

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Wagner Garcia Siqueira

"Não sei fazer redação!":
O desafio da produção textual
no projeto *"Penso, logo escrevo"*

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Wagner Garcia Siqueira

"Não sei fazer redação!":
O desafio da produção textual
no projeto *"Penso, logo escrevo"*

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2009

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Ao lugar que me acolheu com carinho,

provocou-me a mudar e me fez

compreender que ...

*"Escola é...
o lugar onde se fazem amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
Gente que trabalha, que estuda,
Gente que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem a amizade de ninguém.
Nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
é conviver, e se "amarrar nela!"
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.*

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me chamado a ser professor.

A Dom Bosco, referencial de educador dos jovens.

Ao Prof. Dr. Boudewijn A. M. van Velzen, querido consultor holandês, por sempre confiar em mim, acreditar e apoiar financeiramente o projeto e a pesquisa por meio da Fundação CEES POT. Minha gratidão ao professor e a todos os membros dessa organização que contribuíram para criar novas oportunidades de ação em nossa escola e na minha formação acadêmica.

Ao *Programa Bolsa Mestrado*, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, pelo apoio financeiro à pesquisa.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali, que me acolheu com alegria no LAEL, pela compreensão à minha adaptação ao mestrado e respeito ao meu desenvolvimento durante esse processo, por sua enorme contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa ao me auxiliar na compreensão crítica dos gêneros e da argumentação em contexto escolar.

A Prof.^a Dr.^a Maria Cecília C. Magalhães, com quem pude aprender e compreender, pelos trabalhos na linha de pesquisa que desenvolve – *Pesquisa Crítica de Colaboração* -, a importância do envolvimento na luta pela transformação das práticas pedagógicas a fim de promover mudanças não só na vida das pessoas, mas também no mundo em que vivemos.

A Prof.^a Dr.^a Angela Lessa, por seu carinho e ensinamentos nos cursos de *Linguagem e Inclusão* e *Linguística Aplicada I*, que foram importantes contribuições para a fundamentação teórica dessa dissertação, bem como pelas análises e comentários feitos no Exame de Qualificação.

A Prof.^a Prof.^a Dr.^a Rosemary Hohlenwerger Schettini, por suas contribuições no Exame de Qualificação e na revisão de partes desta dissertação.

A todos os amigos do mestrado, em especial José Carlos Barbosa e Rosa Bronzon, pelo companheirismo e apoio mútuo nessa caminhada de estudos.

A minha querida escola Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli, a sua equipe gestora - Prof.^a Beatriz Oliveira Silva (diretora) e Prof.^a Valdicéia Ferreira dos Santos Melo (vice-diretora) –, pela concessão para o início e implementação de meu projeto em toda a unidade, e também aos coordenadores pedagógicos - Teresinha Galhardi, Severino Eleutério Bezera e Ailton de Souza.

A Paulo Roberto Pereira da Silva, ex-dirigente da Diretoria de Ensino Leste 1 e supervisor de minha escola, pelo apoio às minhas iniciativas desde 2002.

Aos professores de Língua Portuguesa que durante os três anos foram responsáveis por expandir o projeto, com sua participação ativa, em toda a escola. Pela dedicação e esforço ao construírem comigo um trabalho relevante em nossa área, minha gratidão a Antônia Márcia M. do Carmo, Elice Barbosa da Silva, Marcelo Gomes de Melo, Maria Auxiliadora da Silva, Regina Aparecida de Araújo Andrade.

Minha gratidão aos demais professores (não só de Português, mas de diversas disciplinas) que integraram o projeto e foram importantes para sua realização: Claudia Augusto Penedo, Elena dos Santos Rocha Carvalho, Erika Saijuri Tada, Evenilde Maria Difante de Lima, Fabiano Ramos Torres, Geni Consenzo Alves, Gisele Adriana Silva de Oliveira, Heliovalter Bortolucci César, Jaqueline Firmino da Silva, Kedma de Sene Viana, Marcos Monteiro da Cruz, Maria de Fátima Mercês, Maria Fernandes da Silva, Sidelma Furlani Donaire Bissi, Solange Maria de Brito, Zuleide Maria do Carmo.

Aos professores que colaboraram em momentos cruciais do projeto de ação: Jackson Dimas de Paula Campos, Maria das Graças Fernandez, Maria José dos Santos Araújo, Marcelo de Souza Silva, Roberto Candido de Sousa, Roseclair de Carvalho do Monte, Tânia Gonçalves Almeida Bereza. Minha homenagem.

A todos os alunos participantes dos 3.^{os} anos do Ensino Médio Noturno - 3.º B, 3.º C e 3.º D no ano de 2008 - e aos demais participantes do projeto de ação no período de 2004 a 2008, pelas contribuições dadas durante o processo, meu sincero agradecimento.

A Mestra Madza Ednir, que nos acompanhou nos três anos de implementação do projeto, assessorou o grupo de professores e a mim, com grande respeito, carinho e afeto. Sempre cativando a todos a se tornarem "*Mestres da Mudança*". Minha gratidão por compartilhar conosco o seu conhecimento e sua alegria.

Ao querido Padre Rosalvino Moran Vinayo e a toda comunidade salesiana de Itaquera, que há mais de 28 anos lutam pelo desenvolvimento e formação das crianças e jovens de meu bairro e por ter apoiado o projeto de ação desde o início.

Aos amigos Prof. Rogério, João Paulo e Danilo pelo trabalho profissional e artístico envolvendo a organização das três edições da "Leitura Pública das Redações do Penso, Logo Escrevo". Meu sincero agradecimento.

Ao meu querido amigo André Paz, que sempre esteve presente em todos os momentos de minha vida, e nos mais difíceis ofereceu palavras de sabedoria e seu ombro irmão para repartir dúvidas e sofrimentos da caminhada.

As minhas queridas amigas austríacas, Claudia Penn e Anna Riegler. Com Claudia, pude desenvolver o gosto pela escrita e pelo intercâmbio cultural nas inúmeras cartas iniciadas em 1991 (e atualmente *e-mails*). Graças a Anna, pude comprar mais materiais necessários ao projeto, inclusive bem antes do início do "*Penso, logo escrevo*", nos pequenos projetos de língua portuguesa que realizei desde 2002. Minha sincera gratidão e amizade.

Às ex-diretoras, Arlete Guimarães e Nair dos Santos Paulino que muito me incentivaram com carinho no começo de minha carreira docente, minha gratidão.

A minha saudosa avó Augusta Ferreira, que aos 63 anos aprendeu a ler e a escrever, por sua garra e exemplo de determinação na vida, minha homenagem.

Aos meus amados pais, Maria do Carmo e Benedicto Siqueira, fontes de amor, carinho e sabedoria, pelo incentivo aos estudos desde minha infância, minha eterna gratidão, respeito e admiração.

A minha querida irmã Milena, por sua alegria e torcida para eu vencer este desafio.

Às famílias Garcia, Siqueira e Guimarães pela força e incentivo.

A minha amada esposa Meiry, por me apoiar em diversas tarefas do projeto de ação, colocando-se inteiramente à disposição para me ajudar, pela compreensão nos momentos em que precisei me dedicar exclusivamente às atividades do projeto e da pesquisa nesses anos, meu amor, minha homenagem e gratidão por zelar por mim e pelos nossos filhos.

A meus filhos, Guilherme, Gabriel e Giovanni, tesouros da minha vida, pela compreensão nas vezes em que tive de renunciar ao tempo livre, meu amor, minha dedicação e esforço pela nossa família.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender criticamente o objeto produzido na atividade do projeto "*Penso, logo escrevo*" nas aulas de Língua Portuguesa dos 3.^{os} anos do período noturno do Ensino Médio da E.E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli. Inicialmente realizado como uma iniciativa de ação proposta pelo professor-autor do projeto para o trabalho com a produção textual em sala de aula, o "*Penso, logo escrevo*" tornou-se objeto de pesquisa científica em 2007, quando o professor procurou refletir sobre as produções dos alunos e a relação deles com as capacidades de linguagem a fim de que se sentissem capazes e preparados para produzir um texto. São questões específicas desta pesquisa: 1) Quais foram os sentidos sobre produção de textos revelados pelos alunos nos textos elaborados durante as tarefas de produção escrita? 2) Quais foram os sentidos sobre produção de textos manifestados pelos alunos nas discussões da aula de reescrita? 3) Qual foi o impacto da atividade do projeto "*Penso, logo escrevo*" nas avaliações estatísticas realizadas tendo por base os textos dos alunos? Desenvolvendo-se no contexto da Linguística Aplicada, cuja natureza dinâmica se dispõe a estudar assuntos de preocupações diversas, em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem (LIBERALI *et alii*, 2006), este estudo se insere no quadro teórico da perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934), na perspectiva enunciativa e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1929), na abordagem dos gêneros textuais e no desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Trata-se de uma pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2003), cujo foco é intervir para transformar as práticas de sala de aula, de tal forma que, na interação entre professor-pesquisador e alunos, existam espaços em que estes sejam convidados a participar ativamente da produção do objeto na atividade. A análise recai sobre a tarefa *reescrita*, com base na audiogravação de uma aula em que os alunos discutem a reescrita realizada pelos colegas, nos textos produzidos nas tarefas de produção textual e no levantamento estatístico sobre produção textual feito pelo professor ao longo dos últimos cinco anos. Como categorias de análise figuram o plano geral de texto e o levantamento do conteúdo temático (BRONCKART, 2007), as capacidades de linguagem mobilizadas na produção textual (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e a base estatística para a compreensão do impacto do projeto. Os resultados indicam que, a partir da abordagem proposta pelo projeto, os alunos se tornam capazes de produzir textos em nível satisfatório, uma vez que compreendem e expandem as capacidades de linguagem mobilizadas na produção, conseguindo relacionar mais aspectos ligados à vida, apropriando-se da estrutura organizacional da argumentação e atentando mais aos aspectos linguísticos que compõem os gêneros de base argumentativa.

Palavras-chave: produção textual na escola, colaboração, gêneros, argumentação, sentidos sobre produção de textos, avaliação.

ABSTRACT

This work aims at providing a critical view of the object produced in the activity "*Penso, logo escrevo*" ("I think, therefore I write") in the Portuguese language classes of the evening 3rd year of High School at the Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli school. The "*Penso, logo escrevo*" project, which was initially put forward by the teacher-author of the activity to work with text production in the classroom, was turned into the object for the research project in 2007, in 2007 when he decided to reflect about students' production and their relation with language capacities so that they felt able and prepared to produce a text. The specific questions for this research are: 1) What are the meanings regarding text production that students brought up in texts produced during the writing tasks? 2) What were the meanings about text production expressed by the students in classroom discussions about rewriting? What was the impact of the "*Penso, logo escrevo*" project activity in the statistics of the students' texts? Within the Applied Linguistics' context, whose dynamic nature seeks to study a wide variety of issues in different contexts mediated and constituted by language (LIBERALI et alii, 2006), the present study is inserted in the theoretical frame of the socio-historical-cultural development (VYGOTSKY, 1934), in the enunciative and dialogical perspective of language (BAKHTIN, 1929), and in the genre approach and the language capacities development (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). This research uses critical collaboration (MAGALHÃES, 2003), whose focus is on intervening to transform classroom practices so that the teacher-researcher and student interaction can have spaces in which the latter are invited to actively participate in the object production for the task. The analysis focus on the re-writing task, based on the teacher-researcher's video-recording of a class in which the students discuss their peers' rewriting of the texts produced during the writing task activity and on the statistic survey about text production made by the teacher throughout the last five years. Categories of analysis are general textual plan and the thematic content survey (BRONCKART, 2007), the language capacities used for text production (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) and the statistic basis to assess the impact of the project. Results reveal that from the approach proposed by the project, students become capable of producing texts at a satisfactory level once they understand and expand the language capacities used in the production, being able to relate more aspects of life, learning the organizational argumentative structuring and paying more attention to linguistic aspects that are used in argumentative genres.

Key-words: text production at school, collaboration, genres, argumentation, meanings about text production, assessment.

LISTAS

Lista de figuras

Figura 1.1 - Foto da E. E. Prof. ^a Ruth Cabral Troncarelli.	24
Figura 1.2 - Prof. Rogério apresenta os alunos participantes da " <i>3ª Leitura Pública das Redações do Projeto Penso, logo escrevo</i> "; em 04 de dezembro de 2008. ...	39
Figuras 1.3 e 1.4 – Alunos leem seus próprios textos no mesmo evento.	39
Figura 1.5 - A Sr. ^a Sandra Moreira, mãe do aluno Emerson Vinícius (criador do <i>site</i> do projeto), presenteia o filho com um livro e comenta a importância da escola na vida dele.	40
Figura 1.6 - Alunos receberam medalhas e diplomas de participação.	40
Figura 1.7 - Homenagem do Prof. Wagner com a entrega de troféus a todos os professores participantes do projeto " <i>Penso, logo escrevo</i> ". Na foto, Prof. ^a Antônia Márcia.	40
Figura 2.1 - Modelo de mediação proposto por Vygotsky (1934: 33).	46
Figura 2.2 - Modelo de mediação baseado em Vygotsky (1934).	47
Figura 2.3 - Representação gráfica da estrutura da atividade (DANIELS, 2003: 116).	48
Figura 2.4 - Modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström (1999), em Daniels (2003: 119).	48

Quadros

Quadro 2.1 – Liberali e Fuga (2007), traduzido de Fuji (2008).	58
Quadro 2.2 – Parâmetros do contexto de produção de do conteúdo temático conforme abordados pelo PAC (LIBERALI <i>et alii</i> , 2006: 78).	59
Quadro 2.3 – Capacidades discursivas referentes ao tipo de sequência ou organização textual argumentativa conforme foram abordadas pelo grupo de pesquisadores no PAC (LIBERALI <i>et alii</i> , 2006: 81).	67
Quadro 3.1 – Perguntas de pesquisa e categorias de interpretação e análise desta pesquisa.	71
Quadro 3.2 – Perguntas de pesquisa e categorias de interpretação e análise esta pesquisa.	73
Quadro 4.1 – Introdução ao estudo da argumentação na pesquisa (período de 07/04 a 05/05/2008).	79
Quadro 4.2 – Como a produção textual foi realizada no projeto (período de 06/05 a 30/06/2008).	81
Quadro 4.3 – Situação de ação que envolveu a produção de textos pertencentes ao Grupo 1 , conforme adaptação proposta por Liberali e Fuga (2007).	84
Quadro 4.4 – Proposta de redação apresentada ao Grupo 1	84
Quadro 4.5 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do <i>Texto 1</i> do Grupo 1	86
Quadro 4.6 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do <i>Texto 2</i> do Grupo 1	89

Quadro 4.7 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do <i>Texto 3</i> do Grupo 1	93
Quadro 4.8 – Situação de ação que envolveu a produção de textos pertencentes ao Grupo 2 , conforme adaptação proposta por Liberali e Fuga (2007).	98
Quadro 4.9 – Proposta de redação apresentada ao Grupo 2	98
Quadro 4.10 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do <i>Texto 4</i> do Grupo 2	101
Quadro 4.11 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do <i>Texto 5</i> do Grupo 1	105
Quadro 4.12 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do <i>Texto 6</i> do Grupo 2	107

Tabelas

Tabela 4.1 – Resultados na produção textual (de 2005 a 2007) com turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio) envolvidas no projeto.	126
Tabela 4.2 – Resultados na produção textual em 2008 com turmas de 3. ^{os} anos do noturno o Ensino Médio envolvidas no projeto.	128
Tabela 4.3 – Resultados na produção textual no período de 2005 a 2008 nas turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.	128
Tabela 4.4 – Resultados do Saresp 2003 (produção textual).	130
Tabela 4.5 – Critérios para a distinção dos níveis de proficiência no Saresp 2008.	131
Tabela 4.6 – Distribuição percentual nos níveis de proficiência no Saresp 2008 dos alunos da escola em questão.	131
Tabela 4.7 – Comparação dos valores atribuídos às categorias do Saresp 2003 e 2008.	132
Tabela 4.8 – Comparação entre os resultados no Saresp 2003 e 2008 pelos alunos da escola em questão.	132

Gráficos

Gráfico 4.1 – Gráfico referente à produção textual em 2005 nas turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.	126
Gráfico 4.2 – Gráfico referente à produção textual em 2007nas turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.	127
Gráfico 4.3 – Gráfico referente à produção textual em 2007nas turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.	127
Gráfico 4.4 – Gráfico referente à produção textual em 2008 nas turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.	128
Gráfico 4.5 – Gráfico comparativo da produção textual no período de 2005 a 2008 nas turmas de 3. ^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto. ...	129
Gráfico 4.6 – Gráfico comparativo entre os resultados na produção textual no Saresp 2003 e 2008 pelos alunos da escola em questão.	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: Gênese do projeto "<i>Penso, logo escrevo</i>".....	20
1.1 Razões para sua realização	20
1.2 Contexto de ação e pesquisa	22
1.2.1 <i>O bairro de Itaquera</i>	22
1.2.2 <i>A escola</i>	23
1.2.3 <i>A pesquisa e seus participantes</i>	24
1.3 A escrita e a Internet como ferramentas de reflexão crítica	26
1.3.1 <i>Descrição das fases e procedimentos do projeto de ação</i>	28
1.3.2 <i>O Plano de ação</i>	32
1.3.3 <i>Último ano da 2.^a fase do projeto: dificuldades e desafios</i>	35
CAPÍTULO 2: Fundamentação teórica	41
2.1 A Linguística Aplicada e a pesquisa	41
2.2 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	44
2.3 Sentido e significado na construção do objeto na atividade	50
2.4 A produção de texto na escola	53
2.4.1 <i>Capacidades de ação</i>	58
2.4.2 <i>Capacidades discursivas</i>	60
2.4.3 <i>Capacidades linguístico-discursivas</i>	60
2.4.3.1 <i>Escolhas lexicais e escolhas de palavras de ligação</i>	61
2.4.3.2 <i>Escolhas dos tempos verbais.....</i>	61
2.4.3.3 <i>Vozes ou pessoas do discurso</i>	61
2.4.3.4 <i>Marcas de avaliação</i>	62
2.4.3.5 <i>Pontuação</i>	62
2.4.4 <i>Proposta de agrupamento de gêneros</i>	63
2.4.5 <i>A argumentação</i>	64

2.4.5.1 Características da sequência argumentativa	65
CAPÍTULO 3: Fundamentação teórico-metodológica	68
3.1 Pesquisa crítica de colaboração	68
3.2 Procedimentos de produção de dados	70
3.3 Procedimentos para análise dos dados	71
3.3.1 Categorias e critérios para correção da reescrita.....	73
3.4 Credibilidade e veracidade da pesquisa	75
CAPÍTULO 4: Análise e discussão dos resultados	77
4.1 Relato da sequência de atividades do projeto	77
4.2 Análise dos sentidos revelados pelos alunos nas tarefas de produção textual	82
4.2.1 Sentidos revelados pelos alunos nos textos do Grupo 1	95
4.2.2 Sentidos revelados pelos alunos nos textos do Grupo 2	111
4.3 Análise dos sentidos sobre produção de textos manifestados pelos alunos nas discussões da aula de reescrita	114
4.3.1 Sentidos de escrita manifestado pelos alunos	124
4.4 Dados estatísticos sobre a produção textual no projeto	125
4.4.1 Levantamento estatístico	126
4.4.2 Dados do Saresp (2003 e 2008)	129
4.4.3 Discussão dos resultados estatísticos	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

“Não sei fazer redação!” foi a única sentença escrita por muitos dos meus alunos do 3.º ano do Ensino Médio na folha destinada à produção textual no exame do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)¹ em 2003. Em virtude desse grito de alerta em relação à prova de redação foi que, indignado com a situação de os alunos se formarem sem saber redigir um texto argumentativo, implementei, no ano de 2004, o projeto de ação *"Penso, logo escrevo"*, buscando instrumentos pedagógicos para tornar a atividade de produção textual prática relevante para os jovens alunos do Ensino Médio.

A experiência desenvolvida nas atividades do projeto permitiu-me aprimorar as ações pedagógicas ao longo dos anos e obter parcerias para que a proposta pudesse se expandir por toda a escola em que o projeto foi iniciado. Essa experiência apresentou duas fases distintas: a primeira, em 2004, marcada pela interação entre professor e alunos (iniciada com as primeiras atividades do projeto), e a segunda, em 2006, caracterizada pela abertura ao diálogo e trabalho conjunto com os demais professores de português e de outras disciplinas da E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli.

Essa ação coletiva só pôde ser implementada em virtude do apoio da Fundação CEES POT, ligada ao Centro de Aperfeiçoamento de Escolas da Holanda (APS), que, por três anos (fevereiro de 2006 a dezembro de 2008), não só deu suporte pedagógico ao grupo de professores participantes do projeto, mas também subsídios financeiros para compra de materiais necessários ao trabalho e para o meu ingresso no mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEPG-LAEL/PUCSP). Além disso, em fevereiro de 2007, passei a receber a Bolsa Mestrado da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo para me manter nesse Programa.

¹ Dados apontados pelo SARESP 2003 encontram-se na seção 4.4.

Nesse sentido, faz-se necessária a seguinte distinção: quando me referir ao conjunto de ações na escola, empregarei os termos *projeto* ou "*Penso, logo escrevo*" e, quando me referir ao meu projeto de pesquisa propriamente, utilizarei os termos *pesquisa, estudo, investigação* ou *trabalho*. Portanto, o projeto de ação e a pesquisa de mestrado são duas atividades diferentes e, embora interligadas, possuem objetivos distintos.

O projeto de ação objetiva que as pessoas diretamente envolvidas em suas tarefas possam agir em prol da comunidade escolar com práticas inovadoras, servindo também para mudar a vida da comunidade maior em que se encontram.

Por outro lado, a minha pesquisa tem como objetivo encontrar respostas às questões feitas sobre o objeto em foco, buscando trazer contribuições para a comunidade científica e identificar as modificações pelas quais eu mesmo passei.

É nesse sentido que viso compreender criticamente o objeto em produção na atividade do projeto "*Penso, logo escrevo*", desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa do período noturno dos 3.^{os} anos do Ensino Médio da E.E. Prof^a Ruth Cabral Troncarelli em 2008. São questões específicas desta investigação:

- 1) Quais foram os sentidos sobre produção de textos revelados pelos alunos nos textos elaborados durante as tarefas de produção escrita?
- 2) Quais foram os sentidos sobre produção de textos manifestados pelos alunos nas discussões da aula de reescrita?
- 3) Qual foi o impacto da atividade do projeto "*Penso, logo escrevo*" nas avaliações estatísticas realizadas tendo por base os textos dos alunos?

Para responder a essas questões, o presente estudo desenvolve-se no contexto da Linguística Aplicada, cuja natureza dinâmica se dispõe a estudar assuntos de preocupações diversas, em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem (LIBERALI *et alii*, 2006), na constituição do objeto na atividade (ENGESTRÖM, 1999). A pesquisa, então, insere-se no quadro teórico da perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934), na perspectiva enunciativa e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1929), na abordagem dos gêneros textuais e no desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Situar a pesquisa nesse arcabouço teórico foi uma das grandes contribuições da academia para aprimorar o projeto de ação "*Penso, logo escrevo*", à medida que expandiu as possibilidades de compreensão para lidar com o fenômeno da linguagem, compreendida como instrumento que medeia nossa relação com o mundo por meio da interação verbal que os homens realizam (VYGOTSKY, 1934; BAKHTIN 1929).

Daí a importância do meu ingresso no mestrado em Linguística Aplicada no PEPG-LAEL/PUCSP, na área de *Linguagem e Educação*: pude ressignificar a minha prática pedagógica a partir do contato com grupos de pesquisa da universidade, como o de *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (LACE), e do diálogo com o *Programa Ação Cidadã* (PAC) sob a coordenação da minha orientadora Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, no qual se situa o projeto de formação crítico-criativa *Leitura nas Diferentes Áreas* (LDA), coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

Este estudo constitui uma pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2003), cujo foco é intervir para transformar as práticas de sala de aula, de tal forma que, na interação entre professor-pesquisador e alunos, existam espaços em que estes sejam convidados a participar ativamente do processo de produção do conhecimento, por meio do diálogo e da argumentação. Dessa forma, a pesquisa crítica tem um duplo papel: transformar a vida não só daqueles que participam da pesquisa através dos projetos de ação, mas também da comunidade ampla (de pesquisa e prática) por meio da reflexão crítica das práticas e resultados obtidos.

Nesse sentido, como observar o rendimento insatisfatório de meus alunos dos 3.^{os} anos do Ensino Médio na prova do Saesp e não me questionar sobre o processo de ensino-aprendizagem que estava sendo desenvolvido até aquele momento?

Recorrer ao recurso de apontar os alunos como culpado pelo seu fracasso escolar foi um dos primeiros tabus que derrubei antes mesmo de iniciar os estudos em Linguística Aplicada (doravante LA), pois entendia que, se eles obtinham esse resultado considerado ruim, isso decorria de uma série de exclusões sofridas ao longo de sua formação escolar ou, nas palavras de Beatriz Sarlo, citada por Moita Lopes (2006: 93): "na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza simbólica".

Assegurar que os jovens, ao término do Ensino Médio, consigam ler e escrever com competência é garantir ferramentas poderosíssimas com as quais serão capazes não só de participarem da sociedade, mas também de contribuírem para que ela se desenvolva e evolua, transformando esse quadro tão excludente e de injustiças sociais em que vivemos. Encarar “a complexidade dessa ‘trama movente’ [...] e assumir ‘uma agenda política, transformadora e ética’ ” (FABRÍCIO, 2006: 48-9), é uma das grandes contribuições da LA para a minha pesquisa de mestrado.

Em relação aos dados levantados com este estudo, ao todo, foram gravadas 30 aulas do projeto, perfazendo 7 fitas de áudiovídeo (com a duração de 4 horas cada) e reunidas 225 redações. A partir desse material, selecionei a audiogravação de uma aula em que os alunos discutiram a reescrita realizada pelos colegas de sala e 6 textos produzidos nas tarefas de produção textual. Além disso, acrescentei o levantamento estatístico sobre produção textual registrado pelo professor ao longo dos últimos cinco anos, contendo resultados do exame Saresp de 2003 (antes do projeto) e 2008 (com a realização dele) e também da produção reescrita dos anos de 2005 a 2008 com as turmas dos 3.^{os} anos do Ensino Médio noturno da escola pesquisada.

Constituem minhas categorias de análise dos dados selecionados neste estudo:

- o plano geral de texto e o conteúdo temático (BRONCKART, 2007) para o levantamento dos sentidos sobre produção textual revelados pelos alunos nas discussões das aulas de reescrita;
- as capacidades de linguagem mobilizadas na produção textual (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) para se compreenderem os sentidos produzidos pelos alunos nos textos realizados nas tarefas de produção textual;
- a base estatística para entender o impacto da atividade do projeto por meio das avaliações dos textos dos alunos desde o início das atividades do projeto.

Minha pesquisa dialoga com demais pesquisas na área: o trabalho desenvolvido por Silva (2002) acerca da abordagem enunciativa e sócio-histórica da produção de textos escritos na escola; a pesquisa de Gonçalves (2006) sobre a produção de texto em aulas de reforço no ensino fundamental; o estudo de Augusto (2006) sobre a produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo

nas redações do Saresp. Meu estudo, porém, distingue-se dos demais pelo fato de voltar-se para a argumentação pela abordagem dos gêneros da ordem do *argumentar*. Além disso, as tarefas realizadas na atividade de produção textual são baseadas na proposta do projeto "*Penso, logo escrevo*", que objetiva contextualizar o estudo da argumentação a fim de que os alunos se tornem capazes de produzirem textos com qualidade

Ressalto, por fim, o estudo de Liberali (1999), que discute o diário como instrumento para a reflexão crítica, e o de Leal e Moraes (2006), que trata das estratégias argumentativas presentes nos textos de crianças no Ensino Fundamental e mostra que "desde muito cedo nossos alunos são capazes de argumentar, seja oralmente, seja por meio de textos escritos" (p. 233).

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no *Capítulo 1*, contextualizo o projeto "*Penso, logo escrevo*"; no *Capítulo 2*, apresento a fundamentação teórica que norteia o trabalho; no *Capítulo 3*, discorro sobre a proposta teórico-metodológica e, no *Capítulo 4*, desenvolvo a análise e a discussão dos resultados. Nas *Considerações finais*, exponho o que foi possível aprender com esse processo e o que é preciso avançar para o projeto continuar sendo não só um trabalho de transformação da prática pedagógica, mas também da própria vida dos alunos. Nos *Anexos*, apresento materiais produzidos no projeto de ação e outros documentos relevantes ao "*Penso, logo escrevo*".

CAPÍTULO 1: Gênese do projeto "*Penso, logo escrevo*"

Neste capítulo, apresento a necessidade que motivou a realização do projeto "*Penso, logo escrevo*", bem como o relato de como tudo começou. Descrevo o local em que o projeto e, posteriormente, a pesquisa se desenvolveram - bairro de Itaquera e da escola -, as fases do projeto e as práticas adotadas nele, o plano do projeto de ação, os participantes e, finalmente, conto minha história.

1.1 Razões para sua realização

Em dezembro de 2003, fui um dos professores designados pela escola para a realização da correção das redações do Saresp 2003, pois naquele ano cada professor corrigia as redações de suas próprias salas. Na ocasião, eu lecionava no período noturno para os 3.^{os} anos do Ensino Médio da E.E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli.

Conforme corrigia os textos, fui observando, além de inúmeros erros de ortografia e concordância, várias redações que apresentavam um nível insatisfatório no que se referia à proposta de texto, porque os alunos não conseguiam construir uma estrutura lógico-argumentativa exigida para uma dissertação escolar e, além disso, redigiam textos com menos linhas do que propunha a orientação.

Tal fato, corriqueiro para muitos professores de língua portuguesa, para mim, gerou um sentimento de incompetência e enorme desconforto em relação ao meu trabalho, pois estava corrigindo textos dos meus próprios alunos e, portanto, avaliava naquele momento não só a produção escrita de minhas turmas, mas também o meu próprio trabalho como professor.

Ao término da correção, aumentou ainda mais meu desconforto, pois constatei que vários alunos haviam deixado em branco a folha destinada à redação. Outros, porém, enviaram uma mensagem explícita ao corretor do texto com a seguinte frase: "*Não sei fazer redação!*".

Essa afirmação provocou em mim uma enorme frustração: fiquei indignado e revoltado com aquela situação. Afinal, apesar de ter passado um ano inteiro com os alunos, eu não havia trabalhado de maneira adequada a produção escrita, de maneira que eles a pudessem compreender. A questão que não saía da minha mente era: como era possível que alunos no 3.º ano do Ensino Médio não conseguissem produzir um texto dissertativo-argumentativo, após onze anos de estudos?

A situação mostrou-se extremamente preocupante, pois saber ler e escrever é uma questão fundamental de cidadania, de inclusão dessa população jovem na sociedade em que vive. A escola precisa capacitar seus alunos para enfrentar os desafios de viverem em um contexto social em que a informação, a palavra escrita e a formação exercem papéis cada vez mais preponderantes.

O Saresp 2003 foi o ponto de encontro com uma realidade até então desconhecida por mim, professor: era preciso rever o trabalho com a escrita em minhas turmas, era urgente mudar a maneira como se concebiam as aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, essa avaliação serviu como uma tomada de consciência em relação à produção do conhecimento dos adolescentes e jovens na E.E. Prof^a Ruth Cabral Troncarelli.

Naquele ano, a nota média em redação para as turmas do 3.º ano do Ensino Médio foi de apenas 3,6. O desejo de mudar a situação apresentada pelos números do Saresp e de rever a própria prática docente despertou o meu interesse para a criação do projeto de produção escrita "*Penso, logo escrevo*". uma iniciativa que surgiu para mostrar que o professor é capaz de propor formas diferenciadas de conceber, planejar e organizar o seu trabalho com a produção escrita e de acreditar que *os alunos são capazes* não só de produzirem textos com objetividade e coerência, mas também são agentes que contribuem para a construção de um conhecimento mais prazeroso e relevante, indo além da mera aula de "redação".

No final do ano de 2003, após encerrada a correção das redações do Saresp, recordo que me dirigi à direção da escola, a vice-diretora, Prof.^a Valdicéia (responsável pelo período noturno), e disse a ela que, no ano seguinte, faria um trabalho totalmente diferente com meus alunos, mas ainda não sabia ao certo como.

No início de 2004, redigi um pequeno projeto que foi apresentado à direção da escola com o título "*Penso, logo escrevo*". Tal nome, inspirado no pensamento

cartesiano “Cogito ergo sum”, cuja tradução é “Penso, logo existo”, quis enfatizar duas práticas importantes na produção de textos: a reflexão e a expressão desse pensar por meio do ato de escrever.

Nesse sentido, esclareço já uma dúvida que o nome do projeto desperta: o “*Penso, logo escrevo*” jamais foi concebido como forma discriminatória em relação aos alunos, ou seja, “só pensa quem escreve”, mas sim como instrumento pedagógico fundamentado na crença forte de que os estudantes são realmente capazes de pensar e analisar sobre as mais diversas realidades, sobre as quais são desafiados a refletir e, finalmente, a escrever.

1.2 Contexto de ação e pesquisa

Nesta seção, apresento o local e o contexto em que a pesquisa se desenvolveu: descrevo o bairro de Itaquera e a escola participante da pesquisa, as diferentes fases de construção do projeto, o plano de ação e as dificuldades enfrentadas para a realização do projeto e da pesquisa.

1.2.1 O bairro de Itaquera

A escola E.E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli, local onde se realizou a pesquisa, situa-se na divisa entre o bairro de Itaquera e o Conjunto Habitacional conhecido como Cohab José Bonifácio. O distrito de Itaquera, zona leste do município de São Paulo, possui população total de 489.502 habitantes². A Cohab foi construída durante o regime militar, em uma tentativa de amenizar a questão habitacional já preocupante no início dos anos 80: pouca oferta de domicílios para a classe trabalhadora.

Ao observarmos os arredores da escola, vemos que a intenção dos engenheiros da época foi a de aproveitar ao máximo os espaços para construir o maior número de prédios possível. Para agravar a situação, áreas verdes, de lazer e cultura, são poucas na região: dois parques públicos (Parque do Carmo e Parque

² Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo Demográfico 1991 e 2000.

Raul Seixas) e um particular (SESC Itaquera). Recentemente um shopping (Shopping Metrô Itaquera) foi construído no bairro.

Em uma breve descrição socioeconômica do bairro, podemos caracterizá-lo como oscilante entre pobre e de classe média baixa³. Segundo dados oficiais do município⁴, constata-se que Itaquera possui um índice de desenvolvimento humano (IDH) equivalente a 0,476, considerado baixo: 54,54% dos chefes de família recebem até 5 salários mínimos e 12,19% não possuem rendimentos. Os índices educacionais apontam uma taxa de analfabetismo em torno de 5,10% da população local, na qual os chefes de família possuem em média 6,63 anos de estudo.

Quanto à formação dos jovens, observamos poucas oportunidades para se profissionalizarem e conseguirem emprego. No bairro de Itaquera, a *Obra Social Dom Bosco*, é uma das poucas entidades, na região, que oferece cursos profissionalizantes gratuitamente.

A falta de perspectiva em relação ao próprio futuro, é um dos fatores que contribuem para que a violência se manifeste de várias maneiras no bairro, atingindo principalmente essa camada jovem da população: ora sendo vítimas de homicídios, ora atraídos pelo consumo de entorpecentes, ora trabalhando no tráfico de drogas.

1.2.2 A escola

A escola Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli pertence à rede oficial de ensino do Estado de São Paulo e está sob a supervisão da Diretoria de Ensino Leste 1. É uma escola de Ensino Fundamental II e Médio. Atende a uma população estudantil de cerca de 1700 alunos, divididos em três períodos: manhã, tarde e noite. O espaço físico da escola é constituído por três grandes repartições. Na primeira, encontram-se respectivamente as seguintes salas: da direção, de informática, dos professores, dos coordenadores pedagógicos. Além da secretaria escolar e um anfiteatro, nesse ambiente também há o portão de entrada e saída dos estudantes, que dá acesso ao pátio da unidade. A partir do pátio, podemos nos dirigir a uma cantina, à cozinha, à

³ Itaquera é considerada uma das áreas de transição para a classe média. Fonte: *Fundação Seade/2006*.

⁴ Fonte: *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)* - Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade - PMSP, 2000.

parte externa e também à entrada para as duas outras repartições - blocos A e B -, cada qual com 10 salas de aula distribuídas em um andar cada. No bloco A, temos uma biblioteca que passou por reformas e, no bloco B, um laboratório de biologia, que não é usado frequentemente. Fora desse espaço interno, há três quadras e também equipamentos de recreação criados por um professor de Educação Física da própria escola.



Figura 1.1 - Foto da E. E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli.

1.2.3 A pesquisa e seus participantes

Preciso esclarecer que o projeto "*Penso, logo escrevo*" mobilizou vários *sistemas de atividade*⁵ ao longo dos cinco anos e, portanto, contou com diversos participantes para sua realização. Em se tratando desta pesquisa, porém, que ocorreu concomitantemente à duração do projeto no último ano de sua 2.^a fase (que explicarei adiante), convidei para serem participantes três turmas dos 3.^{os} anos do período noturno do Ensino Médio do ano de 2008, respectivamente as seguintes salas: 3.^o B, 3.^o C e 3.^o D.

⁵ O conceito *sistemas de atividade* será discutido posteriormente no Capítulo 2, seção 2.2.

Assim, são participantes deste estudo 118 alunos das salas citadas e eu, professor-pesquisador desta pesquisa, que articulou tanto as atividades de docência quanto de pesquisa. Os participantes são apresentados a seguir.

Os alunos

Em média, têm 16 anos. Muitos trabalham durante o dia ou fazem cursos de iniciação para o trabalho, como, por exemplo, informática básica. Entretanto, às vezes, por falta de dinheiro, não realizam nenhuma atividade, restando apenas a escola como fonte de formação. Quanto aos hábitos de leitura, leem pouco, no máximo um livro por ano. Conforme abordado na descrição do bairro, pertencem a uma classe socioeconômica desfavorecida e muitos precisam trabalhar para ajudar com os gastos do orçamento familiar. O número médio de alunos registrados nos diários é de 45 por classe; consequentemente, a sala de aula fica lotada quando todos os alunos comparecem.

O professor-pesquisador

Sou formado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo e atuo como professor desde 1994. Inicialmente lecionei para turmas do Ensino Fundamental II em uma escola pública no bairro de Guaianazes. Em 2000, ingressei como professor efetivo pela rede estadual de ensino na E.E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli, em Itaquera. Nessa escola, desenvolvo, desde 2004, o projeto "*Penso, logo escrevo*", o qual me provocou a retornar aos estudos e a me tornar pesquisador de minha prática docente.

Em 2007, graças ao apoio da *Fundação Holandesa Cees Pot* e ao *Programa Bolsa Mestrado*, ingressei como aluno de Mestrado no PEPG-LAEL/PUCSP, na área de *Linguagem e Educação*, integrando o grupo de pesquisa LACE e dialogando com os demais projetos de extensão, o PAC e o LDA, sob a coordenação da Prof.^a D.^{ra} Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali.

Retornar aos estudos e entrar em contato direto com a teoria e a pesquisa contribuíram enormemente para uma compreensão maior sobre a atual concepção de linguagem e de minha prática docente. Ao compreender que, como nada existe

sem estar vinculado a um contexto sócio-histórico-cultural, não posso deixar de fazer um retrospecto dos elementos que colaboraram para minha formação.

Nasci e moro em Itaquera há 35 anos. Cresci participando da “Comunidade Nossa Senhora Aparecida”, pertencente à Igreja Católica, hoje mais conhecida como *Obra Social Dom Bosco*, cuja participação na infância e adolescência contribuiu não só para a minha recreação, mas também para minha formação.

Recordo que me impressionei com a produção textual escrita na 6.^a série, quando integrei e liderei a equipe de elaboração do jornalzinho *J.J.B (Jornal dos Jovens do Brigadeiro)*, da Escola Municipal Brigadeiro Haroldo Veloso.

Na Igreja, além de me envolver em diversas atividades pastorais, coordenei o jornal da comunidade, *Na Boca do Povo*, por sete anos. Participar da equipe do jornal fez com que eu aprimorasse o gosto pela escrita e pela leitura, além de possibilitar a reflexão sobre diversos temas sociais, que abordávamos nas publicações.

Outro fato importante decorrente de fazer parte desta comunidade foi entrar em contato e firmar amizade com grupos de jovens austríacos, que vinham conhecer o trabalho social realizado pelo padre salesiano Rosalvino Mórán Vinayo e sua equipe em Itaquera.

O diálogo com os jovens europeus foi consolidado com a escrita intensa de inúmeras cartas durante dois anos consecutivos, as quais fizeram que se construísse uma amizade sólida com Claudia Penn, uma grande amiga, que, posteriormente, viria a fazer a tradução de vários documentos do projeto para a língua alemã.

A experiência com essa amizade permitiu que muitas parcerias fossem criadas e novas possibilidades e contatos fossem abertos. Por meio dela, fui convidado a visitar a Europa por duas vezes: em 1995 e 2002.

1.3 A escrita e a Internet como ferramentas de reflexão crítica

Em 2003, ao realizar uma pesquisa na Internet, localizei o artigo “O meu professor ideal” (VELDHÜYZEN e VREUGDENHIL, 1997)⁶ e fiquei impressionado com

⁶ VELDHÜYZEN, L.V.; VREUGDENHIL, K. *Mudar para melhor: pequenos passos rumo ao êxito para todos*. São Paulo: SE/APS, 1997. p. 8 a 23.

a perspectiva apontada no texto em relação ao perfil docente: o professor como profissional, educador, especialista em didática e membro de uma equipe.

Juntamente com as referências do artigo havia também a seguinte sigla: *APS* (*Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas*, Utrecht, Holanda). Ao realizar uma nova busca, digitei as respectivas iniciais, chegando ao *site* da instituição, a partir do qual pude anotar vários endereços de *e-mail*, entre eles o do Prof. Boudewijn.

Escrevi uma carta⁷ em inglês (que foi encaminhada a diversos membros da entidade), relatando o meu trabalho na escola e pedindo apoio para fazer novas experiências, intercâmbios e parcerias em busca da melhoria da qualidade de ensino.

O único que me respondeu foi o Prof. Boudewijn, que em seu primeiro *e-mail* expressou interesse em ajudar, embora registrasse que não imaginava como fazê-lo. Em seguida, ele entrou em contato com a Prof.^a Madza Ednir⁸ e solicitou-lhe que me auxiliasse, pois ela reside também em São Paulo, no bairro da Liberdade.

Uma das grandes contribuições da Prof.^a Madza, nesse período, foi ler e levantar diversos questionamentos e sugestões em relação à primeira versão do "*Penso, logo escrevo*", além de revisar as redações e editar a primeira coletânea contendo as redações do projeto⁹.

Inúmeros *e-mails* foram redigidos no período de agosto de 2003 a outubro de 2005, fortalecendo o contato, o que nos permitiu agendar a visita do Prof. Boudewijn à escola Ruth Cabral Troncarelli em 18 de outubro de 2005.

Nesse encontro, houve a participação de representantes de pais, alunos, professores e direção escolar. O Prof. Marcelo Gomes e eu elaboramos uma apresentação com fotos da escola. Dois alunos, Ana Claudia e Roberto, expuseram o projeto para o Prof. Boudewijn e, no final, fiz o pedido formal de apoio para a iniciativa e para a realização de estudos de pós-graduação em busca de aperfeiçoar meu trabalho como professor.

Poucos meses depois, recebemos a confirmação do apoio ao projeto e aos estudos de pós-graduação pela *Fundação Cees Pot*, ligada ao *APS*, com a condição

⁷ A carta encontra-se em **Anexos**.

⁸ Pedagoga pela USP, Mestre em Filosofia da Educação pela PUCSP, Facilitadora de Mudanças Educacionais pelo *CECIP-APS International*, foi contratada em 2006 pela fundação Cees Pot para dar assessoria ao grupo por três anos (2006 a 2008).

