necessário que ele tome a decisão de não dar mais aulas prontas, instrucionais demais, cheias de respostas pré-elaboradas e passe a ver o conhecimento como algo complexo, problematizando-o, ao mesmo tempo em que atua para elevar a confiança dos alunos em relação a sua capacidade de aprender, incentivando-os a interagir cada vez mais entre si, de modo que se ajudem no processo de aprendizagem. O professor, ao apresentar o conteúdo, em vez de conceder de imediato as respostas, dando fim às possíveis dificuldades dos estudantes, deve indagar os alunos e incentivá-los a buscar as respostas, tornando-os curiosos, interessados e pesquisadores.

As autoras, ao discorrerem sobre a teoria ausubeliana, afirmam que uma das questões relevantes no desenvolvimento da aprendizagem significativa é identificar a perspectiva metodológica mais promissora para se alcançar o êxito na aprendizagem dos discentes. Elas destacam que, para Ausubel, é indispensável que o docente considere os conhecimentos prévios dos aprendizes, pois a aprendizagem só pode ser realmente significativa se os conhecimentos apresentados pelo professor tiverem alguma relação com o que o estudante já conhece e com suas pré-disposições, assim como com os materiais didáticos adotados no processo de ensino-aprendizagem.

Apoiado na teoria de Ausubel, Santos (2008) elenca sete passos que o professor deve seguir, a fim de que a sua metodologia se torne o mais envolvente e eficaz possível: dar sentido ao conteúdo, especificar, compreender, definir, argumentar, discutir e levar para a vida. Esses passos são detalhados a seguir:

> [...] 1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional. 2. Especificar: após contextualizar, o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado. 3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos. 4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro. 5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal. 6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação. 7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re)construção do conhecimento é a transformação. O fim da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 2008, p. 73-74)

Os seis primeiros passos preparam os alunos para que consigam ascender ao sétimo passo, que, a nosso ver, é o objetivo maior da educação, isto é, os alunos precisam aprender não só para obter boas notas nas avaliações, mas também, e principalmente, para conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos fora da escola, em contextos sociais diversos.

Santos (2008) afirma que um professor que se dedica simplesmente a dar respostas é um dificultador da aprendizagem, pois o conhecimento deve ser problematizado, refletido, discutido, porque o aprendizado deve ser o resultado de um esforço. Tal esforço deve ser a busca pelo entendimento, pela solução, pela resposta. Se o professor atua no sentido de que a aprendizagem está pronta, só faz sentido, no máximo, o aluno tomar conhecimento da resposta, se informar a respeito dela. No entanto, se o professor atua no sentido da construção de conhecimento, consegue envolver o aluno, fazê-lo refletir, elaborar hipóteses, buscar respostas para seus questionamentos. Assim, o estudioso defende que o papel do docente não é o de criar acomodação e sim de tirar os alunos da sua zona de conforto, fazendo-os se envolverem com a própria aprendizagem.

Kochhann et al. (2015, p. 55) observam que a aprendizagem significativa vem se tornando cada vez mais uma meta das instituições de ensino, pois as vantagens que apresenta são muito significativas para serem ignoradas, por exemplo, vínculo maior com a realidade, dando-lhe sentido; maior estímulo aos alunos para que queiram aprender por considerar a aprendizagem algo mais interessante; mais aproximação entre alunos e professores; aulas menos previsíveis.

A aprendizagem significativa orienta, assim, as metodologias ativas, utilizadas no ensino em suas diferentes etapas e modalidades. Tais metodologias propõem o engajamento dos estudantes na construção do próprio conhecimento, com a finalidade principal de torná-los não meros reprodutores, e sim conhecedores dos conteúdos trabalhados. Para isso, o processo de aprendizagem exige muito mais envolvimento dos alunos.

4.2 Metodologias ativas: estudos iniciais

A ideia de educação ativa é antiga. A filosofia socrática (século V a.C.), por exemplo, por meio de seu método interrogativo de ensino, já desenvolvia uma pedagogia de caráter metodológico mais ativo, se comparado ao método tradicional. No contexto contemporâneo, a escola busca, cada vez mais, levar o aluno a desenvolver determinadas competências, ter pensamento crítico, aprender a aprender e desenvolver a autonomia intelectual, o que se distancia da aprendizagem passiva e reforça a visão de Meyers e Jones (1993 apud Lovato et al., 2018), segundo a qual, pesquisas no campo da ciência cognitiva indicam que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir e assistir a aulas para que a aprendizagem seja efetiva.

A fim de atender ao propósito de fazer os alunos assumirem uma atitude ativa no seu processo de aprendizagem, foi concebida a noção de metodologia ativa, cujo objetivo, entre outros, é tornar o aluno protagonista na construção do próprio conhecimento, o que se afasta da visão acerca do estudante como um recipiente que o docente vai preenchendo com conteúdos.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas surgiram bem antes das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com o movimento chamado de Escola Nova, que começou na Inglaterra entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Os escolanovistas defendiam uma metodologia de ensino-aprendizagem focada tanto na experiência quanto na autonomia discente.

Esse movimento se propagou pelo continente europeu, com o objetivo de dar início à coeducação, isto é, um ambiente em que os alunos aprendessem não só

com o professor, mas também uns com os outros. A proposta foi considerada inovadora, experimental e tinha como meta substituir o ensino tradicional.

Nos séculos XIX e XX, a burguesia dominava o sistema educacional norte-americano, cujos métodos de ensino se restringiam basicamente à memorização. O filósofo e pedagogo John Dewey, nascido em 1859, em Burlington, município agrícola do estado de Vermont, propôs novas técnicas pedagógicas, as quais tinham como fundamento o pensamento liberal. Nesse cenário surgiu “uma nova filosofia, conhecida como a Escola Nova ou Escola Progressista, representando no cenário educacional do país uma opção, ou mesmo como uma oposição ao ensino tradicional em vigor até então” (PEREIRA et al., 2009, p. 155).

As técnicas de Dewey eram revolucionárias porque estavam calcadas na ideia de que os alunos poderiam muito mais do que simplesmente memorizar os conteúdos, eles poderiam compreendê-los criticamente, e de que o professor deveria se dedicar a descobrir os reais interesses dos alunos, porque tanto a dedicação quanto a disciplina são resultados desses interesses.

Pereira et al. (2009) relatam que Dewey também valorizava as atividades manuais por acreditar que traziam situações-problemas reais que requeriam uma solução, além do que, possibilitavam o desenvolvimento do espírito de trabalho em equipe, pois, por meio da divisão de tarefas entre os membros de um grupo, tanto a socialização quanto a cooperação poderiam ser aperfeiçoadas.

Para Dewey, a iniciativa e a independência levam as pessoas à autonomia, virtude presente nas sociedades de fato democráticas, e o ensino tradicional prestigia a obediência, característica dominante das sociedades ditatoriais, que não querem que os cidadãos sejam livres, críticos e ousados no sentido de buscarem inovações (PEREIRA et al., 2009).

Na concepção Dewey, então, educação e política são campos não apenas próximos, mas também interligados, e a boa educação está muito relacionada a uma sociedade mais justa, equilibrada, igualitária e cidadã, em que as pessoas são instruídas, desde muito cedo, para serem livres.

O movimento Escola Nova acabou por propiciar os fundamentos para o surgimento das metodologias ativas, em contraponto ao ensino tradicional,

direcionadas à aprendizagem mais efetiva e orientada aos modos de aprender dos estudantes.

Araujo (2015) sintetizou os principais teóricos das metodologias ativas, as respectivas obras e anos de publicação, o que nos ajuda a compreender o surgimento das metodologias ativas com bases científicas (Quadro 6).

Quadro 6 – Principais teóricos no campo das metodologias ativas

AUTORES	**TÍTULOS DAS OBRAS EM VERNÁCULO**	**DATAS DE PUBLICAÇÃO**
William James	Princípios de psicologia	1890
John Dewey	Meu credo pedagógico	1897
William James	Palestras pedagógicas	1899
John Dewey	A escola e a criança	1906
Adolphe Ferrière	A lei biogenética e a escola ativa	1910
John Dewey	Democracia e educação	1916
John Dewey	A filosofia em reconstrução	1919
Adolphe Ferrière	A escola ativa	1922
Edouard Claparède	A educação funcional	1931

Fonte: Araujo (2015, p. 9).

Na primeira obra, *Princípios de psicologia*, seu autor apresenta considerações acerca da importância da experiência para a aprendizagem. Na segunda obra, *Meu credo pedagógico*, John Dewey defende a atividade pelo fato de os movimentos serem produzidos antes das sensações conscientes. Em seu livro *Palestras pedagógicas*, James trata da importância da adaptação e da experiência para a aprendizagem. Na obra *A escola e a criança*, Dewey desenvolve a ideia de que, para que alguém realize uma atividade, é necessário que tenha algum tipo de interesse. Em *A lei biogenética e a escola ativa*, Ferrière defende a ideia de que a criança é um ser ativo e que adora se movimentar. Em *Democracia e educação*, Dewey argumenta em favor da necessidade de adaptação do indivíduo ao ambiente, essa adaptação é um ajustamento às circunstâncias externas, pois entre estímulo e resposta deve haver lógica. Em *A filosofia em reconstrução*, Dewey afirma que onde

há vida, há comportamento, atividade e ação, e para que a vida continue é indispensável que esse comportamento, essa atividade e essa ação sejam constantes e adaptadas ao meio. Contudo, o processo de adaptação não é passivo, uma vez que o indivíduo possui um organismo vivo e não inerte. Em *A escola ativa*, Ferrière ressalta o elo entre educação, corpo, atividade e ação. Já em *A educação funcional*, Claparède explica que a educação só pode ser funcional se se basear na necessidade de aprendizagem do aluno (ARAUJO, 2015).

Claparède (1950 apud ARAUJO, 2015) defende a ideia de que um ato que não esteja, de forma direta ou indireta, vinculado a uma necessidade não faz sentido para o indivíduo. Considerando essa proposição no ambiente escolar, um ato só será verdadeiro em relação ao conhecimento quando este for alvo da necessidade ou do interesse do aluno.

Claparède justifica que a escola ativa tem como base esse fundamento porque a necessidade é um fato observável na vida, tanto de animais quanto de seres humanos, isto é, a necessidade move e governa o indivíduo, é por ela que o indivíduo empreende uma atividade, qualquer que seja (CLAPARÈDE, 1950 apud ARAUJO, 2015).

Ao considerarmos as contribuições desses pesquisadores, entendemos que as metodologias ativas fazem com que o aluno saia de um estado de inatividade, promovido pelo ensino passivo, para se envolver com o desenvolvimento da própria aprendizagem. Tendo em vista que o indivíduo é ativo desde o nascimento, mantê-lo na inércia equivaleria, conforme a visão dos estudiosos citados, a aprisioná-lo, subjugando-o, tolhendo a sua natural vocação para a atividade, para a ação voltada àquilo pelo que se esforça para conquistar porque lhe interessa.

O mérito de Dewey, James, Ferrière e Claparède não diz respeito, exatamente, ao surgimento das metodologias ativas, mas, sim, aos estudos que cada um desenvolveu sobre a aprendizagem ativa, que possibilitaram a renovação do pensamento metodológico vigente.

No Brasil, o movimento escolanovista foi introduzido, em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória, bacharel em Direito, professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal da Capital e idealista da Liga Nacionalista, que tinha entre seus objetivos promover o desenvolvimento da educação no país.

Medeiros (2005) afirma, acerca de Sampaio Dória, que em suas publicações, dos anos de 1920, ficou cada vez mais explícita a sua filiação teórica a William James e que, inclusive, ele foi um dos principais propagadores desse teórico norte-americano aqui no Brasil, tamanha a sua admiração e anuência aos estudos de James. Sganderla e Carvalho (2008) confirmam essa informação ao afirmarem que Sampaio Dória estudava com afinco as obras do pensador norte-americano, sendo não só um de seus leitores como também um de seus disseminadores, ensinando os seus preceitos a figuras como o eminente professor Lourenço Filho. Assim, foi por meio desses estudiosos que as concepções fundamentais sobre aprendizagem ativa foram sendo difundidas no Brasil. Em 1930, 14 estados brasileiros já haviam realizado uma reforma educacional baseada nos princípios da Escola Nova (ARAUJO, 2015).

As metodologias ativas, na esteira da Escola Nova e se inspirando em várias das suas concepções, surgiram como uma pedagogia oposta à tradicional e, segundo Mesquita (2010), são consideradas uma das importantes inovações no que tange ao pensamento educacional do século XX.

Duas das principais mudanças ocorridas nas escolas que adotaram os ideais da Escola Nova foram a relevância dada à atividade dos alunos e a aplicação de um currículo menos catedrático, que considerasse as necessidades e interesses dos estudantes, tirando o professor do centro do processo de ensino-aprendizagem e focando no educando.

