

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES

**SEMIOTIZAÇÃO DO CONTEÚDO DA LITERATURA INDÍGENA NA
DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR**

BAURU
2019

KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES

**SEMIOTIZAÇÃO DO CONTEÚDO DA LITERATURA INDÍGENA NA
DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof^ª Dr^a Rosa Maria Manzoni.

BAURU

2019

C223s	Canizares, Kathia Alexandra Lara Semiotização do conteúdo temático da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular / Kathia Alexandra Lara Canizares. -- Bauru, 2019 242 f. : il., tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Rosa Maria Manzoni 1. Engenharia Didática do Ensino de Língua. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Dissertação Argumentativa de Vestibular. 4. Literatura Indígena. 5. Sequência Didática de Ensino. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 09 dias do mês de dezembro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala de reuniões do Prédio do Departamento de Educação - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. JOAQUIM DOLZ do(a) Centre de compétences ramand de didactiques disciplinaires / Universidade de Genebra, Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO do(a) Departamento de Linguística / UNESP/Assis, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES, intitulada **"SEMIOTIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DE LITERATURA INDÍGENA NA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR" E PRODUTO EDUCACIONAL "TRAVESSIA PELA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA: UMA FORMA DE RECEPÇÃO"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI

Prof. Dr. JOAQUIM DOLZ

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO

CANIZARES, K. A. L. **Semiotização do conteúdo da literatura indígena na dissertação argumentativa de vestibular**. 2019, 241f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RESUMO

Este trabalho é uma contribuição aos estudos da Engenharia Didática de Ensino de Língua (EDEL), cuja proposta (desenvolvimento de uma Sequência Didática de Ensino Mista - SDEM) considera o espaço de ensino, aprendizagem e investigação, passível de observações e identificação didática do processo de ensino e da introdução de saberes para o desenvolvimento da escrita empírica, visto que ensinar a escrita para alunos das séries finais do Ensino Médio das escolas públicas é um grande desafio. Mas, na concepção dialética da escrita e da leitura (JANTSCH, 1996) e, por acreditar-se no direito inalienável dos aprendizes a se apropriarem da língua escrita, uma das maiores objetivações da humanidade, a produção textual escrita vinculada à leitura de textos literários, foi escolhida como objeto de pesquisa desta dissertação de mestrado. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo validar uma forma de organização de ensino da linguagem escrita nos planos psicológico e linguístico, atendendo à Lei 11.645/2008, aliando o processo de leitura cujo conteúdo temático (literatura indígena) seja ampliado para ser semiotizado na dissertação argumentativa de vestibular (DAV). Os participantes da pesquisa foram alunos da terceira série do Ensino Médio, de uma escola pública do interior paulista, e conduzida à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentada na Teoria Histórico Cultural (VIGOSTKI, 2009, 2018); na Teoria dos Gêneros (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003, 2006, 2013; VOLÓCHINOV, 2017); na Metodologia da Transposição Didática (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006); na Metodologia da Sequência Didática e na Engenharia Didática do Ensino da Língua (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, 2010; DOLZ e ABOUZAIID, 2015; DOLZ, 2016). Para a organização do desenvolvimento do conteúdo temático, foi utilizado o método de leitura de textos literários, de Bordini e Aguiar (1993) conhecido como Método Recepcional de Leitura (MRL). As oficinas modulares foram desenvolvidas em uma sequência didática de ensino de leitura (SDEL) e numa sequência didática de ensino de escrita (SDEE). Após a intervenção didática, foi realizada a análise da produção inicial (PI) e confrontada com a produção final (PF) dos alunos. O desenvolvimento da SDEM possibilitou a articulação da leitura e da escrita observada na semiotização do conteúdo temático e do gênero na produção do gênero DAV, possibilitando o ensino da língua portuguesa, nas diversas abordagens: literária, gramatical e de produção de textos. Da mesma forma, o Método Recepcional, como metodologia para o ensino da leitura, constitui uma ferramenta viável pragmática que permite a superação da fragmentação da leitura-escrita. De forma geral, foi possível constatar que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, mesmo não havendo complexificação da estrutura do raciocínio argumentativo. Finalmente, foi confeccionado o Produto Educacional que consistiu na organização da primeira etapa desta pesquisa, em forma de Unidade Didática, com proposta de atividades, para formar, reestruturar e ordenar o conteúdo temático, a partir de textos literários de autoria indígena, a fim de promover o desenvolvimento de capacidades de ação comunicativa.

Palavras-chave: Engenharia Didática do Ensino de Língua. Interacionismo Sociodiscursivo. Dissertação Argumentativa de Vestibular. Literatura indígena. Sequência Didática de Ensino. Método Recepcional.

SEMIOTIZATION OF INDIGENOUS LITERATURE CONTENT IN VESTIBULAR ARGUMENTARY DISSERTATION

ABSTRACT

This work is a contribution to the studies of the Teaching Engineering of Language Teaching (EDEL), whose proposal (development of a Mixed Teaching Teaching Sequence - SDEM) considers the space of teaching, learning and research, subject to observations and didactic identification of the process teaching and the introduction of knowledge for the development of empirical writing, since teaching writing to students in the final grades of public schools is a major challenge. But, in the dialectical conception of writing and reading (JANTSCH, 1996) and, believing in the inalienable right of apprentices to appropriate the written language, one of the greatest objectivities of humanity, a textual production written writing lecture of literary texts, Thus, this research aimed to validate a form of organization of the teaching of the written language in the psychological and linguistic plans, assisting the Law 11.645 / 2008, combining the reading process whose thematic content (indigenous literature) is expanded to be semiotized in argumentative dissertation of entrance exam (DAV). The research participants were students of the third grade of high school, from a public school in the interior of São Paulo, and conducted in the light of Sociodiscursive Interactionism (ISD), based on the Historical Cultural Theory (VIGOSTKI, 2009, 2018); in Gender Theory (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003, 2006, 2013; VOLÓCHINOV, 2017); in the Methodology of Didactic Transposition (MACHADO and CRISTOVÃO, 2006); in Didactic Sequence Methodology and Didactic Engineering of Language Teaching (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, 2010; DOLZ and ABOUZAIID, 2015; DOLZ, 2016). For the organization of the development of thematic content, we used the method of reading literary texts by Bordini and Aguiar (1993) known as the Receptional Reading Method (MRL). The modular workshops were developed in a reading teaching didactic sequence (SDEL) and a writing teaching didactic sequence (SDEE). After the didactic intervention, the analysis of the initial production (PI) was performed and compared with the final production (PF) of the students. The development of SDEM enabled the articulation of reading and writing observed in the semiotization of thematic content and gender in the production of the DAV genre, enabling the teaching of the Portuguese language, in the various approaches: literary, grammatical and text production. Likewise, the Receptional Method, as a methodology for teaching reading, constitutes a viable pragmatic tool that allows overcoming the fragmentation of reading-writing. In general, it was possible to verify that there was a development of the students' language skills, even though there was no complexification of the structure of argumentative reasoning. Finally, it was made the Educational Product that consisted of the organization of the first stage of this research, in the form of Didactic Unit, with proposal of activities, to form, restructure and order the thematic content, from literary texts of indigenous authorship, in order to promote the development of communicative action capacities.

Keywords: Didactic Engineering of Language Teaching. Sociodiscursive interactionism. Vestibular Argumentative Dissertation. Indigenous literature. Teaching Sequence. Receptional Method.

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Modelo teórico-didático do gênero DAV	41
Quadro 2 – Esquema do conjunto de atividades escolares sistematizadas em torno da DAV.	64
Quadro 3 – Sinopse das oficinas e etapas do Método Recepcional de leitura de textos literários em sala de aula	67
Quadro 4 – Grade geral de análise dos textos produzidos na PI e PF	91
Quadro 5 – Elementos do contexto de produção e arquitetura textual	104
Quadro 6 – Pontuação segundo a grade geral de avaliação	105

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Método Recepcional de leitura de textos literários e relação com as principais ações.	35
Figura 2 – Formação dos tipos de discurso a partir das relações entre mundo ordinário e ato de produção	44
Figura 3 – Sequências textuais	45
Figura 4 – Protótipo da sequência argumentativa	46
Figura 5 – Síntese dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003).....	49
Figura 6 – Modelos de estrutura de sequência didática	53
Figura 7 – Sequência didática de ensino mista: leitura e escrita	63
Figura 8 – Saberes de alunos do terceiro ano de ensino médio de uma escola pública sobre a temática indígena.	69
Figura 9 – Saberes (A) e percepção (B) sobre a cultura indígena no currículo escolar, de alunos do terceiro ano de ensino médio	69
Figura 10 – Saberes sobre obras que remetem aos indígenas: número de vezes que a obra foi citada pelos alunos do terceiro ano de ensino médio	70
Figura 11 – Esquema ds confecção de “Pau de chuva” indígena	87
Figura 12 – Confecção de “Pau de chuva”	87
Figura 13 – “Paus de chuva” confeccionados pelos alunos	87
Figura 14 – Formação do <i>corpus</i> de análise	105
Figura 15 – Formação do <i>corpus</i> de análise, organizado em três categorias de acordo com a frequência dos alunos às oficinas da SDEE e produção inicial e final	107
Figura 16 – Etapas da análise do conteúdo segundo BARDIN (2011)	109
Figura 17 – Algumas categorias de análise semântica propostas pelo software Tropes Zoom	112
Figura 18 – Mobilização dos conhecimentos/autoria dos alunos e desenvolvimento efetivo do tema literatura de autoria indígena, na PI e PF	125
Figura 19 – Mobilização dos conhecimentos sobre autores e obras literárias, na PI e PF, agrupados por frequência às oficinas da SDEM.....	126
Figura 20 – Nomes utilizados nos argumentos de autoria	147
Figura 21 – Uso de elementos de conexão nas PI e PF de todos os alunos dos três grupos, 100 %, 80-90 % e menos de 70 % de frequência às oficinas	159
Figura 22 – Elementos de conexão nas PI e PF de todos os alunos dos três grupos, 100 %, 80-90 % e menos de 70 % de frequência às oficinas	159
Figura 23 – Frequências de unidades/ locuções adverbiais, nas PI e PF de todos os alunos dos três grupos	169

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Interpretação da consigna	118
Tabela 2 – Conteúdo temático	121
Tabela 3 – Pertinência das informações	122
Tabela 4 – Coerência temática	124
Tabela 5 – Plano geral do texto	132
Tabela 6 – Layout da DAV	134
Tabela 7 – Sequências argumentativa e explicativa	135
Tabela 8 – Quantidade e hierarquia de argumentos	139
Tabela 9 – Formas de planificação: refutação de contra-argumentos	141
Tabela 10 – Processos argumentativos e explicativos	143
Tabela 11 – Argumentação de autoridade	146
Tabela 12 – Organizadores textuais	155
Tabela 13 – Conexão	157
Tabela 14 – Densidade de conectores de encaixamento e empacotamento	160
Tabela 15 – Densidade de conectores de encaixamento e empacotamento	161
Tabela 16 – Retomada do texto	162
Tabela 17 – Coesão verbal	165
Tabela 18 – Densidade verbal	166
Tabela 19 – Modalizações	167
Tabela 20 – Lista do léxico mais utilizado pelos alunos com função modalizadora	170
Tabela 21 – Lista de alguns verbos utilizados pelos alunos, e as suas ocorrências	171
Tabela 22 – Localizadores tempo-espaciais	171
Tabela 23 – Advérbios, locuções e preposições mais utilizados pelos alunos	173
Tabela 24 – Explicitação das vozes	173
Tabela 25 – Ortografia	176
Tabela 26 – Síntese do desenvolvimento das capacidades de linguagem	180
Tabela 27 – Notas obtidas pelos alunos da turma participantes da pesquisa, na avaliação da redação do ENEM/2018	186
Tabela 28 – Indicadores do resultado do SARESP 2018, de Língua Portuguesa, dos participantes da pesquisa	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPS	Centro Paula Souza
DAV	Dissertação Argumentativa de Vestibular
EDEL	Engenharia Didática do Ensino de Língua
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETIM	Ensino Médio Integrado ao Técnico
ISD	Interacionismo Sóciodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
MRL	Método Recepcional de leitura
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
SDEE	Sequência Didática de Ensino de Escrita
SDEL	Sequência Didática de Ensino de Leitura
SDM	Sequência Didática de Ensino Mista
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: DA RECEPÇÃO (LEITURA) À PRODUÇÃO (ESCRITA)	22
2.1 Estatuto da literatura indígena	22
2.2 Leitura de textos literários: de Lukács e Jauss à recepção de Bordini e Aguiar	31
2.3 EDEL: do ISD à Sequência Didática de Ensino	37
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.1 Tipo de pesquisa	59
3.2 Contexto de pesquisa ou da intervenção didática	60
3.3 Objeto de estudo	61
3.4 SDEM: da leitura (recepção) à escrita (produção)	62
3.4.1 Sequência didática de ensino de leitura (SDEL): o MRL e a literatura indígena.	65
3.4.1.1 Determinação do Horizonte de Expectativas – Oficina 1	68
3.4.1.2 Atendimento do Horizonte de Expectativas – Oficina 2	72
3.4.1.3 Ruptura do Horizonte de Expectativas – Oficina 3	76
3.4.1.4 Questionamento do horizonte de expectativas – Oficina 4	80
3.4.1.5 Ampliação do Horizonte de Expectativas – Oficina 5	82
3.4.1.6 Considerações sobre o Método Recepcional como meio para tratamento do conteúdo temático	88
3.4.2 Sequência didática de ensino de escrita (SDEE)	89
3.4.2.1 Importância da argumentação no cotidiano, representação da situação de comunicação do gênero e elementos constitutivos da DAV – Oficina 6	92
3.4.2.2 Estrutura do texto argumentativo e planejamento do texto – Oficina 7	94
3.4.2.3 Estrutura esquemática da sequência argumentativa – Oficina 8	95
3.4.2.4 Marcadores textuais: conectores – Oficina 9	97
3.4.2.5 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizadores textuais – Oficina 10	98
3.4.2.6 Questões transversais: revisão gramatical – Oficina 11	99
3.5 Formação do <i>corpus</i> de pesquisa: referência e análise	100
3.5.1 <i>Corpus</i> de referência para a pesquisa	100
3.5.2 Formação do <i>corpus</i> de análise dos textos empíricos	103
3.6 <i>Software</i> Programa de informática Tropes Zoom para auxiliar na análise de dados feita com base no ISD	111
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO DE ESCRITA: CAPACIDADE DE AÇÃO	114
4.1 Capacidade de ação: análise da PI de Alana	114
4.2 Análise ampliada e comparativa, entre a PI e a PF de Alana, Brenda e Carla	118
5 ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA GERAL DA DAV	128
5.1 Aspectos discursivos do texto da PI de Alana e suas relações com a SDEE	128
5.2 Análise ampliada e comparativa entre a PI e a PF de Alana, Brenda e Carla	131
5.3. Síntese sobre a capacidade discursiva em função da argumentação	147

6 CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA	150
6.1 Análise da PI de Alana e suas relações com a SDEE	150
6.2 Análise ampliada e comparativa entre PI e PF, de Alana, Brenda e Carla	154
7 SÍNTESE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AVALIAÇÃO DA SDEM	180
7.1 Síntese da análise das capacidades de linguagem	180
7.2 Avaliação da SDEE pela turma participante da pesquisa	184
7.3 Generalizações feitas a partir da pesquisa	188
7.4 Produto Educacional	190
CONSIDERAÇÕES	192
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	205
Anexo A – Autorização da Unidade Escolar para realização de pesquisa	205
Anexo B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	206
Anexo C – Insumos linguísticos literários de referência utilizados na SDEL (Módulo I).....	208
Anexo D – Insumos linguísticos de referência utilizados na SDEE (Módulo II).....	212
Anexo E – Insumos linguísticos de referência utilizados na SDEE (Módulo III).....	224
Anexo F – Critérios de avaliação da redação do vestibular da Unesp/2018 (Manual do candidato)	230
Anexo G – Coletânea de textos da proposta de redação da Unesp/2019	231
Anexo H – Produção inicial (PI) e produção final (PF) de Alana, Brenda e Carla	232
APÊNDICES	234
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pelo/a aluno/ a (TCLE)	235
Apêndice 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos (TALE)	237
Apêndice 3 – Enquete inicial sobre o conhecimento de literatura indígena	239
Apêndice 4 – Consigna/ proposta de produção escrita	240
Apêndice 5 – Avaliação Final da SDEM.....	241
Apêndice – Síntese da obra “Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória”, de Daniel Munduruku	242
 Produto Educacional	 243

AGRADECIMENTO



Ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, corpo docente, coordenação e pessoal administrativo que oportunizaram e viabilizaram a experiência do mestrado. Da mesma forma, ao Centro Paula Souza/SP, por conceder-me afastamento parcial das aulas para poder dedicar esse tempo aos estudos e à pesquisa.

À Profª. Dra. **Rosa Maria Manzoni**, minha orientadora, por ter provocado em mim as várias reflexões sobre o meu agir docente e sobre a conscientização em relação à escolha das palavras. Minha eterna admiração e orgulho pela mulher educadora que ela representa.

Ao **ETIM-Administração, turma 2018**, pela disposição incondicional na participação comprometida e alegre, em todas as atividades propostas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca de Qualificação e Defesa, Prof. **Odilon** Helou Fleury Curado e Prof. Joaquim **Dolz**, pelas contribuições que engrandeceram este trabalho.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem (**GEPELin**), mais que um grupo de estudo, um verdadeiro espaço de cumplicidade, respeito, colaboração e muita aprendizagem.

Aos meus **colegas** das aulas das diferentes disciplinas, como aluna especial (2017) e como aluna regular (2018 e 2019), especialmente a **Thaís Cavalcanti dos Santos** que se tornou, durante esses últimos três anos, uma grande confidente e amiga.

Ao Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais da Unesp/ Bauru (**LADEPPE**) pela ajuda com o desenvolvimento do produto educacional.

De forma muito especial, gratidão imensa a minha **família**, aos meus queridos filhos (Bruno, Ana e José) e esposo (Ismael), que vivenciaram a minha ausência física e mental, ao longo da travessia do mestrado, e a todos os membros, e agregados, dos clãs **Canizares e Cardoso**, por compartilharem comigo essa alegria de viver.

A todos os que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, minha eterna *gratidão*.

DEDICATÓRIA

*Eu,
mãe, mulher, filha, esposa, irmã, tia,
negra, ameríndia,
estrangeira, imigrante,
professora e eternamente aprendiz,
com toda a força da minha **história**,
dedico a*

***Bruno, José e Ana**, filhos amados,
Gil e Maria, pais inspiradores,
Ismael, esposo leal.*

APRESENTAÇÃO

Um dia fui engenheira agrônoma! Nasci num país maravilhoso. Praias com as águas quentes do Pacífico invadem a minha memória. Na Serra, o imponente Los Andes ainda arranca de mim a eterna saudade da terra. Na década de 90, deixei meu Equador para fazer uma pós-graduação, na UNESP, numa cidade do interior paulista. Nunca mais voltei para casa.

Botucatu cativou-me e eu a adotei como meu lar. Aqui, dediquei uma década da minha vida à pesquisa na área de hortaliças, ao mesmo tempo em que me tornava professora de língua espanhola. Já se passaram 25 anos desde então, e nunca mais deixei de ser professora. Formei uma família brasileira. Nasceram o Bruno, a Ana e o José na época em que realizava a licenciatura e adquiria as habilitações em Português, Inglês e Espanhol, com o apoio incondicional do meu grande companheiro de travessia, nesta vida: Ismael.

Na Faculdade, conheci um dos mestres que inspirou as práticas da minha nova profissão: meu professor de Literatura Brasileira. Simplesmente, entreguei-me, de vez, a uma das minhas velhas paixões: a literatura. Fiz concurso público e iniciei minha vida profissional, na escola pública, como professora de Espanhol. Pouco tempo depois, fui convidada a assumir algumas aulas de Língua Portuguesa, na primeira série do Ensino Médio. No começo, não aceitei o convite, por insegurança. Houve resistência entre os professores da escola para confiar essa disciplina a uma estrangeira, com forte sotaque. Meu antigo professor de Literatura Portuguesa confiou nas capacidades que, até então, eu não sabia que tinha. Aceitei o maior desafio profissional da minha vida. E, assim, tornei-me professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, numa escola pública. Passou-se pouco mais de uma década e ainda é um desafio encarar cada uma das minhas aulas. Acredito que tenho me saído bastante bem, pois o retorno que dão meus alunos e ex-alunos, ano a ano, aponta estar realizando um bom trabalho.

Tenho uma formação consolidada de pesquisadora e isso carreguei para o ensino. Sempre tive um olhar atento às práticas pedagógicas, avaliação e desempenho dos alunos; olhar acompanhado do sentimento de humanização que permearam minhas aulas. Mergulhei em muitas leituras, cursos, especializações e oficinas didáticas. Usei muitas metodologias, das quais mal entendia a sua fundamentação teórica. Numa dessas tentativas, conheci o material da Olimpíada de Língua Portuguesa e utilizei-o sem nunca ter participado do evento e desconhecendo completamente as bases teóricas. Mal sabia, então, que, em breve, entraria em contato com a teoria.

Em 2017, interessei-me pelo Programa de Mestrado Profissional de Docência para a Educação Básica, chegando, dessa forma, até a disciplina de *Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa*. E foi assim que fui apresentada ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) pela voz de minha segunda grande mestra: minha orientadora Rosa Maria Manzoni. Essa FLOR mostrou-me um caminho, uma possibilidade, uma proposta..., da qual, inicialmente, duvidei. Parecia tão fácil que, por meio da Didática do Ensino de Língua, à luz da teoria do ISD, seria possível ensinar a escrita de diferentes gêneros textuais, promovendo o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos meus alunos. Mas, será

que a teoria sabia que eu tinha 40 alunos em cada turma? Que minhas turmas eram muito heterogêneas? Que, normalmente, trabalhava com sete turmas por ano, e que, além da produção de textos, eu precisava dar conta do ensino de literatura e promover reflexões gramaticais, dentro de um programa escolar?

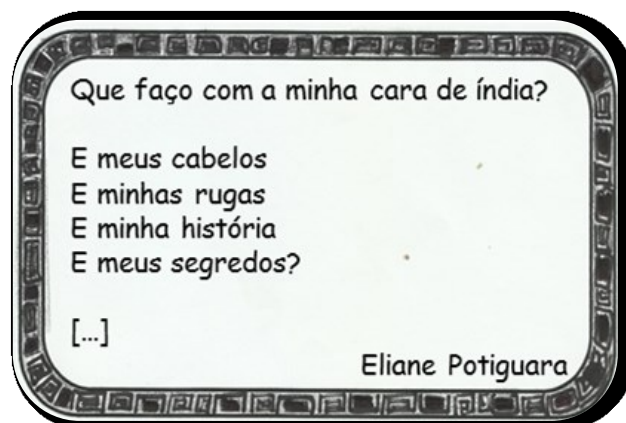
Um novo desafio chegou a minha vida. Ingressei no Mestrado Profissional, em 2018 e, lá, conheci muitos mestres inspiradores, tanto entre os colegas como entre os professores, que **nutriram** e possibilitaram a aquisição de novos saberes. A **semente** do projeto de pesquisa tinha sido plantada no decorrer da disciplina, quando fora **adubada** com os estudos dos autores do ISD, e foi **crecendo** enquanto **bebia** da fonte dos bons papos, durante as viagens entre Botucatu e Bauru, com a Thaís, minha colega, amiga, confidente e, por muitas ocasiões, “a minha luz”. Nessas trocas, carregadas de fortes reflexões, o projeto de pesquisa deu **botões florais** em forma de conteúdo temático: a literatura indígena. Naquele dia, recordei que, talvez, essa temática fora a primeira lembrança que eu tinha guardado da minha formação literária inicial, pois, foram os indígenas equatorianos, da obra *Huasipungo* (um belo **insumo** linguístico), do equatoriano Jorge Icaza, que despertaram essa velha paixão literária, tardiamente assumida.

Assim, o projeto de pesquisa foi mostrando suas primeiras **flores abertas**: a escrita do projeto, o desenvolvimento da pesquisa e a escrita dos resultados. Nesse momento, o GEPELin, durante as horas de estudos do Vigotski, provocou algumas reflexões que me levaram a entender melhor os resultados da pesquisa.

Finalmente, esta dissertação é um produto dessa trajetória, e, agora, também um novo **insumo** linguístico, que faz parte dos primeiros **frutos** responsáveis por uma parte da humanização provocada em mim, ao longo de toda essa travessia.

Dá para perceber que, lá, no fundo, ainda sobram resquícios da época em que eu era agrônoma!

1 INTRODUÇÃO



O Ensino da Língua Portuguesa, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve estar orientado pelo tratamento do texto como unidade de trabalho a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo, no qual os saberes sobre a língua, norma-padrão e diferentes semioses devem ser mobilizados visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem (**leitura e escrita**), possibilitando a maior participação em práticas das diferentes esferas da atividade humana (BRASIL, 2018), numa concepção dialética da escrita e da leitura (JANTSCH, 1996).

Por um lado, a inclusão do estudo da cultura indígena no ensino médio das escolas públicas e privadas está garantida pela lei 11.645/2008, e seu cumprimento deve permitir a inclusão cultural e a superação do silenciamento e da invisibilidade da cultura indígena no sistema educativo, por meio da leitura de textos literários de autoria indígena e não indígena. Por outro lado, o uso da literatura escrita por indígena nas práticas docentes, aliando a escrita à leitura, implica, necessariamente, enquadrar essas atividades na perspectiva da **ciência do humano**. Nesse viés, Bronckart (2006), ao se referir ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aponta que todo projeto da ciência do humano comporta uma dimensão *política engajada* nos terrenos práticos visando a uma melhoria das diferentes situações do agir social.

Dessa forma, possibilitar, aos alunos, o contato com a **literatura de autoria indígena** é permitir o (re)conhecimento do protagonismo nas letras dos escritores indígenas, assim como, respeitar, segundo Dorrico (2018), o lugar da enunciação da expressão indígena, como forma de reafirmação do caráter de resistência de vozes silenciadas nos últimos cinco séculos. Além disso, levando essa autoria à escola, permite-se a desconstrução dessas representações equivocadas sobre os saberes e tradições, enquanto dialogam e possibilitam a construção de uma relação com a sociedade não indígena (DORRICO, 2018).

Na prática docente **real**, as atividades de leitura aparecem quase amalgamadas com as atividades de produção escrita e reflexões gramaticais, portanto, o professor de LP, de algumas escolas públicas, precisa organizar o ensino da literatura, gramática e redação, em 4 horas-aula/semana e vinculá-lo a práticas que atendam a essa demanda pragmática, numa abordagem histórico-dialética que considere a leitura-escrita na sua totalidade (JANTSCH, 1996, p. 39). Surge, assim, a necessidade do planejamento e organização de **atividades de leitura e escrita** que promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias, gerenciando a progressão dessas capacidades em grupos heterogêneos e antecipando-se a obstáculos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004b).

Por um lado, em relação ao tipo de abordagem para o desenvolvimento de atividades de **leitura** de textos literários indígenas, na **Etapa I** desta pesquisa, optou-se por um método de leitura proposto por Bordini e Aguiar (1993), no qual se propõe um percurso que prepara a recepção dessas textualidades, por meio de atividades atreladas ao método.

Por outro lado, ensinar a **escrita** para alunos das séries finais do Ensino Médio, de escolas públicas, carregados de deficiências sobre o conhecimento da estrutura e funcionamento da língua, por diferentes motivos sócio-políticos e históricos, não é fácil e, sem dúvida, ainda é um grande desafio. Porém, olhar o ensino de língua portuguesa (LP) na perspectiva do gênero textual, pode facilitar a intervenção do professor promovendo, assim, o domínio desses gêneros como instrumentos de adaptação e participação na vida social/ comunicativa, e na aprendizagem relacionada à sintaxe ou ao léxico como apoio técnico para essa finalidade (BRONCKART e DOLZ, 2007). Dessa forma, no desenvolvimento da **Etapa II** desta pesquisa, tanto os pressupostos teóricos, quanto o modelo de análise textual, no quadro do **ISD**, subsidiam esta investigação, que versa sobre o desenvolvimento de uma sequência didática nas aulas de LP, visando à promoção das capacidades de linguagem necessárias à escrita.

Assim, esta pesquisa constitui uma contribuição na **EDEL** do ensino de LP (na qual o professor é o pesquisador responsável pelo planejamento, experimentação e avaliação dos dispositivos didáticos) e está organizada em duas etapas que compõem uma Sequência Didática de Ensino Mista (**SDEM**)¹, que vincula uma sequência didática de ensino de leitura (**SDEL**), cujo objeto de estudo é o conteúdo temático organizado por meio da

¹ Optou-se por usar o sintagma *Sequência Didática de Ensino Mista* (**SDEM**) por considerar, ao longo da pesquisa, não apenas a **produção** de textos, mas, também, a **recepção** de textos da esfera literária que aportaram com a ampliação das representações do conteúdo temático da pesquisa; ambas as etapas foram organizadas de forma consecutiva.

recepção da literatura indígena, a uma sequência didática de ensino da escrita (**SDEE**), na qual é utilizado, como objeto de estudo, instrumento de ensino e unidade de trabalho, o gênero textual dissertação argumentativa de vestibular (**DAV**), com alunos da terceira série do Ensino Médio, de uma escola pública. Por meio da apropriação dos conhecimentos sobre a **DAV**, possibilita-se, também, a aprendizagem de caráter social, funcional e inclusiva, relacionados à prática de uso da escrita para ações relativas ao exercício da cidadania, visto que, o indivíduo capacita-se para participar dos diferentes processos seletivos que contemplam essa modalidade.

Na presente pesquisa, pretendeu-se visualizar e atravessar a ponte: entre a pesquisa e o ensino (sala de aula), possibilitando a articulação entre leitura e escrita. Assim, este estudo explora a construção de um dispositivo didático, com finalidade **pragmática**, que desencadeie atividades de leitura de literatura indígena semiotizada na escrita. Ainda, estuda-se o impacto de diversos dispositivos mobilizados em ambas as etapas, nas capacidades de linguagem dos alunos, pretendendo apontar possibilidades que respondam ao seguinte questionamento: **a articulação da leitura e escrita em uma SDEM possibilita a semiotização do conteúdo temático e do gênero na produção do gênero DAV?**

Na tentativa de imitar o cotidiano da escola (finalidade pragmática), onde leitura e escrita estão sempre juntas e uma grande variedade de gêneros textuais circulam (livros didáticos), o **objetivo geral** desta pesquisa é **validar uma forma de organização de ensino** da linguagem escrita nos planos psicológico e linguístico, atendendo à Lei 11.645/2008, aliando o processo de **leitura** cujo conteúdo temático (**literatura indígena**) seja ampliado para ser **semiotizado** na **DAV**.

Para isso, os **objetivos específicos** consistem em:

- 1) apresentar uma proposta de leitura de textos literários de autoria indígena que possa ser inserida numa SDEL e escrita;
- 2) verificar se, após o desenvolvimento da SDEM, houve ampliação das representações psicológicas do conteúdo temático indígena para o agir comunicativo, assim como investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva);
- 3) elaborar uma Unidade Didática com proposta de atividades, para formar, reestruturar e ordenar o conteúdo temático, a partir de textos literários de autoria indígena, a fim de promover o desenvolvimento de capacidades de ação comunicativa.

Esta dissertação está organizada em nove partes, chamadas de seções. Na **primeira seção**, da **introdução**, após a contextualização do objeto de estudo desta pesquisa, apresenta-se a problematização; explicitam-se a fundamentação teórica e a relevância deste estudo; expõem-se os questionamentos que a nortearam, assim como a demarcação dos objetivos.

A **segunda seção** trata da apresentação dos principais **fundamentos teóricos e metodológicos** que nortearam a pesquisa. Com relação à leitura, é contemplada a literatura de autoria indígena (THIÉL, 2012; GRAÚNA, 2013). Sobre a recepção desses textos, o Método Recepcional de leitura (BORDINI e AGUIAR, 1993) ancorado na Estética da Recepção de Jauss (1994, 2002). Com relação à escrita, o quadro teórico-metodológico da Engenharia Didática do Ensino da Língua (EDEL), da Metodologia da Sequência Didática (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ et al., 2010; DOLZ e ABOUZOID, 2015; DOLZ, 2016) e da Metodologia da Transposição Didática (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006), amparadas no ISD, que tem como fundamentação a Teoria Histórico Cultural (VIGOSTKI, 2009, 2018); a Teoria dos Gêneros (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003, 2006, 2013) considerados enunciados de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017).

Na **terceira seção**, desenvolve-se o **procedimento metodológico** da pesquisa, relatado em duas etapas: na Etapa I, sob a abordagem do Método Recepcional de Leitura, de Bordini e Aguiar (1993), e na Etapa II, sob a abordagem do ISD, na concepção de Gênero Textual/Discursivo, de Bakhtin (2011, 2016), Sequência Didática de Ensino e Didática do Ensino de Língua, de Dolz e Schneuwly, (2004), Análise Textual das Capacidades de Linguagem, de Bronckart (2003). Ainda, nesta seção, é relatado detalhadamente o desenvolvimento das oficinas modulares do MRL (Etapa I – leitura) organizadas na SDEL que constitui a base para a construção do produto educacional.

Na **quarta seção**, destinada ao relato das atividades voltadas à escrita (Etapa II) organizadas numa SDEE, mas especificamente, analisam-se, inicialmente, os textos da produção inicial de um aluno e a sua influência no planejamento da SD, justificando, com fundamentos teóricos, a escolha das atividades das oficinas modulares. Em seguida, é apresentada a análise comparativa detalhada dos elementos constituintes de contexto de produção, na produção inicial (PI) e na produção final (PF) de alunos, atentando o olhar para o desenvolvimento da **capacidade de ação**, também, em função da frequência às oficinas modulares.

Na **quinta seção**, realizam-se a análise da infraestrutura geral do texto da PI de um aluno, assim como a sua influência no planejamento da SDEM, justificando, com fundamentos teóricos, a escolha das atividades das oficinas modulares. Após, é apresentada a análise ampliada e comparativa dessa infraestrutura entre os textos produzidos pelos alunos (PI e PF), observando se a frequência às oficinas modulares influenciou o desenvolvimento da **capacidade discursiva** na produção da DAV.

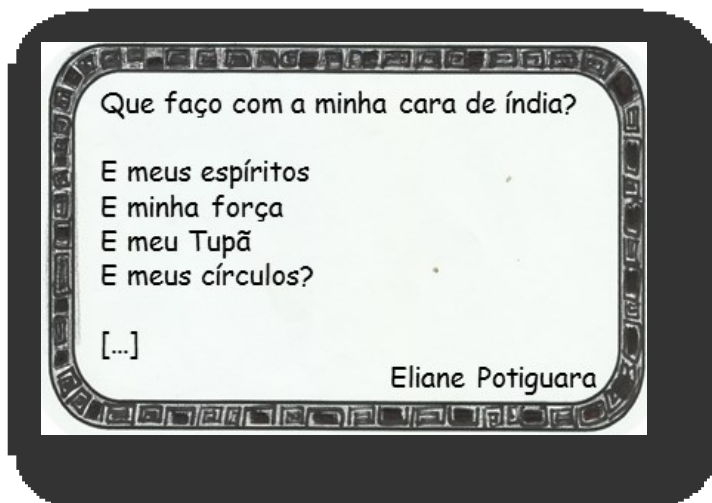
Na **sexta seção**, descreve-se a análise dos mecanismos textuais e enunciativos na PI de um aluno e a sua influência no planejamento da SDEM, justificando, com fundamentos teóricos, a escolha das atividades das oficinas modulares. Logo após, é apresentada a análise comparativa detalhada dos elementos constituintes desses mecanismos na PI e na PF dos alunos, visando a observar o desenvolvimento da **capacidade linguístico-discursiva**, em função da frequência às oficinas modulares.

Na **sétima seção**, é redigida a síntese da análise das capacidades de linguagem observada nos textos dos alunos, além da avaliação da SDEM realizada pelos alunos. Apontam-se, também, as generalizações sobre a pesquisa, assim como a apresentação do Produto Educacional (Unidade Didática apresentada em arquivo anexo).

Finalmente, na **oitava seção**, são sintetizadas algumas considerações finais.

As seções são precedidas pelo poema *Brasil*, de Eliane Potiguara (POTIGUARA, 2018, p. 29), o qual acompanhou a trajetória da professora-pesquisadora ao longo deste trabalho, pois, ao selecioná-lo como insumo linguístico, utilizado em algumas oficinas modulares, mergulhou nas águas da história da sua própria ancestralidade pelo viés lírico da poesia de autoria indígena.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: DA RECEPÇÃO (LEITURA) À PRODUÇÃO (ESCRITA)



Nesta seção, apresenta-se uma síntese dos fundamentos teóricos que nortearam esta pesquisa. Para o desenvolvimento da sequência didática, na qual se concebe a leitura de textos literários para organizar o conteúdo temático sobre literatura indígena e a produção escrita do gênero DAV, a apresentação das bases teórico-metodológicas é realizada em dois momentos, correspondentes às Etapas I e II da SDEM.

Em primeiro lugar, apresenta-se, por um lado, a abordagem e conceptualização de literatura de autoria indígena (literatura indígena²) e os limites com a literatura indigenista e indianista. Por outro lado, expõem-se os principais fundamentos do Método Recepcional de leitura de textos literários, na abordagem da Estética da Recepção e as possíveis interações com a produção escrita.

Em segundo lugar, são redigidas sucintamente as bases da EDEL amparadas no ISD. Além disso, é apresentado o modelo teórico-didático, destacando-se as características da DAV.

2.1. Estatuto da Literatura Indígena

Na última década do século XX, a literatura indígena brasileira, secularmente de tradição oral, começa a superar o hiato do esquecimento por meio da escrita de textos em língua portuguesa. Essas obras são escritas por autores que representam uma parte da sociedade historicamente silenciada, marginalizada e invisibilizada (GRAÚNA, 2013).

² Daqui em diante, a expressão **literatura indígena** refere-se apenas àquela escrita por autores indígenas.

A escolha de uma literatura de autoria indígena, como instrumento para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de **leitura**, requer o conhecimento do tipo de abordagem sob a qual pairam esses textos. Nesse sentido, para Graúna (2013), autores e obras da *literatura indígena*³ podem ser classificados como contemporâneos ou clássicos. No entanto, segundo Souza (2018), não é possível falar sobre uma literatura indígena única, devido à complexidade da produção literária em função da diversidade étnica, interétnica e intercultural. Mas, nesta pesquisa, o significado da palavra “indígena” (*literatura indígena*) é associado à literatura escrita por autores indígenas brasileiros, **independentemente do povo indígena** ao qual pertencem.

Segundo Dorrico (2018), a *literatura indígena contemporânea* abrange o grupo de obras escritas por autores da contemporaneidade com acentuada **pertença étnica**, que passaram a publicar suas poéticas na última década do século XX. Além disso, cada “poética indígena implica simultaneamente gestos, vozes, pausas, ou seja, uma performance complexa e expressiva, imputável a uma época, a um lugar e a um narrador muito concreto, que não podemos mais fingir que não existe” (MEDEIROS, 2018, p. 163).

Na literatura indígena escrita ecoam as vozes da ancestralidade, que carregam uma história de vida, identidade e espiritualidade de um povo, perpetuadas por meio da **oralidade**, como instrumento de transmissão da tradição das culturas dos povos indígenas. A palavra indígena, nessas textualidades, “está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade” (KAMBEBA, 2018, p. 40).

Antes de falar sobre textos da esfera literária, fazem-se necessários alguns questionamentos sobre a literatura indígena: por que literatura de autoria indígena e não, apenas, brasileira?; Literatura indígena, literatura indianista e/ou literatura indigenista?; Qual é a relevância da leitura de literatura de autoria indígena na escola?

a) Por que literatura de autoria indígena e não, apenas, brasileira?

Em relação à emergência autoral indígena (forte sentido de pertencimento), e às vozes (ancestralidade) dessas textualidades reconhecidas como literatura indígena, Dorrico (2018, p. 228) aponta:

³ “Literatura Nativa” ou “literatura da Floresta” (SOUZA, 2018, p. 67).

A emergência dessas vozes indígenas na literatura brasileira, realizadas de si mesmas, desde o seu *lugar de fala*, leva-nos à investigação da autoria indígena, nas diferentes formas que têm se manifestado desde a década de 1990. Com efeito, a autoria indígena revela uma potência narrativa que protagoniza o sujeito na literatura e em outros segmentos, como nas artes plásticas, na música, na crítica literária etc.

Assim, essa autoria reconhecida constitui uma forma de emancipação do indígena enquanto sujeito, num contexto histórico que colocou a cultura dos povos indígenas num papel marginal. Dessa forma, essa escrita possui a “capacidade de transformar a memória em identidade” (MUNDURUKU, 2018, p. 83).

A tradição oral da literatura indígena, secularmente compartilhada em “rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite” (KAMBEBA, 2019), passa a registrar memórias e saberes, de forma escrita, sem perder o “contorno de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade” (HAKIY, 2018, p. 38). Dessa forma, percebe-se que, nessas textualidades, “há um fio muito tênue entre oralidade e escrita”, consequentemente, “a escrita indígena é a afirmação da oralidade” (MUNDURUKU, 2018, p. 83).

Com relação à literariedade da literatura indígena, Medeiros (2018, p. 161), aponta:

Creio que, se pudéssemos, lendo os mitos e os sonhos indígenas, reconhecer suas figuras primordiais, que são estruturas inconscientes, diáfanas, situadas noutra dimensão da experiência (são corpos ilusórios, uma forma que parece existir além da matéria, como música, a mais abstrata das artes), poderíamos descobrir, enfim, a literariedade, aquilo que confere especificidade estética aos signos, aquilo que dá ao enunciado um formato único, intransferível”

A ocidentalização da literatura indígena mostra utilidade para os povos indígenas, pois a ferramenta de escrita passa a ser um instrumento de libertação da dominação e controle sobre a sua cultura, narrativas, mitos e identidade. O que poderá possibilitar o acesso e permanência aos diversos setores da literatura brasileira. Para prosseguir nessa mesma abordagem, surge a necessidade de diferenciar a *literatura indígena*, da *literatura indianista* e da *literatura indigenista* (THIEL, 2012).

b) Literatura indígena, literatura indianista e/ou literatura indigenista?

Com relação à **literatura indígena**, as obras estão atreladas à atuação direta dos escritores/autores, como sujeitos indígenas (Eliane Potiguara e Daniel Munduruku, por

exemplo), que reivindicam, cada vez mais, protagonismo para articular a sua autoexpressão e autovalorização de suas ancestralidades e costumes⁴. A expressão **literatura indianista** é utilizada para denominar uma das características do Romantismo no Brasil, cujos autores (José de Alencar e Gonçalves Dias, por exemplo) não tinham a pretensão de serem portavozes da cultura indígena, mas que os representaram de acordo com os pressupostos da matriz ocidental que justificavam a colonização. No que tange à expressão **literatura indigenista**, relacionam-se obras escritas ou traduzidas por não indígenas, cuja temática procura compreender os povos indígenas, produzida numa perspectiva não indígena, a partir de vozes indígenas, como sujeitos informantes (Darcy Ribeiro e João Ubaldo, por exemplo) (DORRICO, 2018).