⁹ A coletânea está disponível em: <<http://www.pensologoescrevo.org/site/index.php?pagina=livro>>.

de que ambos tivessem como foco a melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos, além do envolvimento da equipe docente. Ao mesmo tempo, a Fundação contratou a pedagoga Madza Ednir, professora especialista em facilitação de mudanças educacionais, para acompanhar e apoiar o processo no mesmo período. Sem esse apoio construído, sobretudo, por cartas e *e-mails*, teria sido muito difícil iniciar e desenvolver a presente pesquisa.

Considero as contribuições de elaboração de cartas (e posteriormente dos *e-mails*) em minha formação, processo essencial (que marca minha relação com a escrita) e muito semelhante ao apontado por Liberali (1999: 3), em sua tese de doutorado, ao tratar o diário como ferramenta para a reflexão crítica. Segundo ela,

[...] acredita-se que o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta... o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como um contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Nesse sentido é que concebo a escrita e a Internet como ferramentas de reflexão crítica, pois por esses dois instrumentos pude dialogar com outras pessoas e transformar a minha própria prática docente. Assim, essa apresentação do contexto contribui para a compreensão do trabalho de dissertação, na medida em que possibilita esclarecer o complexo processo que resultou no desenvolvimento do projeto de ação e na possibilidade de realizar a presente pesquisa. Por outro lado, é possível entender melhor como o projeto foi se configurando ao longo dos anos com as contribuições que recebeu dos mais diversos sujeitos: internos ou externos à escola.

Sem esse contexto, é praticamente impossível justificar e dar a entender as características que o projeto adquiriu e que são expostas nesta dissertação.

1.3.1 Descrição das fases e procedimentos do projeto de ação

O projeto "*Penso, logo escrevo*" pode ser caracterizado por duas fases bem distintas durante sua realização:

- **1.ª fase:** compreendeu os anos de 2004 e 2005, envolvendo o trabalho realizado pelo professor e seus alunos do período noturno nos 3.ºs anos do Ensino Médio, na sala 21 da escola.
- **2.ª fase:** correspondeu ao triênio 2006 a 2008, caracterizado pela expansão do projeto para todos os períodos da escola, contando com a participação dos professores de português e de outras disciplinas e com o apoio formal da *Fundação Cees Pot*, ligada ao *Centro de Aperfeiçoamento de Escolas* (Holanda) tanto para a implementação do projeto em toda a escola quanto para a formação do grupo de professores.

A **1.ª Fase** foi caracterizada pela criação do projeto "*Penso, logo escrevo*" e de seus procedimentos básicos, que descrevo a seguir. A necessidade de realizar uma ação pedagógica contínua e organizada em sala de aula foi algo marcante nesse período:

- a) a cada semana, os alunos foram solicitados a redigir sobre um determinado tema, de acordo com a série em que se encontravam e a modalidade de texto proposta pelo professor: narração, descrição ou dissertação;
- b) os alunos foram convidados a ler o seu texto em frente ao grupo e o professor teceu comentários sobre a produção de cada um, valorizando a sua participação e levantando itens que mereciam mais cuidado na redação;
- c) no final do bimestre, os alunos escolheram sua melhor redação, fizeram a revisão desse texto e o passaram a limpo na folha destinada à reescrita¹⁰. Sobre esse texto, o professor realizou uma correção atenta, a partir dos critérios expostos no verso da folha da reescrita;
- d) no último bimestre, os alunos formaram grupos, revisaram e organizaram todo o material produzido durante o ano. Utilizaram a sala de informática da escola, selecionaram as melhores redações elaboradas pela equipe, digitaram os textos e entregaram o trabalho para o professor. A reunião de todos os trabalhos produzidos pelos alunos compôs uma coletânea.

¹⁰ A folha da reescrita é uma das características do projeto. Uma cópia encontra-se em **Anexos**.

No Saresp 2004, ao corrigir a produção escrita proposta pela avaliação, observei que não houve folha destinada à redação em branco. Nosso levantamento constatou um crescimento 87% em relação ao ano anterior, cuja nota média passou de 3,6 para 6,7.

Como ocorreu uma mudança no rendimento da produção escrita, observado na correção do Saresp 2004, mantive em 2005, praticamente a mesma metodologia exposta. O grande diferencial foi o registro que fiz das experiências realizadas e a participação em um concurso: o projeto obteve o 4º lugar na *V Mostra de Inovações Pedagógicas em Língua Portuguesa* promovida pelo SESC-MG.

Ao mesmo tempo, contando com a ajuda de uma amiga austríaca, o projeto "*Penso, logo escrevo*" foi traduzido para a língua alemã e encaminhado para entidades europeias em busca de apoio financeiro para a compra de materiais didáticos e pedagógicos a serem utilizados no projeto.

A *Cruz Vermelha Estudantil da Áustria – ÖJRK* foi uma das primeiras instituições a doar recursos para a compra de livros: 120 no total, dos quais 50 foram didáticos para o Ensino Médio e 70 de literatura brasileira e portuguesa para compor o acervo de sala de aula. Essa organização também fez outras doações para a aquisição de materiais como: disquetes, folhas de sulfite e xerox da folha de correção da reescrita.

O projeto foi então enviado por *e-mail* para o *Centro de Aperfeiçoamento de Escolas* na Holanda. O diretor da entidade, Prof. Dr. Boudewijn A. M. van Velzen¹¹, leu o projeto e aceitou o convite para fazer uma visita à escola pública em Itaquera, como já relatado brevemente e conforme descrição pormenorizada mais à frente.

Assim, em 2006, o projeto entrou em um novo momento – a **2.ª Fase**: passou de uma ação realizada por um professor e seus alunos para um trabalho em equipe com o grupo de professores de Língua Portuguesa que aceitaram o convite para participarem da iniciativa. Vale ressaltar que os professores foram convidados por mim para que participassem do projeto, contudo, é preciso deixar explícito que não houve nenhuma imposição para que aderissem ao projeto, nem mesmo por parte da direção escolar.

¹¹ Boudewijn A.M van Velzen é sociólogo e educador formado pelas Universidades de Leiden e Utrecht – Holanda. Atua como coordenador de assuntos internacionais no *Centro Nacional de Aperfeiçoamento das Escolas* (APS).

Reuniões mensais com a equipe e a professora especialista Madza Ednir ocorreram periodicamente, para o que os professores foram dispensados das aulas pela Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino para participarem dos encontros durante os dois primeiros anos do projeto.

O projeto, que antes era realizado apenas com as turmas do 3.º ano do Ensino Médio do período noturno, passou a ser desenvolvido com as demais séries dos outros horários, envolvendo as classes do Ensino Fundamental II (turmas de 5.ª a 8.ª séries). Dessa forma, mais de 1000 alunos passaram a participar da proposta.

Um dos aspectos mais importantes dessa fase diz respeito à contribuição dos vários participantes para a proposta inicial, pois os encontros não objetivavam um treinamento para a aplicação de um projeto, mas a construção de um diálogo que propiciasse uma maior interação entre os participantes e a discussão de como o professor poderia lidar com as atividades de sala de aula para que a aula fosse significativa (tanto para alunos quanto para o professor) e que propiciasse um maior aprendizado dos alunos.

Destaco que alunos foram convidados para participar de várias reuniões e dar a sua opinião sobre a recepção do projeto por parte deles. Essa ação foi uma tentativa de ter presente a opinião dos alunos em relação às práticas adotadas pelo projeto.

Nesse sentido, a *colaboração*, conforme proposta por Magalhães (2004:75) foi algo desejado em nossos encontros:

[...] o conceito de *colaboração* pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio.

Fruto dessas discussões com o grupo de professores, alunos e alguns pais foi a elaboração de um *Plano de ação*, construído por um longo debate que durou dois anos para sua finalização. O *Plano de ação* continha objetivo geral, objetivos específicos, as estratégias de ação e os indicadores de êxito. Será apresentado adiante.

Além disso, também foram discutidas e negociadas tarefas em comum que foram acordadas pelos professores participantes do projeto:

1. a cada bimestre, os alunos receberiam gratuitamente¹² uma folha contendo as propostas de produção, com orientações referentes a como realizar a atividade e datas de apresentação dos textos ao professor;
2. ao final do bimestre, os alunos revisariam a produção e escolheriam um texto para ser passado a limpo e ser avaliado pelo professor: a reescrita;
3. no final do ano letivo, alunos formariam grupos, revisariam e organizariam o material produzido. Na sala de informática elaborariam um boletim informativo com os textos produzidos pela própria equipe. Depois, esses trabalhos ficariam à mostra na exposição do projeto;
4. duas produções de cada série (de 5.^a série do Ensino Fundamental até o 3.^o ano do Ensino Médio) seriam selecionadas pelos professores para participarem do evento "*Leitura Pública das Redações do Projeto Penso, Logo Escrevo*". Ao todo, seriam 14 textos lidos no palco localizado no pátio da escola para um público de mais de 500 pessoas (contando com a presença dos pais e da comunidade). Além da leitura de textos, também haveria apresentações de dança e música realizadas pelos alunos. O evento ocorreu durante os três anos da **2.^a Fase** e simbolizava o encerramento das atividades do projeto no ano escolar.

Explicitado o contexto em que o projeto "*Penso, logo escrevo*" foi criado e desenvolvido, apresento o *Plano de ação* do projeto "*Penso, logo escrevo*".

1.3.2 O Plano de ação

Elaborar um *Plano de ação* para o projeto foi uma das principais contribuições que o grupo de professores pôde oferecer para expandir, enriquecer e sistematizar o trabalho com o projeto em sala de aula.

Assessorados pela Prof.^a Madza Ednir, assessora do projeto, o grupo iniciou a elaboração desse plano desde o primeiro encontro em 13 de março de 2006. O plano

¹² Todas as folhas (com as propostas de redação e a da reescrita) foram pagas pelo próprio projeto, graças aos apoios recebidos. Em 2008, foram entregues exatamente 13.079 cópias para os alunos participantes do projeto. Ao longo dos três anos do projeto foram distribuídas 37.046 cópias gratuitamente aos alunos. As folhas encontram-se em **Anexos**.

foi inspirado no modelo *Smart* (em português, *Remar*), proposto por Boudewijn A.M van Velzen¹³:

[...] o plano deve ser específico, mensurável, atraente, realista e executado a tempo, ou seja, precisa ser “*smart*”. A palavra, que em inglês, significa inteligente, é formada pelas iniciais de *specific, measurable, attractive, realistic* e *(on) time*.

Segundo a concepção de Velzen¹⁴ (1997: 44), é possível planejar os pequenos passos indispensáveis para que os alunos aprendam. A abordagem do planejamento para a ação é uma metodologia voltada ao fortalecimento de uma cultura profissional nas escolas, e que encoraja as pessoas a trabalharem juntas.

Pensando nessas questões, o grupo de professores passou um ano e meio discutindo os objetivos, as estratégias e os indicadores de êxito, que seriam expostos para toda a comunidade escolar.

Em 23 de novembro de 2007, o *Plano de ação* foi apresentado por alunos e professores oficialmente no evento “*2.ª Leitura Pública das Redações do Projeto Penso, logo escrevo*”, que reuniu mais de 500 participantes entre alunos, pais, professores, funcionários e direção escolar.

Plano de ação
Projeto “Penso, logo escrevo 2008”
E.E. Prof.^a Ruth Cabral Troncarelli
Itaquera – São Paulo - Brasil

Objetivo Geral: “*Até o final do ano, pelo menos 90% dos estudantes efetivamente atuantes (*) no Projeto “Penso, logo escrevo” serão capazes de redigir textos coerentes e com menos erros de ortografia, de apresentá-los e discuti-los oralmente em público.*”

Objetivos Específicos	Estratégias	Indicadores de êxito
1- Os estudantes serão capazes de: Reconhecer a relação entre seu universo e o da escrita-leitura.	Professor: preparar o aluno para lidar com a temática em foco. 1.1 Consultar alunos sobre temas; propor temas de interesse juvenil – trabalho, sexualidade e outros; 1.2- Investigar, por meio do debate com a classe, o que os alunos já sabem sobre o tema da semana;	1- Pelo menos 90% dos alunos, ao serem consultados, reconhecem que os temas das redações tinham a ver com seus interesses.

¹³ Conforme entrevista concedida à *Revista Nova Escola* de agosto de 1997.

¹⁴ Artigo publicado em: *Revista mudar para melhor: pequenos passos rumo ao êxito para todos*, São Paulo: SE/APS, 1997. p. 1-7.

	<p>1.3-Trazer materiais e subsídios que ajudem os alunos a se aprofundarem no tema da semana.</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>1.4- Apresentar sugestões de temas; pesquisar materiais sobre o tema da semana.</p>	
<p>2- Os estudantes serão capazes de:</p> <p>Aumentar seu vocabulário, bem como sua capacidade de pensar de forma clara e objetiva, transferindo esses pensamentos para o papel.</p>	<p><u>Professor</u></p> <p>2.1- Sugerir leituras relativas ao tema da semana, incentivando o uso da biblioteca;</p> <p>2.2-Propor a abordagem do mesmo tema sob o enfoque de diferentes disciplinas (produção compartilhada);</p> <p>2.3-Oferecer e comentar diferentes exemplos (modelos) de texto e de estilos referentes ao tipo de texto pedido (narração, descrição, argumentação, entrevista, carta, etc.)¹⁵;</p> <p>2.4- Orientar os estudantes sobre procedimentos de trabalho em grupo e de apoio mútuo no aperfeiçoamento dos textos;</p> <p>2.5 – Discutir vocabulário científico e cotidiano mais comum ao tema debatido;</p> <p>2.6 – Promover debates sobre as temáticas avaliando em que medida o novo vocabulário é utilizado pelos alunos. Criar situações no contexto da sala de aula e em eventos da escola para que as temáticas sejam discutidas em grande escala e avaliar a linguagem utilizada pelos alunos.</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>2.7- Escrever as redações propostas no bimestre, considerando os diferentes tipos de organização, o vocabulário apropriado ao contexto de circulação do texto;</p> <p>2.8 - Elaborar um minidicionário com as palavras e conceitos novos aprendidos a cada semana;</p> <p>2.9 - Utilizar o novo vocabulário aprendido nos eventos da escola.</p>	<p>2 - 90% dos alunos apresentam, ao final do bimestre, Cadernos-Dicionários por eles elaborados, contendo a definição de (pelo menos) 20 palavras ou conceitos novos aprendidos no período;</p> <p>3 - 90% dos alunos apresentam uma pasta de redações demonstrando que escreveram sobre todos os temas propostos.</p>
<p>3- Os estudantes serão capazes de:</p> <p>Identificar seus próprios erros e dificuldades, em termos de ortografia e aplicação de normas gramaticais.</p>	<p><u>Professor</u></p> <p>3.1- Apresentar e discutir os erros mais comuns e conduzir discussão para que os alunos percebam e construam as normas que possibilitem evitá-los;</p> <p>3.2 - Promover a reescrita das redações;</p> <p><u>Estudante</u></p> <p>3.3 - Reescrever a própria redação;</p> <p>3.4 - Identificar seus próprios erros, com ajuda do Professor, de Dicionários, das ferramentas da Internet e dos colegas. Expor quais foram os erros e dizer como evitá-los.</p>	<p>4 - Pelo menos 80% dos alunos reescreveram suas redações, corrigindo os próprios erros.</p> <p>5 - Ao observar a pasta de redações, pelo menos 80% dos alunos são capazes de identificar progressos no bimestre e justificar essa avaliação.</p>
<p>4- Os estudantes serão capazes de:</p>	<p><u>Professor</u></p> <p>4.1-Criar uma atmosfera de confiança e respeito</p>	<p>6 - 90% dos envolvidos leem o próprio texto à frente da sala.</p>

¹⁵ O conceito de escrita tratado não se baseou nas noções de *gêneros discursivos* como proposto por Bakhtin (1929) e Schneuwly e Dolz (2004), embora, com as turmas pesquisadas, o professor tenha iniciado a abordagem por meio dos gêneros textuais, conforme será apresentado no *Capítulo 4*.

Expressar-se oralmente, fazer a leitura pública dos próprios textos e debater ideias, expressando-se de forma clara.	mútuo na classe 4.2- Propor normas claras para a apresentação e debate dos textos <u>Estudante</u> 4.3- Preparar sua apresentação 4.4- Respeitar as normas acordadas em relação ao debate.	7 - Pelo menos 70% são capazes de argumentar e defender ideias em um debate.
5- Os estudantes serão capazes de: Responsabilizar-se pelo seu próprio processo de aprendizagem e por apoiar /facilitar a aprendizagem dos colegas	<u>Professor</u> 5.1-Apresentar e discutir os objetivos do Projeto com os estudantes, ouvindo-os e incorporando suas sugestões; 5.2- Propor forma e procedimentos para ajuda mútua entre colegas ,incorporando as sugestões dos estudantes 5.3- Incentivar a auto avaliação dos alunos <u>Estudante</u> 5.4- Saber que objetivos pretende atingir 5.5-Comparar a etapa onde está com a etapa que pretende atingir e analisar o que precisa fazer para chegar lá; 5.6- Pedir ajuda ao professor e aos colegas quando necessário; 5.7- Ajudar os colegas a alcançar os objetivos.	8 - Pelo menos 80% dos alunos preencheram questionário autoavaliativo exercendo a crítica e autocrítica sobre o trabalho e desenvolvimento.

Nota:

Consideramos “alunos efetivamente atuantes” aqueles que aderiram ao projeto “*Penso, logo escrevo*”, assumindo os seguintes compromissos:

1. Estar presente às aulas;
2. Entregar as redações no prazo;
3. Realizar a apresentação oral da redação;
4. Realizar a reescrita da redação.

Observação:

1. Cabe aos professores motivar os estudantes para que todos atuem efetivamente no projeto. Em casos excepcionais, esses estudantes deverão propor e apresentar outras formas de atingir os mesmos objetivos do projeto, ou seja, melhorar suas competências na expressão oral e escrita, a fim de que possam ser avaliados.
2. Aos alunos que não querem realizar a atividade, pedir uma justificativa de modo que apontem as razões pelas quais não querem aprender, afinal, nós temos o direito de saber.

1.3.3 Último ano da 2.ª fase do projeto: dificuldades e desafios

Comecei o ano escolar de 2008 bastante preocupado com o andamento das atividades do projeto, pois inúmeras medidas decretadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) foram tomadas, sem que houvesse um real diálogo com os professores.

A minha sensação era de que tinha perdido a liberdade de poder conduzir o meu trabalho como professor, pois a escolha dos conteúdos didáticos fora decidida

anteriormente pela própria SEE ao entregar para os alunos o jornal *São Paulo faz escola*¹⁶.

Dessa forma, eu e o grupo de professores do projeto começamos o ano letivo com uma dificuldade real: não pudemos trabalhar o projeto "*Penso, logo escrevo*" no 1.º bimestre, pois a prescrição das atividades já tinha sido estipulada pela SEE.

Nos dois primeiros anos do projeto, estabelecemos um rico diálogo com a Oficina Pedagógica da Leste 1 e obtivemos a autorização para realizar mensalmente os encontros do projeto dentro da própria unidade escolar, contando com a presença e assessoria pedagógica da Prof.^a Madza Ednir para colaborar no processo de reflexão e discussão das atividades pedagógicas, reunindo os professores participantes em seu próprio horário de trabalho. Os professores eram dispensados das aulas para participarem durante quatro horas das reuniões. Era um momento de capacitação profissional no ambiente de trabalho.

Em 2008, a SEE suspendeu esse tipo de autorização por parte da Oficina Pedagógica e, conseqüentemente, tivemos que negociar com os coordenadores pedagógicos e a direção escolar a realização das reuniões nos horários de HTPC¹⁷. Em virtude disso, nossas reuniões, que eram de quatro horas mensais, passaram a ter duas horas a cada bimestre. Menos tempo para nos encontrarmos e dialogarmos, mais dificuldades para entrosarmos o grupo de professores e discutirmos o andamento do nosso *Plano de ação*.

Em maio de 2008, quando não tínhamos mais a obrigatoriedade de aplicar o jornal *São Paulo faz escola*, finalmente pudemos elaborar nossa folha com os temas de redação¹⁸ que seriam trabalhados durante o 2.º bimestre.

Outra adversidade foi a deflagração da greve dos professores em 13 de junho, fato que interrompeu a execução das atividades do projeto em grande parte da escola. Com minhas turmas dos 3.^{os} anos do Ensino Médio, apesar das dificuldades, consegui concluir o planejamento previsto, pois não aderi a greve¹⁹.

¹⁶ A publicação continha conteúdos e atividades para serem trabalhados durante o 1.º bimestre letivo. Cada aluno recebeu um exemplar do jornal.

¹⁷ HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – reunião semanal entre coordenador pedagógico e professores.

¹⁸ Folha com os temas de redação encontra-se em **Anexos**.

¹⁹ Conforme texto da carta protocolada na SEE em 25 de junho de 2008, a razão pela qual não aderi à greve se justifica pelo fato de "*encarar a escola como uma lar para as mudanças, como um centro de produção de conhecimento*", por isso, "*decidimos continuar trabalhando no período de greve e, em vez de protestar, deixando de dar aulas, decidimos protestar DANDO AULAS e, expressar nosso descontentamento (por meio desta carta), sem interromper o diálogo,*

Com o fim da paralisação, o projeto foi retomado em agosto: houve um longo processo de diálogo para recuperar os laços que mantinham o grupo unido. Só assim conseguimos nos reunir para realizar a reunião do projeto e a elaboração das atividades do 3.º.

Dedicamos o início do 4.º bimestre para a preparação das atividades de encerramento do projeto. Como já era previsto, ao término do ano letivo, os alunos formaram grupos para selecionarem os materiais do projeto que seriam publicados.

Diferentemente dos anos anteriores, em que a sala era dividida em vários grupos e cada grupo produzia a sua própria coletânea de textos, em 2008, os alunos formaram grupos de acordo com cada tema de redação trabalhado no 2.º e 3.º bimestres. Assim, compuseram seis equipes, que selecionaram os dois melhores textos de cada assunto.

Dois alunos foram os responsáveis pela digitação da coletânea de textos da sala, para o que utilizaram o aplicativo Microsoft Publisher, em formato de boletim informativo. Encerrada a digitação, os alunos publicaram os trabalhos no site²⁰ do projeto, com o auxílio do aluno Emerson Vinícius, aluno do 2.º A, *webmaster* responsável pela criação do portal do projeto na Internet.

No dia 04 de dezembro de 2008, realizamos a “3.ª *Leitura Pública das Redações do Projeto Penso, logo escrevo*”, evento cultural que marcou o encerramento oficial da 2.ª fase do projeto.

O palco, localizado no pátio da escola, foi decorado e contou com a presença de um mestre de cerimônia, o Prof. Rogério. Catorze alunos (dois de cada série) leram suas produções para mais de 500 pessoas presentes à festividade, incluindo alunos, pais e convidados. Um dos textos lidos nesse evento será nosso objeto de análise no *Capítulo 4*.

Não posso me esquecer de assumir o meu papel de articulador de toda essa cadeia de ações (contando com as inúmeras sugestões dadas pelos vários sujeitos envolvidos nesse processo): seja nas reuniões com o grupo de professores para a tomada de decisão quanto às orientações que foram dadas aos alunos em relação à

mas, pelo contrário, reforçando-o. Afinal, conflitos só se tornam fontes de transformação, quando, apesar dele, o diálogo continua. Nosso instrumento para provocar mudanças é a ação educativa e o protesto deve ser realizado COM OS ALUNOS, já que é para eles que trabalhamos”. A carta continha o nome de mais dois professores.

²⁰ Disponível em: <www.pensologoescrevo.org>.

conclusão das atividades do projeto (elaboração da coletânea da sala e a preparação da *Leitura Pública*), seja dentro de sala de aula (para minhas turmas) e fora dela (para os alunos representantes de cada sala), explicando e discutindo o passo a passo para a finalização das atividades do projeto, nas discussões com a direção escolar para a definição de datas e organização da grande festa de encerramento.

Dessa forma, o evento mobilizou não só o grupo de professores a trabalhar na organização de toda a estrutura necessária para sua realização, mas também os alunos, que se subdividiram em várias equipes para atenderem na recepção dos convidados, nas orientações no pátio e na biblioteca da escola, onde foram expostas as coletâneas publicadas pelas salas.

Na cerimônia, pude fazer publicamente a leitura do discurso de agradecimento, em que recordei e homenageei todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que o "*Penso, logo escrevo*" se tornasse uma realidade.

Concluir a **2.ª Fase** do projeto, envolvendo a escola em uma grande festa, realmente foi algo marcante para o meu trabalho como professor. Jamais imaginei que o "*Penso, logo escrevo*" pudesse chegar tão longe e unir direção, professores, alunos e comunidade em torno de promover uma mudança na maneira como concebemos a escola: um lugar de vida, onde seus participantes se sentem felizes por fazerem parte dela e por lutarem por sua transformação.

Apesar de todas as dificuldades, um desafio foi superado, um objetivo foi cumprido e não poderia deixar de comentar como foi viver esse processo.

Afinal, pela descrição desses entraves, é possível ter uma dimensão dos momentos de dúvida, instabilidade e incerteza no próprio cenário de pesquisa. A pesquisa não foi algo imposto de fora para dentro, mas respeitou o próprio andamento e transcorrer das atividades do projeto.

Para concluir este capítulo, reproduzo algumas fotos do evento "*3.ª Leitura Pública das Redações do Projeto Penso, logo escrevo*", realizado em 04 de dezembro 2008.



Figura 1.2 - Prof. Rogério apresenta os alunos participantes da “3ª Leitura Pública das Redações do Projeto Penso, logo escrevo”, em 04 de dezembro de 2008.



Figuras 1.3 e 1.4 – Alunos leem seus próprios textos no mesmo evento.



Figura 1.5 - A Sr.ª Sandra Moreira, mãe do aluno Emerson Vinícius (criador do *site* do projeto), presenteia o filho com um livro e comenta a importância da escola na vida dele.



Figura 1.6 - Alunos receberam medalhas e diplomas de participação.

Figura 1.7 - Homenagem do Prof. Wagner com a entrega de troféus a todos os professores participantes do projeto "*Penso, logo escrevo*". Na foto, Prof.ª Antônia Márcia.



CAPÍTULO 2: Fundamentação teórica

Neste capítulo, discuto a base teórica desta pesquisa. Tomo como referenciais os estudos da Linguística Aplicada a partir da concepção de Liberali *et alli* (2006), Moita Lopes (1996), Rojo (2006), Pennycook (2004) e Rajagolapan (2004), para relacionar esse campo teórico e a presente pesquisa. Em seguida, apresento o quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural a partir das proposições de Marx e Engels (1982), Vygotsky (1934), Leontiev (1977) e Engeström (1999), para compreender a questão dos componentes envolvidos na atividade e, em especial, a questão do objeto.

Discuto também conceitos relevantes referentes ao sentido e significado, a partir da formação do pensamento e da linguagem proposta por Vygotsky (1934), vinculando tais conceitos às concepções expostas por Bakhtin (1975/2006) no que diz respeito ao tema e significação.

Envolvendo questões relativas ao trabalho em sala de aula, apresento e discuto a perspectiva de produção escrita que embasou o trabalho por meio dos gêneros, a partir dos teóricos Bakhtin (1975), Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (2007).

2.1 A Linguística Aplicada e a pesquisa

Um dos princípios da Linguística Aplicada (LA), salientado por Liberali *et alli* (2006), aponta que a LA é uma área de natureza dinâmica que se dispõe a estudar assuntos de preocupações diversas, em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem.

Moita Lopes (1996: 19-20) entende que a linguística é aplicada porque se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto na escola quanto fora dela. Nesse sentido, a preocupação desta pesquisa em estudar a produção escrita a partir da atividade do "*Penso, logo escrevo*" se aproxima da LA,

uma vez que desejo entender um problema da vida humana que é perpassado pela linguagem.

Aproximar a atividade escolar à vida real é tornar a tarefa que se tem a cumprir mais significativa e não fechada em si mesma, ou seja, é entender, conforme Fabrício (2006: 48),

[...] que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social.

Um outro aspecto que considero imprescindível para a LA e que mantém sintonia com o meu projeto como professor-pesquisador diz respeito à busca pela transformação da sociedade por meio de uma mudança das práticas realizadas em sala de aula. Conforme apresentado no início deste trabalho, o projeto "*Penso, logo escrevo*" foi proposto como uma forma de romper o estigma e a imagem estereotipada que foram construídas pelos alunos ao longo da vida escolar sobre seu próprio idioma: a de que "não falam português corretamente" e a de que escrever, por conseguinte, "é muito chato e difícil".

Tal concepção reforça a chamada "incompetência dos alunos", que em nada contribui para a aprendizagem dos estudantes; nas palavras de Rojo (2006: 253), isso é visto como "a privação sofrida", ou seja, situações de aprendizagem vividas por indivíduos, comunidades e instituições.

Segundo Signorini (2006: 173), é preciso rever a lógica vigente da polarização diglósica, em que as duas forças, "uma, centrípeta, de consolidação do valor regulador e legitimador atribuído à norma unificadora ou 'padrão', e outra, centrífuga, de tensionamento, suspensão e subversão desse valor" se distinguem e se contrapõem. De acordo com a autora, "na dinâmica da língua em uso, elas estão sempre completamente enroscadas, variando o grau de pressão exercido por cada uma em dada situação" (SIGNORINI, 2002).

Para Pennycook (1998:31), "a linguagem está sempre envolvida em questões de poder" e refletir com os alunos sobre "as operações do poder como também um questionamento implacável em relação aos termos que usamos" (p. 70) é uma forma de não corroborar com essa lógica vigente de reprodução da gramática prescritiva e desprestígio do falar cotidiano dos estudantes. O projeto "*Penso, logo escrevo*" propiciou tanto aos alunos quanto ao professor-pesquisador pensarem juntos uma

maneira de lidar com esse jogo de forças e buscarem formas de ação que atendessem tanto às necessidades reais dos alunos quanto aos objetivos da aula de Português.

Um outro aspecto importante à LA dialoga com os objetivos de meus estudos e diz respeito a seu caráter de pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora. Para Moita Lopes (1996: 20-1),

[...] a LA tem como uma das suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, educação, linguística etc.) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar.

Dessa forma, o autor propõe um diálogo entre as diversas áreas do saber para a compreensão e “resolução de problemas específicos”, pois “pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e a formulação teórica quando a chamada pesquisa básica” (cf. VAN LIER, 1988: 22).

Pennycook (2006:72-73), ao propor uma LA crítica, *transgressiva*, afirma, encarando a interdisciplinaridade como “movimento, fluidez e mudança”:

[...] as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento.

Nesse sentido, o conceito de transdisciplinaridade é apontado por Pennycook (2006), citando Rajagopalan (2004: 410), como “a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar”, o que significa

[...] atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma.

Para Pennycook (2006:73), ainda,

[...] isso, então, é um sentido da noção de transgressão. No domínio do conhecimento disciplinar, tal ideia sugere não meramente pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares.

Na concepção de Rojo (2006: 256-9),

[...] se, no passado, a questão da identidade da área de LA tinha a ver com suas fronteiras em relação à linguística, hoje se reconhece a natureza transdisciplinar da LA em suas relações com a educação, a psicologia, a etnografia da comunicação, a sociologia etc. [...], quero defender/redefinir a *transdisciplinaridade* como *leveza de pensamento*

necessária para a compreender, interpretar e interpretar nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas.

Em outras palavras, entendo a transdisciplinaridade como *leveza* para transitar e transpor limites entre as diversas áreas de conhecimento, em busca de resolução de problemas de linguagem orientado para a questão da prática social.

Esse aspecto foi um dos que me motivaram a realizar esta pesquisa em LA, pois não objetivava focar em uma única área do saber, por exemplo, a gramática (a questão do erro ou acerto gramatical nas produções dos alunos); mas sim compreender (por vários ângulos) como a atividade de produção de texto é trabalhada nas aulas do projeto, como os sujeitos interagem para a realização dessa atividade e o sentido que atribuem a ela, assim como o resultado obtido na produção dos alunos.

Entendo que a LA fundamenta minha pesquisa, na medida em que critica a postura determinista e positivista “do legado de uma abordagem apolítica e a-histórica da linguagem, centrada na noção de um indivíduo racional” (PENNYCOOK, 1998: 29), baseada na noção de sujeito cognitivo; pelos estudos em LA, situamos o sujeito como um ser histórico e psicologizado, ou seja, constituído pela linguagem a partir das práticas sociais que vivencia.

Por outro lado, é desafiador produzir pesquisa em um campo científico que almeja a superação do binômio *teoria x prática*. Rajagopalan (2004: 108) cita Oakeshott - “é possível apontar para uma certa diferença entre dois tipos de conhecimento [...] distinguíveis porém inseparáveis” -, ao criticar a valorização do conhecimento teórico e o preconceito contra o conhecimento prático.

Foi justamente a procura de novas respostas em relação ao meu trabalho do dia a dia como professor que me motivou a iniciar os estudos de pós-graduação em Linguística Aplicada.

2.2 A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Discuto, nesta seção, o quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que se propõe ao estudo da atividade em que os sujeitos estão em interação com eles mesmos ou com os demais em contextos culturais determinados

e historicamente dependentes. Meu foco é a constituição do objeto na atividade, no caso desta pesquisa, os textos escritos pelos alunos nas aulas do projeto "*Penso, logo escrevo*".

Para atender a essa questão de pesquisa, a concepção teórica exposta neste capítulo apoia-se nos estudos da psicologia soviética histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev, que, embasados na filosofia marxista (materialismo dialético), propuseram um novo enfoque sobre a compreensão da relação homem e o mundo.

Essa postura contrapunha-se à concepção determinista/behaviorista, a qual postulava o homem como um produto passivo da matéria e o mundo, conseqüentemente, como um conjunto de coisas acabadas.

Segundo Marx (1982), na edição eletrônica de *Ideologia Alemã*²¹, os homens se distinguem dos animais pelo fato de 'produzirem os meios de vida'. Para ele, "ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material". Dessa forma, observa-se o papel que a práxis exerce no indivíduo - é nela que o homem se constitui e por ela é transformado:

Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX, 1982: 7).

Isso significa compreender o homem como elemento que constitui a si mesmo a partir do aparato cultural e histórico que ele mesmo construiu com base em seu trabalho e sua atividade prática, promovendo o aspecto dinâmico da própria consciência, que se transforma, ao passo que a vida não é estática, e, portanto, modifica-se conforme orientada para um fim.

Enquanto Marx foca a relação homem - trabalho para compreender como o próprio homem se organiza e se estabelece através dos meios e objetos de trabalho, Vygotsky (1934: 52) ressalta que a relação entre o sujeito consigo mesmo e com o mundo é mediada semioticamente por instrumentos e signos:

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da

²¹ Extraído da edição eletrônica disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i4>>. Acesso em: 10 maio 2009.

atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Para Vygotsky (1934: 53), o que aproxima o signo e o instrumento é a "função mediadora que os caracteriza"; contudo, existe uma diferença essencial entre eles. O martelo, por exemplo, como ferramenta material, atua como instrumento da ação do homem sobre o meio; dessa forma, sua função é

[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (VYGOTSKY, 1934: 55).

Assim, tanto os signos quanto os instrumentos medeiam a relação entre o homem e o mundo. Segundo Ninin (2006: 49-50), em sua tese de doutorado,

[...] toda a sustentação da Teoria da Atividade [...] está no conceito de mediação elaborado por Vygotsky (1934). Para ele, a mediação nada mais é do que um processo de intervenção que possibilita uma ação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Contrapondo-se à concepção behaviorista de estímulo-resposta, Vygotsky (1934) apresenta o conceito de mediação como uma nova concepção para melhor compreender um determinado comportamento. Em suas próprias palavras: "a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta" (p. 33). Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), "colocado no interior da operação, no qual preenche uma função especial [...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, *mediado*, que representamos da seguinte forma":

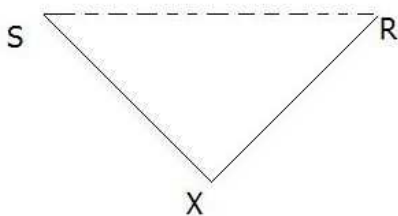


Figura 2.1 - Modelo de mediação proposto por Vygotsky (1934: 33).

Daniels (2003: 114) apresenta outra proposta de mediação, embora apoiada em Vygotsky (1934). O modelo é apresentado em um triângulo cujos vértices representam a relação entre sujeito e objeto mediada por artefatos culturais:

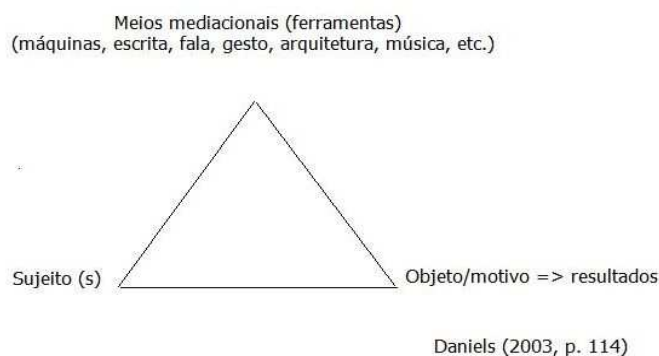


Figura 2.2 - Modelo de mediação baseado em Vygotsky (1934).

A importância do modelo criado por Vygotsky, conforme *Figura 2.1*, reside no fato de instaurar o conceito de mediação. Alexei Leontiev, um dos colaboradores de Vygotsky, expande a concepção de mediação ao analisar atividade coletiva, ação individual e operação.

De acordo com Leontiev (1977), atividade corresponde aos *processos* que realizam a vida real da pessoa no mundo objetivo e são dirigidos a atender a necessidade dos seres humanos. Para que a atividade se realize é, portanto, orientada a um objeto, isto é, um motivo. Segundo o autor, o principal aspecto que distingue uma atividade da outra está na diferença entre seus objetos; assim, diferentes atividades são diferenciadas por seus motivos. O motivo, portanto, é que proporciona uma atividade.

A ação representa uma necessidade da atividade e é orientada por metas. Leontiev (1977) entende a ação como o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado e obedece a uma meta consciente, logo intencional. Uma determinada ação se realiza por meio de uma operação.

A operação, por conseguinte, corresponde à necessidade da ação e é dirigida por procedimentos, ferramentas ou artefatos socioculturais, que são empregados para a própria realização de uma operação.

A seguir, apresento a representação gráfica da estrutura da atividade elaborada por Leontiev (1977):

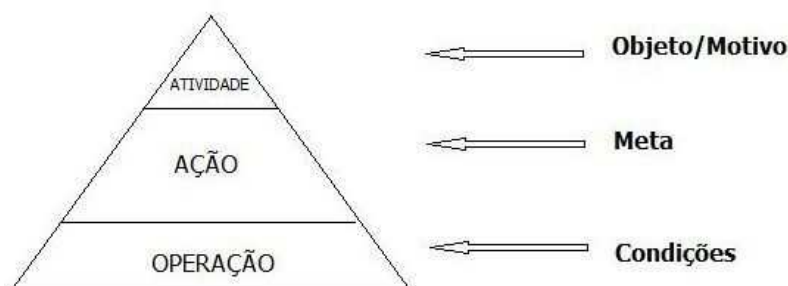


Figura 2.3 - Representação gráfica da estrutura hierárquica da atividade proposto por Leontiev (1977) em (DANIELS, 2003: 116).

No caso desta pesquisa, o texto escrito pelo aluno é concebido como objeto produzido na atividade do "*Penso, logo escrevo*", na medida em que é a expressão do conhecimento elaborado por ele e que envolveu todo um processo de estudo do gênero e da produção escrita em várias etapas, conforme relato adiante na seção 4.1.

Para isso, foram articuladas ações a fim de que a atividade (produção textual) se configurasse como uma prática relevante para os alunos nas aulas do "*Penso, logo escrevo*". Tais ações (escolha dos temas pelos alunos, leitura da redação em frente à turma, preparação para a reescrita e, finalmente, a reescrita) são características do projeto e, ao mesmo tempo, marcam os seus procedimentos principais, ou seja, a sua operação.

A partir do trabalho de Leontiev (1977) sobre atividade, Engeström desenvolveu a concepção de *sistema de atividade*, em que expande os elementos envolvidos na mediação sujeito e objeto, ampliando o entendimento desse processo dinâmico de transformação, em que considera relevantes também outros elementos: as regras, a divisão de trabalho e a comunidade.

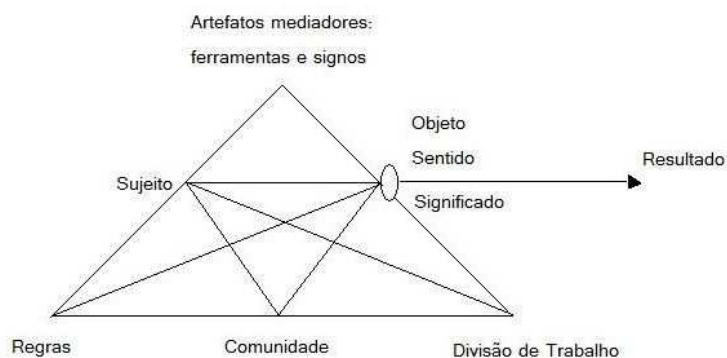


Figura 2.4 - Modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström (1999), em Daniels (2003: 119).

Os componentes presentes nesse modelo foram essenciais para a compreensão do processo de constituição do objeto produzido nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo as atividades do projeto "*Penso, logo escrevo*". Descrevo, a seguir, esse sistema de atividade:

1. **Sujeitos:** são todos aqueles que participam de uma atividade. No caso desta pesquisa, 118 alunos dos 3^{os} anos B, C e D do Ensino Médio, que participaram do projeto, além do professor-pesquisador.
2. **Objeto:** constitui elemento que une todos os sujeitos para alcançar um determinado resultado. Em relação à pesquisa, o objeto compartilhado é a prática de produção de textos de modo relevante, realizada de acordo com a programação elaborada pelo professor e alunos e, ao final do bimestre, por meio da reescrita.
3. **Artefatos:** são as ferramentas mediadoras que medeiam a ação entre o sujeito e o objeto. Neste caso específico, diz respeito aos meios utilizados nas aulas: fala (do professor e dos alunos), lousa e giz, computador, a folha de reescrita e outros elementos.
4. **Regras:** referem-se às normas que organizam uma atividade e que regulam o comportamento dos sujeitos dentro uma comunidade. Além de considerar as próprias regras da unidade escolar, em se tratando desta pesquisa, um procedimento constante foi abrir espaço para ouvir as opiniões dos alunos sobre o andamento das atividades do projeto e a seleção dos temas para a produção textual.
5. **Comunidade:** é o conjunto de sujeitos que se relacionam para atender a um objetivo comum. Cada sala de aula representa um microcosmo particular, inserido em numa comunidade maior que é a escola como um todo e os moradores que vivem ao seu redor.
6. **Divisão de trabalho:** aponta os diferentes papéis e funções que cada sujeito assume para a realização do objeto. No que diz respeito ao contexto escolar, as posições são bem definidas: o professor é aquele que rege a condução da aula e o aluno aquele que recebe o seu trabalho. Em se tratando do projeto,

desejei abrir espaço para que os alunos não apenas ouvissem a minha aula, mas que participassem da construção dela também.

A partir dos componentes expostos, escolhi a Teoria da Atividade como suporte teórico para esta pesquisa, na medida em que essa teoria contempla um dos objetivos deste estudo que deseja compreender criticamente o objeto produzido na atividade do projeto "*Penso, logo escrevo*", ou seja, o seu produto final, os textos escritos pelos alunos. Segundo Engeström (1999), a unidade de análise para a teoria da atividade é a atividade ou prática conjunta, não a atividade individual. Nesse sentido é que entendemos a produção de textos na escola como produção coletiva de conhecimento envolvendo diversos componentes para sua realização.

A seguir, discorro mais detalhadamente sobre essa prática conjunta por meio da discussão sobre o sentido e o significado na constituição do objeto na atividade.

2.3 Sentido e significado na construção do objeto na atividade

Segundo Vygotsky (1934: 3), para a discussão do problema da relação entre o pensamento e a linguagem, é preciso, antes de tudo, avaliar qual método de análise garantirá maior probabilidade de assegurar uma solução para a compreensão das relações interfuncionais entre ambos.