4.3 Metodologias ativas no século XXI

Bacich e Moran (2018) explicam que a Escola Nova, cujos princípios são iniciativa, originalidade e cooperação, com o objetivo de evidenciar todo o potencial dos estudantes, baseia-se na ideia de aprender fazendo por meio de vivências educacionais e se faz presente em tempos de metodologias ativas atreladas às TDIC. Nessa direção, aprender não diz mais respeito a reproduzir conteúdos, mas a construir conhecimento, desenvolver a autonomia em relação ao próprio aprendizado e atuar de forma reflexiva. Em termos mais específicos, o que se almeja é o aperfeiçoamento humano, sua independência e aprendizagem por meio tanto da vivência quanto da reflexão sobre ela, o que permite a constituição de

relações, tomadas de consciência, elaboração de conhecimento e reelaboração da vivência (BACICH; MORAN, 2018).

Essas vivências devem estar relacionadas com a participação do estudante em práticas que estimulem a sua curiosidade, que proponham desafios e induzam o aprendiz em experiências tanto de fazer algo como também de pensar sobre o fazer, permitindo-lhe atuar em cooperação e desenvolver a sua independência nos momentos de tomadas de decisão (BACICH; MORAN, 2018). Pela caracterização das vivências/experiências que o professor deve proporcionar aos educandos, podemos perceber o quanto seu papel bem como o do aluno são transformados, uma vez que se instaura uma nova relação entre professor, aluno e conhecimento.

As metodologias ativas têm como finalidade principal retirar os estudantes da passividade e torná-los coagentes, ao lado de seus colegas de sala e do professor, e responsáveis pela construção do próprio conhecimento. Conforme Pereira (2017) destaca, inserido na aprendizagem ativa, o estudante exerce uma conduta mais ativa, porque soluciona problemas, desenvolve projetos e cria ensejos para a elaboração de conhecimento. Em tal contexto, o professor passa a ser o orientador, o estimulador e o facilitador do processo educativo.

O aluno envolvido no próprio processo de aprendizagem e que, ao longo do percurso escolar, se torna cada vez mais autônomo, é um dos principais objetivos da educação formal hoje, aspecto elencado em documentos oficiais como, por exemplo, a BNCC, em que a autonomia figura entre as competências gerais. Trata-se de um objetivo que visa a levar o aluno a aperfeiçoar o próprio aprendizado, de forma que ele se torne um cidadão participativo, reflexivo, consciente e responsável.

Pereira (2017, p. 49), baseada em Villarini (1998), cita algumas características das metodologias ativas, as quais nos ajudam a melhor compreendê-las:

> [...] [as metodologias ativas] motivam os estudantes por serem significativas para eles; fazem com que os mesmos estejam ativos e reflexivos; permitem a colaboração (porque são desenhadas para que um aluno auxilie o outro, construindo o conhecimento coletivamente); facilitam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores; estão ligadas ao conhecimento do mundo real; fazem os estudantes tomarem para si a responsabilidade de aprender; colocam o professor no papel de mentor; buscam aproximar as discussões da escola com o mundo real.

As metodologias ativas engajam os estudantes na sua própria aprendizagem porque fazem com que eles compreendam o porquê de estudar determinado assunto e a importância do espírito colaborativo em sala de aula, o que faz com que a sua motivação para os estudos aumente cada vez mais.

Moran (s.d.) afirma que, para recorrer às metodologias ativas, é necessária uma transformação cultural de todos os atores da comunidade escolar, muitos ainda presos à metodologia tradicional. Para o autor, um investimento maior na formação docente, por exemplo, é essencial, uma vez que aguardar por substanciais transformações pautadas em idealismo e voluntarismo é utopia. Para empregar metodologias de ensino-aprendizagem mais complexas, o professor necessita de mais tempo para planejar e preparar suas aulas.

Apesar de todos os benefícios, Pereira (2017) adverte que não podemos ser simplórios e acreditar que as metodologias ativas são a solução para todos os problemas educacionais, mas considerá-las apenas mais um modismo pedagógico, sem sequer buscar conhecê-las melhor, não colabora para a superação das dificuldades e revela certo conformismo com o estado das coisas. Na verdade, as metodologias ativas têm o potencial de colaborar para a melhoria da escola, ou seja, elas são uma parte da solução e não a solução integral.

Segundo Marquesi e Silveira (2015), as principais metodologias ativas existentes são: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em casos, instrução por pares, aprendizagem colaborativa auxiliada por computadores, contratos de aprendizagem, aprendizagem baseada em perguntas, sala de aula invertida e aprendizagem autônoma. Entre essas metodologias, abordamos duas delas: a aprendizagem por pares e a sala de aula invertida, acrescentando a elas a gamificação, já que nos basearemos nelas três para a construção da proposta de sequência didática que apresentaremos no Capítulo 5. Iniciamos nossa exposição pela gamificação.

4.3.1 Gamificação

O termo *gamification*, gamificação, em inglês, foi usado pela primeira vez em 2002 pelo pesquisador britânico Nick Pelling, porém só foi disseminado em 2010, quando empresas, a fim de obter maiores lucros, criaram sistemas de conquistas e

de recompensas em seus *softwares* destinados a fazer seus funcionários se esforçarem mais por melhores resultados.

Para além desses *softwares*, Alves, Minho e Diniz (2014, p. 77) observam que as empresas já empregavam os sistemas de recompensas e de pontuação para treinar o seu quadro de funcionários, programas televisivos mantinham e ampliavam a sua audiência usando essas técnicas, e empresas que comercializavam produtos e propaganda as utilizavam para aumentar as suas vendas. Os autores, ao discorrerem sobre o emprego de mecanismos de jogos em contextos reais, afirmam que essa prática vai muito além de proporcionar entretenimento, pois têm entre seus objetivos levar o sujeito à resolução de problemas práticos e engajar um público específico. Nessa direção, o

> [...] desenvolvimento da gamificação (também referida como ludificação), provém de uma constatação um tanto óbvia: 'seres humanos sentem-se fortemente atraídos por jogos' (VIANNA et al., 2013, p. 14). E quando empregada corretamente, a gamificação proporciona uma experiência inerentemente envolvente e, mais importante ainda, promove aprendizagem.

Incluir diversão na aprendizagem tornando-a empolgante para os alunos, principalmente numa época em que os jovens têm tantas opções de distração e entretenimento ao seu alcance o tempo todo por meio de seus aparelhos celulares, parece ser uma opção não só viável como também aconselhável, a fim de que eles se interessem mais pelas aulas.

Menezes e Bortoli (2018) observam que a gamificação, nos últimos anos, se tornou uma tendência tanto no setor comercial quanto no campo do marketing e que mais recentemente passou a receber atenção de profissionais de outras áreas, incluindo professores e acadêmicos, que levaram a lógica dos *games* para a sua atuação docente.

No âmbito da educação, o vocábulo *gamificação* refere-se à metodologia ativa que utiliza elementos dos jogos com finalidades pedagógicas como estratégia para envolver e ensinar os alunos de forma lúdica, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante. Moran (2018) afirma que, para gerações de pessoas muito habituadas a jogar, a linguagem de desafios, as recompensas, as

disputas e a colaboração lhes são elementos muito agradáveis e familiares, o que torna promissora a aplicação dessa metodologia.

Para compreendermos a gamificação, precisamos abordar o conceito de jogo, que permeia essa metodologia. Segundo Elkonin (1998), os jogos surgiram nas sociedades como meio de incentivar o trabalho em grupo e como estratégia para explicar a utilização de ferramentas e de artefatos para crianças e jovens, ou seja, os jogos eram utilizados como forma de iniciação cultural e social de jovens.

Huizinga (2007, p. 33) define jogo como uma atividade que o sujeito desenvolve porque quer fazê-lo, “dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria”. Se se trata de uma atividade exercida por vontade própria e que deve obedecer a determinadas regras, como expõe o autor, então, certamente, o jogo é um artefato que envolve certo nível de apreensão, de engajamento e de prazer.

Entendemos que apreensão/tensão, engajamento/empenho e prazer/alegria são três componentes presentes e necessários também no processo de aprendizagem. Apreensão/tensão diante do que é novo, engajamento/empenho para compreendê-lo e prazer/alegria ao conseguir decodificar o que antes era desconhecido.

É importante destacar que os jogos evoluíram de acordo com as sociedades. Assim, no passado, aconteciam presencialmente, de forma local, e não envolviam uma quantidade muito grande de participantes. Com a popularização das tecnologias da comunicação nas últimas décadas, os jogos passaram a ambientes digitais, em que é possível reunir um número cada vez maior de participantes, localizados em qualquer região ao redor do mundo.

Martins e Giraffa (2015, p. 60), apoiados em Prensky (2012), definem jogo digital como “um subconjunto de diversão e de brincadeiras, mas com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como regras, metas ou objetivos, resultado e *feedback* conflito/competição/desafio/oposição, interação, representação ou enredo”. Trata-se de uma estrutura envolvente, que torna o jogador empenhado na tarefa de superar desafios e vencer.

Já a gamificação não envolve a utilização do jogo em si, mas de alguns de seus elementos; trata-se, dessa forma, da utilização da lógica dos *games* em situação de não *games*, promovendo situações de aprendizagem mediadas por desafio, prazer e entretenimento, podendo ocorrer tanto em espaços escolares como também em espaços não escolares, desde que habilidades cognitivas e sociais sejam trabalhadas (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

Como exemplo do uso de elementos dos jogos em contextos que não têm relação com eles, Alves, Minho e Diniz (2014) citam empresas que adotam políticas tanto de pontuação quanto de recompensas como meio de incentivar seus funcionários a se esforçarem para alcançar um desempenho melhor. Os autores observam, ainda, que as técnicas de gamificação são também utilizadas em programas de fidelidade, a exemplo dos oferecidos por companhias aéreas, restaurantes e salões de beleza, no intuito de que os clientes utilizem os serviços com frequência, a fim de serem recompensados.

Citando algumas das vantagens da gamificação, Alves, Minho e Diniz (2014) observam que essa é uma metodologia com potencial para envolver o estudante na resolução de problemas reais e para levá-lo a compreender o significado daquilo que está estudando, do lado do professor faz com que crie estratégias de ensino mais condizentes com as necessidades dos educandos, introjetando tanto a linguagem quanto a estética empregadas nos *games* para promover espaços de aprendizagem mais prazerosos.

Acreditamos que uma metodologia com essas características adéqua-se ao momento atual, pois, como observa Tolomei (2017), de um modo geral, o sistema educacional, a despeito de nacionalidade ou de níveis de educação, está lidando com uma crise motivacional e a maioria das instituições de ensino tem dificuldades para engajar os seus discentes empregando os meios educacionais tradicionais.

Alves, Minho e Diniz (2014) elencam os elementos essenciais que caracterizam a gamificação: imersão e engajamento, além de desafios, metas, *feedbacks*, premiações, colaboração e cooperação. Eles explicam que o desafio é o que impulsiona os jogadores, já o *feedback* não apenas oferece informações acerca do desempenho do jogador na busca dos objetivos, mas também funciona como fator para seu engajamento. A pontuação, por sua vez, pode servir como *feedback*. A premiação é a gratificação do jogador por ter vencido o jogo ou uma parte dele.

Quanto às práticas colaborativas, os pesquisadores declaram que o conceito de inteligência coletiva é valorizado pelo fato de os jogadores terem de interagir, trocar experiências e saberes para cumprir determinada tarefa/missão. Dessa forma, as práticas de gamificação podem propiciar um ambiente rico, de interação e de diversão em sala de aula.

Menezes e Bortoli (2018), por seu turno, afirmam que, após realizarem a revisão da literatura atinente à gamificação, constataram que os elementos mais utilizados nessa metodologia são o desafio, o *feedback*, a curiosidade, a resolução de problemas, a busca pelo sentimento de realização, a autonomia e o domínio, ou seja, os participantes de atividades gamificadas se envolvem tanto intelectual quanto sentimentalmente.

De acordo com os autores, o professor, ao incluir a gamificação no processo de ensino-aprendizagem, não deve se preocupar apenas em ranquear os alunos por rendimentos quantitativos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014), pois, se assim for, pode acabar tirando o foco do ensino e incentivando a competitividade entre os estudantes.

Os pesquisadores explicam que a gamificação é um conceito que precisa ser ressignificado no ambiente escolar, pois ela tem de servir à aprendizagem e não à competição visando à obtenção de ganhos, como ocorre em empresas. A ressignificação tem de levar em conta tanto o prazer que deve estar presente no processo de aprendizagem quanto a necessidade de torná-la o mais significativa possível, a fim de que os estudantes se envolvam nas atividades e se empenhem na construção de conhecimentos.