As textualidades de autoria indígena revelam sua complexidade e seu caráter híbrido e, ao dialogarem com outras textualidades, permitem a condução à releitura do que o cânone ocidental costuma considerar como texto literário (THIÉL, 2012, p. 36).

Nesse sentido, sobre a literatura indígena, Medeiros (2018, p. 164) aponta que,

[...] o vasto conjunto de textos orais e escritos, abrangendo fragmentos, resumos, enredos completos, romances, etc., não se deu nem se dará, à nossa leitura, como objeto definido em sua forma e conteúdo. Essa literatura, anônima e autoral, oscila continuamente, se considerarmos o museu de tudo (de tudo o que se recolheu, desde que houve o primeiro contato até agora), entre a forma do fragmento e a forma da narrativa plena, não se podendo eleger, sob pena de ignorar a riqueza do repertório à nossa disposição [...].

Em relação à literatura de autoria indígena, Thiél (2013) afirma que essas textualidades são produzidas por eles mesmos, com suas especificidades estéticas, multimodalidades e grafismos. Narrativas de autoria indígena ancestral, comunitária ou individual, transitam entre a oralidade e a escrita, e refletem a cosmovisão nativa pelo uso da própria língua e a cultura brasileira através da língua portuguesa. Nessas narrativas há uma forte relação entre o homem, cultura e a natureza.

Os gêneros textuais e literários vinculados à tradição oral foram agrupados por Thiél (2012, p. 80), em função de sua finalidade: cerimonial e popular (preces, cartas etc.), relato mítico (contos, fábulas e mitos), relato ensaístico e testemunho ensaístico ou gênero

⁴ “O lugar de fala indígena é a sua ancestralidade, sem mediações alheias a eles” (DORRICO, 2018, p. 230).

memorialístico (autobiografias, memórias e *contramemória*⁵). Mas, segundo a autora, “há, na verdade, um imbricamento de vozes e gêneros nos textos indígenas” (p. 94).

Quanto à periodização da literatura indígena, Graúna (2013, p. 74) aponta o momento da tradição oral e coletiva do período clássico e o da tradição escrita individual e coletiva, com narrativas míticas e entrelaçamento com a história desde o olhar indígena. A propriedade intelectual indígena contemporânea no Brasil, segundo a mesma autora, começa no final do século XX. Exemplo disso é o poema *Identidade indígena*, de Eliane Potiguara.

Para reconhecer as diferentes formas de expressão literária, Thiél (2013) discute sobre aspectos estético-literários indígenas e instiga a reflexão sobre a **formação de leitores** multiculturais, evidenciando a relevância da leitura da literatura indígena. Em função disso, o primeiro grande desafio para levar à **escola** essa literatura é superar o desconhecimento que os professores têm sobre autoria indígena e as informações estereotipadas, pois, quando eles conhecem algumas obras, as julgam pelos critérios canônicos ocidentais de literariedade (THIÉL, 2013, p. 1177).

Graúna (2013, p. 15) assegura que,

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

Zancán (2015), investigando a memória e história cultural indígena por meio da literatura, com alunos da escola pública, verificou a importância da vivência dos textos literários indígenas na construção da percepção do reconhecimento da alteridade. Já Fumagalli e Hoffmann (2017) versaram sobre o potencial da literatura indígena de provocar reflexões sobre a presença indígena na história, utilizando-se, para essa finalidade, da obra *Ajuda do Saci – Kamba’i*, de Olívio Jecupé. No mesmo viés, Pères (2018) explanou sobre a contribuição da literatura indígena na literatura brasileira e sobre a expressão estética, vozes ancestrais, oralidade, memória, tradição, poesia, crítica e

⁵ “A *contramemória* inclui versões que apresentam uma re-visão do passado e da história do *outro* em um passado narrado (THIÉL, 2012, p. 85).

resistência. Esse autor mapeou os principais autores indígenas das últimas três décadas; elencando Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jecupé, Yamã, Kaká Werá e Márcia Kambeba.

Santos (2018) expõe o caminho dos cânones do romance indianista até os textos de autoria indígena que ainda não são totalmente reconhecidos. E Brito et al. (2018) descrevem a trajetória da invisibilização indígena, as políticas públicas de resgate dos direitos indígenas e a presença da literatura indígena nas escolas.

Graúna (2013, p. 53) cita como autores de literatura de sobrevivência indígena Renê Kithãulu, além dos mencionados acima por Péres (2018). Santos (2018, p. 112) acrescenta, ainda, Ailton Krenak e menciona o grupo de rap Brô Mc's. Dorrico (2018) aporta com os nomes de Cristino Wapichana, Tiago Hakiy, Yaguarê Yamã, etc., como autores indígenas que publicaram suas obras literárias com uma assinatura individual.

Nesta pesquisa, ao longo do percurso da SDEL são apresentados os autores de literatura indígena, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Yaguarê Yamã; como autor indigenista, Thiago de Melo; do Romantismo indianista brasileiro, José de Alencar e Gonçalves Dias; e considerado um cânone da literatura brasileira, o escritor Modernista Guimarães Rosa.

Daniel Munduruku (1964), escritor indígena pertencente à etnia Munduruku, é autor de mais de cinquenta livros. Paraense, cujo sobrenome está associado ao ruído que fazem os pés durante a caça, pesca ou na guerra, formado em filosofia, história e psicologia, educador social, é considerado um dos mais influentes escritores da atual literatura indígena. Obras, como, por exemplo, “Meu vô Apolinário” e “Karaíba” (ANEXO C/5), visam à preservação da cultura indígena (GRAÚNA, 2013, p.126).

Eliane Potiguara (1950), cujo sobrenome origina-se no Tupi e significa “comedores ou catadores de camarão” é carioca e professora e enfatiza, na sua obra, a luta das mulheres dos povos indígenas. Junto a Graça Graúna, assumiram o papel de pioneiras no processo de inserção tardia da produção indígena feminina no sistema literário brasileiro (SANTOS, 2018, p. 116). Potiguara é autora, dentre várias obras, do livro *Metade cara, metade máscara ou História não contadas de mulheres indígenas*, no qual se encontra o poema *Brasil* (ANEXO C/7). Nesse poema, a autora apresenta uma voz lírica

multiétnica⁶ e multissignificativa numa mistura de termos referenciando a sua cultura (GRAÚNA, 2013, p. 95-97).

Eliane Potiguara provém de uma família de índios desaldeados da Paraíba e carrega um histórico de violência contra as mulheres da família: bisavó, avó e mãe. Mulheres discriminadas, que perderam seus companheiros para a violência, mas que resistiram e cuidaram dos filhos, sobrevivendo em condições miseráveis, nas periferias da cidade. Autora do poema *Brasil*, ritmado pelo refrão “o que faço com a minha cara de índia?”, assinala a sobrevivência das mulheres indígenas no presente, contrapondo-se àquela visão mitificada do índio do passado, como fez o Romantismo (FIGUEREIDO, 2018, p.294). .

Yaguarê Yamã⁷ (1973), amazonense, do povo Maraguá, geógrafo, e militante da causa indígena. Dentre várias obras, é autor do livro *Kurumi Guaré no coração da Amazônia*, que é considerada uma obra multimodal (rica em imagens que dialogam com a escrita verbal e grafismos indígenas). Nesse livro, o autor-narrador conta as aventuras do tempo de menino em onze capítulos: *Aventuras de infância; O mais novo da turma; Vivendo a tradição; Encontrando meu espírito; Uma cobra grande no porto de casa; Olhando visajes; História de boto; Brancos, barcos, cidades; Ritual da tukâdera; Quando perdi meu irmãozinho; Adeus ao meu mundo encantado*.

Thiago de Melo (1926), poeta amazonense, grande defensor da floresta, muito respeitado e influente no Brasil, cuja obra é vinculada aos autores regionalistas da geração de 45, do Modernismo Brasileiro. Escreveu muitos livros, dentre eles, *Amazonas, pátria da água*, no qual consta o poema indigenista *Solilóquio do índio*. Segundo o autor, ele escreveu esse livro para despertar os homens do silêncio da apatia – para que reaprendam a linguagem da simplicidade, a ouvir os cantos dos pássaros, a contemplar a grandeza do firmamento e a decifrar os mistérios da natureza (MELLO, 2005).

José de Alencar (1829), cearense, estudou direito e trabalhou em jornais como cronista e redator. Autor de romances urbano, regionalista e indianista, do Romantismo Brasileiro. Inspirado no indianismo, escreveu *O guarani*, *Iracema – lenda do Ceará e Ubirajara*. Em *Iracema* são idealizados os costumes e tradições indígenas, animais e vegetação idealizados e a personagem Iracema (“virgem”, “lábios de mel”, “hálito perfumado”, “doce harmonia”) é romantizada. Nessa obra é narrada a história de amor entre uma índia tabajara e um português (Martin), situada no período inicial da

⁶ “Cumplicidade multiétnica”, termos usados por Graça Graúna (GRAÚNA, 2013, p. 16).

⁷ http://yaguareh.blogspot.com/p/povo-maragua_21.html

colonização. E, para viver esse amor com o guerreiro branco, Iracema abandona suas tradições e seu povo (CEREJA et al. 2017)⁸.

Antônio Gonçalves Dias (1823), maranhense, filho de um comerciante português e de uma mestiça. A sua obra está associada ao Romantismo Brasileiro. O autor estudou as origens brasileiras e desenvolveu pesquisas de etnografia e linguística na Amazônia (CEREJA et al. 2017), transformou o índio em um personagem adequado à construção da identidade nacional na figura do *bom selvagem*⁹ na literatura brasileira, idealizando a natureza e criticando a civilização. Na obra do autor, esse personagem viveu em harmonia com a natureza e estava livre dos vícios da civilização. Perfil heroico traçado para o índio, mas com identidade ambígua (THIÉL, 20112, p. 21-45), pois, em *I-Juca Pirama*, é visto um homem bravo e orgulhoso (“sou bravo, sou forte”), completamente submisso.

João Guimarães Rosa (1908), mineiro, estudioso da natureza e das línguas, esteve em contato com a fauna e flora do sertão e a cultura sertaneja que influenciaram a sua produção literária, vinculada ao Modernismo. Consagrado como cânone pela Academia Brasileira de Letras, por obras como *Sagarana*, *Grande sertão: veredas*, *Primeiras estórias*, dentre outras. (CEREJA et al., 2017). O conto *Meu tio Iauaretê* é um diálogo entre um caçador de onças (filho de branco e índia) e um visitante que nunca fala. Entre as tantas falações, o onçeiro identifica-se e confunde-se com o animal onça, e conta ter se apaixonado e dormido com uma onça. O narrador-personagem conta seus causos como onçeiro e passa por um processo de metamorfose até virar onça. Esse processo é representado com grunhidos que aparecem no texto escrito e oral, por meio de onomatopeias.

c) Qual é a relevância da leitura de literatura de autoria indígena na escola?

O estudo da cultura indígena no ensino médio das escolas públicas e privadas, garantida pela lei 11.645/2008, deve permitir a inclusão cultural e superação do silenciamento e invisibilidade da cultura indígena no sistema educativo, através da leitura de textos literários de autoria indígena e não indígena. Por outro lado, levando em consideração o desenvolvimento da capacidade de **leitura**, diferentes métodos e concepções têm sido ensaiados. Nesse sentido, o MRL de textos literários é uma alternativa “eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação” (THIÉL,

⁸ Utilizou-se como referência CEREJA, *et al.*, por se tratar do livro didático utilizado no ensino médio.

⁹ O termo *Bom selvagem* é de Jean-Jacques Rousseau.

2012, p. 76), que possibilita colocar o aluno frente a um repertório de modalidades discursivas indígenas variadas referenciando a sua cultura.

Nesse viés,

Ser leitor de obras literárias indígenas significa que as “dimensões operativas, culturais e críticas” precisam ser ativadas para que a leitura se desenvolva partindo do que já se conhece das convenções de leitura. Só então pode-se experimentar novas construções discursivas e, finalmente, negociar interpretações decorrentes do diálogo entre o preexistente e o novo (THIÉL, 2012, p. 76).

O texto da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio (BNCC/EM), homologado pelo MEC, em 14/12/2018, aponta que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a prática da leitura dialógica de textos literários, resgatando a sua historicidade, produção, circulação e recepção, em confronto permanente com a “manutenção da tradição e da ruptura” e considerando “suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade das obras” (BRASIL, 2018, p. 523). Para isso, propõe que a escola possibilite o convívio com a literatura, posto que é por meio desse instrumento cultural que a visão de mundo será enriquecida e ampliada. Para tal efeito devem ser promovidas capacidades de linguagem que levem em conta, entre outras questões:

a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL 2018, p. 500). Grifo meu.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram- -se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL 2018, p. 524). (Grifo meu).

Dessa forma, os textos literários de autoria indígena devem ser estudados na escola junto a outros clássicos da literatura brasileira. E, para essa finalidade, o Método Recepcional de Leitura pode ser uma possibilidade didática.

Na prática social dos educadores, segundo Jantsch (1996), a leitura-escrita, na concepção da sua totalidade histórico-social, são assegurados os conteúdos necessários para as objetivações, na dimensão da universalidade (por exemplo, a escrita de qualquer gênero), e da especificidade (por exemplo, a produção de um determinado gênero).

A abordagem do ensino da leitura e da escrita como processos de universos separados e particulares pode promover a coisificação das especificidades de cada um e, conseqüentemente, a *reificação* que, de acordo com Jantsh (1996, p. 41), significa “a impossibilidade de o homem recriar-se e de recriar o seu mundo”.

Na produção de textos escritos não basta copiar e descrever, visto que, na concepção dialética da escrita e da leitura (JANTSCH, 1996, p. 46), “a escrita consiste em uma *apropriação* do real, de modo a estabelecer síntese que abarcam o real, ao mesmo tempo interpretando e produzindo o real”. Dessa forma, segundo o mesmo autor, ensinar a escrever é ensinar a pensar, a criar, a conceituar, para poder ler a realidade, interpretá-la e produzi-la.

2.2 Leitura de textos literários: de Lukács e Jauss à recepção de Bordini e Aguiar

Nesta subseção, apresentam-se algumas considerações sobre o Método Recepcional de leitura de textos literários embasado na Estética lukacsiana e na Estética da Recepção.

Segundo o filósofo húngaro Lukács (1966, p. 11), a arte, inclui-se nela a literatura, é um “elemento de humanização”. Para esse autor, a cotidianidade¹⁰ é o começo e o fim de toda atividade humana e, é nesse contexto, onde acontece o processo de recepção e produção da obra artística como realidade objetiva, influenciado por contradições, pelas múltiplas determinações, necessidades da vida social do homem, necessidades práticas e históricas.

A *estética lukacsiana* segue o método marxista do domínio intelectual da realidade pelo homem e dos preceitos da dialética materialista e histórica, que indicam o caminho para alcançar um objetivo, aprofundando-se na essência da realidade, com fidelidade, como unidade dialética de continuidade e descontinuidade, de tradição e revolução, de transições paulatinas e saltos. Nesse sentido, a obra de arte é um “peculiar modo de

¹⁰ Nesse sentido, o termo não se refere ao senso comum dos homens mergulhados na “cotidianidade”, e, sim, ao relacionado à **vida cotidiana**: “Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma *elevação* na consciência sensível dos homens” (FREDERICO, 2000, p. 302).

manifestar o reflexo da realidade”, ou seja, é o resultado da interação entre homem e mundo externo, reflexo de uma única e unitária realidade, mas não como uma cópia mecânica (LUKÁCS, 1966, p. 17).

A obra de arte é produto do mais alto grau de desenvolvimento humano que ocorreu lenta e gradualmente até a sua especificidade. A sua origem ocorreu de modo imanente à prática social e atividade humana, estando a serviço das necessidades sociais. Pensamento cotidiano, ciência e arte refletem a mesma realidade objetiva, mas com especificidades concretas originadas na vida social cotidiana dos homens. Por meio das particularidades, pode-se compreender que uma obra caminha com a historicidade e desenvolvimento da humanidade em sua universalidade. A obra individual representa a totalidade que reflete a realidade social de um modo não-cotidiano (LUKÁCS, 1966), sendo, nesse espaço da particularidade, a categoria onde se opera a mediação, por parte do professor, para a recepção da obra literária.

A arte, e a literatura, tem um caráter formativo e transformativo devido ao efeito catártico que ela promove em função da retirada da cotidianidade (dispersão, heterogeneidade, pragmatismo, imediatismo e superficialidade não raro fetichista) do entorno humano. Por um lado, a ciência universal tem uma tendência à desantropomorfização (pensamento científico), já que restringe a influência de aspectos subjetivos na compreensão dos fenômenos. Por outro lado, a arte carrega uma essência gerativa, criadora e humanizadora, posto que a realidade é revelada como fenômeno subjetivo produzido pelo ser humano, na esfera imagética do sujeito (LUKÁCS, 1966).

Na catarse da estética de Lukács (1966), o processo de recepção da obra de arte, e da literatura, dá-se na relação da forma (vivência estética) com o conteúdo (vivência do conteúdo). Assim produz-se a ascensão acima do cotidiano superando o fetichismo (consciência confrontada com a realidade). Nesse processo de homogeneização (mediação no qual opera o *horizonte de expectativas* de Jauss), é necessária a reflexão e superação da prática da vida cotidiana.

O conceito de experiência estética é introduzido por Jauss (2002) e outros autores, no debate contemporâneo, para se estabelecer uma especificidade do estético num panorama polarizado de extremos. Para Jauss, estética é a vivência da radical

inconsequência: “ser arrebatado do curso das coisas e do tempo, sem atentar às consequências” (JAUSS, 2002 - tradução livre¹¹).

Sánchez-Vázquez (2005, p. 33) discorre sobre a *Estética da Recepção* desenvolvida por Jauss, na década de 60, a partir das reflexões sobre a crise das concepções da autonomia do texto; da neutralidade ideológica das ciências humanas e da autonomia literária, assim como das teorias imanentistas da literatura e da crítica literária. O autor aponta o apagamento do papel ativo do leitor e da sua função limitada à reprodução do conteúdo da obra.

Segundo Jauss (1994, p. 27), “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete”. Dessa forma, segundo Sánchez-Vázquez (2005, p. 34), Jauss preocupa-se com a exigência do entendimento da função social da literatura, na tentativa de superar o enfoque dogmático das relações entre literatura e sociedade do marxismo alemão, não mais sob o olhar da recepção do autor e da obra literária, mas sim à luz da recepção do leitor. Para quem a experiência da leitura consegue libertá-lo de opressões e dilemas do seu cotidiano, na medida em que o obriga a uma percepção nova sobre a vida (JAUSS, 1994, p. 50).

Os estudos de Jauss foram direcionados numa nova perspectiva de mudança de paradigma na teoria e na história da literatura ¹² (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 35-44). Nessa abordagem, o leitor, no processo de recepção, deve cumprir sete teses fundamentais:

1) Experiência com a obra e intervenção do leitor, numa relação dialógica. A história da literatura pelo historiador-leitor é baseada na sucessão histórica de leituras. ¹³;

2) A experiência do leitor é mediada pelos conhecimentos prévios que foram acumulados por outras leituras e por um sistema de referências que o leitor tem sobre cada obra, saberes prévios sobre o gênero, a forma, a temática, e contrastes entre linguagem poética e prática. Esses conhecimentos e saberes colocam o leitor num horizonte de expectativas já conhecido que transita para o conhecimento do horizonte de expectativas do autor;

¹¹ “Estética es la vivencia de la radical inconsecuencia: ser arrebatado del curso de las cosas y la marcha del tiempo, sin atender a las consecuencias”.

¹² “Y este nuevo paradigma en la historia de la literatura es para Jauss la Estética de la Recepción” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 34).

¹³ “El historiador —dice Jauss— debe convertirse siempre, y en primer lugar, en lector antes de comprender y clasificar una obra”.

3) A reação após a leitura de uma obra pode ser diversa entre os leitores. Se a obra é rejeitada, ela não se encaixa no horizonte de expectativas dominante, portanto, há uma distância estética em relação ao horizonte do leitor. Se a distância estética aumenta (ruptura com a cotidianidade) aumentará o valor estético da obra¹⁴.

4) Um horizonte de expectativas pode ser recriado em função do tempo de produção (passado) e recepção (atual), portanto, há uma diferença interpretativa entre a recepção do passado e da atual. Com isso, a obra literária é atemporal e disponível a múltiplas leituras com intervenção direta do intérprete-leitor.

5) A estética da recepção exige localizar a obra numa série evolutiva literária (processo histórico) para conhecê-la dentro do contexto de experiências e acontecimentos literários. Essa evolução literária acontece de acordo com a transformação da recepção passiva em ativa com aspectos novos formais, ideológicos e morais.

6) No estudo da história da literatura, produção e recepção, devem ser combinados o método diacrônico (ordenação de autores/obras numa série temporal) e o sincrônico (sistema referencial em um tempo determinado), levando em consideração o horizonte de expectativas do leitor em um momento histórico determinado.

7) O estudo de uma história particular relacionada à história geral considera a literatura como uma imagem da realidade social que potencialmente pode possibilitar um efeito social. A função social da literatura é atingida quando a experiência literária, ou recepção do leitor, entra no horizonte da práxis e afeta as atividades cotidianas e seu comportamento social.

A partir dessas teses, Jauss (segundo Sánchez-Vázquez, 2005) destaca três aspectos: relação dialógica entre texto (produção que remete a um destinatário) e recepção (efeitos do texto no leitor); papel mediador dos horizontes de expectativas (do autor/passado, do receptor/presente, da fusão de ambos, extraliterário ou da prática vital); e função social da literatura (horizonte prático-vital).

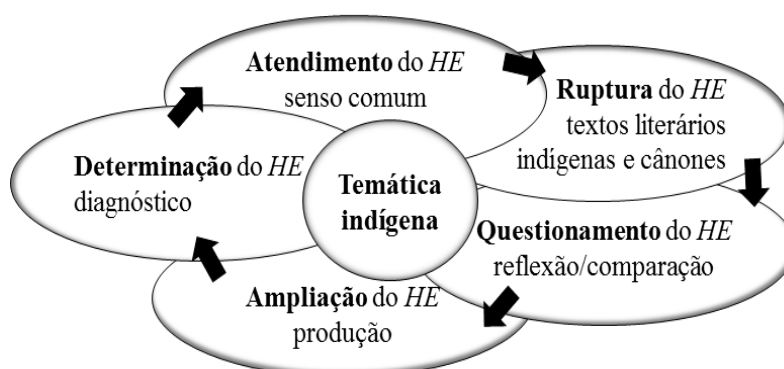
Sobre o *Método Recepcional de leitura de textos literários*, Bordini e Aguiar (1993, p. 81-6) apontam que esse método, nas escolas brasileiras, é pouco considerado devido à tradição de não considerar o ponto de vista do leitor. Durante o processo de produção e de recepção, existem espaços onde implicitamente há horizontes históricos, estéticos-ideológicos e conhecimentos prévios que, para estabelecer diálogo entre o texto e o leitor,

¹⁴ "En la medida en que esta distancia disminuye y en que la conciencia del receptor no le exige volverse hacia el horizonte de una experiencia no conocida, la obra se aproxima a la esfera del arte culinario o de entretenimiento".

esses horizontes devem ser atendidos. Assim, o texto literário constitui-se a arena onde os horizontes do produtor e do receptor podem identificar-se ou estranhar-se.

A técnica desse método de leitura de textos literários objetiva a compreensão e criticidade, percorrendo as cinco etapas de desenvolvimento dos Horizontes de Expectativas: Determinação, Atendimento, Ruptura, Questionamento e Ampliação (FIGURA 1). Em todas as etapas, a forma de semiotização das produções, ou seja, o gênero textual, deve ser escolhida pelo aluno.

Figura 1 – Método Recepcional de leitura de textos literários e relação com as principais ações¹⁵.



Fonte: Esquematizado pela autora a partir de Bordini e Aguiar (1993).

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 88), na primeira etapa (***Determinação do Horizonte de Expectativas***), ou de diagnóstico, é o momento de observar a realidade dos alunos, estabelecer o perfil da turma e analisar o seu interesse, ao colocá-los em contato com gêneros e temas diversos e, dessa forma, prever estratégias de transformação.

Na segunda etapa (***Atendimento do Horizonte de Expectativas***), o professor oferece aos alunos textos literários familiares, do seu senso comum e cotidiano, com repertório linguístico próximo da sua realidade, crenças e estilo de vida, retirados da mesma literatura ou da televisão, quadrinhos, cartuns, folclore, letras musicais, vídeo, etc.

Atendendo às expectativas, insumos linguísticos são escolhidos pensando neles como textos esperados ou do cotidiano. Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 88), essa etapa consiste em proporcionar experiências com textos que satisfaçam as suas necessidades. Além disso, segundo Lukács (1966, p. 11), o começo de toda atividade humana está na

¹⁵ ¹⁵ Horizontes de Expectativas (HE) é a expressão utilizada por Jauss (BORDINI e AGUIAR, 1993) para indicar o modo de o leitor apreender e interpretar o mundo, a partir de um ponto de vista particular.

cotidianidade, e é nesse contexto que acontece o processo de recepção, influenciado pelas contradições e múltiplas determinações da vida social.

Bordini e Aguiar (1993) indicam que, na terceira etapa (*Ruptura do Horizonte de Expectativas*), deverão ser abaladas as certezas dos alunos, ao serem instigados com textos literários novos, distantes em espaço e tempo, mais complexos, para promover a discussão aprofundada sobre temas que ainda se encontram no senso comum, desautorizando as versões pré-determinadas. Nessa etapa, estratégias de leitura compreensivas, receptivas e críticas devem considerar atividades desafiadoras para os alunos.

De acordo com a segunda tese fundamental de Jauss (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 38), os conhecimentos prévios acumulados nas leituras anteriores (horizonte de expectativa conhecido pelo aluno) entram em ruptura ao transitar para o conhecimento do horizonte de expectativas dos autores a serem apresentados. Dessa forma, os próximos textos precisam abalar as certezas e costumes e provocar uma ruptura implicando distanciamento do leitor para realizar uma leitura crítica, problematizadora, e preparar o caminho para o alargamento desses horizontes (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 85-9).

Dessa forma, por meio de atividades orientadas de leitura, é possível auxiliar o processo de ruptura do “automatismo da percepção do cotidiano” (JAUSS, 1994, p. 50). Nesse sentido, os dispositivos transversais mobilizados, além de questões inerentes ao contexto de produção, devem estar relacionados com o “questionamento sobre o sentido geral do texto e sobre os significados das diferentes partes” e o vocabulário novo presente no texto deve ser esclarecido (DOLZ e ABOUZOID, 2015, p. 19).

Na quarta etapa (*Questionamento do Horizonte de Expectativas*), segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 90-91), o aluno passa por um processo de análise e comparação entre as duas etapas anteriores e, através da reflexão e autoavaliação, é capaz de perceber que a compreensão de outros textos lhe acrescenta conhecimento.

Na etapa final, que corresponde à *Ampliação do Horizonte de Expectativas*, o aluno realiza leitura e produção de textos relacionados às etapas anteriores, de forma consciente e reflexiva, a partir de seu próprio olhar, mudando, assim, a visão de mundo ao sair do senso comum.

Segundo a sexta tese fundamental de Jauss (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 42), o estudo da literatura deve vir acompanhado pela produção e recepção. O leitor, nessa fase, desenvolve a consciência das alterações e aquisições obtidas por meio de textos literários

anteriores. Portanto, sentem-se habilitados para decifrar as novidades em outros textos (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 90).

2.3 EDEL: do ISD à Sequência Didática de Ensino

Na EDEL estão ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. O **ISD** é uma corrente teórico-metodológica da ciência do humano, que contempla instrumentos de análise da produção verbal humana (BRONCKART, 2003). Esses instrumentos semiotizados organizam-se em discursos e em textos, nos quais é considerado o contexto da comunicação e a situação de interação na qual é produzido o texto. Dessa forma, os alunos, adaptados a uma situação de comunicação, por meio da ficcionalização, desempenham um papel social e, apropriados dos conteúdos temáticos, constroem a estrutura do discurso considerando os componentes, convenções e regularidades do gênero. Esses gêneros textuais, produzidos nas interações sociais, correspondem, então, à materialização da linguagem, própria do comportamento humano (DOLZ entrevistado por BRAZ et al., 2017, p. 366).

No quadro do ISD, as propostas de intervenções sobre situações práticas da sala de aula são abordadas pela didática do ensino das línguas, pois é na situação prática o lugar onde acontece a validação da teoria. No domínio da didática das línguas, trabalham-se intervenções centradas sobre um grupo de gêneros textuais com finalidades afins (narrar, informar, argumentar, etc.), organizadas em SDEL, visando à conscientização da escolha do gênero pertinente, de acordo com a atividade de linguagem na qual se encontra o ser social. Nesse processo, são evidenciados alguns obstáculos (problemas linguísticos) que são levantados durante a produção dos textos. Assim, no desenvolvimento da EDEL pretende-se contemplar todos esses fatores para promover, em instância final, o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Nesta pesquisa, assume-se a expressão ***gênero textual***¹⁶ como instrumento, construído e desenvolvido pelo homem, no contexto sócio histórico, nas interações sociais, para atingir os seus objetivos e satisfazer diferentes necessidades (BAKHTIN, 2003; MACHADO e BRONCKART, 2009). No processo de ensino da língua, esses gêneros

¹⁶ Nesta pesquisa não se discutem os limites das definições das expressões “gênero textual” e “gênero discursivo” para evitar reduzir a noção de gênero. Assume-se, portanto, “gênero textual” para ambos as expressões. Para o leitor interessado nesse assunto, indica-se a leitura: ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-RROTH, D. (Org). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

constituem verdadeiros objetos de estudo e instrumentos de ensino da produção de textos e, conseqüentemente, quando são mobilizadas diferentes estratégias, promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Dolz (2016, p. 240) chamou de “engenharia didática” o conjunto de tarefas e ações dos alunos para aprender, coordenar e orientar as intervenções dos professores e os gestos profissionais por meio da elaboração de ferramentas, dispositivos, atividades e exercícios para resolver os problemas do ensino da língua, ao adaptar os saberes para o ensino.

A **EDEL** possibilita a concepção de tarefas, atividades, exercícios voltados à aprendizagem, orientando as intervenções do professor, os gestos profissionais e o uso dos dispositivos de ensino (material escolar) preparados por ele, com o intuito de facilitar as aprendizagens que levem à superação dos problemas que surgem nos processos de ensino e aprendizagem da língua. Nesses processos, são organizados e adaptados os saberes e as práticas para o ensino (DOLZ, 2016).

De acordo com Dolz (2016, p. 243), a EDEL passa por algumas fases que consistem: no estudo do objeto de ensino por meio da construção do *modelo teórico-didático do gênero textual* (na primeira fase); concepção de um protótipo inicial das *sequências didáticas*, com atividades centradas nos obstáculos a superar, a partir de uma produção inicial (PI), que avalie as capacidades dos alunos, e uma produção final (PF), que avalie os efeitos do ensino (segunda fase); experimentação ou desenvolvimento da SDE (terceira fase); e análise dos resultados observados (quarta fase). A experimentação, concomitantemente à SDE, passa pela adequação ao contexto sociocultural, consideração dos objetivos didáticos (coerência dos conteúdos ensinados e dos resultados esperados em relação à aprendizagem) por meio do uso de insumos linguísticos adaptados às oficinas modulares da sequência didática.

Na escola, o ensino da língua pretende formar um aluno consciente da autoria do seu texto. Assim, a partir de modelos de gêneros produzidos historicamente, nas diferentes atividades sociais, atividades em situação escolar podem ser organizadas de forma sequencial em ações de linguagem (individual) de fala e escrita, com engajamento discursivo, objetivando a apropriação do gênero escolhido. Dessa forma, de acordo com a BNCC, no Ensino Médio, é desenvolvida a habilidade de

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e

recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2018, p. 498).

Dessa forma, o gênero textual DAV constitui um instrumento pertinente para promover o desenvolvimento das habilidades, nos alunos, proposto pela BNCC.

Sobre a **DAV** pode-se dizer que, embora esse gênero seja produzido na escola, este não é apenas desenvolvido para a/pela escola. O aluno exerce também a sua cidadania quando, plenamente instrumentalizado, apropria-se de conhecimentos sobre o gênero em questão e demonstra domínio da modalidade escrita e padrão da língua portuguesa, nas diferentes esferas sociais. Nesse sentido, Manzoni (2012, p.133) manifesta que “o objeto de ensino de Língua Portuguesa é a língua em uso, que se manifesta nos gêneros do discurso” e destaca que o domínio da linguagem propicia também a formação da consciência.

Produzir um bom texto não se limita às necessidades da escola e do vestibular, pois o desenvolvimento da competência de linguagem é um ato de *empoderamento* para a vida. Assim, como cidadão, o aluno poderá se apropriar da comunicação escrita para explicitar suas ideias, defender seus direitos, posicionar-se em relação a diferentes assuntos, etc. Neste sentido, Manzoni (2007) aponta a escola como o espaço onde o professor pode conduzir seus alunos a um ideal enunciativo, através de práticas de produção de gêneros textuais que considerem os aspectos discursivos e as práticas sociointeracionistas.

Diferentes estudos sobre gêneros textuais da ordem do argumentar têm sido realizados, em diferentes contextos de produção, abrangendo questões teóricas e metodológicas, como, por exemplo, Dolz (1994); Camps e Dolz (1995); Dolz e Pasquier (1996); Dolz et al. (2004); Machado e Cristovão (2006); Barroso (2011); Ribeiro (2012); Striquer (2014); Dolz et al. (2017), dentre outros.

Na questão da transposição didática desses gêneros (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006), é possível lançar mão didaticamente dos saberes a serem passados, considerando os conhecimentos produzidos historicamente nas práticas escolares. Na escola, utilizando-se desses saberes, que fazem parte dos conhecimentos externos à instituição escolar, o professor pode fazer escolhas, organizar e adaptar o ensino, por meio de objetos de ensino

que se transformam em objetos efetivamente ensinados, mediados pelas interações didáticas.

A *modelização teórico-didática da DAV* (QUADRO 1) engloba conhecimentos teóricos adaptados à situação de ensino, em função das prioridades e das necessidades dos alunos. Daí a necessidade, durante a modelização do gênero, de considerar os objetivos que envolvem operações de analisar as características de uma situação de comunicação determinada; reconhecer e produzir um texto adaptado a essa situação; buscar, usar, organizar e planificar os conhecimentos em função do gênero; selecionar o discurso que condiciona a infraestrutura e dominar os diversos mecanismos de textualização e enunciativos (BRONCKART, 2013, p. 41-42).

A abordagem de ensino da língua parte da caracterização e da modelização didática dos gêneros textuais (DOLZ e ABOUZAIID, 2015, p. 19). Dessa forma, segundo Dolz et al. (2010, p. 47), a construção do modelo teórico-didático faz-se necessária, esquematizando as dimensões ensináveis para o planejamento e a geração das atividades das sequências didáticas, e facilitar a intervenção didática.

Com relação às escolhas dos saberes, Dolz (2016, p. 240) apontou que,

Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar.

Nos vestibulares, a DAV é um texto escrito produzido numa situação de comunicação avaliativa, como parte de um processo seletivo para ingressar em algumas universidades. Desenvolvido, por vezes com a exigência de ser desenvolvida em aproximadamente 30 linhas (textos curtos, com 15 linhas são penalizados e aqueles com menos de 7 linhas recebem nota zero). Nessas produções são avaliados: o atendimento ao tema proposto, o gênero, o tipo textual, desenvolvimento da argumentação, a coerência das ideias, a coesão textual, a linguagem e a modalidade (UNESP, 2018, p. 52).

A partir do modelo teórico-didático da DAV (CANIZARES et al., 2019) é possível conscientizar-se sobre os saberes que precisam ser ensinados e planejar atividades de linguagem, em situação escolar, por meio da SDE para promover as capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Quadro 1 – Modelo teórico-didático do gênero DAV

Parâmetros que influenciam a produção da DAV	Capacidade de ação		Contexto da situação de produção ou parâmetros do mundo físico ▪ Emissor: nome do candidato participante de processo seletivo. ▪ Receptor: profissionais que compõem bancas corretoras/avaliadoras, mínimo dois, podendo haver um terceiro. ▪ Momento e lugar da interação: fase da produção da redação, em lugares pré-selecionados do processo seletivo de vestibulares. ▪ Objetivo da interação: demonstrar domínio da língua portuguesa na defesa de um ponto de vista polêmico por meio de argumento. Contexto de produção/parâmetros do mundo sociossubjetivo ▪ Enunciador: sujeito cidadão que faz uso do bom senso para defender um posicionamento crítico sobre um assunto polêmico. ▪ Interlocutor: sujeito universal anônimo e avaliador ou examinador, com poder decisório sobre o desempenho do produtor da DAV. ▪ Contexto e lugar de produção: processo avaliativo e seletivo de vestibular, cujos participantes pleiteiam uma vaga na Universidade. ▪ Efeito desejado no interlocutor: demonstrar suas capacidades de linguagem e, assim, conseguir uma vaga na universidade. Suporte de circulação: modalidade escrita, materializada em folha de papel própria de vestibular, formatada com 30 linhas. Conteúdo temático: assuntos polêmicos atuais, de interesse geral, da área social, econômica, ambiental, política e comportamental.
	Arquitetura interna do texto	Infraestrutura	Plano geral do texto: Introdução, desenvolvimento e conclusão, no mínimo com três parágrafos. Título opcional.
			Tipo de discurso predominante: discurso <i>misto interativo teórico</i>; do mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado e conjunto.
			Sequência textual predominante: <i>argumentativa</i> (premissa da constatação inicial, argumentos ou suportes, restrição e conclusão ou nova tese). Estatuto dialógico de convencer com encaixamento de segmentos de sequência <i>explicativa</i> e <i>descritiva</i>.
		Mecanismos de textualização	Conexão: Presença de operadores lógico-argumentativos. Articuladores que indicam: certeza, probabilidade, causa/consequência, restrição/oposição, esclarecimento/retificação, concessão/contradição, gradação; organizam argumentos, preparam conclusão, etc.
			Coesão nominal: cadeia anafórica pronominal (este, esse, aquele; que, o qual, onde, cujo, etc.) e nominal (sinônimos, hiperônimos, perífrases, etc). Referência intertextual. Ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular. Apagamentos da 1ª. pessoa (das marcas de subjetividade).
			Coesão verbal: atemporalidade ou temporalidade primária. Densidade verbal fraca. Predominantemente localização isocrônica (presente). Em menor grau, retroativa (pretérito perfeito e imperfeito) e projetiva (futuro do pretérito). Presente e o passado: valor genérico. Ausência de verbos de 1ª e 2ª pessoa do singular. Frases passivas. Aspetualizadores: atualmente, hoje em dia, cada vez mais e muitas vezes.
	Mecanismos de enunciação	Capacidade linguístico – discursiva	Gerenciamento de vozes: voz do autor do texto e vozes sociais citadas por meio de mecanismos de intertextualidade.
			Modalização: predominantemente lógica (é evidente, é certo que, necessariamente, talvez, é provável/possível, etc.); e, em menor densidade, deôntica (é preciso, deve).

Fonte: Adaptado de Canizares et al. (2019).

Na produção da DAV, **a capacidade de ação**, que envolve parâmetros físicos e sociossubjetivos, além da intenção, do meio de circulação e de seu conteúdo temático, está vinculada, basicamente, a duas esferas sociais: a escola (durante as aulas de Língua

Portuguesa) e o processo de seleção de vestibular das diferentes universidades (por exemplo, UNESP, USP, ENEM, entre outras).

No **contexto físico** ou situação de produção, os **emissores** (sujeito físico) da DAV são alunos de instituições de Ensino Médio ou candidatos que participam de processos seletivos de vestibular. Os **receptores** desses textos são professores das escolas ou membros de bancas corretoras. O **lugar de produção** ou contexto físico imediato é a escola ou locais pré-selecionados pelos vestibulares. O **momento da interação** pode acontecer durante a aula em que é solicitada a produção de texto. No processo seletivo de vestibular, a produção é realizada numa das fases do vestibular, que, na UNESP, acontece juntamente com a prova de Linguagens e Códigos, com uma duração de 4 horas e 30 minutos (CANIZARES et al., 2019).

No **contexto socio subjetivo** de produção, o **enunciador** da DAV ocupa uma posição social de aluno ou de candidato participante de processo seletivo que concorre a uma vaga em cursos de graduação na UNESP, utilizando-se de bom senso e das suas experiências articuladas aos conhecimentos construídos durante a sua formação. O **interlocutor** ocupa uma posição social de professor ou de examinador da Fundação VUNESP. A **situação de produção** remete a um processo avaliativo que contempla uma relação entre um avaliador anônimo, com poder decisório acerca do texto do produtor, e um candidato ou aluno motivado a obter um bom desempenho em seu texto. O **objetivo da interação** é lançar mão de argumentos para defender um ponto de vista para pleitear uma vaga na Universidade Estadual Paulista (UNESP). No plano social, por meio dessa interação, pretende-se obter o acesso à universidade (CANIZARES et al., 2019).

Em relação ao **conteúdo temático**, na DAV, podem ser abordados assuntos polêmicos atuais, da área social, econômica, ambiental, política e comportamental do indivíduo como ser social. Os textos podem usar como **suporte de circulação** folhas simples que são entregues ao docente e podem circular entre colegas ou serem expostos na escola. No vestibular, os textos são escritos em folha própria para a prova (CANIZARES et al., 2019).

A análise da **arquitetura interna dos textos**, de acordo com a proposta de análise do texto de Bronckart (2003), consiste em considerar a **infraestrutura textual** (plano geral, tipos discursivos, sequência textual, planificação), que promove o desenvolvimento da **capacidade discursiva** dos alunos; os **mecanismos de textualização** (conexão, coerência verbal e coesão nominal) e **enunciativos** (modalização e gerenciamento de vozes), que

promovem o desenvolvimento da *capacidade linguístico-discursiva*. Dessa forma, concebe-se a organização do texto como um folhado de três estratos (ou camadas superpostas): 1) infraestrutura geral; 2) mecanismos de textualização e; 3) mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003, p. 119).

Quanto à *infraestrutura textual*, o *plano geral* consiste em organizar o texto da DAV, no mínimo, em três parágrafos: um para introdução, um para desenvolvimento e um para conclusão. O título é opcional e não é considerado na avaliação do texto, porém, pode chegar a ser considerado no critério que avalia o tema a partir do escrito no corpo do texto (UNESP, 2018). Quando o assunto é polêmico, há necessidade de considerar mais um ou dois parágrafos para o desenvolvimento. O tema, apresentado logo na introdução, é vinculado a uma questão polêmica, junto à contextualização de tempo e espaço, cuja tese representa o ponto de vista a ser defendido e/ou refutado pelo autor. Recomenda-se também apresentar já a estrutura geral do desenvolvimento. No desenvolvimento, a posição do autor, em relação ao tema polêmico, é justificada, explicada e fundamentada, reunindo e examinando argumentos, dados e exemplos pertinentes, analisando e avaliando informações adequadas e contestando posições contrárias. Finalmente, a conclusão é o segmento na qual o autor confirma a sua opinião em relação ao tema polêmico (BRASIL, 2010).