Para ele, o melhor caminho é utilizar a análise em unidades, diferentemente de *elementos*, pois cada uma delas retém, de forma simples, todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca. Portanto, a chave para a compreensão das relações entre pensamento e linguagem está em atentar para sua natureza unitária, ou seja, não podem ser abordados como componentes separados.

Entretanto, quando se vai em busca das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, observa-se que, tanto na filogênese como na ontogênese, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes. Segundo Vygotsky (1934: 149), ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.

De acordo com ele (1934:58), esquematicamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. Segundo o autor (1934: 186), o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência. Para ele, um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras.

A unidade do pensamento verbal se encontra no *significado* da palavra, que só pode ser construído por meio do intercâmbio social. Segundo Vygotsky (1934: 5-8),

[...] o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada, assim, cada palavra já é uma generalização, na medida em que uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos.

Para Vygotsky (1934), uma palavra sem significado é um som vazio. O significado, portanto, é um componente indispensável, pois apresenta uma unidade de generalização: a mais estável.

Vygotsky (1934: 465) faz uma distinção entre sentido e significado. Para ele,

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa [...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Dessa forma, pode-se entender que o sentido de uma palavra está preso a um contexto que o produziu, ao passo que o significado é uma generalização e, portanto, contém um aspecto amplo, abarcando os vários sentidos reunidos. Para exemplificar, em se tratando de sala de aula, o significado só existirá enquanto o grupo estiver envolvido na discussão; ao sair daquela tarefa, cada participante levará consigo o seu sentido. Entretanto, o significado pode ser cristalizado em um trabalho, livro, material desenvolvido em conjunto; por exemplo, os dicionários apresentam significados cristalizados, assim como a exposição de ideias em livros.

A concepção de sentido e significado, em Vygotsky, assemelha-se à noção de tema e significação em Bakhtin, na medida em que tais conceitos são fundamentais para se entender como o ser humano se constituiu por meio da linguagem e das interações com os demais no contexto em que está inserido.

Para Bakhtin/Volochinov (1929: 133), o tema corresponderia ao conceito de sentido discutido em Vygotsky, pois aponta um caráter único e individual na enunciação. Segundo Bakhtin, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”, ou seja, observa o papel e a influência, que outros elementos desempenham na construção do tema, vinculado ao momento e lugar da enunciação. Nas palavras de Bakhtin, “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence.”

Já o conceito de significação estabelece relação com o de significado, na medida em que Vygotsky entende o conceito de significado tendo por base a generalização e estabilidade da palavra; por significação, Bakhtin/Volochinov (1929: 134) entendem “os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos [...] esses elementos são abstratos: fundados sobre uma convenção”.

Segundo Costa (2005: 76-7),

[...] assim como para Vygotsky, o *significado/significação propriamente dito(a)* refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no desenvolvimento da palavra e consiste em um núcleo relativamente estável de compreensão, assim também, para Bakhtin, as significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua dos usuários da língua. Assim como, para Vygotsky, o *sentido* da palavra liga seu sentido objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários, assim também, para Bakhtin, a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pelo contexto e pela individualidade.

Em se tratando desta pesquisa, levantar os sentidos tanto nos textos analisados quanto nas discussões da aula de reescrita torna-se importante para se compreender criticamente a constituição do objeto na atividade do “*Penso, logo escrevo*”, pois, cada redação, cada ponto de vista apontado na avaliação dos textos representa a expressão de um sentido particular permeado pelo significado produzido e compartilhado por aquela comunidade (sala de aula).

2.4 A produção de texto na escola

Escrever textos na escola por várias décadas foi tarefa claramente marcada como prática voltada à realização de três tipos de textos: narração, descrição e dissertação. Segundo Gurgel, em artigo publicado na revista *Nova Escola*, essa maneira de pensar foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência em produção textual entre os estudantes.

De acordo com Granatic (1988: 10) em livro destinado ao Ensino Médio (*Técnicas básicas de redação*), a **narração** implica uma ideia de ação, movimento empreendido pelos personagens da estória; a **descrição** aponta os elementos que caracterizam os seres, objetos, ambientes e paisagens; a **dissertação** assume caráter totalmente diferenciado, na medida em que não fala de pessoas ou fatos específicos; ao contrário, trata da análise de certos assuntos que são abordados de modo impessoal.

Essa concepção de redação privilegiava o domínio da estrutura composicional dos tipos apresentados e desconsiderava, por completo, os potenciais interlocutores/leitores do texto e as razões que motivaram a própria realização daquela produção. Britto (2005: 119), ao estudar as condições de produção de textos escolares, identifica uma das dificuldades maiores do estudante: “falar para ninguém, ou mais exatamente, não saber a quem se fala.”

Para o autor, é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor. Dessa forma, a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor.

Nesse contexto, a escola, ou melhor, o professor exerceria o papel de grande interlocutor dos textos produzidos. Britto (2005: 120) aponta que

[...] o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor” .

Observamos também na definição sobre dissertação uma orientação ao estudante para que trate o assunto de "*modo impessoal*". Nessas condições, a redação se configura como algo totalmente desinteressante e sem relevância para o aluno, pois como o aluno discutirá com a devida atenção o tema apresentado se ele não relacioná-lo com sua própria concepção acerca do mesmo? A atividade, desse modo, torna-se contraditória por excelência ao convidá-lo à discussão sem que ele possa realmente expor o seu ponto de vista particular.

Segundo Geraldi (2005: 128), "ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola". Assim, a produção textual na escola se configura como atividade fechada em si mesma e sem articulação com os reais interesses do produtor de texto (o aluno) para a sua elaboração.

Paulatinamente, nas escolas, essa concepção de produção de textos baseada nos tipos vem sendo substituída e se tornando alvo de reflexão e atenção presente desde o lançamento, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa. Essa abordagem, também contemplada nas demais propostas curriculares posteriores a eles, focaliza o trabalho com os gêneros que passam a ser a proposta pedagógica mais atualizada, na medida em que contextualiza o trabalho com a linguagem e com a produção textual em sala de aula, articulando-o com a vida que se vive.

Tal concepção de linguagem apoia-se na perspectiva enunciativa e dialógica proposta por Mikhail Bakhtin (1929: 127); para ele, "a verdadeira substância da língua" é constituída "pelo fenômeno social da interação *verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" e, conseqüentemente, do ser humano.

Para o filósofo russo, é por meio da linguagem e dos discursos que os sujeitos constroem e com os quais dialogam, que os homens interagem e se constituem nas práticas sociais. Nesse sentido, a língua não é um sistema abstrato de normas, ou estática, concebida como um produto acabado.

Liberali (1999: 34) afirma que “contrapondo-se a essas visões, Bakhtin (1929) formula seu próprio ponto de vista”, apontando várias características de “uma visão de linguagem que levasse em conta a interação verbal”. Entre elas, destaco:

- o caráter histórico, e não monológico e abstrato, da linguagem;
- a visão do sentido da palavra como determinado pelo contexto, e não como um decalque com significação congelada;
- o caráter evolutivo e transformador da linguagem a partir da interação verbal dos locutores;
- a estrutura da enunciação como sendo uma estrutura puramente social uma vez que uma enunciação só se torna efetiva entre falantes.

Bakhtin concebe a linguagem como construção cultural e social conjunta, elaborada pelos sujeitos em um dado contexto sócio-histórico. Para Bakhtin (1929: 111), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal”. Assim, a língua entra na vida e vice-versa, ou, nas palavras do autor (1953, 265-6): “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Os enunciados concretos (escritos e orais) estão relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação e se realizam por meio de “formas típicas” ou “tipos relativamente estáveis”. Os gêneros, portanto, seriam os diversos modos de dizer que se realizam para atender a “uma determinada função e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo” da atividade humana.

Segundo Bakhtin (1952: 263), “não se deve, de modo algum minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros”, mas é possível “atentar para a diferença essencial” entre os *gêneros primários* (simples) e os *gêneros secundários* (complexos). Os primários são relacionados às esferas da vida familiar, nas condições da comunicação imediata e cotidiana, ao passo que os secundários pertencem às esferas públicas de circulação na sociedade, “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”, em que predomina o texto escrito.

De acordo com Bakhtin (1952: 283), “se os gêneros não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. É por essa razão que se justifica na escola o estudo dos gêneros: para que os alunos sejam capazes de dominá-los, compreendê-los e de terem a possibilidade de participar efetivamente da sociedade a qual pertencem.

Embasados nas concepções de Bakhtin e voltados a atender a essa necessidade, Schneuwly e Dolz (2004: 52) desenvolvem “a ideia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem”. Essa abordagem dos gêneros transforma a compreensão e a ação pedagógica voltada à produção escrita escolar, pois o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (2004: 71), ou seja, é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

Os autores (2004:52) consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero (a organização textual); 3) as configurações específicas das unidades de linguagem (os aspectos linguísticos).

Segundo Liberali (1999: 37), um agente produtor, na produção de um texto, escolhe no intertexto um gênero que lhe parece apropriado (BRONCKART, 1996). O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados, com eventuais transformações. Esses gêneros, formados por conjuntos bem definidos de textos e por conjuntos mais nebulosos, constituem uma espécie de “reservatório de modelos textuais”, portadores de valores de uso determinados em uma certa formação social.

Assim, a escolha de um determinado gênero é, pois, uma decisão estratégica que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo sujeito aos parâmetros de sua situação (mundos físico e sócio-subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. O gênero escolhido deverá levar em conta: os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes.

Para isso, toda ação de linguagem implica, de acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) *apud* Schneuwly e Dolz (2004:52), diversas capacidades da parte do sujeito:

- adaptar-se às características do contexto e do referente, ou seja, o gênero adaptado a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade numa determinada situação (capacidades de ação);
- mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); e
- dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

A partir da concepção teórica do grupo de pesquisadores ligados à Universidade de Genebra, para a análise dos textos dos alunos, optei pela adaptação teórica proposta por pesquisadores brasileiros vinculados ao Programa de Extensão Universitária Interinstitucional intitulado *Programa Ação Cidadã* (PAC) do PEPGLAEL-PUCSP.

O PAC realiza, desde 2002, um trabalho colaborativo em educação que envolve a universidade (PUCSP), profissionais da educação, alunos (tanto da universidade, quanto das escolas públicas nas quais o programa se desenvolve) e demais membros da comunidade escolar. Trata-se de uma ação conjunta para a construção de uma escola transformadora (LIBERALI *et alli*, 2006).

Um dos projetos de pesquisa realizados pelo programa é o *Leitura nas diferentes áreas* que, ao propor esse trabalho com professores de diferentes disciplinas nas escolas, compreendeu a necessidade de adaptar as capacidades de linguagem propostas pelos teóricos do grupo de Genebra. Dessa forma, segundo Liberali e Fuga (2007), é possível ver o processo de renomeação e a tentativa de tornar os conceitos mais relevantes para todos os participantes, conforme o quadro a seguir:

Teoria	Adaptação
Capacidade de ação Tipo de situação, papel dos interlocutores, objetivos da interação e conteúdo temático	Situação de ação verbal Participantes; local; veículo; tempo; objetivo; conteúdo
Capacidades discursivas Plano geral do texto Tipos de discurso (conjuntivo/disjuntivo e implicação/autonomia)	Organização textual Narração, Descrição, Descrição de ação,

Sequências (narrativa, injuntiva, argumentativa, explicativa e dialogal)	Argumentação, Explicação, Dialogal
Capacidades linguístico-discursivas Mecanismos de textualização a) conexão e coesão nominal b) conexão e coesão verbal Mecanismos enunciativos a) vozes do discurso b) modalização	Aspectos linguísticos Escolhas lexicais Escolha de tempos verbais Escolha de palavras de ligação Pessoas do discurso Marcas de avaliação Pontuação

Quadro 2.1 - Liberali e Fuga (2007), traduzido de Fuji (2008).

2.4.1 Capacidades de ação

Bronckart (2007: 99) afirma que a ação de linguagem, como qualquer ação humana, pode ser definida em primeiro nível, sociológico, como “uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular”.

Liberali *et alii* (2006: 78) explicam que as capacidades de ação permitem adaptar a produção de linguagem às estruturas de interação e às características dos conteúdos referenciais solicitados na produção de linguagem. Essa capacidade está relacionada ao conhecimento do contexto de produção, portanto, torna-se fundamental pensar nos objetivos, no tema, no espaço-tempo e nos agentes da enunciação, ou seja:

- a) no ambiente físico onde a ação é realizada (o lugar e o momento em que o texto é produzido; a presença ou a ausência dos receptores);
- b) no *status* social dos pares (os papéis desempenhados pelo enunciador e pelo destinatário), no lugar social no qual a interação se realiza, no objetivo da interação;
- c) nas experiências de mundo armazenadas na memória e que podem ser solicitadas na produção e/ou compreensão de um texto.

Segundo Bronckart (2007: 99), a noção de **ação de linguagem** reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.

O quadro abaixo apresenta um resumo de como essas capacidades foram abordadas no *Programa Ação Cidadã*:

Contexto de produção <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participantes: Receptor e produtor (posição social dos interactantes) ▪ Local ▪ Tempo ▪ Objetivos da interação 	Conteúdo Temático <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolhas lexicais
---	--

Quadro 2.2 – Parâmetros do contexto de produção do conteúdo temático conforme abordados pelo PAC (LIBERALI *et alii*, 2006: 78).

De acordo com Liberali (1999: 39), o contexto de produção é definido a partir dos elementos do mundo físico (situação material de produção) e o mundo sócio-subjetivo (situação de interação social). Nesse sentido, cada vez que os alunos escrevem um texto em um determinado gênero, eles se colocam em outro local social: são cronistas, jornalistas, publicitários e uma gama de possibilidades que advém por essa abordagem, pois a importância de se trabalhar com o gênero está no fato de criar com os alunos um plano discursivo imaginário.

Já o conteúdo temático, de acordo com Bronckart (2007: 97-8), representa o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas. Um texto pode ter como tema, por exemplo, objetos ou fenômenos do mundo físico (a descrição de um animal) ou do mundo social (discussão de valores de uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode combinar temas de dois ou três desses mundos. As informações do conteúdo temático são construídas pelo agente-produtor do texto.

Nesta pesquisa, o conteúdo temático, além de apontar os temas e os sentidos presentes nas discussões com os alunos a respeito da aula de reescrita, possibilitou, por meio do levantamento das escolhas lexicais, analisar a maneira como os alunos articularam os textos de acordo com a proposta de texto apresentada. Em outras palavras, em que medida as escolhas lexicais colaboraram para que os textos produzidos tivessem nível satisfatório de produção textual e mantivessem conexão com o tema discutido.

2.4.2 Capacidades discursivas

Segundo Liberali *et alii* (2006: 79), a capacidade discursiva está intimamente relacionada à administração da infraestrutura do texto (BRONCKART, 1997), ou seja, o plano geral, os tipos de discurso e tipos de organização sequencial do texto. As capacidades discursivas estão relacionadas à forma como o texto se organiza para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico em que está sendo produzido.

Conforme a concepção de Bronckart (2007: 120-1), o plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. A noção de tipo de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta e, a de sequência, os modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, etc.). No caso desta pesquisa, o foco está no trabalho com o agrupamento da ordem do argumentar, que será detalhado adiante.

2.4.3 Capacidades linguístico-discursivas

Referem-se às operações e estratégias linguísticas e discursivas empregadas para a produção textual. Segundo Bronckart (2007: 122), há dois conjuntos de mecanismos envolvidos nessa operação: os de textualização e os enunciativos. Os mecanismos de textualização estão ligados à linearidade do texto explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou tempo: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos do agente-produtor do texto e traduzem as diversas avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. São dois mecanismos: as vozes do discurso e a modalização. Em se tratando dessa pesquisa, utilizo a adaptação proposta pelo grupo PAC, conforme *Quadro 2.1* apresentado anteriormente, que

inclui a pontuação como um dos mecanismos que podem servir para textualizar ou enunciar uma determinada perspectiva de modalização.

2.4.3.1 Escolhas lexicais e escolha de palavras de ligação

De acordo com Bronckart (2007: 122), os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática. No caso desta pesquisa, utilizo dois aspectos: as escolhas lexicais e a escolha de palavras de ligação.

As escolhas lexicais estão vinculadas diretamente ao conteúdo temático de um texto. Por meio dessas escolhas é possível compreender em que medida os alunos puderam explorar um determinado assunto, pela presença maior ou menor de um repertório de palavras vinculado à temática tratada e, em que medida, tal emprego mantinha conexão com o texto. Já a escolha de palavras de ligação, diz respeito aos organizadores textuais: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frase (BRONCKART, 2007: 122), que também foram apontados na análise dos textos.

2.4.3.2 Escolhas dos tempos verbais

Para Bronckart (2007: 126-263), os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais). Além disso, sua distribuição depende dos tipos de discurso em que aparecem. Os verbos contribuem para a evolução do conteúdo temático e produzem, por isso, um efeito de progressão. Destaco nos textos analisados, os principais tempos verbos empregados pelos alunos.

2.4.3.3 Vozes ou pessoas do discurso

Segundo Bronckart (2007: 130), à primeira vista é o autor (ou agente-produtor do texto) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros (empregando as seguintes fórmulas: *segundo X, alguns filósofos pensam que*, etc.). O autor alerta que a identificação de posicionamentos enunciativos se trata de um problema bastante complexo. No caso desta pesquisa, o interesse é observar se o aluno assume a sua própria voz como produtor de texto (voz do autor empírico) e/ou se embasa nas vozes sociais (nas vozes de outras pessoas ou instituições) para defender ou refutar uma determinada tese.

2.4.3.4 Marcas de avaliação

As avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático têm sido designadas, na tradição gramatical, segundo Bronckart (2007: 131-2), pelo termo *modalização*. As modalizações são realizadas por unidades ou conjunto de unidades linguísticas de níveis diferentes: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (*poder, ser preciso, dever, etc.*), um subconjunto de advérbios (*certamente, sem dúvida, felizmente, etc.*), certas frases impessoais (*é evidente que ...; é possível que...*) e apreciativas, por meio dos adjetivos, que traduzem um julgamento mais subjetivo (apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia) e outras escolhas lexicais, tipos de frases ou conjunto de frase. Aponto a presença ou não desse mecanismo enunciativo nos textos produzidos pelos alunos.

2.4.3.5 Pontuação

Ao estudar a redação de vestibular, Cardoso (2003: 116), citando Schneuwly (1988), afirma que a utilização do sistema de pontuação está em interação com outros níveis e tipos de operação: com o “planejamento”, na medida em que o uso de sinais como ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, alínea (parágrafo), pode estar relacionado com as fases de organização do texto e com a *modalização*, visto que aspas, parênteses, reticências, pontos de exclamação e de interrogação podem

manifestar a avaliação do enunciador sobre o enunciado. É importante lembrar que, para Schneuwly (1988:75), “essas operações funcionam em dependência estreita com a escolha do destinatário e do objetivo da atividade de linguagem em curso”. Atentei para o uso satisfatório ou não desse recurso por parte dos alunos nos textos analisados.

2.4.4 Proposta de agrupamento de gêneros

Um dos caminhos propostos por Schneuwly e Dolz (2004: 121) para trabalhar os gêneros sistematicamente foi organizá-los em cinco agrupamentos, elaborados com base em três critérios: os diferentes domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas na produção e os aspectos tipológicos. Os agrupamentos provisórios sugeridos pelos autores são:

- Agrupamento da ordem do *narrar* – vinculado ao domínio social de comunicação da cultura literária ficcional. Exemplos: conto de fadas, fábulas, lenda, narrativa de aventura, etc.
- Agrupamento da ordem do *relatar* – cujo domínio social de comunicação é o da documentação e memorização das ações e experiências vividas, situadas no tempo. Exemplos: relatos de experiência vivida, diário, testemunhos, biografia, etc.
- Agrupamento da ordem do *argumentar* – vinculado ao domínio social de comunicação no que se refere à discussão de problemas sociais controversos. Exemplos: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de reclamação, artigos de opinião, etc.
- Agrupamento da ordem do *expor* – vinculado ao domínio social de comunicação relacionado à transmissão e construção de saberes. Exemplos: exposição oral, seminário, palestra, resenhas, etc.
- Agrupamento da ordem do *descrever ações* – vinculado ao domínio social de comunicação referente às instruções e prescrições. Exemplos: instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, etc.

Do ponto de vista curricular, Schneuwly e Dolz (2004: 62) propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos dos níveis de escolaridade. No caso deste

trabalho, com as turmas pesquisadas, atendendo a exigências internas e externas, priorizei o estudo dos gêneros da ordem do *argumentar*, pois o fato de os alunos não conseguirem produzir um texto dessa ordem, conforme exposto anteriormente no contexto, foi um dos fatores essenciais para o início do projeto "*Penso, logo escrevo*". Além disso, esse gênero tem sido o mais solicitado na produção textual para a realização de exames (Saresp, Enem), bem como na avaliação em vestibulares e concursos.

2.4.5 A argumentação

O estudo da argumentação em contexto escolar vai muito além de se cumprirem as demandas internas e externas expostas. *Argumentar*, segundo Leal e Moraes (2006: 9), é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquistem espaço social e autonomia.

Nesse sentido, a busca pela inserção e aceitação no espaço social por meio da argumentação já é alvo de preocupação e estudos desde a Antiguidade Clássica, quando era vista como modo de agir sobre o outro por meio da linguagem com o objetivo de convencer ou persuadir. Aristóteles, de acordo com Reboul (2004: 47), define três tipos de argumentos, no sentido generalíssimo de persuadir (*pisteis*): *etos* e *patos*, que são de ordem afetiva, e *logos*, que é racional.

Etos é o caráter que o orador assume para inspirar confiança no auditório, ao passo que *patos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador suscita para conquistar o auditório com o seu discurso. Já *logos* diz respeito à argumentação propriamente dita, ou seja, quais tipos de argumentos serão empregados para provar aquilo que se deseja.

A partir da concepção aristotélica, Abreu (2002: 25) afirma que persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Assim, quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós; quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.

Estudar a argumentação na escola, e especialmente no Ensino Médio, é convidar os alunos a participarem desse campo fascinante do conhecimento em que se inicia a compreensão de como o ser humano influencia o outro pela maneira como articula o seu pensamento e se adapta a situação de comunicação específica em que se encontra.

De acordo com Perelman e Tyteca (2005: 50),

[...] o objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Liberali (2008: 14), em sua pesquisa sobre argumentação em diferentes contextos, atenta para as inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem que o estudo dos gêneros promovem:

[...] uma vez que os gêneros atravessam a heterogeneidade das práticas de linguagem e fazem emergir toda uma série de *regularidades* no uso, compreender a argumentação como objeto de ensino na escola poderia permitir aos alunos: resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da classe, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com os outros, corroborar ou refutar um ponto de vista.

Argumentar, portanto, é ferramenta essencial que funda não só a possibilidade de conhecer a palavra do outro, mas também a de assumir a sua própria, por meio da linguagem e interação com os demais membros de uma comunidade, colaborando para compreender e mudar a própria realidade e a dos demais envolvidos naquela situação.

Nesse sentido, os gêneros vinculados à ordem do argumentar têm o objetivo de persuadir ou convencer o outro em relação ao que se deseja defender ao apresentarem na discussão problemas controversos para a tomada de um posicionamento perante eles.

2.4.5.1 Características da sequência argumentativa

A partir dos objetivos da argumentação expostos, segundo Dolz e Schneuwly (1994), citados por Liberali (1999: 52), a sequência argumentativa se apoia em situações sociais nas quais seus atores:

- procuram dar opiniões e reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate;
- identificam e levam em conta o destinatário, o momento e lugar do texto;
- apresentam globalmente uma situação polêmica e analisam seus parâmetros;
- antecipam possíveis respostas;
- têm como finalidade convencer;
- discernem posições defendidas no texto;
- delineiam situações polêmicas subjacentes;
- citam palavras alheias.

De acordo com Bronckart (2007: 226), o raciocínio argumentativo implica a existência de uma tese a respeito de um dado tema (*os seres humanos são inteligentes*); a partir daí são propostos novos dados (*os seres humanos fazem guerra*), que são objeto de um processo de inferência (*as guerras são uma idiotice*), direcionando a uma conclusão ou nova tese (*os seres humanos não são tão inteligentes*). No quadro de inferência, o movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificações ou suportes (*as guerras trazem morte e desolação*), mas pode também ser por restrições (*algumas guerras contribuíram para o estabelecimento das liberdades individuais*).

Dessa forma, o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases, segundo Bronckart (2007: 226-7):

- a fase de premissas (ou dados): apresentação da tese a ser defendida;
- a fase de apresentação de argumentos: argumentos com a finalidade de apoio e sustentação à tese;
- a fase de apresentação de contra-argumentos: argumentos para questionar, contestar ou negar a opinião do outro.
- a fase de conclusão (ou de nova tese): integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos e apresentação de uma negociação e/ou desfecho.

O recorte do *Quadro 2.3* a seguir resume como as capacidades discursivas referentes ao tipo de sequência ou organização textual foram abordadas pelo grupo de pesquisadores no *PAC* e que serviram de categorias de análise na presente pesquisa.

Tipo de Organização	Objetivo	Fases/Movimento
Argumentativa	Convencer ou persuadir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Premissas (tese) ▪ Apoio argumentativo ▪ Contra-argumentação ▪ Negociação/conclusão

Quadro 2.3 – Capacidades discursivas referentes ao tipo de sequência ou organização textual argumentativa conforme foram abordadas pelo grupo de pesquisadores no PAC (LIBERALI *et alii*, 2006: 81).

Apresentada a concepção teórica que embasou o trabalho com os gêneros nesta pesquisa, passo à descrição da metodologia aplicada a este estudo.

CAPÍTULO 3: Fundamentação teórico-metodológica

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórico-metodológica que embasa a escolha da pesquisa crítica de colaboração, a partir dos pressupostos de Magalhães (1991-2007), cujo objetivo é compreender as práticas de sala de aula a fim de intervir para transformar o trabalho com a produção do conhecimento naquele espaço pedagógico.

3.1 Pesquisa crítica de colaboração

A metodologia desenvolvida neste trabalho se insere no quadro da pesquisa crítica de colaboração, a qual, segundo Magalhães (2003), emergiu como um novo modo de intervir na prática, dando aos participantes, vistos anteriormente como objetos de pesquisa, um papel ativo de produtor de conhecimento na relação colaborativa com os outros.

Nesse sentido, difere totalmente da abordagem positivista presente nas ciências exatas e que, segundo Bredo e Feinberg (1982: 6), “assume uma rígida dicotomia sujeito-objeto na qual o conhecedor não está envolvido com o conhecido”. Além de evidenciar a cisão e falta de articulação entre pesquisador e objeto, os pesquisadores apontam para a pretensa neutralidade por meio da “previsão e controle” racional da abordagem metodológica como fatores para a “busca pela eficiência”.

Já de antemão, de acordo com as características da presente pesquisa, o professor se posiciona como professor-pesquisador. Muitas vezes, a voz do professor se entrelaça com a voz do pesquisador, e vice-versa. Não pretendo manter a neutralidade e o distanciamento propostos pela abordagem positivista, uma vez que a abordagem pretendida é de cunho crítico e reflexivo e, portanto, a relação professor-pesquisador e alunos é marcada por uma grande interação, em que um influencia e colabora com o outro na construção das aulas do projeto.

O professor-pesquisador em seu trabalho não atua como um aplicador de um determinado experimento, mas como agente de mudanças (questionador e investigador de sua prática em sala de aula), que não só organiza o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos como também intervém no contexto escolar, em busca de transformar aquela realidade.

Dessa forma, a pesquisa crítica de colaboração é compreendida na construção de contextos colaborativos mediados pela linguagem, em que os participantes envolvidos não sejam meros ouvintes, receptores de uma mensagem dada, agindo, segundo Paulo Freire (2005), de acordo com a chamada “educação bancária”, ou seja, aquela em que o professor deposita o conhecimento na mente de seus alunos. Desejo, por meio da argumentação, que os alunos se responsabilizem e se insiram na produção e na reconstrução do conhecimento que está se desenvolvendo em sala de aula ou, nas palavras de Bakhtin (1929), deem “lugar à compreensão responsiva ativa do outro”.

Para Marx e Engels (1982: 34), “só na comunidade [com outros, é que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver em todas as direções as suas aptidões; só na comunidade, portanto, se torna possível a liberdade pessoal.” O indivíduo consegue alcançar a liberdade pessoal porque, ao se constituir naquela comunidade, observa e entra em confronto com os diferentes modos de pensar e agir em relação aos demais componentes do grupo e, assim, por meio da contradição e do conflito de ideias e ações, consegue compreender a si mesmo e a possibilidade de fazer escolhas.

De acordo com Magalhães (2004: 76),

[...] colaborar significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, contradições, questionamentos e conflitos, que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

Nesse sentido, a presente pesquisa é crítica (pela própria condução da investigação marcada pela transformação) e colaborativa, pois envolve diferentes sujeitos que atuaram na construção e expansão do projeto tanto de ação quanto de pesquisa. Assim, as mudanças iniciadas pela interação entre professor e alunos

puderam se desenvolver, posteriormente, pela relação entre professor e grupo de professores do projeto, professor e assessores (Prof. Dr. Boudewijn van Velzen e Prof^a Madza Ednir) e pelos estudos de pós-graduação e relação com os grupos de pesquisa liderados pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Cecília Magalhães e Fernanda Liberali da PUCSP.

Por meio dessa relação, pude compreender criticamente a importância da sala de aula como ambiente em que professores e alunos formam uma comunidade real, em que a colaboração e a reflexão contribuam para a construção de sentidos e significados compartilhados, de tal forma que a aula se torne relevante para alunos e professor. Caso contrário, será apenas um aglomerado de pessoas cujas diferenças individuais mais servem para distanciá-las do que aproximá-las e envolvê-las nas atividades em sala de aula.

Seguindo esse raciocínio, Magalhães (2003) salienta que

[...] é a compreensão do que realmente faz e de seus significados que leva o professor à compreensão dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula e dos conhecimentos que estão sendo negociados e/ou transmitidos e por quem.

Nesse quadro, justifico a minha opção pela pesquisa crítica de colaboração, assumindo meu papel de agente de transformação social, na medida em que encaro a atividade docente como possibilidade de intervenção e de mudança ou, nas palavras de Paulo Freire (2007: 77), “o mundo não é. O mundo está sendo [...] constato não para me adaptar, mas para mudar [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade” .

3.2 Procedimentos de produção de dados

Os dados que analisei nesta pesquisa se referem às aulas de produção textual no projeto “*Penso, logo escrevo*” nos 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio de 2008. Para fins desta pesquisa, selecionei respectivamente:

- gravação e transcrição de uma aula em que um grupo de alunos (juntamente com o professor) avalia a produção textual sobre o tema da gravidez na adolescência. O diálogo foi transcrito e servirá para levantar os sentidos de produção escrita desenvolvidos nessa tarefa;

- 6 redações produzidas na reescrita (três textos do 2.º bimestre sobre a questão do sexo na adolescência e três do 3.º bimestre envolvendo a produção de uma carta argumentativa tendo como interlocutor fixo a Secretária da Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro);
- repertório de dados estatísticos produzidos pelo professor (a partir da reescrita de texto) e por dados oficiais da Secretaria Estadual de Educação com base nos diagnósticos do Saresp, respectivamente dos anos de 2003 e 2008.

3.3 Procedimentos para análise dos dados

Os dados produzidos foram organizados a partir das seguintes perguntas de pesquisa:

Pergunta de pesquisa:	Categorias de interpretação e análise:
1) Quais foram os sentidos sobre produção de textos revelados pelos alunos nos textos elaborados nas tarefas de produção escrita?	Capacidades de linguagem mobilizadas
2) Quais foram os sentidos sobre produção de textos manifestados pelos alunos nas discussões da aula de reescrita?	Plano geral do texto e conteúdo temático (escolhas lexicais)
3) Qual foi o impacto da atividade do projeto " <i>Penso, logo escrevo</i> " nas avaliações estatísticas realizadas tendo por base os textos dos alunos?	Comparação estatística a partir de dados internos e externos.

Quadro 3.1 – Perguntas de pesquisa e categorias de interpretação e análise desta pesquisa.

Para exemplificar os procedimentos adotados quanto à análise dos textos dos alunos, relato que empreguei as seguintes categorias: contexto de produção, organização textual e aspectos linguísticos mobilizados na produção. Na discussão da aula de reescrita, destaco alguns tópicos apontados pelos alunos: tema x título, a constituição dos parágrafos, as exigências do contexto. Quanto ao impacto da atividade do projeto, utilizei dados e gráficos estatísticos de 2008 e de anos anteriores para mostrar o desempenho dos alunos na produção textual na atividade do "*Penso, logo escrevo*".

A apresentação e a discussão da análise estão divididas em quatro partes:

- *1.ª parte:* relato da sequência de atividades nas aulas do projeto (elaborada a partir dos registros do diário do professor, cadernos dos alunos e gravações em áudio e vídeo) para se dar um panorama de como foi produzido o objeto na atividade do projeto "*Penso, logo escrevo*", considerando que esta dissertação se enquadra na TASHC, em que a produção escrita é vista como parte integrante da vida dos participantes da atividade ou, nas palavras de Marx (1982: 7), processo real de vida das pessoas;
- *2.ª parte:* análise dos textos (a partir da avaliação reescrita) para se compreender quais sentidos sobre escrita de textos da ordem do *argumentar* foram produzidos pelos alunos na tarefa de produção textual;
- *3.ª parte:* análise dos sentidos sobre produção de textos produzidos pelos alunos nas discussões da aula de reescrita;
- *4.ª parte:* análise dos dados estatísticos (oriundos dos registros do professor e do projeto no ano da pesquisa e em anos anteriores) e, também, resultados apresentados pelo Saresp em produção textual, respectivamente dos anos de 2003 e 2008.

Para relatar a primeira parte, utilizo a concepção de Engeström (1999) acerca dos elementos que compõem a atividade para apresentar como foi trabalhada a produção textual nas aulas do projeto.

Na segunda parte, a atividade de produção textual foi analisada com base nas propostas de Schneuwly e Dolz (2004: 52), sobre a noção de capacidades de linguagem. Segundo os autores, as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada são: adaptar-se às características do contexto e do referente (*capacidades de ação*); mobilizar modelos discursivos (*capacidades discursivas*); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (*capacidades linguístico-discursivas*). No início da discussão de cada um dos grupos de textos, por exemplo, apresento o quadro do contexto de produção em que exponho se foi criado ou não um contexto discursivo imaginário ou possível para que o aluno produzisse seu texto.

Na terceira parte, discuto os dados analisados com base nas propostas teóricas de Bronckart (1997/2007) a respeito do plano geral do texto e do conteúdo temático, conforme apresentados no capítulo de produção textual, destacando a importância das escolhas lexicais para a definição do conteúdo temático e para a coesão na estrutura do texto. Para isso, dividi a análise em seis subtemas apontados pelos alunos.

Por fim, na quarta parte, proponho a utilização de dados estatísticos, cujas categorias foram apontadas pelo exame Saresp de 2003 e que serviram de base para as avaliações da atividade reescrita nos demais anos (de 2005 a 2008).

Além disso, estabeleci uma comparação de minha atividade docente antes da realização do projeto e após cinco anos de seu início, a partir dos resultados obtidos por minhas turmas no exame Saresp nos anos de 2003 e 2008. É um dado oriundo da prática do professor, que integro à discussão dos dados, a fim de superar o binômio *teoria x prática*, conforme propõe Rajagopalan (2004: 108), e responder a uma das perguntas desta pesquisa.

A seguir, apresento as categorias utilizadas para classificar o desempenho dos alunos na produção textual e os critérios usados na correção da reescrita, que serão discutidos na seção 4.3.

3.3.1 Categorias e critérios para correção da reescrita

Para fins de estabelecer parâmetros para a análise, criei três categorias para classificar as redações, conforme a nota obtida na reescrita:

Redação considerada:	Variação da nota entre:
Muito boa ou Excelente	De 8 a 10
Satisfatória	De 5 a 7,5
Insatisfatória	De 4,5 a 0,5

Quadro 3.2 – Perguntas de pesquisa e categorias de interpretação e análise desta pesquisa.

Os critérios para a elaboração das categorias elencadas se basearam na estrutura gramatical e no conteúdo exposto na produção textual na atividade

reescrita. Os itens a seguir estão presentes no verso da folha de reescrita²² como elementos utilizados para avaliar os textos dos alunos:

- grafia;
- acentuação;
- pontuação;
- repetição excessiva;
- formação de parágrafos (parágrafo único);
- concordância;
- coerência (o texto não traz uma sequência lógica e clara dos fatos ou das ideias);
- coesão (o texto não traz uma sequência lógica e clara da articulação das palavras e frases).

De acordo com esses critérios , considero que:

- a redação classificada como **muito boa ou excelente** apresenta domínio das habilidades apontadas e do conteúdo (considerado como proposta de texto), de modo a expressar plenamente tanto aquilo que pretende dizer quanto a organização das estruturas linguísticas envolvidas em sua composição. Variação das notas entre 8 a 10;
- a redação classificada como **satisfatória** apresenta domínio parcial ou adequado das habilidades e do conteúdo (considerado como proposta de texto), de modo a expressar razoavelmente ou adequadamente tanto aquilo que pretende dizer quanto a organização das estruturas linguísticas envolvidas em sua composição. Variação das notas entre 5 a 7,5;
- a redação classificada como **insatisfatória** apresenta domínio insuficiente das habilidades e do conteúdo (considerado como proposta de texto), de modo a não expressar claramente tanto aquilo que pretende dizer quanto a organização das estruturas linguísticas envolvidas em sua composição. Variação das notas entre: 0,5 a 4,5;
- a nenhum aluno (que entregou a sua produção) foi atribuída nota zero, uma vez que esse valor foi aplicado aos alunos que não participaram efetivamente da atividade.

²² Encontra-se em **Anexos**.

3.4 Credibilidade e veracidade da pesquisa

Para maior confiabilidade desta investigação, ao longo do curso de mestrado, apresentei e discuti o andamento dos trabalhos de elaboração da pesquisa e a produção de dados, juntamente com a orientadora, que me orientou a introduzir em minha prática pedagógica o trabalho com os gêneros textuais, uma vez que minha experiência esteve concentrada no trabalho com tipos de textos. Além disso, recebi sugestões e comentários de minha orientadora, de colegas mestrandos e doutorandos nos seminários de pesquisa e de orientação.

Apresentei minha pesquisa, submetendo as minhas análises a diversas apreciações:

- 1.º SIAC (*Simpósio de Ação Cidadã*), em 24 de novembro de 2007, oportunidade em que apresentei a comunicação: “o processo de desenvolvimento da produção escrita no *Projeto "Penso, logo escrevo"* – dificuldades e desafios. Foi a primeira oportunidade em que pude expor meu projeto de pesquisa em um evento acadêmico. Além disso, convidei dois alunos participantes do “*Penso, logo escrevo*” para apresentarem sua perspectiva sobre o projeto. Assim, a partir dos comentários dos participantes nessa comunicação, atentei para a relevância de minha pesquisa.
- 4º FORUM LACE (*Linguagem e Atividade em Contexto Escolar*), em 27 de junho de 2008, evento em que apresentei o pôster: “A escrita como prática de construção reflexiva no *Projeto Penso, logo escrevo*”. Nessa apresentação, expus os primeiros dados estatísticos produzidos a partir da análise da avaliação da reescrita ao longo dos cinco anos do projeto.
- ISCAR 2008 (*International Society for Cultural and Activity Research*), em 12 de setembro de 2008, ocasião em que apresentei o pôster “The writing activity in the Project Cogito ergo Scribo – difficulties & challenges”, elaborado por mim e apresentado pelo meu colega mestrando José Carlos Barbosa. Essa oportunidade foi importante na medida em que representou a divulgação de minha pesquisa em evento acadêmico internacional. Nesse trabalho, expus as

primeiras categorias de análise que serviram de base para a análise dos dados da produção textual dessa pesquisa.

- *2.º SIAC (Simpósio de Ação Cidadã)*, em 06 de dezembro de 2008, evento em que apresentei a comunicação: "*Projeto "Penso, logo escrevo"*: uma abordagem crítico-reflexiva na produção de textos". A partir da experiência adquirida com as demais apresentações e com a pesquisa mais desenvolvida, apresentei um trabalho mais articulado e coeso. Por outro lado, convidei também para se apresentarem no evento não só alunos do projeto (e participantes da pesquisa), mas também professoras que integraram o grupo de professores do projeto. O "*Penso, logo escrevo*" foi exposto, pela primeira vez, em uma ação colaborativa conjunta, a partir de três perspectivas diferentes: a do professor-pesquisador, a dos alunos e a das professoras participantes do projeto.
- *Exame de qualificação*, realizado em 30 de março de 2009, no PEPGLAEL/PUCSP, com as examinadoras: Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali (orientadora), Prof.^a Dr.^a Angela Brambilla Cavenaghi T. Lessa (PUCSP) e Prof.^a Dr.^a Rosemary Hohlenwerger Schettini (ULS IDIOMAS). Nesse momento, foram dadas novas orientações para o encaminhamento final do trabalho: reorganizar toda a estrutura da dissertação, revisar as perguntas de pesquisa, desenvolver a seção teórica referente à produção textual, aprofundar a análise dos dados e fazer a interpretação dos resultados.

CAPÍTULO 4: Análise e discussão dos resultados

Apresento, a seguir, os resultados da discussão dos dados, conforme a base teórica exposta no *Capítulo 3*. É importante voltar a registrar que o objetivo desta pesquisa é compreender criticamente o objeto produzido na atividade do *Projeto "Penso, logo escrevo"*, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa dos 3ºs anos do Ensino Médio – período noturno - da E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli em 2008. São questões específicas desta pesquisa:

- 1) Quais foram os sentidos sobre produção de textos revelados pelos alunos nos textos elaborados nas tarefas de produção escrita?
- 2) Quais foram os sentidos sobre produção de textos manifestados pelos alunos nas discussões da aula de reescrita?
- 3) Qual foi o impacto da atividade do projeto *"Penso, logo escrevo"* nas avaliações estatísticas realizadas tendo por base os textos dos alunos?

Para responder a essas questões, conforme justificado anteriormente, inicio a apresentação e discussão dos resultados.

4.1 Relato da sequência de atividades do projeto

Para melhor compreender o objeto produzido na atividade do *Projeto "Penso, logo escrevo"*, relato sinteticamente o processo que envolveu a sequência de atividades nele realizadas. Recorro ao *Capítulo 2*, em que foi exposta a concepção da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, especialmente ao sistema de atividade proposto por Engeström (1999) discutido em Daniels (2003: 116).

A partir dos elementos que compõem o sistema de atividade: sujeitos, objeto, artefatos, regras, comunidade e divisão de trabalho, elaborei dois quadros-síntese em que apresento um recorte do trabalho pedagógico desenvolvido em aula no período de 07/04/2008 a 30/06/2008. O *Quadro 4.1* apresenta a introdução ao estudo da argumentação e o *Quadro 4.2*, como a produção textual foi realizada no projeto. Os quadros foram construídos por meio da observação de gravações das

aulas, registros do diário do professor, anotações nos cadernos de alunos e materiais produzidos durante a realização do projeto.