Para Menezes e Bortoli (2018), ainda que não haja consenso a respeito de como exatamente as pessoas aprendem, praticamente todas as teorias são unânimes quanto a ser imprescindível ter aprendizes envolvidos, uma vez que, como a ciência cognitiva já demonstrou, a participação ativa dos aprendizes é mais proveitosa do que a aprendizagem calcada somente no ensino reflexivo.

Esses estudiosos apresentam seis motivos (SIMÕES et al., 2013 apud MENEZES; BORTOLI, 2018) para a inclusão da gamificação na educação: possibilidade de experimentação repetida, adaptação das tarefas para o nível de habilidade, proposição de tarefas mais difíceis, conforme as habilidades vão se

aperfeiçoando, fragmentação de tarefas complexas em tarefas mais curtas e simples para facilitar sua concretização, possibilidade de diferentes caminhos para o êxito e reconhecimento e recompensa por parte do professor e dos colegas.

A ludicidade presente na gamificação acaba tornando essa metodologia promissora, pois, por meio dela, é possível mais do que simplesmente apresentar conteúdos, tornar os alunos mais comprometidos, sem que para isso se sintam pressionados e motivados somente por notas.

Raguze e Silva (2016), apesar de admitirem a eficácia da gamificação, advertem que ela não é uma solução fácil e absoluta para resolver todos os problemas, pois uma mesma técnica empregada em circunstâncias distintas pode não provocar o mesmo resultado.

Assim, compreendemos que essa metodologia não deve ser aplicada até a exaustão, explorada em toda e em qualquer atividade, a fim de que ela não caia na rotina e acabe se tornando maçante para os estudantes. Como se trata de uma metodologia que inclui diversão, a sua empregabilidade é recomendável naqueles conteúdos mais complexos e desafiantes para os discentes.

4.3.2 Aprendizagem por pares

A aprendizagem por pares, *peer instruction*, em inglês, é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem criada na década de 1990, por Eric Mazur, professor de física na Universidade de Harvard, para que o tempo de suas aulas fosse mais bem aproveitado, no sentido de ele ajudar os alunos a compreenderem melhor os conceitos básicos de sua disciplina. Essa necessidade veio de sua observação de que, embora seus alunos tivessem sido aprovados nos exames, isso se dava muito mais por habilidade de memorização dos conteúdos do que por assimilação efetiva dos temas.

Araujo e Mazur (2013) afirmam que a aprendizagem por pares é um método de ensino pautado tanto no estudo prévio de materiais oferecidos pelo docente quanto na apresentação de questões conceituais em sala de aula para que os alunos debatam entre si. A disponibilização antecipada do material relacionado à aula, para que os alunos estudem, faz com que essa metodologia se pareça com a

metodologia da sala de aula invertida, porém, pelo estímulo à discussão entre os estudantes, esta se diferencia daquela.

Na aprendizagem por pares, o foco não recai sobre o professor, mas sobre o aprendiz, fazendo com que este se torne mais comprometido, responsável e autônomo em relação ao seu avanço intelectual, uma vez que ele tem de estudar o conteúdo antes da aula para que, durante ela, apresente suas dúvidas ao professor e discuta com os colegas. Não se trata de estudar para, simplesmente, obter uma nota, mas de estudar para compreender e discutir com seus pares o assunto abordado, ou seja, o aluno sai do campo da memorização e entra no campo da crítica.

De acordo com Araujo e Mazur (2013), a principal finalidade da aprendizagem por pares é propiciar a aprendizagem dos conceitos-chave relacionados aos conteúdos por meio da interação entre os alunos. Nessa interação, como observa Mattar (2017), os alunos se veem, muitas vezes, compelidos a realizar pesquisas, de forma a consolidar o seu entendimento do material didático e das anotações feitas pelo professor em referência ao assunto abordado.

Fundamentado em Crouch e Mazur (2001), Mattar (2017, p. 42) explica que, para garantir que os discentes estudem antes da aula, o professor lhes sugere três perguntas abertas, as quais devem ser respondidas pela internet. Duas das questões tratam de pontos complexos acerca do tema em estudo, a outra questão é invariavelmente a seguinte: “O que achou difícil ou confuso na leitura? Se nada foi difícil ou confuso, conte-nos o que achou mais interessante. Por favor, seja o mais específico possível”. As informações obtidas por meio dessas três questões são um ganho tanto para o professor quanto para os estudantes em termos de tempo, uma vez que a aula seguinte poderá ser muito mais precisa naqueles pontos do conteúdo que de fato estão suscitando dúvidas nos estudantes. Dessa forma, o tempo em sala de aula passa a ser mais bem aproveitado, uma vez que os alunos já tiveram contato prévio com o conteúdo.

No que diz respeito à dinâmica, a instrução por pares se dá da seguinte forma: durante a aula, o professor faz uma breve exposição oral do tema; em seguida, apresenta uma questão conceitual, de preferência, de múltipla escolha, para que os alunos a respondam individualmente; as respostas são passadas para o

computador ou respondidas diretamente na internet e, então, são expostas para a turma.

Antes da fase de discussão, a expectativa de acertos das respostas dos alunos é de 30% a 70%. Caso menos de 30% dos alunos acertem as respostas, é provável que o teste esteja ambíguo ou que poucos estudantes tenham compreendido os conceitos. Então, o professor explica novamente o conteúdo. Caso mais de 70% dos estudantes acertem, o professor explica brevemente a resposta correta e passa para o ponto seguinte. Quando a quantidade de acertos é mediana, os estudantes formam grupos para discutir o conteúdo em foco. As respostas dos alunos determinam o rumo e o ritmo das aulas seguintes.

No momento de discussão, o conteúdo é revisto e os alunos, dialogando entre si, buscam convencer uns aos outros de que sua resposta está certa. O docente percorre os grupos e pode se envolver em alguns desses diálogos, que não devem durar mais do que quatro minutos. Ao final dessa fase, o professor pede aos estudantes que respondam às perguntas novamente, para saber se entenderam o conceito abordado. Se a maioria obtiver sucesso, o professor explica qual a resposta correta, mas se poucos estudantes acertarem, o docente deve retomar o ponto problemático, de forma mais cuidadosa, e aplicar um novo teste conceitual.

Essa metodologia permite que o conhecimento se torne menos hierarquizado (fluindo tanto do professor para os alunos quanto dos próprios alunos para os colegas) e propicia maior democratização do saber, facilitando o acesso à aprendizagem, uma vez que os estudantes podem aprender com seus pares, e não somente com o professor. Nessa direção, Moran (2018) afirma que a aprendizagem por pares possibilita avançar mais do que seria possível individualmente, pois o compartilhamento tanto na sala de aula quanto fora dela é muito significativo, uma vez que nessas ocasiões e espaços cada um se sente mais ativo e entre iguais, sem a barreira que muitas vezes dificulta a troca entre pessoas leigas em determinado assunto e profissionais.

Entendemos, desse modo, que a aprendizagem por pares acaba por criar uma comunidade de aprendizagem no ambiente escolar, em que os estudantes não ficam à espera do conhecimento vindo de um único indivíduo, o professor; eles se organizam para aprender conjuntamente.

O papel do docente em um contexto de aprendizagem crítica, circular e coletiva como o proporcionado pela aprendizagem por pares torna-se mais complexo, porque o professor, segundo Moran (2018), precisa desempenhar uma função relevante de curador de conteúdos, de selecionador de materiais importantes no meio de tantas possibilidades.

Moran (2018, p. 5), reconhece a relevância dessa metodologia, visto que

> [...] a aprendizagem acontece num ambiente social cada vez mais complexo, dinâmico e imprevisível. A colaboração nos ajuda a desenvolver nossas competências, mas também pode provocar-nos muitas tensões, desencontros, ruídos e decepções. A colaboração na aprendizagem se realiza em um espaço fluído de acolhimento e de rejeição, que nos induz a repensar as estratégias traçadas previamente, dada a diversidade, riqueza e complexidade de conviver em uma sociedade multicultural em rápida transformação.

Uma das competências mais exigidas pelo mercado de trabalho atualmente é saber trabalhar em equipe, desenvolver projetos coletivamente. Nesse sentido, a aprendizagem por pares é uma metodologia que, além de exigir um maior comprometimento dos alunos com os seus estudos, ajuda a desenvolver a socialização e o espírito de colaboração entre eles.

Pereira (2017) afirma que a aprendizagem por pares estimula os aprendizes nas aulas por meio de atividades que requerem não só aplicação de conceitos como também argumentação a respeito de conceitos e explicação desses conceitos aos seus colegas. Assim, trata-se de uma metodologia que exige o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo, uma vez que eles terão de apresentar aos colegas argumentos e explicações relativos ao material estudado.

Mörschbächer e Padilha (2018), após realizarem um estudo de caso do efeito da aplicação da metodologia de aprendizagem por pares em um curso técnico, concluíram que, embora os resultados tenham sido positivos, essa metodologia enfrenta certa resistência não só por parte dos professores, mas também por parte dos alunos, que muitas vezes não realizam a leitura prévia do conteúdo indicado para a aula, o que acaba por comprometer a aplicação do método e seus resultados.

Diante do exposto, entendemos que a aprendizagem por pares exige mais de todos os envolvidos, uma vez que requer tempo da parte dos estudantes, para que possam participar de forma efetiva e produtiva das aulas, e também da parte dos

professores, para que possam trabalhar tanto no planejamento quanto no replanejamento de suas aulas com vistas a manter sempre em foco os pontos dos conteúdos em que a maior parte dos alunos está tendo dificuldades para compreender.

4.3.3 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida, em inglês *flipped classroom*, refere-se à proposta de Jonathan Bergmann e Aaron Sams, professores norte-americanos que, embora gostassem do método tradicional de lecionar, sabiam que poderiam melhorar suas prática pedagógicas e ter mais sucesso no que diz respeito à aprendizagem de seus alunos.

Em 2006, ambos começaram a dar aulas de química em uma escola de ensino médio em Woodland Park, Colorado, Estados Unidos. Ao perceberem que havia afinidade em relação às suas filosofias educacionais, passaram não só a planejar as aulas juntos como também a dividir a responsabilidade desse planejamento, assim, um planejava a próxima aula e o outro, a seguinte.

Por trabalharem em uma escola rural que ficava a certa distância, depararam-se com o problema de faltas excessivas dos estudantes. Por causa dos esportes que praticavam e de outras atividades nas quais estavam envolvidos, os alunos passavam muito tempo deslocando-se de um evento para outro, que ocorriam em lugares diferentes. Essa rotina os fazia perder muitas aulas e enfrentar dificuldades para acompanhar as disciplinas de forma satisfatória.

Em uma ocasião, lendo uma revista sobre tecnologia, Sams viu um artigo sobre um *website* que transformava gravações de apresentações de *slides* em PowerPoint e permitia transformar a gravação de voz e de anotações em arquivos de vídeo, que poderiam ser distribuídos facilmente *on-line*. Tratava-se, na verdade, do *website* do YouTube, que estava sendo lançado. Ao tomarem conhecimento dessa nova tecnologia, Sams e Bergmann consideraram que esse recurso poderia ajudar os alunos faltosos a acompanhar os conteúdos apresentados em sala de aula.

Desse modo, em 2007, por meio do *software* citado, começaram a gravar suas aulas em tempo real e as disponibilizaram no ambiente *on-line*, possibilitando aos alunos assistirem ao material. Os alunos faltosos, orientados a assistir pela internet às aulas perdidas e a apresentar, na aula presencial, as dúvidas, gostaram das aulas gravadas, assim como os demais estudantes que haviam assistido às aulas presencialmente. Em virtude de as videoaulas ficarem disponíveis no ambiente virtual, estudantes e professores de todo o mundo passaram a usufruir desse conteúdo.

Bergmann e Sams, em fóruns *on-line* de professores de ciências, divulgavam os *links* para que os colegas pudessem acessar as aulas gravadas. Com o sucesso da iniciativa outros professores de química utilizaram os vídeos como planos de aula para seus colegas quando estes os substituíssem. Outros docentes, ainda, em início de carreira, utilizavam as videoaulas não só para reforçar os próprios conhecimentos na área como também para ensinar seus alunos de forma mais segura e adequada.

Os autores esclarecem que não foram os primeiros a utilizar vídeos em sala de aula como instrumento pedagógico, mas ressaltam que foram precursores e proponentes ostensivos dessa prática, que levou ao desenvolvimento da metodologia ativa denominada sala de aula invertida. Eles afirmam que muitos colegas de profissão introduzem em sua didática vários dos conceitos relativos à sala de aula invertida, embora sem fazerem uso de vídeos como instrumento pedagógico (BERGMANN; SAMS, 2021).