Em relação ao *tipo de discurso*, Bronckart (2003) afirma que os tipos discursivos nascem nas coordenadas gerais dos mundos discursivos. Assim, tem-se discursos da ordem do *NARRAR* e da ordem do *EXPOR*. Na ordem do *NARRAR*, o enunciador distancia-se dos acontecimentos e da situação de interação social; na ordem do *EXPOR*, o enunciador apresenta os acontecimentos no mesmo lugar dos protagonistas da interação. Em qualquer gênero, o texto está composto, em princípio por diferentes fragmentos de tipos de discurso. Por um lado, cada um desses fragmentos, pode ser *conjunto* ou *disjunto* em função da relação entre situação de produção e conteúdo temático. Se as coordenadas que organizam o conteúdo temático semiotizado estão explicitadas nas coordenadas da situação de produção do agente, tem-se a ordem do *NARRAR* e, se não estão, tem-se a ordem do *EXPOR*. Por outro lado, os fragmentos podem apresentar uma relação de *implicação*, onde são mobilizados os parâmetros da ação de linguagem do agente produtor, ou relação de *autonomia*, o qual não requer nenhum conhecimento das condições de produção.

Dessa forma, segundo Bronckart (2003), surgem os quatro mundos discursivos: *NARRAR* implicado, *NARRAR* autônomo, *EXPOR* implicado e *EXPOR* autônomo, aos

quais pertencem os *tipos de discurso*: teórico, narração, relato interativo e interativo (FIGURA 2).

Figura 2 – Formação dos tipos de discurso a partir das relações entre mundo ordinário e ato de produção.

		Relação com as coordenadas gerais do mundo ordinário	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação com o ato de produção	Implicado	Discurso interativo	Relato interativo
	Autônomo	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2003, p. 157).

A DAV, do mundo discursivo da ordem do EXPOR, implicado em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem e conjunto com o mundo ordinário do produtor, apresenta um *tipo de discurso misto interativo-teórico*, devido à concomitância de dois tipos de discursos que se integram por fusão. Assim, a DAV apresenta intercalados trechos, por vezes, implicado (discurso *interativo*) e, por vezes, autônomo (discurso *teórico*). Os trechos do discurso interativo (o autor do texto apresenta e defende seu ponto de vista sobre um assunto, deixando pistas de interatividade com o receptor) são intercalados com as frases declarativas com valor de simultaneidade que caracterizam os segmentos do discurso *teórico* (BRONCKART, 2003).

Segundo Bronckart (2003, p. 254), o discurso do tipo misto deve-se à

[...] dupla restrição que se exerce sobre seu autor: ele deve apresentar informações que sejam, a seu ver, verdades autônomas e se inscrevam, portanto, nas coordenadas de um mundo teórico e deve, ao mesmo tempo, levar em conta os receptores, solicitá-los e, assim, inscrever-se nas coordenadas de um mundo interativo.

Na análise de um texto do gênero DAV, podem ser observados, secções nas quais, ora são trechos nos que se discutem problemas sociais controversos, utilizando-se da argumentação para sustentar, refutar, e negar tomadas de posição; ora são trechos que transmitem e constroem saberes, apresentando textos de diferentes formas de saberes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Quanto à *sequência textual*, segundo Adam, citado por Bronckart (2003), os tipos de discurso, também, relacionam-se com os protótipos ou modelos abstratos de sequência

linguística, denominados de *sequência textual* (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal). Embora Adam tenha abandonado os tipos de sequência *injuntiva* e *poética*, na Figura 3, é apresentada também a sequência textual injuntiva junto às outras sequências.

Em função disso, dos cinco tipos de *sequências textuais*, pode-se afirmar que o gênero DAV, pelo seu caráter dialógico, organizado no tipo discursivo misto interativo teórico, utiliza-se de combinações de sequências *argumentativa* e *explicativa* (BRONCKART, 2003; RIBEIRO, 2006), no qual o agente-produtor considera que o objeto de discurso é, ao mesmo tempo, contestável e problemático para o destinatário. Na DAV, sequências textuais secundárias podem aparecer em alguns segmentos. Assim, além da sequência *explicativa* (de caráter incontestável) com informações apresentadas de forma objetiva, tem-se a sequência textual *descritiva* (voltada a detalhar) (RIBEIRO, 2006).

Figura 3 – Sequências textuais

SEQUENCIAS TEXTUAIS				
Narrativa Narrar	Descritiva Descrever	Argumentativa Argumentar	Explicativa Explicar	Dialogal
Estatuto dialógico da intriga: operações criadoras de tensão. - Cronologia. PROTÓTIPO - Fase situação inicial: início (equilíbrio) - Meio (tensão – transformação; fase complicação/ fase ações/ fase resolução) - Fase situação final: fim (equilíbrio). Fase avaliação, Fase moral	Estatuto dialógico: operações para fazer ver. - Não linear. PROTÓTIPO - Fase ancoragem - Fase aspectualização. - Fase relacionamento. Injuntiva Instruir/prescrever Operações para fazer agir (ver ações)	Estatuto dialógico contestação contestável: operações para convencer. PROTÓTIPO - Fase premissa (dados)/ partida - Fase argumentos (elementos, ex.) - Fase contra-argumentos (restrição, ex.) - Fase conclusão (nova tese)	Estatuto dialógico constatação incontestável: operações para resolver problema. - Explica causas/razões. PROTÓTIPO - Fase constatação inicial - Fase problematização (como) - Fase resolução (explicação). - Fase conclusão-avaliação (constatação)	Estatuto dialógico interativo: operações para regular. - Turnos de fala (discurso interativo) - Conversação/ intervenções - Atos discursivos (pedido, afirmação, injunção) PROTÓTIPO - Fase abertura (fático) - Fase transacional (conteúdo) - Fase encerramento (fática)
Scripts: Ordem do NARRAR, ordem cronológica, sem tensão, grau zero de planificação Esquematisações: ordem do EXPOR, informativo/expositivo neutro, definição, enumeração, regras..., grau zero de planificação				

Fonte: Bronckart (2003).

Mesmo assim, pode-se dizer que a DAV está estruturada, predominante, pela *sequência textual argumentativa*, cujo estatuto dialógico é o de convencer, no qual o conteúdo é apresentado como sendo verdade passível de ser contestada. Nesse viés, Dolz e Pasquier (1996, p. 9) afirmam que a argumentação é um diálogo com o pensamento do outro para transformar as suas opiniões. No processo dialógico do raciocínio semiológico

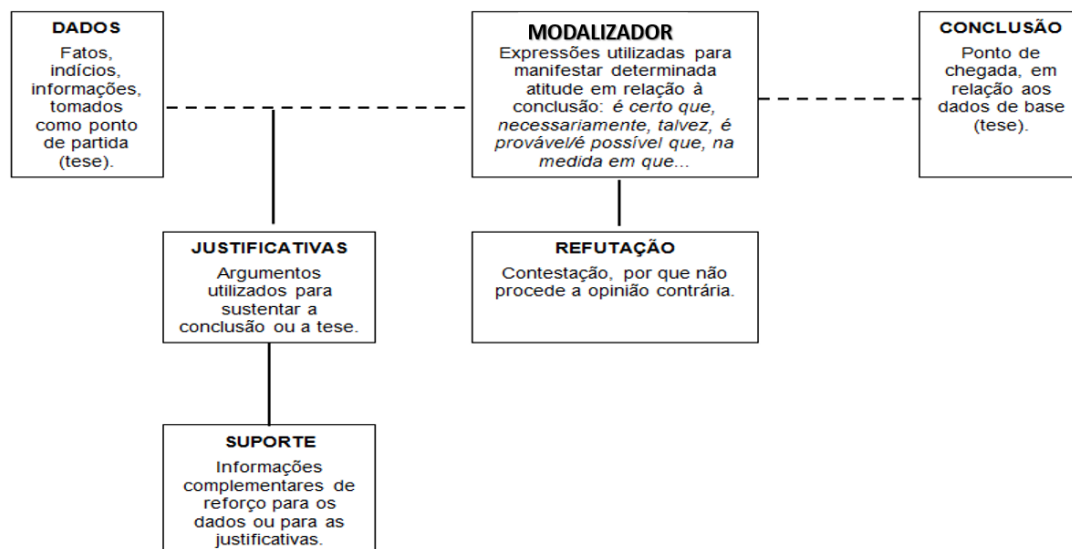
do argumentar implica-se a existência de uma tese, a respeito de um dado tema, desenvolvida por meio da proposta de novos dados (justificados ou delimitados a partir de restrições) que levam ao desencadeamento de um processo de inferência orientada para uma conclusão ou nova tese. (BRONCKART, 2003).

Bronckart (2003) aponta, como construção do segmento argumentativo, o processo de lógica natural. Assim, o raciocínio argumentativo passa pela tese inicial (sobre um tema), dados novos utilizados no processo de inferência, que leva a uma conclusão ou tese nova. Durante o processo de inferência, podem ser apresentados suportes e restrições.

Segundo Barroso (2011), nas sequências dos textos argumentativos, a justificativa pode vir acompanhada por argumentos contrários à tese, como forma de prever o posicionamento do interlocutor. Além desses constitutivos textuais, a conclusão também é parte da estrutura dos textos argumentativos e serve de síntese para o fechamento da discussão ou para introduzir uma nova tese.

A sequência argumentativa elaborada, segundo Toulmin (2001, p. 139-154) apresenta alguns elementos composicionais (FIGURA 4).

Figura 4 – Protótipo da sequência argumentativa



Fonte: Toulmin (2001).

Ainda sobre a estrutura da sequência argumentativa, no caderno do professor de “Pontos de vista”, da Olimpíada da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010, p. 38), afirma-se que quem argumenta “sugere, se vale de argumentos, que nada mais são que razões,

verdades, fatos, virtudes e valores (éticos, estéticos, emocionais) tão amplamente reconhecidos que, justamente por isso, servem de alicerce para a tese defendida”.

Quanto aos argumentos contrários, Platão e Fiorin (2002) explicam que existem muitas versões quando um assunto é polêmico. Para esses autores, “um texto, para ser convincente, não pode fazer de conta que não existam opiniões opostas àquelas que se defendem no seu interior. Ao contrário, deve expor com clareza as objeções conhecidas e refutá-las com argumentos sólidos” (p. 174).

Segundo Barroso (2011), as sequências dos textos argumentativos são constituídas pelo posicionamento do autor em relação a um tema polêmico e por justificativas, quando o autor lança mão de argumentos para sustentar a sua tese. Em alguns casos, a justificativa vem acompanhada, também, por argumentos contrários à tese, como forma de prever o posicionamento do interlocutor.

Corier e Golder (1999), citados por Dolz (1994, p. 21), distinguem cinco níveis de organização estrutural do monólogo argumentativo (aqui entendido como DAV), quais sejam: o aluno não toma uma posição explícita na controvérsia; o aluno formula de maneira explícita sua posição, mas sem a justificar; o aluno introduz um argumento para apoiar a sua posição; e num quarto e quinto nível, o aluno mobiliza vários argumentos que são colocados em ordem progressivamente. O autor ainda acrescenta um sexto nível, quando são introduzidos os argumentos de negociação.

Ainda sobre a *arquitetura interna*, na percepção dos textos como folhados superpostos, encontram-se os **mecanismos de textualização** (conexão, coesão verbal, coesão nominal). Em relação a esses mecanismos, Bronckart (2003, p. 122) afirma que,

Os mecanismos que funcionam no nível intermediário consistem em criar *séries isotópicas* que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas, e/ou temporais do texto.

Sobre a decisão de intervenção didática atrelada ao gênero, visando ao desenvolvimento de capacidades discursiva nos alunos, e a sua relação com os mecanismos de textualização, Dolz e Abouzaid (2015, p. 21) apontam:

[...], no que diz respeito aos fenômenos de textualização, se queremos trabalhar sobre um verdadeiro domínio do funcionamento dos tempos verbais ou da conexão do texto com organizadores textuais, ou ainda

sobre as retomadas anafóricas, para citar apenas três mecanismos particulares, as unidades linguísticas mobilizadas serão diferentes, e aqui, a abordagem por gêneros nos parece particularmente pertinente.

No modelo didático-teórico da DAV, descrito por Canizares et al. (2019), pode ser observado, dentre os ***mecanismos de conexão***, os operadores de articulação temporal, na Introdução; os lógico-argumentativos, principalmente, de causa, oposição e concessão, nas sequências argumentativas do Desenvolvimento. Segundo Bronckart (2003, p. 260), o progresso coerente do conteúdo temático é realizado por meio das *conexões*, que articulam os tipos de discurso (segmentação), as sequências textuais (balizamento), as fases de cada sequência (empacotamento) e os períodos que compõem a mesma fase (encaixamento ou ligação).

Na DAV, segundo Vidon (2012, p.425), na introdução, são utilizados operadores de balizamento com função de articulação temporal (atualmente). Na problematização e na conclusão utilizam-se modalizadores lógicos, na função de empacotamento (por exemplo, “é fato”, “com certeza”). A sequência argumentativa utiliza-se de operadores lógico-argumentativos (por exemplo, “mesmo assim”). Operadores de causa e operadores restritivos de oposição ou concessão (por exemplo, “mas”, “porém”, “todavia”, etc.) são muito frequentes (RIBEIRO, 2012, p.172)

Os ***mecanismos de coesão nominal*** cumprem a função de introdução (geralmente um sintagma nominal indefinido) e de retomada do tema. Por vezes, utiliza-se de apagamentos ou de elipse dos referentes do texto. Às vezes, correspondem a elementos mais ou menos lógicos de associação, inclusão ou contiguidade (BRONCKART, 2003, p.269). Frequentemente, na DAV, são utilizados, para introduzir temas e retomá-los. Assim, esses mecanismos são constituídos, principalmente, pela *cadeia anafórica pronominal* (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos, reflexivos e os apagamentos pronominais ($\emptyset$); como, por exemplo: “esse”, “que”, “o/a qual”, e “cujo”, etc.) e pela *cadeia anafórica nominal*, visando à retomada de termos já expressos no texto ou à antecipação dos que virão depois (BRONCKART, 2003).

Quanto aos ***mecanismos de coesão verbal***, cuja função é introduzir os temas e retomá-los, “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica” dos estados, acontecimentos ou ações (BRONCKART, 2003, p. 126).

Na DAV, não são utilizados os pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e, devido ao *tipo de discurso misto interativo-teórico*, tanto nos segmentos do discurso

teórico, quanto nos segmentos do discurso interativo, apresenta um tempo base (Presente) com valor *gnômico* e de *simultaneidade*, respectivamente, de validade geral, independentemente de qualquer temporalidade particular. Os *mecanismos de coesão verbal* apresentam a característica de atemporalidade (localização neutra) ou temporalidade primária ilimitada, análogo ao dos discursos teóricos, isto é, processos de duração infinita (relação entre progressão da exposição e dos significados do conteúdo temático). A localização é predominantemente, isocrônica (presente) e, em menor grau, retroativa (pretérito perfeito e imperfeito) e até projetiva (futuro do pretérito). Observam-se presente e passado com valor genérico e uso de frases na voz passiva (BRONCKART, 2003).

Na percepção do texto como folhados, tem-se uma terceira camada na *arquitetura interna do texto* representada pelos ***mecanismos enunciativos*** (modalizações e gerenciamento de vozes) que, segundo Bronckart (2003), operam independentemente da progressão do conteúdo temático e contribuem para a manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto (FIGURA 5).

Figura 5 – Síntese dos mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003)

Mecanismos enunciativos: coerência pragmática	
Modalizações	Gerenciamento das vozes
➤ Lógicas (avaliações do conteúdo temático, do mundo objetivo). Fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários: é fato, é evidente que, etc. ➤ Deônticas (valores, opiniões, regras, do mundo social): é preciso que, etc. ➤ Apreciativas (avaliações do mundo subjetivo da voz que faz o julgamento): infelizmente, etc. ➤ Pragmáticas (explicitação de aspectos de responsabilidade do agente): personagem, instituição, etc.	➤ Agente produtor do texto: autor, narrador, expositor, enunciador. ➤ Responsabilidade do dizer e gerenciamento das vozes enunciativas (personagens, vozes sociais, autor, diretas, indiretas, polifonia). ➤ Posicionamento enunciativo do NARRAR: discurso direto, indireto, indireto livre.

Fonte: Elaborado por Canizares et al (2019).

Segundo Bronckart (2003, p. 130), esses mecanismos *configuracionais*

contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos* (quais são as instâncias que *assumem* o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

De acordo com esse autor, as *modalizações* (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas) “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (p. 330).

No gênero textual DAV, por pertencer *tipo de discurso misto interativo-teórico*, podem ser mobilizados termos que marquem valores apoiados em conhecimentos, na condição de verdades, fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. (modalizações *lógicas*). Além disso, marcações que representem valores relacionados à obrigação social ou de conformidade com as normas da sociedade (modalizações *deônticas*). O uso das marcações de julgamento, apresentado como benefícios, infelizes, estranhos (modalizações *apreciativas*) deve ser muito bem pensado e avaliado, pois se, por um lado, elas podem denotar a intencionalidade de atingir o interlocutor na defesa de um ponto de vista sobre o conteúdo temático, por outro, existe o risco de evidenciar subjetividade ao envolver sentimentos ou emoções. As modalizações *pragmáticas* podem explicitar a responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático e atribuem capacidade de ação, e são utilizadas na responsabilização de intenções das ações dos personagens, instituições, etc.

Segundo Brasil (2010, p. 84), os modalizadores/modalizações são “palavras ou expressões por meio das quais o argumentador manifesta determinada atitude” e espera que seja aceita pelo leitor: “é certo que”, “necessariamente”, “talvez”, “é provável/possível que”, “na medida em que” etc. Na DAV, as modalizações podem contemplar desde as lógicas ou epistêmicas, relacionadas a valores de verdade (fatos atestados ou certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários), até as deônticas (regras do mundo social, do direito, da obrigação, da conformidade com as normas sociais) e pragmáticas (responsabilidade de uma entidade relacionada ao querer, dever, poder e ser necessário).

Vale salientar que, na DAV, os *modalizadores* que marcam a impessoalidade contribuem para o apagamento de marcas subjetivas e são os relacionados com a modalização lógica e construindo o texto na terceira pessoa. Nesse sentido, no manual do candidato de vestibular da UNESP, é ressaltado que o candidato não deve fazer uso de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa (singular e plural), pois poderá ser penalizado, mas, na prática, a primeira pessoa do plural continua sendo utilizada nos diferentes processos seletivos sem acarretar perda de desempenho. Nesse viés, segundo Manzoni (2007), na DAV, não aparece projetado o enunciador no interior do gênero, pois

mesmo que o autor utilize a primeira pessoa do plural, o seu discurso aparece de forma impessoal.

Em relação à coerência pragmática, marcada pelas avaliações que o autor do texto explicita sobre um assunto, estudos apontam que a *modalização* é realizada por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferentes denominadas de marcas modais: tempos verbais no futuro do pretérito¹⁷, auxiliares de modo, alguns advérbios, algumas frases impessoais, etc. (BRONCKART, 2013, p. 39). Por um lado, nas apreciações lógicas, a marcação é feita por verbos no futuro do pretérito, auxiliares ou metaverbos, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais, tais como: “é evidente que”, “é provável que”, “certamente”, “evidente”, “pode ser que”, “pode realizar”; “é necessário”, “é evidente”, “é certo que”, “necessariamente”, “é possível que”, etc. (STRIKERV, 2014, p. 321). Por outro lado, as expressões “É fato”, “É lógico”, “É inadmissível” são utilizadas com maior frequência (VIDON, 2012, p. 425).

O *gerenciamento de vozes* implica a marcação de responsabilidade do que é expresso no texto: seja do textualizador, seja do autor empírico (sujeito físico), seja de vozes de instâncias sociais e/ou de personagens (BRONCKART, 2003). Nesse sentido, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (BRONCKART, 2003, p. 326).

Na DAV, por um lado, o *gerenciamento das vozes* pode ser realizado pela autoria empírica impessoal, e pelas vozes sociais. Por outro lado, Lenharo (2016, p.77) entende que podem ser marcados, também, pelo uso do argumento de autoridade, enquanto argumento de prestígio. Por outro lado, o recurso da impessoalidade é fundamental, pois, segundo o manual do candidato da UNESP (2018) “será considerado aspecto negativo a referência direta à situação imediata de produção textual (ex.: como afirma o autor do primeiro texto/ da coletânea/do texto I; como solicitado nesta prova/ proposta de redação)”.

Para falar sobre **SDEL**, antes de tudo, é necessário definir essa expressão. Para Dolz et al. (2004, p. 82), uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”, ou “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma

¹⁷ La modalización se realiza por unidades o conjuntos de unidades lingüísticas de niveles muy diversos que calificamos como marcas modales: tiempos verbales en modo condicional, auxiliares de modo, ciertos adverbios, ciertas frases impersonales, etc. (BRONCKART, 2013, p. 39).

determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 43). Para Bronckart (2013, p. 41), a sequência didática (SD) tem por finalidade dominar a **produção** e a **recepção** dos gêneros textuais, visto que, ao serem instrumentos que possibilitam a participação na vida social e comunicativa, a escolha dos exemplares autênticos envolve uma criteriosa seleção.

Nessas sequências, os gêneros escolhidos e as situações de comunicação devem adaptar-se às capacidades de linguagem dos alunos; o professor apropria-se das possíveis dimensões do gênero que precisam ser transpostas e ensinadas; o que poderá simplificar a tarefa relevando as capacidades já desenvolvidas pelos alunos; esclarece aos alunos objetivos e percurso das atividades; dá tempo suficiente para possibilitar aprendizagens; promove atividades colaborativas entre os alunos; gerencia as suas intervenções e avalia as transformações observadas ao final da SDEL (Dolz et. Al., 2004).

Quanto aos termos *atividades*, *ações* e *dispositivos de ensino*, em primeiro lugar, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), citados por Schneuwly e Dolz (2004, p. 63), “Uma **ação de linguagem** consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral, que nós damos a esse termo como unidade linguística)”. Em segundo lugar, segundo Dolz et al. (2010, p. 63), as *atividades escolares* (conjunto de ações) referentes à escrita podem ser realizadas por meio da produção de um texto, pela revisão do texto escrito e por meio de tarefas que isolam um problema de escrita (descoberta, consolidação e automatização). Finalmente, entende-se por *dispositivo de ensino* o conjunto de materiais, instrumentos, insumos e ações mobilizadas, durante a produção textual, por meio de tarefas específicas desenvolvidas em oficinas. Por exemplo, textos lacunares, questões de múltipla escolha, quebra-cabeças, matrizes textuais etc. (DOLZ et al., 2010, p. 64).

Sobre a SDEL,

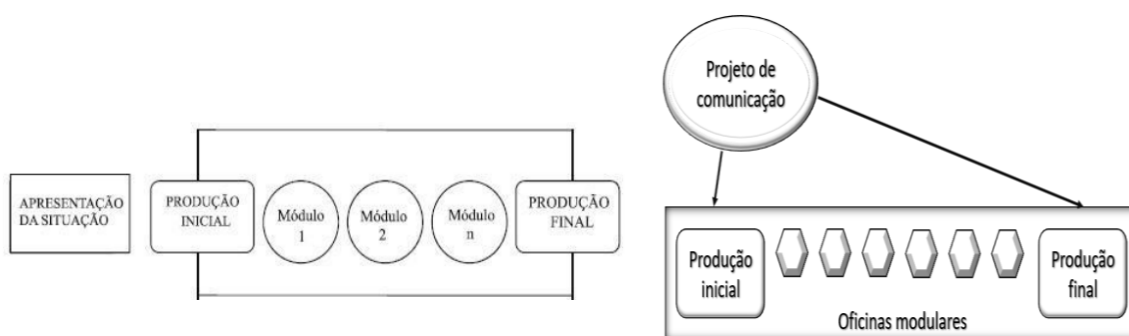
A noção de sequência didática justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação “didática” tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência – aprender –, quanto a ação que o torna possível – ensinar (PASQUIER e DOLZ, 1996, p. 37).

No desenvolvimento da sequência didática são consideradas situações de aprendizagem e produção coletivas (com os colegas, com o professor) e individuais (a própria escrita), visto que,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2018, p. 114).

Alguns modelos de sequência didática podem ser apontados, entre eles, o proposto por Dolz et al. (2004) e o apresentado por Bronckart (2013) (FIGURA 6).

Figura 6 – Modelos de estrutura de sequência didática



Fonte: Dolz et al. (2004, p. 83).

Fonte: Bronckart (2013, p. 43).

No trabalho da EDEL, segundo Dolz (2016, p. 245), produzir uma dissertação envolve atividades complexas que

exigem práticas sucessivas, combinação de tarefas simples que podem ser realizadas sem uma ajuda excessiva e que permitem fixar a atenção do aluno em uma dimensão da língua com tarefas mais complexas que exigem o começo de um acompanhamento maior do professor. As tarefas propostas nos exercícios podem ser simples ou complexas, conhecidas ou inéditas; o problema é encontrar o dispositivo que orienta e dá suporte à aprendizagem e a conscientização dos alunos.

Segundo Jauss, citado por Dolz e Abouzaid (2015, p. 6), o *horizonte de expectativa* genérica deve ser, idealmente, compartilhado na sala de aula para que todos os alunos

possam construir suas próprias expectativas. Torna-se, assim, muito importante a fase de ***apresentação da situação inicial***.

O método da SD permite, na fase inicial, considerar as capacidades de linguagem dos alunos em relação a um gênero, para, a partir daí, realizar as adaptações, possibilitando o desenvolvimento da ***avaliação formativa*** permanente (BRONCKART, 2013, p. 42), baseado na *Zona do Desenvolvimento Potencial* (ZDP)¹⁸, (VIGOTSKI, 2018, p.111). Nessa fase é realizada a ***produção inicial*** (PI).

Segundo Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação formativa é dialógica e interativa entre professor e aluno, pois é a partir desta que o professor identifica as reais dificuldades dos alunos e dimensiona os saberes a serem aprendidos para possibilitar a superação dessas dificuldades. Dessa forma, o aluno conscientiza-se de saberes dominados e dos não dominados que precisam ser desenvolvidos. Nesse viés, segundo Dolz et al. (2004), a PI pode promover a motivação, não apenas para a SD, senão que, também, para o próprio aluno.

Além disso, por meio da avaliação formativa é possível esclarecer o desenvolvimento real do aluno, pois, para Vigostki (2018, p. 112), “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”.

A avaliação da PI deve ser orientada, segundo Dolz e Abouzaid (2015, p. 17) também por critérios previamente estabelecidos e apontados em uma grade. Em relação a esse processo, esses autores apontam: “no gesto de comentários avaliativos dos textos, as questões e as apreciações se ampliam e tratam igualmente da significação de uma formulação, da categorização dos erros, da planificação do texto, do respeito às convenções genéricas e de estilo”.

A PI é um instrumento utilizado para pensar nas situações de ensino baseadas numa perspectiva *vigotskiana*, na qual: parte-se ZPD; considera-se a participação do aluno na atividade; utiliza-se de ferramentas semióticas diversas, tais como exercícios e atividades sequenciais; explicitam-se os conceitos e respeitam-se a voz e a escolha do aluno para contribuir ao seu desenvolvimento pessoal (DOLZ, 2016, p. 245-56).

¹⁸ Segundo Vigotski (2018, p. 112) “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial”. Esse conceito está implicado na relação que existe entre o nível de desenvolvimento (efetivo e potencial) e a capacidade potencial de aprendizagem.

A PI como base para o planejamento das atividades da SD não tem a pretensão de ser exaustiva. A intenção é a de ter um “olhar sobre a genericidade”, no intuito de

ir além da produção singular para projetar o aluno em um olhar sobre as práticas de referência, nas adaptações ao leitor (que acolhe sempre o texto com um horizonte de expectativa genérico), e sobretudo para refletir sobre todos os componentes do gênero, nas suas potencialidades para produções escritas futuras. A relação ao texto escrito na escola tem sempre um objetivo de aprendizagem. É nesse sentido concreto que o modelo didático do gênero fornece um benefício ao trabalho do professor (DOLZ e ABOUZAIID, 2015, p. 14).

O contexto de produção da escrita de qualquer gênero envolve tudo o que pode condicioná-la. Logo no início da produção escrita, algumas operações são mobilizadas: contextualização ou adaptação à situação de comunicação e desenvolvimento do conteúdo temático (DOLZ et, al, 2010, p. 23-25). Nesse sentido, o conhecimento da *grade* permite apontar os componentes do gênero com o intuito de permitir ao aluno “reter e interiorizar de maneira explícita as dimensões que não podem ser negligenciadas” (DOLZ e ABOUZAIID, 2015, p. 18). A *grade* possibilita a regulação sobre a sua própria atividade de produção, inicialmente, externa e, depois, interna. Nesse viés,

A lista de controle elenca, em forma de notas, os aspectos linguísticos que vai descobrindo durante as atividades de aprendizagem e que podem ajudá-lo, como uma espécie de memória externa (agenda), na escrita de um novo texto. Graças à regulação externa da lista de controle, os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino (PASQUIER e DOLZ, 1996, p. 37).

Os *módulos* da sequência didática são constituídos por oficinas com propostas de atividades que consideraram desde a representação da situação de comunicação na esfera onde circula o gênero e o trabalho com os conteúdos até a estruturação dos textos. As oficinas são concebidas como o momento de instrumentalização do aluno para que possa descobrir, conscientemente, com seus colegas da turma, as diferentes determinações sociais das situações de comunicação (contexto) e do referente (conteúdo temático), assim como, o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004a, p.40).

A estruturação dos *módulos* considera a reorganização das capacidades de linguagem dominantes do gênero em função das intervenções que são realizadas

considerando a aquisição de operações e saberes esperados para o grupo, em particular, já que nem sempre são os mesmos para todos os gêneros e nem para todos os grupos de alunos (DOLZ e SCHNEUWLY, 1997, p. 93).

Dessa forma, as *oficinas modulares* da sequência didática são pensadas considerando ações de linguagem diferentes, como, por exemplo, produzir, compreender, interpretar e memorizar enunciados escritos, no intuito de auxiliar no desenvolvimento de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 63).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 64), baseados nos aportes teóricos de Bakhtin e Jauss, apresentam os gêneros como instrumentos passíveis de gerar comunicação em diferentes situações de prática da linguagem, nas quais os locutores interagem e produzem uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativa. Assim, as *oficinas modulares* podem ser pensadas no espaço dos horizontes de expectativa, objetivando a ampliação do conhecimento do conteúdo temático.

Para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem na escrita dos alunos, uma grande variedade de atividades com tarefas comunicativas, cooperativas e reflexivas são selecionadas e adaptadas à sequência didática, segundo os princípios metodológicos descritos por Dolz et al. (2004, p. 83). As *atividades* são planejadas em função das *dificuldades* observadas na análise da PI, contemplando objetivos de ensino em cada módulo.

Daí a importância do ensino da língua por meio de gêneros textuais, visto que essa abordagem “permite colocar em evidência as configurações das unidades linguísticas relativas aos grupos de gêneros e, portanto, antecipar as estruturas da língua para se trabalhar em sala de aula de maneira prioritária” (Dolz e Abouzaid, 2015, p. 9).

Sobre essa questão, esses autores (p. 9) afirmam que

Os marcadores de sintaxe e um certo número de traços semânticos considerados como constitutivos do gênero podem ser elementarizados (Schneuwly & Dolz, 2009) e trabalhados com os alunos. É o caso de todas as unidades linguísticas que participam da coesão do gênero (os tempos dos verbos que opõem a narrativa conversacional da narração; os organizadores textuais; as retomadas anafóricas, etc.). No nível da recepção, a configuração das unidades linguísticas permite a identificação do gênero, e os encadeamentos cotextuais permitem ver a organização formal e a semântica que rege a compreensão do texto. No nível da produção, elas fornecem convenções formais reguladoras da inteligibilidade do texto produzido.

Além disso, Dolz et al. (2010, p. 31), ao descrever obstáculos, dificuldades e erros da escrita, optaram por usar a palavra *erro* em vez de *falta ortográfica* por entenderem que a *falta* era considerada de responsabilidade exclusiva do aluno e mostrava as suas deficiências e falhas na aprendizagem. Nesse sentido, nesta análise, optou-se por chamar os eventos relacionados aos *erros* da escrita como **obstáculos**, entendendo que a apropriação das formas gramaticais condizentes com as convenções da língua portuguesa significaria a superação desses obstáculos (*erros*). Para Dolz (2016, p. 243), “o estudo dos obstáculos dos alunos permite identificar as raízes do problema e orientar as soluções. A análise prévia exige também o estudo das práticas comuns de ensino e os seus efeitos”.

Segundo Dolz (2016, p. 246), os exercícios servem para interagir com os obstáculos identificados; garantir dispositivos de apoio ao desenvolvimento de capacidades de linguagem; contribuir com uma compreensão das operações de linguagem consciente; desenvolver autonomia do aluno; possibilitar que o aluno se torne ator do seu próprio desenvolvimento da linguagem e da expressão de sua identidade.

Segundo Dolz e Abouzaid (2015, p. 20), é importante a intervenção do professor utilizando-se de **dispositivos** com exercícios sobre as estruturas sintáticas, funcionamento dos tempos do verbo, ou ainda sobre a coesão e a coerência do texto. Esses dispositivos, ao serem integrados ao trabalho com gêneros, possibilitam a explicitação da relação entre “os fenômenos transversais e de textualização abordados no quadro das práticas sociais da escrita”.

Um dos enfoques para a compreensão das textualidades é a relação dialógica entre os textos, posto que, de acordo com Bakhtin (2002, p. 150), a concepção dialógica revela novos aspectos e elementos na palavra, pois ela carrega um sentido ideológico que é acessível sob essa abordagem.

De acordo com Dolz e Abouzaid (2015, p. 9), em relação à seleção dos textos, “Textos de todos os gêneros, aqui está um plural bem singular na escola”. Dessa forma, no planejamento de uma SDE, faz-se necessário o trabalho com diferentes textos da mesma família de gêneros na didática do ensino da língua. Nesse sentido, ainda segundo esses autores, “os textos pertencentes a um mesmo gênero apresentam regularidades no nível da estrutura comunicativa e semiótica” (p. 8), facilitando o trabalho com o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

A escrita de textos, ao final do desenvolvimento da sequência didática, é chamada de **avaliação somativa**, e os documentos produzidos nessa avaliação são chamados de

Produção Final (PF). Nessa etapa, é possível ter uma série de constatações observadas ao longo do processo, assim como verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem semiotizadas na comparação da PI e PF. Dolz et al. (2004, p. 91) consideram a avaliação somativa como “uma questão de comunicação e de trocas” que “orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional.”

A *avaliação da sequência didática* corresponde à quarta fase da EDEL e consiste em refletir sobre os resultados observados até o fim da sequência didática, contrastando-os com as observações anteriores ao seu desenvolvimento (da sequência didática). Segundo Dolz (2016, p. 244), é o momento do “balanço das vantagens e limites do dispositivo criado”. Nesse momento avaliativo, são considerados os progressos dos alunos em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e em função dos instrumentos criados pelos professores e das intervenções realizadas. Além disso, a *validade didática* dessa metodologia considera a eficácia para o trabalho do professor e a pertinência e coerência na abordagem do objeto de ensino (DOLZ, 2016).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Esta seção apresenta as várias fases do desenvolvimento da pesquisa percorridas, desde o tipo e contexto da pesquisa, perpassando pelo objeto de estudo, desenvolvimento da SDEM¹⁹, formação do *corpus* e análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Sob o ponto de vista do problema, esta pesquisa, de base empírica e abordagem qualitativa, utilizou-se do delineamento da pesquisa-ação para os procedimentos para a obtenção dos dados, pois o pesquisador (professor) e os sujeitos da pesquisa (alunos da terceira série do ensino médio) vivenciavam um problema de ordem prática (obstáculo na escrita da DAV, diagnosticado na fase exploratória). Com base num plano de ação transformador (intervenção didática por meio de sequências didáticas do gênero), baseando-se no estudo sistemático da produção de textos, à luz da teoria do ISD, buscaram soluções (desenvolvimento de capacidades de linguagem), passando pelo planejamento, ação (atividades escolares), análise, desenvolvimento (oficinas modulares) e avaliação do processo (THIOLLENT, 2011, p. 79).

A Teoria dos Gêneros (BAKHTIN, 2011, 2016; BRONCKART, 2003, 2006, 2013); a Metodologia da Transposição Didática (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006); e a Metodologia da Sequência Didática e a Didática do Ensino da Língua; (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ et al. 2010; CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011; DOLZ e ABOUZAID, 2015; DOLZ, 2016) partilham dos princípios do ISD.

¹⁹ A partir daqui será utilizado o termo Sequência Didática de Ensino Mista (SDEM) à totalidade da sequência constituída pelas sequências didáticas de ensino de leitura (SDEL) e de escrita (SDEE).

3.2 Contexto da intervenção didática

O contexto da pesquisa consiste no espaço físico e as pessoas envolvidas na intervenção didática. Em primeiro lugar, a unidade escolar onde foi desenvolvida a pesquisa foi criada em 1936, com o nome de Escola Mista de Botucatu, que depois seria chamada Escola Industrial Doutor Armando Salles de Oliveira (1946). Na década seguinte, foi consagrada como um centro de excelência na formação de recursos humanos para a indústria automobilística. Em 1971, a unidade escolar, conhecida como Escola Técnica Industrial, recebe o nome de Doutor Domingos Minicucci Filho. Por decreto, em 1994, a escola é vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

Atualmente, a unidade escolar oferece doze cursos: modalidade ETIM integral (Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica e Mecânica); modalidade EaD (Administração, Comércio, Guia de Turismo, Secretariado); modalidade técnico noturno (Automação Industrial, Mecânica, Nutrição e Dietética); modalidade técnico vespertino (Enfermagem).

Em 2018, a escola tinha 1087 alunos e 127 funcionários, numa infraestrutura composta por alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet de banda larga. Entre os principais equipamentos sobressaem: computadores administrativos e, para alunos, TV, DVD, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (Datashow) e câmera fotográfica/filmadora.

As dependências da escola consistem em 20 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratórios de informática, de ciências, de mecânica e de elétrica, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro fora e dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, auditório e pátio descoberto.

O desempenho da unidade escolar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2017, foi superior (568,80) à média das escolas públicas do município (507,73) e do Brasil (493,72). Na avaliação da redação, a média da escola (609,20) foi superior à do

município (503,85) e do Brasil (498,61). Em 2018²⁰, a média geral da escola obtida no ENEM foi 593,23 e 627,08 pontos na avaliação da redação.

Os membros que participaram da pesquisa foram, no início, uma turma com quarenta alunos (entre 17 e 18 anos), da terceira série de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM-Administração), de uma escola pública, localizada no interior de São Paulo, no segundo semestre de 2018.

A pesquisadora é a professora responsável da disciplina Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional e acompanhou a turma durante as três séries do Ensino Médio. Portanto, havia uma intensa interlocução e laços de confiança entre alunos e professora, o que foi determinante para a participação ativa durante todo o desenvolvimento da pesquisa, desde a produção dos textos (PI e PF) até a realização das atividades propostas nas oficinas modulares.

A professora pesquisadora, formada em Pedagogia e Letras, com habilitação em Português, Inglês e Espanhol. Interessada nas metodologias e práticas pedagógicas que levassem seus alunos ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, há vinte e cinco anos, estuda e ensaia, de forma não sistematizada, algumas ações (sem ter-se apropriado da fundamentação teórica do ISD) geradas no seu contato com o material didático da Olimpíada de Língua Portuguesa, promovida anualmente no Brasil, mesmo não tendo participado de nenhuma de suas edições. Inicialmente, incrédula quanto à viabilidade da práxis da metodologia das sequências didáticas de gêneros, à luz do ISD, devido à quantidade de alunos por sala (40), ela mesma se desafiou a, após vivenciar e validar a metodologia, incorporá-la a sua prática pedagógica.

Após a autorização da direção da unidade escolar que permitiu o desenvolvimento da pesquisa na escola (Anexo A), o projeto de pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pelo (a) aluno – TCLE (Apêndice 1) e o de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos – TALE (Apêndice 2) e, foram submetidos e aprovados pelo Conselho de Ética da UNESP (Anexo B), em agosto de 2018.

3.3 Objeto de estudo

Antes de tudo, assume-se a concepção dialética da escrita-leitura, na qual “todo texto é uma leitura da realidade ou todo ato de escrever pretende ler” (JANTSCH, 1996, p.

²⁰ Disponível em <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais>

46), portanto, não é possível conceber-se a escrita separada da leitura. Dessa forma, desenvolvimento da pesquisa foi realizado em duas etapas, na primeira, da leitura/recepção de textos literários e, na segunda, o da escrita/produção do gênero DAV. Assim, na etapa I, o objeto de estudo foi o *conteúdo temático* de literatura de autoria indígena que deu origem ao produto educacional.

Na etapa II, a pesquisa centrou-se no gênero como objeto de estudo e instrumento de ensino, sendo este, *o gênero textual escrito DAV*, de circulação escolar e extraescolar.

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 10).

Segundo o Manual do Candidato/2019 da Unesp (2018, p. 52), na prova de produção da DAV, “espera-se que o candidato produza uma dissertação em prosa na norma-padrão da língua portuguesa, a partir da leitura de **textos auxiliares**, que servem como um referencial para ampliar os argumentos produzidos pelo próprio candidato. Ele deverá demonstrar domínio dos mecanismos de coesão e coerência textual, considerando a importância de apresentar um texto bem articulado”. No Anexo F, apresentam-se os critérios de avaliação utilizados pela banca corretora.

Esses textos auxiliares, também chamados de coletânea de textos ou textos-base da proposta, correspondem a diversos gêneros textuais. Por exemplo, na proposta de redação do vestibular da Unesp/2019, a multimodalidade consistiu em: cartum “Amigos para a vida”, de Quino; história em quadrinho “Quadrinhos dos anos 10”, de André Dahmer; poema “Ao shopping center”, de José Paulo Paes e um trecho do livro “A riqueza de poucos beneficia todos nós?”, de Zygmunt Bauman (ANEXO G), como delimitadores do tema “Compro, logo existo?”.