TAREFA 1 07/04/2008 08/04/2008 4 aulas 180 minutos	Objetivo da aula: introduzir a discussão da argumentação a partir da leitura comentada de texto. Tarefa: Leitura do texto: “Falar e escrever, eis a questão”, de João Gabriel de Lima, página 200. Artefatos: livro didático do ensino médio e lousa. Regras e Divisão de Trabalho: aula expositiva - professor pede que o aluno leia um trecho e, em seguida, faz um comentário com a participação dos alunos. Sintetiza na lousa principais argumentos contidos nos parágrafos.
TAREFA 2 14/04/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: tornar visível para os alunos como um tema se desenvolve ao longo dos parágrafos por meio de um esquema. Tarefa: cópia de um esquema de dissertação. Artefatos: lousa. Regras e Divisão de Trabalho: aula expositiva.
TAREFA 3 15/04/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: exercício para identificar como o texto se estrutura a partir de sua tese e argumentos. Tarefa: leitura do texto contido no livro didático e levantamento dos principais argumentos. Artefatos: livro didático. Regras e Divisão de Trabalho: resolução da tarefa em grupo.
TAREFA 4 22/04/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: expor a compreensão sobre a tarefa proposta. Tarefa: apresentação dos argumentos principais contidos no texto. Artefatos: livro didático e caderno. Regras e Divisão de Trabalho: aluno protagonista - aula expositiva por parte dos grupos.
TAREFA 5 28/04/2008 29/04/2008 4 aulas 180 minutos	Objetivo da aula: exposição e explicação da estrutura de um texto dissertativo: a tese e seus argumentos. Tipos de argumentos e a refutação. Tarefa: Leitura e explicação do texto: O texto argumentativo – páginas 206 e 207. Artefatos: livro didático. Regras e Divisão de Trabalho: aula expositiva - professor pediu que o aluno lesse um ou dois parágrafos, em seguida, comentava o trecho lido com a participação dos alunos.
TAREFA 6 05/05/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: exercício prático de buscar os argumentos utilizados pelo autor do texto para defender o seu ponto de vista e transcrição dos principais argumentos e tipos de argumentos empregados. Tarefa: leitura de um dos dois textos que tratam da questão da proibição ou não da propaganda de cerveja e levantamento da tese e dos principais argumentos em cada parágrafo. Artefatos: cópia de texto de opinião publicado no jornal Folha de São Paulo em 03/05/2008. Regras e Divisão de Trabalho: formação de grupos para a resolução da tarefa. Cada grupo recebeu um dos dois textos: favorável ou

	contrário à propaganda de cerveja. Em média, foram montados 3 grupos de “sim” e 3 grupos de “não” à propaganda da cerveja.
--	--

Quadro 4.1 - Introdução ao estudo da argumentação (período de 07/04 a 05/05/2008).

No mês de abril de 2008, introduzi o estudo da produção textual por meio da leitura e discussão de um texto - “Falar e escrever, eis a questão”, João Gabriel de Lima - presente no livro didático adotado, conforme aponta *Tarefa 1*. Em seguida, direcionei as atividades para identificar como o texto se estrutura ao longo dos parágrafos, utilizando um esquema dissertativo, exercício e exposição dos argumentos principais: *Tarefas 2, 3 e 4*. A última atividade do mês (*Tarefa 5*) foi estudar a parte teórica envolvendo a argumentação e a refutação, de acordo com a proposta do livro didático: “O texto argumentativo”.

Nesse período, desejei apresentar aos alunos a maneira como um texto argumentativo se desenvolve, a construção de argumentos para confirmação ou refutação de teses as quais se deseja defender. Para isso, utilizei em várias aulas o livro didático como artefato principal e aulas expositivas para a explicação do assunto tratado. Na *Tarefa 6*, propus uma atividade baseada em dois textos de opinião extraídos do jornal “Folha de São Paulo”: um favorável e outro contrário à proibição da propaganda de cerveja. Os alunos foram divididos em grupos, cada grupo recebeu um dos dois posicionamentos e fez o levantamento dos argumentos presentes no texto.

O *Quadro 4.2* mostra o início de outra etapa, não apenas voltada à leitura e análise como antes, apontando ações características do projeto:

TAREFA 7 06/05/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: levantamento de temas que os alunos desejam discutir durante o bimestre para compor a proposta de produção textual do projeto. Tarefa: propor três temas que sejam do interesse do aluno para compor a proposta de produção textual do bimestre. Artefatos: lousa. Professor anota as sugestões dos alunos na lousa para votação. Regras e Divisão de Trabalho: alunos protagonistas - sugerem temas e, depois, escolhem três para compor a proposta de produção do bimestre por meio de votação.
TAREFA 8 12/05/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: troca de papéis no espaço da sala de aula. Alunos assumem o lugar do professor e explicam para o professor e para os demais colegas como o texto do seu grupo foi estruturado. Tarefa: Todos os grupos do “sim” formam um único grupo, todos do “não” também. Cada um deles coloca na lousa da sala de aula, a tese principal e os argumentos utilizados em cada um dos textos, entretanto,

	<p>um grupo explica para o outro o esquema dissertativo encontrado em seu texto. Os alunos assumem o lugar do professor.</p> <p>Artefatos: caderno, lousa, texto do jornal Folha de São Paulo.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: aluno protagonista - formação de um grande grupo para realizar a tarefa, discussão para encontrar a tese e os argumentos principais, alunos realizam aula expositiva.</p>
<p>TAREFA 9</p> <p>13/05/2008</p> <p>2 aulas</p> <p>90 minutos</p>	<p>Objetivo da aula: discutir a questão da proibição ou não da propaganda de cerveja.</p> <p>Tarefa: debate com tomada de posição: afinal, você é contra ou a favor da propaganda de cerveja?</p> <p>Artefatos: textos estudados.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: aluno protagonista – formação de um grande círculo para debate e tomada de posição em relação ao tema.</p>
<p>TAREFA 10</p> <p>19/05/2008</p> <p>2 aulas</p>	<p>Objetivo da aula: explicação da estrutura e regras de funcionamento do projeto “Penso, logo escrevo”.</p> <p>Tarefa: tornar-se ciente de como o projeto se realiza em sala de aula e o papel do aluno nesse processo.</p> <p>Artefatos: lousa.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: aula expositiva.</p>
<p>TAREFA 11</p> <p>20/05/2008</p> <p>2 aulas</p> <p>90 minutos</p>	<p>Objetivo da aula: introduzir e explicar o trabalho com os gêneros textuais no projeto, focando gêneros que se organizam pelo argumentar.</p> <p>Tarefa: compreender as três esferas de produção/recepção um texto: contexto de produção, organização textual, aspectos linguísticos.</p> <p>Artefatos: data show com slides de apresentação sobre os gêneros textuais e folha explicativa com as esferas de um texto, projeto de texto dissertativo e dicas para melhorar a escrita.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: aula expositiva.</p>
<p>TAREFA 12</p> <p>26/05/2008</p> <p>2 aulas</p> <p>90 minutos</p>	<p>Objetivo da aula: entregar e explicar a proposta de produção textual do projeto para o bimestre.</p> <p>Tarefa: leitura e levantamento de dúvidas quanto à proposta.</p> <p>Artefatos: folha do projeto com a proposta de produção textual para o bimestre.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: aula expositiva (com a participação dos alunos).</p>
<p>TAREFA 13</p> <p>02/06/2008</p> <p>09/06/2008</p> <p>16/06/2008</p> <p>6 aulas</p> <p>270 minutos</p>	<p>Objetivo da aula: apresentar e discutir o tema da semana a partir dos diferentes pontos de vista expressos nos textos.</p> <p>Tarefa: apresentar o texto produzido (em casa) e ler o texto em frente à sala (o aluno é convidado).</p> <p>Artefatos: textos produzidos pelos alunos.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: aluno protagonista – vai à frente, lê o texto, participa da construção de significados partilhados. Professor articula pontos de contato entre os textos.</p>
<p>TAREFA 14</p> <p>23/06/2008</p> <p>2 aulas</p> <p>90 minutos</p>	<p>Objetivo da aula: selecionar redação e preparar a reescrita de texto.</p> <p>Tarefa: um colega lê a redação do outro e faz sugestões para aprimorar o texto.</p> <p>Artefatos: textos produzidos pelos próprios alunos.</p> <p>Regras e Divisão de Trabalho: formação de duplas e ajuda mútua.</p>
<p>TAREFA 15</p> <p>26/06/2008</p>	<p>Objetivo da aula: realizar a avaliação - reescrita de texto.</p> <p>Tarefa: última revisão antes de entregar o texto para o professor.</p>

2 aulas 90 minutos	Artefatos: texto selecionado na aula anterior. Regras e Divisão de Trabalho: atividade individual.
TAREFA 16 30/06/2008 2 aulas 90 minutos	Objetivo da aula: avaliar o trabalho realizado. Tarefa: autoavaliação do 2º bimestre. Artefatos: questionário preparado pelo professor e passado na lousa Regras e Divisão de Trabalho: atividade individual

Quadro 4.2 – Como a produção textual foi realizada no projeto (período de 06/05 a 30/06/2008).

As *Tarefas 8* e *9* contaram com grande participação e envolvimento dos alunos, que desejaram trabalhar o conteúdo da argumentação por meio de estratégias diferentes: na *Tarefa 8*, os alunos assumiram o lugar do professor e explicaram para o outro grupo como a tese e os argumentos foram estruturados no texto analisado. Já a *9* desafiou os alunos a utilizarem a argumentação para se posicionarem em relação ao tema trabalhado.

Com a *Tarefa 10*, os alunos puderam se informar sobre as regras de funcionamento do projeto e planejar a realização das atividades propostas na *Tarefa 12*. A abordagem de produção escrita pelos gêneros textuais (com foco na ordem do argumentar) foi explicada para os alunos na *Tarefa 11*. Os alunos foram, assim, desafiados a escrever com maior cuidado, atendendo às exigências específicas do contexto de circulação de textos no projeto: leitura do texto em sala, leitura pública das redações no evento, publicação dos textos no *site* do projeto.

As ações específicas do projeto estiveram relacionadas diretamente com as *Tarefas 7, 12, 13, 14* e *15* (escolha dos temas, explicação da folha com a proposta de produção textual, apresentação e leitura da produção, preparação para a reescrita e avaliação *reescrita*).

Entretanto, foi em cada uma das semanas que envolveu a *Tarefa 13*, que os alunos puderam realmente sentir o projeto acontecer em sala de aula, pois os alunos contribuíram para a construção da aula por meio da leitura dos textos em frente a sala e ouvindo com interesse a produção do colega, demonstrando, assim, a atitude ativa e responsiva, conforme nos aponta Bakhtin (1952: 275): “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. Por meio da leitura das produções, procurei criar pontos de diálogo entre os textos, valorizando a produção dos alunos e fazendo observações quando necessário. Completado o ciclo de apresentações das redações, a *Tarefa 14* marcou o início da preparação da reescrita. A partir dos temas trabalhados durante o

bimestre: projetos e sonhos de realização para o futuro, sexo na adolescência e restrição da propaganda da cerveja; um aluno selecionou sua melhor produção entre os temas discutidos no bimestre (de acordo com as capacidades de linguagem discutidas na *Tarefa 11*) e o submeteu à apreciação do outro: momento colaborativo em que um aluno teve a possibilidade de aprender com o outro, por meio do diálogo e discussão dos pontos que precisavam ser aprimorados nos textos.

A etapa final (*Tarefa 15*) desse processo diz respeito à última revisão antes de entregar o texto para avaliação: a reescrita. O professor distribui a folha da reescrita e o aluno passou sua produção a limpo nessa folha. Entre os três temas trabalhados durante o período, o aluno selecionou um para essa avaliação. Entre os temas abordados está a questão do sexo na adolescência, que será alvo de análise e discussão na seção seguinte. Para Schneuwly e Dolz (2004: 118), essa tarefa de releitura e de correção pode parecer pesada, particularmente para alguns alunos, já que constitui uma aprendizagem em si mesma.

A *Tarefa 16* caracterizou o momento em que o aluno expôs por escrito, a partir de um questionário preparado pelo professor, a sua visão particular sobre o trabalho realizado. Saber se o aluno compreendeu o processo realizado, foi uma das minhas preocupações nessa atividade.

4.2 Análise dos sentidos revelados pelos alunos nas tarefas de produção textual

Antes de iniciar a análise, faço uma distinção que considero relevante: empreguei nesta dissertação o termo *redação* não como sinônimo de um trabalho baseado nos tipos textuais e descontextualizado, mas sim como produção textual sintonizada com a vida que se vive, conforme justificado na fundamentação teórica em que trata da produção textual na escola; por esse motivo, utilizo um nome antigo para uma abordagem nova.

Dessa forma, seis redações²³ foram selecionadas a partir da avaliação da reescrita, realizada no projeto "*Penso, logo escrevo*", sendo que foram divididas em dois grupos:

Grupo 1 – 3 redações abordam a questão do sexo na adolescência (um dos temas propostos pelos alunos no 2.º bimestre);

Grupo 2 – 3 redações propõem uma carta argumentativa tendo como interlocutor fixo a Secretária da Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro (tema sugerido pelo professor no 3.º bimestre).

Em cada grupo de redações, dividi as produções de acordo com a avaliação que foi realizada. As redações foram classificadas em: insatisfatória, satisfatória e muito boa ou excelente, conforme registros apontados no diário do professor. Os critérios utilizados para se estabelecer as três classificações foram as próprias capacidades de linguagem mobilizadas na produção textual, além dos critérios expostos no verso da folha de reescrita. Esses três níveis de classificação são importantes, pois são retomados como categoria na discussão dos dados estatísticos na seção seguinte.

Apresento a situação de ação (o contexto) que envolveu a produção de textos pertencentes ao **Grupo 1**, conforme adaptação proposta por Liberali e Fuga (2007):

<p>Contexto de produção</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participante 2. Local/tempo/veículo 3. Objetivos 4. Conteúdo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alunos do . ano do Ensino Médio – período noturno-participantes do projeto "<i>Penso, logo escrevo</i>". Não foi criado contexto discursivo ("imaginário ou possível") para o aluno escrever, a única orientação para tratar do assunto se limitava à folha com as propostas de produção. 2. Redação realizada como lição de casa, com prazo de 15 dias para pesquisar o assunto e apresentar o texto ao professor. Não houve uma proposta clara para que o aluno se posicionasse diante da situação (sexo na adolescência), apesar de o professor avisar que o aluno faria a leitura em frente a turma e, posteriormente, o texto poderia ter uma circulação maior, sendo divulgado na coletânea da sala por meio do <i>site</i> do projeto no final do ano ou na Leitura Pública das Redações como ocorreu
---	--

²³ Os textos sofreram correções gráficas e de concordância nominal e verbal, entretanto, a pontuação não foi alterada.

	<p>com o texto 3 desse grupo.</p> <p>3. Objetivo da atividade: desenvolver a produção escrita de um texto argumentativo por meio da reflexão do tema sugerido pelos próprios alunos.</p> <p>4. Textos discutem a questão do sexo na adolescência apontando se é um problema de falta de informação ou formação, conforme a proposta de texto apresentada.</p>
--	---

Quadro 4.3 – Situação de ação que envolveu a produção de textos pertencentes ao **Grupo 1**, conforme adaptação proposta por Liberali e Fuga (2007).

A proposta de redação apresentada aos alunos foi a seguinte:

<ul style="list-style-type: none"> De 8 a 12 de setembro: dissertação <p>Leia com atenção a afirmação a seguir:</p> <p>O número de adolescentes grávidas no Brasil cresceu nos últimos 13 anos. Em 1991, o IBGE mostrou que de todas as crianças nascidas naquele ano, 16% eram filhos de mulheres de 15 a 19 anos. Em 2004, este percentual subiu para 20%. Os dados são da <i>Síntese de indicadores sociais</i>, com base na PNAD de 2004. (http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/brasil/2006/04/12/jorbra20060412012.html)</p> <p>A partir desses dados, analise e disserte sobre o tema:</p> <p>“Sexo na adolescência – falta informação ou formação?”</p>

Quadro 4.4 – Proposta de redação apresentada ao **Grupo 1**.

O tema acima foi sugerido pelos próprios alunos na *Tarefa 7*, proposto em 06/05/2008, conforme relato da sequência de atividades do projeto na seção 4.1. Apesar de o professor atender a uma sugestão dos alunos, a proposta se apresenta de modo tradicional (muito semelhante às propostas baseadas nos tipos de textos), sem ao menos oferecer mais opções para que o aluno explore o seu conteúdo e um possível contexto em que pudesse realmente realizar uma produção escrita na vida real, de forma a possibilitar melhor entendimento e interpretação acerca desse assunto.

Por outro lado, a questão que introduz a polêmica se apresenta de modo a limitar as possibilidades de compreensão dos alunos, expondo o assunto de forma dualista: é falta de informação ou de formação?

Dentro desse contexto de produção textual, apresento a seguir as três redações que tratam dessa questão.

*Texto 1 - Redação considerada **insatisfatória***

Sexo na adolescência

O sexo na vida do ser humano é natural, e no mundo moderno que vivemos, hoje a juventude em modo geral está se antecipando, é que praticar o sexo é muito bom.

Sexo com camisinha é a melhor coisa da vida, e isso todos nós sabemos hoje temos muitas informações sobre este assunto, só que propaganda não faz a pessoa se conscientizar, é ela própria que deve ter juízo e se prevenir.

A gravidez é consequência do sexo, e o número de adolescentes grávidas é grande por causa que as pessoas transam cedo e se esquecem de ter carro, casa, faculdade e etc. A realidade é outra, a vida se torna difícil.

Temos muito conhecimento para pouca idade, isso é uma coisa que poderíamos saber mais tarde, o engraçado é que antes se fazia filho e amor, hoje se faz sexo e aborto, infelizmente é o mundo que vivemos, e cada pessoa tem que ter responsabilidade para ter um futuro próspero com muita saúde, dinheiro no bolso e muito sexo seguro.

Para iniciar a discussão do *Texto 1*, apresento elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados nessa produção textual:

Organização textual	
<p>Argumentativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissas (tese) 2. Apoio argumentativo 3. Contra-argumentação 4. Negociação/conclusão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "só que propaganda não faz a pessoa se conscientizar, é ela própria que deve ter juízo e se prevenir"; "a gravidez é consequência do sexo, e o número de adolescentes grávidas é grande por causa que as pessoas transam cedo..." 2. "a gravidez é consequência do sexo, e o número de adolescentes grávidas é grande por causa que as pessoas transam cedo..." <p>Apoio argumentativo com base em uma digressão: "temos muito conhecimento para pouca idade, isso é uma coisa que poderíamos saber mais tarde"</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Há várias contra-argumentações no texto: "O sexo na vida do ser humano é natural... é que praticar sexo é muito bom", "sexo com camisinha é a melhor coisa da vida", "hoje temos muitas informações sobre este assunto". 4. Argumento com tom de conclusão (apelativo): "o

	<p>engraçado é que antes se fazia filho e amor, hoje se faz sexo e aborto...”</p> <p>Conclusão sem retomar a tese que não foi claramente exposta: “cada pessoa tem que ter responsabilidade para ter um futuro próspero com muita saúde, dinheiro no bolso e muito sexo seguro”.</p>
<p>Aspectos linguísticos</p> <p>Escolhas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexicais 2. Dos tempos verbais 3. De palavras de ligação 4. Pessoas do discurso 5. Marcas de avaliação 6. Pontuação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “natural”, “antecipando”, “praticar”, “propaganda”, “juízo”, “prevenir”, “consequência”, “transam”, “aborto”, “responsabilidade”, “futuro próspero”, “com muita saúde”, “sexo seguro”; 2. Presente do indicativo: repetição do verbo ser (dez vezes: “é”: apontado para uma ação habitual ou frequente; Oposição - Pretérito imperfeito X presente: “fazia” x “faz” (marcando distinção temporal: ontem e hoje); Futuro do pretérito: “poderíamos” (indicando sugestão); Infinitivo: “ter” (apontando aspecto imperativo); Gerúndio: “antecipando” (continuidade da ação). 3. Verbo de ligação “é” (expressa verdade), uso da conjunção aditiva “e” (acréscimo de aspectos), pronome demonstrativo “isso” (retomada do tópico); 4. nós (usado como voz generalizada “dos jovens”); 5. prescritivo: “a pessoa... <i>deve</i> ter juízo” e “uma coisa que <i>poderíamos</i> saber mais tarde”. Constatação: “<i>infelizmente</i>”; 6. O texto está estruturado em 4 parágrafos. A segmentação nas sentenças se dá por meio de pontos finais, vírgulas ou pela utilização da conjunção “e”: demonstrando dificuldade com esse mecanismo.

Quadro 4.5 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do *Texto 1* do **Grupo 1**.

No *Texto 1*, o aluno pouco explora o tema apresentado e, conseqüentemente, não problematiza a questão. Introduz a tese que pretende defender no segundo parágrafo: “propaganda não faz a pessoa se conscientizar, é ela própria que deve ter juízo e se prevenir”.

Inicia a redação, empregando uma sequência de contra-argumentos no primeiro e no segundo parágrafos do texto: “o sexo na vida do ser humano é natural

... é que praticar sexo é muito bom”, “sexo com camisinha é a melhor coisa da vida... todos nós temos muitas informações sobre este assunto.” Entretanto, a contra-argumentação utilizada pelo autor não refuta diretamente a polêmica apresentada na proposta de produção, mas sim o fato de ser evitado.

No terceiro parágrafo, emprega um argumento de apoio baseado na constatação de fatos: “a gravidez é consequência do sexo” e adolescentes engravidam porque “transam cedo”. No quarto, retoma um contra-argumento exposto antes: “temos muito conhecimento para pouca idade, isso é uma coisa que poderíamos saber mais tarde”, da maneira como é exposto pelo aluno parece uma digressão e, ao mesmo tempo expõe um raciocínio contraditório, afirmando que já possuem “muito conhecimento”, sugerindo que a informação quanto à prevenção talvez não seja tão relevante assim.

O texto se encerra introduzindo uma comparação: “antes se fazia filho e amor, hoje se faz sexo e aborto”. Apesar de apelativa, ela serve também para mostrar a distinção entre duas posturas em relação ao sexo e seria uma ótima forma de concluir e conquistar o auditório; entretanto, fica confusa no meio de sentenças desconexas.

A redação foi avaliada como insatisfatória, porque, como apontam Dolz e Schneuwly (1994), a sequência argumentativa não problematiza a questão da informação ou formação do adolescente. Além disso, a estrutura do texto é confusa, o que dificulta a análise e leva a várias possíveis interpretações: não se sabe se o aluno fala de sexo seguro, gravidez na adolescência ou a defesa do uso da camisinha.

Na verdade, o sexo é uma das fontes de prazer que os seres humanos tem a possibilidade de usufruir, entretanto, caso fosse o contrário, dificilmente os adolescentes seriam levados a praticá-lo. O aluno para expressar essa ideia poderia ter empregado uma concessiva, despertando a atenção para a questão do sexo seguro, por exemplo: embora ninguém possa negar que sexo seja algo excelente, é essencial tomar precauções durante o ato sexual para evitar a gravidez precoce como ocorre com grande número de adolescentes.

Dessa forma, a sentença permitiria visualizar a contra-argumentação e iniciar a tese proposta na produção textual, mas na redação do aluno não é possível discernir uma posição clara frente ao assunto.

Pelos aspectos linguísticos apontados no *Quadro 4.5*, o aluno não mobilizou bem as capacidades de linguagem envolvidas na produção textual, haja vista que não imaginou os possíveis destinatários de seu texto, nem teve o cuidado no planejamento e na revisão do texto para evitar as inúmeras repetições presentes nele, evidenciando um texto fechado em si mesmo.

Entretanto, conforme apontado no contexto de produção do **Grupo 1**, não foram criadas situações para que o aluno se aprofundasse em relação ao tema proposto, expondo uma das possíveis causas para o fato de o aluno não ter conseguido um nível adequado de proficiência em seu texto.

*Texto 2 – Redação considerada **satisfatória***

Sexo na adolescência – falta informação ou formação?

Hoje em dia o sexo na adolescência está muito comum. As pesquisas mostram que a cada ano vem aumentando o número de crianças que nascem, sendo suas mães ainda adolescentes.

Os adolescentes de hoje, não pensam nas consequências que o sexo possa trazer, mal se conhecem e já estão saindo um com o outro, não tem compromisso, não estão nenhum pouco preocupados com o que isso possa causar a eles, como pegar uma doença venérea ou uma gravidez, muitos nem se preocupam em se proteger contra isso.

Muitos meninos nem assumem o filho, porque também nem tem condições para isso. Isto é a causa de tantas crianças serem abandonadas, quantas crianças recém-nascidas são jogadas no lixo. Muitas meninas não tem condições de cuidar de si próprias, como vão poder ser mães.

Os jovens precisam ter mais consciência, pois informação hoje em dia não falta, a mídia está aí, com propagandas de como se prevenir. O que falta mesmo é a formação das pessoas.

Para iniciar a discussão do *Texto 2*, segue o quadro abaixo:

<p>Organização textual</p> <p>Argumentativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissas (tese) 2. Apoio argumentativo 3. Negociação/conclusão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não é apresentada em sentença uma tese; 2. Argumento com base na pesquisa: "as pesquisas mostram que a cada ano vem aumentando o número de crianças que nascem..." Argumento com descrição da problemática: "os adolescentes de hoje ... mal se conhecem e já estão saindo um com o outro, não tem compromisso..." Argumento com consequências da gravidez: "muitos meninos nem assumem o filho, porque também não tem condições para isso..." 3. Conclusão com convocação à ação: "Os jovens precisam ter mais consciência".
<p>Aspectos linguísticos</p> <p>Escolhas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexicais 2. Dos tempos verbais 3. De palavras de ligação 4. Pessoas do discurso 5. Marcas de avaliação 6. Pontuação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "adolescência", "pesquisas", "número de crianças", "mães ainda adolescentes", "consequências", "sexo", "compromisso", "preocupados", "causar", "doença venérea", "gravidez", "se proteger", "meninos", "meninas", "crianças serem abandonadas", "recém-nascidas", "jovens", "consciência", "mídia", "propagandas", "prevenir", "informação", "formação". As escolhas lexicais se mostram apropriadas e pertinentes ao tema. 2. Presente do indicativo: "está", "mostram", "pensam", "é", "conhecem", etc (usado como expressão de certeza); Gerúndio: "vem aumentando", "sendo", "estão saindo" (destacando ação contínua). Tanto o uso do presente quanto do gerúndio apontam o problema como atual e de longa duração. 3. "que", "mal", "e", "não", "isto", "pois", etc. (uso de conjunções, advérbios e pronomes). Efeito: variedade na conexão de palavras e sentenças. 4. "As pesquisas" (efeito: validação através de argumento de autoridade); e a forma (em 3ª pessoa) como o autor se refere aos jovens: "os adolescentes de hoje", "muitos meninos", "muitas meninas", "os jovens" – efeito de inconstância, sugerindo imaturidade por parte dos jovens. 5. "mal se conhecem", "não estão nenhum pouco preocupados", "nem se preocupam", "não tem condições de cuidar de si próprias", "os jovens precisam ter mais consciência"; 6. O texto está estruturado em 4 parágrafos. A

	segmentação nas sentenças se dá por meio de pontos finais e vírgulas, carecendo uso do ponto de interrogação em: “como vão poder ser mães”.
--	---

Quadro 4.6 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do *Texto 2* do **Grupo 1**.

O *Texto 2* já expõe em seu primeiro parágrafo o problema envolvendo o número crescente de adolescentes grávidas, assim, apresenta e se apoia em um argumento de autoridade (“as pesquisas mostram”) para explorar (nos parágrafos seguintes) a tentativa de se trabalhar a temática proposta.

O aluno aponta no segundo parágrafo as possíveis origens desse problema. Dessa forma, inicia a construção de um argumento baseado no vínculo causal, que, segundo Perelman e Tyteca (2005:299), sendo dado um acontecimento, tende a evidenciar o efeito que dele deve resultar: “os adolescentes ... não pensam nas consequências que o sexo pode trazer, mal se conhecem e já estão saindo um com o outro...”.

No terceiro parágrafo, expõe que a falta de condições econômicas é a causa de um outro problema: crianças que são “abandonadas” e “jogadas no lixo”. Emprega a contra-argumentação para refutar a maneira como os adolescentes encaram a sua vida sexual: “muitas meninas não têm condições de cuidar de si próprias, como vão poder ser mães” ? A pergunta colocada em questão esboça o possível efeito da não prevenção e, ao mesmo tempo, a maneira como o autor do texto se posiciona e problematiza esse fato.

No último parágrafo, o aluno concluiu que “os jovens precisam ter mais consciência” e se posicionou frente ao tema proposto: “informação hoje em dia não falta... o que falta é a formação das pessoas”. Entretanto, não explorou a importância que a formação exerceria para uma vida mais saudável e segura.

De modo geral, o *Texto 2* foi avaliado como satisfatório, na medida em que o aluno procurou expor sua opinião buscando possíveis razões e consequências desse problema. De acordo com Dolz e Schneuwly (1994), o aluno apresentou a situação polêmica proposta e analisou alguns parâmetros. É interessante notar como o aluno tratou os/as adolescentes no texto por meio das seguintes vozes no discurso: “meninos”, “meninas”, sugerindo uma transição característica da adolescência e apontando para uma possível imaturidade dos “jovens” frente ao tema.

Pelas capacidades de ação mobilizadas no texto, é possível afirmar que o aluno levou em consideração o seu potencial destinatário (os alunos e o professor), haja vista que o texto apresenta escolhas lexicais e verbais diversificadas e uma estrutura argumentativa simples, mas que cumpre o seu papel de interação: apresentar seu ponto de vista acerca do tema.

*Texto 3- Redação considerada **muito boa***

A gravidez na adolescência

A gravidez precoce está se tornando cada vez mais comum na sociedade contemporânea, pois os adolescentes estão iniciando a vida sexual mais cedo.

A gravidez na adolescência envolve muito mais do que os problemas físicos, pois há também problemas emocionais, sociais entre outros, tudo por falta de formação. Uma jovem de 14 anos, por exemplo, não está preparada para cuidar de um bebê, muito menos de uma família. Com isso entramos em outra polêmica, o de mães solteiras, por serem muito jovens os rapazes e as moças não assumem um compromisso sério e na maioria dos casos quando surge a gravidez, um dos dois abandona a relação sem se importar com as consequências. Por isso o número de mães jovens e solteiras vem crescendo consideravelmente.

É muito importante que haja diálogo entre os pais, os professores e os próprios adolescentes, como forma de esclarecimento e informação sobre o sexo na adolescência.

Mas o que acontece é que muitos pais acham constrangedor ter um diálogo com seus filhos sobre o sexo, essa falta de diálogo gera jovens mal instruídos que iniciam a vida sexual sem o mínimo de conhecimento e formação. Alguns especialistas afirmam que quando os jovens têm um bom diálogo com os pais, quando a escola promove explicações sobre como se prevenir, o tempo certo em que o corpo está pronto para ter relações sexuais, e até mesmo quando está pronto para gerar um filho, há uma baixa probabilidade de gravidez precoce e um pequeno índice de doenças sexualmente transmissíveis.

O prazer momentâneo que os jovens sentem durante a relação sexual transforma-se em uma situação desconfortável quando descobrem a gravidez.

É importante que quando diagnosticada a gravidez a adolescente comece o pré-natal, receba o apoio da família, em especial dos pais, tendo um auxílio profissional da área de psicologia para trabalhar o emocional dessa “criança” (adolescente). Dessa forma ela terá uma

gravidez tranquila, terá perspectivas, mais positivas em relação a ser mãe, pois muitas entram em depressão por achar que a gravidez significa o fim de sua vida e de sua liberdade.

Por isso é importante que todos os adolescentes possam buscar, a cada dia mais informações sobre sexo na adolescência; para que possam ter uma formação sobre o assunto.

Para iniciar a discussão do *Texto 3*, aponto alguns aspectos no quadro abaixo:

<p>Organização textual</p> <p>Argumentativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissas (tese) 2. Apoio argumentativo 3. Contra-argumentação 4. Proposta de sugestão 5. Negociação/conclusão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não há uma tese formalizada e sim uma constatação inicial: "A gravidez precoce está se tornando cada vez mais comum na sociedade contemporânea."; 2. "A gravidez envolve muito mais do que os problemas físicos... há também problemas emocionais, sociais..."; "... entramos em uma outra polêmica, o de mães solteiras, por serem muito jovens os rapazes e as moças não assumem um compromisso sério"; "alguns especialistas afirmam que quando os jovens têm um bom diálogo com os pais..."; "o prazer momentâneo em que os jovens sentem durante a relação sexual transforma-se em uma situação desconfortável..."; 3. "Muitos pais acham constrangedor ter um diálogo com seus filhos"; 4. "É muito importante que haja diálogo entre os pais, os professores e os próprios adolescentes..."; "É importante que quando diagnosticada a gravidez a adolescente comece o pré-natal..." 5. "Por isso é importante que todos os adolescentes possam buscar, a cada dia mais informações sobre sexo na adolescência..."
<p>Aspectos linguísticos</p> <p>Escolhas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexicais 2. Dos tempos verbais 3. De palavras de ligação 4. Pessoas do discurso 5. Marcas de avaliação 6. Pontuação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "gravidez precoce", "sociedade contemporânea", "vida sexual", "problemas físicos, emocionais, sociais", "bebê", "família", "mães jovens e solteiras", "muito jovens", "assumem compromisso sério", "consequências", "diálogo", "constrangedor", "mal instruídos", "mínimo conhecimento", "relações sexuais", "gerar um filho", "prazer momentâneo", "situação desconfortável", "diagnosticada", "auxílio profissional", "perspectivas mais positivas", "depressão", "fim de sua vida e de sua liberdade". 2. Presente do indicativo: "está", "envolve", "entramos",

	<p>“assuem” e outros (verdade universal – certeza) Presente do subjuntivo – “que haja”, “receba”, “comece” (indica orientação) Futuro do presente – “terá” (indica certeza de ação futura) Gerúndio – “se tornando”, “vem crescendo” (ação durativa)</p> <p>3. “pois”, “tudo”, “com isso”, “e”, “por isso”, “mas”, “quando”, “dessa forma” (conjunções e pronomes), causando efeito de fluência no texto.</p> <p>4. “os adolescentes”, “uma jovem”, “os jovens”: 3ª pessoa indicando distanciamento do problema; (nós) entramos: 1ª pessoa utilizada uma vez para introduzir argumento. “muitos pais”: indicando autoridade familiar e “alguns especialistas”: indicando autoridade científica;</p> <p>5. “iniciando...mais cedo”, “não assumem um compromisso sério”, “é muito importante que”, “essa falta de diálogo gera jovens mal instruídos” e etc (posicionamento do autor);</p> <p>6. O texto está estruturado em sete parágrafos. A segmentação nos períodos se dá por meio de vírgulas e pontos finais. Há o uso de aspas para exprimir mudança de sentido: “criança”.</p>
--	--

Quadro 4.7 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do *Texto 3* do **Grupo 1**.

O *Texto 3* inicia a partir da exposição de uma constatação: “a gravidez precoce está se tornando cada vez mais comum”; no segundo parágrafo, o autor emprega um exemplo como mecanismo de argumentação: “uma jovem de 14 anos não está preparada para cuidar de um bebê, muito menos de uma família.”

Expõe o problema “das mães solteiras” e uma justificativa para o fim dos relacionamentos: “por serem muito jovens os rapazes e as moças não assumem um compromisso sério”, assim, segundo ele, “um dos dois abandona a relação sem se importar com as consequências.”

No terceiro parágrafo, o autor apresenta uma proposta de intervenção como alternativa para tratar o problema: “é muito importante que haja diálogo entre os

pais, os professores e os próprios adolescentes”, entretanto, não explora como eles poderiam realizar isso.

A restrição à proposta é exposta pelo próprio autor: “muitos pais acham constrangedor ter um diálogo com seus filhos sobre o sexo”; em seguida, expõe a possível consequência dessa “falta de diálogo”: “jovens mal instruídos que iniciam a vida sexual sem o mínimo de conhecimento e formação”. Atribui, portanto, aos pais, a primeira responsabilidade de formação em relação a esse assunto.

Procura sustentar o seu ponto de vista utilizando argumento de autoridade. Segundo Perelman e Tyteca (2005:299), trata-se de um argumento de prestígio, que utiliza atos ou juízos de uma pessoa como meio de prova a favor de uma tese: “alguns especialistas afirmam que quando os jovens têm um bom diálogo...”. Entretanto, não especifica quem seriam os especialistas.

No quinto parágrafo, o aluno faz uso de uma progressão empregando a relação do tipo fato e consequência: “o prazer momentâneo... transforma-se em uma situação desconfortável quando descobrem a gravidez”. Esse argumento serve para introduzir as orientações que serão dadas no parágrafo seguinte, momento em que há evidente mudança de sequência: da argumentativa para a da instrução.

Em se tratando dos destinatários do texto serem os próprios alunos, entende-se a intenção enunciativa do autor, ao desejar dirigir um esclarecimento aos colegas de classe, caso o texto fosse lido em frente à turma. No último parágrafo, não desvincula a relação informação e formação, conforme sugerida pela dualidade da proposta, pelo contrário, para o autor, quanto mais informação, mais formação sobre o assunto.

O *Texto 3* foi considerado muito bom, porque, apesar de não ter sido criado contexto em sala de aula para discutir esse tema polêmico, procurou evidenciar as possíveis consequências decorrentes da gravidez na adolescência, apresentou uma proposta de intervenção e afirmou discretamente o seu posicionamento frente ao tema, conforme mencionado acima.

Por outro lado, em se tratando das capacidades linguístico-discursivas, o texto mostra um uso variado de escolhas lexicais e verbais. Quanto às vozes enunciativas, vê-se a tentativa do autor em abordar o assunto com certo distanciamento e imparcialidade por meio de expressões como: “os adolescentes”, “uma jovem” etc.

Utiliza uma única vez a primeira pessoa (do plural) para apresentar a polêmica, depois se utiliza o argumento de autoridade para apresentar a posição da família ("muitos pais acham constrangedor) e de "alguns especialistas" para tratar da importância do diálogo. Quanto à pontuação empregada no texto, nota-se uma certa dificuldade na segmentação das sentenças, haja vista que existem quatro parágrafos curtos e dois longos.

O texto como um todo cumpre bem o seu papel interlocutivo, na medida em que, segundo Dolz e Schneuwly (1994), tem como finalidade convencer o outro, apresentando a situação polêmica e analisando parâmetros próximos à realidade dos destinatários dos textos (problemas decorrentes da gravidez na adolescência, falta de diálogo com os pais, etc.) ,utilizando estratégias mais variadas.

*4.2.1 Sentidos revelados pelos alunos nos textos do **Grupo 1***

Destaco nos três textos elementos que abordam a maneira como os alunos compreenderam a temática proposta no **Grupo 1** e quais foram os sentidos produzidos por eles em relação ao tema.

Quanto aos sentidos no *Texto 1*, vê-se que defende "o sexo na vida do ser humano" como algo "natural", entretanto, delega exclusivamente à pessoa a tarefa de se prevenir: "é ela própria que deve ter juízo e se prevenir", como se os pais, a escola, a sociedade não tivessem responsabilidade na construção desse processo.

Quando inicia a discussão da gravidez, associa esse fato às dificuldades para a construção de um futuro próspero: "se esquecem de ter carro, casa, faculdade e etc.", mas não o aprofunda.

Em relação ao *Texto 2*, o aluno apresenta melhor o domínio do conteúdo que deseja discutir. Nesse sentido, expõe diretamente o seu ponto de vista em relação ao crescente número de adolescentes grávidas: "os adolescentes de hoje não pensam nas consequências que o sexo pode trazer"; atribui a essa situação a uma falta de "compromisso" e de responsabilidade por parte dos adolescentes: "não estão nenhum pouco preocupados com o que isso possa causar a eles".

No terceiro parágrafo, aponta a falta de condições econômicas como a principal causa do abandono de recém-nascidos e crianças. No final, parece culpar o

jovem pela questão da gravidez: “os jovens precisam ter mais consciência”, alegando que “informação hoje em dia não falta”. A última sentença do texto menciona “a formação das pessoas”, mas não diz a importância dela na vida das pessoas.

O *Texto 3* afirma que a gravidez precoce “envolve muito mais do que os problemas físicos... emocionais, sociais entre outros”, segundo o aluno, “tudo por falta de formação. É interessante notar como apresenta no terceiro parágrafo, o diálogo como possibilidade de “esclarecimento e informação sobre o sexo na adolescência”, entretanto, no parágrafo seguinte, ele mesmo aponta as dificuldades por parte dos pais de lidarem com essa situação “constrangedora”.

Em seguida, aponta pela “voz” de “alguns especialistas” a importância que o diálogo sobre sexo com os pais e na escola teria para evitar a gravidez precoce. No final do texto, defende uma posição diferente em relação ao *Texto 1* e *2*.

No *Texto 1*, segundo o aluno, “temos muitas informações sobre este assunto”; no *Texto 2*, o aluno afirma que “a mídia está aí, com propagandas de como se prevenir”; já no *Texto 3*, propõe um posicionamento diferente e sugere que os adolescentes busquem “informações sobre sexo na adolescência, para que possam ter mais formação sobre o assunto”.

No quinto parágrafo, a escolha lexical “o prazer momentâneo” contrasta com “situação desconfortável” decorrente da gravidez, porém o aluno não aproveita tais termos para ampliar a discussão em seu texto.

Conforme foi exposto no contexto de produção, não foi criada situação em que os alunos pudessem expandir o conhecimento sobre a questão do sexo na adolescência; conseqüentemente, mesmo o *Texto 3*, que foi considerado muito bom, apresenta algumas lacunas em sua reflexão.

Dentro desse quadro, parece que os autores dos três textos compreendem a escrita como uma maneira de expor suas próprias opiniões acerca do tema apresentado, ou no caso, seus sentidos particulares. A produção escrita nesse caso não propiciou a formação de uma Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), apontada por Vygotsky (2000, 2003) como uma zona de ação, em que as pessoas envolvidas em uma atividade desenvolvem uma nova forma de agir e, conseqüentemente, de pensar.

A partir disso, considero que não houve a produção de significados partilhados, pois, de acordo com o contexto de produção exposto anteriormente, não foi criado um contexto imaginário de produção que possibilitasse ao aluno explorar e discutir esse assunto mais profundamente. Dessa forma, os textos refletem a precária intervenção pedagógica em relação ao assunto proposto.

.....

Apresento agora a situação de ação (o contexto) que envolveu a produção de textos pertencentes ao **Grupo 2**, conforme adaptação proposta por Liberali e Fuga (2007):

<p>Contexto de produção</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participante 2. Local/tempo/veículo 3. Objetivos 4. Conteúdo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno do 3º ano do Ensino Médio – período noturno - participante do projeto “Penso, logo escrevo”. Foi criado contexto para o aluno escrever: o professor trouxe um exemplo de carta argumentativa para explicar esse gênero para os alunos. Além disso, na folha com os temas havia várias orientações para que o aluno pudesse produzir uma carta argumentativa. O aluno se posicionou como escritor de uma carta e assumiu o lugar social de estudante que tem condições e voz para se corresponder com a Secretária da Educação (seu interlocutor final). O aluno estava ciente de que essa carta seria lida para os colegas e professores, bem como para os possíveis participantes no evento final do projeto. 2. Redação realizada como lição de casa, com prazo de mais de 15 dias para pesquisar o assunto e apresentar o texto ao professor. O aluno foi orientado que o texto poderia ter uma circulação maior e, portanto, não ficaria restrito apenas a sala de aula, sendo divulgado na coletânea da sala por meio do <i>site</i> do projeto no final do ano, ou até mesmo, ser selecionado para a Leitura Pública das Redações e enviado efetivamente para a própria Secretaria da Educação, como, de fato, ocorreu em relação ao texto 3; Além disso, a carta foi escrita em função do projeto se encontrar no último ano da fase 2 (conforme descrita no capítulo 1). Esse período é o tempo discursivo em que o texto foi criado.
---	---

	<p>3. Objetivo da atividade: convencer a Secretária da Educação de que o projeto precisa continuar e ser apoiado.</p> <p>4. Importância do projeto na visão do aluno, levantamento de realizações do projeto, pedido de apoio e apresentação de uma proposta.</p>
--	---

Quadro 4.8 – Situação de ação que envolveu a produção de textos pertencentes ao **Grupo 2**, conforme adaptação proposta por Liberali e Fuga (2007).