Assim, entendemos que a aplicação da sala de aula invertida não depende da utilização de vídeos, uma vez que o ponto principal dessa metodologia ativa não é levar estudantes a assistir a vídeos, e sim a desenvolver o hábito de estudar em casa e a utilizar a aula presencial como oportunidade para aprofundar os conhecimentos já adquiridos.

Os autores argumentam que não há

> [...] uma única maneira de inverter a sala de aula – não há essa coisa de *a* sala de aula invertida. Não existe metodologia específica a ser replicada, nem *checklist* a seguir que leve a resultados garantidos. Inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem. Todo professor que optar pela inversão, terá uma maneira distinta de colocá-la em prática. Com efeito, ainda que tenhamos desenvolvido as salas de aula invertidas juntos e nossas salas de aula sejam vizinhas, ambas ainda seriam distintas entre si, assim como nossas personalidades e nossos estilos didáticos se diferenciam em meio às semelhanças (BERGMANN; SAMS, 2021, p. 10).

Em outras palavras, a metodologia da sala invertida tem a vantagem de ser flexível, pois é passível de ser adaptada às preferências didáticas do professor. Essa característica, a nosso ver, indica que a metodologia respeita aquilo que o profissional traz de predileções e inclinações, e não o obriga a se enquadrar em um molde metodológico engessado e limitante.

Quanto à utilização ou não de vídeos, os autores aconselham que cada profissional examine se esse é, de fato, um recurso pertinente à sua prática, pois a tecnologia não deve ser usada como mero recurso para dar às aulas um ar de modernidade, mas sim como meio para torná-las colaborativas. Além disso, pontuam que, para os iniciantes no uso dessa metodologia, pode ser mais confortável, por uma questão de falta de tempo, ou mesmo por timidez, utilizar vídeos produzidos por outros docentes, em vez tentar produzir os seus próprios logo de início (BERGMANN; SAMS, 2021).

Como o conceito de aula invertida é, essencialmente, fazer antes o que se faria na aula e fazer na aula, com a ajuda do professor, o que se faria como lição de casa, Bergmann e Sams (2021) ressaltam que o professor ganha tempo em sala de aula para auxiliar os estudantes com mais dificuldades, porque os alunos mais adiantados necessitam menos da intervenção dele. Dessa forma, o docente deixa de ser um mero transmissor de informações e passa a desempenhar o papel de orientador e tutor, valorizando o tempo de sala de aula para ensinar efetivamente.

Com mais tempo para se aproximar dos alunos e esclarecer as dúvidas de maneira individualizada, o professor passa a conhecê-los melhor, o que favorece tanto o relacionamento entre os sujeitos quanto o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, conhecendo em quais pontos cada um precisa de

apoio, esse profissional pode intervir de forma mais precisa e exitosa. Assim, compreendemos que essa metodologia favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes como também as relações humanas no ambiente escolar.

Bergmann e Sams mencionam, ainda, outra vantagem da sala de aula invertida: o livre acesso aos conteúdos. Segundo os autores, em

> [...] uma época em que parte da comunidade não confia na educação, a inversão abre as portas da sala de aula e permite a entrada do público. Nossos vídeos são postados na Internet, e os pais dos alunos e outras partes interessadas têm livre acesso ao material didático. Em vez de ficarem em dúvida sobre o que os alunos estão aprendendo na escola, os pais têm acesso às nossas lições com apenas alguns cliques (BERGMANN; SAMS, 2021, p. 28).

Os autores explicam que, a partir do momento em que disponibilizaram o acesso às videoaulas, vários foram os familiares de seus alunos que passaram a assisti-las também, o que acabou fazendo com que esse material educasse não só os discentes mas também a comunidade local, incluindo adultos, pais e mães que, querendo auxiliar na compreensão e no aproveitamento escolar de seus filhos, também acessavam os conteúdos.

No que se refere à implementação da sala de aula invertida, Valente (2018) destaca quatro regras para que ela se dê de forma bem-sucedida. De acordo com a primeira regra, as atividades em sala de aula têm de envolver uma grande quantidade de questionamento, solução de problemas e de outras atividades que envolvam a aprendizagem ativa, possibilitando ao aluno não só a retomada como também a aplicação e a ampliação do material aprendido *on-line*. Isso significa que o tempo da aula deve ser reservado para atividades que indiquem o nível de compreensão do discente em relação ao conteúdo. Esse momento não envolve o contato do aluno com o conteúdo, mas sim de seu entendimento e ampliação.

A segunda regra é que os estudantes devem receber *feedback* o mais rápido possível depois da execução das atividades presenciais (VALENTE, 2018). O estudante depende do *feedback* do professor para saber se sua compreensão em relação ao conteúdo está correta ou não e se seu aproveitamento está além ou aquém do que deveria.

Em relação à terceira regra, os estudantes devem ser estimulados a participar tanto das atividades *on-line* quanto das presenciais, ambas consideradas na avaliação da aprendizagem deles (VALENTE, 2018). Na aula invertida, o aluno tem mais trabalho a fazer, o que exige não só maior comprometimento da parte dele como também reconhecimento da parte do professor, ou seja, o discente tem de sentir que o seu empenho está sendo percebido e valorizado pelo docente.

Por fim, conforme a quarta e última regra, o material *on-line* e os ambientes de aprendizagem presenciais em sala de aula têm de ser bem estruturados e projetados (VALENTE, 2018). Em suma, todo o material pedagógico utilizado pelo professor deve ser coerente com os objetivos visados e estes entre si, a fim de que o aluno não perca o fio condutor, isto é, o cerne da aprendizagem.

Uma recomendação importante de Bergmann e Sams (2021) para o professor é treinar os alunos no começo desse processo, em relação ao material de estudo a distância. De modo que eles possam aproveitar o máximo possível as atividades fora da sala, é preciso ensiná-los a fazer anotações, registrar dúvidas e questões que considerem polêmicas ou problemáticas, para discuti-las em sala de aula com o professor e com os colegas.

Embora Bergmann e Sams não imponham regras rígidas para a aplicação da sala de aula invertida, podemos afirmar que as diretrizes listadas por Valente (2018) tornam claros os pontos mais positivos dessa metodologia: a aula como oportunidade de discussão acerca do conteúdo visto em casa, o *feedback* rápido do professor, o estímulo para que os alunos estudem dentro e fora da sala de aula e o nexo entre as atividades em sala de aula e fora dela.

Considerando a exposição sobre as metodologias ativas, com foco na gamificação, aprendizagem por pares e sala de aula invertida, passamos, no próximo capítulo, à apresentação de uma proposta de sequência didática baseada nessas três metodologias, a fim de promovermos a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção textual.

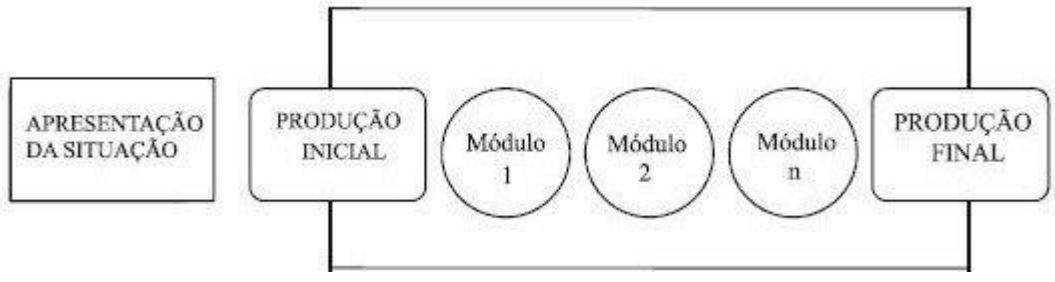
CAPÍTULO 5 - PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA PRODUÇÃO ESCRITA

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar uma sequência didática baseada nas metodologias ativas gamificação, aprendizagem por pares e sala de aula invertida, para o ensino da escrita do texto dissertativo-argumentativo no 9º ano do ensino fundamental. A proposta, que compreende dois módulos, além das produções inicial e final, é composta ao todo por 20 aulas, assim divididas: três aulas destinadas para a produção inicial; sete, para o primeiro módulo; oito, para o segundo módulo e duas, para a produção final. Assim, primeiramente, tratamos do conceito de sequência didática em que nos baseamos, em seguida, justificamos as metodologias ativas selecionadas para este trabalho, posteriormente, apresentamos a sequência didática por nós elaborada.

5.1 Sequência didática: conceito

Para elaborarmos a sequência didática que apresentamos adiante, baseamo-nos no conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, cuja estrutura está ilustrada na Figura 10.

Figura 10 – Estrutura de base da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

De acordo com os pesquisadores, todo o trabalho com sequência didática deve começar com uma exposição minuciosa da atividade de produção textual que

os alunos terão de realizar, a fim de que eles entendam o que lhes está sendo solicitado.

Essa etapa inicial é muito significativa, porque é nela que os estudantes revelam ao professor a partir de que ponto ele terá de partir no processo de ensino, por isso, nessa etapa, ele precisa ser o mais detalhista possível na explicitação da tarefa em foco. O momento de apresentação da situação é determinante no que concerne ao desenvolvimento de todo o trabalho, uma vez que o docente exporá as facilidades e/ou dificuldades da turma quanto à tarefa requisitada.

Na etapa de produção inicial, o enfoque recai sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes e sobre o objeto de conhecimento, no caso, o texto, que é, então, decomposto, fragmentado em módulos, cada um deles destinado ao trabalho com uma dificuldade específica apresentada pela turma.

Os pesquisadores afirmam que as dificuldades abordadas devem ser relativas aos diversos níveis de funcionamento do texto: nível de representação da situação de comunicação, nível de elaboração dos conteúdos, nível do planejamento do texto e nível de realização do texto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) discorrem acerca de três categorias de atividades e de exercícios pertinentes no trabalho com sequência didática: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

Nas atividades de observação e de análise de textos, o professor pode propor aos alunos que comparem vários textos de um mesmo gênero ou de uma mesma tipologia ou faça a comparação de textos de gêneros ou de tipologias diferentes. Nas tarefas simplificadas de produção de textos, pode propor exercícios para tratar de problemas pontuais apresentados pelos estudantes. Quanto à fase de elaboração de uma linguagem comum, podemos afirmar que ela também é imprescindível, pois para que professor e alunos consigam falar sobre o trabalho que está sendo realizado, comentar sobre o próprio texto ou sobre os textos de outros estudantes, é necessário haver uma linguagem conhecida e empregada por todos, uma nomenclatura comum para facilitar o entendimento do que está sendo abordado.

Os estudiosos orientam o professor a listar ou a ajudar os alunos a listar, ao final de cada módulo ou ao final dos módulos, tudo o que foi adquirido/estudado.

Esse momento funciona como uma revisão, uma síntese do que foi trabalhado nos módulos e um último exercício de preparação para a etapa seguinte: a produção textual final. Essa produção finaliza a sequência e permite que o aluno pratique “as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). Após o tratamento, em módulos distintos, das dificuldades encontradas, o professor testa o que o estudante aprendeu no processo. A produção final serve, então, de instrumento de avaliação não só do que os alunos aprenderam como também da pertinência das atividades modulares.

5.2 Metodologias ativas: gamificação, aprendizagem por pares e sala de aula invertida

Optamos por inserir a *gamificação* em nosso trabalho pelo potencial dessa metodologia para engajar os estudantes na sequência didática, com o intuito não apenas de cumprirem o que lhes é solicitado e obterem notas, mas também de aprenderem de modo mais envolvente, empolgante e divertido.

Nesse sentido, a competição que envolve a gamificação, para além de propiciar a obtenção de notas, promove também o reconhecimento de colegas e professores. Assim, entre os elementos da gamificação, selecionamos a pontuação, a ser considerada ao longo da sequência didática, e a premiação, concedida ao final do trabalho aos autores dos melhores textos dissertativo-argumentativos.

Quanto à *aprendizagem por pares*, podemos afirmar que essa metodologia ativa possibilita reunir um aluno com um grau de domínio maior sobre determinado assunto e um aluno com um grau de domínio menor, para que ambos aprendam um com o outro, e não somente com o professor. Ao tentar ensinar algo a um colega, o aluno mais experiente em um tema busca tornar o objeto de conhecimento mais compreensível àquele, e ele mesmo evoluirá nesse processo. Na sequência que propomos, essa metodologia é aplicada em momentos específicos, já que as produções inicial e final são realizadas individualmente.

A nosso ver, a combinação da gamificação com a aprendizagem por pares numa mesma atividade pode favorecer significativamente o grau de envolvimento dos estudantes, pois, além do espírito de competição que têm a maioria das

pessoas, há também o estímulo ao sentimento de pertencimento e de trabalho colaborativo. Esse sentimento é um dos benefícios dessa metodologia, tendo em vista que vivemos uma época em que o individualismo está em destaque.