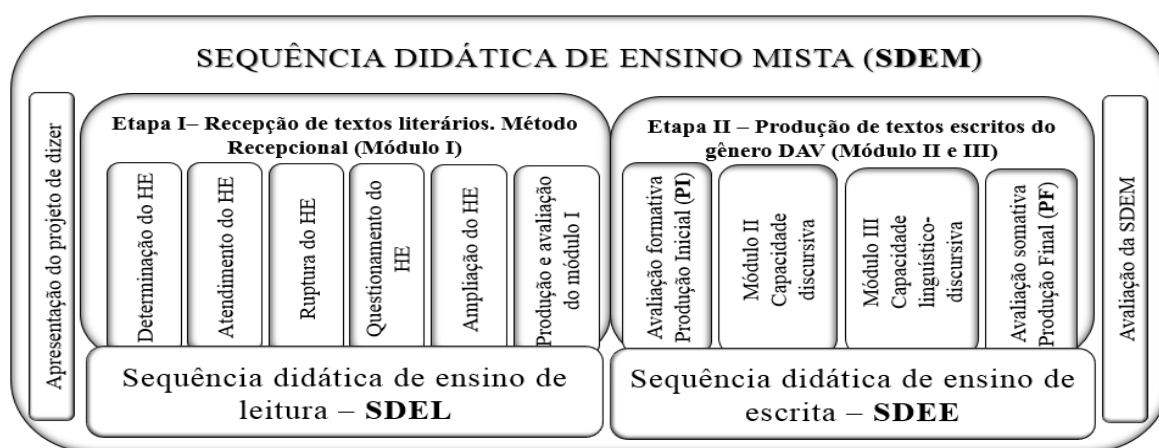
3.4 SDEM: da leitura (recepção) à escrita (produção)

Nesta subseção é apresentado o percurso da organização do conteúdo temático (literatura de autoria indígena) valendo-se do MRL como metodologia para a recepção dos

textos literários, atrelado às oficinas modulares da primeira parte da pesquisa (Módulo I) e às etapas desse método (*Determinação, Atendimento, Ruptura, Questionamento e Ruptura dos Horizontes de Expectativas*). Concomitantemente ao desenvolvimento são relatadas algumas observações.

As diferentes atividades escolares foram sistematizadas e desenvolvidas em forma de SDEM (FIGURA 7), posto que foram consideradas duas etapas: a da leitura e **recepção** dos textos literários vinculados ao conteúdo temático, desenvolvida numa SDEL; e a da escrita, vinculada a SDEE em torno do gênero DAV, visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem na **produção** de textos escritos.

Figura 7 – Sequência didática de ensino mista: leitura e escrita



Fonte: Elaboração da autora (2019).

A SDEM (QUADRO 2) começou com a apresentação da situação discursiva, ou projeto do dizer, perpassando pelo módulo I, atreladas às cinco fases do MRL. Na Etapa II, após a avaliação formativa e PI, as atividades desenvolveram-se em dois módulos (II e III), terminando a etapa com a avaliação somativa e PF. A SDEE é uma variação da sequência didática proposta por Dolz et al. (2004, p. 83). Para esses autores, “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ et al., 2004, p. 88).

Quadro 2 – Esquema do conjunto de atividades escolares sistematizadas da SDEM

Etapa da SDEM		Objetivos	Atividades
SI	Situação inicial (SI) e apresentação do projeto de comunicação	Esclarecer o objetivo principal do projeto, a metodologia e forma de avaliação.	Apresentação do projeto de dizer. Leitura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e do termo assentimento livre esclarecido (TALE).
SDEL²¹ 10 h-aula	Módulo I OFICINAS 1 a 5	Apropriar-se de conhecimentos sobre o conteúdo temático: literatura indígena.	Atividades de leitura de textos indígenas de autoria indígena em contraponto com a não indígena, chamada de cânone pela academia literária brasileira.
SDEE	AF – 2 h	Avaliação formativa e produção inicial	Reconhecimento dos critérios de avaliação. Produção escrita da DAV
	MÓDULO II – 6 h	OFICINA 6 Importância e características da DAV Introdução	Identificação de autoria e interlocutores, intencionalidade de gêneros diversos da ordem do argumentar. Plano geral da DAV: observação e análise de textos autênticos. Reconhecimento tema, problema e tese.
		OFICINA 7 Estrutura do texto argumentativo	Identificação da sequência argumentativa em diferentes gêneros da ordem do argumentar. Compreensão da consigna dos processos seletivos ENEM, UNESP e USP.
		OFICINA 8 Estrutura da sequência argumentativa	Proposição de premissas e conclusões. Reorganização de sequências. Reconhecimento e uso dos tipos de estratégias argumentativas. Construção de argumentação contrária.
	MÓDULO III – 6 h	OFICINA 9 Marcadores textuais: conectores	Uso de operadores nos argumentos causa/consequência e argumentação concessiva, de refutação, contestação e de ressalva.
		OFICINA 10 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizadores textuais	Uso de modalizadores que constituem os argumentação de certeza e probabilidade. Reconhecimento de vozes e argumentos por autoria. Vozes sociais na conclusão do ENEM.
		OFICINA 11 Questões transversais: revisão gramatical	Falácias, ilogismo e ambiguidade. Crase, colocação pronominal e uso de mesmo/mesma como substituto do pronome ou substantivo.
	AS – 2 h	Avaliação somativa ou produção final	Produção escrita da DAV. Acesso à grade de avaliação e avaliação pelos pares.

AF: avaliação formativa. AS: avaliação somativa

Fonte: Elaboração da autora (2019).

²¹ As atividades do Módulo I, correspondente à SDEL, são detalhadas no Quadro 3.

O desenvolvimento da SDE foi realizado ao longo de 26 horas-aula, durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, ministrada pela professora pesquisadora.

3.4.1 Sequência Didática de Ensino de Leitura (SDEL): o MRL e a literatura indígena

Em relação à *abordagem teórico-metodológica da leitura*, considerando uma sala de aula da escola convencional, assume-se o conceito de **aluno-leitor** que, de acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 85), é um ser social; um sujeito cuja transformação, por meio da leitura, implique a alteração do seu comportamento; que compreenda, interprete e analise o que lê; que relacione textos, construa sentidos, confronte visões e contextualize conhecimentos. Além disso, que participe da (re)construção da memória cultural indígena, utilizando-se, para isso, de textos literários de autoria indígena apresentados ao longo das etapas do *Método Recepcional de Leitura*, à luz das teorias da Estética lukacsiana e da Recepção de Jauss.

Na metodologia de leitura proposta por Thiél (2012), o professor, como mediador da leitura, possibilita essas ligações pela necessidade de conhecer a literatura indígena a partir da própria voz indígena, e em contraponto com obras literárias de cânones consagrados pela academia literária. Dessa forma, o professor, além do desafio permanente de conhecer literatura indígena, preencheu uma lacuna com vozes, até então apagadas, levando a promover o desenvolvimento de consciência, análise das especificidades dos textos e a criticidade, ao propor ao aluno a conexão entre os saberes e questionamento das informações vinculadas às diferentes fontes literárias (Thiél, 2013, p. 1176).

Para desenvolver, por meio de atividades de leitura, operações de representações do conteúdo temático de literatura indígena em contraponto com a literatura não indígena, chamada de cânone pela academia literária brasileira, e possibilitar a semiotização desses conhecimentos na produção textual escrita dos alunos participantes, foram desenvolvidas oficinas de leitura à luz do Método Recepcional (BORDINI e AGUIAR, 1993), atreladas às etapas desse método, ao longo de 10 horas-aula, distribuídas da seguinte forma:

A *apresentação da situação inicial e do projeto de dizer* consistiu na explicação de todas as etapas do projeto de escrita que seria desenvolvido e com a leitura em voz alta do Termo de Consentimento Livre Esclarecido ou TECLE (APÊNDICE 1) e do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE 2).

A *Determinação do Horizonte de Expectativas* foi realizada na primeira oficina, a qual começou com a problematização, objetivando a condução dos alunos à reflexão. Na mesma etapa, foi feita uma enquete sem identificação (APÊNDICE 3), como avaliação diagnóstica, contemplando perguntas que conduziam a respostas fechadas (com alternativas) e abertas (dissertativas). As questões levantadas na enquete tinham por objetivo ter um panorama geral sobre o conhecimento que os alunos tinham em relação à existência de indígenas no Brasil, aldeamentos, escrita indígena, música, cultura e literatura escrita por e sobre indígenas, reivindicações indígenas, percepção da cultura indígena no currículo escolar e sobre o conhecimento, ou não, da Lei 11.465/08, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Durante a apresentação da situação inicial, os alunos verbalizaram suas próprias dificuldades. Assim, foi possível incentivar o espírito de cooperação ideando situações de comunicação coletiva, tanto oral quanto escrita. Nessa ocasião, falou-se brevemente sobre os conteúdos que seriam trabalhados e da extrema importância do conhecimento da linguagem e do conteúdo temático para argumentar com propriedade.

Os alunos foram confrontados num projeto de comunicação coletivo, com participação de toda a turma (de classe), de outra sala (interclasse) e fora da escola (extraclasse), pois houve momentos em que as atividades envolveram apenas os alunos da sala e momentos em que os alunos desempenharam o papel de avaliadores de uma turma diferente, sendo também avaliados pela outra sala.

No Quadro 3 apresentam-se resumidamente as atividades que foram desenvolvidas até o final das oficinas, chegando a totalizar 10 horas-aulas. Em todas as oficinas foram utilizadas as tecnologias de comunicação como suporte pedagógico: computador, televisão e a sala de aula virtual do professor por meio da qual²² foi disponibilizado, aos alunos, todo o material necessário para o desenvolvimento das atividades propostas em cada uma das cinco etapas MRL.

²² Ferramentas do aplicativo Google

Quadro 3 – Sinopse das oficinas e etapas do Método Recepcional de leitura de textos literários em sala de aula.

Oficina	MR	Objetivos	Atividades	Material*
1 1h-aula 18/09	Determinação do HE	Avaliar os conhecimentos sobre a temática indígena.	Apresentação do projeto. Enquete: saberes sobre a temática indígena.	– Folhas das enquetes contendo perguntas para respostas abertas e fechadas.
		Observar os alunos durante o diagnóstico sobre o conhecimento da cultura indígena.	Reflexões: quem são os indígenas?... Definindo alguns termos (identidade, alteridade, etc.).	– Slides com imagens que contextualizam a temática indígena.
2 1h-aula 18/09	Atendimento do HE	Reconhecer, em textos diversos, a presença da temática indígena.	Reflexões sobre o significado do Dia do Índio, utilizando-se de: vídeos e charges. Estatuto da literatura de autoria e identidade indígena: aula expositiva e dialógica.	– Vídeo “ <i>Brincar de índio</i> ”, Xuxa Meneghel; – Videoclipe <i>Eju Orendive</i> , Rap Brô Mc’s – Charge <i>Salve o dia do Índio</i> , Sinovaldo. – Vídeo <i>Índios do Brasil: quem são eles?</i> e <i>Índio Kayapó explicando o que é ser indígena no século 21</i> .
3 2h-aula 20/09	Ruptura do HE	Conhecer e ampliar o conhecimento da literatura indígena, percorrendo a caminho até os considerados cânones.	Posso ser qualquer coisa sem deixar de ser o que eu sou. Diálogos entre a literatura indígena e os cânones.	– Narrativa <i>Meu vô Apolinário</i> , D. Munduruku; – Poema <i>Solilóquio do Índio</i> , T. de Mello; – Trecho do poema <i>I-Juca Pirama</i> , G. Dias; – Trecho do livro <i>Karaíba</i> , D. Munduruku; – Conto <i>Meu tio Iauaretê</i> , G. Rosa.
4 2h-aula 25/09	Questionamento do HE	Comparar o velho e o novo olhar sobre a cultura indígena.	Questionamentos sobre a visão da mulher indígena: um novo olhar.	– Trecho de <i>Iracema</i> , José de Alencar; – Poema <i>Brasil</i> , Eliane Potiguara;
5 2h-aula 27/09	Ampliação do HE	Fruir da leitura de literatura indígena Produzir textos vinculados à temática indígena.	Momento de leitura e roda de conversa: elementos da literatura indígena. Paródia temática indígena	– Contos <i>Kurumi Guaré no coração da Amazônia</i> , Yaguarê Yamã.
2h-aula 13/11		Produzir um artesanato indígena.	Construção de Pau de chuva	– Canudos de papelão, pinturas, pedrinhas, pregos, martelo, pincéis, fita.

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Em todas as oficinas modulares, os alunos formaram grupos de quatro. A maior parte das participações e produções foi feita coletivamente. Além das leituras (em voz alta ou em silêncio, coletiva ou individualmente), foram propostas comparações entre os textos

em função da historicidade e estética, debates, rodas de conversa e materialização do processo por meio de sínteses de leituras, produção de textos e artística artesanal.

3.4.1.1 Determinação do Horizonte de Expectativas – Oficina 1

Atividade individual, em 18/09/2018, para observar os alunos durante a demarcação da zona de desenvolvimento real²³ sobre o conhecimento da temática indígena, por meio de uma enquete com perguntas de respostas fechadas e abertas, destinando-se alguns minutos que precediam à oficina 2.

Na primeira fase do MRL, considerada de diagnóstico, foram mobilizadas algumas estratégias para determinar o horizonte de expectativa dos alunos: enquete e questionamento retórico sobre a temática indígena, com o intuito de observar a realidade do aluno e estabelecer o perfil da turma (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 88).

No decorrer da Educação Básica, os alunos entraram em contato com as narrativas desde o ponto de vista eurocêntrico, daí a necessidade de verificar o que sabiam sobre a temática indígena. Para essa finalidade, foi realizada uma enquete com algumas perguntas sobre a presença da literatura indígena na escola.

Na Figura 8, são apresentadas as respostas relacionadas à *existência dos indígenas no Brasil* e *se os indígenas sabiam escrever*. Os resultados indicam que os alunos tinham conhecimentos sobre a sua existência, mas não souberam dizer se os indígenas sabiam escrever (65%). Quando questionados sobre o *conhecimento da literatura indígena (escrita por indígenas e escrita sobre os indígenas)*, nove de cada dez alunos declararam conhecer obras que remetem aos indígenas. Porém, houve um **desconhecimento completo** sobre obras escritas por indígenas. Resultado condizente com as apreciações de Thiél (2012, p. 15) e Santos (2018), em relação ao desconhecimento da literatura produzida por indígenas. Por outro lado, quando questionados se tinham o *conhecimento de músicas de autoria indígena*, quatro de cada dez alunos afirmaram conhecer.

²³ Desenvolvimento real ou efetivo, segundo Vigotski (2018), corresponde ao desenvolvimento produzido e superado por meio de conhecimentos mobilizados pela criança para resolver um desafio, problema, teste, avaliação, etc.

Figura 8 – Saberes de alunos do terceiro ano de ensino médio de uma escola pública sobre a temática indígena.



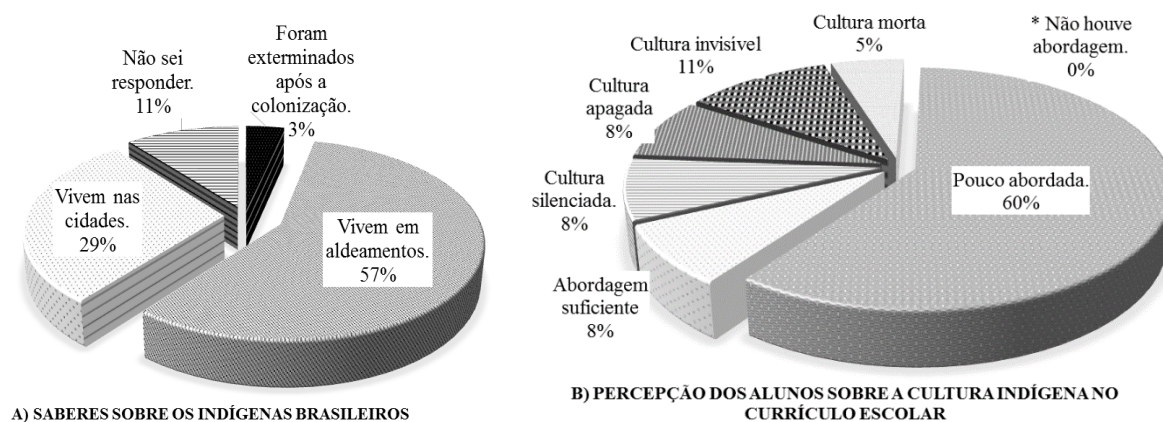
Fonte: Elaboração da autora (2019)

A maioria dos alunos desconhecia a Lei 11.465/08 que contempla a inserção do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. A escrita indígena e o conhecimento da sua cultura livre de estereótipos são recentes e, atualmente, embora ainda de forma muito discreta, a sua inserção na escola começa a ganhar espaço, graças a essa lei.

Em relação ao conhecimento sobre a *forma de vida dos indígenas brasileiros* (FIGURA 9), a maioria dos alunos (57%) pensava que eles viviam em aldeamentos e 29% só reconheceram a forma de vida do indígena nas cidades, demonstrando desconhecimento em relação a essa situação, já que, segundo Santos (2018, p. 115), o índio urbano está presente em 80% dos municípios brasileiros. Por outro lado, dois alunos apontaram que os indígenas tinham sido exterminados durante a colonização, mesmo havendo declarado anteriormente a existência deles em terras brasileiras. Um grupo de alunos preferiu declarar não saber responder sobre os indígenas brasileiros.

Quanto à percepção sobre a *cultura indígena no currículo escolar* (FIGURA 9), a maioria acreditou que foi pouco abordada, em oposição ao zero por cento da declaração “não houve abordagem”, posto que todos reconheceram a presença de elementos culturais indígenas em alguns momentos da Educação Básica. Ainda houve alunos que registraram a percepção de “apagamento”, esquecimento” e “invisibilidade” da cultura indígena no currículo escolar.

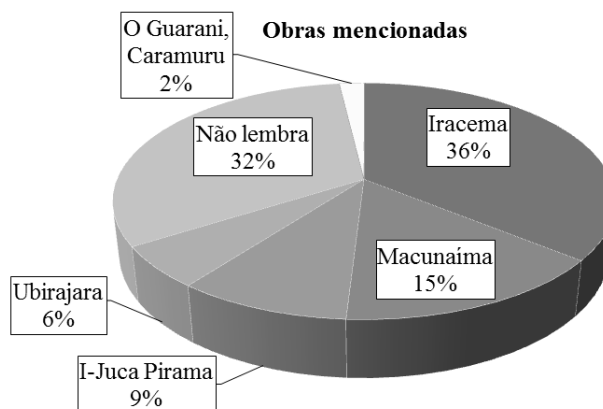
Figura 9 – Saberes (A) e percepção (B) sobre a cultura indígena no currículo escolar, de alunos do terceiro ano de ensino médio.



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na figura 10 são apresentadas as respostas que os alunos deram sobre as obras, *de temática indígena*, conhecidas.

Figura 10 – Saberes sobre obras que remetem aos indígenas: número de vezes que a obra foi citada pelos alunos do terceiro ano de ensino médio.



Fonte: Elaboração da autora (2019).

No início das oficinas, 32% das respostas dos alunos foram “não lembro”, enquanto 36% das respostas corresponderam à obra *Iracema*, de José de Alencar, seguida da obra modernista *Macunaíma*, de Mário de Andrade (15%). Outras respostas registradas foram: o romance indianista *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias (9%) e *Ubirajara*, de José de Alencar (6%). *O Guarani*, de José de Alencar e *Caramuru* de Santa Rita Durão foram mencionados 2% cada. Ainda foram citadas: *Tainá*, devido ao filme brasileiro dirigido por

Sérgio Bloch e Tânia Lamarca, lançado em 2001, e “Moema”, que é um personagem da obra *Caramuru*. Vale salientar que as obras mencionadas, exceto o filme Tainá, foram abordadas no estudo da literatura, ao longo do Ensino Médio.

Esses resultados indicaram que ainda prevalece a narrativa do colonizador sobre as demais e demonstraram o predomínio da leitura do índio pelos olhos do colonizador europeu. Portanto, o imaginário do aluno estava preenchido pela representação etnocêntrica do índio, não sendo possível, de acordo com Graúna (2013, p. 20), livrar-se do prisma exclusivo eurocêntrico. Ao mesmo tempo, foi possível constatar que, entre os alunos, as narrativas dos indígenas estavam silenciadas ou apagadas (THIÉL, 2012, p.15-33). Dessa forma, era iminente a necessidade de possibilitar a vez de fala dos autores indígenas através da literatura, para, entre tantas outras vantagens, estimular a percepção do reconhecimento da alteridade, como fora estudado por Zancán (2015) com alunos da escola pública.

Ainda na etapa da *Determinação do Horizonte de Expectativas*, de forma dialógica, realizaram-se perguntas retóricas: “Quem são os indígenas?”, apoiando-se de imagens que remetiam aos povos indígenas, projetadas na televisão da sala de aula, auxiliando-se de outras perguntas: “Como o indígena é visto na história?” “Quais textos literários fazem referência ao indígena?” (projetaram-se exemplos de obras indianistas conhecidas pelos alunos); “Quantos povos indígenas existem?” (projetou-se o mapa sobre a distribuição dos povos indígenas na atualidade); “O que um indígena poderia narrar sobre a história do Brasil?” (frase projetada: Índios do Brasil: outra história).

Durante essa etapa de diagnóstico e com as respostas da enquete, foi possível observar os valores, as crenças, preconceitos e constatar que os alunos possuíam conhecimentos ligados ao senso comum, evidenciados nos termos “pelados”, “quase extintos”, “pele amarela”, “primitivos”, “vivem em tribos”, “analfabetos” “tem muita cultura”, “oprimidos” e “marginalizados”. Em relação a essa situação, Jecupé (2001, p. 95) afirma que a sociedade brasileira associa a imagem do índio a um ser bárbaro (“primitivo”), ou miserável, e o qualifica por meio da sua aparência (“pele amarela”, “pelados”) devido ao legado histórico registrado pela sociedade ocidental.

Essa etapa foi concluída provocando oralmente, em forma de *brainstorming*, o esclarecimento dos termos: *identidade, cultura, alteridade, ancestralidade, resistência, utopia, mito, memória e mãe-terra*, com o intuito de atualizar o repertório linguístico que

seria utilizado nas próximas atividades. Percebeu-se que os alunos não tinham se apropriado do termo *alteridade* no sentido do reconhecimento da identidade do outro.

3.4.1.2 Atendimento do Horizonte de Expectativas – Oficina 2

Diferentes atividades reflexivas, em grupo, em 18/09/2018, pouco mais de 1 hora-aula, que complementaram a oficina 1, com o intuito de promover o reconhecimento da presença indígena em diferentes tipos de textos do senso comum (Dia do Índio), utilizando-se, para essa finalidade, de vídeos, charges e folhas impressas com o roteiro de análise dos textos. Nesta oficina foram desenvolvidas atividades utilizando-se de textos multissemióticos representantes do senso comum do aluno.

Atendendo às expectativas dos alunos, um conjunto de insumos linguísticos foi escolhido pensando neles como textos esperados ou do cotidiano. Dessa forma, foi planejado o desenvolvimento da temática do *Dia do Índio* no Brasil, posto que “o ensino fundamental e médio continua a dar a seus alunos uma impressão dos nossos povos indígenas centrada no instituído Dia do Índio, ainda baseada nos estereótipos coloniais de pessoas nuas, com adereços de penas coloridas, em meio à natureza” (SANTOS, 2018, p. 115).

Para essa atividade, como indicam Bordini e Aguiar (1993, p. 85-8), foram provocadas situações para observarem seus próprios horizontes, disponibilizando textos destacados de diferentes meios de expressão, como televisão, quadrinhos e canais de Internet. Assim, os alunos foram convidados a reconhecer em diferentes textos a presença do indígena, utilizando-se do senso comum, determinado por vivências anteriores. O que foi confirmado ao observar que os alunos identificaram elementos indígenas no vídeo *Brincar de Índio*, de Xuxa, no videoclipe *Eju Orendive*, de Brô Mc's, na charge *Salve o Dia do Índio*, de Sinovaldo (Mario Arthur Junges) e nos vídeos *Índios do Brasil: quem são eles?* (TV Escola) e *Índio Kayapó explicando o que é ser indígena no século 21*.

Durante o vídeo musical do programa da cantora brasileira Xuxa (Maria da Graça Xuxa Meneghel), a primeira reação dos alunos foi cantarolar e dar risadas, até gargalhadas. Nesse momento, de acordo com Lukács (1966), estavam sendo transportados à cotidianidade da própria infância e vivenciando em forma de lembranças a fetichização da relação entre a própria existência e a realidade do cotidiano. A reação dos alunos mudou no momento em que apareceu, no palco, um grupo de indígenas, crianças e adultos,

visivelmente constrangidos, enquanto a intérprete cantava a música *Brincar de Índio* (composição: Michael Sullivan e Paulo Massadas), cuja letra disse:

Vamos brincar de índio/ Mas sem mocinho pra me pegar.../ Venha pra minha tribo/ Eu sou cacique, você é meu par.../ Índio fazer barulho/ Índio ter seu orgulho/ Vem pintar a pele para a dança começar/ Pego meu arco e flecha/ Minha canoa e vou pescar/ Vamos fazer fogueira/ Comer do fruto que a terra dá/ Índio fazer barulho/ Índio ter seu orgulho/ Índio quer apito/ Mas também sabe gritar/ Índio não faz mais lutas/ Índio não faz guerra/ Índio já foi um dia/ O dono dessa terra/ Índio ficou sozinho/ Índio querer carinho/ Índio querer de volta a sua paz (SULLIVAN; MASSADAS)²⁴.

Ao observar os alunos, foi possível constatar que essa música, do mundo do senso comum, reforçou os estereótipos sobre os povos indígenas: dia do índio é para brincar de índio; índio é só na tribo, não na cidade; índio é aquele que se pinta; índio não fala, faz barulho; índio não existe, foi um dia dono das terras, mas não é mais. Ao final dessa projeção, foi deixada, em aberto, a questão da responsabilidade do sujeito social sobre a sua fala oral e corporal, posto que todo ato comunicativo tem uma “intencionalidade discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Nesse momento, estabeleceu-se a situação ideal para apresentar o videoclipe *Eju Orendive*, de um grupo de jovens indígenas, chamado Brô Mc's, com vestimentas do mundo dos jovens não indígenas, bermudas, camisetas, bonés e tênis de marcas não nacionais reconhecidas. Com isso, pretendeu-se chamar a atenção sobre a permanência da indianidade, mesmo sob a presença de elementos modernos (vestimenta), acesso aos meios de comunicação contemporâneos que são incompatíveis com a comunidade indígena no olhar do não indígena. A intenção era deixar no imaginário dos alunos a mensagem: “porque o índio /a índia, onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia” (GRAÚNA, 2013, p. 59).

Assim, nesse videoclipe, os jovens interpretam a música cuja letra é:

Aqui o meu rap não acabou/ Aqui o meu rap está apenas começando/ Eu faço por amor/ Escute, faz favor/ Está na mão do senhor/ Não estou para matar/ Sempre peço a Deus/ Que ilumine o seu caminho/ E o meu caminho/ Não sei o que se passa na sua cabeça/ O grau da sua maldade/ Não sei o que você pensa/ Povo contra povo, não pode se matar/ Levante sua cabeça/ Se você chorar não é uma vergonha/ Jesus também chorou/ Quando ele apanhou/ Chego e rimo o rap guarani e kaiowa/ Você não

²⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/xuxa/91250/> Acesso em 10 ago. 2018.

consegue me olhar/ E se me olha não consegue me ver/ Aqui é o rap guarani que está chegando pra revolucionar/ O tempo nos espera e estamos chegando/ Por isso venha com nós/ Nós te chamamos pra revolucionar/ Por isso venha com nós, nessa levada/ Nós te chamamos pra revolucionar/ Aldeia unida, mostra a cara/ Vamos todos nós no rolê/ Vamos todos nós, índios festejar/ Vamos mostrar para os brancos/ Que não há diferença e podemos ser iguais/ Aquele boy passou por mim/ Me olhando diferente/ Agora eu mostro pra você/ Que sou capaz, e eu estou aqui/ Mostrando para você/ O que a gente representa/ Agora estamos aqui/ Porque aqui tem índio sonhadores/ Agora te pergunto, rapaz/ Por que nós matamos e morremos?/ Em cima desse fato a gente canta/ Índio e índio se matando/ Os brancos dando risada/ Por isso estou aqui/ Pra defender meu povo/ Represento cada um/ E por isso, meu povo,/ Venha com nós. (BRÔ MC'S)²⁵.

Esse grupo de rap não era conhecido pelos alunos, porém, o ritmo rap acionou o elo entre os jovens alunos e os rappers, com o conteúdo e a forma da música; inclusive, pediram para escutá-la novamente. Os alunos perceberam que a letra apontava elementos não indígenas como os relacionados a questões religiosas (“Deus”, “Jesus”) e outras (“boy”, “levada”). Mas também identificaram termos da cultura indígena (“guarani”, “kaiowa”) e de contestação (“nós te chamamos pra revolucionar”, “estou aqui pra defender meu povo”). A partir das diferentes expressões foi possível criar um espaço para abordar a questão de identidade e alteridade: a quem se refere a frase “você não consegue me olhar e se me olha não consegue me ver”, “aldeia unida mostra a cara” e “vamos mostrar para os brancos que não há diferença e podemos ser iguais”.

Para conduzir os alunos a se posicionarem sobre a sua concepção de Dia do Índio, foi planejada uma atividade com essa abordagem. O Dia do Índio foi oficializado através do decreto-lei nº 5.540, em 02 de junho de 1943, para comemorar a cultura indígena, reforçar a identidade e reconhecimento dos povos indígenas²⁶. Sobre essa temática foi projetada a imagem da charge *Salve o Dia do Índio!* (Sinovaldo) (ANEXO C/4) para dar início a reflexões sobre qual era a concepção que eles possuíam sobre esse dia. Na charge, há uma mensagem (SALVE O DIA DO ÍNDIO!) entre duas árvores; uma das árvores está sendo cortada enquanto um indígena, acompanhado por uma criança e um cachorro, aponta o dedo para a mensagem; o homem que está cortando a árvore responde (ISSO FOI ONTEM!!!). A charge é um gênero textual que promove a criticidade sobre o tema representado, por isso desencadeou uma série de reflexões entre os alunos. Segundo Jauss

²⁵ Disponível em <https://www.lettras.mus.br/bro-mcs/eju-orendive/> Acesso em 10 jul. 2018.

²⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm. Acesso em 10 ago. 2018.

(1994, p. 21), o estranhamento produzido pelo texto, ao frear o automatismo da percepção do cotidiano, tira o leitor de um estado de fruição ingênuo, pois demanda dos conhecimentos prévios para entendê-lo.

Com o intuito de preparar a turma para a próxima etapa e finalizar a determinação do horizonte de expectativa do aluno, foi apresentada, pela própria voz indígena, outra visão sobre o lugar e a forma de convivência dos povos indígenas, seus estudos, a sua escrita, língua e trabalho, e sobre como a mídia os retratava. Para essa finalidade, foi utilizado o vídeo da TV Escola, do ano 1999, *Índios do Brasil – quem são eles?*²⁷, e o vídeo *Índio Kayapó explicando o que é ser indígena no século 21*²⁸. No primeiro, as vozes, que apresentaram o ponto de vista sobre como a sociedade os tratavam, foram assumidas pelos próprios membros de diferentes povos indígenas do Brasil. No segundo, o professor de história, Edson Kayapó, provocou o interlocutor com a definição do termo “índio”. Nessa atividade, deu-se a voz ao próprio indígena para abordar a questão da percepção indígena sobre: “o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio), ainda que o(a) indígena more numa cidade grande, use relógio e jeans, ou se comunique por um celular” (Graúna, 2013, p. 59).

O desenvolvimento das atividades anteriores permitiu momentos de reflexão sobre a questão identitária espelhada em textos não indígenas (música *Brincar de Índio*, charge *Salve o Dia do Índio*) e indígenas (música *Eju Orendive*, vídeo *Índios do Brasil: quem são eles?*, vídeo *Índio Kayapó explicando o que é ser indígena no século 21*). De acordo com Graúna (2013, p.55), essa é uma questão muito delicada e debatida entre os escritores indígenas. Dessa forma, o espaço estava pronto para a próxima etapa.

Finalmente, houve um momento de síntese, quando, de forma sucinta, desenvolveu-se uma breve explanação sobre o censo de 2010, que revelara que 896 mil pessoas se declararam indígenas, sendo que 63,8 % deles viviam, exclusivamente, na área rural, e 57,5 % moravam em terras indígenas oficialmente reconhecidas²⁹. Retomaram-se brevemente exemplos de textos da tradição curricular e conhecidos pelos alunos (*Carta de Caminha*, *Hans Staden*, *Caramuru*, *O Uruguai*, poesia e prosa indianista e modernista) para levá-los ao confronto com as falas que eles tinham escutado anteriormente no vídeo *Índios do Brasil – quem são eles?*

²⁷ Disponível em <https://api.tv escola.org.br/tve/video/indios-no-brasil-quem-sao-eles>. Acesso em 08 jul. 2018.

²⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WGGEz0Ux4wc>. Acesso em 08 jul. 2018.

²⁹ Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>. Acesso em 08 jul. 2018.

3.4.1.3 Ruptura do Horizonte de Expectativas – Oficina 3

Leituras diversas sobre o estatuto da literatura indígena, em 20/09/2018, durante 2 horas-aula, objetivando ampliar o conhecimento da temática indígena pelo caminho do diálogo com as obras consideradas cânones. Esta oficina foi desenvolvida em três momentos: contação de histórias, literatura indigenista e indianista e diálogo entre a literatura indígena e não indígena.

A Ruptura do Horizonte de Expectativas foi organizada em três momentos, considerando que a continuidade da etapa anterior foi mantida por um aspecto: a temática indígena. Esses momentos foram: contação de histórias; da literatura indigenista e indianista à indígena; e diálogo entre o texto literário não indígena e indígena.

a) *Contação de história*

Para fazer a travessia que levaria os alunos aos textos literários considerados cânones pelas academias literárias, foi feita a proposta de análise de alguns textos e trechos de obras literárias de temática indígena, de autoria indígena e não indígena. Essa atividade começou com a contação de história do *Meu vô Apolinário*, de Daniel Munduruku, considerado, pelo mesmo autor, como memórias da sua infância e adolescência. Essa narrativa foi escolhida pela proximidade do cotidiano e como porta para adentrar-se no universo das sociedades indígenas do Brasil. Usou-se a estratégia discursiva da contação de história (THIÉL, 2013, p. 1181-9), possibilitando diferentes tipos de leituras, por considerar-se a literatura indígena, e especificamente *Meu vô Apolinário*, uma obra da tradição oral.

Os alunos perceberam nas ilustrações do livro *Meu vô Apolinário*, realizadas por Rogério Borges, imagens de pedaços de plantas, folhas secas e verdes, frutos secos, penas, lascas de tronco, restos de cerâmica e um peixe tribal, centralizado junto ao título da obra, relacionado ao subtítulo do livro: *Um mergulho no rio da (minha) memória*.

Essa atividade pretendia levar o aluno a confrontar seus paradigmas com os conflitos internos pelos quais passava um indígena adolescente, na sua condição de oprimido. O jovem personagem supera a negação de uma ancestralidade indígena por estar contaminado do olhar preconceituoso da sociedade, passando a reconhecer e defender a sua etnia. Pois, com o desfecho (morte do avô), Apolinário deixa um grande legado a seu neto: o orgulho de se reconhecer indígena e a certeza de que poderia chegar aonde ele

quisesse. Segundo Thiél (2013, p. 1182), as narrativas míticas anunciam a consciência da continuidade ou permanência de um saber ancestral e sinalizam a atemporalidade da história.

O elo do neto de Apolinário com o leitor aconteceu quando o aluno vivenciou a estética e o conteúdo da história e apontou relações com as suas próprias negações. Dessa forma, a contação dessa história promoveu a catarse no sentido da “elevação acima do fetichismo da cotidianidade” (FERREIRA, 2012, p. 108), cotidiano carregado de crenças não questionadas. Frente a esses confrontos, acredita-se que a literatura tem um caráter formativo e transformativo promovido pelo efeito catártico (LUKÁCS, 1966) que retira o aluno do conforto dos seus próprios paradigmas.

b) Da literatura indigenista e indianista à indígena

Ainda na ruptura do horizonte de expectativa dos alunos e, com o intuito de conduzir o aluno-leitor à “desfetichização, à desnaturalização da realidade e ao questionamento de visões cristalizadas” (FERREIRA, 2012, p. 109) sobre os indígenas, foram selecionados os textos literários: o poema *Solilóquio do índio*, de Thiago de Mello, e um trecho da obra *I-Juca Pirama*, do poeta Gonçalves Dias (ANEXO C).

Para essa finalidade, foi necessário, primeiramente, localizar os autores no processo histórico literário, pois, segundo a quinta tese fundamental da Estética da Recepção, de Jauss, as obras devem ser pensadas no contexto dos acontecimentos literários, dos aspectos formais, ideológicos e morais de produção (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 42). Inicialmente, o poema *Solilóquio do índio* desafiou a compreensão dos alunos por exigir um esforço de interação com sua textualidade. Por outro lado, os alunos tinham conhecimento prévio do trecho do poema *I-Juca Pirama*, o que facilitou a sua compreensão.

O título do poema *Solilóquio do índio* (MELLO, 2005) sugere que o eu lírico é a voz de um índio. Os alunos apresentaram, inicialmente, um estranhamento, ou distanciamento estético, com o conteúdo do poema *Solilóquio do índio*, mas não tiveram nenhum problema quanto à identificação do eu lírico no título. Foi necessária a intervenção do professor mediador para romper com a cotidianidade e aproximar o aluno-leitor do texto, levando-o a perceber, no poema, a presença de um indígena refletindo sobre a sua identidade (“não sei ser mais o que fui e nunca poderei deixar de ser”). Segundo Jauss (citado por Sánchez-Vázquez, 2005, p. 39), na terceira tese fundamental na Estética da

Recepção, a rejeição inicial do público (ou não compreensão) de uma obra indica a existência de um distanciamento estético em relação ao horizonte do leitor, sendo essa uma das características que marca o valor estético dessa obra.

No processo de comparação entre a literatura indigenista (*Solilóquio do índio*) e a indianista (*I-Juca Pirama*) promoveu-se o confronto do olhar sobre o indígena a partir de vozes sociais diferentes e não indígenas, já que, nem Thiago de Melo, nem Gonçalves Dias são indígenas. Nessa experiência estética, por meio da análise desses textos, foi possível promover a percepção das relações de historicidade (épocas de produção diferentes) e contexto social (Modernismo e Romantismo) das obras que, no momento da escrita, representavam uma realidade peculiar e diferente ao momento da recepção, ou seja, objetivações resultantes da interação histórica entre o homem e o mundo externo (JAUSS, 1994).

c) *Diálogo entre o texto literário não indígena e indígena*

Na cadeia de recepção, segundo Jauss (1994, p. 22), a análise das divergências entre o aspecto estético de uma obra e o processo histórico da sua produção pode marcar o elo entre as obras artísticas. Nesse sentido, a ponte foi construída entre a sinopse da obra *Karaíba, uma história do Pré-Brasil*, de Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2010), e o trecho do conto *Meu tio Iauaretê*, de Guimarães Rosa (texto IV), (ANEXO C), focalizando a percepção dos elementos linguísticos e marcas fônicas ligadas ao Tupi-guarani (aspectos estéticos), em *Meu tio Iauaretê*, e à cultura indígena, além da reflexão sobre a forma como foram descritos os portugueses em *Karaíba* (processo histórico). Nessa travessia, os alunos saíram da sua cotidianidade imediata para manusear a linguagem utilizada esteticamente, percebendo os recursos conotativos de ambos os textos (FERREIRA, 2012, p. 107).

A análise foi complementada com a comparação entre os textos, de Munduruku e Rosa, considerando a sua historicidade, pressuposições culturais extraliterárias (autor indígena e não indígena) que conduzem a tipos de compreensão e valoração específico (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 84). Nessa etapa, deu-se destaque à oralidade presente nos textos, posto que, segundo Graúna (2013), a oralidade, na narrativa indígena de Munduruku (*Karaíba*), é uma das principais características, e quando comparada ao texto de Guimarães Rosa, percebe-se o emaranhado de vozes num “jogo dialógico de intenções verbais que se encontram e se encadeiam nele” (BAKHTIN, 2002, p. 86).

O leitor de Guimarães Rosa, na perspectiva da recepção crítica, provoca a desconstrução e reconstrução do texto, pois ele se depara com as metáforas rosianas, uma das principais características estilísticas no discurso narrativo, junto aos neologismos (TINOCO, 2010, p. 78-81). Essa qualidade estética poderia representar uma recepção mais difícil para os alunos em relação à recepção de *Karaíba, uma história Pré-Brasil*, mesmo que, na narrativa de Munduruku, haja também presença de comparações subjetivas. Daí a necessidade de promover, no aluno, o desenvolvimento das capacidades de análise, criticidade e avaliação da associação de imagens produzidas pelos elementos comparados (TINOCO, 2010, p. 82).

Por um lado, no processo narrativo da tradição oral, os agentes da construção textual, narrador e o leitor, são fundamentais, pois as culturas de tradição oral são construídas por receptores (ouvintes) que são os retransmissores dos saberes e da cultura (THIÉL, 2012, p. 40). A recepção dos textos, trecho destacado da obra *Karaíba*, na voz do autor indígena contemporâneo Munduruku, e da narrativa *Meu tio Iauaretê*, na voz de Guimarães Rosa, foi mediada por meio da sinopse oral, em forma de contação de história, feito pela professora e pela apresentação dos minutos finais do conto *Meu tio Iauaretê*, em forma de vídeo. Esse procedimento é condizente com apontamentos de Bordini e Aguiar (1993, p. 84), que afirmaram que

O reconhecimento dos procedimentos textuais que atraem o leitor a um pacto com a obra “difícil” se dá por uma tomada de consciência da distância entre a própria visão de mundo e a da obra, que pode ser facilitada pela análise de sua composição estética ou ideológica. Esse momento requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra.

No trecho final do texto, disponibilizado aos alunos, apresentava o relato final da história quando são avistados os portugueses. Os alunos estabeleceram os elos com as narrativas textuais e, em seguida, apontaram o trecho de *Karaíba, uma história Pré-Brasil*, no qual os portugueses eram imaginados como monstros e fantasmas (“a nossa aldeia era invadida por seres monstruosos”, “Os fantasmas estão chegando”) e falavam outra língua (“língua estranha e confusa”).

A apresentação dos últimos três minutos do vídeo do conto *Meu tio Iauaretê*³⁰ teve o intuito de possibilitar a fruição da voz indígena de Guimarães Rosa, autor não indígena,

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JNm2TWNv3O4> Acesso em 10 jul. 2018.

cânone da literatura brasileira. Nesse conto, pode ser identificada a oralidade e pluralidade de vozes, tão caras à literatura indígena; além das outras características: estruturas auditivas, repetição, referência ao cotidiano, identificação empática e vinculação com o presente (THIÉL, 2012, p. 41), que podem ser norteadores para a comparação entre as literaturas de autoria indígena e não indígena.