A proposta de redação apresentada aos alunos foi a seguinte:

<p>▪ 16 de setembro: carta argumentativa. (Atenção: escreva uma carta de 30 linhas no mínimo, não um bilhete!)</p> <p>Você aprendeu, nas aulas de argumentação, a usar a palavra em defesa de um ponto de vista. Agora, você irá produzir uma carta em que se avaliará a capacidade do aluno de escrever um texto numa situação determinada, em que você irá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar a importância do projeto "Penso, logo escrevo" na melhoria da qualidade de ensino em nossa escola, pedir apoio para que a iniciativa continue e seja aprimorada, assim como, reconhecimento e a valorização dos professores envolvidos na realização do projeto; 2. ter um interlocutor fixo: Maria Helena Guimarães de Castro – Secretária da Educação do Estado de São Paulo. <p>Esse gênero textual contém, basicamente, esta estrutura:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Local e data; b) Identificação da pessoa a quem é dirigido o texto (deve-se levar em conta o cargo ocupado por essa pessoa, a fim de utilizar pronomes de tratamento pertinentes à situação). c) Corpo do texto: no 1º parágrafo, deve haver a identificação daquele que escreve. Além disso, apresentam-se os fatos que motivam a escritura do texto, assim como se expõe a opinião a ser definida. Nos demais parágrafos, são apresentados os argumentos que justificam a tese, para persuadir, convencer o destinatário/interlocutor. Na conclusão, reforça-se a tese e, se necessário, propõem-se soluções. d) Despedida. e) Assinatura. <p>Informações sobre o projeto "Penso, logo escrevo", acesse: www.pensologoescrevo.org</p>

Quadro 4.9 – Proposta de redação apresentada ao **Grupo 2**.

Ao comparar a proposta acima com a anterior (do **Grupo 1**), é possível visualizar no texto as várias orientações apresentadas de modo a colaborar para a compreensão melhor do que o professor deseja em relação à atividade proposta. Antes mesmo de expor essas indicações, o professor tirou cópia de uma carta argumentativa e entregou para os alunos de forma que pudessem ter um exemplo concreto de gênero dessa modalidade.

Feita a leitura do texto, houve a explicação de como o autor do texto se reportou à autoridade em relação a seu pedido. Após esses procedimentos o

professor entregou a folha com as orientações para o aluno desenvolver a produção da carta, de acordo com a estrutura do gênero apresentada. Isso não ocorreu em relação ao tema proposto no **Grupo 1**, porque não era um gênero da vida, mas sim um texto escolarizado.

Isso terá impacto nas produções dos alunos, uma vez que, como apontam Schneuwly e Dolz (2004: 52), os alunos encararam esse gênero como megainstrumento para agir no mundo, ou no caso, para estabelecer interação com a Secretária da Educação do Estado de São Paulo como veremos a seguir:

*Texto 4 – Redação considerada **insatisfatória***

Excelentíssima Secretária do Estado.

Meu nome é Jonas Pereira²⁴ estudo na escola E.E. Professora Ruth Cabral Troncarelli, e estou escrevendo essa carta com minhas singelas palavras com a intenção de ser ouvido.

Sou um rapaz de família humilde e criado em Itaquera e quero que a vossa senhoria atenda, o meu pedido com uma certa urgência. Estou cursando o meu último ano do ensino médio na escola e estou aprendendo coisas novas nas aulas de língua portuguesa com o professor Wagner Siqueira o meu problema é que nós temos um projeto de redação mas nós não estamos conseguindo que vossa senhoria Maria Helena Secretaria de Estado ajude nós no projeto. O projeto foi fundado em 2004 mas sem ajuda, com muitos esforços de professores conseguimos que a Europa selecionasse a nossa escola para ajudar no projeto.

Estamos concluindo o tempo que foi estabelecido de 5 anos de ajuda, se acabar o patrocínio o projeto vai ser difícil ter continuidade. Os países da Europa ajudam-nos com uma quantia em dinheiro para o projeto andar, se acabar isso nós e os professores não conseguiremos dar conta com isso tudo que foi trabalhado em 5 anos será perdido e tenho certeza que a senhoria não quer que nosso país tenha milhares de analfabetos; portanto estou contando com a ajuda da Secretaria:

A senhora minha gratidão, na certeza que serei atendido.

Jonas Pereira

Itaquera, 24 de setembro de 2008.

²⁴ Nome fictício.

Para iniciar a discussão do *Texto 4*, aponto alguns aspectos no quadro abaixo:

<p>Organização textual</p> <p>Carta Argumentativa</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissas (tese) 2. Apoio argumentativo 3. Contra-argumentação 4. Negociação/conclusão 	<p>Plano geral da carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabeçalho incompleto: sem local e data, apenas vocativo: "Excelentíssima Secretária da Educação; ▪ 1º parágrafo - identificação de quem escreve: "Meu nome é Jonas Pereira estudo na escola..." ▪ Desenvolvimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. "estou escrevendo essa carta ... com a intenção de ser ouvido"; 2. "nós temos um projeto de redação mas nós não estamos conseguindo... (apoio)"; "O projeto foi fundado em 2004 mas sem ajuda, com muitos esforços de professores conseguimos que a Europa selecionasse a nossa escola"; "Estamos concluindo o tempo que foi estabelecido de 5 anos de ajuda, se acabar o patrocínio o projeto vai ser difícil ter continuidade..." 3. "mas nós não estamos conseguindo que vossa senhoria Maria Helena Secretária de Estado ajude nós no projeto"; 4. "portanto estou contando com a ajuda da Secretaria:" ▪ Despedida: "A senhora minha gratidão, na certeza que serei atendido." ▪ Assinatura: Jonas Pereira ▪ Local (no final da carta): "Itaquera, 24 de setembro de 2008".
<p>Aspectos linguísticos</p> <p>Escolhas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexicais 2. Dos tempos verbais 3. De palavras de ligação 4. Pessoas do discurso 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "essa carta com minhas singelas palavras", "intenção", "rapaz de família humilde", "quero que a vossa senhoria atenda o meu pedido" (efeito de cobrança: aluno humilde X autoridade: secretária) <p>"aulas de Língua Portuguesa", "professor Wagner", "projeto de redação", "muitos esforços de professores", "Europa selecionasse nossa escola", "5 anos de ajuda", "patrocínio", etc. (apresenta o projeto ao interlocutor)</p>

<p>5. Marcas de avaliação</p> <p>6. Pontuação</p>	<p>2. Presente do indicativo (certeza): “é”, “sou”... “quero” (com tom imperativo) Pretérito perfeito: “foi”, “consequimos” (realidade já passada) Futuro do presente: “conseguiremos”, “será” (incerteza no futuro) Presente do subjuntivo: “tenha” (possibilidade de ocorrer) Pretérito imperfeito do subjuntivo: “selecionasse” (apontando fato imprevisto) Futuro do subjuntivo: “se acabar” (indica fato possível) Gerúndio: “estou escrevendo”, “estou aprendendo” (indica processo em curso);</p> <p>3. “e”, “essa”, “mas”, “se” (conjunções e pronomes): pouca variação de recursos conectivos;</p> <p>4. (eu) nas formas: “meu”, “sou” ... (posição de aluno) (nós) nas formas: “estamos”, “conseguiremos”... (postura enquanto pertencente a uma comunidade escolar) “a Europa” e “países da Europa” (autoridade exterior) “vossa senhoria” (autoridade estadual)</p> <p>5. “com minhas singelas palavras”, “um rapaz de família humilde”, “estou aprendendo coisas novas”, “tenho certeza que...” (avaliação do aluno)</p> <p>6. O texto está estruturado em quatro parágrafos. A segmentação no texto ocorre por meio de vírgulas e ponto final. O aluno apresenta dificuldade em pontuar e segmentar as sentenças: há dois parágrafos curtos e dois longos. Apresenta algumas convenções do gênero carta.</p>
---	---

Quadro 4.10 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do *Texto 4* do **Grupo 2**.

No *Texto 4*, o aluno procura seguir as primeiras orientações dadas para a elaboração da carta, no entanto, apenas emprega o vocativo: “Excelentíssima Secretária da Educação” (para se referir ao seu interlocutor fixo). Em seguida, cria uma oposição entre ele (aluno) e a secretária (autoridade), causando um efeito de cobrança (em tom imperativo) na sentença: “sou um rapaz de família humilde... e quero que a vossa senhoria atenda o meu pedido com uma certa urgência”.

No segundo parágrafo, utiliza a narração como elemento de contra-argumentação para pressionar o interlocutor: “o meu problema é que nós temos um projeto de redação mas nós não estamos conseguindo que vossa senhoria...”; então, insere a tese: “Secretária de Estado ajude nós no projeto”.

No terceiro, procura atender a uma orientação da proposta quanto ao pedido de apoio, mas as informações passadas pelo aluno se apresentam de forma equivocada, haja vista que a ajuda da “Europa” não foi de cinco e sim de três anos; entretanto, deixa explícito o motivo da carta: “se acabar o patrocínio o projeto vai ser difícil ter continuidade”; e conclui: “estou contando com a ajuda da Secretária”.

O aluno encerra a carta se despedindo de seu interlocutor empregando as mesmas palavras extraídas do exemplo dado pelo professor. Assim, o emprego da palavra “gratidão” parece deslocado como uma formalidade da parte do aluno.

O *Texto 4* foi considerado insatisfatório pelo fato de apresentar problemas não só no plano das escolhas lexicais (coesão), mas também quanto a articulação da argumentação no texto (coerência), evidenciando problemas no que se refere ao conteúdo que se desejou informar, a estrutura linguístico-discursiva, e no modo como interagiu com seu interlocutor. Por outro lado, o aluno desejou seguir as orientações quanto aos elementos constituintes de uma carta, por exemplo, a presença de local, data e vocativo, embora dispostos de outra maneira pelo aluno na carta.

*Texto 5 – Redação considerada **satisfatória***

Itaquera, 23 de setembro de 2008.

Prezada Sr^a Maria Helena Guimarães

Venho como uma prestativa aluna por meio desta carta fazer uma solicitação, desde já confiante que serei atendida, visto estar ao vosso alcance, e ser de seu interesse.

Sou aluna do terceiro ano do ensino médio da escola Estadual Professora Ruth Cabral Troncarelli, no bairro de Itaquera, onde cursei também o primeiro e o segundo ano do ensino

médio, e tive a oportunidade de participar durante os três anos consecutivos do excelente projeto “Penso, logo escrevo”.

O projeto proporciona ao aluno uma melhor forma de aprendizagem, na qual ele exercita sua escrita, seu raciocínio e expressão de ideias. O projeto vem trazendo bons resultados, pois com ele os alunos estão tendo um melhor desempenho na escrita.

Após a criação do projeto, logo tornou-se visível os resultados, pois os alunos passaram a se interessar pela escrita, pelos assuntos da atualidade, e pela linguagem formal, empregada nas redações. Os alunos estão motivados a escrever, pois suas redações seriam elaboradas e publicadas em um jornal de um boletim informativo (impresso na Internet), dando assim ao texto uma maior importância e circulação, sendo ele dentro e fora da escola.

Este projeto é muito bom, porque capacita o aluno para ler e escrever corretamente e deve continuar, gostaria de pedir apoio e colaboração para que isso aconteça. É preciso ter uma gratificação para os professores envolvidos desde o início no projeto, pois eles se dedicaram por inteiro para criar um projeto que fosse realmente eficiente e motivado ao aluno.

Peço-lhe urgência na consideração desse pedido, pois é o futuro dos jovens que transformará o país.

Desde já agradeço, certa, reafirmo, de que serei atendida.

Márcia Rodrigues

Aluna

Para iniciar a discussão do *Texto 5*, apresento alguns aspectos no quadro seguir:

<p>Organização textual</p> <p>Carta Argumentativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissas (tese) 2. Apoio argumentativo 3. Negociação/conclusão 	<p>Plano geral da carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabeçalho completo (local, data e vocativo): “Itaquera, 23 de setembro de 2008”, “Prezada Sr^a Maria Helena Guimarães”; ▪ Desenvolvimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissa maior de forma indireta: “venho como uma prestativa aluna por meio desta carta fazer uma solicitação” ▪ introdução: “sou uma aluna do terceiro ano do Ensino
---	---

	<p>Médio da escola..."</p> <p>2. "O projeto proporciona ao aluno uma melhor forma de aprendizagem, na qual ele exercita sua escrita..." "Após a criação do projeto, logo tornou-se visível os resultados..." "Este projeto é muito bom, porque capacita o aluno para ler e escrever..." O projeto "...deve continuar, gostaria de pedir apoio e colaboração para que isso aconteça". "É preciso ter uma gratificação para os professores envolvidos desde o início no projeto"</p> <p>3. Conclusão com convocação a ação: "Peço-lhe urgência na consideração desse pedido...";</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Despedida: "Desde já agradeço..." ▪ Assinatura: "Márcia Rodrigues Aluna"
<p>Aspectos linguísticos</p> <p>Escolhas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexicais 2. dos tempos verbais 3. de palavras de ligação 4. Pessoas do discurso 5. Marcas de avaliação 6. Pontuação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Prezada Srª", "prestativa aluna", "fazer uma solicitação", "estar ao vosso alcance e interesse", "tive a oportunidade de participar", "três anos consecutivos", "melhor forma de aprendizagem", "exercita sua escrita, seu raciocínio e expressão de ideias", "bons resultados", "assuntos da atualidade", "linguagem formal", "motivados a escrever", "maior importância e circulação", "dentro e fora da escola", "pedir apoio e colaboração", "gratificação para os professores", "urgência na consideração desse pedido", "futuro dos jovens", "agradeço". (efeito de pertinência em relação ao propósito da carta) 2. Presente do indicativo: "venho", "sou", "estão", "proporciona" (verdade universal – certeza) Pretérito perfeito: "curvei", "tive", "tornou-se" (apresenta fato concretizado) Futuro do pretérito: "seriam" (dúvida) e "gostaria" (pedido) Presente do subjuntivo: "que fosse" Gerúndio: "vem trazendo", "estão tendo" (durativo) 3. "desde já", "e", "na qual", "pois", "logo", "porque", "que" (preposições e conjunções): usos variados e boa conexão de palavras e sentenças. 4. (eu) venho; "vosso", o projeto; 5. "confiante de que serei atendida", "excelente projeto", "tornou-se visível", "os alunos estão motivados", "uma

	<p>maior importância e circulação”, “muito bom”, “deve continuar”, “urgência” (apresenta avaliação da aluna);</p> <p>6. O texto está estruturado em sete parágrafos. A segmentação ocorre por meio de vírgulas, ponto final e aspas (ao se referir ao nome do projeto). O aluno não apresenta tantas dificuldade em pontuar e segmentar as sentenças. Apresenta as convenções do gênero carta.</p>
--	--

Quadro 4.11 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do *Texto 5* do **Grupo 1**.

Na introdução do *Texto 5*, a aluna já aponta o seu interlocutor fixo e utiliza expressões próprias para esse gênero ao se referir a ele: “Prezada Sr.^a”. Apresenta a tese que embasa a razão da carta: “fazer uma solicitação... visto estar ao vosso alcance e ser de seu interesse”.

No segundo parágrafo, a aluna se apresenta a fim de se mostrar dentro do contexto de interesse de seu interlocutor: “sou aluna do terceiro ano do ensino médio da escola estadual...”; em seguida, introduz o assunto que deseja abordar na carta: “tive a oportunidade de participar durante os três anos consecutivos do excelente projeto *“Penso, logo escrevo”*, o que, de certa forma, torna-se um argumento, na medida em que esclarece ao leitor o *etos* (a confiança) que a aluna deseja inspirar em relação a seu interlocutor.

Nos parágrafos seguintes, a aluna utiliza uma sequência de três argumentos de apoio (um em cada parágrafo) para sustentar a sua tese. Primeiro, “o projeto proporciona ao aluno uma melhor forma de aprendizagem ... exercita sua escrita, seu raciocínio e expressão de ideias...”. Segundo, “após a criação do projeto, logo tornou-se visível os resultados...”. Terceiro, “este projeto é muito bom, porque capacita o aluno para ler e escrever corretamente...”

É interessante notar que a aluna justifica cada um deles empregando mecanismos típicos da argumentação que, segundo Dolz e Schneuwly (1996), sobressaem-se na ordem do argumentar: “pois”, “porque” (causais) e conclusivo “logo”.

No quinto parágrafo, após reafirmar a importância do projeto, a aluna expressa o seu pedido/tese: “gostaria de pedir apoio e colaboração para que isso

aconteça. É preciso ter uma gratificação para os professores envolvidos...”. Entretanto, não sugere ao seu interlocutor a forma como ela poderia vir a contribuir com a iniciativa ou como vincula esse item ao pedido que faz.

A aluna encerra o seu texto apresentando a conclusão e convocando seu interlocutor à ação: “peço-lhe urgência na consideração desse pedido, pois é o futuro dos jovens que transformará o país”. Em seguida, emprega expressões típicas para o desfecho da carta: “Desde já agradeço, certa, reafirmo, de que serei atendida”.

O *Texto 5* foi considerado satisfatório porque mobilizou vários mecanismos linguístico-discursivos ao longo do texto, haja vista a variedade de escolhas lexicais e verbais empregadas. Além de apresentar uma estrutura argumentativa com bom nível de coerência de ideias, na medida em que expõe suas razões e as justificativas para a realização do projeto, tendo por base a sua experiência enquanto aluna.

Por outro lado, poderia ter problematizado e deixar explícito o fato de o projeto não contar com mais apoio financeiro, motivo primeiro para a realização da carta, daí a busca de diálogo com a Secretária da Educação a fim de essa necessidade seja atendida.

*Texto 6 - Redação considerada **excelente***

Itaquera, 23 de setembro de 2008.

Prezada Secretária da Educação,

Eu, como estudante, venho pedir o vosso fundamental apoio, tendo em vista a importância do cargo que ocupas; a um projeto educacional, o qual será descrito a seguir.

Tenho uma vida escolar integralmente realizada em escola pública, e, ao longo desses anos, observei que projetos educacionais são raríssimos. Sempre tive dificuldade na produção textual, como a maioria de meus colegas.

Diante do baixo rendimento de seus alunos na competência escrita, no ano de 2003, o professor de língua portuguesa Wagner Garcia Siqueira, deu início ao projeto de redação “Penso, Logo Escrevo” na E.E. Professora Ruth Cabral Troncarelli, em Itaquera. Depois de inserido em nossa escola, foi eminente a evolução dos estudantes.

Está sendo meu terceiro ano de participação, e por eu estar concluindo o Ensino Médio agora em 2008, lamento desde já, não poder participar a partir do ano que vem, pois, sem dúvida, está sendo um aprendizado ímpar em minha vida.

Tal desenvolve nossa capacidade de produção textual, nos estimula a leitura, propicia facilidade na compreensão de textos, o que nos faz tornar pessoas mais cultas, que sabe se expressar claramente. Além disso, nos possibilita a exposição de nossas opiniões e

experiências de vida, sobre assuntos de relevância no cotidiano de nós jovens. Sem contar, que serve como preparatório para futuros concursos e vestibulares.

Para confirmação de sua grandiosidade, o projeto foi classificado num concurso em Minas Gerais, entre os quatro melhores do Brasil e dispõe de um endereço eletrônico (www.pensologoescrevo.org), onde podemos conhecer detalhes dessa iniciativa. Entretanto, assim como os professores envolvidos o projeto recebe apenas o apoio estrangeiro, de países europeus, quando deveria ter o reconhecimento primário de nosso país.

Semanas anteriores a produção do texto lido, o fato do idealizador do projeto ter revelado a seus alunos que até o presente momento, não ganhara nenhum parabéns pelo esforço já feito, vem a reforçar o enunciado acima.

Quero frisar que me entristece deveras, e até de certo modo me envergonha como brasileiro, saber que estes profissionais não estão sendo devidamente valorizados em seu país, visto que projetos educacionais como este, são praticamente extintos nas periferias.

O prazo de apoio que o projeto recebe atualmente se encerra neste ano, e é imprescindível que essa iniciativa continue ajudando na formação acadêmica dos jovens, para isso, buscamos o apoio brasileiro, e o vosso teria uma relevância significativa.

Vejo na Senhora, uma esperança dessa situação se reverter. Proponho uma reunião com o líder do projeto, professor Wagner Garcia Siqueira, para quaisquer esclarecimentos, aperfeiçoamento e introdução de ideias, se for o caso, e a discussão das formas de apoio, e de uma possível expansão desse excelente trabalho, para outras escolas da rede pública de nosso município.

Secretária, espero que trate com a devida delicadeza o assunto apresentado merece, considerando a importância do projeto na vida escolar dos alunos, e a frustração desses profissionais postos ao descaso, que trabalham arduamente, visando à elevação do nível de qualidade de nosso ensino.

À Senhora, desde já, meu sincero agradecimento pela vossa atenção.

De um preocupado estudante:

Douglas de Moraes Ribeiro Silva

Para iniciar a discussão do *Texto 6*, segue o quadro abaixo:

<p>Organização textual</p> <p>Argumentativa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Premissas (tese) 2. Apoio argumentativo 3. Contra-argumentação 4. Proposta de intervenção 5. Negociação/conclusão 	<p>Plano geral da carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cabeçalho completo (local, data e vocativo): "Itaquera, 23 de setembro de 2008", "Prezada Secretária da Educação"; ▪ Desenvolvimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Tese: "venho pedir o vosso fundamental apoio"; 2. Narração como instrumento de argumentação: "Tenho uma vida escolar integralmente realizada em escola pública..." (para se apresentar ao interlocutor) <p>"Diante do baixo rendimento de seus alunos na</p>
---	---

	<p>competência escrita, no ano de 2003, o professor..."</p> <p>Narração como exposição do <i>patos</i> :</p> <p>"Está sendo meu terceiro ano de participação, e por estar concluindo o Ensino Médio agora em 2008, lamento..."(para apresentar o projeto que defende)</p> <p>"Semanas anteriores a produção do texto lido, o fato do idealizador do projeto ter revelado..."</p> <p>"Quero frisar que me entristece deveras, e até certo modo me envergonha como brasileiro, saber que estes profissionais não estão sendo devidamente valorizados..."</p> <p>Apoio argumentativo:</p> <p>"Tal desenvolve nossa capacidade de produção textual, nos estimula a leitura, propicia facilidade na compreensão de textos...";</p> <p>"O prazo de apoio que o projeto recebe atualmente se encerra neste ano, e é imprescindível que essa iniciativa continue..."</p> <p>Argumento de autoridade:</p> <p>"Para confirmação de sua grandiosidade, o projeto foi classificado num concurso em Minas Gerais..."</p> <p>3. "o projeto recebe apenas o apoio estrangeiro... quando deveria ter o reconhecimento primário de nosso país".</p> <p>4."proponho uma reunião com o líder do projeto".</p> <p>5. Conclusão com convocação a ação: "espero que trate com a devida delicadeza o assunto apresentado merece, considerando a importância do projeto na vida escolar dos alunos...";</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Despedida: "À senhora, desde já, meu sincero agradecimento pela vossa atenção", "De um preocupado estudante:" ▪ Assinatura: "Douglas de Moraes Ribeiro Silva"
<p>Aspectos linguísticos</p> <p>Escolhas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lexicais 2. Dos tempos verbais 3. De palavras de ligação 4. Pessoas do discurso 5. Marcas de avaliação 6. Pontuação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Prezada Secretária", "projetos educacionais", "vida escolar", "escola pública", "produção textual", "baixo rendimento", "competência escrita", "projeto de redação", "Ensino Médio", "capacidade de produção textual", "estimula a leitura", "facilidade na compreensão de textos", "expressar claramente", "preparatório para futuros concursos e vestibulares", "reconhecimento", "profissionais", "periferias", "apoio brasileiro", "formação acadêmica dos jovens", "esclarecimentos, aperfeiçoamento e introdução de ideias" e etc. (vocabulário variado e amplo apontando coerência e pertinência em relação ao tema tratado) 2. Presente do indicativo: "venho", "tenho",

	<p>"desenvolve", "são" (momento atual) Pretérito perfeito: "observei", "deu", "foi" e Pretérito mais-que-perfeito: "ganhara" (fato concluído) Futuro do pretérito: (usado para sugerir) "deveria". Pretérito imperfeito do subjuntivo: "for" (indica fato possível)</p> <p>3. "o qual", "e", "depois de", "pois", "que", "onde", "entretanto", "quando", "visto que", "além disso" (conjunções, advérbios, preposições): amplamente empregados responsáveis pela boa conexão de palavras e sentenças</p> <p>4. Eu: "Eu, como estudante" (assume posição de sujeito autor) Prezada Secretária (interlocutor fixo): "vosso apoio", "cargo que ocupa", "vossa atenção", "Secretária";</p> <p>5. "sempre tive dificuldades", "foi eminente", "lamento", "quero frisar que me entristece de veras", "excelente trabalho", "postos ao descaso"... (posicionamento explícito do autor frente à questão)</p> <p>6. O texto está estruturado em doze parágrafos. A segmentação ocorre por meio de vírgulas, ponto e vírgula, ponto final, parênteses e dois pontos. O aluno não apresenta tantas dificuldades em pontuar e segmentar as sentenças.</p>
--	---

Quadro 4.12 – Elementos principais da organização textual e dos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual do *Texto 6* do **Grupo 2**.

O autor do *Texto 6* inicia a sua carta com o vocativo "Prezada Secretária da Educação". No primeiro parágrafo, já se apresenta como sujeito concreto e diz o que pretende: "Eu, como estudante, venho pedir fundamental o vosso apoio ... a um projeto educacional...". Essa sentença aponta um aspecto, segundo Aristóteles, de acordo com Reboul (2004: 47), vinculado ao *etos e patos*, que possuem um caráter de ordem afetiva, com finalidade de conquistar a confiança do interlocutor.

No segundo parágrafo, o aluno utiliza a observação de sua vida escolar como elemento para destacar o assunto de sua carta: "projetos educacionais são raríssimos" e "sempre tive dificuldade na produção textual". Isso posto, introduz no terceiro parágrafo um pequeno relato como elemento de argumentação sobre o

início do projeto "*Penso, logo escrevo*" e um de seus efeitos: "depois de inserido em nossa escola, foi eminente a evolução dos estudantes."

Em seguida, apresenta a sua situação atual e o sentimento que possui em relação à iniciativa: "estar concluindo o Ensino Médio agora em 2008" e "lamento desde já, não poder participar a partir do ano que vem". Empregando um argumento que aponta um sentimento, ou na concepção de Aristóteles, discutido por Reboul (2004: 49), do tipo *patos*.

No quinto parágrafo, inicia uma sequência de argumentos de apoio para sustentar a sua tese e a importância do projeto: "tal desenvolve nossa capacidade de produção textual, nos estimula a leitura, propicia facilidade na compreensão de textos...". Esse argumento possui um caráter lógico de apresentar os benefícios advindos com a realização do projeto, cuja demonstração será apontada no parágrafo seguinte: "o projeto foi classificado num concurso em Minas Gerais... e dispõe de um endereço eletrônico...". No final, emprega um contra-argumento cuja ideia teria potência para invalidar o projeto, entretanto, projeta a necessidade de uma atitude diferente por parte do interlocutor para marcar a posição a qual está defendendo em sua carta: "o projeto recebe apenas o apoio estrangeiro ... quando deveria ter o reconhecimento primário de nosso país".

O oitavo e o nono parágrafos também são empregados como recurso de apoio argumentativo e possuem características muito semelhantes no que diz respeito ao uso de emoções como função argumentativa, do tipo *patos*, como comentado: "o fato do idealizador ter revelado" que "não ganhara nenhum parabéns pelo esforço feito" e "me envergonha como brasileiro, saber que estes profissionais não estão sendo devidamente valorizados".

Esboçada a importância do projeto, o aluno expõe na carta o problema que deseja que o interlocutor intervenha: "o prazo de apoio ... se encerra neste ano, e é imprescindível que essa iniciativa continue". O aluno não apenas mostra a dificuldade, mas também apresenta uma proposta de intervenção: "proponho uma reunião com o líder do projeto... para quaisquer esclarecimentos, aperfeiçoamento e introdução de ideias...".

No final, o autor utiliza a conclusão como convocação à ação, retomando o vocativo: "Secretária, espero que trate com a devida delicadeza o assunto

apresentado merece, considerando a importância do projeto na vida escolar dos alunos...”. Reitera as posições defendidas ao longo do texto e se despede de modo respeitoso em relação à autoridade constituída.

O *Texto 6* foi considerado excelente porque atendeu plenamente a proposta apresentada, além disso, apresentou interlocução claramente estabelecida (parece que ele é o porta-voz do projeto) e amplo conhecimento do assunto que se propôs a defender. Nesse sentido, o aluno se apoderou do texto, imaginando a tarefa como um “autêntico lugar de comunicação”, na concepção de Schneuwly e Dolz (2004: 78).

Todas as capacidades de linguagem foram muito bem mobilizadas para a produção da carta, havendo uma sequência de argumentação que parte da experiência individual, passa pela experiência com o projeto e demonstra o desejo de que a iniciativa continue. Por outro lado, o aluno soube aproveitar os relatos históricos do projeto (não para fazer digressões longas), mas sim para constituir como fonte de dados que corroboraram para a tese principal: “sendo um aprendizado ímpar em minha vida... venho pedir o vosso apoio” ao projeto.

Esse texto foi selecionado pelos alunos e pelos professores para participar da *3.ª Leitura Pública das Redações do Projeto “Penso, logo escrevo”* e pôde circular em vários ambientes na escola: primeiro, foi lido na sala de aula, depois, no dia do evento para mais de 500 pessoas da comunidade e publicado no *site* do projeto. Posteriormente foi uma das cartas entregues a Secretaria da Educação por uma comissão de alunos do projeto para corroborar a necessidade de apoio ao projeto.

4.2.2 Sentidos revelados pelos alunos nos textos do **Grupo 2**

Os três textos apresentam graus variados de interlocução: no *Texto 1*, o aluno se coloca como alguém que praticamente ordena que o interlocutor ajude o projeto, mas não apresenta um bom conhecimento sobre aquilo que deseja defender; no *Texto 2*, além de pedir, o aluno apresenta o projeto e a importância dele para os alunos, evidenciando um conhecimento satisfatório sobre o projeto; o *Texto 3*, o autor do texto procura convencer e persuadir o seu interlocutor em favor do projeto que participa, a fim de conquistar a confiança dele propondo primeiro “uma reunião

com o líder o projeto”, demonstrando amplo conhecimento do assunto que aborda na carta.

Esses três modos como os alunos se posicionaram no discurso com seu interlocutor serão decisivos para o levantamento dos sentidos produzidos nos textos. Segundo Perelman e Tyteca (2005: 50), uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida ou, pelo menos, crie neles uma disposição para ação.

Nesse sentido, o *Texto 1* carece de conteúdo e de mecanismos discursivos e linguísticos que provoquem aquilo que ele deseja em relação a seu interlocutor: conseguir a ajuda da Secretária para o projeto. Britto (2005: 121) aponta esse procedimento conforme apresentado no estudo de Claudia Lemos (1977) acerca da redação no vestibular: seria a “estratégia de preenchimento”, ou seja, dar conta do espaço vazio na folha destinada à redação. O *Texto 1*, portanto, deseja cumprir uma tarefa e não exatamente estabelecer uma interlocução “imaginária ou possível” com seu interlocutor fixo.

Nos *Textos 2* e *3*, os alunos se posicionaram como escritores de uma carta e apontaram o lugar social de alguém que tem voz para se corresponder com a Secretária da Educação: “sou aluna do terceiro ano do ensino médio”, “eu, como estudante, venho pedir o vosso fundamental apoio”.

É interessante notar como ambos os textos empregam a narração como recurso argumentativo: “onde cursei o primeiro e o segundo ano do ensino médio, e tive a oportunidade de participar durante os três anos consecutivos do excelente projeto...” e “tenho uma vida escolar integralmente realizada em escola pública ... observei que projetos educacionais são raríssimos. Sempre tive dificuldades na produção textual...”. Dessa forma, os alunos se apresentam a seu interlocutor e introduzem a questão da produção textual envolvendo a atividade do “*Penso, logo escrevo*”.

Os *Textos 2* e *3* apresentam variedade de mecanismos conexão e coesão de sentenças, que, segundo Bronckart (2007: 122), estão ligados às estratégias de textualização, por exemplo, o uso de articuladores como: “na qual”, “pois”, “logo” e “porque” (no *Texto 2*) e o de “o qual”, “e”, “depois de”, “pois”, “que”, “onde”,

entretanto”, “quando”, “visto que”, “além disso” (*Texto 3*), propiciando a exposição das articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais.

Também esses textos apresentam mecanismos enunciativos que deixam explícito o posicionamento e a avaliação dos autores/alunos frente o conteúdo temático abordado: no *Texto 2*, “este projeto é muito bom, porque capacita o aluno para ler e escrever”; no *Texto 3*, “depois de inserido em nossa escola, foi eminente a evolução dos estudantes”.

O autor do *Texto 3* é o que se libertou da “estratégia de preenchimento” citada acima e se colocou inteiramente na discussão organizando o discurso de modo a oferecer não só uma excelente estrutura argumentativa (são utilizados sete argumentos de apoio), mas também inspira confiança na medida em que articula, segundo Aristóteles, de acordo com Reboul (2004: 47), elementos de ordem afetiva ligados ao *etos e patos*.

Diante do que foi exposto, entendo que a proposta de produção apresentada no **Grupo 2**, representa a que mais se aproximou da abordagem pelos gêneros, haja vista que a busca pela interlocução presente (na gradação menor ou maior apresentada nos textos) é uma característica nos três textos.

Além disso, observo que a contextualização (conforme exposta no contexto de produção do **Grupo 2**) foi importantíssima para que os alunos pudessem se posicionar frente ao tema proposto pelo professor, segundo Leal e Moraes (2006:16-66), “a contextualização passa a ser essencial para a análise da eficácia argumentativa [...] precisamos ajudar os alunos a aprender a diversificar os modos de defender seus pontos de vista, criando estratégias diversificadas para tal.”. Foi isso que aconteceu quando o professor trouxe para a aula e explicou um exemplo de carta argumentativa, além disso apresentou os elementos básicos constituintes da carta, ou seja, o seu plano geral, conforme apontado na proposta de redação do **Grupo 2**.

Segundo as autoras (2006: 132), o tipo de intervenção pedagógica influencia os tipos de estratégias adotados pelos alunos. Essa é uma das razões que propiciaram aos alunos dos *Textos 2* e *3* apresentarem maior engajamento na situação de escrita, sendo que o *Texto 3* se colocou inteiramente na produção da

carta, extrapolando, inclusive, as expectativas do professor e dos alunos (primeiros interlocutores diretos, pois o texto foi lido em sala de aula).

Portanto, os sentidos sobre produção textual produzidos pelos alunos no **Grupo 2** estão ligados diretamente ao propósito da carta: convencer e persuadir a Secretária da Educação a apoiar o projeto. Mesmo o *Texto 1* desse grupo, apesar das dificuldades na interlocução e na estrutura textual, desejou alcançar esse objetivo. Os alunos, portanto, assumem e se apropriam da escrita não como uma tarefa fechada em si mesma (escrever para o professor ou para os colegas de classe), mas como possibilidade real de interlocução com a autoridade educacional, por isso, o engajamento (de graus variados) nos textos desse grupo.

4.3 Análise dos sentidos sobre produção de textos manifestados pelos alunos nas discussões da aula de reescrita

Para o levantamento dos sentidos abordados pelos alunos, recorri ao plano geral do texto e ao conteúdo temático (BRONCKART, 2007: 120), conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, para encontrar, na concepção de Vygotsky (1934: 465), os sentidos construídos pelos alunos em relação à prática de produção textual desenvolvida nas aulas do projeto.

Os sentidos de escrita produzidos pelos alunos na avaliação dos textos pertencem à discussão do tema: "Sexo na adolescência – falta informação ou formação?". Essa aula ocorreu no dia 28/10/2008, em que os alunos avaliaram os textos dos colegas de classe e, puderam, por meio de uma conversa com os colegas do grupo e com o professor, expor os sentidos de escrita que foram criados a partir da realização daquela tarefa.

Antes de realizarem a avaliação, em sala de aula, o professor pediu que os alunos formassem seis grupos de no máximo seis participantes, cada grupo ficaria responsável por analisar um dos seis temas trabalhados ao longo do ano. A distribuição dos temas já tinha sido feita por meio de sorteio em aula anterior.

O professor explicou que a atividade seria realizada no pátio da escola, por ser amplo, cada grupo poderia ficar em um ponto do pátio, discutir e analisar com cuidado os textos dos colegas. Em sala de aula, se todos os alunos fizessem isso ao

mesmo tempo, o volume das vozes acabaria se transformando em barulho. Assim, cada grupo ficou responsável por ler todas as redações da sala sobre um determinado tema e fazer a escolha das duas melhores produções que, posteriormente, seriam publicadas na coletânea de textos da turma e participariam da seleção para a escolha das redações classificadas para o evento da Leitura Pública.

O professor entregou para cada grupo uma folha²⁵ contendo orientações para a escolha das redações e pediu para que os alunos não fizessem uma leitura qualquer do trabalho dos colegas, mas que fizessem uma leitura crítica e atenta sobre cada um dos textos que pertencessem ao grupo. Ao término dessa tarefa, o professor passou nos grupos para ver o andamento da atividade, foi nesse momento que um dos grupos se manifestou expondo seus sentidos sobre a produção de textos realizada por eles.

Para a coleta dos dados utilizei a câmera de áudio e vídeo para registrar a discussão proposta por esse grupo. Ao mesmo tempo em que eu filmava, pude fazer algumas perguntas na tentativa de entender melhor a compreensão que os alunos construíram acerca dos sentidos envolvendo a produção de textos.

É preciso deixar claro, portanto, que a análise presente aqui se trata de um recorte da realidade (registrado por meio do uso do aparelho de gravação), que corresponde aos sentidos produzidos por um dos seis grupos e não por todos os grupos da sala de aula.

A análise abaixo foi dividida em seis sentidos de acordo com o conteúdo temático exposto na discussão: a questão (tema x título), a construção dos argumentos, exigências do contexto, a reescrita, a estrutura argumentativa e alunos avaliam a produção textual dos colegas.

Sentido 1: tema x título

A avaliação dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema “Sexo na adolescência” se inicia com a observação de um aspecto presente em várias redações:

²⁵ A folha com as instruções do trabalho final encontra-se em Anexos.

(Excerto 1)²⁶:

4.	Professor:	A aluna Beatriz tá levantando uma questão sobre a diferença entre tema e título... os alunos não sabem colocar os títulos na redação. Beatriz... qual é a sua opinião, pelo que você tá vendo aí nos textos, o que você tá observando?
5.	Beatriz:	<i>Acho que os alunos não sabem a diferença entre tema e título, que cada redação tem o seu título particular.</i> A redação ela propõe... ela faz uma proposta, ela tem ali a coletânea ²⁷ de textos e ... <i>um dos procedimentos errados é você copiar da coletânea. Eu acredito que isso é um erro grave e ... então cada redação tem que ter o seu título de acordo com o tema.</i>

A aluna Beatriz faz uma observação importante a partir da não compreensão por parte dos alunos sobre a distinção entre tema e título, que, para ela, é considerado “um dos procedimentos errados”, pois os alunos *copiam* da coletânea o tema como se tratasse do título.

Ao mesmo tempo, apresenta em seu comentário o próprio conceito e distinção entre tema e título: “*cada redação tem o seu título particular...cada redação tem que ter o seu título de acordo com o tema*”. Entretanto, o seu entendimento sobre um e outro virá a seguir.

(Excerto 2):

Diante do problema exposto o professor, por sua vez, questiona a aluna sobre como poderia fazer para tratar desta questão:

6.	Professor:	Qual seria uma forma pra gente solucionar essa questão ... ajudar os alunos a resolver essa questão?
7.	Beatriz:	Não... <i>é... explicar mesmo.</i> Gente, é diferente tema e título. <i>Cada redação tem o seu título, o tema é um só, mas cada redação tem o seu título de acordo com o que você escrever,</i> de acordo com suas ideias, <i>porque todas estão iguais</i> (gesticula com certa indignação).

A resposta de Beatriz evidencia que o assunto não foi abordado pelo professor em sala de aula, haja vista que é preciso “*explicar mesmo*” a diferença entre ambos

²⁶ Nomes fictícios dos alunos participantes (Antonio, Beatriz, Catia, Dalva e Evandro).

²⁷ A aluna se refere à folha contendo as propostas de produção textual.

e reitera a sua afirmação: “*Cada redação tem o seu título, o tema é um só, mas cada redação tem o seu título de acordo com o que você escrever*”.

É interessante notar como a aluna construiu um sentido, que na concepção de Vygotsky (1934: 465) estabelece relação com a maneira como ela entende a importante distinção entre tema e título a partir da análise das redações dos colegas. Para ela, tema está vinculado ao assunto “*que é um só*” para todos os alunos, já o título aponta algo particular na medida em que é elaborado “*de acordo com o que você escrever*” no texto.

Ao mesmo tempo, esse conceito exposto pela aluna no excerto acima representa traços de significados compartilhados nas aulas, ou seja, de acordo com Vygotsky (1934: 7-8) reflete uma realidade conceitualizada, uma generalização construída pelo intercâmbio social.

Conforme relato na *Tarefa 11* da seção 4.1, a partir das capacidades de linguagem mobilizadas na produção de um texto (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 54), a aluna compreendeu que não estabelecer essa diferenciação entre tema e título, pode ser um dos fatores a comprometer a proficiência do texto na avaliação dele por seu destinatário e, portanto, tal item não deve ser desconsiderado.

Sentido 2: a construção dos argumentos

Um segundo tópico abordado no diálogo entre o professor e o grupo é questionado pelo próprio professor:

(Excerto 3):

8.	Professor:	Elas estão iguais enquanto ao título e quanto ao <i>assunto tratado nas redações? Como é que o aluno aborda?</i>
9.	Beatriz:	<i>As ideias estão as mesmas, os alunos não saem do senso comum. Eles não aprofundam os argumentos.</i> <i>Beatriz cutuca e fala (incompreensível) passa o turno para Catia.</i>
10.	Catia:	<i>Eles estão generalizando o problema</i> assim da ... <i>porque eles enfocam o tema do sexo na adolescência</i> , por ser um tema do sexo na adolescência, eles acabam <i>generalizando o porquê que acontece</i> né: falta de preparo tal, <i>mas muitos também não apresentam a solução no final da... da... redação</i> , né, conclui com uma frase generalizando mesmo: ah! <i>Só engravida quem quer e tal</i> , não apresentam uma solução para o problema.

As respostas de Beatriz e Catia apresentam um sentido de produção textual vinculado à necessidade de escolha de bons argumentos para a abordagem de um determinado tema, na medida em que conseguem analisar uma ocorrência constante nos textos: *"As ideias estão as mesmas, os alunos não saem do senso comum. Eles não aprofundam os argumentos"*.

Para as alunas, portanto, argumentar implica o emprego de dados novos, que segundo Bronckart (2007:226) contribuirão para a sustentação de uma tese. Repetir as mesmas ideias e não propor a sua análise, o seu sentido, pode vir a comprometer a qualidade da produção conforme apontada por elas.

Aprofundar *os argumentos* e apresentar *a solução no final da redação*, portanto, torna-se característica linguística textual importante referente à sequência argumentativa empregada em um texto dissertativo bem elaborado, ao passo que a generalização, tal como ocorre nas produções, é vista como um problema de coerência textual: *"Só engravida quem quer e tal"*.

(Excerto 4):

Ao entrar na discussão, o aluno Antônio introduz uma questão:

11.	Antônio:	Mas, diante disso, <i>acho que fica claro que os alunos não pesquisam antes de fazer a redação. Eles não fazem... Eles ...O que eles têm na cabeça, eles vão lá criar uma redação. Eles não saem daquilo.</i> Ah! Eu ouço aquilo isso na televisão, eu ouço aquilo no rádio, eu ouço aquilo na escola. Bom, eu não vou pesquisar. <i>Ah! Quantas mulheres a partir de 1990, qual é a porcentagem de gravidez que aumentou ou não, com dados mais concretos.</i>
12.	Beatriz:	<i>Tem duas que eu peguei aqui, eles colocaram dados estatísticos, só que eles não colocaram uma opinião sobre aquilo, eles não apresentaram uma ... é... consequência do porquê destes números, porquê de tantos por cento de adolescentes grávidas, porquê de tantos por cento de adolescentes com doenças sexualmente transmissíveis. Eles apresentam dados ali, simplesmente não aprofundam argumentos.</i>
13.	Antônio:	É verdade!

Produzir um texto requer, segundo Antônio, uma pesquisa prévia sobre o assunto, pois apresentar apenas *"o que ... têm na cabeça"* pode parecer que o texto não se desenvolveu, consequentemente, *"eles não saem daquilo"*. Nesse sentido, a pesquisa escolar serviria como *instrumento*, segundo a concepção de Vygotsky, promovendo uma expansão dos conceitos espontâneos que o aluno apresenta.