Quanto à *sala de aula invertida*, entendemos ser ela a mais complexa das metodologias que adotamos neste estudo, principalmente quando levamos em consideração o fato de que o público-alvo são estudantes da educação básica, ainda imaturos do ponto de vista cognitivo. Acreditamos que essa metodologia possa ter melhores resultados, considerando-se a quem se destina, se aplicada juntamente com a gamificação e com a aprendizagem por pares, uma vez que estas propiciam a ludicidade e a colaboração, as quais podem minimizar o desafio que é fazer funcionar adequadamente a sala de aula invertida. Além disso, inclui-la na nossa sequência didática possibilita que os alunos desenvolvam autonomia para estudar em ambientes extraclasse, sem o auxílio do professor, o que constitui um aprendizado importante para além do ambiente escolar.

5.3 Proposta de sequência didática

A presente proposta de sequência didática é constituída pelas seguintes etapas:

- **apresentação da situação inicial**, em que o professor pergunta aos estudantes o que sabem sobre textos dissertativo-argumentativos;
- **produção inicial** do texto dissertativo-argumentativo;
- **módulo 1**, destinado a tratar da dificuldade apresentada pelos estudantes no que tange à ausência e/ou inadequação da seção de conclusão do texto dissertativo-argumentativo;
- **módulo 2**, destinado a ensinar os alunos a produzirem a sequência textual argumentativa;
- **produção final** do texto dissertativo-argumentativo.

Antes de dar início ao trabalho em si, o professor deve explicar aos alunos o que é uma sequência didática, sua finalidade, as metodologias que desenvolverá, as regras, as pontuações e a premiação ao final do trabalho.

Na **apresentação da situação inicial**, o professor pergunta aos alunos o que eles sabem a respeito do texto dissertativo-argumentativo, a partir daí, explica a

função, as características e as circunstâncias em que esse tipo de texto costuma ocorrer. Ainda que os estudantes revelem conhecê-lo, é importante que o professor não pule essa etapa, para que, na produção inicial, eles consigam produzir o texto da forma mais adequada possível.

Concluída essa fase introdutória, o professor passa à **produção inicial**, em que solicita aos alunos a produção individual de um texto dissertativo-argumentativo sobre determinado tema, escolhido, preferencialmente, por eles mesmos, a fim de que haja maior interesse.

Após a escrita, o professor corrige as redações, indicando aos autores os pontos frágeis em relação à organização argumentativa. Quanto mais didática for essa correção, mais facilmente os alunos superarão as dificuldades de escrita.

Isso feito, o professor planeja os módulos de acordo com as dificuldades detectadas. Nesse momento, os alunos ganham dez pontos pela produção inicial, independentemente da qualidade do texto. Desse modo, eles já são envolvidos na atividade e visualizam um objetivo, que é o de aumentar a pontuação ao longo do trabalho.

Como é comum alguns alunos dominarem mais o texto dissertativo-argumentativo do que outros, o professor pode montar os grupos combinando alunos que tenham mais proficiência na escrita do texto dissertativo-argumentativo, que pode ser o líder do grupo, com aqueles que tenham menos proficiência na escrita desse texto ou as próprias equipes podem ser montadas combinando-se. Ao tornar um aluno responsável por uma equipe, o professor, além de valorizá-lo, tem um auxiliar no sentido de que ele se esforçará para ajudar os colegas a vencerem a competição.

O **módulo 1**, que denominamos *Lixo: o que é, suas consequências e destino*, constitui-se a partir da percepção da dificuldade que os estudantes apresentaram para compor a seção de conclusão do texto dissertativo-argumentativo. O objetivo é levá-los a elaborar soluções melhores, mais inteligentes e viáveis ao problema do lixo dentro da escola e em seu entorno.

Nesse módulo, propomos três atividades: a primeira atividade corresponde à leitura de um texto, respostas a um questionário e debate em sala de aula sobre o tema abordado no texto; a segunda corresponde a assistir a um vídeo e responder a

um breve questionário; a terceira corresponde ao preenchimento de formulário de proposição de alternativa para ajudar a resolver o problema do lixo na escola e roda de conversa sobre a adequação das propostas.

Na primeira atividade que mencionamos, o professor solicita que os estudantes, como atividade de sala de aula invertida, acessem o site da Prefeitura de São Paulo, leiam o texto “O lixo é um problema de todos” e respondam a um breve questionário, ambos apresentados a seguir:

O lixo é um problema de todos

Uma cidade precisa entender e ser educada sobre seus resíduos

Atenção! Esse conteúdo não é um convite para que a Prefeitura deixe de fazer a parte dela. É, ao contrário, um pedido para que você ajude a administração municipal a melhorar todo o trabalho que deve ser feito com o lixo na cidade. Neste debate proposto pela Prefeitura, a discussão vai para muito além daquelas sobras e dejetos que você joga - ou deveria jogar - na lixeira.

O conceito “lixo” é complexo. Pode ser resumido como o material sem utilidade gerado por toda a atividade humana (doméstica, comercial, industrial, serviços de saúde) ou ambiental (folhas, galhos, terra e areia). Na questão prática, ele é recolhido dos espaços domiciliares e públicos por meio das coletas e varrição de ruas, respectivamente. Mas esse é só o segundo passo de um longo percurso. Sim, segundo, porque o primeiro passo é dado por cada indivíduo, quando escolhe jogar o lixo no lixo. Quando opta por separar o lixo orgânico do material reciclável. E até quando decide produzir menos lixo. E é aí que você entra na história!

Sim, numa conta rápida, são 20 mil toneladas de resíduos por dia. Isso mesmo que você leu: são novos 20 milhões de quilos de lixo por dia. É muita coisa. E, se cada cidadão não fizer a sua parte, fica praticamente impossível que somente o trabalho da Prefeitura resolva toda a questão, resultando em uma cidade limpa e saudável.

Entenda o que é lixo

A Política Nacional de Resíduos Sólidos*, instituída a partir da Lei nº 12.305/02, dispõe sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, além de estabelecer os princípios que norteiam as configurações dos lixos coletados nos ambientes domiciliar e público.

A classificação do lixo se dá por meio de sua natureza física: seco e molhado; sua composição química: matéria orgânica e matéria inorgânica; e pelos potenciais riscos ao meio ambiente: perigosos e não-inertes (NBR 10.004/2004**).
Dentre os resíduos, há duas categorias principais: urbanos, gerados pelos munícipes nas residências, comércios e/ou em outras atividades na cidade; e especiais, gerados por indústrias e serviços de saúde.

Todo o lixo produzido diariamente possui configuração e destinação própria. “Em geral, grande parte do lixo gerado pelo cidadão é formado por aproximadamente 50% a 60% de matéria orgânica de rápida decomposição, 30% a 40% de materiais potencialmente

recicláveis, caso seja dada a destinação correta, e 10% a 20% de rejeitos sem possibilidade de reutilização", contextualiza Adler Antunes, Gerente de Gestão de Serviços da Amlurb.

Domiciliar

Originado pelo munícipe na sua residência, constituído majoritariamente por itens de consumo alimentício, papéis, embalagens em geral, produtos deteriorados, papel higiênico, fraldas descartáveis e resíduos que podem ser tóxicos. Já os resíduos caracterizados como material reciclável não são considerados, de fato, lixo. Isso porque são compostos por propriedades que podem ser transformadas em matéria-prima para confecção de novos produtos. A gestão é feita por meio das coletas domiciliar e seletiva, que retiram os resíduos na casa ou em pontos de coleta próximos à moradia do munícipe.

Comercial

Produzido em estabelecimentos comerciais e de serviços, como supermercados, instituições financeiras, lojas e restaurantes, constituído por papeis, plásticos, embalagens de acordo com o produto e/ou serviço oferecido e resíduos desenvolvidos pelos colaboradores.

Público

Gerado pelos serviços de limpeza pública urbana, como resíduos de varrição das vias públicas e por meio da limpeza de galerias, córregos e terrenos, e restos de podas de árvores etc.; ou de limpeza de áreas de feiras livres, constituídos por restos vegetais e embalagens utilizadas no setor.

Serviços de saúde

Desenvolvido a partir de estabelecimentos que prestam serviços de saúde, tais como hospitais, clínicas, laboratórios, farmácias, clínicas veterinárias, postos de saúde, estúdios de tatuagens e locais que geram resíduos sépticos, que podem conter germes contaminantes e patogênicos, presentes nos instrumentos das atividades prestadas, tais como, seringas, gazes, bandagens, algodões, órgãos e tecidos removidos, meios de culturas e animais usados em testes, sangue coagulado, luvas descartáveis, remédios com prazos de validade vencidos, instrumentos de resina sintética, filmes fotográficos de raios X etc.; e resíduos assépticos, constituídos por papéis, restos da preparação de alimentos, componentes de limpezas gerais e outros materiais que não entram em contato direto com pacientes ou com os resíduos sépticos anteriormente descritos.

Específicos

Encontrado em determinados produtos que possuem contaminantes em sua composição, como pilhas e baterias, constituídos por elementos como mercúrio, chumbo e cádmio que podem vazar e contaminar o meio ambiente, caso seja descartado da forma errada.

Entulho

Produzido em casos de construção civil, é constituído por material inerte, passível de reaproveitamento, como restos de obras, construções e demolições, solos de escavações, etc.

Nestes casos, a Prefeitura atua como responsável pela coleta de pequenas quantidades (em geral, menos que 50 kg ou 100 litros), conforme determina a Lei nº 13.478/02.

Caso ultrapasse, o munícipe deve encaminhar os resíduos para um dos Ecopontos distribuídos pela cidade ou contratar um serviço particular de coleta com empresas cadastradas pela administração municipal, para posterior destinação em aterros de resíduos de construção.

(Site: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/cuide_da_cidade/noticias/?p=276046)

Questionário sobre o texto "O lixo é um problema de todos"

Esta atividade vale 15 pontos! Cada resposta correta vale 05 pontos!

Nome da equipe: _____

1. Explique, sem copiar do texto, isto é, com as suas palavras, o que é lixo!

2. Preencha as linhas em branco com um dos seguintes itens: domiciliar, comercial, público, serviços de saúde, específicos e entulho!

O _____ é composto por restos de obras e o seu material pode ser reaproveitado.

O lixo _____ é composto por muitos restos de comida e outros resíduos que podem ser tóxicos.

Uma das diferenças entre o lixo _____ e o lixo _____ é que aquele costuma ser composto, principalmente, por restos vegetais, enquanto este é constituído, sobretudo, por papéis, plásticos, embalagens etc.

3. Por que, segundo o título do texto, o lixo é um problema de todos?

Na aula seguinte, quando cada equipe apresentar o questionário respondido, o professor faz a releitura do texto "O lixo é um problema de todos" em voz alta, debate com os alunos as ideias apresentadas, faz a correção coletiva dos questionários e atualiza a lista de pontuação.

Na próxima tarefa, também como aula invertida, as equipes assistem ao vídeo "Impactos causados pelo descarte incorreto de lixo", disponível na plataforma do YouTube, e respondem às seguintes perguntas:

<u>Perguntas acerca do vídeo “Impactos causados pelo descarte incorreto de lixo</u>”

Esta atividade vale 10 pontos! Cada resposta correta equivale a 05 pontos

Nome do grupo: _____

I. Quais os prejuízos causados pelo descarte incorreto de lixo?

II. O que é chorume?

Na aula seguinte, as equipes entregam as suas respostas ao professor e ele faz a leitura de cada uma delas antes de assistir ao vídeo “Impactos causados pelo descarte incorreto de lixo” juntamente com os alunos, para que uma equipe analise se as respostas da outra está correta. Depois de todos terem assistido ao vídeo em sala de aula, o professor solicita que cada equipe faça a reescrita/correção de suas respostas, se necessário.

Como atividade final desse módulo, para ajudar os alunos a comporem a seção de conclusão do texto dissertativo-argumentativo, cada equipe realiza pesquisas na Internet sobre modos inteligentes e criativos de ajudar a resolver o problema do lixo na escola, conforme as orientações apresentadas a seguir:

Atividade: como tornar a nossa escola mais limpa?

Cada equipe deve desenvolver um projeto de ação para ajudar a resolver o problema do lixo em nossa escola. A proposta deve ser clara, realizável, economicamente acessível e ética.

A criatividade é um ponto importante, ou seja, duas equipes não podem apresentar a mesma alternativa de solução para o problema. Para formular uma boa sugestão de intervenção, os grupos podem fazer pesquisas na Internet e até recorrer a professores de outros componentes curriculares, sobretudo, os de ciências, para que estes os auxiliem na execução da tarefa.

O formulário com a proposta deve conter no mínimo os seguintes itens:

(I) descrição da proposta;

(II) o que é necessário para colocar a proposta em prática;

(III) prazo (curto, médio e/ou longo) para que a proposta comece a surtir os efeitos almejados e

(IV) se a proposta é inédita ou se já foi aplicada em algum lugar.