3.4.1.4 Questionamento do Horizonte de Expectativas – Oficina 4

Atividades diversas, em 2 horas-aula, em 25/09/2018, com roda de conversa e atividades de leitura crítica e identificação dos elementos da literatura indígena que promovem um novo olhar sobre a temática indígena e, especialmente, sobre a visão da mulher indígena. Nesta oficina, o senso comum do aluno sobre a literatura indígena foi colocado em confronto com os novos saberes.

Para iniciar o questionamento do horizonte de expectativas, foi incentivada a descrição da mulher indígena segundo dois olhares (passado e presente). Para essa finalidade, os insumos linguísticos corresponderam a um trecho da obra *Iracema*, de José de Alencar, e ao poema *Brasil*, de Eliane Potiguara (ANEXO C). Revisitar *Iracema* foi pensar no papel da tradição (passado) na recepção atual, assumindo que, de acordo com Bakhtin (2002, p. 134), o sujeito da fala literária é um homem essencialmente social, historicamente concreto e seu discurso é uma linguagem social, na tentativa de questionar, para poder recriar, em função do tempo de produção e de recepção. Nesse viés, estava sendo considerada a quarta tese de Jauss da Estética da Recepção, que afirma haver uma diferença interpretativa entre a recepção do passado e da atual. Com isso, a obra seria atemporal e disponível a múltiplas leituras com intervenção direta do leitor (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 41).

Distinguir os contrapontos em meio à travessia dessa ponte entre Alencar e Potiguara constituiu-se em um dos maiores desafios dessa atividade. Segundo Figuerido (2018), num revisionismo da história e sob uma visão hegemônica, em *Iracema*, são evocadas as pretensões de Alencar, ao narrar a formação do Brasil, onde os brasileiros eram concebidos como mestiços, filhos de uma relação romântica entre um branco e uma índia que traiu o seu povo e morreu, abandonada e infeliz. Os índios deviam aceitar o cristianismo para ter direito a viver em paz nessa nação.

Nessa etapa, os alunos foram desafiados a questionarem seu próprio comportamento perante os textos e conhecimentos escolares. Para tal efeito, foram observadas Bordini e Aguiar (1993, p. 90), que recomendaram leitura, discussão em grupo, registros escritos individuais e coletivos, implicando retomada de textos, além de considerar as relações entre texto e leitor. Segundo Jauss (1994, p. 53), pode ser utilizada a declamação ou leitura em voz alta, para promover a percepção estética, na esfera sensorial, ou o debate, para a reflexão moral, na esfera ética.

Os alunos tinham conhecimentos prévios sobre a prosa romântica indianista de José de Alencar. Dessa forma, de acordo com Jauss (1994, p. 24), no papel de leitor, eles podem ter seu próprio juízo de valor. No entanto, a partir da retomada dessas memórias, e perante os novos textos disponibilizados, pretendeu-se que eles (re)pensassem sobre a visão superficial do índio na sua identificação étnica e subvertissem o legado de romantismo sobre os povos indígenas, para que pudessem visualizar os apontamentos de Graúna (2013, p. 48). Para esse autor, “a marginalização da mulher revela-se na construção de personagem-metáfora da transfiguração étnica e da condição feminina ou as dores do parto, sugerido na personagem-título, anagrama de uma América mecejana (abandonada), romanceada”.

Assim, na travessia entre a releitura do trecho de *Iracema* (século XIX) e o poema *Brasil* (século XXI), lembrou-se da primeira tese fundamental de Jauss:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor, do escritor e do crítico.

A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores críticos e autores, contemporâneos e pósteros, ao apreciar a obra. Da objetivação ou não desse horizonte dependerá a compreensão da literatura na sua historicidade (JAUSS, 1994, p. 24).

O poema *Brasil*, de Eliane Potiguara é ritmado pelo refrão “o que faço com a minha cara de índia?”, assinala a sobrevivência das mulheres indígenas no presente, contrapondo-se àquela visão mitificada do índio do passado, como fez o Romantismo (FIGUEREIDO, 2018, p. 294).

O trabalho com a obra *Iracema* e com o poema *Brasil* requereu mobilizar os conceitos de Jauss (1994, p. 22), ao dizer aos alunos que, para compreender uma obra, era necessário pensar na sua história de produção (século XIX e XX, respectivamente). O

aluno-leitor, no seu papel de receptor, estava revisitando a variação estética dessas obras (Romantismo x Modernismo), numa relação dialógica entre literatura e leitor. Abordar as mulheres de ambas as obras (*Iracema* e *Brasil*) significou pensá-las como leituras emancipatórias (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 84) que requereram atividades de leitura recepcional. E, para mediar a comunicação que elas estabeleceram com os alunos, foi necessário pensar numa postura de disponibilidade, por meio da estratégia de leitura em voz alta do poema de Potiguara.

3.4.1.5 Ampliação do Horizonte de Expectativas – Oficina 5

Atividades de produção textual literária, em 2 horas-aula, em 27/09/2018, do gênero paródia poética, de temática indígena, apresentadas à turma, na aula seguinte (02/10/2018). Houve uma produção artística cultural (Pau de chuva) após a SDEL, em 13/11/2018, orientada pela professora de Arte da unidade escolar. Nesta oficina, além do momento de leitura, foram propostas atividades de leitura e verbalização na roda de conversa, produção de texto escrito e confecção artesanal artística.

A ampliação do horizonte de expectativas foi pensada para dois momentos, passando pela leitura e verbalização na roda de conversa e confecção artesanal artística, observando, nesse transcurso, um aluno mais consciente em relação à temática indígena.

a) Roda de leitura e conversa

Os alunos, agora, já tinham experiência estética com a literatura indígena; estavam habilitados a perceberem as especificidades da sua textualidade e capazes de, segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 84), “captar as diferenças de tratamento e a oposição entre o uso poético ou prática da linguagem, para entender sua repercussão sobre as representações do mundo que eles induzem”.

A sala de aula foi organizada para a realização do momento de leitura silenciosa e posterior exposição, em forma de roda de conversa. Na pré-leitura, foi feita a contextualização cultural e estética, reflexão sobre o título da obra, dos capítulos e solicitado que prestassem atenção ao narrador, interlocutor, elementos textuais e não textuais indígenas, ilustrações e nas palavras-chave a serem utilizadas no fichamento do texto. Para tal finalidade, os alunos se organizaram em grupos de quatro. Cada grupo recebeu um exemplar com um dos contos do livro *Kurumi Guaré no coração da*

Amazônia, de Yaguarê Yamã. Na pós-leitura, os grupos escolheram um apresentador para contar a história aos colegas e apresentaram, por escrito, uma ficha de leitura.

A partir das observações feitas durante a roda de leitura e conversa, sem a intervenção do professor, foi possível perceber uma recepção agradável da obra devido à familiarização com a sua estética e conteúdo, após a realização de várias oficinas com temática indígena. Nesse sentido, Fumagalli e Hoffmann (2017, p. 253) afirmaram que a recepção da literatura indígena é auxiliada pelo efeito estético produzido pela leitura das suas textualidades provocando um momento de fruição. Assim,

A qualidade poética do texto também é típica da narrativa ameríndia, onde as histórias dos ancestrais são sagradas e constituem a memória e a identidade do povo que as transmite de geração em geração e onde a história individual e a coletiva se fundem no ato de narrar (SANTOS, 2018, p. 117-8).

Dessa forma, foi possível perceber um aluno concentrado na narrativa sobre os seres misteriosos da floresta amazônica. De acordo com Fumagalli e Hoffmann (2017, p. 259), “o processo de recepção está intimamente ligado ao papel que o leitor assume frente ao texto literário e pela forma com que dialoga com ele, o que possibilita uma compreensão fruidora, e, conseqüentemente, a experiência estética na leitura desses textos”.

Na travessia do Método Recepcional de leitura, os alunos-leitores foram continuamente provocados a participarem do processo de dar e construir significados aos elementos do texto. Dessa forma, foi solicitado, aos alunos, também o destaque dos elementos não textuais do conto correspondente da obra, atribuindo-lhes significados relacionados à narrativa da história, durante o momento da apresentação. Os termos citados foram “árvores”, “chuva”, “peixe”, “barco”, “rio”, “pessoas”, “aldeia”, “animais”, “olhos”, “nuvens”, “pássaros”, “tigre”, “dragão”, “cobra gigante”, “botos pulando no rio”, “cara triste”, “abacaxis”, “pés”, “cabeças” e “formas geométricas”. A apresentação dos alunos exigiu deles uma leitura pessoal e coletiva, aberta ao reconhecimento das especificidades da textualidade indígena, pois, de acordo com Thiél (2013, p. 1184), “a leitura de textos indígenas promove reflexão sobre como o outro vê e lê o mundo e como conta suas histórias”.

b) Criação literária

Finalizando essa etapa, foi solicitada aos alunos, como tarefa extraescolar, a criação livre de textos literários (poesia, prosa, paródia, música, etc.), de temática indígena. Todas as produções foram cantadas e dramatizadas no início da aula posterior. Nelas, os alunos mencionam alguns elementos dos povos indígenas: *cultura, dialeto, violência histórica contra os indígenas, reivindicações, esquecimento e apagamento dos indígenas da história do Brasil e das escolas brasileiras*. Os textos seguintes são as produções dos alunos tais quais apresentados.

Paródia da música de Alceu Valença (Tropicana)

<i>Da vida quero muito saber</i>	<i>Reconhecer minha história</i>	<i>Eu quero teu saber</i>
<i>Culturas ricas conhecer</i>	<i>deixada de ser</i>	<i>Ai ai oioioi</i>
<i>Índio teu olhar inseguro</i>	<i>Dialetos, costumes e culturas</i>	<i>Oh índio tropicano</i>
<i>Me traz lembranças de um</i>	<i>Na beira da praia me traz a paz,</i>	<i>Me mostra como ser oioioi</i>
<i>passado escuro</i>	<i>a cura</i>	
<i>Eu venho em paz, eu venho em</i>	<i>Vou me desfrutar</i>	<i>Grupo 1</i>
<i>paz</i>	<i>Oh índio tropicano</i>	

Os alunos cantaram a paródia musical criada pelo grupo, por meio da qual evidenciam a necessidade do conhecimento da cultura indígena, seu passado, sua história e o reconhecimento do saber que os indígenas possuem sobre questões de saúde (“cura”).

POESIA Acorda

<i>Essa terra nunca foi nossa</i>	<i>Na formação do Brasil como um</i>	<i>Mas não falam dos muitos índios</i>
<i>E mesmo assim estragamos</i>	<i>todo</i>	<i>levados</i>
<i>O índio planta e colhe para</i>	<i>Ah sim que eles foram bobos</i>	<i>Para servirem de escravos na</i>
<i>sobreviver</i>	<i>Por trocar espelho por ouro</i>	<i>Europa</i>
<i>A gente só planta discórdia</i>	<i>Mas ora, o índio também tem seu</i>	<i>Os levaram de sua terra</i>
<i>Já que é disso que nos</i>	<i>legado</i>	<i>Berço onde nasceram</i>
<i>alimentamos</i>	<i>Nos influenciaram na medicina e</i>	<i>A ganância humana é</i>
<i>A ignorância gera o preconceito</i>	<i>na alimentação</i>	<i>responsável por todas</i>
<i>E esse ciclo é vicioso</i>	<i>E ficaram conhecidos somente</i>	<i>As guerras que já aconteceram.</i>
<i>Na escola não ensinam a</i>	<i>por andar pelados</i>	
<i>importância do índio</i>	<i>Um dos muitos estereótipos</i>	<i>Grupo 2</i>
	<i>idiotas</i>	

O grupo 2 escreveu e declamou a poesia intitulada “Acorda”. Nela, os alunos registraram a própria percepção sobre a terra brasileira (“essa terra nunca foi nossa”) e a relação dela com os indígenas (“o índio planta para sobreviver”); reconhecem a existência de preconceito em relação aos “índios”, assim como das injustiças (“os levaram de sua terra”) e a ausência da temática na escola, mas também valorizam-nos, por meio de frases como “índio também tem seu legado” e “influenciaram na medicina”.

ÍNDIO

<i>Índio é aquele ser humano Que no ano de mil e quinhentos Foi catequizado pelos brancos Índio é aquele ser humano que tinha vida e costumes assim como os povos africanos Índio é aquele ser humano que depois de explorado e torturado ainda se submete a muitos maus tratos Ser índio é pintar a cara</i>	<i>é no meio das árvores fazer sua casa é pescar e produzir o que come é ser gente como qualquer outro homem O índio não quer prioridade ele só quer seu reconhecimento na sociedade chega de falar só da catequização indígena também tem outra visão</i>	<i>Já passou o tempo já é chagada a hora precisamos falar sobre índios tendo eles como contadores de suas histórias. Índio não é bicho índio não é escravo índio é aquele ser humano que só quer seu espaço.</i>
---	--	--

Grupo 3

Índio foi o título do poema do grupo 3, no qual os alunos apontam definições metafóricas sobre “índio” e descrevem seu próprio olhar sobre os indígenas reconhecendo a necessidade de dar-lhes voz (“precisamos falar sobre índios/ tendo eles como contadores de suas histórias”).

BRASIL

<i>Que faço eu para reconhecer os índios? Se seus cabelos Suas rugas Sua história São romantizados? Que faço eu para reconhecer os índios? Se não os vejo Nem sei a sua força Nem seu tupã Nem seus círculos? Que faço eu para reconhecer os índios? O que é caboco? O que é toré? E o seu sagrado, qual é? Que faço eu para reconhecer os índios? Se não me permitem Saber meu sangue?</i>	<i>Nem minha origem? E muito menos Sobre a luta do meu povo? Brasil, o que faço eu para reconhecer os índios? Perante a violência Que é a omissão Da sua história História das verdadeiras cunhãs Das barrigas brasileiras Dos ventres sagrados Que originaram O povo brasileiro Mas não é de hoje, Que são discriminados, Omitidos, desiguais Maltratados, frequentemente disseminados Será mesmo a verdade? Que os índios são preguiçosos?</i>	<i>Só sei que de fato é maldade Logo eles que foram escravizados Serem dessa forma lembrados? Logo eles, que originaram nosso povo E sofreram, em troca de um espelho novo? Que faço eu para reconhecer os índios? Se para isso é preciso sentir? Se para isso é preciso enxergar? Se para isso é preciso ouvir? Que faço eu para reconhecer os índios? Se o sistema educacional me priva de tudo isso?</i>
---	--	---

Grupo 4

Brasil é uma paródia do poema de Eliane Potiguara realizado pelo grupo 4. Os alunos expressam a ideia de como saber sobre os indígenas se a sua cultura não é ensinada (“omissão”, “o sistema educacional me priva de tudo isso”), utilizando-se dos vários elementos citados no poema original (“toré”, “círculos”, “cabelos”).

O grupo 5 declamou o poema “A cultura indígena”, cujos versos expressam a necessidade de conhecer o passado (“o índio é o nosso passado”), a história (“conhecer a

história na nação”), cultura (“componentes da nossa cultura”), literatura (“na poesia fez literatura”), etc. (“alma que luta, fortalece e cura”) dos indígenas.

Uma paródia de “A rosa de Hiroshima” foi a criação do grupo 6 para manifestar-se sobre a cultura e história indígena, e provocar reflexões sobre a “intolerância e ignorância sobre o povo marginalizado”.

A CULTURA INDÍGENA

<i>De extrema importância é a educação</i>	<i>E ela aprender a amar</i>	<i>Na nossa vida cada vez mais ausente</i>
<i>Assim como conhecer a história da nação</i>	<i>No passado fez história pura</i>	<i>No mar, na orla ou no mangue</i>
<i>O índio é injustiçado</i>	<i>Na poesia fez literatura</i>	<i>No planalto, na selva ou na serra</i>
<i>Mas o índio é o nosso passado</i>	<i>Componentes da nossa cultura</i>	<i>Construiu história com muito sangue</i>
<i>Podemos existir</i>	<i>Alma que luta, fortalece e cura</i>	<i>Construiu sua glória com muita guerra</i>
<i>E no passado persistir</i>	<i>A eles vamos dar importância</i>	
<i>Se nossa história pesquisar</i>	<i>E esquecer toda ganância</i>	
	<i>São gente como a gente</i>	

Grupo 5

PARÓDIA (A rosa de Hiroshima, Vinícius de Moraes)

<i>Pensem nas aldeias</i>	<i>Pensem na liberdade</i>	<i>Intolerância e ignorância</i>
<i>Totalmente isoladas</i>	<i>Onde há desigualdade</i>	<i>Sobre o povo marginalizado</i>
<i>Pensem na cultura</i>	<i>Mas oh não se esqueçam</i>	<i>A cultura banalizada</i>
<i>Na história enraizada</i>	<i>Da cultura, da cultura</i>	<i>Sem cor sem brilho</i>
<i>Pensem no seu espaço</i>	<i>Da cultura das aldeias</i>	<i>Sem valor sem nada</i>
<i>Agora roubado</i>	<i>Da história hereditária das aldeias desrespeitadas</i>	

Grupo 6

Todas as criações literárias evidenciaram a necessidade de contemplar a temática indígena (história, cultura, literatura, saberes, etc.) na escola. As vozes dos textos reconhecem um indígena injustiçado e provocam reflexões sobre o que a sociedade está fazendo frente a essa situação. Percebe-se uma mudança de olhar no eu lírico, diferente daquele olhar anterior ao desenvolvimento do conteúdo temático por meio do MRL.

No MRL de textos literários, a última etapa é o início de um novo ciclo. A partir dessas produções literárias, poderia, novamente, determinar-se um novo Horizonte de Expectativas.

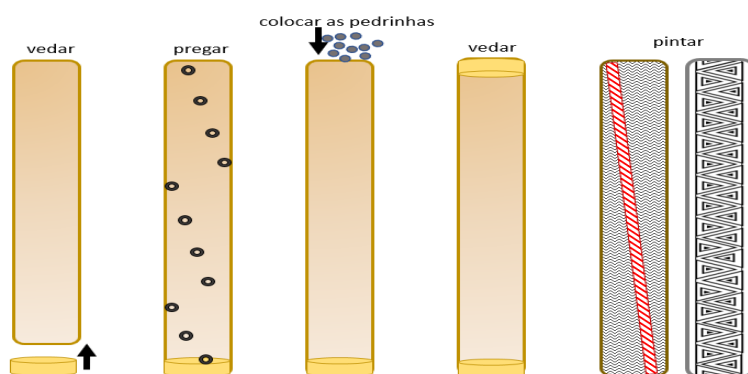
c) Criação artística

Um mês depois, os alunos confeccionaram “Paus de chuva”³¹, sob a orientação e colaboração da professora de Arte da unidade escolar. Para a construção desse instrumento

³¹ Pau de chuva, MÚS: instrumento de percussão, feito com um tubo ou um pedaço de bambu, em que se colocam sementes, areia ou contas e que, ao ser revirado de um lado para o outro, produz som semelhante ao

(FIGURA 11), que remete à cultura indígena; utilizaram-se canudinhos de papelão (substituindo o bambu), preenchidos com pedrinhas que, ao fazer contato com os pregos colocados ao longo dos canudos, produziam um som que imitava o da chuva

Figura 11 – Esquema da confecção de “Pau de chuva” indígena.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na oficina de eletrônica da escola, sob o som de música indígena, os alunos pintaram seus próprios instrumentos musicais, exibidos nos corredores da escola (FIGURA 12 e 13).

Figura 12 – Confecção dos “Paus de chuva”



Créditos: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 13 – “Paus de chuva” confeccionados pelos alunos



Créditos: Arquivo da pesquisadora (2019).

Jauss afirma, em sua sétima tese fundamental da Estética da Recepção (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2005, p. 44), ser fundamental as relações entre literatura, sociedade e função social da obra. O estudo da literatura, relacionado à história geral, e lida como imagem de realidades sociais, cumpre a sua função social quando é vivenciada a experiência artística e entra no horizonte da práxis, afetando a atividade cotidiana e seu comportamento social. Dessa forma, após a travessia pelos diferentes insumos literários de autoria indígena e não indígena, os alunos criaram artesanalmente instrumentos musicais da cultura indígena.

3.4.1.6 Considerações sobre o MRL como meio para tratamento do conteúdo temático e avaliação da SDEL

Para valorizar e inserir na escola os textos de autoria indígena, é indispensável conhecer um amplo repertório de insumos linguísticos; ter acesso a referenciais que orientem a forma de abordagem; compreender as especificidades da literatura indígena; entender que são gêneros híbridos que se apresentam sob modalidades diferentes, mas que podem estabelecer diálogos com as literaturas de autores considerados cânones pelas academias.

A travessia pelas oficinas, por meio do MRL de textos literários, da vivência estética e do conteúdo, com ênfase nas reflexões das textualidades indígenas, multimodalidade e pluralidade, *promoveu a ampliação* dos horizontes de expectativas dos alunos, aproximando-os dos horizontes de autores não indígenas e indígenas, considerando que, por detrás de cada texto, há um sujeito histórico com sua própria visão de mundo e ideologia (BAKHTIN, 2002). Através de leituras desafiadoras foi possível promover um novo olhar, um olhar sensível e humano sobre os indígenas, crítico e consciente de seu crescimento como leitor, receptivo a novos textos.

Dessa forma, o professor, como parte da sua atividade de ensino, exerce seu papel de mediador da forma e do conteúdo das leituras das obras literárias indígenas, apropriado de vastos conhecimentos para não reproduzir a visão tradicional do colonizador. Assim, *a transformação do horizonte de expectativas acontece também com ele*. Daí a necessidade da escola possibilitar o espaço para que o professor tenha acesso à seleção do repertório linguístico de diversos assuntos, não apenas vinculado à realidade do aluno, senão também, textos que podem romper os horizontes deles.

A SDEL, utilizando-se do MRL, na qual fora organizado o conteúdo temático sobre literatura indígena, mostrou-se uma possibilidade válida a ser utilizada na escola pública, visto que foi possível observar, nos alunos, a ampliação do conhecimento dessas textualidades, assim como, indícios de empatia por meio das produções artístico-literárias.

A avaliação da SDEL aconteceu ao longo do desenvolvimento do MRL de textos literários, observando a participação dos alunos em todas as oficinas e as produções individuais e coletivas.

3.4.2 Sequência didática de Escrita (SDEE)

O projeto de dizer foi retomado no início da Etapa II e não terminou com a produção escrita final escolar (dentro dos muros da escola), pois houve um acompanhamento do desempenho dos alunos nas avaliações efetivas das DAV, representado pela *nota alcançada na redação* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado em 2018, sendo este momento, de fato, uma real situação de comunicação e de atividade de linguagem.

A Etapa II, composta pelos módulos II e III, em torno da sequência didática para a produção escrita da DAV, começou com a *avaliação formativa e PI*. Dessa forma, a primeira produção de textos escritos do gênero DAV foi realizada após a explicação da consigna (DOLZ et al 2010, p. 55). Essa produção correspondeu à AF, o documento gerado foi a PI, e dessa produção textual escrita foi formado um *corpus* para análise de dados. O tema da produção foi repetido na PF, durante a AS, da qual formou-se o *corpus* para análise de dados, cujos resultados são apresentados nas próximas seções.

Seguindo orientações apontadas por Dolz et al. (2004), durante a apresentação da PI, foram esclarecidas questões relacionadas ao projeto, ao gênero textual DAV (composição e características), assim como a temática que seria desenvolvida para a escrita da DAV. Falou-se sobre o destinatário (professor e colegas, inicialmente) e da forma que assumiria a produção final, que seria a produção individual do gênero em folha específica. Finalmente, combinou-se que tanto a participação nas oficinas, quanto a produção de textos envolveria todos os alunos.

Com relação à construção da *consigna* (APÊNDICE 4), o professor pesquisador escolheu o tema Literatura Indígena devido a uma percepção sobre a escassez, e até ausência, de textos literários de autoria indígena nos materiais didáticos do Ensino Médio

que circulam nas escolas públicas. Tradicionalmente, alguns vestibulares (Unesp, USP, ENEM, etc.), mobilizam uma *diversidade de gêneros textuais*, verbais, não verbais, literários, não literários (ANEXO G)³² como base para a proposta da produção escrita, cuja principal finalidade é realizar um **recorte** ou delimitar/delinear o tema (conteúdo temático) e orientar seu desenvolvimento.

Nesse viés, pretendendo-se orientar os alunos para a interpretação adequada da proposta, a consigna desta pesquisa apresentou excertos dos gêneros: normativo ou lei, um opinativo e três textos literários de autoria indígena:

a) TEXTO I – *Artigo 1º da Lei 11.465/08*, que trata da inclusão, no currículo das escolas públicas e particular do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”³³.

b) TEXTO II – *Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias*, de Joice Oliveira Pacheco. (Spartacus: Revista eletrônica dos discentes de História)³⁴.

c) TEXTO III – *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*, de Janice Thiél (THIÉL, 2012).

d) TEXTO IV – *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2001).

e) TEXTO V – *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara³⁵.

Após o estudo da coletânea de textos motivadores, a consigna da proposta da produção da escrita (APÊNDICE 4), entregue aos alunos, seguiu o modelo do vestibular da Unesp/2018:

*“Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:”*³⁶
Reconhecimento das especificidades da literatura de autoria indígena em meio a tantos apagamentos e a sua inserção na escola: apenas variação de uma mesma concepção de homem ou um novo olhar sobre a identidade brasileira?

³² Proposta de redação do vestibular da Unesp/2019.

³³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 31 ago. 2018.

³⁴ Disponível em http://www.unisc.br/site/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joice_oliveira.pdf. Acesso em 31 ago. 2018.

³⁵ Disponível em <http://www.elianepotiguara.org.br/publicacoes.html#.W4nB9uhKjIU>. Acesso em 31 ago. 2018.

³⁶ Disponível em https://abrilguiadoestudante.files.wordpress.com/2017/12/unesp2018_2afase-linguagens.pdf

A **PI** foi proposta para todos os alunos da sala (40 alunos), durante uma aula dupla (2 horas-aulas), mas, no dia da produção, dois alunos faltaram, realizando as produções em outro momento, porém, essas produções não fizeram parte do *corpus* da pesquisa. Os alunos receberam duas folhas; uma com os textos motivadores e consigna e outra com 30 linhas em branco destinadas à escrita. No verso desta, havia uma grade de avaliação (QUADRO 4) com a finalidade de que os alunos tivessem ciência dos quesitos que seriam avaliados. Nesse sentido, de acordo com Dolz et al. (2004, p. 87), essa situação permitiu “introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor”.

Quadro 4 – Grade geral de análise dos textos produzidos na PI e PF

Formação das categorias	Observações sobre as produções		
	Adequada ou presente	Parcial	Ausente ou inadequada
1. Interpretação da consigna.			
2. Coerência no conjunto do texto.			
3. Adequação ao gênero DAV			
4. Pertinência das informações (escolha) em relação ao tema.			
5. Reestruturação e ordenação do conteúdo temático.			
6. Encadeamento progressivo de frases e parágrafos e reunião de frases em parágrafos.			
7. Layout. Título opcional.			
8. Sequência argumentativa.			
9. Presença de organizadores lógico-argumentativos e enumerativos (conexão).			
10. Coesão nominal.			
11. Coesão verbal.			
12. Gerenciamento das vozes. Atribuição das vozes.			
13. Expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião.			
14. Problemas de escrita de natureza transversal (ortografia, pontuação, separação silábica, acentuação de palavras, concordância).			

Fonte: Adaptação de Chociay (2008) e Dolz, et al. (2010).

Sobre a avaliação, ressalva-se que os alunos conheciam os critérios de avaliação da redação dos processos seletivos da Unesp (Manual do candidato/2108)³⁷, e do ENEM (Cartilha do estudante/2017)³⁸, pois algumas atividades, desenvolvidas em aulas anteriores ao projeto, tinham sido promovidas visando ao conhecimento dos critérios de avaliação desses processos seletivos e à promoção da criticidade.

³⁷ Disponível em <http://www.ia.unesp.br/Home/manual-candidato-2018.pdf>.

³⁸ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf

Além do verso da folha de registro da PI, o quadro da grade de análise dos textos com os critérios constava, também, no verso da folha de registro da PF. Cada um desses critérios foi explicado aos alunos na aula seguinte à da produção, pois os termos utilizados não eram do domínio pleno por parte destes. Depois, os alunos trocaram seus textos e avaliaram-nos segundo esses critérios, sem dar nota; apenas marcaram um “x” no espaço da coluna correspondente às categorias de análise, conforme a descrição de cada uma, classificando-as em adequada/presente, parcial ou ausente/inadequada, com a única finalidade de colocá-los em situação de conscientização da sua própria escrita.

A análise da PI pelo professor pesquisador, descrita posteriormente nesta seção, foi guiada por critérios explicitados na mesma grade de avaliação, e seus resultados e observações serviram para direcionar as atividades modulares da sequência didática. Em função das observações realizadas a partir da PI, foram consideradas atividades e dispositivos que contemplassem:

- a) conhecimento e uso das estratégias e dos operadores argumentativos;
- b) conscientização da função dos modalizadores;
- c) gerenciamento de vozes enunciativas;
- d) questões ortográficas relacionadas à colocação pronominal.

O módulo II, da ampliação do conhecimento sobre a sequência argumentativa, teve como objetivo promover atividades para identificar a função social da argumentação e as características constitutivas do gênero (*layout*), conhecer regras de estruturação do texto e mobilizar operações de planificação de estratégias argumentativas, reconhecer o esquema da sequência textual argumentativa, construir sequências argumentativas e produzir textos argumentativos. Assim, planejam-se diferentes atividades que foram desenvolvidas em três oficinas de 2 horas-aula cada. Ainda, é necessário apontar que, de acordo com os conhecimentos do currículo escolar, o estudo dos processos argumentativos deve ser desenvolvido na 3ª série do Ensino Médio.

3.4.2.1 Importância da argumentação no cotidiano, representação da situação de comunicação do gênero e elementos constitutivos da DAV – Oficina 6

Em 04/10/2018, na modalidade de grupo, utilizaram-se diferentes gêneros (ANEXO D, textos 7 - 10) que desencadearam as atividades das oficinas do Módulo II:

a) Atividades de análise e identificação da *autoria*, dos interlocutores, da *intencionalidade* e função social de diversos gêneros da ordem do argumentar, da esfera escolar e extraescolar, por meio de coletânea de *consignas* de vestibulares e concursos públicos: ENEM (2016 e 2017), USP (2016 e 2017), Unesp (2012 a 2018) e Tribunal Regional do Trabalho (TRT/2015). Este último, escolhido pela necessidade de oferecer ao aluno de uma escola que, além do Ensino Médio, tem uma formação técnica e que, muitas vezes, pensa em fazer concurso público de nível médio. É necessário registrar que, durante a prática docente, a professora-pesquisadora identificou que um dos obstáculos na produção escrita está relacionado à interpretação da consigna. Explica-se, assim, a necessidade da realização desta atividade, independentemente do resultado da avaliação da PI.

b) Momentos de discussão e percepção das representações da situação de comunicação de diferentes gêneros da ordem do *argumentar*, promovidos a partir de uma coletânea de textos autênticos, diversos e de referência. Todos os gêneros utilizados fazem parte dos livros didáticos que circulam na escola. Além disso, durante esta atividade, os alunos realizaram a revisão preparatória para os processos de seleção dos diferentes vestibulares, nos quais é exigido o conhecimento sobre esses gêneros. Assim, foram contemplados os gêneros: carta de reclamação, da revista Brasil Escola³⁹; artigo de opinião, de Daniel Munduruku⁴⁰; carta do leitor, do Jornal Folha de São Paulo⁴¹; editorial, do Jornal Gazeta do Povo⁴²; diálogo argumentativo, da *Revista Científica Linguagem em Discurso*⁴³; carta argumentativa de solicitação, de um blog⁴⁴ e, resenha crítica, do Jornal GGN⁴⁵. A partir desses exemplares, os alunos identificaram: autor, interlocutor, finalidade, contexto espacial e temporal, veículo de circulação, tema, problema, posicionamento e argumentos.

c) Análise de textos para promover a observação atenta das suas partes constitutivas, ou *plano geral*, da DAV, utilizando-se de exemplares autênticos ou de referência. Para tal efeito, foi realizada a projeção de produções textuais, do processo

³⁹ <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-reclamacao.htm>

⁴⁰ <http://danielmunduruku.blogspot.com>

⁴¹ <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2906200704.htm>

⁴² <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/emprego-esperanca-e-desalento-dvt2v0pz6hx70pbrr7wd9ti90/>

⁴³ <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00449.pdf>

⁴⁴ <https://brainly.com.br/tarefa/10874153>

⁴⁵ <https://jornalggm.com.br/blog/fabio-de-oliveira-ribeiro/o-povo-brasileiro-resenha-do-livro-de-darcy-ribeiro>

seletivo ENEM/2017, conhecidas como “Redação nota 1000”⁴⁶, para assim, visualizar, inicialmente, o *layout* da DAV, observar a organização da introdução, desenvolvimento e conclusão e o cumprimento da proposta segundo a temática “*Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*”⁴⁷.

d) Como tarefa de produção textual extrassala, foi solicitada aos alunos a produção de um texto opinativo argumentativo, a ser veiculado na sala virtual coletiva, gerenciada pelo professor e tendo como membros todos os integrantes da turma (baseada no tipo de proposta de produção textual da Unicamp) (ANEXO D/10).

Após a postagem das intervenções dos alunos, a atividade foi comentada em sala, no início da aula seguinte.

3.4.2.2 Estrutura do texto argumentativo e planejamento do texto – Oficina 7

Em 09/10/2018, foram desenvolvidas atividades sobre a observação da estrutura do texto argumentativo quanto à identificação do tema, problema e tese, assim como análise de diferentes formas de *planejamento* do texto argumentativo (ANEXO D, textos 11 - 13). As oficinas modulares foram organizadas da seguinte forma:

a) Após a retomada do plano geral da DAV, explicou-se o processo de *problematização* a partir de um tema para gerar uma tese e defendê-la. Utilizaram-se três exemplos, um sobre o tema do “Consumo de chocolate”⁴⁸; outro sobre “Educação da mulher: perpetuação da injustiça na vida política”; e o terceiro foi uma tirinha veiculada na prova de Linguagens do ENEM/2013⁴⁹. Os alunos tinham que questionar, responder por que os problemas ligados a esses temas eram considerados questões *polêmicas*; analisar o texto e a proposta para relacioná-lo a um tema, apontando uma possível tese.

b) Atividades de *identificação* da *tese* em cinco excertos sobre temas diferentes: “A persistência da violência contra a mulher no Brasil”⁵⁰, “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”⁵¹, O Brasil paralisado: a greve dos caminhoneiros”⁵²,

⁴⁶ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017-confira-redacoes-nota-1000/342332.html>

⁴⁷ http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf

⁴⁸ Disponível em <http://www.tremdasgerais.com.br/colunas/portugues-como-fazer-uma-boa-introducao-para-uma-redacao/>

⁴⁹ Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf

⁵⁰ Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/estudante-que-tirou-1000-duas-vezes-na-redacao-da-dicas-para-ir-bem-no-enem/>

⁵¹ Disponível em <https://blog.projetoredacao.com.br/enem/leia-textos-nota-1000-no-enem/>

“Redes sociais e manipulação política”⁵³ e “Violência e drogas: o papel do usuário”⁵⁴. Estas atividades, além de promover a identificação e a redação da tese que deve ser defendida na DAV, teve a finalidade, também, de colocar os alunos em contato com o universo temático comum de alguns vestibulares. Além disso, foi solicitada a **formulação** das **teses**, considerando o problema que envolvia os temas “A questão indígena no Brasil: um olhar a partir do entrelaçamento entre história e direito” e “Capitalismo, ser humano e natureza”.

c) Esta atividade foi realizada atendendo às inquietações de vários alunos, visto que eles abordaram a professora pesquisadora com o questionamento “como começo a redação?”. Dessa forma, a partir da análise das diferentes formas de planejamento do texto argumentativo, e após a explicação das estratégias de **planejamento**, utilizaram-se excertos retirados de produções textuais sobre temas de vestibulares passados, nos quais foram observadas e identificadas as diferentes estratégias que os autores usaram para compor a **introdução** da DAV. Nessa atividade, apenas foram consideradas as introduções por narração, exemplificação, alusão histórica e definição. Cada tema, “Sedentarismo: o grande mal do século?”, e “Desafios da educação no Brasil do século XXI”, apresentava duas estratégias diferentes de introdução⁵⁵.

3.4.2.3 Estrutura esquemática da sequência argumentativa – Oficina 8

Em 11/09/2018, diferentes atividades, orientadas pelas sugestões de Dolz et al. (2010, p. 93) foram realizadas visando à identificação da estrutura e à reorganização das sequências argumentativas, proposição de premissas e conclusões; além de reconhecer e construir estratégias argumentativas, especialmente a contrária ANEXO D, textos 15 - 19).

a) Inicialmente, a aula foi ministrada de forma expositiva, utilizando-se de esquemas, mapa mental e exemplos visando à apresentação do “modelo” estrutural da **sequência argumentativa** (dados/premissas, suporte/justificativas, modalização, refutação, conclusão) de Toulmin (2001, p. 143) e, assim, poder levar os alunos a identificar e diferenciar os componentes dessa sequência textual. Alguns, fazendo uso de seus celulares, procuraram um texto na Internet sobre o “Uso do celular em sala de aula”. Um deles foi

⁵² Disponível em <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/evitando-o-acidente.htm>

⁵³ Disponível em <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/a-boca-invisivel-boatos-politicos-e-suas-implicacoes.htm>

⁵⁴ Disponível em <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/as-consequencias-da-lei.htm>

⁵⁵ Disponível em <https://www.imagineie.com.br/6-modelos-de-introducao-para-utilizar-em-sua-redacao/>

escolhido pela turma para transcrever um trecho na lousa, o qual foi analisado, identificando frases, orações, período e destacando a formação do argumento.

b) Utilizando-se de um excerto de uma redação de concurso da polícia⁵⁶, foi proposta a mesma análise anterior, destacando, quando possível, dados, suporte, modalização, refutação e a conclusão da sequência argumentativa. Além disso, a partir de trechos de parágrafos embaralhados sobre diferentes assuntos (intolerância⁵⁷, notícias falsas⁵⁸, democracia e representação política⁵⁹, e repressão às manifestações⁶⁰), os alunos tiveram como tarefa reorganizar as sequências do parágrafo, visando à percepção dos elementos constitutivos da *argumentação*.

c) A estratégia argumentativa de *causa e consequência* foi praticada destacando em pequenos textos o trecho corresponde a cada um. Além disso, foram propostas duas frases, nas quais deviam ser estabelecidas relações de causa e consequência. Em seguida, foi proposta uma produção de textos breves elaborando e redigindo conclusões a partir de premissas, considerando as possíveis justificativas para formar uma *sequência argumentativa*.

d) Para identificar a *opinião contrária* a uma tese, foi proposto que os alunos sublinhassem, num parágrafo, os segmentos que indicavam estar a favor e contra o sistema de cotas⁶¹ adotado por várias instituições do país. Além disso, os alunos deviam escrever um texto e fazer uso de argumentos válidos para sustentar a escolha que eles deviam fazer: “O lugar para realizar a nossa festa/churrasco de fim de ano será [na escola, em casa, no clube, na chácara, outro lugar], discutindo anteriormente os prós e contras de cada uma das escolhas”.

No *Módulo III, da ampliação do conhecimento de mecanismos de textualização e enunciativos*, as atividades foram organizadas a partir de insumos linguísticos de diferentes gêneros (ANEXO E), realizadas em 6 horas-aula, com o intuito de reconhecer e utilizar operadores argumentativos, e organizadores textuais, desenvolver argumentos por autoria, identificar e usar vozes sociais, reconhecer elementos de responsabilidade

⁵⁶ Disponível em <http://www.queroserpolicia.com.br/redacao-nota-9-2/>

⁵⁷ Disponível em <https://descomplica.com.br/blog/redacao/redacoesexemplares/modelo-de-redacao-artigo-de-opiniao-intolerancia/>

⁵⁸ Disponível em <https://www.imagine.com.br/redacao-os-perigos-das-fake-news-na-era-da-informacao/>

⁵⁹ Disponível em <https://descomplica.com.br/blog/redacao/modelo-de-redacao-crise-de-representatividade-politica/>

⁶⁰ Disponível em <https://www.projetoedacao.com.br/temas-de-redacao/58c32b3b58458900042edf95/desmilitarizacao-militar/bd35f2a61b>

⁶¹ Disponível em <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u294.jhtm>

enunciativa e expressões que denotam modalização, redigir conclusões com intervenção social, identificar falácias e ilogismos, desfazer as ambiguidades e revisitar algumas questões gramaticais.

3.4.2.4 Marcadores textuais: conectores – Oficina 9

Em 16/10/2018, foram realizadas atividades relacionadas à análise e uso de operadores nas argumentações, e, particularmente, exercícios de reconhecimento de operadores de concessão, refutação, contestação e ressalva. Além disso, devido ao momento político pelo qual o país estava passando⁶², percebeu-se, ao longo das últimas oficinas, a importância de desenvolver alguma atividade relacionada a falácias, ilogismo e ambiguidade (ANEXO E, textos 20 -25). A oficina desenvolveu-se nas seguintes etapas:

a) Após uma breve aula expositiva e retomada de conhecimentos sobre os **operadores** de exemplificação, oposição, comparação, adição, enumeração causa/consequência e concessão, solicitou-se aos alunos que destacassem em alguns trechos de textos, os operadores argumentativos e descrevessem o tipo de relação que eles estabeleciam no texto. Depois, a partir de uma série de exercícios, os alunos deviam escolher o operador adequado dentre uma coletânea de unidades linguísticas e textos segmentados.

b) Definindo o termo **ressalva** (contra argumentação) como apresentação do ponto de vista contrário; **refutação** como discordar explicitamente; **prolepse** como antecipação da opinião contrária e **concessão** como admissão de fato contrário, apresentaram-se os operadores em dois grandes grupos: contrários e concessivos. Assim, essas unidades linguísticas seriam utilizadas para conectar duas partes de um texto, relacionadas por meio de operador de argumentação contrária ou concessiva.

c) Após breves considerações sobre o “efeito de sentido das palavras”, apresentaram-se alguns exemplos de informações ilógicas (ilogismo) com argumentos desconexos, denominadas de **falácias** e solicitou-se aos alunos que explicassem a dedução lógica e ilógica do texto. De forma semelhante foi apresentada uma frase com possibilidade de mais de uma interpretação, discutiu-se sobre essas possibilidades e os

⁶² No segundo semestre de 2018, as “fakenews”, ou notícias falsas, caracterizaram os vários momentos da campanha para eleição do presidente do Brasil, para o período de 2019-2023.

alunos tinham de reescrevê-la para desfazer a **ambiguidade** ocasionada pela ausência e/ou uso inadequado da pontuação.