De acordo com Vygotsky (2005: 73), se a escola, por exemplo, não faz novas exigências ao adolescente e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso.

Daí a importância da pesquisa como elemento que desafia o aluno a ter acesso a diferentes abordagens acerca de um determinado tema, possibilitando a ele construir conceitos mais elaborados sobre aquilo que estuda. Nesse sentido, subentende-se pela fala de Antônio que os alunos não foram bem orientados quanto a importância da pesquisa como elemento que colabora para a construção de argumentos na produção de um texto.

Por outro lado, Beatriz observa que os colegas "*colocaram dados estatísticos*", entretanto, não estabeleceram uma relação entre o dado e a consequência dele, assim "não aprofundaram argumentos".

Provavelmente os alunos empregaram tais dados em virtude de garantir maior aceitação por parte do destinatário do texto, haja vista que por se apoiar em pesquisas constitui um argumento de autoridade, que segundo Perelman e Tyteca (2005: 348), baseia-se no prestígio de uma pessoa ou um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese.

Já Dalva aponta para um problema que tem a ver com o contexto de produção dos textos. Segundo Bronckart (2007: 93), o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado, fato esse identificado pela aluna, a seguir.

Sentido 3: exigências do contexto do projeto

(Excerto 5):

40.	Dalva:	<i>Eu acho que eles não estão sabendo utilizar o conteúdo que está sendo passado... por exemplo... a coletânea... tem uma coletânea lá... eles não lêem ...eles não têm interesse algum pra saber assim... não podemos... saber o que o professor está desejando nesta redação... eles não lêem... então como você vai saber o que o professor tá pedindo se você não lê a coletânea?</i>
-----	--------	--

O questionamento de Dalva aborda uma questão própria do contexto de produção nas aulas do *Projeto "Penso, logo escrevo"*. Os alunos recebem a folha (a

aluna a chama de *coletânea*) com os temas sugeridos para o bimestre, segundo ela, se “eles não lêem... então como você vai saber o que o professor tá pedindo se você não lê a coletânea?”.

De fato, a folha com os temas expõe não só os temas, mas também datas para a entrega das redações e algumas orientações para o desenvolvimento dos textos. Se os alunos não atentam para esse recurso, conseqüentemente, na concepção dela, “não estão sabendo utilizar o conteúdo que está sendo passado”.

Por outro lado, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004:52) acerca da noção de capacidades de linguagem, se o professor não criar condições para que os alunos desenvolvam sua produção, conseqüentemente, não levarão em conta *para quem, quando, sobre o que, com que objetivo* escrevem um texto e nem se colocarem em um plano discursivo imaginário ou possível para a realização de seus textos.

Sentido 4: a reescrita²⁸

(Excerto 6):

43.	Beatriz:	<i>Se isso é uma reescrita ... Por que então tem tanta palavra repetida ... uma seguida da outra?</i>
44.	Antônio:	Fora isso... <i>Erros...</i> Nosso grupo não está se baseando nos erros... (incompreensível) erros ortográficos... gramática...
50.	Beatriz:	<i>Pontuação... concordância... embora tenham erros gritantes.</i>
51.	Antônio:	<i>Mas, se for parar pra ver erros de gramática...</i>
52.	Beatriz:	Tentando ver pelas ideias

É interessante notar a importância que a Beatriz atribui ao papel da reescrita, que não estaria sendo bem empregada pelos alunos: “*Por que então tem tanta palavra repetida ... uma seguida da outra?*”

Para Schneuwly e Dolz (2004:112), “o escritor pode considerar o seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita”. Seguindo o raciocínio dos autores, é possível que essa dimensão não estivesse bem clara para os alunos, por isso, mantiveram tantas repetições ao longo dos textos.

²⁸ A reescrita tratada aqui não foi a mesma que o aluno entregou no final do bimestre para avaliação do professor. Aqui, no caso, os alunos passaram a limpo todas as seis redações que fizeram no ano, apresentaram ao professor e entregaram-nas nos grupos.

Consequentemente, é interessante notar como Antônio e Beatriz percebem que a repetição das escolhas lexicais e os erros de gramática evidenciam problemas de exploração do conteúdo temático e de coerência textual na produção dos alunos, que de acordo com Schneuwly e Dolz (2004:116) são questões que os alunos se confrontam diretamente quando produzem um texto.

Nesse sentido, os autores sugerem “desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua”.

Portanto, a análise de Beatriz e Antônio desperta a atenção necessária quanto ao o trabalho com a gramática²⁹ nas aulas de produção textual no projeto, indicando que os mecanismos presentes nas capacidades linguístico-discursivas (BRONCKART, 2007: 122) precisam ser melhor explorados.

(Excerto 7):

56.	Professor:	<i>Em tudo que foi apresentado... eu acho que tem pelo menos algum trabalho que a gente possa dizer que é satisfatório. Não tem?</i>
57.	Antônio:	O que a gente conversa aqui e que <i>se tiver aqui uma redação entre as cinco ou seis que cada um corrigiu que se salva ...</i> que se distancia das demais ... <i>é muito</i>
58.	Beatriz:	<i>É verdade.</i>
59.	Antônio:	<i>Sinceramente.</i>
60.	Beatriz:	<i>Nesse tema... Eu acredito que em outros temas os alunos se saíram muito melhor. Agora nesse tema assim ... que já é uma coisa que...</i> (abre os braços expressando lamento) <i>Não tem como.</i>

O professor em busca de um resultado positivo faz a seguinte pergunta para os alunos: “*Em tudo que foi apresentado... eu acho que tem pelo menos algum trabalho que a gente possa dizer que é satisfatório. Não tem?*”.

A resposta de Antônio desconstrói a visão do professor: “*se tiver aqui uma redação entre as cinco ou seis que cada um corrigiu que se salva ...* que se distancia das demais ... *é muito*”. Em seguida, para corroborar a afirmativa de Antônio a aluna Beatriz confirma: “*É verdade*”.

²⁹ Uma folha apontando os principais erros foi entregue aos alunos e encontra-se em **Anexos**.

A confirmação de Beatriz nos aponta para uma conclusão estável na avaliação do grupo em relação aos textos analisados por eles. Segundo Vygotsky (1934: 7-8), o significado é uma generalização, fruto do intercâmbio social, nesse sentido, a fala dos alunos indica que os alunos produziram significado compartilhado no que diz respeito ao consenso em relação a avaliação dos textos.

Depois Beatriz justifica e ameniza sua crítica: “*Nesse tema... Eu acredito que em outros temas os alunos se saíram muito melhor. Agora nesse tema assim ... que já é uma coisa que... Não tem como*”. Tal afirmação aponta para a limitação que a própria proposta apresenta, baseando-se em uma dualidade, traz poucas possibilidades de se abrir a discussão para a reflexão: “sexo na adolescência – falta informação ou formação?”.

De acordo com Leal e Moraes (2006:156), citando o trabalho de Souza (2003), alguns temas colocados no contexto escolar perdem o caráter polêmico; há uma certa tendência à produção de discursos homogêneos, em que se repetem os argumentos que já são dados como princípios socialmente aceitos na instituição.

Nesse sentido, a fala da aluna evidencia uma certa saturação de se tratar desse assunto, por mais que seja importante para a realidade juvenil. Dessa forma, convida a pensar sobre o cuidado com a escolha de determinados temas, que, pouco mobilizam os alunos para a produção textual.

Sentido 5: a estrutura argumentativa

(Excerto 8):

61.	Cátia:	<i>Já por ser uma redação... tinha que ser uma coisa que nem eles falaram tem que ser aprofundado... você não pode só jogar os argumentos e encerrar ali. Primeiro... a argumentação tem que vir desde o começo você explicando ela no decorrer do texto... eles não estão fazendo isso.</i>
62.	Beatriz:	<i>Estrutura dissertativa.</i>
63.	Cátia:	Eles não estão fazendo isso.
64.	Beatriz:	<i>Aquela introdução onde você apresenta ali os fatos... Depois você vai dizendo uma tese... Depois você vai concluir... fechando com sua opinião. Não tá tendo essa estrutura nos textos.</i>

Cátia retoma a discussão do início da conversa, contudo revela a maneira como concebe a estrutura de um texto argumentativo: “*Primeiro... a argumentação tem que vir desde o começo você **explicando** ela no decorrer do texto... eles não*

*estão fazendo isso". Beatriz nomeia: "Estrutura dissertativa" e explica o que representa para ela: "Aquela introdução onde você apresenta ali os fatos... Depois você vai dizendo uma **tese**... Depois você vai **concluir**... fechando com sua **opinião**. Não tá tendo essa estrutura nos textos".*

É interessante notar como a fala das alunas revela a necessidade de se ter uma sequência argumentativa, muito semelhante à proposta por Bronckart (2007: 226-227), que leve em consideração fases importantes na produção de um texto: "introdução"(premissas), "*depois você vai dizendo uma tese*" (apresentação argumentos e contra-argumentos) e "*depois você vai concluir... com sua opinião*" (conclusão/negociação).

No que diz respeito à produção de significado compartilhado, as alunas compreendem que para um texto atingir um grau satisfatório de produção precisa conter uma sucessão de movimentos que lhe garanta uma boa organização linguístico-discursiva, na medida em que evita "jogar os argumentos", mas hierarquizá-los dentro da "estrutura argumentativa", conforme afirma Beatriz.

Sentido 6: alunos avaliam a produção textual dos colegas

(Excerto 9):

69.	Professor:	E o trabalho que vocês estão fazendo agora? Como vocês consideram? <i>Como vocês avaliam essa atividade que vocês estão fazendo agora?</i> A importância dela... disso que vocês estão fazendo aqui?
70.	Dalva:	Eu acho legal.
71.	Cátia:	<i>Eu acho que é bom pra gente mesmo rever... olhando o texto do outro você pode pensar ... será que realmente eu faço isso? Quer dizer ...olhando o texto de outra pessoa você vê como deveria fazer o seu texto... você vê que você não está entendendo bem o que é que está faltando para eu entender? Olhando desta forma eu consigo ver onde posso melhorar o meu também porque o texto que eu faço é para o outro ler ... então... eu também tenho que saber o jeito certo pra eu escrever pro outro ler e entender.</i>
72.	Antônio:	Eu acho que ela (incompreensível) Eu crio minha redação. Pra mim pra eu ver o modo como eu estou escrevendo eu passar como um professor... eu corrigindo a minha redação ...achando erros... (incompreensível) isso a gente vai ver uma qualidade um pouco maior... das nossas próprias redações ... buscar uma qualidade um pouco maior... a gente vai ter um padrão de qualidade acima.

Nesse último excerto, o professor inicia o término da discussão por meio de uma pergunta de caráter avaliativo para buscar os sentidos construídos nessa tarefa. Cátia explica comentando a importância da revisão: “... *olhando o texto do outro você pode pensar ... será que realmente eu faço isso? Quer dizer ...olhando o texto de outra pessoa você vê como deveria fazer o seu texto...*”

Desta forma, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios, conforme apontado na fala dos alunos no excerto 6. Portanto, a revisão é um lugar ideal de colaboração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 119) em que um aluno pode ajudar o outro na percepção de onde o texto apresenta falhas.

Valorizando a realização da tarefa, a aluna Cátia vai ao encontro daquilo que se espera mobilizar com as capacidades de linguagem, ou seja, “*o texto que eu faço é para o outro ler ... então... eu também tenho que saber o jeito certo pra eu escrever pro outro ler e entender.*”, que, para Bakhtin, corresponderia a compreensão ativa e responsiva.

Para Antônio quando assume essa tarefa é como se ele mesmo fosse um professor: “eu corrigindo a minha redação ...achando erros...”, isto desencadeará “*buscar uma qualidade um pouco maior... a gente vai ter um padrão de qualidade acima*”conclui.

4.3.1 Sentidos de escrita manifestados pelos alunos

Para os alunos, a escrita pressupõe a articulação e o entendimento de certos elementos que, se não forem compreendidos, geram um problema de coerência interna nos textos. Esse aspecto é questionado, logo no início da discussão, quando a aluna Beatriz apresenta o fato de os alunos não saberem a distinção entre tema e título, que para ela é um *procedimento* importante.

Da mesma forma, a construção e a abordagem dos argumentos não pode ser realizada de qualquer maneira, haja vista que requer planejamento da parte do escritor/aluno, que deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004: 104).

As capacidades de linguagem parecem que não foram bem compreendidas pelos alunos que produziram os textos, pois tanto a organização textual argumentativa quanto os aspectos linguísticos empregados nas redações são apontados como problema levantado pelos alunos que fizeram a análise dos textos dos colegas de classe, segundo Beatriz: *"As ideias estão as mesmas, os alunos não saem do senso comum. Eles não aprofundam os argumentos"*, além disso, questiona: *"Se isso é uma reescrita ... Por que então tem tanta palavra repetida ... uma seguida da outra?"*.

No final da discussão, quando os próprios alunos avaliam a tarefa a qual estão realizando, a Cátia observa que avaliar o texto do colega é uma contribuição para aprimorar a própria produção textual porque permite não só encontrar os problemas no texto do outro, mas também ficar atento para que não cometa a mesma imprecisão em seu texto.

Em resumo, avaliar a produção textual dos próprios colegas se revela como uma tarefa revolucionária, ou nas palavras de Newman e Holzman (1993: 52) a concepção de instrumento-e-resultado, na medida em que esse instrumento é capaz de transformar a própria ação dos alunos enquanto produtores de textos.

Os alunos, assim, reconstroem e repensam a própria representação de escrita construída por eles mesmos e os elementos necessários para sua produção, que atendam não só as próprias exigências, mas também as do leitor.

4.4 Dados estatísticos sobre a produção textual no projeto

A prática de colocar os resultados das avaliações da produção textual em dados estatísticos (para diagnosticar se o meu trabalho pedagógico estava realmente sendo compreendido pelos alunos) sempre esteve presente em minha prática docente. É provável que tenha sido por esse aspecto que os números do desempenho dos alunos no Saresp de 2003 me deixaram indignado e me fizeram iniciar uma ação diferenciada por meio do *Projeto "Penso, logo escrevo"*.

Apresento, adiante, o levantamento estatístico realizado entre 2005 a 2008 para avaliar o desempenho dos alunos em produção textual dentro das aulas do projeto. Por último, estabeleço comparação entre os dados do Saresp de 2003 e o de

2008, a fim de comparar os resultados antes do projeto existir e depois de cinco anos de seu início, para responder à pergunta de pesquisa sobre o impacto da atividade do "*Penso, logo escrevo*" nas avaliações estatísticas dos textos dos alunos.

4.4.1 Levantamento estatístico

A partir da descrição das categorias e critérios para a correção das redações apresentada na seção 3.3., apresento os resultados na produção textual referentes aos anos de 2005 a 2007 com minhas turmas (de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio) envolvidas no projeto:

Tabela 4.1 – Resultados na produção textual (de 2005 a 2007) com turmas de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

Redação	2005	2006	2007
Excelente	12	20	27
Satisfatória	55	46	51
Insatisfatória	33	34	22
	100%	100%	100%

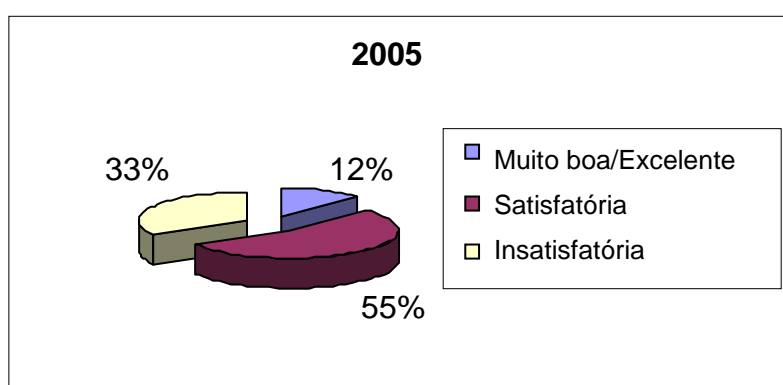


Gráfico 4.1 – Gráfico referente à produção textual em 2005 nas turmas de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

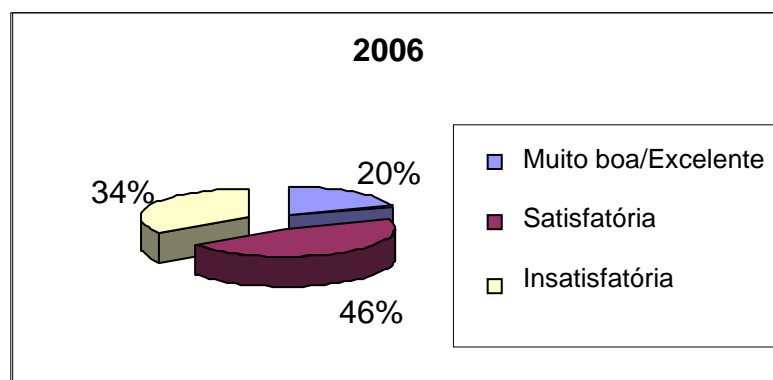


Gráfico 4.2 – Gráfico referente à produção textual em 2006 nas turmas de 3.ºs anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

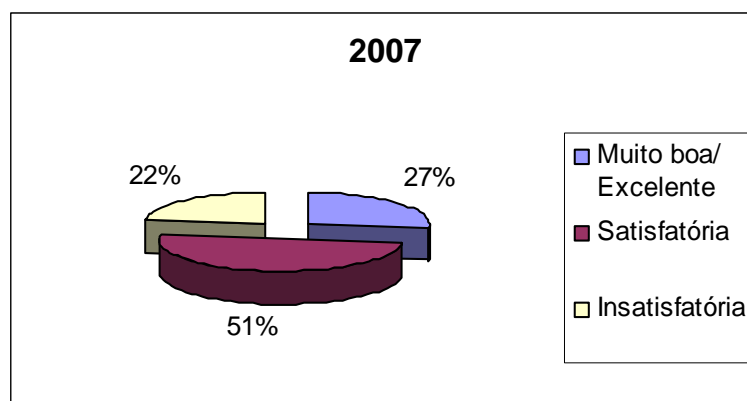


Gráfico 4.3 – Gráfico referente à produção textual em 2007 nas turmas de 3.ºs anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

Em 2008, após o primeiro ano de estudos do mestrado, incluí nos critérios de avaliação (utilizados de 2005 a 2007) a abordagem pelo estudo do gênero, assim, houve maior rigor na correção das redações.

Levei em consideração as capacidades de ação mobilizadas na produção textual de acordo com Dolz e Schneuwly (2004: 74), conforme apresentadas na fundamentação teórica e na análise da produção textual no início desse capítulo.

Em sala de aula, desejei contextualizar o estudo da argumentação de diversas maneiras, conforme a sequência de atividades (de 07/04 a 30/06/2008) relatada na seção 4.1. Esse trabalho proporcionou um melhor rendimento na produção textual de meus alunos. O levantamento feito em cada uma de minhas turmas no 2.º bimestre em 2008 apontou para o seguinte diagnóstico:

Tabela 4.2 – Resultados na produção textual em 2008 com turmas de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

Redação	3º B	3º C	3º D	Estudantes
Muito boa ou Excelente	5	7	9	21
Satisfatória	31	24	26	81
Insatisfatória	6	5	5	16
				118

Em valores percentuais, temos os seguintes resultados:

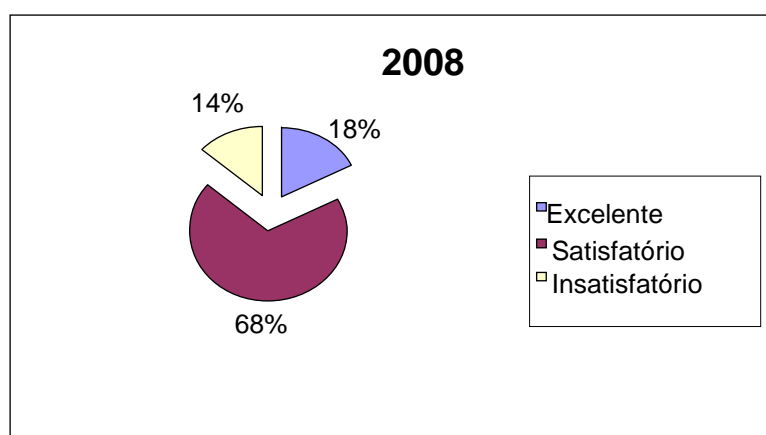


Gráfico 4.4 – Gráfico referente à produção textual em 2008 nas turmas de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

Quando se comparam os resultados na produção textual no projeto "*Penso, logo escrevo*" nos anos de 2005 a 2008, temos a respectiva totalização:

Tabela 4.3 – Resultados na produção textual no período de 2005 a 2008 nas turmas de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

Redação	2005	2006	2007	2008
Excelente	12	20	27	18
Satisfatória	55	46	51	68
Insatisfatória	33	34	22	14
	100%	100%	100%	100%

Apresento os valores agora dispostos em gráfico de colunas para se observar a variação de cada uma das categorias ao longo dos anos:

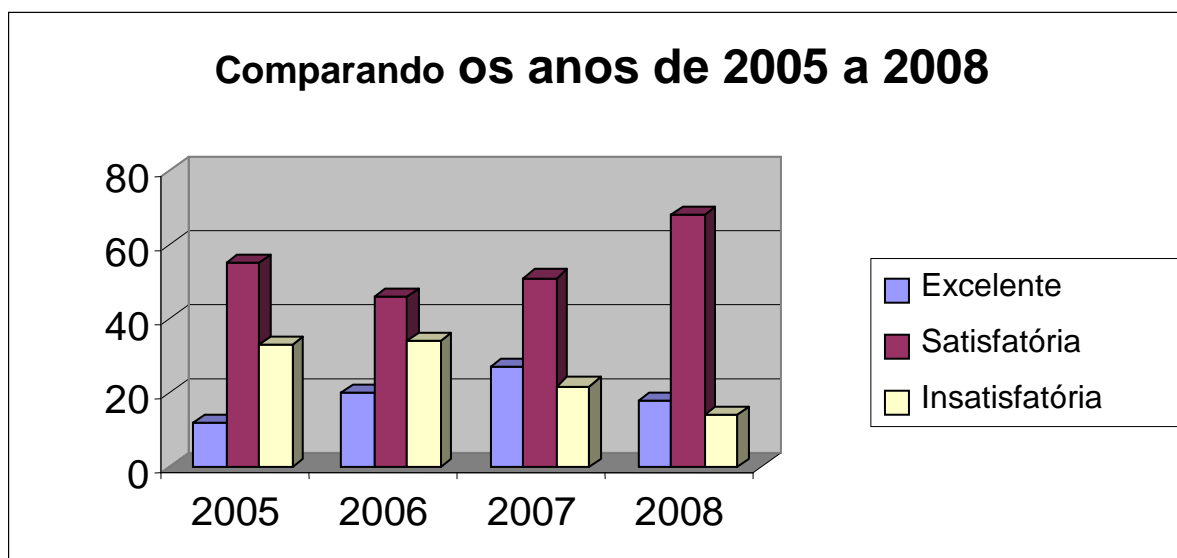


Gráfico 4.5 – Gráfico comparativo da produção textual no período de 2005 a 2008 nas turmas de 3.^{os} anos do noturno do Ensino Médio envolvidas no projeto.

Nota-se a elevação do nível satisfatório (de 55% para 68%) e do excelente (de 12% para 18%); já o nível insatisfatório apresentou redução (de 33% para 14%), o que sugere que mais alunos puderam compreender e dominar as capacidades de ação mobilizadas na produção textual.

4.4.2 Dados do Saresp (2003 e 2008)

O Saresp 2003 criou quatro grupos de resultados, conforme nota obtida na avaliação da redação. A classificação e o resultado a seguir estão de acordo com os dados fornecidos por esse exame para as minhas turmas dos 3.^{os} anos do período noturno do Ensino Médio da E.E. Prof^a Ruth Cabral Troncarelli:

Tabela 4.4 – Resultados do Saresp 2003
(produção textual).

2003	Notas entre:	Resultado %
Grupo I	8 a 10	2,1
Grupo II	5 a 7,5	17,2
Grupo III	1 a 4,5	78,6
Grupo IV	0 a 0,5	2,1

Quando somamos os Grupos III e IV, obtemos 80,7% de alunos que tiveram sua redação considerada insatisfatória nesse exame, ou seja, um valor realmente preocupante para uma série em final de um ciclo de ensino. Quando somamos os Grupos I e II, constata-se que apenas 19,3% dos alunos naquele ano conseguiram produzir um texto com nível satisfatório ou muito bom de proficiência. Foi esse fato que desencadeou o projeto de ação em 2004, conforme descrito no contexto de pesquisa.

O Saresp 2008 apresentou quatro níveis de desempenho, descritos a seguir, conforme divulgados no boletim da escola³⁰ na prova de redação:

- Os alunos classificados no **nível abaixo do básico** demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no **nível básico** demonstram desenvolvimento parcial das competências e habilidades escritoras requeridas para a série escolar em que se encontram. Por parcial, entende-se que, de acordo com a descrição das escalas de proficiência, os alunos compreendem razoavelmente a proposta de texto e desenvolvem razoavelmente o tema, organizam razoavelmente as partes do texto (apresentando algumas inconsistências), elaboram razoavelmente proposta de intervenção e apresentam algumas inadequações quanto ao registro referente à norma gramatical entre outras.
- Os alunos classificados no **nível adequado** demonstram domínio das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série em que se encontram.

³⁰ O boletim da escola encontra-se disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>> no link Saresp 2008. Acesso em: 10 maio 2009.

- Os alunos classificados no **nível avançado** demonstram domínio das competências e habilidades escritoras acima do requerido para a série em que se encontram.

Nesse sentido, foram utilizados como critérios para a distinção dos níveis os seguintes valores:

Tabela 4.5 – Critérios para a distinção dos níveis de proficiência no Saresp 2008.

Abaixo do básico	< 50
Básico	50 a < 65
Adequado	65 a < 90
Avançado	> = 90

Em 2008, todas as quatro turmas dos 3.^{os} anos do Ensino Médio estudaram no período noturno e participaram do projeto de ação "*Penso, logo escrevo*", três das quais (3.^{os} B, C e D) estiveram diretamente envolvidas nas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula e na produção de dados para essa pesquisa. A outra turma (3.^o A), embora não tenha participado totalmente desse processo, realizou as atividades de produção textual propostas pelo projeto em 2008. Assim, 148 alunos participantes do Saresp 2008 obtiveram a seguinte distribuição percentual nos níveis de proficiência:

Tabela 4.6 – Distribuição percentual nos níveis de proficiência no Saresp 2008 dos alunos da escola em questão.

3.^{os} EM	Resultado da escola (%)
Abaixo do básico	1,6
Básico	45,3
Adequado	50,0
Avançado	3,1

O número que mais desperta nossa atenção nos dados anteriores diz respeito ao nível abaixo do básico, que obteve apenas 1,6% de redações consideradas insatisfatórias. Quando somamos os valores referentes ao básico, adequado e avançado, obtemos 98,4% de alunos que tiveram sua redação avaliada, no mínimo, como satisfatória, haja vista que 45,5% apresentaram domínio razoável das capacidades desejáveis para a série, 50% já as dominam e 3,1% demonstram nível avançado de proficiência.

É possível estabelecer comparação e aproximação por meio dos valores atribuídos às categorias do Saresp 2003 e 2008, porque os critérios de correção da redação pouco mudaram de um ano para o outro. Além disso, ambos exames propuseram valores bastante semelhantes no que diz respeito aos níveis insatisfatório e satisfatório:

Tabela 4.7 – Comparação dos valores atribuídos às categorias do Saresp 2003 e 2008.

Desempenho	Saresp 2003	Saresp 2008
Insatisfatório / Abaixo do básico	Notas entre 0 a 4,5	Menor do que 50 (pontos)
Satisfatório (básico/adequado/avançado)	Notas entre 5 a 10	De 50 a \geq 90 (pontos)

Dessa forma, quando comparamos os resultados do Saresp antes do projeto (em 2003) e, depois de cinco anos de seu início (2008), obtemos os seguintes valores:

Tabela 4.8 – Comparação entre os resultados na produção de texto no Saresp 2003 e 2008 pelos alunos da escola em questão.

Saresp	Satisfatório	Insatisfatório
2003	19,3	80,7
2008	98,4	1,6

Apresento os valores percentuais acima em gráfico de colunas para se observar a variação dos resultados antes e depois do projeto:

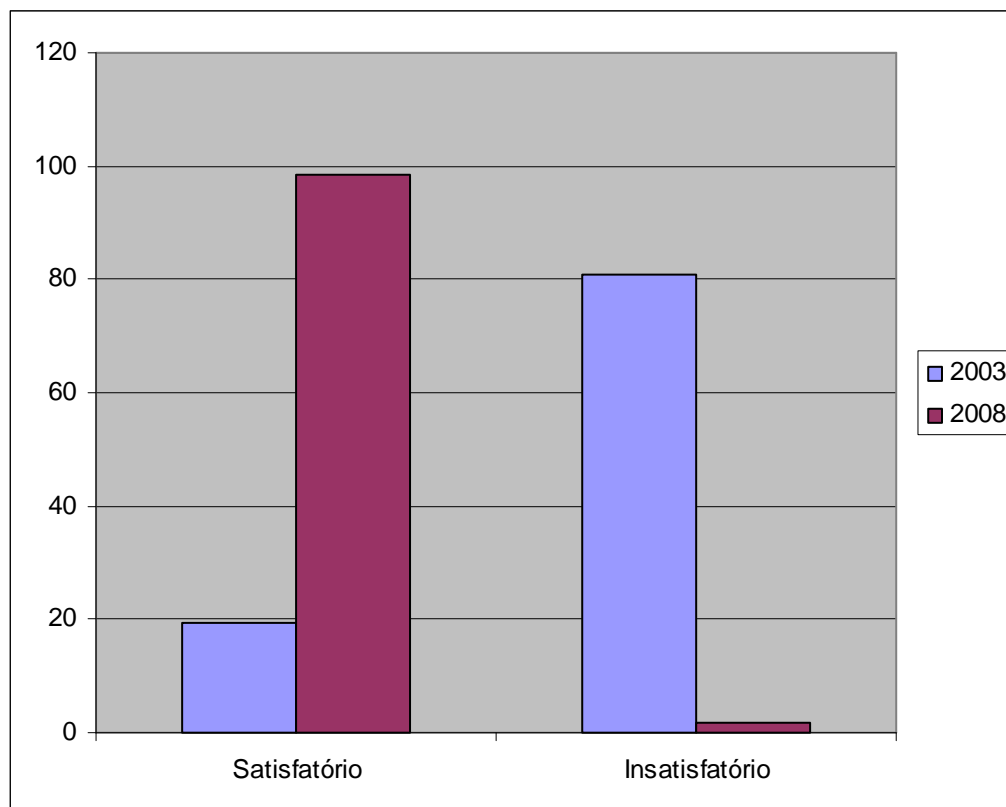


Gráfico 4.6 – Gráfico comparativo entre os resultados na produção textual no Saresp 2003 e 2008 pelos alunos da escola em questão.

4.4.3 Discussão dos resultados estatísticos

A importância de se avaliar o trabalho realizado no *Projeto "Penso, logo escrevo"* está no fato de poder analisar como a partir de determinadas práticas em sala de aula, foi possível construir um trabalho pedagógico que fosse mais relevante tanto para os alunos quanto para mim, professor.

Nesse sentido, avaliar não é encarado apenas como apontar falhas e lacunas, mas, sobretudo, observar onde se foi bem para poder aprimorar e ressignificar aquilo que está sendo feito.

Seguindo as perguntas provocativas de Schneuwly e Dolz (2004: 107), faço o seguinte questionamento: O que aprendi? O que resta a fazer? Buscando, assim, compreender criticamente e "avaliar os progressos realizados" na atividade realizada e também responder a pergunta de pesquisa deste estudo: qual impacto da atividade do *"Penso, logo escrevo"* nas avaliações estatísticas dos textos dos alunos?

Quando observo os números referentes ao desempenho na atividade reescrita no ano de 2008, especificamente no 2.º bimestre, salta aos olhos o resultado positivo em relação ao índice de alunos que obtiveram nível considerado satisfatório (86%) na produção escrita, variando entre notas 5 a 10, a partir do somatório de redações satisfatórias e excelentes.

Por outro lado, apesar de todo processo realizado, 14% dos alunos tiveram redação considerada insatisfatória na atividade de reescrita. Conforme mencionado anteriormente, provavelmente um dos fatores que propiciaram esse número, diz respeito ao maior rigor na correção dos textos, devido ao trabalho com os gêneros e toda dinâmica aplicada para o estudo da argumentação, de acordo com o que foi exposto no relato da sequência de atividades na seção 4.1.

Nesse sentido, trabalhar a produção textual na escola se constitui um verdadeiro desafio que tenho enfrentado nos últimos anos para que os alunos do último ano do Ensino Médio se formem sabendo escrever um texto (pelo menos) com um nível satisfatório de produção. Quando comparo a evolução do projeto ano a ano, entendo que quanto mais nos depararmos em como trabalhar de forma diversificada a produção textual em sala de aula, mais estaremos conhecendo sobre essa “ferramenta”, seguindo a concepção vigotskiana, para um trabalho pedagógico mais consistente.

Nesse aspecto, é interessante notar a realidade anterior ao início do projeto e, analisar cinco anos depois de sua implementação. Muitos alunos puderam participar das atividades do *"Penso, logo escrevo"* nos três últimos anos de sua realização, ou seja, tiveram acesso a todas as propostas de redação na segunda fase do projeto (de 2006 a 2008), pois estávamos articulados com grande parte dos professores de português da escola.

Dessa forma, os alunos puderam interagir com as atividades do projeto com outros professores, conforme relato no contexto de ação e de pesquisa (*Capítulo 1*) e, no último ano, em minhas aulas. Isso é um dos elementos que justificam o excelente resultado em 2008, totalmente oposto ao Saresp de 2003, em que 80,7% dos alunos obtiveram resultado insatisfatório. No Saresp de 2008, 98,4% dos alunos conseguiram redigir um texto com um nível satisfatório de produção.

Destaco a importância da avaliação estatística como instrumento importante para o professor construir sua própria concepção acerca do trabalho que realiza e, assim, ter uma dimensão se, de fato, a atividade foi compreendida por seus alunos. Nesse sentido, o Saresp 2003 me chamou a atenção para um fato desconhecido por mim: meus alunos não tinham sido devidamente preparados para encarar o exame de produção textual não só para o exame, mas, durante o transcorrer daquele ano letivo, não foi dada a devida atenção à redação.

Conforme acompanhei o desempenho em produção textual de minhas turmas por meio de dados estatísticos (de 2005 a 2008), cada vez mais se tornava claro para mim em que aspectos eu precisava me concentrar para aperfeiçoar o trabalho em sala de aula. Assim, em 2005, tivemos 33% das redações avaliadas como insatisfatórias; em 2006, esse nível aumentou ligeiramente (34%); em 2007, caiu para 22% e, em 2008, reduziu para 14%.

Quando comparamos o índice insuficiente na produção textual nas aulas do projeto (14%) e o Saresp 2008 (1,6%), observamos uma grande diferença entre uma avaliação interna (do professor) e a externa (da Rede Estadual de Ensino).

Entendo o primeiro resultado como o desafio que se mantém vivo em aprimorar a abordagem da produção textual a cada dia. Considero que houve maior rigor na correção dos textos produzidos, haja vista que o professor se apropriou de novas ferramentas de análise ao pesquisar os gêneros em seu estudo de mestrado.

O segundo resultado avalio como fruto de todo um trabalho mais contextualizado desenvolvido ao longo não só de um ano, mas de três (referente a 2.^a fase do projeto que envolveu praticamente toda a unidade escolar), fazendo com que os alunos se sentissem mais confiantes e preparados para encarar a redação nesse exame.

Desse forma, o grande impacto da atividade do "*Penso, logo escrevo*" nas avaliações estatísticas dos textos dos alunos foi reverter uma situação desesperadora: em 2003, 80,7% dos alunos obtiveram índice insatisfatório em redação; em 2008, apenas 1,6%. Consequentemente, mais alunos se formaram dominando melhor os mecanismos envolvidos na produção de um texto, evidenciando que, de fato, a atividade do "*Penso, logo escrevo*" foi tomada, segundo Dolz e Schneuwly (2004:78), como "autêntico lugar de comunicação", caso contrário,

tanto os dados estatísticos do professor, quanto os do Saresp 2008 não teriam apontado essa transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressar no curso de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC-SP, na área de *Linguagem e Educação*, foi fundamental para rever a minha prática em sala de aula e meus conceitos em relação ao processo de ensino-aprendizagem que, envolve o estudo da produção textual na escola, que por sinal, não é algo tão simples e fácil de se articular.

Nesse sentido, considero uma verdadeira contribuição a abordagem da produção textual por meio do estudo do gênero, pois o trabalho com os tipos de texto sempre fizeram parte de minha prática de sala de aula. Assim, compreender uma teoria e empregá-la na escola, como ação pedagógica, e iniciar a discussão na pesquisa, configurou-se em um verdadeiro desafio.

Por outro lado, assumir a direção de um projeto de ação na escola e fazer pesquisa sobre o próprio trabalho representou uma dificuldade, na medida em que não é fácil manter um certo distanciamento de si próprio para poder analisar e compreender criticamente a atividade em curso. Todavia, espero que o meu trabalho seja uma contribuição não só como um projeto realizado empiricamente em sala de aula, mas também como uma pesquisa que desejou atender um entrave para muitos alunos: não saber fazer uma redação.

O projeto de ação mobilizou toda escola em direção a um trabalho integrado, fato esse que pouquíssimas vezes havia acontecido com a expressiva participação de professores (não só de Português como das demais disciplinas). Os alunos puderam se envolver na atividade de produção textual, pois os professores buscaram construir um grupo de formação, em que um colega colaborava com o outro para elaborar propostas de produção e atividades que pudessem ser do interesse dos alunos. Isso só foi possível graças ao apoio pedagógico oferecido pela fundação CEES POT ao contratar Madza Ednir para assessorar o grupo de professores do projeto.

A *Leitura das Redações* (no pátio da escola) se constituiu como o grande evento a cada final de ano em que nossos alunos publicamente liam seus textos para que toda a comunidade escolar pudesse tomar conhecimento de seu pensamento e

de sua palavra. Dessa forma, a circulação dos textos não ficou restrita ao universo de sala de aula, pelo contrário, houve divulgação dos textos dos alunos por meio desse evento e também pela publicação dos textos na Internet, por meio de um *site* com o conteúdo do projeto de ação, desenvolvido por um aluno da escola.

A pesquisa, por outro lado, consolidou-se efetivamente com três turmas do Ensino Médio noturno em 2008 e foi um momento intenso de grande interação com os alunos, buscando encarar a produção textual não como uma obrigação escolar, mas prática importantíssima para a vida de todos. Foi nesse momento que iniciei o estudo dos gêneros e da argumentação de forma contextualizada com minhas turmas.

Só pude realizar esse trabalho em virtude dos cursos e orientações que tive ao longo do mestrado. Destaco em especial o de *Argumentação em Contexto Escolar*, ministrado por minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Liberali, momento em que tive a oportunidade de apresentar a análise de uma redação considerada excelente no projeto e ser convencido de que o texto não estava tão bem estruturado se fossem levadas em consideração as capacidades de linguagem envolvidas em sua produção. Foi nessa oportunidade que comecei a lidar com as primeiras categorias de análise expostas nesta dissertação, de forma a aprimorar os critérios para a análise das redações.

Por outro lado, a dinâmica aplicada nas tarefas envolvendo a atividade do "*Penso, logo escrevo*" foram importantíssimas para que o projeto pudesse realmente ter uma organização capaz de convidar o aluno à participação e a se comprometer com as tarefas de sala de aula. Nesse sentido, destaco a reescrita como forma colaborativa de ação em que muitos alunos puderam trocar seus textos e estabelecer com os colegas um diálogo em torno de uma melhor forma de expressão por meio da análise de seus próprios textos.

Quanto ao impacto da atividade do "*Penso, logo escrevo*", apontado nessa pesquisa, resalto os itens, de acordo com as perguntas de pesquisa:

- Os alunos tiveram maior possibilidade de interação à medida que se apropriaram do espaço de sala de aula, de forma a participar mais intensamente das atividades propostas pelo projeto; podendo expor os seus sentidos para os

demais colegas e para o professor (principalmente quando eram convidados a ler sua produção em frente a sala e nas discussões a respeito da aula de reescrita).

- Os alunos construíram uma prática de produção textual vinculada à vida e que não procurava apenas atender aos temas os quais tinham mais interesse, além de desmistificar a redação como algo difícil e chato de se produzir.
- O projeto alcançou resultados expressivos no Saresp 2008 em redação, pelo fato de ter priorizado e aprimorado o trabalho com a produção textual ao longo dos cinco anos: ter se expandido por toda escola, formar um grupo de professores e ter um plano de ação (conforme apresentado no capítulo 1 deste trabalho), não imposto, mas construído coletivamente por meio de um longo processo de discussão com os professores participantes do projeto e representantes de alunos e pais. Não posso deixar de destacar o impacto de meus estudos na maneira como a abordagem da produção textual foi realizada em sala de aula; se não houvesse realizado esse estudo, provavelmente as minhas estratégias pedagógicas para se trabalhar o texto argumentativo se manteriam as mesmas.
- Outro fator importante em relação aos bons resultados obtidos no Saresp diz respeito ao trabalho realizado dentro de sala de aula: como as tarefas propostas desejaram contextualizar o estudo da produção textual e da argumentação e envolver a todos nessa atividade, os alunos puderam compreender melhor como se mobilizam as capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto, assim, puderam produzir textos com maior nível de proficiência.

Contudo, os resultados estatísticos de 2008 apontam que há pontos que necessitam ser aprimorados: os dados internos do projeto revelam que 14% dos alunos ainda apresentam nível considerado insuficiente na produção textual; os dados do Saresp 2008 apresentam que 45,3% dos alunos obtiveram índice parcial no domínio da produção escrita.

Atentar para os resultados (internos e externos) de modo a compreender criticamente o processo envolvido para se chegar a eles, foi uma das grandes contribuições dos estudos em LA para minha pesquisa. Desde o início, desejei fazer um estudo da produção textual não pelo viés exclusivo da competência gramatical do aluno, mas buscar entender quais elementos contribuiriam para

que ele pudesse produzir seu texto da melhor maneira possível dentro daquele contexto.

Sou extremamente grato a todos que auxiliaram na realização do projeto de ação ou de pesquisa. Nesse sentido, a presente pesquisa, de fato, assumiu um caráter de crítica e colaborativa, pois envolveu diversos graus de colaboração, em que diferentes sujeitos atuaram na construção e expansão desses projetos (tanto de ação quanto de pesquisa). Portanto, os resultados positivos apresentados aqui são fruto de um trabalho construído coletivamente.

Um dos pontos importantes para desencadear esse processo de mudança foi a tomada de ação, após verificar que os alunos não conseguiram produzir um texto dissertativo no exame Saresp 2003. Ano a ano, em busca de um trabalho que tivesse relevância tanto para os alunos quanto para mim, professor. Cinco anos se passaram e quanto conhecimento e aprendizado construído e compartilhado ao longo deste trabalho!

Quero ressaltar a importância da escola pública como espaço de criação e de liberdade em que o professor tenha a possibilidade de aperfeiçoar o seu trabalho, pesquisar e refletir sobre ele e produzir conhecimento por meio de projetos de sua própria autoria como o *"Penso, logo escrevo"*.

Muitas vezes, o professor está cansado de apenas receber os projetos "prontos e acabados" das autoridades constituídas, sem que ele mesmo tenha a chance e apoio de propor uma iniciativa. Dificilmente eu chegaria a concretização dessa pesquisa, se eu não tivesse tido tais condições.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa - compreender criticamente o objeto produzido na atividade do projeto *"Penso, logo escrevo"* nas aulas de Língua Portuguesa dos 3.^{os} anos do período noturno do Ensino Médio da E.E. Prof^a Ruth Cabral Troncarelli, acredito que esse escopo foi alcançado na medida em que abordei a análise da redação de maneira a considerar: os sentidos apresentados pelos alunos sobre produção textual, a produção textual dos alunos, a intervenção pedagógica do professor e dados estatísticos como diagnóstico do desempenho em produção textual nas aulas do projeto (de 2005 a 2008) e externo (no exame de redação do Saresp).