Na execução dessa atividade, os estudantes têm oportunidade de conversar uns com os outros e até mesmo com os professores de outras disciplinas sobre possíveis medidas de intervenção, assim, podem confrontar as sugestões de sua equipe com as das demais e avaliar se são viáveis ou não e se respeitam os direitos humanos. Realizada essa atividade, o professor promove uma roda de conversa em sala de aula para que cada representante de sua equipe leia a sua proposta e, em seguida, ouça as opiniões das demais equipes sobre o que foi proposto. Como parte final dessa roda de conversa, o professor pode incentivar os alunos a exporem o que eles aprenderam nesse primeiro módulo e as suas eventuais dúvidas. Isso serve até mesmo para que o professor verifique se todos os membros de cada equipe estão participando efetivamente do trabalho.

O **módulo 2**, que intitulamos *A particularidade do texto dissertativo-argumentativo*, constitui-se a partir do que constatamos por meio da análise das redações: alguns alunos, não conseguindo compor sequências textuais argumentativas, recorrem a sequências textuais narrativas, descritivas, explicativas e até mesmo dialogais para produzir o texto dissertativo-argumentativo. Assim, embora os seus textos apresentem uma dimensão argumentativa, não trazem uma visada argumentativa, o que pode comprometer a adesão do leitor ao ponto de vista do autor do texto.

Em razão disso, esse módulo tem como objetivo evidenciar a especificidade da sequência textual argumentativa, sem deixar de abordar as demais sequências textuais, uma vez que elas, muitas vezes, se imbricam em um mesmo fragmento textual.

Dessa forma, propomos três atividades: a primeira delas envolve a leitura de excertos de uma obra literária para que os alunos identifiquem as sequências textuais; a segunda corresponde a um debate para a correção coletiva da atividade anterior e a terceira é a releitura da produção inicial do texto dissertativo-argumentativo, para a identificação das sequências textuais nele presentes, a fim de que cada autor perceba se o texto produzido é, de fato, argumentativo ou se traz basicamente macroproposições narrativas ou operações descritivas, por exemplo.

Para a concretização desse módulo, selecionamos a obra *O médico e o monstro*, do escritor escocês Robert Louis Stevenson, por se tratar de um livro que costuma despertar grande interesse no público infanto-juvenil, além do que, é uma forma de incluir a literatura no processo de ensino-aprendizagem e de realizar um trabalho mais contextualizado, que favorece a compreensão dos estudantes acerca das sequências textuais e de suas características.

Após o professor explicar cada uma das sequências, os alunos realizam a atividade que propomos a seguir, baseada na metodologia ativa sala de aula invertida:

Atividade sobre sequências textuais

Esta atividade vale 80 pontos no total! Cada resposta correta vale 05 pontos!

Nome da equipe: _____

Leiam os trechos da obra “O médico e o monstro”, de Robert Louis Stevenson, transcritos a seguir e identifiquem as sequências textuais presentes neles!

1. “Mr. Utterson, o advogado, tinha uma fisionomia austera, nunca suavizada por um sorriso; falava de maneira fria, lacônica e pouco à vontade; era retraído em suas emoções; em suma, um homem magro, alto, seco, sombrio e ainda assim merecedor da afeição alheia.” (p. 9)

Resposta: _____

2. “O homem manteve-se perfeitamente calmo e não ofereceu resistência, mas me lançou um olhar tão maligno que me fez ficar coberto de suor.” (p. 14)

Resposta: _____

3. “– Mas investiguei o local por conta própria – continuou Mr. Enfield. – Não se assemelha em nada a uma residência. Não há outra entrada, e ninguém mais cruza aquela porta que vimos, a não ser, de tempos e tempos, o cavalheiro que foi personagem da minha pequena aventura. Há três janelas que dão para o pátio no andar superior, mas nenhuma no térreo; as janelas estão sempre fechadas mas têm as vidraças limpas. Há também uma chaminé que em geral está produzindo fumaça, portanto alguém deve viver ali (...)” (p. 17)

Resposta: _____

4. “O Dr. Lanyon estava sentado a sós, diante do seu vinho. Era um cavalheiro jovial, saudável, elegante, de rosto avermelhado, com uma franja do cabelo prematuramente branca, e modos expansivos e resolutos.” (p. 21)

Resposta: _____

5. “De início o problema tinha lhe inquietado apenas o lado intelectual; mas agora sua imaginação também se deixara arrebatar, ou melhor, escravizar (...).” (p. 22)

Resposta: _____

6. “ – Mr. Hyde, suponho?

– Este é o meu nome. O que deseja?

– Vejo que vai entrar em casa – disse o advogado. – Sou um velho amigo do Dr. Jekyll, sou Mr. Utterson, de Gaunt Street. Talvez já tenha ouvido meu nome. Já que nos encontramos aqui, pensei que pudesse me deixar entrar.

– Não vai encontrar o Dr. Jekyll. Ele não está em casa.” (p. 25)

Resposta: _____

7. “Mr. Hyde era pálido e com aparência de anão; dava uma impressão de deformidade sem que houvesse nele nenhuma má-formação visível, tinha um sorriso desagradável, tinha sabido se impor ao advogado com uma mistura ameaçadora de timidez e ousadia, e falva com uma voz enrouquecida, sussurrante e meio alquebrada; todos estes pontos se somavam a seu desfavor, mas nem mesmo todos eles juntos podiam explicar a sensação de repulsa, nojo e medo experimentada por Mr. Utterson.” (p. 27)

Resposta: _____

8. “O Dr. Jekyll (...) um homem corpulento, bem proporcionado, de rosto liso aos cinquenta anos, com uma leve tintura de malícia talvez, mas ostentando todos os sinais da competência e bondade...” (p. 31)

Resposta: _____

9. “Eram duas horas quando ela voltou a si e chamou a polícia. O assassino já tinha desparecido há muito tempo; mas ali continuava sua vítima, o corpo caído no chão do beco...” (p. 36)

Resposta: _____

10. “– Por que não lê logo, senhor? – perguntou Poole.

– Porque estou com medo – disse o advogado solenemente.” (p.76)

Resposta: _____

11. “No dia 9 de janeiro, ou seja, quatro dias atrás, recebi pelo correio vespertino um envelope registrado, endereçado com a letra do meu velho amigo e colega de estudos, Henry Jekyll. Fiquei bastante surpreso, porque não tínhamos o habito de nos correspondermos; eu o encontrara, jantara com ele, na verdade, na noite anterior; e não podia imaginar nada em nossas relações que justificasse a chegada de uma comunicação assim tão formal.” (p. 79)

Resposta: _____

12. “Essa pessoa (...) vestia-se de uma maneira que teria provocado hilaridade, se fosse em uma pessoa comum; ou seja, suas roupas, embora fossem de um tecido caro, eram grandes demais para ele sob todos os aspectos (...).” (p. 84)

Resposta: _____

13. “Muitos homens poderiam até vangloriar-se dessas irregularidades das quais eu me sentia culpado, mas, em função dos altos parâmetros que eu tinha estabelecido para mim mesmo, tive que encará-los e escondê-los com uma sensação quase mórbida de vergonha. Foi, portanto, a natureza exigente das minhas aspirações, mais do que qualquer degradação específica decorrente dos meus defeitos, que me fez ser aquilo em que me tornei (...).” (p. 91-92)

Resposta: _____

14. “Descobri certos agentes químicos capazes de abalar e arrancar das raízes esta nossa roupagem de carne e osso, tal como uma ventania arrebata uma tenda. Por dois bons motivos não descerei a muitos detalhes científicos da minha confissão. Primeiro, porque aprendi às minhas próprias custas que a desgraça e o fardo da existência estão pousados para sempre nos nossos ombros (...). Segundo, porque, como minha narrativa tornará bastante claro, ai de mim! – minhas descobertas ficaram incompletas. Basta-me dizer, portanto, que não apenas percebi que meu corpo material não passava da simples aura e refulgência de certas forças que constituem meu espírito (...)” (p. 93)

Resposta: _____

15. “O mal, além disso (que eu creio ser o lado letal de todo ser humano), imprimira sobre aquele corpo uma aura de deformação e de decadência. E no entanto quando eu contemplava aquele feio ídolo no espelho, não experimentava nenhum tipo de repugnância, e sim um impulso de boas-vindas.” (p. 95)

Resposta: _____

16. “Fiz esta escolha, talvez, com algumas ressalvas inconscientes, porque mantive a casa no Soho e não destruí as roupas de Edward Hyde, que continuaram à minha disposição no escritório.” (p. 102)

Resposta: _____

17. “Todas as coisas chegam um dia ao fim; a mais espaçosa das medidas acaba por ser preenchida, cedo ou tarde; e essa breve concessão à minha própria maldade acabou por destruir o equilíbrio de minha alma. No entanto, isso não me deixou alarmado; a queda pareceu-me natural, como se fosse uma volta aos velhos tempos que antecederam a minha descoberta.” (p. 105)

Resposta: _____

Em sala de aula, as equipes entregam ao professor a atividade com as respostas. Ele lê em voz alta cada fragmento textual, em seguida, promove um debate entre os estudantes com a sua mediação sobre as possíveis respostas, anota na lousa as corretas. Depois, verifica quais equipes acertaram e atualiza a lista de pontuação de cada uma delas.

Ao final dessa atividade, o professor entrega a produção inicial de cada estudante e, numa roda de conversa, cada aluno lê em voz alta o seu texto e todos discutem se a produção pode ser caracterizada mais como um texto de relato, descritivo, narrativo ou argumentativo.

Para que nenhum aluno se sinta constrangido pela exposição, o professor, além de conceder pontos a todos os estudantes que lerem os próprios textos, conduz a discussão não com base na noção de certo ou errado, mas na noção de mais ou menos adequado ao texto dissertativo-argumentativo.

Na **produção final**, os alunos reescrevem seus textos, os quais são lidos pelo professor, que indica ao respectivo autor, de forma clara, em quais pontos a produção textual evoluiu. Posteriormente, em um mural na sala de aula, as produções são expostas para que os demais professores e alunos de outras turmas possam escolher as cinco melhores redações. Os autores desses textos ganham 150 pontos cada um.

Para premiar os alunos vencedores, o professor pode recorrer a uma ou a várias das seguintes opções: conceder-lhes nota máxima na atividade; criar um mural com fotos dos ganhadores; conceder-lhes medalhas encomendadas ou confeccionadas na própria escola; divulgar os textos no jornal escolar, caso exista na unidade; premiá-los com livros de literatura infanto-juvenil.

A nosso ver, é importante, principalmente no caso de as redações tratarem de um problema que envolve a escola, apresentar os textos à equipe gestora para que os autores sejam valorizados e para que se busque aplicar as propostas de solução, permitindo que os estudantes percebam o texto dissertativo-argumentativo não apenas como uma produção escolar, mas também como uma manifestação escrita que pode ter um efeito transformador em sua realidade.

Considerações finais

Ao concluirmos esta pesquisa, na qual focamos a produção de textos dissertativo-argumentativos por alunos concluintes do Ensino Fundamental de uma EMEF da cidade de São Paulo, confirmamos nossas hipóteses: 1) As dificuldades de escrita do texto dissertativo-argumentativo são decorrentes do desconhecimento dos alunos sobre a construção da sequência textual argumentativa, em suas proposições: asserção, apoio/sustentação/conclusão e 2) O uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos pode viabilizar a construção de uma sequência didática orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos.

O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou responder às perguntas inicialmente propostas, que aqui retomamos: 1) Quais são as dificuldades que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que participam do presente estudo apresentam na construção da sequência argumentativa em textos dissertativo-argumentativos? e 2) Como o uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos pode viabilizar a construção de uma sequência didática orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos?

Ao termos essas perguntas respondidas, consideramos que atingimos o objetivo geral de investigar as dificuldades que os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de São Paulo apresentam na escrita do texto dissertativo-argumentativo e propor uma sequência didática para tratamento da questão, bem como dos objetivos específicos de: (1) identificar, analisar e interpretar as dificuldades de construção da sequência textual argumentativa em redações produzidas por esses alunos e (2) propor uma sequência didática, fundamentada em princípios da Análise Textual dos Discursos, por meio de metodologias ativas, para que os alunos superem as dificuldades apresentadas. A análise dos dez textos que realizamos no Capítulo 3, considerando o plano de texto e as sequências textuais, assim como a construção da sequência didática por meio de metodologias ativas

que empreendemos no Capítulo 5, permitiram-nos alcançar os objetivos estabelecidos.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, identificamos, analisamos e interpretamos as dificuldades que os alunos revelaram em relação à escrita de seus textos, quanto à estrutura, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, e quanto às sequências textuais que caracterizam a argumentatividade de um texto. Sintetizamos, no Quadro 5 (R3, R14, R15, R19, R23 e R29), o que observamos em relação às dificuldades referentes à estrutura encontrada nas redações e em relação ao emprego excessivo de sequências textuais descritivas, narrativas e explicativas numa seção na qual a sequência textual argumentativa é que deveria predominar (R3, R12, R14 e R19). Assim, ao levantarmos as dificuldades dos alunos, respondemos à primeira pergunta da pesquisa.