3.4.2.5 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizadores textuais – Oficina 10

Em 18/10/2018, em 2 horas-aula, diferentes atividades foram desenvolvidas visando à promoção da análise e uso de modalizadores que constituem a argumentação de certeza e probabilidade; exercícios de reconhecimento de vozes e da argumentação por autoria. Além disso, foi feita a atividade para promover a conscientização sobre o uso de vozes sociais explícitas na conclusão da DAV do ENEM (ANEXO E, textos 26 - 29). Assim,

a) Após uma breve explicação sobre o uso dos **modalizadores** nos textos argumentativos, para demarcar o posicionamento do autor em relação ao conteúdo temático, foram propostos exercícios contendo textos para sublinharem os termos que indicavam certeza (sem dúvida, é indiscutível, está claro...) e probabilidade (parece ser, é possível...).

b) No final da oficina anterior, foi solicitada aos alunos uma pesquisa de **citações** sobre vários temas, identificando a **autoria** e a área à qual pertenciam (literatura, sociologia, filosofia, história, geografia, política, arte, cinema, música, etc.). Concluindo a proposta com a leitura do resultado das pesquisas e fazendo-os perceber que esses “discursos” pesquisados tinham uma autoria, e quando levados ao texto, por meio do **discurso indireto**, preferencialmente, faziam parte do grupo de vozes do texto. Assim, eles redigiram breves argumentos de autoria utilizando-se das pesquisas.

c) Esta atividade, iniciou com a explicação das diferenças entre a **conclusão** da proposta da Unesp (síntese) e do ENEM (com intervenção). Nesse momento, tornou-se necessário esclarecer que, para redigir uma intervenção, no segundo caso, era preciso mobilizar **setores sociais ou instituições responsáveis**, a forma de participação e a finalidade da execução da proposta de intervenção. Para tanto, foram retiradas conclusões de produções do gênero DAV veiculadas na Internet⁶³, cujos temas foram “O voto deveria ser facultativo no Brasil” e “Violência e drogas: o papel do usuário”, nas quais deveriam ser apontadas a instituição (quem?), a proposta ou ação (o quê?), de que forma (como?) e a finalidade (qual mudança poderia gerar?).

⁶³ Disponível em <http://www.lerecompreendertextos.com.br/2018/02/unesp-2018-exemplos-de-redacoes.html>

d) Como produção extraclasses, foi solicitada uma pesquisa, na qual o grupo escolheria uma produção de DAV e, sem fazer a leitura do último parágrafo, realizaria a conclusão com a proposta de intervenção idealizada pelos alunos. O resultado foi apresentado no início da última oficina.

3.4.2.6 Questões transversais: revisão gramatical – Oficina 11

Em 23/10/2018, após a socialização da tarefa da oficina anterior, exercícios de fixação foram propostos após uma aula dialógica sobre algumas questões ortográficas observadas, não apenas na PI, mas também ao longo das oficinas. O principal obstáculo foi a colocação pronominal, uso do recurso anafórico “mesmo, mesma, mesmos, mesmas”, como substituto do pronome ou substantivo, e crase (ANEXO E, textos 30 – 31). A oficina foi organizada em três blocos de exercícios e corrigida ao final da aula:

- a) Coletânea de frases para indicar se a **crase** estava correta ou incorretamente empregada, apontando o uso adequado.
- b) Coletânea de frases para indicar se a **colocação pronominal** estava correta ou incorreta e explicitar como ficaria a frase escrita com correção.
- c) Escrita de algumas frases no quadro (Ela mesma fará o trabalho? = Ela própria; Ela fará mesmo o trabalho? = Fará de fato; Nós mesmos faremos o trabalho. = Nós próprios; Nós faremos mesmo o trabalho. = Faremos de fato) para explicar o uso de “mesmo, mesma, mesmos, mesmas”.

Salienta-se que todas as oficinas percorreram o caminho da apresentação inicial das atividades propostas, explicitação dos objetivos das oficinas, visando à conscientização do processo, entrega de roteiro de trabalho (para otimizar o tempo), desenvolvimento e, algumas vezes, produção de textos curtos e correção de atividades; sempre trabalhando em grupos, em torno, de cinco alunos, nos quais os integrantes interagiram o tempo todo. As intervenções do professor pesquisador variaram em função das necessidades dos grupos; às vezes com correções orais diretas e questionamentos.

A *Avaliação somativa e PF do texto escrito* foi realizada após o término dos módulos, utilizando-se da mesma consigna da AF. De forma parecida à PI, os alunos receberam duas folhas, sendo uma com os textos motivadores e consigna, com a mesma temática indígena, e a outra com 30 linhas para a escrita da DAV, em cujo verso constava a

mesma grade de critérios de avaliação da PI. Eles tiveram o tempo de duas horas-aulas para realizarem a produção.

A PF não foi identificada, inicialmente, com o nome do aluno, porém, foram grafadas as iniciais, a lápis, como marcação de autoria. Os textos dessa turma foram lidos e avaliados por alunos de outra sala, do mesmo ano escolar, que também desenvolviam todas as atividades da SDEM, mas que não faziam parte da pesquisa. Da mesma forma, os alunos participantes desta pesquisa exerceram o papel de avaliadores e revisaram as produções da outra sala, cuja turma avaliou seus textos. Nessa avaliação não houve “notas”, apenas marcação de um “x” na grade de avaliação (QUADRO 4), nos campos correspondentes à situação observada como fora feito na avaliação da PI. A intenção dessa atividade foi promover a conscientização sobre os próprios avanços quanto ao conhecimento adquirido em relação à produção da DAV.

Ao finalizar todas as atividades da pesquisa, foi realizada a *avaliação da SDEM*, e para tal finalidade, foram entregues algumas questões para registrar a percepção dos alunos em relação ao desenvolvimento da SDEM. Assim, o professor pesquisador teve mais um instrumento para avaliar a sua própria prática pedagógica ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

3.5 Formação do *corpus* de pesquisa: referência e análise

A composição do *corpus* de textos de referência e de análise é explicada nesta seção. Por um lado, entende-se por *corpus* de textos de *referência* o grupo de insumos linguísticos utilizado para o desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas modulares. Por outro lado, o *corpus* de *análise* corresponde às produções textuais dos alunos.

3.5.1 *Corpus* de referência para o desenvolvimento dos Módulos

Durante o planejamento da sequência didática foi realizado o processo de escolha do *corpus* textual de *referência* autêntico (chamados, neste trabalho, de *insumos linguísticos*). Embora Dolz e Pasquier (1996, p. 7) apontem que esses textos devam estar relacionados ao gênero para servir de referência para a organização das atividades e exercícios, nesta pesquisa, por se tratar de uma SDEM, planejada para alunos da terceira

série do ensino médio que se encontram em fase preparatória dos processos seletivos de vestibular, contemplou-se uma ampla variação de gêneros textuais com intencionalidades diferentes. O critério geral da escolha de diversos gêneros foi a aproximação da realidade cotidiana da sala de aula, na qual o professor de língua portuguesa utiliza-se desses insumos para desenvolver atividades na área da literatura, escrita e reflexões gramaticais.

Os módulos da sequência didática foram organizados em duas etapas: a primeira, da recepção ou leitura de textos literários e, a segunda, da produção de textos escritos.

No Módulo I, da **ETAPA I** (SDEL), na seleção do *corpus de textos de referência* para o desenvolvimento do *conteúdo temático*, pretendeu-se estabelecer possíveis diálogos entre as literaturas indígenas e os cânones da academia literária brasileira, visando à apropriação das representações sobre essa temática, contribuindo, assim, com o processo de humanização, reconhecimento da alteridade e conhecimento sobre outras multimodalidades discursivas.

Nessa etapa, o *corpus* de referência para o desenvolvimento do conteúdo temático (literatura de autoria indígena) foi utilizado durante as oficinas modulares do MRL (BORDINI e AGUIAR, 1993), com os alunos, enquanto leitores. Concomitantemente a essa metodologia, seguiram-se sugestões de atividades de leitura propostas por Thiél (2012, p. 110-115).

Optou-se pelo MRL, pois segundo Dolz e Abouzaid (2015, p. 13), em relação ao uso de gêneros pragmáticos e literários,

As restrições comunicativas dos gêneros pragmáticos da vida cotidiana estabelecem uma relação de conformidade com o horizonte de expectativa (Jauss, 1978) enquanto que os gêneros literários, em função do contexto de produção sócio-histórico, podem se inscrever em uma lógica de adesão ou de ruptura, ou mesmo entre essas duas lógicas. A singularidade desempenha um papel particular em uma estética moderna.

Para tal efeito, a escolha do repertório textual de literatura indígena e não indígena foi realizada prevendo a atitude receptiva dos alunos e projetando as aproximações com o contexto histórico, social e cultural que envolvia cada um dos textos e as suas relações intertextuais (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 84).

Embora a seleção dos insumos linguísticos literários que iriam desencadear as atividades das oficinas tenha acontecido antes da homologação do texto base da BNCC, os critérios utilizados dialogaram com as habilidades explicitadas nela:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (BRASIL, 2018, p. 526).

Com a finalidade de sistematizar o conteúdo temático (literatura de autoria indígena), foram selecionados alguns insumos linguísticos de temática indígena, de autoria indígena e não indígena (ANEXO C), com propostas de atividades para as fases de *Determinação, Atendimento, Ruptura, Questionamento e Ampliação dos horizontes de expectativas* do MRL. Para percorrer esse caminho, foram selecionados os seguintes insumos linguísticos: vídeo musical *Brincar de Índio*, interpretado pela cantora Xuxa Meneghel; videoclipe *Eju Orendive*, do grupo de Rap Indígena Bro Mc's; charge *Salve o Dia do Índio*, de Sinovaldo; vídeo da TV Escola *Índios do Brasil: quem são eles?* e *Índio Kayapó explicando o que é ser indígena no século 21*; conto *Meu vô Apolinário*, de Daniel Munduruku; poema *Solilóquio de Índio*, de Thiago de Mello; trecho do poema *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias; narrativa *Karaíba*, de Daniel Munduruku; conto *Meu tio Iauaretê*, de Guimarães Rosa; trecho do romance *Iracema*, de José de Alencar; poema *Brasil*, de Eliane Potiguara (Eliane Lima dos Santos) e contos *Kurumi Guaré no coração da Amazônia* de, Yaguarê Yamã. Assim, a seleção de insumos linguísticos considerou desde a relação com o cotidiano dos alunos até textos literários dos autores indígenas em diálogo com os de autores não indígenas.

Na **ETAPA II** (SDEE), os textos trabalhados foram de uma ampla diversidade de gêneros do contexto do cotidiano de um aluno em processo de pré-vestibular. Sabe-se que, segundo Dolz e Abouzaid (2015, p. 8), os textos utilizados na SDEE pertencem a um mesmo gênero no intuito de facilitar o trabalho com o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Mesmo assim, optou-se por selecionar gêneros diferentes para possibilitar o maior contato dos alunos com a diversidade de textos.

Ademais, esse *corpus de textos de referência* foi selecionado em função dos objetivos de cada oficina atrelando-o à *capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva*. Para essa finalidade, a maior parte da coletânea correspondeu a produções autênticas, que, no caso dos vestibulares, deu-se preferência aos textos provenientes do

universo das avaliações do ENEM e do vestibular da Unesp. Isso porque a maioria dos vestibulandos da unidade escolar, onde foi desenvolvida a pesquisa, participa frequentemente desses dois processos. Porém, especificamente para o estudo do *corpus* de análise da pesquisa, optou-se pelo tipo de DAV da Unesp.

Além disso, a seleção da diversidade de gêneros resultou da preocupação de propor temas e insumos linguísticos, não apenas gerados no ambiente de vestibular e escolar, senão que, também, fossem interessantes e controversos, de acordo com o desenvolvimento psíquico dos participantes e com os objetos de ensino do ano escolar correspondente, para, assim, promover a interação dinâmica entre eles. Esse *corpus* de textos de referência são apresentados detalhadamente no desenvolvimento das oficinas modulares, nesta seção, e nos Anexos D e E.

3.5.2 Formação do *corpus* de análise dos textos empíricos

Os textos empíricos foram produzidos na SDEE. O procedimento inicial de análise dos textos orientou-se pela proposta de Dolz et al. (2010, p. 52) que aponta procedimentos caracterizados pela análise das dimensões textuais, exploração de indícios e o uso de grades de avaliação. Dessa forma, a análise perpassou pelas etapas:

a) Objetivos prioritários – em função das expectativas das dimensões da DAV atrelados aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (BRASIL, 2018) e ao Plano de Trabalho Docente/CPS (SÃO PAULO/CPS, 2016).

b) Reconstrução da consigna – contemplando a situação escolar, proposta realizada pelo professor, tipo de produção, qual projeto de escrita rege a produção, atividades, formas de trabalho em sala, suportes oferecidos pelo professor, etc. Essa fase foi descrita detalhadamente na seção dos procedimentos metodológicos, especificamente, na apresentação da situação inicial.

c) Identificação dos erros – com a ajuda de grades de análise para avaliação, “Grade de critérios com as principais características dos gêneros textuais, de acordo com os objetivos didáticos, levando em conta a situação de produção” (DOLZ et al., 2010, p.57). Essa grade (QUADRO 4) foi apresentada por ocasião da avaliação formativa que considerou a interpretação da consigna; adaptação à situação de comunicação; o respeito à estrutura convencional do gênero; a planificação e a organização das partes; o emprego das unidades linguísticas pertinentes e a textualização.

O procedimento posterior para a análise das produções foi orientado pela análise dos textos baseando-se em Bronckart (2003, 2006), visando ao levantamento das capacidades de linguagem em função do contexto de produção (capacidade de ação) e da arquitetura do texto (capacidade linguística e capacidade linguístico-discursiva) (QUADRO 5).

Quadro 5 – Elementos do contexto de produção e arquitetura textual

Contexto de produção	Parâmetros do mundo físico	Emissor receptor lugar de produção momento de produção. Objetivos	Folhados ou arquitetura do texto	Infraestrutura do texto (organização linear do conteúdo temático)	Plano geral Tipos de discurso Tipos de sequência: argumentativa Formas de planificação
	Parâmetros do mundo social e subjetivo	Enunciador destinatário lugar social situação de produção conteúdo temático		Mecanismos de textualização (coerência e progressão temática)	Conexão Coesão nominal Coesão verbal
				Mecanismos enunciativos (coerência pragmática)	Vozes Modalizações

Fonte: Elaboração da autora com base na análise do texto proposta por Bronckart (2003, 2006).

A seleção dos textos para a formação do *corpus* de análise da pesquisa foi realizada por **dois** critérios. Por um lado, utilizou-se a grade geral de avaliação, observando o menor valor alcançado na PI que serviu para orientar o planejamento da SDEE, cujos resultados são descritos e discutidos em função das capacidades de linguagem. Por outro lado, categorizaram-se as produções de acordo à participação dos alunos nas oficinas modulares, e analisaram-se as PI e PF de acordo a critérios ampliados.

a) *Corpus* de análise do texto empírico para a SDEE

A SDEE foi planejada em função da PI dos alunos, seguindo a grade geral dos critérios de avaliação. Para tal efeito, a apreciação das produções dos alunos pelo professor foi materializada pelas categorias avaliativas da grade de análise: *adequado*, *parcialmente adequado* e *ausente*, as quais foram representados pelos valores dois, um e zero pontos, respectivamente. Esses valores poderiam chegar a 28 pontos (Quadro 6).

Após a leitura de todas as produções, alguns apontamentos foram realizados para orientar o planejamento da SDEE, porém uma apreciação mais detalhada foi realizada nas produções com menores pontuações.

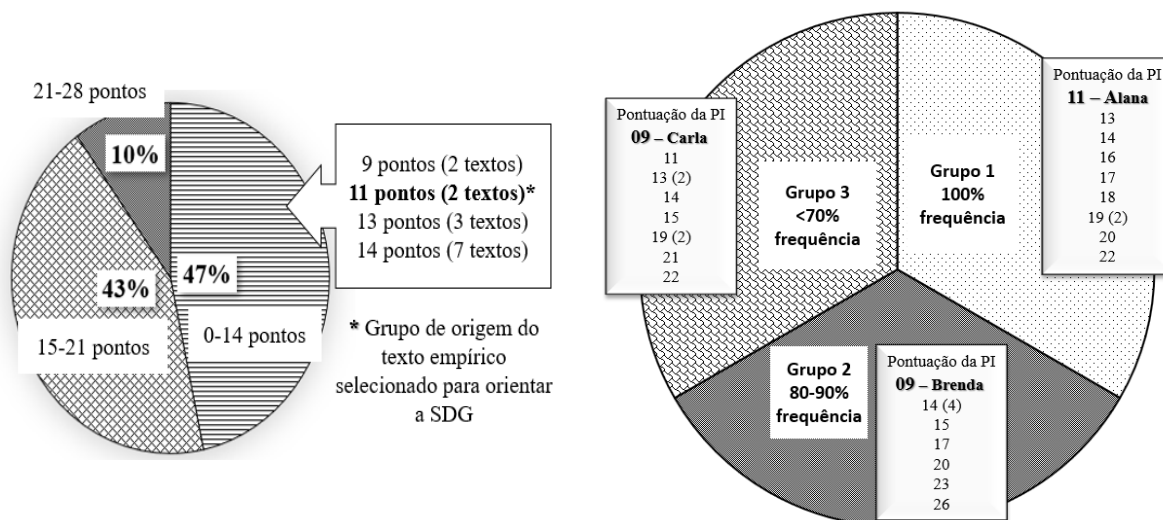
Quadro 6 – Pontuação segundo a grade geral de avaliação

Formação das categorias	Observações sobre as produções		
	Adequada ou presente	Parcial	Ausente ou inadequada
1. Interpretação da consigna.	2	1	0
2. Coerência no conjunto do texto.	2	1	0
3. Adequação ao gênero DAV	2	1	0
4. Pertinência das informações (escolha) em relação ao tema.	2	1	0
5. Reestruturação e ordenação do conteúdo temático.	2	1	0
6. Encadeamento progressivo de frases e parágrafos e reunião de frases em parágrafos.	2	1	0
7. Layout. Título opcional.	2	1	0
8. Sequência argumentativa.	2	1	0
9. Presença de organizadores lógico-argumentativos e enumerativos (conexão).	2	1	0
10. Coesão nominal.	2	1	0
11. Coesão verbal.	2	1	0
12. Gerenciamento das vozes. Atribuição das vozes.	2	1	0
13. Expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião.	2	1	0
14. Problemas de escrita de natureza transversal (ortografia, pontuação, separação silábica, acentuação de palavras, concordância).	2	1	0
Total de pontos	28	14	0

Fonte: Adaptação de Chociay (2008) e Dolz, et al. (2010).

Em função dos valores obtidos na PI, foi feita uma triagem no grupo de 0 a 14 pontos, separando, primeiramente, as produções com valores inferiores (9 e 11 pontos) e descartando-se aquelas realizadas por alunos que apresentavam um histórico de faltas maior. Desse modo, foi selecionado o texto empírico, com menor pontuação, para realizar a análise geral e orientar a elaboração da SDEE. Assim, esse primeiro *corpus* de análise para a SDEE recebeu o nome arbitrário de Alana (FIGURA 14).

Pela Figura 14 pode ser observado que Alana obteve 11 pontos na PI, porém, outros alunos obtiveram valores próximo inferiores (Carla: 9 pontos; Brenda: 9 pontos). Nesse sentido, o professor pesquisador tendo conhecimento do histórico de assiduidade dos seus alunos, optou pela escolha de um aluno assíduo.

Figura 14 – Formação do *corpus* de análise

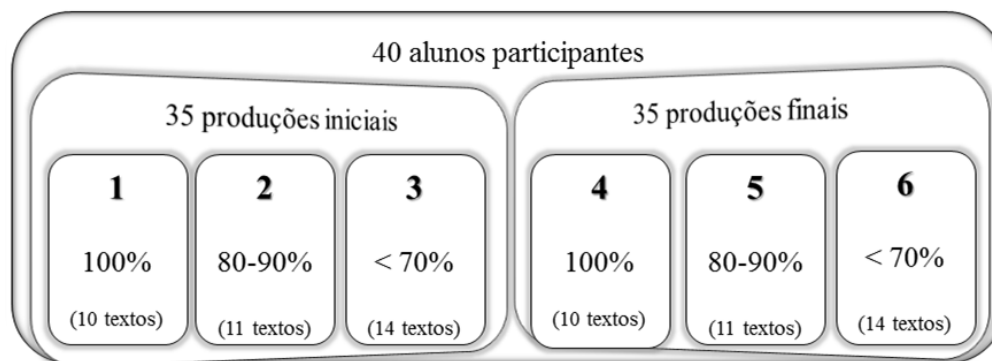
Fonte: Elaboração da autora (2019).

A PI de Alana, apresentada ainda nesta seção, constituiu o *corpus* de análise que pautou o planejamento das atividades das oficinas modulares. A análise comparativa entre PI e PF foi realizada em outro *corpus* de análise, descrito no item a seguir.

b) *Corpus* de análise ampliada entre PI e PF

Embora a turma fosse composta por 40 alunos, os quais participaram das oficinas modulares, a formação de *corpus* de pesquisa foi realizada com as produções (PI e PF) dos alunos participantes em ambos os momentos de avaliação formativa e avaliação somativa. Assim, o outro *corpus* de análise da pesquisa foi composto a partir das 35 PI e 35 PF. As setenta produções textuais foram organizadas, inicialmente, em três categorias, tomando-se por base a frequência dos alunos às oficinas. Assim, os 10 alunos que participaram em todas as oficinas corresponderam à categoria de 100 % de frequência; 11 alunos pertenceram à categoria que participaram entre 80 e 90% das oficinas; e 14 alunos pertenceram à categoria que participaram em menos de 70% das oficinas, totalizando os seis grupos que são esquematizados na Figura 15.

Figura 15 – Formação do *corpus* de análise, organizado em três categorias de acordo com a frequência dos alunos às oficinas da SDEE e produção inicial e final



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Com o objetivo de investigar se houve influência da SDEE na escrita da PF, foram analisados os textos empíricos das três categorias de frequência às oficinas modulares. De cada uma das categorias foi selecionada a produção textual que atingiu o menor valor, segundo a grade dos critérios de avaliação do gênero DAV (QUADRO 6). As três produções textuais selecionadas desses três grupos receberam codinomes completamente diferentes de todos os nomes dos alunos que participaram da pesquisa: **Alana** (100 %), **Brenda** (80-90%) e **Carla** (menos de 70% de frequência).

A análise das produções textuais escritas foi feita em dois planos: o psicológico (capacidade de ação, com ênfase no conteúdo temático) e ampliação das representações psicológicas da temática indígena no agir comunicativo; e o linguístico (ênfase na sequência da estrutura argumentativa e presença das vozes), para investigar se houve complexificação na estrutura do raciocínio argumentativo dos alunos e analisar como o universo semântico indígena foi mobilizado, organizado e semiotizado no plano da linearidade.

Além disso, a análise ampliada e comparativa entre PI e PF de Alana, Brenda e Carla, (ANEXO H) pretendeu observar o desenvolvimento da capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva, em função da intervenção didática e frequência às oficinas.

A análise desse *corpus* de pesquisa foi realizada à luz das categorias de análise do texto proposto por Bronckart (2006) e Dolz et al. (2010). Sob essa abordagem, foram desenvolvidos os seguintes questionamentos:

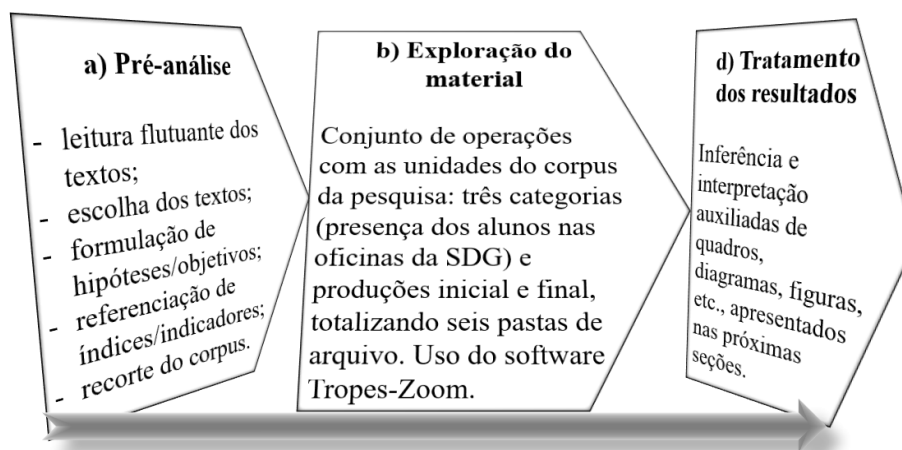
- No texto, é explicitada a tomada de posição em relação ao tema proposto: literatura indígena na escola?

- *O autor do texto mobilizou conhecimentos sobre o tema e explicitou-os por meio de unidades semânticas significativas ao longo do texto?*
- *As informações são pertinentes em relação ao conteúdo temático e contribuem para o desenvolvimento do tema?*
- *Todas as partes do texto versaram sobre o mesmo tema e encontraram-se articulados?*
- *O eixo principal do texto versa sobre o desenvolvimento de argumentos para defender uma tese ou ponto de vista sobre um assunto polêmico?*
- *Quanto ao layout, o texto está organizado numa estrutura de, pelo menos, três parágrafos; sendo introdução, desenvolvimento e conclusão?*
- *Foram desenvolvidas as estruturas da sequência textual argumentativa e explicativa?*
- *A quantidade de argumentos, e a sua hierarquia, para justificar o ponto de vista defendido, foram adequadas?*
- *Nas formas de planificação, o autor levou em consideração o ponto de vista dos contrários e desenvolveu a refutação de contra-argumentos?*
- *Há mais processos de argumentação e explicação do ponto de vista defendido do que exposições e descrições de informações?*
- *O autor mobiliza, como estratégia, a argumentação de autoridade?*
- *Em relação à coesão nominal, o autor mobilizou diferentes recursos para a retomada do texto (anáforas)?*
- *Em relação à coesão verbal, o autor manteve o tempo e modo de acordo ao gênero?*
- *O texto evidenciou expressões que sustentaram a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião e expressar sua posição?*
- *Houve registros de localizadores temporais e espaciais?*
- *No gerenciamento das vozes, a atribuição das vozes foi anunciada de forma explícita?*
- *Houve dificuldades/obstáculos ou problemas transversais da escrita?*

Nesta pesquisa, no estudo da mobilização dos processos argumentativos das produções textuais, dos alunos, não se objetivou a análise detalhada da estrutura da sequência argumentativa à luz das Teorias da Argumentação, de autores como Toulmin (2001), Breton (2003), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Fiorin (2017). Dessa forma, para a análise da argumentação, utilizou-se da definição de Toulmin (2001, p. 17), para quem os argumentos têm a função de corroborar essa inferência por meio de justificativas ou suportes, e podem ser moderados, segundo Bronckart, (2003, p. 226), por restrições. Assim, os processos argumentativos semiotizados pelos alunos foram classificados, apenas, como **simples** (sem refutação) e, **elaborados** (com presença de refutação dos contra-argumentos).

A análise do *corpus* da pesquisa foi auxiliada por alguns procedimentos sugeridos por Bardin (2011, p.42-172), especificamente, quanto ao tratamento do *corpus* da pesquisa antes da análise propriamente dita, cumprindo-se as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e atendendo a algumas exigências na formação do *corpus* (FIGURA 16).

Figura 16 – Etapas da análise do conteúdo, segundo Bardin (2011)



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Dessa forma, o *corpus* da pesquisa correspondeu a comunicações homogêneas (produzidas num mesmo contexto), exaustivas (totalidade do texto), exclusivas (uma categoria para um elemento de análise) e adequadas ou pertinentes (de acordo ao objetivo) (BARDIN, 2011). As unidades de registro (palavra, frases, segmentos) e de contexto foram auxiliadas pelo *software* Tropes Zoom, apresentado no próximo item (3.6).

Em cada uma das três etapas da análise do conteúdo foram realizadas algumas ações, a saber:

a) Etapa de pré – análise (organização da PI e PF)

Essa etapa consiste em:

- **leitura flutuante** das setenta produções textuais dos alunos e atribuição de um código de identificação individual (número e iniciais do nome do aluno);
- **escolha das produções** textuais dos alunos que participaram nas duas produções: inicial e final e agrupamento seguindo o critério da presença dos alunos nas oficinas;
- **formulação de hipótese**: a participação dos alunos nas oficinas influencia o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção escrita da DAV; há aumento de indícios dos termos do campo semântico da literatura indígena nas produções finais em relação às iniciais; há mudança no uso do tipo de estrutura da sequência argumentativa, de simples a complexa; o aluno estrutura as vozes de autoria de formas diferentes na produção escrita da DAV;

– **referenciação** dos índices e elaboração de indicadores: análise das capacidades de ação, linguística e linguístico-discursiva/ISD; análise semântica (ocorrências de referenciação à temática indígena); análise sintática (ocorrências de elementos de conexão utilizados na contra argumentação); análise lexical (ocorrências de substantivos que se identifiquem com vozes);

– **recorte do *corpus*** e preparação do material: digitação de setenta produções textuais do gênero DAV e organizadas em seis grupos/pastas de arquivo, a saber:

- arquivo 1 – produção inicial/ 100% de presença;
- arquivo 2 – produção final/ 100% de presença;
- arquivo 3 – produção inicial/ 80-90% de presença;
- arquivo 4 – produção final/ 80-90% de presença;
- arquivo 5 – produção inicial/ menos de 70% de presença;
- arquivo 6 – produção final/ menos de 70% de presença.

b) Etapa de exploração

A exploração das produções textuais, PI e PF, deu-se por meio de um conjunto de operações de codificação e decomposição ou enumeração realizado nos seis grupos do *corpus* da pesquisa. Nesse processo, foram confrontadas as produções iniciais e finais para cada uma das categorias: categoria 1 – participantes com 100% de presença; categoria 2 – 80-90% e categoria 3 – menos de 70%.

Além do uso da grade de critérios de análise do texto, proposta por Bronckart (2006), nessa etapa, também foi utilizado o *software* Tropes Zoom.

c) Etapa do tratamento dos resultados

Os resultados obtidos foram auxiliados pela organização de quadros, tabelas, diagramas, figuras, etc. que acompanham a inferência e sustentaram a interpretação dos resultados.

Concomitantemente, alguns resultados observados no processo de comparação entre PI e PF, em função das categorias (100 %, 80-90 % e menos de 70% de frequência às oficinas da SDEM), foram contrastados com observações destacadas nos textos de **todos** os alunos participantes da pesquisa, cujos textos foram analisados por meio do *software* Tropes Zoom.

3.6 *Software* programa de informática Tropes Zoom para auxiliar na análise de dados feita com base no ISD

Segundo Alencar (2017, p.529), as ferramentas educacionais possibilitam maior rigor nas análises e apontam aspectos úteis aos referenciais teóricos. Nesse sentido, Ferreira (2007) afirma que programas de informática podem auxiliar na organização, exibição, processamento, nomeação, classificação de partes do documento e a recuperação de passagens textuais relevantes. Assim, o pesquisador pode criar categorias semânticas significativas de valor interpretativo para auxiliar a análise de textos à luz do ISD.

O *software* Tropes Zoom, de acordo com Ferreira (2007, p.169), realiza uma série de operações e a sua interface apresenta códigos de categorias (agrupamentos) que as localiza no texto; faz análise textual e semântica de *corpus* de textos; realiza cálculos estatísticos dividindo o texto em itens do nível lexical, oracional e frasal; conta a frequência de ocorrência de categorias e subcategorias; apresenta a taxa de conexão de classes de equivalentes e de categorias de palavras, calculando a probabilidade em rajadas ou feixes (episódios).

É possível verificar, na interface do Tropes Zoom, a classificação *lexical* que contempla verbos, conectores, pronomes, modalizações e adjetivos; classes semânticas por agrupamentos de *referências* frequentes (nomes próprios ou comuns) com significado comum (família, pai, mãe, etc.). A *encenação* é conformada pelos tipos predominantes de verbos: dinâmica e ativa (ação), real (existência e posse), narrador subjetivo e objetivo. As *frases notáveis* são destacadas pela sua importância em relação ao universo semântico. Os *episódios* são as partes de textos significativos estatisticamente que aparecem em ordem cronológica e a sua porcentagem indica a apreciação do autor em relação às palavras principais do universo semântico do texto. As *rajadas* são categorias de modalização e grupos semânticos. O universo das *referências* delimita o *corpus* da análise, desde o mais geral ao mais específico (FERREIRA, 2007).

Além disso, a interface do Tropes Zoom apresenta diversos tipos de gráficos relacionados ao universo semântico. Na modalidade *esferas*, o tamanho indica a frequência da referência semântica e a distância indica a distribuição dessas referências. O programa ainda aponta o tipo de discurso do *corpus* em função da frequência e quantidade de categorias de palavras. Em função do acima exposto, foram listadas as categorias das *conexões* (conjunções) e das *referências* frequentes (agrupamento semântico).

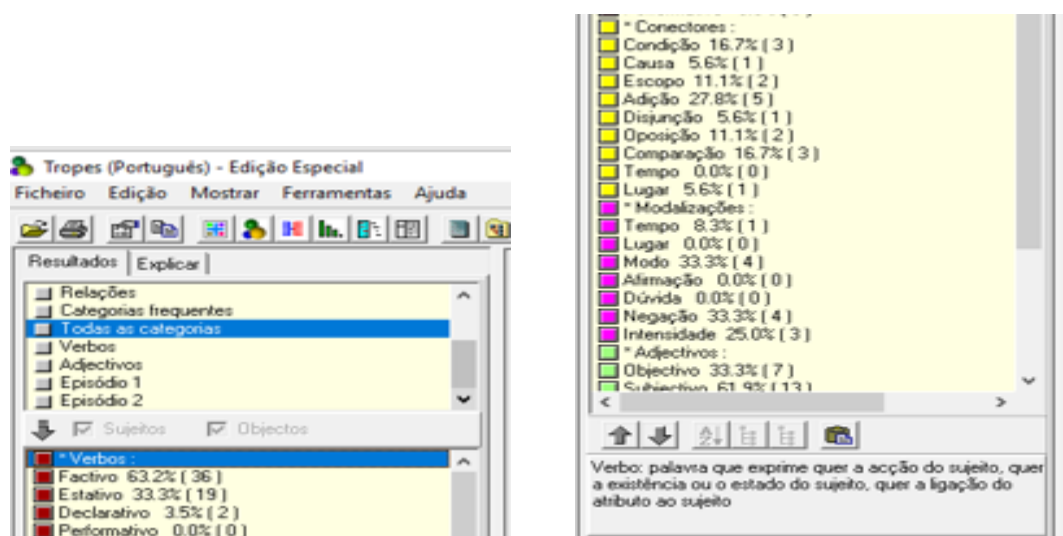
Esse *software* reúne os organizadores explicativos (pois, porque, etc.) a outros operadores e os denomina de “*causa*” (uma vez que, visto que, já que, é por isso que, porque, só que). O mesmo acontece com os operadores de condição (se) reunidos com os operadores conclusivos, denominando-os de “*condição*” (sem que, apesar de, portanto, de forma que, portanto, apesar disso, mesmo que). Ressalta-se que o programa nomeia de “*oposição*” ao grupo de operadores que marcam relação de adversidade e contraste (mas, porém, contudo, ainda que, no entanto, embora, todavia).

Nesta pesquisa, durante a *etapa da pré-análise* do conteúdo (BARDIN, 2011), optou-se por utilizar todas as produções textuais para serem processadas fazendo uso do *software* Tropes Zoom. Após a leitura flutuante, as hipóteses formuladas relacionaram-se com a análise sintática, referenciando a mobilização das unidades de conexão utilizadas na contra argumentação, assim como as unidades linguísticas verbais, prevendo-se a influência da SDEM na PF dos textos escritos dos alunos.

Na *etapa da exploração* as produções textuais, já organizadas nos seis arquivos descritos anteriormente, foram submetidas ao *software*.

Após a seleção do *corpus*, o programa gerou palavras-chave, classificou conceitos (referências) em ordem cronológica e apresentou categorias com palavras significativas. Desse universo, foi escolhida a categoria do conector (Figura 17).

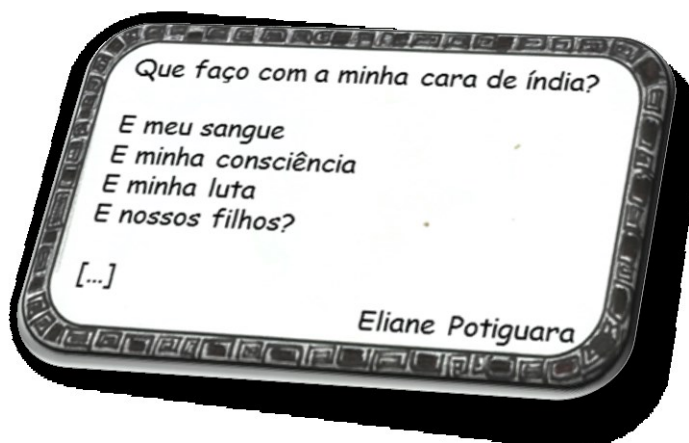
Figura 17. Algumas categorias de análise semântica propostas pelo *software* Tropes Zoom



Fonte: *software* Tropes Zoom.

A partir daqui, a *etapa do tratamento dos resultados* focou a organização dos dados por meio de tabelas, quadros e gráficos sobre a conexão, considerada entre os mecanismos de textualização propostos por Bronckart (2003), que destacou marcas de segmentação, balizamento, empacotamento, encaixamento e ligação, presentes no *corpus*. Além disso, construíram-se tabelas de ocorrência de verbos e advérbios, nas quais é possível observar a mobilização dessas unidades na PI e na PF, para, assim, estabelecer comparações. Esses resultados são apresentados nas diferentes seções deste trabalho.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO DE ESCRITA: CAPACIDADE DE AÇÃO



Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos e algumas observações apontadas durante o desenvolvimento das atividades modulares da SDE que visavam ao desenvolvimento de capacidade de ação na produção escrita do gênero DAV.

4.1 Capacidade de ação: análise da PI de Alana

Apresenta-se, nesta subseção, a análise da PI, que fora, *a priori*, responsável pela geração das orientações e escolha das atividades desenvolvidas nas oficinas da SDEE, com o intuito de melhorar uma determinada prática de linguagem ou problemas operacionais na produção escrita do gênero DAV, relacionada à capacidade de ação. Concomitantemente, algumas observações são contrastadas e relacionadas à intervenção didática em cada uma das etapas da SDEE. Da mesma forma, durante o percurso da apresentação dos resultados, o processo de discussão tem como base a fundamentação teórica do ISD.

Salienta-se que, após a primeira produção, o texto de **Alana** (ANEXO H) foi o escolhido dentre todas as produções que apresentaram menores valores observados numa avaliação geral, resultante do uso da grade de critérios, à luz do ISD, especificada no Quadro 4.

Em primeiro lugar, o texto escolhido foi selecionado como exemplo de um agir linguageiro autêntico, em situação de ensino-aprendizagem (BARROS, 2015, p. 79). Em função disso, a PI de Alana foi analisada focando a capacidade de ação de linguagem por meio da observação:

- a) do seu posicionamento em relação ao contexto sociossubjetivo;
- b) das evidências da sua conscientização sobre o objetivo da produção do gênero textual DAV;

- c) das marcas que demonstrassem a adaptação de Alana à situação de comunicação;
- d) da explicitação ou semiotização do conteúdo temático.

Em relação ao **contexto socio subjetivo do gênero DAV**, pode-se dizer que esse gênero textual, comumente, é produzido em diferentes processos seletivos para concorrer por uma vaga de um curso superior, e em diversos concursos públicos. Nesses processos, o enunciador, exercendo seu papel social de candidato, escreve para que o destinatário, no seu estatuto de banca, avalie as capacidades de linguagem, especialmente no que tange à argumentação para defesa de seu ponto de vista sobre um tema atual.

Nesse sentido, houve uma ficcionalização ou simulação (DOLZ, 1994, p. 25) da situação de produção para que Alana se sentisse no contexto do vestibular da Unesp. Assim, na sua PI, foi possível evidenciar o seu papel social como uma candidata que escolhera a terceira pessoa para a representar. No entanto, por meio das marcas modais adverbiais, percebeu-se a sua implicação em relação ao conteúdo temático

E é passado rapidamente, é apenas para o aluno entender a escola literária em que características indígenas se insere).

Dessa forma, foi possível depreender que Alana tinha consciência plena de seu papel social perante a semiotização da DAV.

Por outro lado, com relação à função social do gênero DAV, o **objetivo** comunicativo da produção, além de possibilitar a exposição, explicação construção e transição dos saberes (capital cultural), promove a argumentação, discussão dos problemas sociais (capital cultural), permitindo a alteridade, regulação da vida coletiva, autonomia da opinião e compartilhamento de valores (DOLZ, 2016⁶⁴). Nesse viés, na PI, Alana apresentou a sua opinião sobre a presença, ou ausência, da literatura indígena na escola, embora tenha sido sem profundidade, num processo argumentativo simples,

Atualmente é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena como, por exemplo, os livros de José Alencar que nem nascido de tal ventre era),

assim como em processos explicativos sobre o processo de marginalização da cultura indígena:

⁶⁴ DOLZ, J. Videoconferência: Os poderes da escrita: argumentação e socialização. Programa Escrevendo o Futuro, 2016. (90 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GzhKQrl-LRs&t=2235s>. Acesso em: fevereiro de 2018.

As comidas do estrangeiro foi colocadas sobre a mesa, os conceitos de certo e errado foram impostos, rogou-se a um deus desconhecido e, a cultura foi sendo violentada, massacrada e marginalizada.

A força argumentativa de Alana não foi eficiente na tentativa de convencer o leitor da sua opinião, porém, foi possível verificar que a aluna reconheceu a função social e comunicativa do gênero DAV em relação a marcar posição sobre uma opinião.

Quanto à **adaptação à situação de comunicação**, por um lado, observou-se que Alana possuía conhecimentos básicos sobre as características da DAV, posto que foram evidenciados elementos que apontaram coerência e coesão entre as partes do texto (1º parágrafo:

a cultura-indígena- foi sendo violentada, massacrada e marginalizada; 2º parágrafo: é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena;

3º parágrafo:

É preciso que os brasileiros conheçam sua origem e que a história indígena seja valorizada.

Assim, pela análise geral da PI, pode-se afirmar que, para Alana produzir o seu texto, ela lançou mão de “empréstimos dos construtos históricos” (BRONCKART, 2003, p. 109) do gênero dissertação argumentativa.

Por outro lado, em relação à **semiotização do conteúdo temático**, é preciso apontar que houve falhas na interpretação da consigna, visto que, nesta, havia sido solicitada uma dissertação sobre a inclusão da literatura de autoria indígena na escola. Alana tangenciou o tema, posto que ela se limitou à cultura indígena superficialmente, sem mencionar a questão da autoria. O problema da interpretação da consigna poderia ser atribuído à falta do que dizer sobre a literatura indígena ou à forma como as instruções foram dadas. Sobre essa primeira possibilidade, vale ressaltar que, para escrever, além do conhecimento da língua e sobre as convenções sociais do gênero, é necessário possuir conhecimentos sobre os conteúdos temáticos (DOLZ et al., 2010, p. 15). Além disso, segundo Bronckart (2003), para produzir um texto, é preciso mobilizar as representações sobre o contexto de produção textual e sobre o conteúdo temático que influenciam os aspectos pragmáticos da organização textual.