Os expressivos resultados apresentados nesta pesquisa me movem a continuar nesse processo investigativo em torno de uma compreensão melhor não só da produção textual em, si mas também da maneira como a linguagem é trabalhada na escola. Desejo compartilhar e divulgar este trabalho junto à comunidade científica e nas escolas públicas de nosso país, a fim não só de apresentar uma experiência, mas sobretudo *ouvir atentamente* outros pontos de vista e sugestões para ampliar e aperfeiçoar o trabalho iniciado com o "*Penso, logo escrevo*".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

_____. *Rhétorique*. Paris: Les Belles Lettres, 1967.

_____. *Poétique*. Paris: Les Belles Lettres, 1979.

AUGUSTO, F. de F. *A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: A estrutura problema-solução nas redações do SARESP*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M.M. *A Estética da Criação Verbal*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. Original de 1952-1953.

_____. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. (Trad.: A.F. Bernadini, J.Pereira Junior, A.Góes Junior, H.S.Nazário, H.F. De Andrade). São Paulo: Editora UNESP/HUCITEC, 1998. Original de 1934.

_____. ; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. Original de 1929.

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

BREDO. E.; FEINBERG, W. The critical approach to social and educational research. In: BREDO, E.; FEINBERG, W. (Eds.) *Knowledge and values in social and educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERADI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (Trad. Anna Rachel Machado). São Paulo: EDUC, 2007.

CARDOSO, C. J. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: ROCHA, G.; VAL, M.G.C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, S. R. A construção de "títulos" em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo/Campinas, SP: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

DANIELS, H. *Vygotsky e pedagogia*. (Trad. Milton C. Mota). São Paulo: Loyola, 2003.

EDNIR, M.; CECCON, C.; CECOON, C.; VAN VELZEN, B.; VAN EMSTV; A.; ETTEKOVEN, S. *Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES; L. P. da (Org). *Por uma Lingüística Aplicada e indisciplinar*. Parábola, 2006. p. 45-63.

FERREIRA, M.P.; DINI, N.P.; FERREIRA, S.P. Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 5-17,

jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 maio 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUJI, S. N. *Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

GONÇALVES, M.S. *Produção de texto em aulas de reforço no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GURGEL, T. Escrever de verdade. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano XXIV, n. 219, Jan/Fev. 2009. p. 39-43.

GRANATIC, B. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000*: documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro: 2002.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEONTIEV, A. Activity and consciousness. In: *Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism*. Progress Publishers, 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para construção crítica*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____; FIDALGO, S.S. (Orgs). *Ação cidadã: Por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

_____; FUGA, V. P. Spinoza and Vygotsky in the production of the concept of reading. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Orgs.) *Language In action: Vygotsky and*

Leontievian legacy today. 01 ed. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, v.01, 2006, p. 101-24.

_____. *Argumentação na produção criativa de significados em contextos escolares de formação de educadores*. Relatório de Pesquisa. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, M.C.C. A etnografia colaborativa: Pesquisa e formação profissional. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p.56-63. Original de 1994.

_____. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (Orgs.) *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-57. Original de 1994.

_____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARX, K. (1982a). *Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Editorial Avante!. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____; ENGELS, F. (1982b). Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista. In: *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Avante!. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: Problematização dos construtores que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org). *Por uma Linguística Aplicada e indisciplina*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In: *Moita Lopes, L.P. da (Org.). Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

_____. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. O. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. (Trad. M.E. de A. Prado Galvão). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAJAGOPALAN, K.]*Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105-14.

_____. *The Philosophy of Applied Linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.) *A Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 397-420.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. (Trad. Ivone C. Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, R.H.R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org). *Por uma Lingüística Aplicada e indisciplina*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-76.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (SP). *SARESP 2008. Boletim da escola*. Disponível em: <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2008/index.aspx>>. Acessado em: 20 abr. 2009.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática – um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L.P. da. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

SILVA, I. D. Produção de textos escritos na escola: uma análise enunciativa e sócio-histórica. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

VELDHÜYZEN, L. v.; VREUGDENHIL, K. O meu professor ideal. In: *Mudar para melhor: pequenos passos rumo ao êxito para todos*. São Paulo: SEE/APS, 1997. p. 8 a 23. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=004>. Acesso em: 15 mar. 2009.

VELZEN, B. A. M. Como aperfeiçoar escolas para que mais alunos aprendam mais. In: *Mudar para melhor: pequenos passos rumo ao êxito para todos*. São Paulo: SE/APS, 1997. p. 1-7. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=007>. Acesso em: 15 mar. 2009.

VYGOSTKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001. Original de 1934.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. (Trad. Claudia Berliner). 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Original de 1924.

_____. *Pensamento e linguagem*. (Trad. Jéferson Luis Camargo). 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Original de 1934.

_____. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Original de 1929.

ANEXOS

Anexo I

Transcrição da aula sobre a discussão da reescrita

Data: 28/10/2008 – Série: 3º C – Grupo: Sexo na adolescência

1.	Professor:	Aula do dia 28 de outubro de 2008 com o 3º C, aqui é o grupo...
2.	Antônio:	2: Sexo na adolescência.
3.	Professor:	Grupo 2, sexo na adolescência.
4.	Professor:	A aluna Beatriz tá levantando uma questão sobre a diferença entre tema e título.. os alunos não sabem colocar os títulos na redação. Beatriz... qual é a sua opinião, pelo que você tá vendo aí nos textos, o que você tá observando?
5.	Beatriz:	Acho que os alunos não sabem a diferença entre tema e título, que cada redação tem o seu título particular. A redação ela propõe, ela faz uma proposta, ela tem ali a coletânea ¹ de textos e ... um dos procedimentos errados é você copiar da coletânea. Eu acredito que isso é um erro grave e ... então cada redação tem que ter o seu título de acordo com o tema.
6.	Professor:	Qual seria uma forma pra gente solucionar essa questão ... ajudar os alunos a resolver essa questão?
7.	Beatriz:	Não é, explicar mesmo. Gente, é diferente tema e título. Cada redação tem o seu título, o tema é um só, mas cada redação tem o seu título de acordo com o que você escrever, de acordo com suas idéias, porque todas estão iguais (gesticula com certa indignação).
8.	Professor:	Elas estão iguais enquanto ao título e quanto ao assunto tratado nas redações? Como é que o aluno aborda?
9.	Beatriz:	As idéias estão as mesmas, os alunos não saem do senso comum. Eles não aprofundam os argumentos. <i>Beatriz cutuca e fala (incompreensível) passa o turno para Cátia..</i>
10.	Cátia:	Eles estão generalizando o problema assim da ... porque eles enfocam o tema do sexo na adolescência, por ser um tema do sexo na adolescência, eles acabam generalizando o porquê que acontece né: falta de preparo tal, mas muitos também não apresentam a solução no final da... da... redação, né, conclui com uma frase generalizando mesmo: ah! Só engravida quem quer e tal, não apresentam uma solução para o problema.
11.	Antônio:	Mas, diante disso, acho que fica claro que os alunos não pesquisam antes de fazer a redação. Eles não fazem... Eles ...O que eles têm na cabeça, eles vão lá criar uma redação. Eles não saem daquilo. Ah! Eu ouço aquilo isso na televisão, eu ouço aquilo no rádio, eu ouço aquilo na escola. Bom, eu não vou pesquisar. Ah! Quantas mulheres a partir de 1990, qual é a porcentagem de gravidez que aumentou ou não, com dados mais concretos.
12.	Beatriz:	Tem duas que eu peguei aqui, eles colocaram dados estatísticos, só que eles não colocaram uma opinião sobre aquilo, eles não apresentaram uma ... é... consequência do porquê destes números, porquê de tantos por cento de adolescentes grávidas, porquê de tantos por cento de adolescentes com doenças sexualmente transmissíveis. Eles apresentam dados ali, simplesmente não aprofundam argumentos.
13.	Antônio:	É verdade!
14.	Professor:	Então, você está dizendo que os alunos não seguiram aquelas indicações que foram dadas ...
15.	Beatriz:	Seguiram.
16.	Professor:	para se montar a redação?
17.	Antônio:	Eu acho que não. (incompreensível) Você concorda comigo (voltando-se para Beatriz) Se cada redação, você mesma falou, se cada redação ... um título é específico de cada um, e a proposta de redação é pra criar um título, eles começaram errado, não seguiram a proposta desde o começo. Criar (incompreensível)
18.	Beatriz:	Também. Também.
19.	Antônio:	Eu acho que o que faltou são... as duas coisas principais são: eles não aprofundam, eles têm uma idéia superficial do que está sendo discutido...
20.	Beatriz:	Completamente. Os argumentos ficam ali ... Naquele plano superficial de ... (incompreensível)
21.	Dalva:	Se é falta de informação, se é porque é informação, se é... falta de prevenção. É sempre a mesma coisa: ou falta de prevenção, ou falta de informação.
22.	Beatriz:	Tudo bem que esse tema já é uma coisa assim que não tem como diferenciar tantas opiniões.
23.	Antônio:	incompreensível
24.	Professor:	Vocês poderiam fazer uma apresentação... um comentário sobre a análise que vocês fizeram na sala de aula para os demais alunos?
25.	Beatriz:	Sim.
26.	Antônio:	A gente monta...
27.	Professor:	Vocês aceitariam?
28.	Beatriz:	Acontece que tem gente que acha que tá levando para o lado pessoal
29.	Antônio:	Não, mas, o que eu proponho a fazer... pra cada redação que a gente estaria corrigindo... colocamos comentários...
30.	Professor:	Certo
31.	Antônio:	pegamos o geral dos comentários... montamos um relatório um... um...
32.	Evandro:	Pra eles não acharem a gente tá falando de o cada um
33.	Professor:	Isso...

¹ A aluna se refere à folha contendo as propostas de produção textual.

34.	Antônio:	Não falar de uma pessoa pra pessoa... Falar de um geral do tema ... das quarenta ... das trinta e poucas redações trinta duas redações... das principais coisas que estão faltando e as principais coisas... prós e contras do texto. (incompreensível) A gente poderia colocar isso.
35.	Professor:	Vocês poderiam fazer essa apresentação?
36.	Evandro:	Siimm... (imitando uma campainha)
37.	Beatriz:	Professor... eu acho que realmente... eu ainda acho que tem muita gente que não sabe a diferença entre tema e título... eu acho.
38.	Dalva:	Não, eu acho que é assim...
39.	Beatriz:	O tema é o sexo na adolescência.
40.	Dalva:	Eu acho que eles não estão sabendo utilizar o conteúdo que está sendo passado... por exemplo... a coletânea... tem uma coletânea lá... eles não lêem ...eles não têm interesse algum pra saber assim... não podemos... saber o que o professor está desejando nesta redação... eles não lêem... então como você vai saber o que o professor tá pedindo se você não lê a coletânea?
41.	Professor:	Ahm ram (concordando)
42.	Evandro:	Acho que tá faltando muito interesse.
43.	Beatriz:	Se isso é uma reescrita ... Por que então tem tanta palavra repetida ... uma seguida da outra?
44.	Antônio:	Fora isso... Erros... Nosso grupo não está se baseando nos erros... (incompreensível) erros ortográficos... gramática...
50.	Beatriz:	Pontuação... concordância... embora tenham erros gritantes.
51.	Antônio:	Mas, se for parar pra ver erros de gramática...
52.	Beatriz:	Tentando ver pelas idéias
53.	Professor:	Ahm rann (concordando)
54.	Beatriz:	se o aluno realmente teve a intenção de apresentar... argumentos ... apresentar as idéias dele.
55.	Antônio:	Se nós formos seguir por...
56.	Professor:	Em tudo que foi apresentado... eu acho que tem pelo menos algum trabalho que a gente possa dizer que é satisfatório. Não tem?
57.	Antônio:	O que a gente conversa aqui e que se tiver aqui uma redação entre as cinco ou seis que cada um corrigiu que se salva ... que se distancia das demais ... é muito
58.	Beatriz:	É verdade.
59.	Antônio:	Sinceramente.
60.	Beatriz:	Nesse tema... Eu acredito que em outros temas os alunos se saíram muito melhor. Agora nesse tema assim ... que já é uma coisa que... (abre os braços expressando lamento) Não tem como.
61.	Cátia:	Já por ser uma redação... tinha que ser uma coisa que nem eles falaram tem que ser aprofundado... você não pode só jogar os argumentos e encerrar ali. Primeiro... a argumentação tem que vir desde o começo você explicando ela no decorrer do texto... eles não estão fazendo isso.
62.	Beatriz:	Estrutura dissertativa.
63.	Cátia:	Eles não estão fazendo isso.
64.	Beatriz:	Aquela introdução onde você apresenta ali os fatos... Depois você vai dizendo uma tese... Depois você vai concluir... fechando com sua opinião. Não tá tendo essa estrutura nos textos.
65.	Professor:	Tem alguma redação que mesmo fugindo desta estrutura clássica de começo, meio e fim ... ela mantém... ela se mantém pertinente... ela se mantém interessante?
66.	Cátia:	Eu encontrei uma assim.
67.	Dalva:	Olha.... eu encontrei uma aqui.
68.	Antônio:	Há redações que se você for que seguem um rumo bem legal é ... como eu disse... a gente consegue tirar algumas no meio da multidão. Ainda tem uma ou outra que mesmo que consegue passar uma idéia propor soluções... propõe medidas cabíveis hoje. Acho que dá pra...
69.	Professor:	E o trabalho que vocês estão fazendo agora? Como vocês consideram? Como vocês avaliam essa atividade que vocês estão fazendo agora? A importância dela... disso que vocês estão fazendo aqui?
70.	Dalva:	Eu acho legal.
71.	Cátia:	Eu acho que é bom pra gente mesmo rever... olhando o texto do outro você pode pensar ... será que realmente eu faço isso? Quer dizer ...olhando o texto de outra pessoa você vê como deveria fazer o seu texto... você vê que você não está entendendo bem o que é que está faltando para eu entender? Olhando desta forma eu consigo ver onde posso melhorar o meu também porque o texto que eu faço é para o outro ler ... então... eu também tenho que saber o jeito certo pra eu escrever pro o outro ler e entender.
72.	Antônio:	Eu acho que ela (incompreensível) Eu crio minha redação. Pra mim pra eu ver o modo como eu estou escrevendo eu passar como um professor... eu corrigindo a minha redação ...achando erros... (incompreensível) isso a gente vai ver uma qualidade um pouco maior... das nossas próprias redações ... buscar uma qualidade um pouco maior... a gente vai ter um padrão de qualidade acima.
73.	Professor:	Tá bem gente, obrigado.

Anexo II

Carta enviada ao Centro de Aperfeiçoamento de Escolas da Holanda (APS)

São Paulo, 30 de agosto de 2003.

Dear APS Internation.

It's a great satisfaction to write to this organization that it's worried to develop and improve the situation of Education.

My name is Wagner Garcia Siqueira. I am Brazilian teacher. I live at São Paulo and I work in two schools and different education realities: in the public and in the private school.

I need to make a short description of both of them. The public schools in Brazil have many necessities, for instance: our pupils don't have books to learn, they don't have good conditions to be interested in learning, the teachers (unfortunately) are not motivated, because the salaries are so low and the Brazilian education system is in crisis.

The contrast comes from the private school. There, all the students have books, they have labs (Chemistry, Physics, Computer), the salaries are high, but the demands too. Teachers try to make the best, but some pupils are not so interested, even when the parents pay an expensive monthly due.

So, I live these contradictions in the same day: I work at private school in the mornings and I teach at public school at evenings (from 7 o'clock p.m. to 11).

Last year, I was invited to travel to Europe by Empezamos (an Italian non - government-Organization). This group wants to encourage and promote the contacts with cultures and nations. They prepare travels to go to different countries and to help social programs, but in 2002, they made a different experience: they invited six Brazilians that are working with social projects actually to know the European reality.

I could share my experiences in Education, talk to many people and show that my country has beautiful things and the people here are poor, but they have a lot of joy and hospitality to give. I visited a school in the north of Italy, and I was very surprised with the installations and equipment. Indeed, the Italian pupils have marvelous conditions to study.

I received a donation from "ÖJRK – Helfen Macht Schule" – Austria – this group wants to help schools to improve their conditions. So, I brought \$719 to Brazil to buy 75 Portuguese books for my pupils last year. I teach Portuguese in Brazil.

Now, I am looking forward to doing new experiences, interchanges, and partnerships. I would like to know how APS International could help me in this goal. Our aim is the same: improve the quality of Education, but maybe APS International could show me others aspects in Education that I didn't see or thing yet.

Maybe my public school, that is located at the outskirts of São Paulo, could develop his work better with the contribution of APS International.

I am very interested to try this!

So, I am looking forward to hearing something from you soon. I really hope that someone reads this letter and answer me. Let's start a "Friendship for Education" first.

Thanks.

Wagner Garcia Siqueira
Portuguese Teacher of the School
"E.E. Ruth Cabral Troncarelli" – São Paulo- Brazil

P.s. : To answering this letter , you can send an e-mail to:
wagner-siqueira@uol.com.br

or write to:

Wagner Garcia Siqueira
Rua: Rio Imburana, 303 casa 05
CEP: 08215-510
Itaquera – São Paulo - Brazil

Anexo III

Plano de ação traduzido para o alemão

Aktionsplan²

Projekt “Ich denke, also schreibe ich 2008”

E.E. Prof^a Ruth Cabral Troncarelli
Itaquera – São Paulo - Brasilien

Allgemeines Ziel : *“Bis zum Jahresende sollen mindestens 90% der Schüler, die effektiv am Projekt “Ich denke, also schreibe ich” teilnehmen (*), in der Lage sein, zusammenhängende Texte mit weniger Rechtschreibfehlern zu verfassen, diese zu präsentieren und sie mündlich öffentlich zu diskutieren.”*

Spezifische Ziele	Strategien	Erfolgsindikatoren
1- Die Schüler sollen fähig sein: den Zusammenhang zwischen ihrer Welt und dem Lesen und Schreiben zu erfassen	<u>Lehrer:</u> bereitet den Schüler darauf vor, die Thematik zu fokussieren 1.1-Befragung der Schüler über verschiedene Themen; Vorschlagen von Themen von jugendlichem Interesse – z.B. Arbeitswelt, Sexualität u.a.; 1.2- Mittels einer Klassendiskussion herausfinden,, wieviel die Schüler schon über das wöchentliche Thema wissen; 1.3-Bereitstellung von Materialien und Hilfsmitteln, die den Schülern helfen, sich in das wöchentliche Thema zu vertiefen; <u>Schüler:</u> 1.4- Präsentation von Themenvorschlägen; Suche nach Materialien über das wöchentliche Thema	1- Zumindest 90% der befragten Schüler stellen fest, dass die Aufsatzthemen mit ihren Interessen übereinstimmen.
2- Die Schüler sollen fähig sein: ihren Wortschatz zu erweitern, sowie klar und objektiv zu denken und diese Gedanken zu Papier zu bringen	<u>Lehrer:</u> 2.1- Anregung zur Lektüre in Zusammenhang mit dem wöchentlichen Thema, Ermunterung zum Gebrauch der Bibliothek; 2.2-Vorschlag einer Erörterung desselben Themas unter dem Blickwinkel verschiedener Disziplinen (Gemeinschaftsarbeit); 2.3-Anbieten von verschiedene Beispielen (Modellen) des Textes und verschiedenen Stilmitteln in Bezug auf den zu verfassenden Text (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Interview, Brief, etc) und diese jeweils zu kommentieren; 2.4- Anleitung der Schüler über die Vorgangsweise bei der Gruppenarbeit und zur gegenseitigen Hilfe zur Perfektionierung der Texte 2.5 – Diskussion von wissenschaftlichem und alltäglichem, häufig gebrauchtem Vokabular zum betreffenden Thema 2.6 – Fördern von Gesprächen über die Thematiken, wobei bewertet werden soll, in welchem Ausmaß das neue Vokabular von den	2 - 90% der Schüler präsentieren am Ende des Bimesters von ihnen ausgearbeitete Wörterbücher, die die Definition von mindestens 20 in diesem Zeitraum gelernten Wörter oder Begriffe enthalten 3 - 90% der Schüler weisen ein Aufsatzheft vor, das Arbeiten über alle vorgeschlagenen Themen enthält.

² Tradução: Claudia Penn.

	<p>Schülern benutzt wird. Schaffen von Gelegenheiten zur Diskussion der Themen im Rahmen der Unterrichtsstunden und im größeren Maßstab bei Schulveranstaltungen mit Bewertung des sprachlichen Ausdrucks</p> <p><u>Schüler:</u></p> <p>2.7- Verfassen der pro Bimester vorgeschlagenen Aufsätze, unter Beachtung der unterschiedlichen Stilmittel, das Vokabular der Art des Textes und der angesprochenen Leserschaft angemessen;</p> <p>2.8 – Erstellung eines Miniwörterbuches mit den wochenweise jeweils neu gelernten Wörtern und Begriffen;</p> <p>2.9 – Verwendung des neuen Vokabulares bei den schulischen Veranstaltungen</p>	
<p>3- Die Schüler sollen fähig sein:</p> <p>ihre eigenen Fehler und Schwierigkeiten in Bezug auf die Rechtschreibung und die Anwendung grammatikalischer Regeln zu identifizieren</p>	<p><u>Lehrer:</u></p> <p>3.1- Erklärung und Besprechung der häufigsten Fehler, Anleitung der Schüler zum Verständnis und zur Entwicklung der nötigen Regeln, um diese Fehler zu vermeiden;</p> <p>3.2 – Anregung zur Überarbeitung der Texte;</p> <p><u>Schüler:</u></p> <p>3.3 – Überarbeitung des eigenen Textes;</p> <p>3.4 – Erkenntnis der eigenen Fehler mit Hilfe des Lehrers, des Wörterbuches, der Hilfsmittel im Internet und der Kollegen. Besprechung der Fehler und der Möglichkeiten, sie zu vermeiden.</p>	<p>4 – Mindestens 80% der Schüler überarbeiten ihre Aufsätze, indem sie ihre eigenen Fehler korrigieren.</p> <p>5 – Die Beobachtung der Aufsatzhefte ergibt Fortschritte bei mindestens 80% der Schüler in einem Bimester, die diese Bewertung rechtfertigt.</p>
<p>4- Die Schüler sollen fähig sein:</p> <p>sich mündlich klar auszudrücken, die eigenen Texte öffentlich vorzulesen und ihre Ideen zu debattieren</p>	<p><u>Lehrer:</u></p> <p>4.1- Aufbau einer Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitigen Respekts in der Klasse</p> <p>4.2- Aufstellung von klaren Regeln für die Präsentation und Diskussion der Texte</p> <p><u>Schüler:</u></p> <p>4.3- Vorbereitung seiner Präsentation</p> <p>4.4- Respektieren der vereinbarten Diskussionsregeln</p>	<p>6 - 90% der Beteiligten lesen den eigenen Text vor der Klasse.</p> <p>7 – Zumindest 70% sind imstande zu argumentieren und ihre Ideen in einer Debatte zu verteidigen.</p>
<p>5- Die Schüler sollen fähig sein:</p> <p>Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auch die Kollegen dabei zu unterstützen</p>	<p><u>Lehrer:</u></p> <p>5.1-Erklärung und Diskussion der Ziele des Projektes, Anhörung und Einarbeitung der Vorschläge der Schüler</p> <p>5.2- Vorschlagen von Formen der gegenseitigen Hilfe zwischen den Schulkollegen unter Berücksichtigung von Vorschlägen der Schüler selbst</p> <p>5.3- Ermunterung zur Selbsteinschätzung der Schüler</p> <p><u>Schüler:</u></p> <p>5.4- Wissen, welche Ziele angestrebt werden</p> <p>5.5- Vergleich des momentanen Standes mit dem angestrebten Ziel und Analyse der nötigen Schritte zum Erreichen des Zieles;</p> <p>5.6- wenn nötig, Erbitten von Hilfe von Seiten des Lehrers oder der Kollegen;</p> <p>5.7- den Kollegen Hilfestellung zum Erreichen der</p>	<p>8 - Zumindest 80% der Schüler füllen den Fragebogen zur Selbst-Evaluierung aus und üben dabei Kritik und Selbstkritik über die Arbeit und ihre Entwicklung.</p>

	Ziele leisten.	
--	----------------	--

- **(*)Anmerkung:**

Als "SCHÜLER DIE EFFEKTIV AM PROJEKT TEILNEHMEN" betrachten wir jene, die sich dem Projekt "Ich denke, also schreibe ich" angeschlossen haben und folgende Verpflichtungen übernommen haben:

- 1- ANWESENHEIT WÄHREND DER UNTERRICHTSSTUNDEN;
- 2- FRISTGERECHTE ABGABE DER AUFSÄTZE;
- 3- REALISIERUNG DER MÜNDLICHEN PRÄSENTATION DER AUFSÄTZE;
- 4- REALISIERUNG DER ÜBERABEITUNG DER AUFSÄTZE.

- **Beobachtung:**

- 1- Es obliegt dem Lehrer, alle Schüler zum effektiven Mitarbeiten am Projekt zu motivieren. In Ausnahmefällen können Schüler andere Formen vorschlagen und präsentieren, dieselben Ziele des Projektes zu erreichen, das heißt, ihre Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck so zu verbessern, dass sie auch bewertet werden können.
- 2- Von den Schülern, die nicht (mehr) an den Aktivitäten teilnehmen möchten, sollte eine Erklärung verlangt werden, die die Gründe, warum jemand nicht lernen möchte aufzeigt - der Lehrer hat ein Recht diese zu erfahren.

Anexo IV

Cópia de texto de opinião publicado no jornal *Folha de S.Paulo* em 03/05/2008 (utilizado na TAREFA 6)

Texto 1

Exercício de Argumentação

Prof. Wagner

Localize no texto abaixo os seguintes aspectos: a tese, os principais argumentos utilizados e os tipos de argumentos empregados. Para a execução da tarefa, consulte as páginas 206 e 207 do livro de português, que você tem em sua casa.

Analise se a refutação foi bem ou mal empregada ao longo do texto e se o texto (como um todo) conseguiu cumprir o seu papel de convencer o leitor.

FOLHA DE S.PAULO

SÁBADO, 3 DE MAIO DE 2008

opinião A3

O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?

» SIM

O desespero do lobby da cerveja

HENRIQUE CARLOS GONÇALVES, MARILENA LAZZARINI e RONALDO LARANJEIRA

A CÂMARA dos Deputados votará em breve projeto de lei do Executivo que proíbe a veiculação de propagandas de cerveja nos meios de comunicação antes das 21h.

É uma medida branda, bem distante da proibição total da propaganda de bebidas alcoólicas defendida pelo Movimento Propaganda Sem Bebida, que reúne mais de 300 organizações da sociedade civil, entre entidades médicas, ONGs que trabalham com dependência química e saúde mental, igrejas, universidades, sindicatos, conselhos profissionais, conselhos municipais de políticas públicas de álcool e drogas, serviços de saúde e órgãos de defesa do consumidor.

Cerca de 70% da população brasileira, conforme pesquisa da Senad (Secretaria Nacional Antidrogas), também aprova a proibição da propaganda de cerveja e outras bebidas nos meios de comunicação.

Pela atual legislação, a propaganda de cerveja tem tratamento privilegiado em relação aos comerciais de bebidas destiladas, que, desde 1996, são proibidos na televisão antes das 21h.

É preciso corrigir essa anomalia legal. Para a saúde, muito mais significativa que a gradação alcoólica é a quantidade consumida. Recente pesquisa revelou que, entre os brasileiros que têm uma relação problemática com o álcool, a cerveja representa 73% das doses ingeridas.

O uso de álcool, turbinado pela pro-

paganda de cerveja, é um dos mais graves problemas de saúde e segurança pública no Brasil.

É responsável por mais de 10% de todos os casos de adoecimento e morte. Segundo o Denatran, mais de 50% dos acidentes de trânsito fatais estão relacionados ao consumo de álcool, que está também ligado a abandono de crianças, homicídios, delinquência, violência doméstica e abusos sexuais. A presença do álcool é detectada em 70% dos laudos cadavéricos de mortes violentas, a maioria jovens.

O consumo abusivo de álcool custa caro à sociedade e ao Sistema Único de Saúde, em tratamento de doenças, atendimentos em prontos-socorros, internações psiquiátricas, faltas no trabalho, além dos custos humanos com a diminuição da qualidade de vida dos usuários e de seus familiares.

Atualmente, mais de 10% dos brasileiros podem ser considerados dependentes do álcool. E o mais alarmante: diversos estudos confirmam que a idade com que adolescentes começam a beber está caindo no Brasil, e a frequência, aumentando.

Por não ser regulada — as propostas de auto-regulação são risíveis —, a propaganda de cerveja dirige-se ostensivamente aos jovens, valoriza o consumo em grandes quantidades e o associa ao bom êxito social e sexual.

A penetração da publicidade no mundo das crianças e dos adolescentes, sua receptividade e recordação estão ligadas à iniciação do consumo.

A propaganda de cerveja é ato puramente comercial, tem a função exclusiva de venda e, por isso, não é razoável reduzi-la, como defendem alguns, a simples expressão do livre pensamento. Como fez acertadamente o Parlamento brasileiro ao proibir a propaganda de cigarro, isso não significa censura ou qualquer outra forma de atentado ao Estado democrático de Direito.

A publicidade é lícita, mas não configura, por óbvio, direito absoluto. É, aliás, a própria Constituição Federal brasileira que admite a restrição da propaganda de bebidas alcoólicas, entre outros produtos com potencial lesivo à saúde e ao meio ambiente.

Por isso, pedimos aos senhores deputados federais que não se deixem levar somente pela campanha desesperada e pelo lobby agressivo da indústria da cerveja, das grandes emissoras de TV e das agências de publicidade. Afinal, estão movidos unicamente pelo temor da queda de faturamento e pela perda de parte da capacidade de convencer novos consumidores. Fiquem conosco, com a saúde e a vida de nossos jovens.

HENRIQUE CARLOS GONÇALVES, 60, é médico pediatra e presidente do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo.

MARILENA LAZZARINI, 59, é coordenadora-executiva do Idec (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor) e ex-presidente da Consumers International.

RONALDO LARANJEIRA, 51, é médico psiquiatra, professor e coordenador da Unidade de Pesquisa em Alcool e Drogas da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo).



Centro Internacional de
Aperfeiçoamento de Escolas

O projeto "Penso, logo escrevo" tem o apoio de:

CEES POT Foundation
Holanda

E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli
Itaquera — São Paulo

Texto 2

Exercício de Argumentação

Prof. Wagner

Localize no texto abaixo os seguintes aspectos: a tese, os principais argumentos utilizados e os tipos de argumentos empregados. Para a execução da tarefa, consulte as páginas 206 e 207 do livro de português, que você tem em sua casa.

Analise se a refutação foi bem ou mal empregada ao longo do texto e se o texto (como um todo) conseguiu cumprir o seu papel de convencer o leitor.

FOLHA DE S. PAULO

SÁBADO, 3 DE MAIO DE 2003

opinião A3

O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?

» NÃO

É preciso mudar o foco

MARCOS MESQUITA

JÁ HÁ algum tempo se vem discutindo a necessidade de impor restrições legais à propaganda de cervejas. Esse assunto se intensificou agora, em razão de um novo projeto de lei de autoria do governo federal remetido para tramitação em regime de urgência no Congresso.

De nossa parte, sabemos que restringir o horário dos anúncios das cervejas na televisão não é a medida correta nem adequada se o que se espera é a redução dos conhecidos males sociais decorrentes do consumo nocivo de bebidas alcoólicas.

A questão principal, obviamente, não está em sermos contra ou a favor da restrição de horários da propaganda de cervejas, mas em ver o que podemos esperar de benefícios com essas restrições.

De fato, a sociedade espera por ações firmes, que combatam as raízes de conhecidos males, como o consumo precoce por crianças e adolescentes, o uso ilegal por motoristas e a ingestão excessiva em qualquer idade e ocasião. Nesses casos, julgamos ser muito mais adequada a opção por estabelecer campanhas educativas e fiscalizações efetivas das leis existentes.

Diferentemente do que se acredita, a propaganda não tem nenhum efeito sobre o consumo total de qualquer produto. O objetivo das cervejarias é simples: captar para sua marca a maior parcela possível da demanda preexistente para essa categoria de bebida alcoólica. Para conhecer o consumo potencial do produto, é ape-

nas necessário conhecer o mercado e suas duas variáveis fundamentais: renda disponível para consumo e nível de preço dos produtos.

O aumento da renda das famílias nos últimos três anos no Brasil e os preços relativamente estáveis que as cervejarias conseguiram manter nesse mesmo período, por si sós, explicam o aumento no volume de venda de cerveja.

Confirma essa regra um passado recente, entre os anos de 1996 e 2002, quando havia uma grande presença de propagandas de cervejas nas emissoras de TV e os volumes vendidos da bebida ficaram estagnados ou caíram. É só olharmos para a queda da renda real das famílias naquele período que teremos a explicação do porquê de o consumo de cervejas naquela época não ter crescido.

As cervejarias, no entanto, têm um motivo mais que justo para investir pesadas somas na publicidade de seus produtos: a necessidade de diferenciar suas marcas em relação às demais marcas concorrentes do mercado e, com isso, reforçar a fidelidade de seus consumidores, além de despertar interesse na mente dos consumidores de outras marcas, que tendem, cada vez mais, a ser menos fiéis às suas escolhas anteriores.

Um mercado de massa que passa a ter restrições de acesso aos meios de comunicação comercial não deixa de ser um mercado de massa, mas torna-se um mercado de baixo valor agregado. Aumenta-se, portanto, a oferta de

produtos de baixo preço e de baixa qualidade, o que gera um mercado ainda maior em volumes, embora menor em receitas.

Dessa forma, o que resta é apenas uma grande frustração para aqueles que acreditavam na redução significativa do consumo nocivo por meio de uma (improvável) redução do consumo total dos produtos. Não se atinge, portanto, nenhum dos benefícios que todos nós gostaríamos de obter.

A sociedade brasileira, no entanto, já encontrou o meio mais correto para o controle da propaganda no país, por meio do Conar (Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária). Na questão da regulamentação da propaganda de cervejas, o Conar tem cumprido um importante papel de acordo com as demandas da sociedade brasileira em relação à adequação do conteúdo das mensagens.

Sempre que há excessos, mesmo involuntários, o processo instituído pela auto-regulamentação age de forma rápida e eficiente, o que não seria possível por meio de qualquer processo que se baseie em uma lei formal.

É preciso ressaltar que, infelizmente, sem campanhas de educação para o consumo responsável e a fiscalização adequada das leis existentes, pouco conseguiremos fazer para a redução dos conhecidos problemas acarretados pelo consumo nocivo, inadequado e abusivo de bebidas alcoólicas.

MARCOS MESQUITA, 53, formado em direito e em administração de empresas, é superintendente do Sindicerv (Sindicato Nacional da Indústria da Cerveja).



Centro Internacional de
Aperfeiçoamento de Escolas

O projeto "Penso, logo escrevo" tem o apoio de:

CEES POT Foundation
Holanda

E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli
Itaquera – São Paulo

Anexo V

Folha explicativa sobre capacidades de linguagem e projeto de texto dissertativo (utilizado na TAREFA 11)



E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli

Projeto "Penso, logo escrevo"

"Escrever é transformar o mundo"

Atente para as três importantes esferas de um texto:

Contexto de Produção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é o autor do texto? Quem é o receptor? 2. Por onde o texto irá circular? Por quanto tempo? Em que veículo? 3. Qual é o objetivo do autor ao escrever o texto?
Organização Textual	Argumentar é, a arte de, gerenciando informação, convencer, o outro de alguma coisa no plano das idéias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.
Aspectos Lingüísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolhas das palavras; 2. Escolhas dos tempos verbais; 3. Escolhas de palavras de ligação; 4. Pessoas do discurso (1ª ou 3ª) 5. Marcas de avaliação

Não faça sua redação de qualquer jeito! Monte um esquema lógico que auxiliará você na produção de seus textos. Veja o quadro abaixo:

Projeto de texto dissertativo	
Tema central	
Tese	
Termos que vou definir	
Argumento principal	
Argumento secundário	
Argumento terciário	
Exemplos que comprovem os argumentos	
Outras idéias que desejo aproveitar para o texto	

10 truques para melhorar sua escrita

1 Use o vocabulário que você domina

Querer aumentar o próprio vocabulário é uma ambição muito positiva. Mas aprender novas palavras exige tempo. Em textos de trabalho ou de provas, como o vestibular, não convém tentar empregar termos que você não domina. Corre-se o risco de fazer como um candidato que, na Fuvest, tentou impressionar o examinador e escreveu: "A gente tem de respeitar a sodomia dos mais velhos". Foi reprovado.

2 Procure construir frases curtas

Sentenças muito longas, com vários períodos intercalados por vírgulas, dificultam a compreensão do texto. Para o leitor não se perder, escreva frases curtas.

3 Não tenha medo de escrever

Se você consegue se comunicar bem quando fala, não tem por que duvidar de sua capacidade de se expressar bem também por escrito. Evite o erro de tentar dar ao texto escrito um tom excessivamente formal, sofisticado. Você pode sofrer mais que o necessário para escrever, e o resultado talvez não seja tão bom quanto o seria ao ser mais natural.

4 Evite repetir palavras e idéias

Repetir palavras não é pecado — às vezes é melhor fazer isso do que recorrer a sinônimos pouco usuais. Mas, quando existem termos equivalentes, evite a repetição. Ela revela a pobreza de vocabulário e torna o texto monótono. Tome cuidado também com a redundância. Dizer a mesma coisa várias vezes cansa o leitor e o faz perder o interesse.

5 Releia o texto antes de enviá-lo

Reler com calma e atenção o que você escreveu é a melhor forma de descobrir trechos confusos e evitar erros grosseiros de ortografia. Se

possível, espere algum tempo antes de fazer isso, até você esquecer as frases. Na releitura, seus olhos estarão mais cuidadosos.

6 Na dúvida, vá ao dicionário

Não deixe que as virtudes de seu texto sejam ofuscadas por erros de grafia. Na dúvida, consulte o dicionário.

7 Faça roteiro para textos longos

Antes de começar a escrever um texto longo, faça um roteiro, listando as principais idéias que pretende tratar e a ordem em que elas aparecerão.

8 Dedique tempo à leitura

Uma das melhores dicas para melhorar a escrita é investir na leitura. De preferência, variando os tipos de texto: jornal, revista, romance, poesia. Até ler bula de remédio ajuda.

9 Evite lugares-comuns

Algumas combinações de palavras, de tão usadas, acabam se desgastando. Transformam-se nos chamados lugares-comuns, que devem ser evitados. Alguns exemplos: atingir em cheio, chegar a um denominador comum, conjugar esforços, contabilizar as perdas, em compasso de espera, na ordem do dia, propriamente dito, via de regra, prestigioso órgão, sólidos conhecimentos.


10 Pense em quem vai ler

Antes de começar a escrever, pense em quem será seu leitor e que conhecimento ele tem sobre aquele tema. Com isso, defina o grau de detalhamento das informações. Para um especialista, por exemplo, você pode usar jargões da área, que tornam o texto mais econômico. Já para um leigo no assunto é preciso ser mais explicativo.

Anexo VI

Proposta de produção textual do projeto

Proposta 1: 2º bimestre (utilizada na TAREFA 12)




E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli

Projeto "Penso, logo escrevo"

"Escrever é transformar o mundo"

Temas para o 2º bimestre:

- **De 02 a 06 de junho: faça um relato pessoal sobre o tema:**
"Meus projetos e sonhos de realização para o futuro"
O que você pretende fazer no futuro? Quais são os seus sonhos de realização? Pretende fazer faculdade ou curso técnico? Qual carreira gostaria de seguir? Em que você desejaria trabalhar? Quais são os seus talentos e habilidades para trabalhar na área pretendida? O que você está fazendo agora para a concretização do seu sonho?
- **De 09 a 13 de junho: dissertação**
Leia com atenção a afirmação a seguir:
O número de adolescentes grávidas no Brasil cresceu nos últimos 13 anos. Em 1991, o IBGE mostrou que de todas as crianças nascidas naquele ano, 16% eram filhos de mulheres de 15 a 19 anos. Em 2004, este percentual subiu para 20%. Os dados são da Síntese de indicadores sociais, com base na PNAD de 2004.
(<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/brasil/2006/04/12/jorbra20060412012.html>)
A partir desses dados, analise e disserte sobre o tema:
"Sexo na adolescência – falta informação ou formação?"
- **De 16 a 20 de junho – dissertação:**
"O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?"
Após as leituras e discussões realizadas em sala de aula, chegou a sua vez de argumentar a favor ou contra a proibição da propaganda de cerveja.
Pesquise mais informações sobre o poder de convencimento da propaganda. Afinal, é importante para a saúde das crianças, jovens e adultos haver a proibição?
- **De 23 a 27 de junho: avaliação – REESCRITA**
DICAS IMPORTANTES:
 - Leia e pesquise sobre o assunto antes de começar a escrever.
 - Selecione informações as quais considere interessantes comentar em sua redação.
 - Envolve-se com o tema, converse com seus pais ou amigos sobre o assunto apresentado. Dessa forma, você consegue escrever melhor. Veja qual é a importância do assunto proposto e capriche na elaboração de sua redação.
 - Faça um rascunho: ele é o primeiro esboço de sua composição. Assim, você fica à vontade para fazer quaisquer correções necessárias.
 - Passe a limpo a redação para seu caderno. Capriche na letra, para que ela se torne a mais legível possível.
- Ao escrever, leve em consideração os seguintes aspectos:
Sua redação não vai ficar "morta" nas páginas do seu caderno. Você não estará escrevendo apenas para o professor. Seu texto será lido e discutido em sala de aula, fará parte de um trabalho em grupo e será publicado na *Internet*. Além disso, seu texto poderá ser selecionado para participar do evento "3ª Leitura Pública das Redações do Projeto 'Penso, logo escrevo'", que ocorrerá em novembro em nossa escola. Portanto, o seu texto irá dialogar com um grande número de pessoas. Pense nisso!



Centro Internacional de
Aperfeiçoamento de Escolas

O projeto "Penso, logo escrevo" tem o apoio de:

CEES POT Foundation
Holanda

E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli
Itaquera – São Paulo

Proposta 2: 3º bimestre



E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli

Projeto "Penso, logo escrevo"

"Escrever é transformar o mundo"

Temas para o 3º bimestre:

- **02 de setembro** – leia atentamente as sentenças abaixo:

"Sentença polêmica do juiz do "caso Richarlyson", para quem "futebol é jogo viril, não homossexual".

(Folha de São Paulo - 12/08/2007)

"Meu filho tem 17 anos e sempre foi tímido, pouco social, leitor de tudo e tem medo das moças (acho que ele é virgem). Será que ele é gay?" (Revista da Folha – 17/08/2008)

Faça uma dissertação discutindo a questão do **preconceito contra os homossexuais**

- **09 de setembro: dissertação.**

Leia com atenção a seguinte afirmação:

"O viver em sociedade foi sempre violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está sempre presente, ela sempre aparece em suas várias faces". (Odália, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 13)

A partir da frase acima, **disserte sobre a questão da existência da violência**. Por que o ser humano é violento? Quais as causas e conseqüências da violência? O instinto influencia o homem a ser violento ou o meio em que ele vive o faz brutal?

- **16 de setembro: carta argumentativa.** (Atenção: escreva uma carta de 30 linhas no mínimo, não um bilhete!)