Quanto ao segundo objetivo específico, também o consideramos alcançado por meio do Capítulo 5, no qual elaboramos uma proposta de sequência didática, com o uso de metodologias ativas na proposição de atividades de reescrita fundamentadas em estudos da Análise Textual dos Discursos, orientadora para o trabalho do professor no enfrentamento dos desafios da escrita de seus alunos. Assim, ao propormos tais atividades, respondemos à segunda pergunta de pesquisa.

Consideramos a sequência didática que construímos, inter-relacionando as três metodologias ativas e desenvolvendo um trabalho que envolve tanto pesquisa quanto leitura e escrita, como um passo relevante que visa a contribuir para tornar o ensino do texto dissertativo-argumentativo no 9º ano do ensino fundamental uma tarefa mais atrativa para os estudantes, por conta não só da ludicidade inserida no processo de ensino-aprendizagem como também da contextualização do trabalho pedagógico.

É importante salientar que nossa proposta põe em foco, ainda, os princípios defendidos na BNCC (2018), segundo os quais o estudante deve argumentar sem perder de vista os direitos individuais e coletivos, os direitos humanos, a responsabilidade com o meio ambiente e a ética, o que corrobora uma atuação social voltada à cidadania, imprescindível neste século XXI.

Assim, acreditamos que este estudo pode não só auxiliar os professores da educação básica no ensino do texto dissertativo-argumentativo como também servir de fonte primária para inspirá-los na construção de novas sequências didáticas que foquem no texto dissertativo-argumentativo.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **Textos**: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, J.-M. **A linguística textual:** introdução à Análise Textual dos Discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

AMOSSY, R. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olimpio Ferreira. *EID&A* – **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. (org.) **Temas e textos em metodologia de ensino superior**. Campinas: Papirus, 2006, p. 57-70. v. 1. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4409156/mod_resource/content/2/Anastasiou_Texto%20sobre%20Modelos%20Univ.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

ARAUJO, I. S.; MAZUR, E. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362/24959>. Acesso em: 14 set. 2020.

ARAUJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa, 2015, Florianópolis, SC. **PNE:** Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 2010.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENTES, A. C.; MARIANO, R. D.; FERREIRA-SILVA, B. F. Marcadores discursivos e sequências textuais no programa “Manos e minas”: uma análise inicial para a tipificação do programa em relação a aspectos textuais-discursivos. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 3, n. 9, p. 239-265, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/45034172/Marcadores_discursivos_e_sequ%C3%AAncias_textuais_no_programa_Manos_and_Minas_uma_an%C3%A1lise_inicial_para_a_tipifica%C3%A7%C3%A3o_em_rela%C3%A7%C3%A3o_a_aspectos_textuais_discursivos>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/linhadagua/index>. Acesso em 07 abr. 2020.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CIULLA, A.; SILVA, A. A. da; DUARTE, A. L. M.; CATELÃO, E. de M.; SILVA, F. O.; LIMA, I. M.; MATOS, J. G.; FERNANDES, J. O.; SÁ, K. B. de; SOARES, M. S.; FARIA, M. da G. dos S.; MARTINS, M. A.; MACEDO, P. S. A. de; OLIVEIRA, R. L. de; SANTOS, S. A. dos; CORTEZ, S. L.; FILHO, V. C. **Linguística Textual:** conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M.; PINHEIRO, C. L.; LINS, M. da P. P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIR, A. C.; SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. **A trajetória histórica da LDB:** um estudo crítico frente à realidade brasileira. 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, p. 31- 39, 2007. Disponível em: <https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Saberes_Docentes_Saberes_Professores.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DELORS, J. ***Educação:*** *um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez, *1998*.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FÁVERO, L. L. O ensino no Império: 1837-1867- trinta anos do Imperial Colégio de Pedro II. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. **Institucionalização dos estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2002.

FÁVERO, L. L. Heranças: a educação do Brasil Colônia**. Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 1, n. 8, 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/351/360>. Acesso em: 22 de abr. 2019.

FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES-SANTOS, S. N.; SANTOS, L. W.; SANTOS, M. F. O.; TAFFARELLO, M. C. M.; TRAVAGLIA, L. C. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KOCH, I.G.V. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCHHANN, A.; MORAES, Â. C. **Aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel**. Anápolis: UEG, 2014.

KOCHHANN, A.; MORAES, Â.; PESSOA, A. T.; GONZAGA, S. P. Didática e prática de ensino: uma reflexão em Candau e Freire. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 4.: XII Semana de Letras, 12.; Semana de Pedagogia, 15.; Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPLEX) - Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento, 1., 2015, Inhumas. Disponível em: <file:///C:/Users/GOOD%20LUCK/Downloads/4905-Texto%20do%20artigo-14229-1-10-20151008.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2020.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Revista Acta Scientiae**, v. 20, p. 154-171, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em 14 de nov. 2021.

MARQUESI, S. C. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (org.) **Análise Textual dos Discursos**: perspectivas teóricas e metodológicas. Coimbra: Gracio, 2018.

MARQUESI, S. C. Linguística textual e análise textual dos discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.) **Linguística Textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/GOOD%20LUCK/Downloads/44920-Texto%20do%20artigo-128455-2-10-20190910.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

MARQUESI, S. C. A gramática das sequências descritivas e o ensino da escrita em cursos de graduação. In: CONGRESSO DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba: UFPR, 2011.

MARQUESI, S. C. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T.; ELIAS, V. M. S.; TOMAZI, M. M.; RODRIGUES, M. G. S. Plano de texto e contexto: conceitos em interface para o tratamento da escrita e da leitura em mídia digital. **(Con)textos Linguísticos**, v. 13, p. 40-59, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/GOOD%20LUCK/Downloads/alexsandro,+6.+PLANO+DE+TEXTO+E+CONTEXTO.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

MARQUESI, S. C. ; ELIAS, V. M. S. ; CABRAL, A. L. T. Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.) **Linguística Textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. Disponível em: <https://img.travessa.com.br/capitulo/CONTEXTO/LINGUISTICA_TEXTUAL_E_ENSINO-9788572449915.pdf>. Acesso em 22 set. 2020.

MARQUESI, S. C.; SILVEIRA, I. F. Tecnologias da Informação e Comunicação como Suporte à Aprendizagem Ativa de Língua Portuguesa no Ensino Superior. **Revista Linha D'Água**, v. 28, p. 137-154, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/97451/98230>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. In: SEMINÁRIO SJEEC, 11., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/1236>. Acesso em: 10 out. 2021.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 63-82. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

MENEZES, C. C. N.; BORTOLI, R. de . Gamificação: surgimento e consolidação. **Comunicação & Sociedade**, v. 40, p. 267-297, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/6700/6204>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MORAN, J. **Metodologias ativas**: alguns questionamentos. s.d. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf> Acesso em: 7 jul. 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2021.

MÖRSCHBÄCHER, J. L.; PADILHA, T. A. F. Contribuições e desafios da metodologia instrução entre pares: um estudo de caso no ensino técnico. In: MAGEDANZ, A.; HORN, C. I.; VIVIAN, D.; FASSINI, E.; AHLERT, E. M.; WILDNER, M. C. S.; SCHWERTNER, S. F.; PADILHA, T. A. F. (org.) **Docência na educação profissional:** artigos e resumos. Lajeado: Univates, 2018, p. 286-301. v. 1. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/20dee545-55dd-4e4f-bb41-19fbc768b488/content>. Acesso em: 07 ago. 2021.

MEDEIROS, V. A. **Antonio de Sampaio Dória e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX**. 2005. 335 f. (Tese em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10415/1/Valeria%20Antonia%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. das G. S.; SILVA NETO, J. G. da; SOUSA, M. M. F. de; SOARES, M. E. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C.; QUADROS, M. L. (org.) **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 13 out. 2021.

PEREIRA, T. A. Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais. In: ANDRADE, D. F. (org.) **Educação no século XXI**: Educação Superior, Educação Continuada. Belo Horizonte: Poisson, 2017, p. 48-53. v. 8. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PINHEIRO, M. G. de C.; SILVA, A. da F. G; GALVÃO, M. E. E. L. Dos PCN à BNCC: uma análise interpretativa das indicações de aprendizagens no tema probabilidade. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 18, p. 137-151, jan.-jun. 2020. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/650/549>. Acesso em: 22 abr. 2022.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. V. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097/5062>. Acesso em: 24 abr. 2022.

RAGUZE, T.; SILVA, R. P. da. Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. **GAMEPAD - Seminários de Games e Tecnologia**, p. 1-12, 2016. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/7fe3e6be-385f-4e8b-96e4-933a0e63874f/Gamificac%C2%B8a~o%20aplicada%20a%20ambientes%20de%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SÃO PAULO (Município). **Projeto Político Pedagógico** − EMEF [onde ocorreu a pesquisa]. São Paulo: s. ed., 2021.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, v. 26, p. 173-190, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a10.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SOUSA, M. M. F. A inter-relação entre as sequências textuais e os processos de referenciação anafórica no gênero anúncio. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. de C.; RAUEN F. J. (org.) **Anais proceedings**. Santa Catarina: Tubarão, 2007.

STEVENSON, R. L. **O médico e o monstro**. São Paulo: Hedra, 2011.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em Foco**, v. 7, p. 145-156, 2017. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259. Acesso em: 26 abr. 2020.

TORRES, R. M. **Educação para todos:** uma tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990; Paris, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/132759983.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558/2691>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ANEXOS - Redações produzidas pelos estudantes

R1 – Sem título

Existe pessoas que na hora de jogar uma coisa no lixo ela prefere jogar o lixo na escola. Para mim isso não faz sentido se a pessoa tem um lixo em casa ela nem devia jogar na

R2 – Sem título

Bom todo mundo sabe que o lixo deve ser reciclado mais as pessoas decide jogar lixo no chão papel e outras coisas enfim as pessoas em si tem que ser mais limpa e ter mais higiene nós temos que cuidar do

R3 - Escola ou lata de lixo?

Escola ou lata de lixo?

Como aluna dessa escola e moradora do bairro me sinto muito desrespeitada com a falta de cuidado de todos com o próprio lixo que produz.

Tem dias que a porta da escola está limpinha, daí aos poucos os moradores começam a jogar seu lixo principalmente a noite quando a escola já está fechada e não tem nenhum funcionário vendo.

De manhã quando eles chegam e perguntam quem foi que jogou lixo ali todo mundo diz que não viu. Daí eles tem que se virar pra conseguir fazer o pessoal do caminhão de cata-bagulho vim aqui mais uma vez e levar embora todo esse lixo. Depois todo mundo faz tudo de novo

Tem dias que até os carros tem dificuldades de passar pela rua, de tão cheia de lixo que ela fica. A frente da escola fica feia, fedida, com muitos mosquitos e várias crianças correndo por perto, em tempo de sofrerem algum acidente ou até algum tipo de contaminação.

R4 - Lixão

Lixão

Eu sou contra jogar lixo no chão e acho que a diretora tem que tomar uma atitude urgente contra essa situação.

R5 – Sem título

O lixo é no lixo não joga o lixo na rua e na escola. Joga o lixo na lata de lixo. Não temos mais que tolerar essa situação

R6 - Sem título

é muito comum alunos e morado jogar lixo fora da escola mas os alunos também jogam lixo na escola como, papel de bala, guloseimas, plástico, etc. e isso vem se tornando cada ves mais comum, mas não deveria, pelo cuidado com o meio ambiente

R7 - Sem título

O problema do lixo aqui na nossa escola é muito antigo e prova que as pessoas são sem noção. O meu pai estudou aqui e conta que sempre foi assim, que as pessoas nunca respeitaram a escola, que sempre foram mal educadas e trataram esse bem público como se fosse qualquer coisa.

Na minha opinião, as pessoas fazem isso por duas razões. A principal é que elas são porcas mesmo e a segunda é que elas nunca sofreram punição por cometerem esse tipo de crime, então acham que está tudo bem e continuam fazendo.

Poluir é crime ambiental já que pode causar vários outros problemas como por exemplo prejuízo do solo, epidemias, mal cheiro, dificuldade pra transitar pelo local, etc. É impossível que as pessoas não sabem de tudo isso, não sabem que isso é uma atitude irresponsável e inaceitável.