Em relação à SDEE, e sobre a produção de textos, à luz do ISD, Barros (2015, p. 77) afirma que essa metodologia funciona para direcionar a produção de textos como uma

“*ação linguageira* na qual o aluno assume o seu papel de agente e age intencionalmente para atingir os objetivos propostos”. Agir intencionalmente é ter consciência e refletir sobre as capacidades de linguagem que faltam por se desenvolver. No caso de Alana, após a análise da PI, ficaram evidentes carências sobre o conteúdo temático.

Assim, justificou-se a decisão do planejamento de atividades nas oficinas da SDEE com o intuito de promover o conhecimento sobre o assunto “literatura de autoria indígena” para promover a reorganização do conteúdo temático, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo (Dolz e Schneuwly, 2004b). Dessa forma, foi pensada a intervenção didática por meio do Método Recepcional de leitura de textos literários (Módulo I da SDEL) para colocar em contato o aluno com algumas obras de autoria indígena. A observação do desenvolvimento efetivo e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKI, 2018, p. 111) permitiram a promoção da conscientização sobre a ZDP dos alunos, o que contribuiu para o planejamento dos módulos da SDEM. Dessa forma o ensino orienta-se levando em consideração o desenvolvimento já produzido.

Sobre a possibilidade de ter havido dificuldade na interpretação da comanda, foi verificada a necessidade de iniciar a SDEE discutindo a proposta com os alunos, num espaço de atividade oral (aula dialógica), visto que, “com o gesto de regulação quando da recepção do texto produzido, o professor contribui para um ensino explícito que beneficia todos os alunos, principalmente os alunos em dificuldade” (DOLZ e ABOUZOID, 2015, p. 17).

Por outro lado, o desenvolvimento da expressão oral e escrita constitui um dos maiores objetivos da escola (DOLZ, 1994). Daí que atividades pedagógicas, na escola, precisam estar pautadas na adaptação do ato de produção de linguagem às características do contexto e do referente (capacidade de ação). Para essa finalidade, são requeridas capacidades para o ato da produção de linguagem que englobem a mobilização de modelos discursivos, do domínio de operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993, citados por DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Em função disso, e com base na análise da PI de Alana, optou-se pelo planejamento de atividades que contemplassem a leitura de textos para ampliar as representações sobre o conteúdo temático de autoria indígena e a compreensão da consigna.

4.2 Análise ampliada e comparativa, entre a PI e a PF de Alana, Brenda e Carla

O contexto de produção, tanto dos parâmetros do mundo físico quanto do mundo sociossubjetivo, que envolveram a produção da DAV, foram descritos no começo desta seção, quando analisada a influência da PI no planejamento da SDEE na produção escrita. Salienta-se, ainda, que a consigna da proposta da produção da escrita na PF foi a mesma da PI.

A observação e análise da capacidade de ação, antes e durante a SDEE, permitiu delimitar o espaço e a forma da intervenção didática da professora-pesquisadora, o que possibilitou a comparação entre os textos (PI e PF) para visualizar alguns indícios que denunciaram essa intervenção.

A seguir, apresenta-se a análise comparativa da capacidade de ação entre PI e PF, em função dos seguintes questionamentos: a) o texto explicitou a tomada de posição em relação ao tema proposto: literatura indígena na escola?; b) o autor do texto mobilizou conhecimentos sobre o tema e explicitou-os por meio de unidades semânticas significativas ao longo do texto?; c) as informações foram pertinentes em relação ao conteúdo temático e contribuíram para o desenvolvimento do tema?; d) todas as partes do texto versaram sobre o mesmo tema e encontraram-se articulados?

a) No texto, é explicitada a tomada de posição em relação ao tema proposto: literatura indígena na escola?

A priori, é possível afirmar que houve falhas na interpretação da consigna durante a produção inicial, mas esse obstáculo foi superado pelos alunos que participaram das oficinas (acima de 80 % de participação) (TABELA 1).

Tabela 1 – Interpretação da consigna

	PI	PF
Alana (100 %)	Não	Sim
Brenda (80 – 90%)	Não	Sim
Carla (< 70 %)	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

A interpretação da consigna, na análise comparativa entre as produções textuais de **Alana**, foi possível observar que, na PI, a autora demonstrou uma compreensão limitada

sobre a consigna, manifestada por meio da ausência de posicionamento sobre “se a inserção da literatura indígena na escola significaria uma permanência ou promoveria uma mudança de olhar sobre a temática indígena”. Assim, nessa primeira produção, Alana dissertou tangencialmente sobre a temática proposta e centrou seu texto no *descaso, falta de conteúdo e de conhecimento* da literatura indígena na escola. Entretanto, isso não se repetiu na PF, pois Alana tomou uma posição explícita e clara, que pode ser observada no 3º parágrafo *não há valorização da história indígena*, no último parágrafo

[...] seja reconhecido sob um novo olhar as constituições e a cultura indígena),

e ao afirmar que os elementos indígenas estão ausentes

[...] nas escolas é passado, todos os anos, a literatura portuguesa e raramente a indígena.

Na PI de **Brenda**, que representou o grupo de 80 a 90 % de frequência às oficinas da SDG, não foi possível evidenciar a interpretação da consigna de acordo ao esperado, posto que ela dissertou sobre o tema (falta de literatura indígena **na escola**):

pouco ou nada ouve-se de escritores e livros indígenas.

Seguindo um padrão semelhante, ao de Alana, do desenvolvimento da capacidade de interpretar a consigna, na PF, Brenda, logo, no início, deixa clara a necessidade da discussão sobre o

reconhecimento da literatura indígena em meio ao esquecimento e a inserção na escola,

afirmando ainda que a

versão indígena é extremamente importante para a cultura.

Carla, representante do grupo com menos de 70 % de frequência, não interpretou a consigna de forma adequada, em ambas as produções, pois ela desenvolveu, na PI, a temática sobre preconceito em relação à cultura indígena

Está na hora de deixarmos de lado todo esse preconceito,

e, na PF, manteve a mesma interpretação temática em torno de cultura indígena. Por exemplo, no início do 3º parágrafo, mesmo havendo uma tentativa de abordar a temática proposta, esta não foi desenvolvida

Além da rica literatura indígena, que é pouco introduzida nas escolas, os índios tem sua cultura e costumes).

Os problemas de entendimento da proposta que levaram a falhas na interpretação da consigna poderiam estar vinculados, ora à falta de representações sobre uma temática que não fazia parte do cotidiano do aluno (literatura de autoria indígena), ora à estruturação longa da comanda. Sobre isso, Dolz e Abouzaid (2015, p. 15) apontam que

As tarefas propostas nos meios de ensino e pelos professores podem evocar, ou não, um gênero, e propõem geralmente situações de comunicação que dirigem o aluno para produções singulares. Essas tarefas não são sempre fáceis de interpretar, e constatamos obstáculos na escrita associados às situações propostas (Vuillet, Tobola-Couchepin, Mabillard, & Dolz, 2012). Às vezes a ficcionalização da situação de comunicação está bastante distante das práticas de referência do gênero, pois esse é necessariamente didatizado pelos meios de ensino ou pelo professor.

Daí a necessidade de considerar os fatores que caracterizam a realidade dos alunos no momento da avaliação das capacidades de adaptação destes à situação de produção.

b) O autor do texto mobilizou conhecimentos sobre o tema e explicitou-os por meio de unidades semânticas significativas ao longo do texto?

O conteúdo temático desenvolvido no início das oficinas da SDEE não foi semiotizado, em geral, na PF. Apenas Brenda registrou uma das fontes utilizada nas oficinas relacionada à Lei que estabelece o estudo da cultura e da história Indígena (TABELA 2).

Tabela 2 – Conteúdo temático

	PI	PF
Alana (100 %)	Não	Não
Brenda (80 – 90%)	Não	Parcialmente
Carla (< 70 %)	Não	Não

Fonte: elaboração da autora (2019).

Segundo Dolz e Abouzaid (2015, p. 8), “o ensino dos gêneros implica um trabalho com os conteúdos temáticos e esses conteúdos são dizíveis de maneira particular segundo os gêneros”. Nesse sentido, em relação à semiotização do conteúdo temático e mobilização de conhecimentos sobre a literatura de autoria indígena explicitados por meio de unidades semânticas significativas, o texto de **Alana**, na PI, não apresentou elementos que demonstrassem esse conhecimento. Dessa forma, Alana mobilizou unidades sintagmáticas com significados próximos por meio da menção dos termos, *invisibilidade*, *falta de conhecimento*, justificando, assim, o seu desconhecimento. De forma semelhante, na PF, Alana não semiotizou seu conhecimento sobre a literatura de autoria indígena, responsabilizando, por esse fato, as escolas, pela exclusiva valorização da literatura portuguesa em detrimento da indígena, no 2º parágrafo, *raramente a indígena*. Sendo assim, segundo Alana, nesse cenário, no 4º parágrafo,

é inevitável que a cultura e produção indígena sejam, para sempre, apagados.

Brenda, representando o grupo de 70 a 80 % de frequência, na PI, atribuiu seu desconhecimento sobre literatura de autoria indígena à falta de estudo sobre *escritores e livros indígenas* (2º parágrafo) e ao *pouco se fala dos índios* (3º parágrafo), na escola, ela mobilizou conhecimentos para desenvolver e justificar a sua opinião. Após o desenvolvimento das oficinas da SDEE, embora Brenda não tenha utilizado justificativas sólidas para fundamentar a sua opinião, na PF, há indícios de haver consciência sobre a necessidade de inserir a literatura indígena na escola por meio de lei

uma lei decretou a obrigatoriedade de se estudar a cultura afro-brasileira e indígena em todos os períodos escolares.

Na PI de **Carla**, não foram encontradas evidências sobre o conhecimento de literatura de autoria indígena, mesmo havendo uma tentativa de aproximação, no 1º parágrafo,

Hoje em dia um índio e sua cultura, são pouco introduzidas em nosso cotidiano, seja em uma simples conversa ou nas matérias de uma escola,

Da mesma forma, na PF, Carla não explicitou conhecimentos sobre a literatura indígena, e, quando disse que

Ignorar o índio e sua cultura nas escolas e vida social, não muda o que já aconteceu, apenas forma pessoas sem conhecimento do seu passado e origem, tornando-as ignorantes de propósito,

parece que ela se implica na falta de conhecimento sobre a literatura indígena.

c) As informações são pertinentes em relação ao conteúdo temático e contribuem para o desenvolvimento do tema?

Foi possível observar, na PF dos alunos que participaram acima de 80 %, que houve uma mudança em relação à mobilização de informações (simples) para dar continuidade ao desenvolvimento do tema (TABELA 3).

Tabela 3 – Pertinência das informações

	PI	PF
Alana (100 %)	Parcialmente	Sim
Brenda (80 – 90%)	Não	Sim
Carla (< 70 %)	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

As informações sobre a literatura de autoria indígena, na PI, não foram especificamente pertinentes à temática, visto que **Alana** começou seu texto com uma alusão histórica, geral e superficial, sobre a colonização violenta e apagamento da cultura, sem ancorar essa informação a nenhum espaço. Mesmo assim, assumiu-se que se tratava do Brasil. Esse dado, pouco ou nada, contribuíra para o desenvolvimento do tema. Mas, no 2º parágrafo, Alana apresentou uma informação pertinente sobre um autor não indígena, *José de Alencar*, quem seria retomado no 3º parágrafo. Contudo, após as oficinas da SDEE, Alana realizou um procedimento diferente na PF, pois, na tentativa de resgatar

conhecimentos sobre a temática indígena, utilizou-se dos termos *cultura e história* para se aproximar da proposta. Assim, ela introduziu o tema citando um conhecimento de autoria atribuído a *Orlando Villas Boas*, no 1º parágrafo. Embora Alana tenha se utilizado de informações rasas nos três seguintes parágrafos, a pertinência ficou implícita no 5º parágrafo, [...] *preservam os elementos indpigenas*. Contudo, no mesmo parágrafo, a informação

é inevitável que a cultura e produção indígena sejam, para sempre, apagados

não procede (não é pertinente ou é inadequada).

Na PI de **Brenda**, as informações mobilizadas não contribuíram diretamente com o desenvolvimento do conteúdo temático sobre a literatura de autoria indígena, e várias informações referenciadas não foram pertinentes, como, por exemplo, no 3º parágrafo

Evidentemente considerados como inferiores e menos capacitados, há quem diga que esses povos que foram roubados, assassinados, tirados de suas terras e escravizados, façam-se de vítimas.

Isso não se repetiu na PF, visto que Brenda citou informações pertinentes à temática, como, por exemplo, no 3º parágrafo

A literatura indígena desconstrói conceitos por vezes, preconceituosos e até desconsiderados na sociedade.

Na PI de **Carla**, as informações elencadas relacionaram-se com as práticas culturais cotidianas e sua relação com a cultura indígena:

Hoje em dia um índio e sua cultura, são pouco introduzidas em nosso cotidiano

e com o preconceito

Motivados por preconceitos e diferenças em alguns aspectos, as pessoas acabam excluindo, por vontade própria, os índios e sua cultura.

Com isso, foi possível perceber que não havia relação direta com o conteúdo temático, e, conseqüentemente, não houve contribuição para o desenvolvimento do tema de literatura de autoria indígena. Resultado semelhante foi observado na PF, já que Carla não

desenvolveu o tema proposto e as informações que elencara ao longo do texto não foram pertinentes. Por exemplo, no 2º parágrafo,

assim esquecendo propositalmente sua origem, só para que, mais uma vez por medo, não sejam inferiorizados por conhecer o que é taxado como “velho”.

d) Todas as partes do texto versaram sobre o mesmo tema e encontraram-se articulados?

Na PF dos alunos que participaram acima de 80 % das oficinas da SDEE, foi possível observar uma mudança relacionada à coerência no conjunto do texto (TABELA 4).

Tabela 4 – Coerência temática

	PI	PF
Alana (100 %)	Parcialmente	Sim
Brenda (80 – 90%)	Parcialmente	Sim
Carla (< 70 %)	Parcialmente	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na PI de **Alana** observou-se que, em geral, a coerência no conjunto do texto, evidenciada por meio da articulação entre as partes do texto que versavam sobre a mesma temática, ou seja, sobre literatura de autoria indígena, foi dada pela temática indígena, mas não sobre a literatura de autoria indígena. Isso foi evidenciado, principalmente, nos 1º e 3º parágrafos. Na PF, Alana manteve a coerência textual discorrendo sobre a literatura indígena na escola por meio das unidades linguísticas: história, cultura, educação, indígena, distribuídos em todos os parágrafos.

A PI de **Brenda**, em relação à coerência temática, pode-se dizer que manteve a temática (indígena) ao longo do texto, mas não necessariamente literatura de autoria indígena na escola. Assim, observou-se que Brenda introduziu o termo *literatura* superficialmente, no 1º parágrafo; enquanto que, no 2º parágrafo, falou sobre a ausência de escritores indígenas, e ausência da temática indígena na escola, no 3º parágrafo. No entanto, na PF, todas as partes do texto versaram sobre literatura indígena. No 1º parágrafo, Brenda apontou a falta de conhecimentos de uma *versão indígena*; no 2º, citou a lei sobre a obrigatoriedade de se estudar a cultura indígena; no 3º, explicitou que a literatura indígena desconstrói, e, no 4º, propôs o incentivo na busca por literaturas indígenas desde criança.

Na PI de **Carla**, embora as diferentes partes do texto tenham versado sobre a cultura indígena e não tenha sido explicitada alguma relação com a literatura de autoria indígena, pode-se dizer que a coerência foi mantida relacionada a outra temática. Na PF, a coerência foi prejudicada, visto que faltou articulação temática entre as partes. Assim, por exemplo, o medo, do 1º parágrafo:

Pessoas com medo de mudar e agora por conhecer o passado brasileiro, é um problema que sem dúvida,

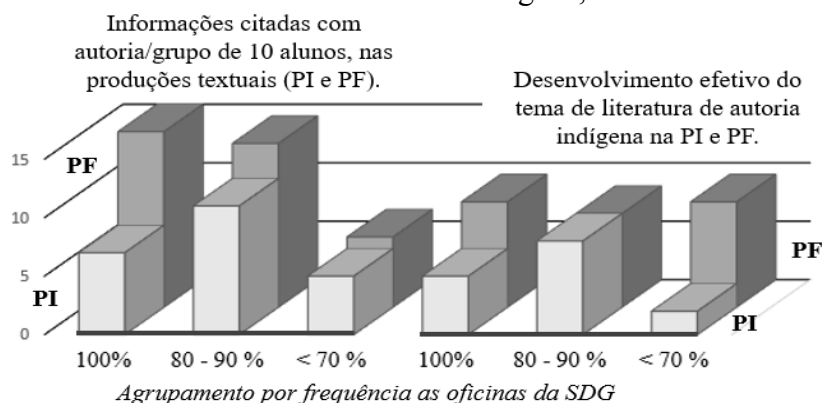
embora tenha sido retomado no 2º parágrafo:

esquecendo propositalmente sua origem, só para que, mais uma vez por medo),

é abandonado no 3º parágrafo (*costumes indígenas*) e no 4º parágrafo (*estimular o saber sobre o índio*).

Com relação à temática sobre textos literários referenciando seus autores, considerando todas as produções da pesquisa, isto é, as dez PF do grupo (FIGURA 18), foram observadas quinze vezes citações com explicitação de autores, nos textos dos alunos que participaram de todas as oficinas da SDEM. Por outro lado, mesmo sem citações de literatura de autoria indígena, a maior parte dos alunos, independentemente da maior ou menor frequência, desenvolveu a temática proposta na PF. No entanto, a pouca participação nas oficinas refletiu-se na menor mobilização de citações com autoria, visto que pouco mais dos 50 % dos textos desse grupo (< 70 % de frequência) mobilizou alguma citação com autoria.

Figura 18 – Mobilização dos conhecimentos/autoria dos alunos e desenvolvimento efetivo do tema literatura de autoria indígena, na PI e PF

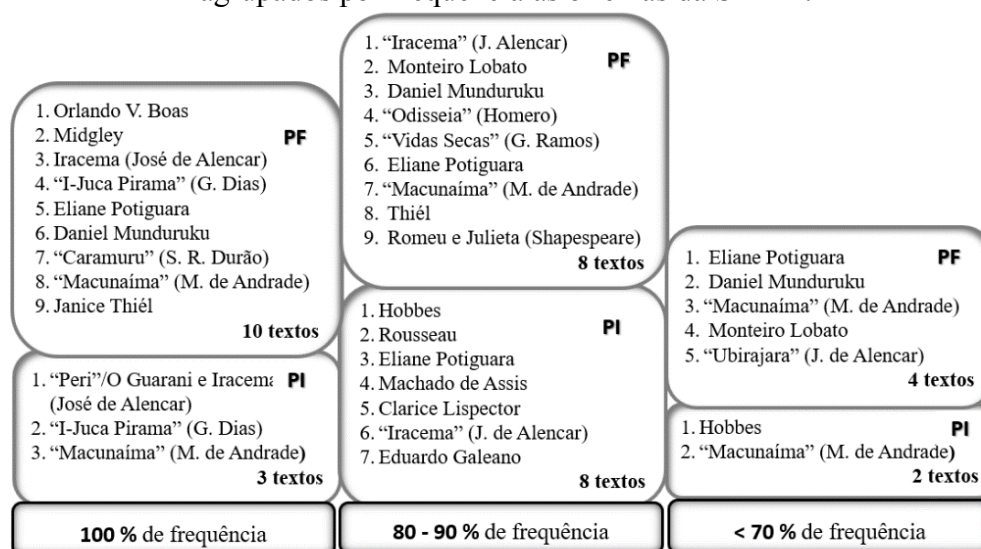


Fonte: Elaboração da autora (2019).

Esses resultados podem ser corroborados a partir das observações e análise da Figura 19, na qual são elencadas todas as obras citadas nas produções do grupo com participação de 100 %. Nessa figura, pode-se observar que as obras citadas na PI remeteram ao estudo da Literatura Brasileira, especificamente à literatura indianista de José de Alencar e Gonçalves Dias, do Romantismo brasileiro. Além disso, os alunos vincularam o conteúdo temático, principalmente, à obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, do Modernismo brasileiro. No grupo de alunos que frequentou entre 80 e 90 %, oito dos 10 textos, da PI e da PF, apresentaram citações de obras e/ou autores. Entretanto, no grupo com menos de 70 % de frequência, na PI, foram citados dois autores, em apenas quatro textos da PF.

Algumas das obras e dos autores citados nos textos foram utilizados nas oficinas da SDEE e fizeram parte da coletânea de textos inspiradores que acompanharam a comanda, como, por exemplo, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Janice Thiél. Outras obras “Iracema”, de José de Alencar e “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, do Romantismo, além de terem feito parte do estudo da Literatura Brasileira em outros momentos do ensino, foram utilizadas como contraponto dialógico com a Literatura Indígena. Os outros autores e/ou obras fizeram parte do estudo de literatura ao longo dos três anos do Ensino Médio, exceto pelos nomes Orlando Vilas Boas, Midgley e Hobbes, que, provavelmente, fizeram parte dos conteúdos de outras disciplinas.

Figura 19 – Mobilização dos conhecimentos sobre autores e obras literárias, na PI e PF, agrupados por frequência às oficinas da SDEM.



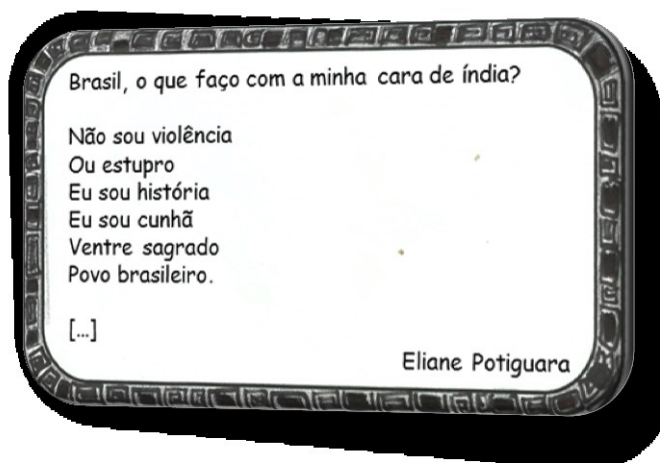
Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os resultados apresentados na Figura 19 pertencem aos textos de todos os alunos envolvidos na pesquisa. Percebe-se nessa figura que os alunos mobilizaram mais autores nas produções finais. Mas, ao serem analisadas as produções textuais de Alana, Brenda e Carla, não foi possível evidenciar o mesmo resultado.

Considerando que entre o módulo I da SDEL (conteúdo temático) e a PF dos textos foram realizadas várias oficinas, as quais foram desenvolvidas nos módulos II e III (SDEE), destinados ao desenvolvimento de outras capacidades de linguagem. Assim, acredita-se que esse **afastamento**, entre o desenvolvimento das atividades atreladas ao conteúdo temático sobre literatura de autoria indígena e o momento da reorganização das representações na PF (pouco mais de um mês), tenha influenciado a pouca semiotização do conteúdo das obras literárias de autoria indígena, utilizadas por ocasião do módulo I. Além disso, **não** sendo uma temática do **cotidiano** dos alunos, a semiotização dos conhecimentos abordados ao longo das oficinas também pode ter sido comprometida.

Por um lado, havia a necessidade de se manter a temática em ambas as produções (PI e PF) para observar-se o desenvolvimento da capacidade de ação, especificamente, a apropriação do conteúdo temático. No entanto, a permanência da temática “literatura de autoria indígena” poderia estar relacionada à falta de motivação de **escrever “novamente”** sobre o mesmo assunto. Essa hipótese pode ser sustentada nos estudos de Dolz e Abouzaid (2015, p. 22) sobre o risco de aborrecer o aluno pela repetição temática na produção inicial, oficinas e produção final.

5 ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA GERAL DA DAV



Nesta seção, é apresentada a análise da infraestrutura geral do texto do gênero DAV e as suas relações com o planejamento da SDEE a partir da PI de Alana, assim como a análise comparativa entre PI e PF, de Alana, Brenda e Carla, visando ao apontamento do desenvolvimento da capacidade discursiva após a intervenção didática.

5.1 Aspectos discursivos do texto da PI de Alana e suas relações com a SDEE

A análise dos aspectos discursivos para avaliar a *capacidade discursiva* de Alana observando as formas escolhidas de organização textual da DAV serviu para o levantamento dos indícios que orientaram o planejamento das atividades dos módulos II e III da SDEE (ANEXOS D e E).

Nesse viés, Dolz e Abouzaid (2015, p. 8), afirmaram que

O trabalho com os alunos sobre a planificação da entrevista é, portanto, primordial para estabelecer a progressão temática e dar sentido ao conjunto da sequência textual. Esse mesmo trabalho em produção é pertinente para sustentar as operações de planificação de uma entrevista (ou de qualquer outro gênero) visando garantir a recepção pelo destinatário em função do padrão das convenções.

Embora a análise tenha sido realizada e apresentada de uma forma subdividida, a avaliação das capacidades foi feita considerando a situação de ação de linguagem (BRONCKART, 2006, p. 200).

Nesta seção, a análise será centrada no nível mais profundo, que é a **infraestrutura geral** do texto de Alana, visando ao esclarecimento das capacidades discursivas que

precisavam ser desenvolvidas por meio de atividades que foram contempladas na SDEE. No desenvolvimento dessas capacidades, segundo Dolz et al. (2010, p. 26), é mobilizada a operação de *planificação* em partes, separadas e articuladas.

Segundo Bronckart (2003, p. 120), o **plano geral** do texto refere-se à organização e semiotização do conteúdo temático. Nesse sentido, analisando, especificamente, o *layout* da DAV de Alana, verificou-se que o texto foi desenvolvido em três parágrafos, atendendo o plano geral do texto, o que contribuiu, também, para a arquitetura do gênero (Dolz e Abouzaid, 2015, p. 9). Entretanto, cada um dos parágrafos da DAV apresenta uma finalidade específica (introduzir o tema, desenvolver os argumentos e concluir ou sintetizar o texto desenvolvido). Sendo assim, o texto de Alana não atendeu a todos os requisitos do plano geral do texto, visto que, na DAV, recomenda-se a apresentação do tema logo no início, a explicitação clara da tese, que atende a um problema e o planejamento do texto, organizado no primeiro parágrafo que corresponde à Introdução. Porém, no texto da Alana, a tese apareceu de forma tardia no último parágrafo,

É evidente o descaso, a invisibilidade, a falta de conteúdo e a falta de conhecimento. Não deve-se passar o índio de Jose Alencar retratado romanticamente artificial [...],

apontando a necessidade de mobilizar atividades para praticar a estruturação da introdução.

Além disso, ainda sobre o plano geral do texto, a conclusão (síntese ou retomada da tese, no modelo Unesp,) deveria estar situada no último parágrafo da DAV; já a proposta de intervenção social, no modelo ENEM poderia situar-se em qualquer parágrafo. Mesmo tendo sido solicitado o modelo Unesp, no texto de Alana foi possível evidenciar o seu desejo de intervenção social no final do último parágrafo

É preciso que os brasileiros conheçam sua origem e que a história indígena seja valorizada.

Porém, a construção do período não forneceu algumas informações importantes à construção da intervenção (quem? como? para quê?). Com isso, justifica-se o planejamento de atividades que considerassem a elaboração da conclusão.

O principal objetivo da produção do gênero, ao se tratar da ordem do argumentar, aparentemente não foi atingido, pois faltaram justificações que sustentassem a opinião de Alana, provavelmente pela falta de planejamento na organização da sua escrita, ou, até, pelo pouco repertório em relação à literatura indígena. Em alguns momentos, foi possível

perceber a presença de indícios que indicaram corresponder a um texto opinativo com exposições de alguns dados, caracterizando trechos de diferentes formas de planificação, destacando-se a sequência explicativa e argumentativa, por meio da qual se inferiu que Alana era a favor de inserir os textos de literatura indígena na escola, principalmente por ter apontado o fato da ausência desse tipo de literatura na escola (*é evidente o descaso*).

Entretanto, faltou superar as “esquematisações constitutivas da lógica natural (enumeração)” (BRONCKART, 2003, p. 235) e desenvolver a sequência argumentativa para justificar essa opinião e refutar opiniões contrárias, visto que Alana recorreu somente à relação causa/consequência e finalidade:

a cultura dos povos foi sendo apagada para que a do povo europeu colonizador perpetuasse.

Em relação a essa observação, pondera-se que

a escassez de práticas discursivas mediadas pela escrita (e pouco sistematizadas pela escola) tende a contribuir decisivamente para a geração de equívocos na produção de seus respectivos gêneros, levando ao desenvolvimento de estruturas linguísticas deficientes, sobretudo, quando se considera a natural equivocacidade da língua. O seu controle adequado, neste caso, exige o domínio daquela “dimensão dialógica” (CURADO, 2019⁶⁵).

Além disso, Dolz (1994, p. 20) afirmou que as dificuldades no desenvolvimento das capacidades argumentativas poderiam ser explicadas pela dificuldade dos alunos em visualizar a dimensão dialógica da argumentação escrita. Em um monólogo argumentativo (a DAV, por exemplo), há necessidade de maior esforço para antecipar a posição do destinatário, justificar e apoiar seu ponto de vista com argumentos, rejeitar argumentos contrários, planejar a sucessão de argumentos e negociar uma posição aceitável.

Com esses resultados e visando ao desenvolvimento de capacidades discursivas, optou-se por realizar escolhas de atividades e dispositivos de ensino (DOLZ et al., 2010, p. 65) centrados na ampliação dos conhecimentos sobre a sequência argumentativa. No Módulo II da SDEE, foram propostas atividades que contemplaram a análise e identificação de gêneros diversos da ordem do argumentar, a observação das partes constitutivas da DAV e a produção intermediária de um texto da ordem do argumentar,

⁶⁵ Contribuição do professor Odilon Helou Fleury Curado, como membro da banca do Exame de Qualificação.

colocando os alunos em situação de confronto (DOLZ, 1994, p. 24) com práticas de linguagem (Dolz, Schneuwly, 2004, p. 51).

Pela análise da PI de Alana, percebeu-se a necessidade de desenvolver atividades que abrangessem diferentes tipos de argumentos, com o intuito de mobilizar argumentos bem estruturados e consistentes. Em função disso, para o planejamento da SDEE foram consideradas atividades que contemplassem o plano geral da DAV, identificação, construção, organização e reorganização da sequência argumentativa.

5.2 Análise ampliada e comparativa entre a PI e PF, de Alana, Brenda e Carla

A organização linear do conteúdo temático, ou infraestrutura do texto (plano geral, tipos de discurso, tipo de sequência textual e formas de planificação) foi analisada na PI e na PF e comparados entre ambas as produções, com a finalidade de visualizar o desenvolvimento das capacidades discursivas por meio dos seguintes questionamentos: a) O eixo principal do texto versou sobre o desenvolvimento de argumentos para defender uma tese ou ponto de vista sobre um assunto polêmico? b) Quanto ao *layout*, o texto foi organizado numa estrutura de, pelo menos, três parágrafos; sendo introdução, desenvolvimento e conclusão? c) Foram desenvolvidas as estruturas da sequência textual argumentativa e explicativa? d) A quantidade de argumentos, e a sua hierarquia, para justificar o ponto de vista defendido foi adequada? e) Nas formas de planificação, o autor levou em consideração o ponto de vista dos contrários e desenvolveu a refutação de contra-argumentos? f) Houve mais processos de argumentação e explicação do ponto de vista defendido do que exposições e descrições de informações? g) O autor mobilizou, como estratégia de argumentação, a voz de autoridade?

Cada um desses questionamentos foi realizado e analisado na PI e na PF da Alana, Brenda e Carla e os resultados foram confrontados entre eles.

a) O eixo principal do texto versa sobre o desenvolvimento de argumentos para defender uma tese ou ponto de vista sobre um assunto polêmico?

Os processos argumentativos analisados não levaram em consideração a qualidade do argumento condicionada à estrutura e conteúdo temático, também não foram atrelados à dominação de argumento “forte” ou “fraco”, tão utilizado por diferentes avaliadores de

produções textuais e professores. Assim, as observações apontadas, nesta pesquisa, foram em função de dois tipos de agrupamentos: simples e elaboradas.

Os alunos que participaram mais de 80 % das oficinas (Alana e Brenda), *a priori*, no plano geral do texto, consideraram a necessidade da inserção da temática indígena na escola, por meio da literatura em geral (TABELA 5).

Tabela 5 – Plano geral do texto

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Não	Parcialmente

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tanto na PI quanto na PF, **Alana** desenvolveu o texto com a finalidade de defender seu ponto de vista sobre a necessidade ou não da inserção da literatura indígena na escola, portanto, o plano geral da DAV foi adequado ao gênero. Essa adequação pode ser observada no 2º parágrafo da PI, pois Alana construiu um processo argumentativo, simples, vinculado à defesa de uma opinião (*descaso e invisibilidade da temática ou literatura indígena*). E, na PF, quando se posicionou a favor do reconhecimento da cultura indígena, no parágrafo 3º (*não há valorização da história indígena*), mesmo não tendo sido abordada a questão da necessidade da literatura indígena na escola, e apenas ter sido tangenciada no 2º parágrafo, posto que o processo argumentativo e explicações foram sobre a cultura e história indígenas.

O plano geral da PI e da PF do texto da **Brenda** foram adequados ao gênero DAV, e, em ambas as produções, o eixo principal do texto versou sobre a marcação de posicionamento sobre a necessidade, ou não, da inserção da literatura indígena na escola. Dessa forma, no 2º parágrafo da PI, Brenda registrou um processo argumentativo em defesa da sua opinião:

vencendo a cultura de preconceitos existentes por parte de classes burguesas. No entanto, mesmo com tantos nomes [...] pouco ou nada ouve-se de escritores e livros indígenas.

Acrescentou, ainda, no 3º parágrafo:

todos ganharam devido espaço em salas de aula, mas pouco se fala dos índios, mesmo com uma lei e diversos escritores considerem extremamente importante um espaço maior para os indígenas, isso não ocorre.

Da mesma forma, na PF, Brenda começou o texto colocando a necessidade do *reconhecimento da literatura indígena* e continuou, no 2º parágrafo, com a afirmação: *na época do descobrimento* havia já uma história indígena, *no entanto* fora necessária a criação de *uma lei* para garantir

a obrigatoriedade de se estudar a cultura afro-brasileira e indígena em todos os períodos escolares.

Além disso, no 3º parágrafo apresentou dados que explicaram e sustentaram as assertivas anteriores (por exemplo, *literatura indígena desconstrói conceitos*).

O plano geral do texto da PI de **Carla** não apresentou desenvolvimento de argumentos para defender seu ponto de vista sobre a necessidade, ou não, da inserção da literatura indígena na escola, posto que as especificidades desse tema não foram mencionadas. Assim, os processos argumentativos simples versaram sobre cultura indígena (*índio e sua cultura*) e sobre a falta de abordagem da temática indígena no *cotidiano*. Mais, ainda, nos 2º e 3º parágrafos, Carla falou de preconceito:

acabam excluindo os índios e sua cultura e que muitos não querem saber,

sobre *a cultura indígena* sem desenvolver processos argumentativos sobre essa opinião. No entanto, na PF, apesar de Carla mencionar a literatura indígena apenas no último parágrafo, seu texto versou sobre seu posicionamento em relação à cultura indígena, apresentando alguns processos argumentativos simples:

escolas em geral deveriam citar mais o índio e sua literatura, mas não só em forma de leitura e coisas do gênero, e sim estimulando as pessoas a querer conhecer, para que o saber do índio/
as mesmas pessoas que querem esquecer o índio, acabam se dando conta e que eles deixaram muitos costumes que utilizamos até hoje.

O desenvolvimento de processos argumentativos simples foi relatado em outras pesquisas. Barros (2012, p. 26) observou em cartas de alunos do 6º ano escritas em situação didática, a simplificação da argumentação e ausência de contra-argumentos e pouca sustentação discursiva. Da mesma forma, Schwarzbald (2015, p. 115) observou, em

alunos do 9º ano do ensino fundamental, que a exemplificação foi a principal estratégia para justificar a sua posição, por considerarem a mais fácil, já que, assim, conseguiram visualizar o quê estavam dizendo.

b) Quanto ao layout, o texto está organizado numa estrutura de, pelo menos, três parágrafos; sendo introdução, desenvolvimento e conclusão?

Os alunos demonstraram, por meio das suas produções, conhecimentos sobre a organização da DAV em, no mínimo, três segmentos, com finalidades específicas: a introdução, com o tema e tese a ser defendida; o desenvolvimento, com a construção dos argumentos; e a conclusão, com a síntese e retomada da tese. Apenas, o aluno que participou de menos de 70 % das oficinas não desenvolveu adequadamente o esquema da DAV na PF (TABELA 6).

Tabela 6 – Layout da DAV

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Parcialmente

Fonte: Elaboração da autora (2019).

No texto da PI, **Alana** evidenciou conhecimento sobre o *layout* da DAV, estruturando seu texto em três parágrafos, atribuíveis à introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, elaborou um título, não obrigatório, mas que se avaliado, não representaria a síntese do texto. Na PF, Alana fez uso do *layout* da DAV de forma adequada, estruturando seu texto em cinco parágrafos, atribuíveis à introdução (1º), desenvolvimento (2º, 3º, 4º) e conclusão (5º). Além disso, apresentou um título (*O Brasil entra para a história com o “descobrimento”*) desconexo da totalidade do texto.

Na PI e PF dos textos, **Brenda** demonstrou ter conhecimento do *layout* do DAV. Assim, na PI, Brenda organizou o texto em quatro parágrafos, caracterizado o 1º pela introdução, o 2º e 3º, desenvolvimento e o 4º, conclusão. Além disso, o título (*O espaço dos povos indígenas na escola*) não sintetizou o conteúdo desenvolvido, na PI; mas, na PF, o título (*O esquecimento da literatura indígena*) representou claramente o conteúdo desenvolvido.

Na PI, **Carla** desenvolveu o *layout* do texto em quatro parágrafos, apresentando o tema vinculado à cultura indígena no 1º parágrafo: *índio e sua cultura, são pouco introduzidas em nosso cotidiano*; desenvolvimento nos 2º e 3º parágrafos e conclusão no 4º: *O querer saber sobre o índio, já não deve ser mais obrigação*. Porém, na PF, mesmo desenvolvendo o texto num *layout* de quatro parágrafos, a tese não foi evidenciada e não houve uma estruturação adequada do período:

Pessoas com medo de mudar..., é um problema que sem dúvida, deveríamos dar mais atenção.

No desenvolvimento os processos explicativos versaram sobre o esquecimento relacionado ao medo:

as pessoas temem aprender oque é diferente ... esquecendo propositalmente sua origem, ... uma vez por medo.

E, no último parágrafo, mencionando a literatura indígena: *escolas em geral deveriam citar mais o índio e sua literatura*, num processo de conclusão implicou uma possível tese.

c) Foram desenvolvidas as estruturas da sequência textual argumentativa e explicativa?

Na DAV, as sequências textuais são mistas: argumentativa (apresenta proposição, justificativa e conclusão) e explicativa (constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação). De forma geral, na PF, observaram-se avanços na capacidade discursiva relacionada à estruturação das sequências argumentativas simples pelos alunos participantes de mais de 80 % das oficinas (TABELA 7).

Tabela 7 – Sequências argumentativa e explicativa

	PI	PF
Alana (100 %)	Parcialmente	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Parcialmente	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

O desenvolvimento das sequências textuais na PI de **Alana** atendeu parcialmente o gênero DAV, posto que, embora haja evidências de uma sequência argumentativa simples, no 2º parágrafo, não houve profundidade explicativa:

é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena como, por exemplo, os livros de José Alencar que nem nascido de tal ventre era. E é passado rapidamente, é apenas para o aluno entender a escola literária em que características indígenas se insere.

No entanto, na PF, Alana desenvolveu sequências argumentativas e explicativas pouco mais elaboradas e fusionadas em vários trechos. Por exemplo, no final do 1º parágrafo:

esquecimento gradual da cultura indígena foi por causa do descobrimento.

Já, no 2º parágrafo, segundo Alana, houve uma substituição da cultura indígena pela europeia, relacionando esse fato à falta da literatura na escola:

como quando nas escolas é passado, todos os anos, a literatura portuguesa e raramente a indígena.

No 3º parágrafo, Alana disse que *é difícil o reconhecimento da presença indígena no dia a dia* devido à falta de *valorização da história indígena*.

No 4º, a assertiva:

é inevitável que a cultura e produção indígenas sejam, para sempre, apagados

não apresentou dados que a justificasse.

A sequência textual da DAV de **Brenda**, na PI, correspondeu à estrutura da sequência explicativa e argumentativa. No 3º parágrafo, a constatação inicial da sequência explicativa correspondeu a: *há quem diga que esses povos [...] fazem-se de vítimas, considerando-os inferiores e menos capacitados*. Enquanto a sequência argumentativa pode ser percebida no processo de problematização dessa constatação, ao afirmar que eles (os indígenas) foram *roubados, assassinados, tirados de suas terras e escravizados*. A autora apresentou uma proposição afirmando que fora

permitido que os negros contassem suas histórias, os portugueses, italianos, todos ganharam devido espaço em salas de aula,

e apresenta uma constatação contrária *mas pouco se fala dos índios*. Da mesma forma, na PF, embora as justificativas para a proposição não tenham sido bem estruturadas, Brenda desenvolveu a sequência argumentativa intercalada com a explicativa. Por exemplo, no 2º parágrafo, a sequência argumentativa aconteceu quando afirmou que os relatos relacionados aos indígenas já existiam antes *do descobrimento*, mas que fora necessária *uma lei* para garantir o conhecimento sobre a sua cultura. No 3º, Brenda defende a assertiva *a literatura indígena desconstrói conceitos*. E explica o *porquê os índios seriam diferentes*, afirmando que

eles foram os verdadeiros descobridores do país e teriam muito a ensinar e acrescentar a história do Brasil.

Carla desenvolveu parcialmente a estrutura da sequência argumentativa e explicativa, na PI. Assim, no final do 1º parágrafo, ela apresentou uma proposição, relacionada à *cultura indígena*, por meio da frase *sabemos de sua existência*, e considerou a opinião dos contrários *mas a maioria das pessoas, prefere fingir que não*. No entanto, Carla não explicitou justificativas sobre essa proposição, e repetiu uma sequência textual semelhante no 2º parágrafo:

as pessoas acabam excluindo/ Mas acabam se esquecendo ... da história do nosso Brasil.

No 3º parágrafo, aproximou-se de uma sequência explicativa a partir de um problema:

muitos não sabem, ou não querem saber que a cultura indígena está conosco de forma indireta todos os dias

e explicou por exemplificação: *quando tomamos um simples banho por exemplo*.