Você aprendeu, nas aulas de argumentação, a usar a palavra em defesa de um ponto de vista. Agora, você irá produzir uma carta em que se avaliará a capacidade do aluno de escrever um texto numa situação determinada, em que você irá:

1. **Apresentar a importância do projeto** "Penso, logo escrevo" na melhoria da qualidade de ensino em nossa escola, **pedir apoio para que a iniciativa continue** e seja aprimorada, assim como, **reconhecimento e a valorização dos professores** envolvidos na realização do projeto;
2. ter um interlocutor fixo: Maria Helena Guimarães de Castro – Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

Esse gênero textual contém, basicamente, esta estrutura:

- a) Local e data;
 - b) Identificação da pessoa a quem é dirigido o texto (deve-se levar em conta o cargo ocupado por essa pessoa, a fim de utilizar pronomes de tratamento pertinentes à situação).
 - c) Corpo do texto: no 1º parágrafo, deve haver a identificação daquele que escreve. Além disso, apresentam-se os fatos que motivam a escritura do texto, assim como se expõe a opinião a ser definida. Nos demais parágrafos, são apresentados os argumentos que justificam a tese, para persuadir, convencer o destinatário/interlocutor. Na conclusão, reforça-se a tese e, se necessário, propõem-se soluções.
 - d) Despedida.
 - e) Assinatura.
- Informações sobre o projeto "Penso, logo escrevo", acesse: www.pensologoescrevo.org

- **23 de setembro: avaliação – REESCRITA**

Antes de começar a escrever, pense nisto:

1. A elaboração e a publicação de um jornal, de um boletim informativo (impresso ou na Internet), é uma das atividades do projeto "Penso, logo escrevo" no último bimestre.
2. Com essa atividade, você realiza algo muito especial e inovador no projeto: você não escreve para o professor, mas sim, para que seu texto seja lido por seus colegas, pelos professores, por outros alunos da escola, pelos pais, pela comunidade e até por pessoas que estejam do outro lado do planeta ao acessarem a Internet.
3. Portanto, você deve levar em consideração o público que irá ler o seu texto, afinal, a sua redação não ficará "morta" nas páginas de seu caderno, mas poderá ter uma grande circulação seja dentro da escola ou fora dela.
4. Nesse sentido, é preciso ter atenção quanto ao estilo de linguagem empregado no texto. Você não pode escrever de qualquer jeito, sem planejamento. Faça uma pesquisa do assunto, redija um rascunho, capriche na escolha das palavras, revise o seu texto e, passe-o a limpo.
5. Se você seguir essas orientações, verá que não cumpriu uma tarefa qualquer, uma "redaçõzinha", mas sim um desafiador exercício de reflexão e de expressão de idéias. Assim, as atividades propostas passam a ter mais sentido para você, aluno, pois essa habilidade importantíssima (*de expor aquilo que pensa de forma clara e objetiva*) não será utilizada apenas na escola, mas por toda sua vida.
6. Não se esqueça: escrever é transformar o mundo!



Centro Internacional de
Aperfeiçoamento de Escolas

O projeto "Penso, logo escrevo" tem o apoio de:

CEES POT Foundation
Holanda

E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli
Itaquera – São Paulo

Anexo VIII

Levantamento de erros cometidos nas redações



E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli

Projeto "Penso, logo escrevo"

AULA DE GRAMÁTICA VIVA

Prof. Wagner

Análise e correção dos erros cometidos nas redações

3ºs anos: B, C e D (Noturno-2008)

1. Visão energética (visão enérgica)
2. Desfringise (infringisse) verbo: infringir
3. Por trás (por trás) / anos atrás (anos atrás)
4. sivilizadamente (civilizadamente)
5. consciencia (consciência)
6. brasil (Brasil)
7. goveno (governo)
8. escultados (executados)
9. violênto (violento)
10. esta # está
11. em coberto (encoberto)
12. estam (estão)
13. entereça (interessa)
14. desididas (decididas)
15. envez (em vez de)
16. léis (leis)
17. avendo (havendo)
18. condo (quando)
19. de menor (menor de idade)
20. furtunas (fortunas)
21. entam (então)
22. de mais (demais)
23. implantadas (implantadas)
24. adeogados (advogados)
25. curupisão (corrupção)
26. geito (jeito)
27. pagem (paguem)
28. compridas # cumpridas
29. editores das leis (legisladores)
30. comprir (cumprir)
31. mais # mas
32. crescer (crescer)
33. admirado (admirado)
34. vam (vão)
35. permitisem (permitissem)
36. não sabe lhé dá (não sabe lidar)
37. ilegis (ilegais)
38. ficara # ficará
39. receptativo (receptivo)
40. intensão = intenção
41. estravios (extravios)
42. a # há
43. come-se você (comece você)
44. copetencia (competência)
45. exercela (exercê-la)
46. ecelentes (excelentes)
47. tenque (tem que)
48. emportam (importam)
49. viram (virão)
50. etinia (etnia)
51. estrangeiro (estrangeiro)
52. agente # a gente
53. cidadãos (cidadãos)

54. bombardiado (bombardeado)
55. abtam (habitam)
56. imenço (imenso)
57. pratica # prática
58. apartir (a partir)
59. impontancia (importância)
60. ninguém obedece (ninguém obedece)
61. aplicar-las (aplicá-las)
62. quem VIM de fora (quem VIER de fora)
63. interreses (interesses)
64. e # é
65. sejam (sejam)
66. mutivos (motivos)
67. sera (será)
68. prestão (prestam)
69. corruptitos (corruptos)
70. adolecênte (adolescente)
71. atrazados (atrasados)
72. melhoras (melhorias)
73. puliticos (políticos)
74. cumprilas (cumpri-las)
75. quizer (quiser) / quizerem (quiserem)
76. concerto # conserto
77. geitinho (jeitinho)
78. iria (iria)
79. Brazil # Brasil
80. execulta (executa)
81. capitalismo (capitalismo)
82. opnião (opinião)
83. serem (serão)
84. exterior (exterior)
85. acério (a sério)
86. pais # país
87. usufluir (usufruir)
88. precisa (precisa)
89. pode vim a ser (pode VIR a ser)
90. capases (capazes)
91. são poucas cumpridas (são POUCO cumpridas)
92. nuncam (nunca)
93. imadimisível (inadmissível)
94. excutadas (executadas)
95. somos incapaz (somos INCAPAZES)
96. compromisso (compromisso)
97. promeças (promessas)
98. imendas (emendas)
99. a população concordam com tudo (a população CONCORDA com tudo)
100. em fim (enfim)
101. palamentares (parlamentares)
102. serto (certo)
103. comtrario (contrário)
104. comserteza/concerteza (com certeza)
105. cupa (culpa)
106. muitas das vezes (muitas vezes)
107. indoli (indole)

108. os prisioneiros ficarem preso (os julgados ficarem presos)
109. já sabe-se (já SE sabe)
110. não atentar-se (não SE atentar)
111. dessobedecelas (desobedecê-las)
112. excessão (exceção)
113. estejem (estejam)
114. as leis deveria ser posta mais também expostas (as leis deveriam não só serem praticadas mas também divulgadas)
115. diverções (diversões)
116. canpionatos (campeonatos)
117. obedessesemos (obedecêssemos)
118. apezar (apesar)
119. propios (próprios)
120. oque (o que)
121. como querem que nós seguimos (como querem que nós SIGAMOS)
122. nem todos comprim (cumprem)
123. regides (rigidez)
124. intença (intensa)
125. preendem (prendem)
126. vizita-lo (visita-lo)
127. se não # senão
128. disaforo (desaforo)
129. você (você)
130. derrepente (de repente)
131. nessesario (necessário)
132. bebidas alcólatras (alcoólicas)
133. nós (nós)
134. nisso tudo somos bom (nisso tudo somos BONS)
135. futebols (futebol)
136. sitar (citar)
137. meche (mexer)
138. dificio (difícil)
139. vergon-hosas (em final de linha)
140. aplaldem (aplaudem)
141. cevêras (severas)
142. ter-mos (no meio da linha)
143. grávides (gravidez)
144. sexsualmente (sexualmente)
145. fazelo (fazê-lo)
146. fascilitar (facilitar)
147. empreza (empresa)
148. influência # influencia
149. irresponsabilidade (irresponsabilidade)
150. frustada (frustrada)
151. engravidão (engravidam)
152. socego (sossego)
153. penssarmos (pensarmos)
154. tranzam (transam)
155. começo (começam)
156. fexado (fechado)
157. excasso (escasso)
158. proplema (problema)
159. pirolas (pílulas)
160. insencial (essencial)

Anexo IX

Orientações para o trabalho final

Orientações para o trabalho final – Projeto “Penso, logo escrevo” - 4º bimestre (Conforme Reunião com o Grupo de Professores em 26/09/2008)

O trabalho final do projeto “Penso, logo escrevo” consistirá nas seguintes atividades:

1. Atividade individual: reescrever todas as redações produzidas nas atividades do projeto “Penso, logo escrevo”. Passe a limpo cada uma delas em uma folha separada para ser entregue ao professor e, posteriormente, aos grupos. Ao todo, foram 6 redações (3 no 2º bimestre e 3 no 3º bimestre);
 - Se o aluno não fez uma ou mais redações pedidas, esta é mais uma oportunidade para redigir aquilo que falta.
2. Formar 6 grupos. Cada grupo ficará responsável por analisar **um** dos seis temas trabalhados no projeto. Exemplo:
Nos 3ºs anos, período noturno, os alunos do Prof. Wagner escreveram sobre os seguintes temas:
 - Tema 1: “Meus projetos e sonhos de realização para o futuro”;
 - Tema 2: “Sexo na adolescência – falta informação ou formação?”
 - Tema 3: “O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?”
 - Tema 4: “O preconceito contra os homossexuais”;
 - Tema 5: “A existência da violência”;
 - Tema 6: “Carta argumentativa para a Secretária da Educação”.

2.1 Haverá um grupo para cada tema, portanto:

Grupo nº 1 com o Tema nº 1: “Meus projetos e sonhos de realização para o futuro”
Grupo nº 2 com o Tema nº 2: “Sexo na adolescência – falta informação ou formação?”
Grupo nº 3 com o Tema nº 3: “O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?”
Grupo nº 4 com o Tema nº 4: “O preconceito contra os homossexuais”;
Grupo nº 5 com o Tema nº 5: “A existência da violência”;
Grupo nº 6 com o Tema nº 6: “Carta argumentativa para a Secretária da Educação”.

3. Cada grupo deverá ter (mais ou menos) o mesmo número de componentes, essa regra é importante para não haver grupos gigantes e grupos minúsculos. Por exemplo, se uma sala contém 35 alunos. Haverá 5 grupos com 6 componentes e 1 grupo com 5. Assim, há a garantia de equilíbrio entre os grupos.

4. Montados os grupos, os componentes deverão iniciar uma **eleição em busca de um representante/líder/coordenador** para grupo. Os candidatos se apresentarão, e os alunos farão a votação. É importante para o candidato a líder ter características próprias para a função: participação ativa, falar em público, organizar as atividades do grupo, animar a equipe.

5. Eleito o coordenador. Pega-se uma folha e passa-se a limpo o nome do coordenador e dos membros da equipe.

6. O professor inicia um sorteio em sala de aula. Agora, será para a escolha do tema que o grupo ficará responsável. O professor chama cada um dos coordenadores para participarem do sorteio dos temas.

7. Sorteados os temas. Inicia-se o recolhimento das redações dos alunos. Cada coordenador deverá ter uma relação constando: o número de chamada e o nome de cada aluno para a observação se o aluno entregou ou não a redação a qual o grupo estará responsável por analisar.

8. Os alunos apresentarão para o professor a realização do trabalho (para constar como uma nota) e entregarão para os coordenadores de cada equipe a redação correspondente aos respectivos grupos. Por exemplo, o aluno João deverá entregar as seis redações, mas entregará sua redação nº 1 para o grupo nº 1. Entregará a redação nº 6 para o grupo nº 6. Uma redação para cada grupo, respectivamente, de acordo com o tema.

9. Os grupos iniciam a seleção. Se no grupo houver 5 componentes e a sala contiver 40 alunos, serão 8 redações que cada aluno deverá analisar. Quando cada aluno escolher a melhor redação entre as 8 analisadas, os 5 componentes terão as 5 melhores redações do grupo. Inicia-se a votação final para a escolha da melhor redação de todas.

10. Para a votação inicial e final, o professor passará na lousa (para todos os alunos anotarem em seus cadernos) os critérios para a avaliação das redações. O coordenador discutirá com seu grupo os critérios de avaliação. A seguir:

Cinco critérios básicos para a escolha das redações:

1. **Contexto de Produção:** o aluno escreveu se preocupando com o seu leitor (alunos, pais e comunidade)? Ou escreveu de forma chata, cansativa e sem interesse, de forma a cumprir uma obrigação?
2. **Tipo de texto:** se na proposta de redação foi pedido que o aluno redigisse uma dissertação, o aluno não poderá entregar uma narração ou poema. O aluno seguiu a proposta apresentada?
3. **Organização das idéias e da argumentação.**
A redação possui “começo, meio e fim?”;
“Todas as partes do texto estão combinando e têm sentido?”;
4. **Organização das palavras e frases no texto.**
O aluno soube empregar bem as palavras e construir sentenças de forma clara?
“A mensagem é bem transmitida?”.
5. **Originalidade e Criatividade**
A originalidade e a criatividade não dizem respeito ao tema escolhido, mas em relação a COMO este tema foi trabalhado e desenvolvido pelo aluno na redação. “Existem pensamentos interessantes e diferentes do senso comum?”;
“O aluno apresenta no texto uma capacidade criadora e expressão própria?”

11. Feita a seleção da melhor redação de cada tema. Os coordenadores entregarão para os dois alunos digitadores as melhores redações selecionadas.

12. Dois alunos que digitem muito bem, ficarão responsáveis por digitar e montar o jornal da sala.

13. Aluno que saiba ilustrar e queira inserir desenhos (de acordo com os temas apresentados). Faça as ilustrações e insira no jornal. Será uma forma de divulgar o seu talento.

14. Serão ao todo 6 redações que estarão no boletim informativo de cada sala. Digitados os textos e montado o jornal no programa Microsoft Publisher, inicia-se o processo de publicação no site do projeto: www.pensologoescrevo.org

O aluno Emerson – 2º A – Ensino Médio – manhã (Webmaster do site do projeto) será o coordenador desta atividade.

15. Alunos que saibam: tocar algum instrumento musical, cantar, dançar, declamar poesias, encenar ... Mostrem seus talentos no dia da **3ª Leitura Pública das Redações do Projeto “Penso, logo escrevo”**- (___/___ às 18h30). Conversem com seus professores e expressem o desejo de mostrar a sua Arte!

16. Haverá uma reunião com todos os coordenadores de grupos para a seleção dos textos, que integrarão o jornal “Penso, logo escrevo”, e divisão das tarefas para a 3ª Leitura Pública, pois se o evento é feito para os alunos , necessita primordialmente da participação e envolvimento dos mesmos nesse processo.

Calendário

- **De 29 de setembro a 03 de outubro – se o professor puder iniciar a explicação do processo e formar os grupos, seria muito bom.**
- **De 06 a 10 de outubro** – explicação do processo, formação dos grupos, sorteio dos temas (um tema para cada equipe). Nesta semana, o professor já explica o trabalho que cada aluno deverá fazer individualmente **em casa**, pois na próxima semana, não haverá aula vários dias.
- **De 13 a 17 de outubro – trabalho individual em casa (nesta semana, haverá feriado do dia dos professores e conselho participativo, portanto, não haverá aulas por vários dias) :** o aluno fará a reescrita de cada uma das 6 redações e passará a limpo cada uma das redações para ser apresentada ao professor e entregue para cada um dos grupos no dia 20/10.
Atenção: alunos que não fizeram uma ou mais redações, deverão fazê-las durante nessa semana.
- **De 20 a 24 de outubro** – apresentação das seis redações para o professor e entrega de cada uma delas para os respectivos grupos.
Cada grupo já inicia o processo de análise das redações.
- **De 27 a 31 de outubro** – cada aluno escolhe a melhor redação entre as que recebeu e o grupo vota **a melhor** redação entre as redações selecionadas. Exemplo: se houver 5 componentes no grupo, portanto, serão 5 redações selecionadas. Qual é **a melhor** redação entre todas as 5 que será publicada no jornal da sala?
- **De 03 a 07 de novembro** – início da digitação na sala de informática. Apenas 2 alunos vão à sala de informática para digitar os textos e montar o boletim. Se houver um aluno (ilustrador), que conduza a parte visual do jornal, irá para a sala de informática um aluno digitador e outro ilustrador e ambos trabalharão com apenas um computador.

- **De 10 a 14 de novembro** – finalização da digitação, impressão dos jornais e início da publicação no site.
- **De 17 a 21 de novembro** – finalização da impressão e publicação dos jornais no site.

Reunião de professores para a seleção das 14 redações finalistas para participar da 3ª Leitura Pública.

- Estamos em negociação com a direção para a definição de datas para o evento (as datas caem em uma sexta-feira): **21/11, 28/11 ou 05/12.**

Avisos:

Alunos que desejarem fazer uma apresentação no dia da **3ª Leitura Pública** (__/__), por favor, iniciar os ensaios e dar os nomes para aos professores do projeto. Duração máxima da apresentação: 3 minutos.



Projeto: Penso, Logo Escrevo.

São Paulo, Novembro-Dezembro de 2008.

3º D — Noturno

Neste boletim informativo, você encontrará as melhores redações dos alunos do 3º D do período noturno.

Para cada tema foram escolhidas 2 redações. Sendo 6 temas, temos 12 redações, todas essas de autores diferentes.

Sendo assim, tenha uma boa leitura!

Nesta edição, acompanhe os seguintes temas:

Tema 1:
"Meus projetos e sonhos de realização para o futuro."

Tema 2:
"Sexo na adolescência — falta de informação ou formação?"

Tema 3:
"O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?"

Tema 4:
"O preconceito contra os homossexuais."

Tema 5:
"A existência da violência."

Tema 6:
"Carta argumentativa para a Secretária da Educação."

"Meus projetos e sonhos de realização para o futuro"

Meu futuro



A chave para um bom futuro.

Meu nome é Daniela e tenho 17 anos. Todos os dias penso sobre o meu futuro, sobre os meus projetos e sonhos que pretendo realizar.

Primeiramente eu pretendo terminar o colégio e depois tentar fazer uma faculdade de medicina, mas sei que este curso é um dos mais caros, e não tenho condições no momento, por isso vou fazer faculdade e me especializar em outra área até conseguir estabilidade financeira para fazer o curso que eu dese-

jo na área da saúde, pois me identifico bastante com esse tipo de trabalho.

Foi minha infância onde surgiu o meu interesse de ser médica, gosto de ajudar e cuidar de pessoas, gosto muito de crianças e cuidar delas também, por esse motivo queria me especializar em pediatria.

No ano que vem se tudo der certo, pretendo fazer faculdade de nutrição ou enfermagem. E com muito esforço e dedicação, pretendo fazer medicina que é meu sonho e não pretendo desistir, pois quero ter um bom futuro, e poder constituir uma família, mas não penso em me casar tão cedo. Primeiramente quero obter estabilidade financeira, e depois pensar nisso.

E para isso não posso desistir, devo acreditar em mim mesma para alcançar meus objetivos, mesmo que tenha que trabalhar muito para

isso e sei que terei, pois nada é fácil. Sei também que terei que me esforçar e abrir mão de muitas coisas para conseguir o futuro que quero, mesmo assim não me importo, pois tenho plena certeza de que todo "sacrifício" valerá à pena.

Daniela Pontes Nº. 14

Um futuro esperado

O meu futuro pode construído de diversas formas, com vontade e um sonho espero realizá-los.

Na minha vida o primeiro passo quero dar no meu futuro profissional, ou seja, escolher uma profissão e fazer uma faculdade. Meus planos estão claros, ao terminar o colégio, quero fazer um curso técnico, já pesquisei em muitos lugares e gostei dos resultados, vi que é uma oportunidade de me relacionar bem com o mercado de trabalho antes da faculdade. Quero muito me realizar profissionalmente atuando na área gastronômica, sempre gostei de cozinhar, e descobri coisas novas no tempero de uma comida, desde os meus 12 anos já cozinhava e tudo o que eu sei foi minha mãe que me ensinou,



O olhar para o futuro.

que diga-se de passagem é uma cozinha de mão cheia.

Para mim um sonho é como um grande avião que voa, mas não tão alto e sim a uma altura que eu possa alcançar, a frente de todo este sonho, planejo me aperfeiçoar na área, fazer um curso de idiomas, in-

glês e francês, para que eu possa tentar o mercado de trabalho fora do país, onde sei que terei chances de mostrar o meu trabalho, e até mesmo poder montar um centro gastronômico.

Ouvi muitas opiniões, tanto por parte da minha família, quanto de amigos. Minha mãe tem um sonho de ver todos os filhos formados, e recebo grande apoio familiar. Espero que tudo isso realize também minha vida pessoal, casando e recebendo a dádiva de ser mãe.

Enfim, meu futuro é grande, e sei que tenho muito a trabalhar, e tenho certeza de que será muito marcante e que farei diferença nesse mundo.

Fabiana Santos

Nº. 21

“Sexo na adolescência – falta informação ou formação?”

Sexo prematuro

Nos anos 60, dificilmente você veria duas pessoas se beijando em um local público, mais difícil ainda era fazer sexo antes do casamento.

Hoje em dia, se tornou normal ver pessoas se beijando em locais públicos, principalmente adolescentes, que começam a namorar e ter filhos muito.

Isso acontece, mas não por falta de informações, pois em algumas escolas existem até aulas sobre o tema, e chegam até a distribuir preservativos para incentivar o uso (fato que ocorreu ano passado no Ruth Cabral).

Muitos pais parecem fingir que os filhos não ingressaram na vida sexual, e acabavam não conversando com eles sobre o assunto, coisa que deveria ser feita, pois quando não há conversa sobre o assunto dentro de casa, acaba-se conversando com pessoas que não possuem informações suficientes para ajudá-lo em algo.

Algumas pessoas não usam camisinha por acreditarem que sem ela sentirão mais prazer, mas não há

nada que comprove isso.

Nas baladas é comum duas pessoas se conhecerem e saírem para um local mais íntimo, dizem que é quando rola uma química, mas me pergunto por que isso não acontece com todos os adolescentes?

Eu não acredito nessa tal química e sim que algumas mulheres não se valorizam, e acabam ficando com vários homens na balada, e quando engravidam, as vezes não sabem nem quem é o pai, e se elas tem essa dúvida, imagine os homens? Assim alguns acabam não assumindo com os deveres de pai.

Mauro Hélio

Nº. 39

“Muitos pais parecem fingir que os filhos não começaram sua vida sexual, e acabam não conversando com eles sobre o assunto...”

Sexo na adolescência

Há algum tempo sexo na adolescência já não nos espanta. A influência toma conta da mente dos jovens que, irresponsáveis em sua maioria tomam atitudes precipitadas e com os hormônios explodindo, não se previnem e praticam sexo cada vez mais.

O número de adolescentes grávidas no Brasil cresceu espantosamente nos últimos anos, campanhas de prevenção há algum tempo buscam uma forma de alertar, principal-

Sexo Seguro



Campanha contra o HIV.

Campanhas contra o HIV incentivam cada vez mais o uso de preservativos.

mente ao público jovem, de forma clara e objetiva uma maneira de ajudar a diminuir os números de gravi-

dez indesejáveis, as terríveis doenças sexualmente transmissíveis e sobre as consequências que um ato impensável pode trazer para as suas vidas.

Famílias sem estrutura, não sabem como chegar em seus filhos, muitos pais preferem ignorar que seus filhos são sexualmente ativos, acreditam que ainda são crianças e que não estão preparados, esquecem que sexo faz parte da vida, e que nesta fase, o que nós ado-

lescentes precisamos é de apoio e conselhos sinceros de pessoas importantes em nossas vidas.

A orientação deve ser feita o mais breve possível, pois, quanto maior o número de conhecimento, menor será o risco de passar por uma gravidez indesejada. Os meios de comunicação estão fazendo sua parte, devemos nos conscientizar e deixar de tapar o sol com a peneira, a formação familiar é essencial.

Vivemos num mundo em constante desenvolvimento, é imprescindível que se pense não só em nossos atos, mas também como isso afetará o meio em que vivemos.

Gustavo Gomes Pimenta Nº. 29

"O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?"

Eu digo sim!



Propagandas de cervejas procuram usar lindas mulheres para atrair o consumidor.

Cerveja, uma bebida apreciada por quase todos no Brasil; o que gera um alto lucro para as indústrias cervejeiras. No ano passado, uma das maiores empresas neste ramo de atividade obteve uma receita de aproximadamente R\$ 4,6 bilhões. Mas com o

passar do tempo, estas empresas precisam ganhar novos consumidores, para que o lucro se mantenha e até aumente. Assim, eles investem pesado em propagandas na mídia, para que as pessoas, incluindo jovens, vejam a qualidade de sua marca. Mas com isso, jovens estão sendo estimulados a cada vez mais consumir bebidas alcoólicas, o que é proibido para menores de 18 anos de idade em nosso país.

Para comparar, qual foi o motivo da proibição das propagandas de cigarros? Não foi porque o cigarro é uma droga, que vicia e porque estava estimulando muitos jovens a desde cedo começarem a fumar? Agora, qual a diferença entre as propagandas de cigarros e as de cerveja? Ambas as propagandas mostram, por exemplo, pessoas bonitas, "saradas", belas mulheres na praia com seus biquínis tomando cerveja ou fumando cigarros. Podemos

ver que essa não é a realidade. A bebida alcoólica muitas vezes destrói lares, traz sérios problemas de saúde e combinada ao volante foi nos últimos anos a maior responsável pelas mortes causadas no trânsito aqui no Brasil. A bebida alcoólica como um todo, principalmente a cerveja por ser uma das mais populares, é algo que vicia e que, direta ou indiretamente, provoca mortes.

As propagandas de outros tipos de bebidas alcoólicas já são proibidas no Brasil e, em minha opinião, as propagandas de cervejas deviam ser incluídas nesta lista de proibições, assim como também foi feito no caso da proibição das propagandas de cigarros.

Felipe de Gusmão Nº. 23

A influência da propaganda

Na verdade, sabemos que esta proibição nunca acontecerá; ela pode ser diminuída, ou seja, ter horários certos para serem exibidas na televisão, são propagandas que trazem bons lucros para as emissoras e patrocinadores que as transmitem. O que estão fazendo no momento é colocar uma observação abaixo que diz “*Produto destinado à adultos*”, o que é um grande absurdo, pois isto não é o que acontece.

Eu sou a favor da proibição, pois hoje em dia muitas das pessoas que consomem a bebida foram influenciadas por estas propagandas ridículas que envolvem artistas que experimentam e indicam a cerveja. Hoje em dia as pessoas se deixam levar

por marcas, por exemplo, uma pessoa vê um comercial de uma sandália e no dia seguinte as lojas estão cheias de pessoas querendo comprar a tal sandália. A televisão em si nos influencia e muito, claro que não são todos, mas grande parte sim.

Mas como não são todos os alcoólatras que começam a beber por causa dos comerciais, uns a consomem pelo simples fato de ter bebido uma vez e não conseguir mais parar, ou seja, ficou dependente de um pro-

“... hoje em dia muitas das pessoas que consomem a bebida foram influenciadas por estas propagandas ridículas que envolvem artistas que experimentam e indicam a cerveja.”

duto nos quais as consequências futuramente serão graves, mas para quem permite esses tipos de propagandas não se importam, pois, afinal, o dinheiro que esta propaganda traz está sendo bom, mas na hora que as pessoas ficam doentes e começam a prejudicar o próximo e a si mesmo não tem um hospital digno para tratá-los.

O certo não era sermos pessoas que se influenciam por outras. Hoje vemos que a situação está tão incontrolável que até crianças estão consumindo bebidas. Vendo estas coisas, vejo e penso que nada que é ruim e faz mal é proibido.

Talita Verônica

Nº. 45

“O preconceito contra os homossexuais.”

A homossexualidade

Nos dias atuais muitas diferenças existem, entre elas está o homossexualismo, onde pessoas do mesmo sexo sentem atração umas pelas outras. No entanto, nem todos da população aceitam essas escolhas, começam então a brincar, ignorar ou até mesmo humilhar essas pessoas, originando-se assim mais um tipo de preconceito. Mas por quê esse preconceito existe?

Simplesmente porque nem todas as pessoas conseguem ver e aceitar as diferenças alheias, tentando assim excluir essas pessoas da sociedade, ou então passam a colocá-las como pessoas diferentes e estranhas perante à todos.

O homossexualismo não é



Anualmente, a parada gay de São Paulo reúne milhões de homossexuais e simpatizantes da causa.

crime, e sim um meio que duas pessoas do mesmo sexo encontram para mostrar o que são realmente, e que existem outros meios de se viver em sociedade.

Não entendo por que o ser humano gosta de criticar o outro, por que não aceitar as diferenças?

Ninguém é igual a ninguém, pois não é pelo simples fato de eu gostar de uva que todos são obrigados a gostar também.

Devemos entender uma coisa, se todos fossem iguais, o mundo seria completamente sem nexos, pois é das diferenças que surge o desenvolvimento, independente das pessoas serem negras ou brancas, ricas ou pobres e principalmente heteros, bi ou homossexuais, somos todos pessoas e devemos respeito mútuo às diferenças.

Janaline David

Nº. 31

Preconceito homossexual

Não é de hoje que a humanidade tem o “instinto” de rejeitar e desprezar o diferente. Quando alguém pensa, age ou se veste de forma desigual, fugindo ao padrão julgado pela sociedade ser o mais adequado, esse alguém passa a ser discriminado pelos que se julgam “normais”.

A homossexualidade sempre existiu, porém, nos últimos anos está sendo muito mais divulgada e exposta perante a sociedade, causando muitos debates e conflitos sobre o assunto. Grande parte dessa sociedade não aceita e discrimina o homossexual, que sofre com o preconceito e com a dificuldade de viver em uma sociedade onde muitas

vezes é desrespeitado, humilhado e discriminado. Porém, são obrigados a viver com essa triste situação, lutando para conseguir o seu espaço.

Muitas pessoas consideram o homossexualismo uma doença, religiosos consideram um pecado, mas afinal, qual o problema de ser diferente? O grande fato é que o viver em sociedade não é uma tarefa fácil e se alguém não seguir o padrão de vida considerado adequado, será desprezado pelos demais. Pessoas se tornam seres cruéis que humilham e se sentem superiores aos outros, seja por diferenças sociais, raciais, estilo de vida e claro, pela opção sexual.

Mas existem pessoas que não se importam com as

diferenças, e isso é que torna o mundo equilibrado, afinal o que seria do mundo se todos fossem iguais não é mesmo? Algumas pessoas se sensibilizam e apóiam os “diferentes”, que vêm então uma esperança para eles, criando força para lutar pelo que defendem, aliás, não deveriam precisar disso, afinal todos temos o direito da livre escolha e ninguém tem o direito de discriminar alguém só por não pensar, agir ou se comportar como outros.

Portanto, é preciso que as pessoas percebam que homossexual ou não, são seres humanos que sofrem como qualquer um, têm sentimentos e assim como nós, também amam! E como qualquer ser existente na Terra, têm o direito de escolher como quer viver, e merece o respeito dos que o cercam.

Camila Silvino Silva

Nº. 09

A luta por uma sociedade sem preconceito



“A existência da violência.”

Violência, um mau mundial

Não é novidade para ninguém que a sociedade em que vivemos é extremamente violenta. Você liga a televisão e lá está alguma notícia sobre um roubo que aconteceu, assassinatos, seqüestros, etc. Lê o jornal e lá está estampada na primeira página, uma manchete enorme sobre a guerra dos EUA contra o Oriente Médio. E por este caminho segue.

A busca pelo dinheiro e o desequilíbrio emocional fazem com que os seres humanos cometam atos violentos e não tomem consciência do que estão fazendo, e também as consequências que essas ações podem causar.

Todos os dias, dezenas e até mesmo centenas de pessoas morrem no Oriente Médio em consequência da guerra que lá acontece; são homens-bomba, diversas explosões, e agora um conflito envolvendo também a Rússia.

Porém não é só nos outros países que a violência predomina. Podemos citar o nosso próprio país que nos últimos anos entrou para o grupo dos países mais violentos do mundo. Isso se deve a uma série de problemas existentes no Brasil: miséria, desemprego, desigualdade social, etc.

Estamos vivendo numa sociedade dominada pelo medo, e isso precisa ser mudado imediatamente. É preciso que a população tome consciência da situação alarmante em que estamos vivendo, e procure se não ajudar o próximo, ajudar à si mesmo; e acima de tudo que os políticos tomem atitudes decisivas para que mudanças aconteçam. É preciso investir na educação, pois desde cedo o jovem precisa ter uma boa instrução, para que no futuro não se torne um criminoso, e na segurança, pois hoje sofremos até com a forte repressão da polícia, coisa que sem dúvidas não deveria acontecer.



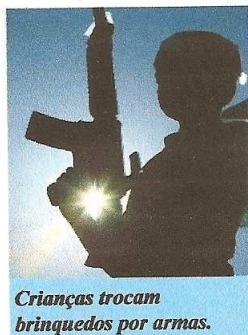
Tanques de guerra dividem as ruas com os cidadãos Iraquianos.

Enfim, acredito que possamos sim acabar com a violência, porém é uma árdua tarefa e precisa da colaboração de todos, e assim com um passo de cada vez quem sabe possamos construir um amanhã melhor.

Michelly Mibsa

Nº. 40

Violência, como dar fim à ela?



Crianças trocam brinquedos por armas.

Quando falamos em violência, logo associamos esta palavra a um ato violento que levou à alguma morte, e dificilmente lembramos dos outros tantos tipos de violência que existem e são praticados por muitas pessoas. Todos os dias, os jornais noticiam cada vez mais notícias ruins, como assassinatos, estupros, espancamentos, violência familiar (praticada no lar), e até agressões verbais, todos esses são diferentes tipos de violência.

O que exatamente se passa na cabeça de um assassino no momento em que ele mata uma pessoa? Ainda é um mistério, porém, segundo pesquisas realizadas com pessoas que alguma vez na vida já cometeram este tipo de violência, pode-se constatar que essa pessoa possui algum tipo de alteração em seu cérebro.

Diante de algum tipo conflito, seja ele verbal ou moral, cada pessoa reage de uma forma diferente. Alguns indivíduos são mais estressados, e sem diálogo já partem para a agressão física, outros são mais tranquilos e resolvem qualquer divergência de opiniões apenas com uma simples conversa.

Muitas das vezes, a circunstância faz o criminoso, e uma pessoa considerada até então "do bem" pode se tornar um criminoso, pois o medo provoca uma tensão enorme no ser humano e faz com que a vítima reaja a uma determinada situação de risco, como por exemplo, a um assalto ou

seqüestro.

Os índices de violência pelo que podemos ver tende a aumentar, pois infelizmente ainda hoje no Brasil a justiça é falha, as leis existentes tomaram conta do nosso cotidiano e para piorar, com a correria do dia-dia, estamos mais vulneráveis a sofrer algum tipo de violência.

Diminuir ou até mesmo acabar com a violência é muito difícil, mas eu não diria impossível. O que falta é cada pessoa fazer a sua parte, talvez até serem mais toleráveis e tranquilos. O governo deve intensificar o policiamento nas ruas, leis devem ser cumpridas e o Estado deve investir na educação, dando qualidade ao ensino, e finalmente criar mais empregos, principalmente para os jovens, pois para construirmos um futuro melhor, devemos começar por aqueles que farão parte disso.

Daiane dos Santos

Nº.10

"Carta argumentativa para a Secretária da Educação."

As redações a seguir tratam-se de uma iniciativa do professor Wagner Garcia, cujo o objetivo é conseguir apoio para a continuação do projeto "Penso, Logo Escrevo", e também mostrar a importância deste projeto para os alunos.

Infelizmente, o projeto precisa de apoio financeiro, já que o contrato com a FUNDAÇÃO CEES POT HOLANDA, atual patrocinadora do projeto, encerra-se no fim de 2008.

Fora formada uma comissão de alunos, onde estes têm como objetivo entregar para a Secretária da Educação do Estado de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, suas cartas redigidas, onde listam as qualidades do projeto, o porque dele ter que continuar, entre outros tópicos, e enfim quem sabe conseguir o apoio deste órgão público tão importante.

Carta argumentativa

Itaquera, 16 de Setembro de 2008.

Excelentíssima Secretária da Educação do Estado de São Paulo

Escrevo esta carta na finalidade de lhe apresentar a importância do projeto “Penso, logo escrevo”, criado no ano de 2004 pelo professor Wagner Siqueira, e fazer algumas solicitações a respeito do mesmo, visando é claro, estar tudo ao vosso alcance.

Resido no bairro de Itaquera, zona leste da capital paulista, e aqui vivi os meus 17 anos de vida. Atualmente curso o 3º ano do Ensino Médio na E.E. Profª Ruth Cabral Troncarelli. Em 2006, passei a fazer parte do projeto “Penso, logo escrevo.”, desde então tive a certeza de que este ajudaria não só a mim, mas também à milhares de alunos que participavam e passariam a participar desta iniciativa.

O projeto tem como principal característica a organização. É nos entregue um plano de ação, onde nele é contido os temas das redações a serem escritas (temas esses escolhidos por nós no início do ano); o aluno tem a chance de ler as suas redações na sala de aula para a classe, e no final do bimestre selecionar a melhor para que seja feita a reescrita, sujeita à avaliação do professor de Língua Portuguesa. No fim do ano é realizada a Leitura Pública, um evento na escola onde são selecionadas as duas melhores redações de cada ano, e então os alunos selecionados lêem suas redações assistidos por centenas de pessoas.

Um dos principais objetivos deste projeto é melhorar a escrita dos alunos, já que hoje em dia é essencial saber elaborar uma boa redação. Visto que, a maior parte dos exames realizados usa como principal critério de avaliação a redação, geralmente 50% da nota, muitos acabam esbarrando na dificuldade de elaborar um bom texto, e isso acaba resultando em diversos prejuízos à pessoa, que pode ter ido bem na prova, porém se prejudicou na redação.

Chego ao meu último ano do Ensino Médio, com a convicção de que estou preparado para enfrentar s desafios que o mundo impõe, e afirmo com total firmeza de que este projeto me ajudou bastante, não só na parte escrita, mas também no meu conhecimento, já que ao longo desses quase 3 anos participando do projeto, tive a chance de elaborar muitas redações, e tratei de inúmeros assuntos.

Infelizmente, o apoio financeiro com que o projeto contava acaba no final deste ano. Além da nossa colaboração como alunos, é feita toda uma mobilização por parte dos professores para que o projeto aconteça, e estes professores acabam não sendo valorizados. Para que a senhora tenha uma idéia, por bimestres são tiradas milhares de cópias de xerox; fizemos as contas e o número de cópias tiradas por bimestre gira em torno das 1.200, pois é muito grande o número de alunos que participam deste projeto. Além disso, como dito acima, é realizada no final do ano a Leitura Pública. Muitas pessoas da comunidade (alunos, pais e convidados) participam deste evento, e é preciso arcar com alguns custos, como a decoração, filmagem, comida, e as vezes o professor tem que recorrer à terceiros, coisa que não deveria acontecer acredito eu, já que o evento é feito para a comunidade. É preciso uma disponibilidade da carga horária aos professores para que os mesmos possam executar tarefas referentes ao projeto, como as reuniões, que muitas vezes acabam por motivos de força maior deixando os alunos sem aula.

Conto com a ajuda da senhora, excelentíssima Secretária da Educação Maria Helena Guimarães, para que este projeto continue. Considero-me um privilegiado por ter tido a chance de fazer parte desta iniciativa, e sou eternamente grato aos professores que tornaram isso possível; espero que muitos alunos ainda possam participar deste projeto, e para que isto aconteça o projeto precisa de mais apoio e visibilidade.

Escrevo esta carta na certeza de que serei atendido, e agradeço desde já a atenção da senhora para conosco, alunos do ensino médio da rede pública estadual, espero que a senhora possa nos ajudar da melhor maneira possível, e com maior praticidade.

Mais uma vez muito obrigado, é muito importante que esta iniciativa tão nobre continue pois acredito que muitos jovens ainda podem ser beneficiados com este projeto.

Gilson de Souza Cavalcanti Junior

Carta argumentativa

São Paulo, 2 de Novembro de 2008

Prezada Secretária da Educação,

Eu como estudante venho pedir o vosso fundamental apoio, tendo em vista a importância do cargo que ocupas, a um projeto educacional, o qual será descrito a seguir.

Tenho minha vida escolar integralmente realizada em escola pública, e ao longo desses anos observei que projetos educacionais, são raríssimos, e sempre tive dificuldade na produção textual, como a maioria de meus colegas.

Diante do baixo rendimento de seus alunos na competência escrita no ano de 2003, o professor de língua portuguesa Wagner Garcia Siqueira, deu início ao projeto de redação “Penso, Logo Escrevo” na E.E. Professora Ruth Cabral Troncarelli, em Itaquera. Depois de inserido em nossa escola, foi eminente a evolução dos estudantes.

Está sendo meu terceiro ano de participação, e por eu estar concluindo o Ensino Médio agora em 2008, lamento desde já, não poder participar a partir do ano que vem, pois, sem dúvidas, está sendo um aprendizado ímpar em minha vida.

Este tem servido pra desenvolver nossa capacidade de produção textual e nos estimular a prática da leitura, propiciando facilidade na compreensão de textos, o que nos faz tornar pessoas que sabe se expressar claramente. Além disso, nos possibilita a exposição de nossas opiniões e experiências de vida, sobre assuntos de relevância do cotidiano de nós jovens. Sem contar, que serve de preparatório para futuros concursos e vestibulares.

Para confirmação de sua grandiosidade, o projeto ficou num concurso em Minas Gerais, entre os quatro melhores do Brasil e dispõe de um endereço eletrônico (www.pensologoescrevo.org), onde podemos conhecer em detalhes essa iniciativa. Entretanto, assim como os professores envolvidos o projeto recebe apenas o apoio estrangeiro, de países europeus, quando deveria ter o reconhecimento primário de nosso país.

Semanas anteriores a produção do lido, o fato do idealizador do projeto ter revelado a seus alunos que até o presente momento, não ganhara nenhum parabéns pelo esforço já feito, vem a reforçar o enunciado a cima.

Quero frisar que me entristece deveras, e até de certo modo me envergonha como brasileiro, saber que estes profissionais não estão sendo devidamente valorizados em nosso país, visto, que projetos educacionais como este, serem praticamente extintos nas periferias.

Nosso principal impasse é que o prazo de apoio que o projeto recebe atualmente encerra-se neste ano, por tanto, não haverá mais quem arque com os custos, e é imprescindível que essa iniciativa continue ajudando na formação acadêmica dos jovens, para isso, buscamos um apoio brasileiro, e o vosso teria uma relevância significativa.

Vejo na Senhora, uma esperança dessa situação se reverter. Proponho uma reunião com o líder do projeto, professor Wagner Garcia Siqueira, para quaisquer esclarecimentos, aperfeiçoamento e introdução de idéias, se for o caso, e a discussão das formas de apoio, e de uma possível expansão desse excelente trabalho, para outras escolas da rede pública de nosso bairro.

Secretária, espero que trate com a devida delicadeza que o apresentado merece, considerando a importância do projeto na vida escolar dos alunos, e a frustração desses profissionais postos ao descaso, que trabalham arduamente, visando à elevação do nível de qualidade de nosso ensino.

À Senhora, desde já, meu sincero agradecimento pela vossa atenção.

De um preocupado estudante:
Douglas de Moraes Ribeiro Silva

Penso, Logo Escrevo



Jornal do 3º D — Noturno

Desenvolvimento: Gilson de Souza e Felipe de Gusmão

Parabéns à todos os alunos que participaram do projeto ao longo do ano, em especial aos doze que tiveram suas redações selecionadas e postas neste jornal:

Tema 1: “Meus projetos e sonhos de realização para o futuro”

Daniela Pontes e Fabiana Santos

Tema 2: “Sexo na adolescência – falta informação ou formação?”

Mauro Hélio e Gustavo Gomes

Tema 3: “O Brasil deve restringir a propaganda de cerveja?”

Felipe Gusmão e Talita Verônica

Tema 4: “O preconceito contra os homossexuais”;

Janaline David e Camila Silvino

Tema 5: “A existência da violência”;

Michelly Mibsã e Daiane dos Santos

Tema 6: “Cara argumentativa para a Secretária da Educação”;

Gilson de Souza e Douglas de Moraes

E também ao professor Wagner, nosso professor de Língua Portuguesa, pois sem ele nada disso seria possível.

Visite o site do projeto:

www.pensologoescrevo.org