Eu acho que a solução é deixar o lixo se amontoar aí na rua, fechar a escola e só voltar a ter aula depois que a comunidade resolver o problema. Porque até agora só a escola tentou resolver e não conseguiu já que ela está lutando sozinha por uma coisa que é pra todos.

R8 – Sem título

Muita gente reclama do lixo aqui dentro e ao redor da nossa escola mas as outras escolas daqui da região estão pior ainda. Antes de criticar tem que ir lá ver como a situação está. Claro que é errado jogar lixo nas ruas só que as pessoas não tem dinheiro para contratar uma cassamba e fazer o descarte correto dos seus entulhos.

A única solução que eu vejo pra esse problema é não deixar as crianças brincando na rua quando ela estiver muito cheia de lixo e pedir pra população colocar o lixo pra fora somente perto da hora que o caminhão de lixo for passar.

Aqui dentro da escola eu acho que as medidas deveriam ser um pouco mais duras por que tem lixeiras e mesmo assim muitos alunos não usam. Então acho que se o aluno quer viver no lixão tem que ser transferido para as escolas mais acabadas. Lá ele vai se sentir mais em casa.

R9 - Escola particular X escola pública

Escola particular X escola pública

Um vizinho meu trabalha em uma escola particular que fica lá em Santana. A escola é muito bonita, limpa e organizada ao contrário da maioria das escolas públicas que eu conheço inclusive a minha.

Até quando a nossa sociedade vai ser tão desigual e injusta a ponto

R10 – Sem título

Boa tarde. Como vai? Meu nome é (nome do estudante), eu tenho 14 anos de idade e vou falar sobre o problema do lixo aqui na minha escola. É difícil falar disso sem perder a paciência porque as pessoas daqui não colaboram muito com a limpeza e tal. É como se elas achassem que não existe regras pra nada nessa

R11 – Sem título

O que fazer no caso do lixo? Punir e chamar a vigilância até as pessoas entenderem que não poderão mais continuar tratando a escola desse jeito.

R12 – Seu lixo não é problema da escola

Seu lixo não é problema da escola

Aqui na escola a nossa situação no que diz respeito ao lixo é bastante crítica, na verdade sendo sincera sempre foi muito crítica pois não é de hoje que todo mundo trata esse espaço e as pessoas que estão aqui sem um pingo de consideração.

Todos os dias é possível ver gente de tudo que é idade jogando seu lixo aqui dentro e lá fora ao redor da escola. As pessoas mais jovens jogam lixo a qualquer hora, os idosos sentem mais vergonha e jogam a noite pra ninguém ficar reparando. A escola vive suja, feia, com funcionários estressados e com cheiros desagradáveis.

Eu não sei se é lá na China ou no Japão que os alunos limpam a escola. Acho que essa é a solução para a nossa escola porque se os próprios alunos limpar não vão sujar e nem deixar os moradores da redondeza sujar também. Os funcionários limpam daí a vizinhança suja e não acontece nada. Se fosse aluno limpando eu acho que todos teriam mais respeito até para não dar confusão.

R13 – Sem título

Eu acho uma falta de respeito muitas das vezes são os moradores que jogam envolta da escola e os alunos dentro. Eles ficam jogando lápis quebrado, papéis, tampas de canetas. Eu acho isso uma falta de

R14 – A casa da mãe Joana é aqui mesmo

A casa da mãe Joana é aqui mesmo

Quantas vezes ainda vamos ter que chegar e pedir licença ao lixo pra passarmos na rua da nossa escola? Será que as pessoas não tem consciência de que isso é um absurdo? Não temos que dividir o espaço com até mesmo animais mortos que a comunidade joga dentro dos muros da escola.

É errado, é feio, é nojento, prejudica o meio ambiente, deixa todo mundo irritado, envergonhado, atrapalha a passagem de pedestres, é um descaso dos moradores com a escola, com os estudantes, com o bairro, com o planeta, faz mau pra saúde de todos, é egoísta e demonstra falta de amor pelo lugar que vivemos.

R15 - Sem título

A falta de respeito aqui é grande. Os alunos não respeitam a escola e a comunidade também não. A escola só fica limpa mesmo nas férias que é quando não tem aluno nenhum pra suja-la. Já o entorno da escola vive sujo o ano inteiro e nas férias é ainda pior. Fevereiro quando começam as aulas a frente da escola fica parecendo cenário de guerra de tanto lixo que o povo já jogou.

Só que na minha humilde opinião isso não é só um problema daqui. O povo brasileiro é desse jeito. Aqui a falta de educação pode ser e é pior, só que quando vou a shoppings ou a estádios de futebol vejo as pessoas jogando lixo em qualquer lugar também e muitas vezes com lixeiras ao alcance das mãos.

Quando chove muito vemos as notícias de várias enchentes que ocorrem em tudo que é parte do país. Isso é sinal de que em todos esses lugares a população está jogando lixo onde não devia e esse lixo está causando essas enchentes que causam mortes e doenças.

Isso pra mim é pouco caso do ser humano com o espaço que ele ocupa. Deveríamos nos importar mais com limpeza, qualidade de vida, educação, respeito com a gente mesmo e com o próximo. As crianças crescem vendo isso e acham que isso é normal, se acostumam e mais tarde vão ser iguais, vão continuar sujando e achando natural.

As tias da limpeza ficam de olho pra ver quem está sujando, daí quando vê que alguém jogou qualquer coisa no chão vão e perguntam assim você não viu a lixeira ali? O aluno fala desculpa, pega o que jogou no chão e joga no lugar certo daí elas ainda falam obrigado. Ou seja as tias tem que cobrar e ainda agradecer pelo aluno fazer aquilo que é obrigação dele. Isso é demais.

R16 – Sem título

Estudo aqui desde o meu primeiro ano, esse problema do lixo sempre existiu e as reclamações por causa dele também. Os anos passam e por aqui tudo continua quase que na mesma.

Às vezes a escola fica até limpa mas é por pouco tempo, já que a maioria dos alunos e os moradores não preservam a limpeza desse local. Quando o meu primo se mudou para cá e começou a estudar aqui ele ficou chocado no primeiro dia de aula quando viu a frente da escola imunda, as carteiras da sala de aula riscadas, o chão do refeitório nojento no final do lanche, livros rasgados e alguns computadores da sala de informática com teclas faltando porque os colegas arrancaram.

Ele disse que em Brasília as escolas são mais organizadas, os alunos são mais educados e tem que lavar as mãos antes de tocar nos livros da biblioteca da escola. Enfim é algo tão diferente que eu pensei que ele estivesse exagerando mas os meus tios disseram que lá é assim mesmo na maioria das escolas.

Hoje em dia o meu primo não lava mais as mãos para mexer nos livros da escola, faz desenhos nas carteiras mesmo tendo caderno para desenhar e eu já vi ele jogando papel no chão. Então fico pensando que ser educado se aprende e ser mal educado também se aprende. Talvez a solução fosse levar todos nós para Brasília para aprendermos e trazer todos os alunos de uma escola de lá para cá para ensinar a comunidade a tratar a nossa escola melhor.

R17 - Sem título

Hoje vou vim minha opinião sobre o lixo que é jogado (trecho ininteligível)

R18 - Lixo não é brincadeira

Lixo não é brincadeira

Jogar lixo em qualquer lugar não é brincadeira. Agora que as eleições estão chegando os políticos vão lembrar de mandar mais varredores de ruas aqui pra nossa escola

R19 – Sem título

Esta é uma das melhores escolas da Brasilândia, gosto de estudar aqui porque tem vários projetos legais como por exemplo robótica, teatro, xadrez, balé, reforço de português e de matemática mas mesmo assim as pessoas não dão o devido valor a ela e enchem ela de lixo.

No verão o lixo que é abandonado na frente da escola fede muito, fica cheio de moscas, é horrível. Quando chove vira um caos porquê o lixo se espalha, vira um lamaçal e a gente tem que andar na rua desviando de tudo quanto é tipo de coisas como por exemplo: garrafas, sacos de lixo, restos de alimentos e etc.

O nosso professor de ciências falou assim “tem homens que já chegaram a lua enquanto tem outros que ainda não acertaram nem o caminho da lixeira mais próxima”. Ele está certo, isso é muito triste.

R20 - Violência simbólica

Violência simbólica
Jogar lixo no chão e ao redor da escola é uma violência simbólica e demonstra o carinho que as pessoas daqui NÃO tem por esse lugar de estudo, de aprendizagem. Podemos demonstrar o que sentimos falando mas podemos demonstrar o que sentimos por meio de atos também e os atos do pessoal daqui já estão dizendo tudo

R21 - Sem título

Eu acho que a escola nem está tão suja assim. É um exagero. A rua sim está muito suja

R22 - Sem título

A solução pra tudo isso é uma só. Colocar câmeras pra filmar quem joga lixo na porta da escola e depois denunciar pra polícia. Quando as multas começarem a chegar as pessoas vão ficar bravas e talvez nem tenham dinheiro pra pagar mas vão aprender a respeitar a escola. Fácil

R23 - Lixo na escola

Lixo na escola

A solução para esse problema é chamar a polícia e denunciar as pessoas que estão fazendo a porta da escola de lixeira e suspender os alunos vândalos que dificultam a limpeza do ambiente. Conversar, pedir e tentar resolver na educação nunca adiantou e nem vai começar a adiantar agora. A comunidade e os estudantes só vão conseguir entender a gravidade do que esta fazendo quando sofrer consequências sérias. O povo só quer ter direitos mas despreza os seus deveres. Ninguém quer saber de manter a área limpa, a escola cuidada, de ser bom exemplo para os alunos que estudam aqui, de colaborar com os funcionários mas quando a escola faz doações de cestas básicas e outras ações sociais aí todo mundo quer saber e quer participar.

Quase ninguém respeita professores e alunos porque acha que professor por ser muito educado é bobo e aluno por ser muito jovem é besta. Agora com a polícia as pessoas levam a sério porque sabem que desobedecer uma autoridade é crime, é desacato e o resultado pode ser muito ruim para elas. Se conversar não funciona então punir tem que funcionar. O que não pode é deixar a escola ficar prejudicada por causa das pessoas ignorantes, teimosas e irresponsáveis que usam e abusam dela e da paciência de todos nós.

R24 - Sem título

O que as pessoas daqui necessitam é de educação, de limites, de respeito pela escola e de amor pelo próximo. Tantas lixeiras espalhadas pela escola e esses irresponsáveis emporcalhando o chão. O pessoal de fora eu até entendo por que lá não tem lixeiras

Eu gostaria de propor uma solução que fosse

R25 – Lixo na escola

Escola não é lugar de desordem. Escola é lugar de aprender a ser cada vez melhor, mais cidadão, mais correto só que como aprender tudo isso em um lugar em que ninguém joga o seu lixo no lugar que deveria jogar?

R26 - Amor ao ambiente

Amor ao ambiente
Eu apostaria em um projeto de valorização deste nosso ambiente e tentaria fazer com que todos

R27 - Sem título

Não sei o que dizer sobre esse assunto. Ele é muito chato e eu não sei o que fazer pra ajudar a resolver esse problema do lixo.

R28 - Sem título

Eu acho que a diretora deveria chamar o povo do posto de saúde pra conversar com os moradores e explicar o nosso

R29 - Sem título

As pessoas ficam dizendo que a gente tem que estudar, tem que respeitar o diretor e os nossos professores, tem que se comportar, tem que ficar longe das drogas porque elas fazem mau a nossa saúde mas elas mesmas não fazem nada disso. Elas não estudam, não respeitam a escola e se comportam mau jogando seu lixo dentro e ao redor da escola mesmo sabendo que isso pode prejudicar a nossa saúde.

Só que a gente não pode falar nada porque se a gente falar todo mundo nos chama de malcriado, sem educação, rebelde sem causa e por aí vai. A diretora ter que chamar a atenção de crianças e adolescentes eu acho normal, é o trabalho dela agora ela ter de chamar a atenção de adultos é muita coisa e tem que ter muita paciência.

O que a comunidade faz com essa escola é muito louco porque nos mandam pra cá pra aprender mas aí quando estamos aqui ela começa a dificultar o nosso aprendizado porque em quanto os funcionários da escola tem que se preocupar com o lixo eles estão deixando de se preocupar com a gente com o nosso aprendizado.

R30 - Sem título

É uma questão complexa que temos que parar para refletir pois há muita coisa em jogo. A primeira delas é o nosso bem-estar, a segunda é o entendimento entre todos os

R31 – Do lixo ao luxo

Eu assisti um documentário sobre como as pessoas transformava o lixo em luxo por meio da reciclagem e ganhavam dinheiro com esse tipo de trabalho. Estamos no século 21 e temos que ser inteligentes para driblar os problemas principalmente os problemas do lixo e da poluição em massa.

A humanidade tem