Já, na PF, a sequência argumentativa não foi evidenciada explicitamente. O texto de Carla apresentou sequências explicativas sobre a falta de conhecimento da cultura indígena:

Ignorar o índio e sua cultura nas escolas e vida social, não muda o que já aconteceu

e sobre o seu esquecimento:

Assim esquecendo propositalmente sua origem, só para que, mais uma vez por medo.

No 3º parágrafo observou-se uma sequência explicativa:

Além da rica literatura indígena, que é pouco introduzida nas escolas, os índios tem sua cultura e costumes/ as mesmas pessoas que querem esquecer o índio, acabam se dando conta e que eles deixaram muitos costumes que utilizamos até hoje....

No último parágrafo, em forma de proposta de intervenção, houve uma tentativa de sequência argumentativa simples:

escolas / deveriam citar mais o índio e sua literatura / para que o saber do índio, e consequentemente de sua origem, não seja mais uma coisa imposta como desnecessária).

Os processos argumentativos apresentados nas produções dos alunos atenderam a um esquema argumentativo simples. Porém, poderiam ter sido desenvolvidos em um esquema argumentativo mais elaborado, no qual fosse considerada a mobilização de várias justificativas para fundamentar a posição assumida. Mais, ainda, poderiam, nesses esquemas, serem intercaladas outras sequências textuais secundárias, principalmente a explicativa. Esse resultado pode ser comparado ao relatado por Xavier (2006), quem observara a falta de habilidade na articulação híbrida de sequências textuais, nas produções de candidatos de vestibular.

Dessa forma, pode-se dizer que existiu a necessidade de realizar, antes do desenvolvimento desta SDEE, atividades que considerassem os diferentes processos de argumentação (comparar situações de argumentação, elaborar diferentes tipos de argumentos, organizar argumentos etc.), pois o domínio da argumentação teria sido facilitado após percorrer um caminho desenvolvido, no mínimo, ao longo do ensino médio. Nesse sentido, Dolz e Pasquier (1996) aconselham o ensino da argumentação desde o Ensino Fundamental.

Percebeu-se, assim, a necessidade de se promoverem mais atividades para o desenvolvimento do esquema argumentativo mais elaborado, por meio da tomada de consciência, quanto ao processo de semiotização do raciocínio argumentativo, nos quatro momentos (fase de premissas ou dados, fase de apresentação de argumentos, fase dos contra-argumentos e fase de conclusão ou nova tese). O conteúdo é apresentado como sendo verdade passível de ser contestada (BRONCKART, 2003). Além disso, constatou-se a necessidade do planejamento de atividades com outros tipos de sequências (RIBEIRO, 2006) para subsidiar a argumentação, como, por exemplo, a sequência explicativa (de

caráter incontestável), quando se pretende apresentar informações de forma objetiva que justifiquem a tomada de decisões.

d) A quantidade de argumentos, e a sua hierarquia, para justificar o ponto de vista defendido foi adequada?

Observou-se a mobilização de mais argumentos na PF dos alunos que participaram de todas as oficinas (TABELA 8).

Tabela 8 – Quantidade e hierarquia de argumentos

	PI	PF
Alana (100 %)	Não	Sim
Brenda (80 – 90%)	Não	Parcialmente
Carla (< 70 %)	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na PI do texto de **Alana**, a quantidade de argumentos, para justificar o ponto de vista defendido, não foi adequada. Assim, a assertiva *É evidente o descaso...* foi justificada com uma outra afirmativa “*a literatura indígena é passada rapidamente*”. Nessa construção, verificou-se uma sequência argumentativa justificada com um exemplo: a temática indígena apenas é estudada com o autor *José de Alencar*. Com essa única informação não foi possível avaliar a hierarquização de argumentos. Na PF, por um lado, Alana não registrou dados consistentes para justificar a sua proposição, valorizando as relações de causa-consequência e avaliação. Isso pode ser observado no 2º parágrafo ao haver um questionamento: por que há *ausência dos elementos indígenas*? (consequência); e a justificativa: por um processo de substituição da cultura indígena pela *européia* (causa). Por outro lado, foi possível visualizar uma hierarquização das informações. Assim, no 1º parágrafo, foi apresentada a temática da cultura indígena e contribuições; no 2º, falou sobre a substituição das culturas; no 3º, sobre a falta conhecimento da história e, no 4º, sobre a cultura e a identidade apagadas. Dessa forma, considerando a situação, estrutura e unidades linguísticas no texto de Alana, foi possível apontar a mobilização de processos argumentativos que, segundo Dolz e Pasquier (1996, p. 9), são destinados a desenvolver ou refutar uma opinião.

Na PI do texto de **Brenda**, a quantidade de argumentos para justificar o ponto de vista defendido foi insuficiente, o que comprometeu a sua hierarquização. Por exemplo, no

1º parágrafo, foi anunciado o ensino de literatura (na escola); no 2º, Brenda afirmou que a pouca quantidade de livros indígenas seria por causa da literatura da burguesia, mas não desenvolveu argumentos sólidos que justificassem essa afirmação. No 3º, afirmou que os indígenas não contaram sua história enquanto outras etnias o tinham feito, mas, novamente, Brenda não exemplificou, nem apresentou dados que comprovassem essa afirmação. Na PF, também faltaram argumentos sólidos, no entanto, os apontados foram hierarquizados. Assim, no 1º parágrafo, disse que a necessidade do

reconhecimento da literatura indígena estaria atrelada à falta de conhecimento da versão indígena,

devido à manipulação dos relatos indígenas por parte dos colonizadores (2º parágrafo). Por isso, segundo Brenda, houve a necessidade de lançar mão de *uma lei* para tornar obrigatório o estudo da *cultura indígena em todos os períodos escolares*. Além disso, segunda ela,

a literatura indígena desconstrói conceitos por vezes, preconceituosos, portanto eles têm ainda mais para ensinar e acrescentar a história do Brasil.

Não foi suficiente a quantidade de argumentos mobilizados para justificar o ponto de vista de **Carla** sobre a cultura do índio, sem desenvolver justificações em relação a várias afirmações: a cultura indígena está pouco presente no cotidiano (1º parágrafo); a exclusão da cultura dos índios é histórica (2º parágrafo) e tomar *banho* é exemplo da presença da cultura indígena (3º parágrafo). Na PF, por não haver desenvolvimento de sequências argumentativas, nem ao menos aproximações de argumentação foram suficientes e, conseqüentemente, não foi possível estabelecer hierarquia. Por exemplo, sem mobilizar dados que justifiquem a sua opinião, Carla disse que o fato de desconhecer a cultura indígena seria ignorância, no 1º parágrafo; não se aprendem coisas diferentes por medo, no 2º, e o *banho tomado diariamente* é um costume indígena, no 3º parágrafo.

Pelas observações, corrobora-se a afirmação de Dolz e Pasquier (1996, p. 9) quando dizem que nem toda situação de argumentação se traduz, automaticamente, em discursos argumentativos. Dessa forma, esses resultados apontaram a necessidade de considerar, no planejamento do ensino, um maior número de atividades envolvendo argumentação e hierarquia. Nesse sentido, Dolz e Abouzaid (2015, p. 21) assinalaram que os gestos do professor, ao empregar exercícios sobre hierarquização de argumentos, elaboração de

argumentos e utilização de organizadores textuais e enumerativos apresentam efeito massivo na produção de textos, tanto em alunos com dificuldade, quanto nos mais avançados.

Dolz et al. (2017) relataram atividades de hierarquização de argumentos em situação de ensino com alunos de 9 a 10 anos de idade: identificação e classificação de argumentos prós e contra justificando as escolhas, exercícios de articulação e hierarquização, e uso de organizadores textuais. Essas atividades podem ser adaptadas à situação de ensino escolar com adolescentes, no Brasil, por meio da organização do ensino, em sequências didáticas, entrando pelo gênero textual, nas quais essas atividades (des/construir argumentos) sejam contempladas utilizando-se de jornais, revistas e livros didáticos.

e) Nas formas de planificação, o autor levou em consideração o ponto de vista dos contrários e desenvolveu a refutação de contra-argumentos?

Quanto aos argumentos contrários, Platão e Fiorin (2002) explicam que existem muitas versões quando um assunto é polêmico. De acordo com esses autores, “um texto, para ser convincente, não pode fazer de conta que não existam opiniões opostas àquelas que se defendem no seu interior. Ao contrário, deve expor com clareza as objeções conhecidas e refutá-las com argumentos sólidos” (p. 174).

Sem dúvida, o menor desenvolvimento observado após a SDEE relacionou-se com as formas de planificação dos argumentos, exclusivamente com a refutação de contra-argumentos. Os alunos defenderam uma opinião em relação à temática e usaram, por vezes, ressalvas, porém, a mobilização de argumentos para refutar contra-argumentos não foi desenvolvida, consequentemente, o diálogo com a opinião contrária foi ausente ou, se houve, foi discreto (TABELA 9).

Tabela 9 – Formas de planificação: refutação de contra-argumentos

	PI	PF
Alana (100 %)	Parcialmente	Parcialmente
Brenda (80 – 90%)	Parcialmente	Parcialmente
Carla (< 70 %)	Sim	Parcialmente

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Não há uma única forma de planificação. Nesse sentido, Dolz e Abouzaid (2015, p. 8), referindo-se ao gênero entrevista, afirmaram que “as convenções pragmáticas regem as trocas e se impõem para organizar os conteúdos de certa maneira. O conjunto dos signos que compõe o texto é organizado segundo as convenções e seu encadeamento contribui para a construção de significados”.

Nas formas de planificação, na PI, **Alana** levou, parcialmente, em consideração o ponto de vista dos contrários e apontou uma aproximação de refutação com contra-argumentos. Por exemplo, no 3º parágrafo, essa contra argumentação ficou implícita no excerto:

É evidente o descaso, a invisibilidade, (...). **Não deve-se** passar o índio de Jose Alencar retratado romanticamente artificial.

Entretanto, na PF, Alana não recorreu a esse tipo de planificação, apesar de apontar um olhar dos “outros” e não dela, no trecho:

Assim, **os brasileiros têm um olhar** sobre seus descendentes equivocado, não há valorização da historia indígena, portanto, torna-se difícil e eventual o reconhecimento da presença indígena no dia-a-dia.

Brenda, na PI, lançou mão de processos argumentativos usando a ressalva como forma de planificação, observado, por exemplo, no 2º parágrafo, quando afirmou que as obras que ganharam destaque tratavam da *cultura* das *classes burguesas*, e que obras de autores como *Machado de Assis* e *Clarice Lispector* seriam apenas para uma minoria

No entanto, mesmo com tantos nomes importantes como, pouco ou nada ouve-se de escritores e livros indígenas.

No 3º parágrafo, Brenda antecipou-se à opinião contrária quando disse que todos

ganharam espaço nas salas de aula, mas pouco se fala dos índios, **mesmo com uma lei** e diversos escritores considerem extremamente importante um espaço maior para os indígenas, *isso não ocorre*,

mas não desenvolveu a argumentação por refutação. Da mesma forma, na PF, a forma de planificação que considera a opinião dos contrários foi discreta. Por exemplo, no 3º parágrafo, Brenda condicionou a possibilidade da desconstrução de

conceitos por vezes, preconceituosos à constituição brasileira, já que ao declarar que todos são iguais

haveria pessoas (outros) que ainda consideram os indígenas como diferentes. Novamente, não contestou o contra-argumento.

O uso de ressalva como estratégia de argumentação foi mobilizado por **Carla**, na PI, mas a agente produtora não desenvolveu a refutação dos contra-argumentos. Assim, no 1º parágrafo aparece no trecho

sabemos de sua existência, **mas a maioria** das pessoas prefere fingir que não) e no 2º parágrafo (as pessoas acabam excluindo [...] os índios e sua cultura. **Mas** acabam se esquecendo que junto com eles esquecem também a história do nosso Brasil).

Na PF, o processo de ressalva foi implícito em um dos trechos. Carla parece acreditar que existiu uma imposição sobre a temática nas escolas, **mas** que não deveria acontecer dessa forma. Por isso ela afirmou que as *escolas deveriam estimular as pessoas a querer conhecer* a cultura e literatura indígena.

f) *Há mais processos de argumentação e explicação do ponto de vista defendido do que exposições e descrições de informações?*

Em todas as PF foi possível observar processos simples de argumentação e explicação do ponto de vista defendido do que apenas exposições e descrições de informações (TABELA 10).

Tabela 10 – Processos argumentativos e explicativos

	PI	PF
Alana (100 %)	Não	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Por um lado, **Alana**, na PI, utilizou-se mais de processos de explicação e de descrição do que, propriamente, de argumentação. Assim, isso pode ser verificado no 1º parágrafo

As comidas do estrangeiro foi colocadas sobre a mesa, os conceitos de certo e errado foram expostos, rogou-se a um deus desconhecido e a cultura foi sendo violentada, massacrada e marginalizada

que segue uma tendência explicativa e descritiva. No entanto, ainda na PI, no 2º parágrafo, houve um processo argumentativo simples por exemplificação *a literatura indígena como, por exemplo, os livros*, que terminou no início do 3º parágrafo (*É evidente o descaso...*). Por outro lado, na PF, Alana desenvolveu, principalmente, processos de explicação e argumentações simples. Por exemplo, a *cultura indígena* foi substituída pela *européia*, o que causou a *ausência de elementos indígenas*, exemplo disso é a presença *rara* da literatura indígena na escola (2º parágrafo). No 3º parágrafo, Alana afirmou que a *história indígena* não era valorizada, por conseguinte ficou difícil *o reconhecimento da presença indígena*. No 4º, continuou com um processo de argumentação simples: *é inevitável o apagamento da cultura indígena e a sua identidade, mesmo lutando por aquilo que lhe foi tirado*.

Brenda mobilizou mais processos de argumentação e explicação do ponto de vista defendido do que exposições e descrições de informações, na PI e na PF. Assim, mesmo não tendo desenvolvido consistentemente mobilizando justificativas nos processos argumentativos e explicativos, nos 2º, 3º e 4º parágrafos da PI, estes processos argumentativos simples foram mais evidentes que as exposições e descrições (1º parágrafo). Na PF, ao longo do texto, detectaram-se vários trechos argumentativos e explicativos. Por exemplo, no 1º parágrafo, foi evidenciado um processo argumentativo em:

Na sociedade atual faz-se necessário discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena ... uma vez que, exista a falta de conhecimento da versão indígena que é extremamente importante para a cultura.

Carla, na PI, desenvolve o texto lançando mão de processos de argumentação simples e explicação, perceptíveis em todos os parágrafos, por exemplo, no 1º parágrafo: *[...] Sabemos de sua existência, mas a maioria das pessoas, prefere fingir que não*; no 2º parágrafo:

[...] as pessoas acabam excluindo, por vontade própria, os índios e sua cultura. Mas acabam se esquecendo que junto com eles esquecem também a história do nosso Brasil, o início de grande parte do mesmo,

Na PF, o texto evidenciou vários processos explicativos. Assim, no 1º parágrafo, Carla desenvolveu um processo simples de explicação sobre o desconhecimento e sobre a ignorância da cultura indígena; no 2º, numa sequência explicativa, atribuiu o preconceito ao medo, e no 3º, expôs que a *literatura indígena era pouco introduzida nas escolas* e que

existiam vários *costumes que utilizamos até hoje*, como, *por exemplo*, o banho diário. No 4º parágrafo, houve um processo de argumentação simples

escolas em geral deveriam citar mais o índio e sua literatura, mas não só em forma de leitura e coisas do gênero, e sim estimulando as pessoas a querer conhecer...

Quanto às sequências textuais, Ribeiro (2006, p. 74) observou o uso predominante da sequência descritiva e tentativas de sequências argumentativas e explicativas, nas produções textuais dos alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Com relação ao desenvolvimento da argumentação, Dolz (1994, p. 21) apontou a ausência do ensino sistematizado na escola como sendo uma das razões da aquisição tardia do monólogo argumentativo (DAV, por exemplo). Sem dúvida, a partir dos resultados observados, pode-se dizer que faltou o planejamento de uma produção intermediária de texto oral, visto que, segundo Dolz (1994, p. 22), a aquisição do discurso oral interativo constitui um requisito essencial para a aquisição de aspectos dialógicos nos diferentes discursos escritos, pois, é no diálogo oral onde aparece a forma natural e externa de um dos mecanismos enunciativos, relacionado à polifonia e ao dialogismo.

Nesse mesmo viés, Dolz e Pasquier (1996, p. 10) sugerem espaços de diálogos argumentativos, pois na presença dos interlocutores “cara a cara” (debate regrado, por exemplo) promovem-se a consideração do ponto de vista do outro (argumentos contrários ou contra-argumentos) e a adaptação do próprio discurso frente a esse outro ponto de vista (contra argumentação ou refutação dos contra-argumentos). Este momento antecederia ao desenvolvimento do monólogo argumentativo (DAV) no qual é requerida a antecipação da posição do destinatário, justificação do seu ponto de vista com argumentos, planificação da sucessão de argumentos e negociação da sua posição.

g) O autor mobiliza, como estratégia de argumentação, a voz de autoridade⁶⁶?

Para desenvolver argumentos consistentes na DAV, é necessário definir o tipo de argumento que o autor irá escolher. Assim, este pode argumentar, utilizando-se, dentre das várias estratégias argumentativas, da voz de portadora de saber notório de uma autoridade reconhecida (BRASIL, 2010).

⁶⁶ Voz de autoridade, aqui, refere-se à citações explicitadas “por fórmulas do tipo *segundo x, alguns pensam que*” (BRONCKART, 2003, P. 329)

Em relação aos argumentos de autoridade reconhecida, apenas o aluno que participou de todas as oficinas mobilizou argumentos de autoria na PF (TABELA 11).

Tabela 11 – Argumentação de autoridade

	PI	PF
Alana (100 %)	Não	Sim
Brenda (80 – 90%)	Não	Não
Carla (< 70 %)	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Quanto à mobilização de argumentações de autoridade, na PI, **Alana**, mesmo não mobilizando essa estratégia como parte dos processos argumentativos, citou a frase: *os livros de José de Alencar* dentro de um processo de exemplificação, sem desempenhar a responsabilidade de um dizer, portanto, não correspondeu a uma voz de argumento de autoridade. No entanto, na PF, Alana, logo no 1º parágrafo, citou *Orlando Villas Boas* como voz de autoridade

Segundo o autor, desde o descobrimento o homem europeu destrói a cultura indígena.

Nas produções textuais, tanto na PI quanto na PF, **Brenda** e **Carla** não apresentaram nenhum argumento de autoridade como estratégia. Apenas Brenda, na PI, citou os nomes de Machado de Assis e Clarice Lispector como exemplos de autores importantes, sem atribuir nenhum enunciado a esses autores. Assim, percebe-se que não houve avanços relacionados a essa capacidade, posto que Lenharo (2016, p. 77) entende que o uso do argumento de autoridade, enquanto argumento de prestígio, é uma das vozes que deve estar presente nos gêneros argumentativos.

Quando analisadas todas as produções dos alunos, observou-se que houve uma mobilização, na PF, de alguns argumentos respaldados numa autoridade, geralmente como exemplos (FIGURA 20). Dessas citações, os autores Eliane Potiguara, Janice Thiél e Daniel Munduruku foram utilizados ao longo das oficinas da SDEE, além de fazer parte da coletânea de textos motivadores.

Figura 20 – Nomes utilizados nos argumentos de autoria

PF 1. Segundo Orlando Villas Boas... 2. Midgley questiona ‘O que faríamos... 3. ... o fato de que [...] como diz a escritora indígena Eliane Potiguara. 4. A autora Eliane Potiguara descreve... 5. Janice Thiel alega que ...	PF 1. Segundo Orlando Villas Boas... 2. Segundo São Tomás de Aquino... 3. Janice Thiel diz que.... 4. O autor Daniel Munduruku salienta	PF 1. Para Monteiro Lobato... 2. O autor indígena Daniel Munduruku...
PI	PI 1. Rousseau já havia dito que... 2. Elaine Potiguara escreveu ... 3. Eduardo Galeano defende ... 4. Hobbes	PI 1. Hobbes
100 % de frequência	80 – 90 % de frequência	< 70 % de frequência

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Com essas observações, percebeu-se a necessidade de desenvolver mais atividades que colocassem os alunos em situação de pesquisa bibliográfica, embora essa tarefa tenha sido contemplada da SDEE. Nesse sentido, ao levar os alunos a confrontarem esse obstáculo, isto é, dificuldade de mobilizar argumentos de autoria, deveria ter havido um espaço, assim como dispositivos de ensino, para os alunos interagirem e compartilharem os seus saberes e dos pesquisados sobre a literatura de autoria indígena.

Nesse sentido, Dolz (2016, p. 246) assinala como sendo um dos objetivos complementares dos exercícios “garantir a presença de dispositivos de apoio que facilitem as capacidades de linguagem do aluno”. Da mesma forma, para melhorar as capacidades de argumentar dos alunos, Dolz (1994, p. 24) recomenda oficinas que contemplem a elaboração de diferentes tipos de argumentos e uso de dispositivos com exercícios sobre o estilo direto, indireto, e indireto livre para introduzir citações de autoridade.

5.3. Síntese sobre a capacidade discursiva em função da argumentação

Sobre a *capacidade de argumentação*, com os resultados apontados anteriormente, pode-se dizer que, de forma geral, não houve a explicitação das refutações de possíveis contra-argumentos sobre a inserção da literatura de autoria indígena na escola como uma possibilidade de mudar o olhar sobre os povos indígenas. Da mesma forma, outras pesquisas têm relatado resultados similares. Por exemplo, Schwarzbald (2015, p. 119) observou, em alunos do 9º ano do ensino fundamental, que a SD falhou no que tange ao ensino dos tipos de argumentos e estratégias argumentativas no gênero artigo de opinião.

Da mesma forma, Xavier (2006) apontou dificuldades, dos candidatos de vestibular, em coordenar as etapas constituintes da sequência argumentativa.

Em toda produção escrita de textos que haja mobilização de processos argumentativos, exige-se, do aluno, diferentes saberes sobre a planificação dos contra-argumentos para se antecipar ao argumento contrário. Sendo assim, a partir das observações gerais dos textos da PF, pode-se dizer que a ausência de estratégias de contra argumentação revelou problemas que precisavam ser abordados durante as intervenções didáticas. Dessa forma, foi possível constatar que as situações de ensino focadas na argumentação, na SDEE explicitada nesta pesquisa, não foram, minimamente, suficientes para atingir todos os alunos.

A análise das produções, PI e PF, dos alunos, dos diferentes grupos, apontou a limitação dos alunos na mobilização de elementos para desenvolver processos de contra argumentação. Sobre essa questão,

O termo discurso argumentativo evoca o uso da linguagem: a situação em sua totalidade: a argumentação, a estrutura e propriedades linguísticas do texto produzido. O discurso argumentativo contém sempre argumentos, elementos destinados a desenvolver ou refutar uma opinião, e contra-argumentos, destinados a anular ou refutar o argumento do adversário (DOLZ e PASQUIER, 1996, p. 9)⁶⁷.

Nesse sentido, segundo Camps e Dolz (1995, p. 7), às vezes, os alunos não compreendem o assunto controverso, nem os interesses que representam os diferentes atores sociais. Eles não são capazes de identificar a posição do argumentador, nem a do adversário. Não compreendem as ironias, contra-argumentos e concessões.

Por outro lado, a planificação da organização do discurso exige elaborações complexas, por requerer uma maior abstração para expressar relações lógicas e raciocínios articulados, assim como situar os eventos no presente, passado e futuro (CANUT, 2013, p. 121). Daí que, segundo o mesmo autor, algumas apropriações de linguagem precisam de um maior “tempo de observação” (p. 136).

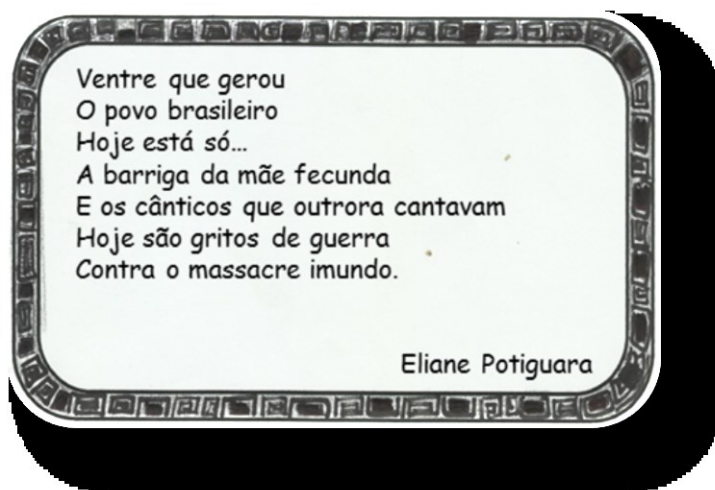
Nesse sentido, ficou evidente que, no desenvolvimento da SDEE, desta pesquisa, os alunos não conseguiriam superar os diferentes obstáculos da argumentação acumulados

⁶⁷ El término discurso argumentativo evoca el uso del lenguaje en su globalidad: la situación de argumentación, la estructura y propiedades lingüísticas del texto producido. El discurso argumentativo contiene siempre argumentos, elementos destinados a desarrollar o a refutar una opinión, y contraargumentos, destinados a anular o refutar el argumento del adversario (DOLZ, PASQUIER, 1996, p. 9).

durante os anos escolares, visto que esses obstáculos deveriam ser enfrentados ao longo de todas as etapas da escolaridade (Dolz, 1994, p. 23). O trabalho com gêneros argumentativos em séries iniciais, segundo Dolz et al. (2017, p. 72), ainda é considerado um desafio, e, embora haja limites dos dispositivos de ensino segundo a abordagem metodológica das sequências didáticas, Abchi et al. (2012, p. 429) apontam essa metodologia como sendo eficiente para, numa perspectiva *vigotskiana*, trabalhar com textos argumentativos, possibilitando a progressão dos alunos, desde as séries iniciais.

Pode ser que tenham faltado atividades de discussão improvisada sobre o tema da inclusão da literatura de autoria indígena na escola. Ou, também, a abordagem do reconhecimento das especificidades da literatura de autoria indígena, em meio a tantos apagamentos, e a sua inserção na escola, não tenha sido colocada como uma questão controversa. Nos textos não foi possível observar uma tomada de posicionamento sobre as duas possibilidades: por um lado, a literatura indígena ser apenas uma variação da mesma concepção de homem ou, por outro lado, a literatura indígena ser propulsora de um novo olhar sobre a identidade brasileira. Daí a necessidade de contemplar atividades de confrontação, por meio de debates, organizando a sala em grupos com posições distintas, de acordo às recomendações de Dolz (1994, p. 23).

6. CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA



Nesta seção, apresentam-se a análise dos mecanismos textuais (no plano oracional) e enunciativos (no plano pragmático) da PI de Alana e suas relações com a SDEE e a análise comparativa dos textos da PI e PF de Alana, Brenda e Carla atentando ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva.

6.1 Análise da PI de Alana e suas relações com a SDEE

Nessa seção, será abordada a análise dos mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, priorizando o levantamento da capacidade linguístico-discursiva que fora contempladas durante o planejamento das atividades da SDEE. O desenvolvimento dessas capacidades, segundo Dolz et al. (2010, p. 26), mobiliza operações de textualização.

Em relação aos mecanismos de *conexão*, que “contribuem para marcar as articulações de progressão temática” (BRONCKART, 2003, p. 122), por um lado, observou-se, no texto de **Alana** a baixa presença de unidades linguísticas lógico argumentativas, principalmente de encaixamento (limitando-se à relação de finalidade *para que*), e de ligação (*e*), provavelmente pelo pouco desenvolvimento do processo argumentativo (BRONCKART, 2003, p. 260). Com isso, percebeu-se a importância de planejar atividades que promovessem a conscientização sobre o uso e escolha de séries isotópicas de conexão textual. Nesse mesmo viés, segundo Dolz (2016, p. 256), “o exercício e as atividades escolares permitem centrar o trabalho nas dificuldades do aluno e

avançar num processo de controle consciente dos novos comportamentos verbais orais e escritos”.

Por outro lado, Alana mobilizou o aspectualizador *atualmente* no início do segundo parágrafo, mostrando ter algum conhecimento sobre o uso de mecanismos de organização textual. Entretanto, observaram-se frases soltas e omissão de elementos de conexão de encaixamento, principalmente no segundo parágrafo.

Segundo Dolz et al. (2010, p. 26), “a coesão implica o conjunto de meios linguísticos que asseguram as relações entre as frases”, garantindo a progressão e a visão do texto como um todo. Com relação aos mecanismos de *coesão nominal*, cuja função é a de “introduzir os temas e/ou personagens novos”, assim como “de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto” (BRONCKART, 2003, p. 124), foi evidenciada a ausência de substituições lexicais, ou anáforas, nesse mesmo parágrafo

Atualmente é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena como, por exemplo, os livros de José Alencar que nem nascido de tal ventre era. E Ø é passado rapidamente, Ø é apenas para o aluno entender a escola literária em que caraterísticas indígenas se insere,

provocando um efeito de truncamento pela falta de continuidade.

Segundo Dolz et al. (2010, p. 27), a coesão é assegurada por mecanismos de retomada anafórica (que pode ser realizada por meio de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos). A anáfora é uma unidade linguística que faz referência a outras partes do texto. Isso pode ser observado em alguns trechos, por exemplo,

[...]. Com a prática colonialista e imperialista, a cultura dos povos foi sendo apagada para que **a** do povo europeia colonizador perpetuasse e houvesse civilização, como favor. [...]. Atualmente é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena como, por exemplo, os livros de José Alencar **que** nem nascido de **tal** ventre era. [...].

Alana desenvolveu trechos condizentes com o discurso teórico, sendo predominante, o verbo *ser* situado no tempo presente ou de forma atemporal, destacando-se os seguintes trechos:

A história da humanidade é descrita a partir de [...]; [...] todo o resto é desconsiderado; [...]. Atualmente é oferecido e passado nas escolas [...]. E é passado rapidamente, é apenas para o aluno entender a escola literária em que caraterísticas indígenas se **insere** [...].

Na DAV existem diferentes formas de planificação dos processos argumentativos, dentre eles, o uso de breves trechos narrativos é frequentemente encontrado. Dessa forma, segmentos do discurso narração foram evidenciados na PI da Alana, por exemplo,

[...] Com a prática colonialista e imperialista, a cultura dos povos **foi** sendo apagada para que a do povo europeia colonizador perpetuasse e **houvesse** civilização, como favor. As comidas do estrangeiro **foi** colocadas sobre a mesa, os conceitos de certo e errado **foram** impostos, **rogou-se** a um deus desconhecido e, a cultura **foi** sendo violentada, massacrada e marginalizada.

O posicionamento enunciativo de Alana evidenciou-se no desenvolvimento do texto na terceira pessoa, que, representava a voz do autor empírico (*rogou-se a um deus desconhecido*). Essa forma de registro é condizente com Bronckart (2003, p. 326) quando afirma que “na maioria dos casos, é a instância geral da enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa voz, que se poderia chamar de *neutra*, é, portanto, conforme o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor [...]”.

Entretanto, algumas tentativas implícitas de atribuição de responsabilidade enunciativas (vozes sociais) a outrem foram observadas. Assim, Alana desenvolveu uma introdução com alusão histórica sem identificação de autoria no primeiro parágrafo: *A história da humanidade é descrita a partir de acontecimentos que ocorreram na Europa...*, porém atribuindo, sutilmente, responsabilidade pelo enunciado ao colonialismo e ao imperialismo

Com a prática colonialista e imperialista, a cultura dos povos foi sendo apagada; os conceitos de certo e errado foram impostos.

No segundo parágrafo, Alana assumiu a enunciação (*Atualmente é oferecido...*), mencionando a instituição escola como o espaço responsável pelo conhecimento das obras do escritor José de Alencar, porém questionando o fato de não ser indígena (*que nem nascido de tal ventre era*), e responsabilizando a mesma instituição pelo estudo, ou falta dele, da literatura indígena

E é passado rapidamente, é apenas para o aluno entender a escola literária em que características indígenas se insere.

Segundo Alana, essa oferta está vinculada a um programa geral (organização curricular), evidenciada pela generalização implícita no trecho: *atualmente é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena*.

No último parágrafo, Alana fez um chamado aos brasileiros:

É preciso que os brasileiros conheçam a sua origem e que a história indígena seja valorizada.

Com esses antecedentes, foi possível levantar alguns obstáculos no uso e gerenciamento das vozes enunciativas ao longo do texto. Nesse sentido, Bronckart (2003, p. 326) define as vozes como “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Alana poderia ter mobilizado, por exemplo, vozes de pessoas ou de instituições (autoria) do tipo “criador de conhecimento” (BRONCKART, 2003, p. 327) no desenvolvimento dos processos argumentativos. Depreendeu-se, assim, a necessidade de atividades pautadas na conscientização e percepção das diferentes vozes enunciativas.

Com relação às expressões das **modalizações** no texto de Alana, as marcações, que sustentaram a sua opinião, apareceram, principalmente, no último parágrafo, por meio das expressões *é evidente* (lógica), *é preciso*, *não se deve* (deôntica), indicando ter conhecimento sobre a função geral dos termos modais. No entanto, voltando-se à consigna, verificou-se que a proposta não havia solicitado a explicitação de uma intervenção social (proposta estilo vestibular da Unesp). Assim, Alana não tinha a necessidade de usar os modalizadores deônticos, daí a necessidade de esclarecer seu uso durante as oficinas da SDEE para conscientizar os alunos do valor dessas marcações, pois elas contribuem para a orientação do destinatário na interpretação de conteúdo temático.

Finalmente, além das capacidades de linguagem observadas na PI da Alana, o desenvolvimento de outras capacidades precisa da mobilização de operações de lexicalização e de sintagmatização ou de sintaxe (DOLZ et al., 2010, p. 27). Em relação a essas dimensões transversais, é importante observar que Alana apresentou dificuldades no desenvolvimento da concordância nominal (*as comidas do estrangeiro foi colocadas...*) e na colocação pronominal (*não deve-se passar...*). Vale salientar que, durante o desenvolvimento das oficinas, apareceram novos obstáculos na escrita, tais como: uso de crase, emprego de mesmo/mesma para substituir um pronome ou um substantivo e falta de acentuação generalizada.

Dessa forma, em função desses resultados, e considerando que a SDEE foi utilizada como um dispositivo que permitiria que o gênero DAV fosse o objeto unificador para o

ensino da língua (PEREIRA e NASCIMENTO, 2010), foi realizada a intervenção didática para desenvolver capacidades de linguagem e ampliação dos conhecimentos de mecanismos de textualização e enunciativos, por meio do Módulo III da SDEE. Nessa interação, foram contemplados atividades e dispositivos de ensino (DOLZ et al., 2010, p. 63), as quais englobaram a análise e o uso de operadores e modalizadores dos textos argumentativos.

Ao final do Módulo III, foram planejadas atividades pautadas em dispositivos com exercícios de colocação pronominal, crase e uso de mesmo/ mesma/ mesmos/ mesmas.

A partir do princípio de que a “consciência da sintaxe facilita a produção do texto” (DOLZ, et al., 2010, p. 28), a conscientização sobre a regência nominal e verbal foi permanente ao longo das oficinas, assim como a questão da acentuação inexistente. A ultrapassagem dos obstáculos da escrita implicou a reorganização do conhecimento e do funcionamento da escrita (DOLZ et al., 2010, p. 32).

Um dos objetivos da avaliação formativa, por meio da PI, foi “detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizagem” com a finalidade de considerá-los no planejamento de atividades que auxiliassem a elaboração dos dispositivos para a intervenção didática (DOLZ et al., 2010, p. 37). Assim, após a análise das dificuldades levantadas na PI, observadas no texto de Alana ao longo da desconstrução do texto, e que nortearam o planejamento da SDEE, são **sintetizadas**:

- a) evidenciou-se pouco conhecimento do conteúdo temático;
- b) foram detectadas lacunas na organização do plano geral do texto;
- c) houve evidências no texto sobre as dificuldades de estruturação da sequência argumentativa relacionadas ao limitado uso de elementos de conexão;
- d) faltou a percepção da conscientização sobre o gerenciamento das vozes enunciativas e sobre as marcações de modalização.
- e) alguns obstáculos gramaticais foram levantados.

Dessa forma, a partir das diferentes pistas explicitadas anteriormente, foi possível realizar um planejamento de atividades que visassem à superação desses obstáculos, sem deixar de considerar os objetivos da aprendizagem no Ensino Médio.

As observações resultantes da análise da PI foram confrontadas com os apontamentos levantados durante a análise da PF, realizada após o desenvolvimento das oficinas modulares, cujas apreciações relevantes são apresentadas na próxima seção.

6.2 Análise ampliada e comparativa entre PI e PF, de Alana, Brenda e Carla

Nesta subseção apresenta-se a análise dos textos apontando possíveis indícios do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal; e mecanismos enunciativos: gerenciamento de vozes e modalizações), na PI e na PF de Alana, Brenda e Carla, cujos resultados são apresentados na sequência. No intuito de direcionar a análise da capacidade linguístico-discursiva na PI e PF dessas três autoras foram feitos os seguintes questionamentos: a) O texto evidenciou a presença de organizadores textuais, principalmente de segmentação e balizamento? b) O texto apresentou encadeamento progressivo e reunião de frases em parágrafos articuladas por conectores de encaixamento e empacotamento (lógico-argumentativos)? c) Em relação à coesão nominal, o autor mobilizou diferentes recursos para a retomada do texto? d) Quanto à coesão verbal, manteve o tempo e modo condizentes com o gênero? e) O texto evidenciou expressões que sustentaram a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião e expressar sua posição? f) Houve registros de localizadores temporais e espaciais? g) A atribuição das vozes foi anunciada de forma explícita? h) Houve dificuldades/obstáculos ou problemas transversais da escrita (ortografia, pontuação, separação silábica, acentuação de palavras, concordância)? A pontuação e paragrafação foram adequadas?

a) O texto evidenciou a presença de organizadores textuais, principalmente de segmentação e balizamento?

Os alunos estruturaram seus textos (PI e PF) utilizando-se de organizadores textuais, relacionados à segmentação e ao balizamento (TABELA 12).

Tabela 12 – Organizadores textuais

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

O desenvolvimento do texto de **Alana**, na PI e PF, evidencia a presença de organizadores textuais, principalmente de segmentação e balizamento, sendo percebido em vários trechos, como, por exemplo, na PI, em *A história da humanidade é [...]* (1º parágrafo); com o marcador deôntico *atualmente* (2º parágrafo) e com a expressão modal *é evidente* (3º parágrafo). Na PF, foram utilizados, ao longo do texto, em trechos, como, por exemplo:

Nessa época...; Com a chegada...; Assim, os brasileiros...; Diante desse cenário...; Por fim, cabe ao [...].

Da mesma forma, no desenvolvimento dos textos de **Brenda**, tanto na PI quanto na PF, foram utilizados organizadores textuais de segmentação e de balizamento. Assim, na PI, exemplos dessa organização foram observados, no 1º parágrafo, no trecho:

Na sociedade atual, as escolas se modernizaram completamente [...]. Dentro da literatura houve, primeiramente, a necessidade de inclusão de obras de escritores...,

assim como no 3º, *Evidentemente considerados como inferiores e menos capacitados, há quem diga que [...]*, e, no 4º, *É preciso uma maior determinação nas lutas, pessoas devem ser mobilizadas [...]*. Na PF, no 1º parágrafo, Brenda iniciou o texto assim:

Na sociedade atual faz-se necessário discussões [...] uma vez que, exista a falta de conhecimento da versão indígena [...],

e, no 4º parágrafo:

A rede de educação deve preparar materiais que abordem o tema de maneira mais extensa e profundo, desse modo, haverá um incentivo na busca por literaturas indígenas desde criança.

Embora os textos de **Carla**, na PI e na PF, tenham evidenciado menor presença de organizadores textuais de segmentação e balizamento, ainda assim, foi possível destacar alguns trechos. Assim, na PI, Carla introduziu o 1º parágrafo com uma frase organizadora: *Hoje em dia um índio e sua cultura [...]*, e no 4º parágrafo: *Está na hora de deixarmos de lado todo esse preconceito [...]*. Na PF, essa organização não foi evidenciada no 1º parágrafo, mas no 2º pôde ser destacado o termo “assim” como um demarcador de frases: *[...] as pessoas temem aprender.... Assim esquecendo propositalmente sua origem...,* e no 3º: *Além da rica literatura indígena [...]*.

b) O texto apresentou encadeamento progressivo e reunião de frases em parágrafos articuladas por conectores de encaixamento e empacotamento (lógico-argumentativos)?

Apesar de os alunos terem desenvolvido processos argumentativos simples, essa estrutura mínima da sequência argumentativa esteve relacionada à mobilização de conectores (TABELA 13) de encaixamento e empacotamento lógico – argumentativos.

Tabela 13 – Conexão

B	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

O encadeamento progressivo, e reunião de frases em parágrafos articuladas por conectores de encaixamento e de empacotamento (lógico-argumentativos), foi evidenciado, parcialmente, na PI e, efetivamente, na PF de **Alana**. Embora com poucos conectores lógico-argumentativos, na PI, foi possível destacar no 1º parágrafo o conector *para que*, com função de finalidade. No 2º parágrafo, os articuladores *como por exemplo* e o pronome relativo *que* funcionaram como conectores de empacotamento. Na PF, houve um aumento de uso desses conectores. Assim, observaram-se vários conectores de empacotamento ao longo do texto, como, por exemplo,

[...] **Pois**, com o “descobrimento” houve [...]; **Assim**, os brasileiros têm um olhar [...]; **portanto**, torna-se difícil e eventual [...]; **assim**, se perca a identidade [...];

assim como alguns conectores de encaixamento (*que, para que*).

Na PI e na PF, **Brenda** fez uso de vários conectores de encaixamento e de empacotamento, ao longo dos textos. Na PI, por exemplo, no 2º parágrafo foi possível evidenciar essas marcações linguísticas em:

Cada membro que apresentava determinada área do país, [...]. **No entanto**, mesmo com tantos nomes importantes como [...].

Da mesma forma aconteceu no 3º:

Foi permitido que os negros contassem suas histórias, os portugueses, italianos [...], **mas** pouco se fala dos índios, mesmo com uma lei [...], isso não ocorre.

Na PF, Brenda utilizou-se de conectores em vários momentos. Assim, no 1º parágrafo:

[...] discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena [...] **uma vez que**, exista a falta de conhecimento da versão indígena que é extremamente importante para a cultura.

No 2º:

O Brasil [...] já tinha em seu histórico inúmeros relatos que a população portuguesa fez questão de esconder e modificar [...], **no entanto**, com o decorrer dos séculos....

No 3º:

[...]. **Se** a própria constituição brasileira declara que todos são iguais, por quê os índios seriam diferentes? [...]. No 4º: [...]criar debates na sociedade com auxílio [...]para **que** seja percebida a importância desse assunto.

O encadeamento progressivo e a reunião de frases em parágrafos articuladas por conectores de encaixamento e empacotamento (lógico-argumentativos) puderam ser observadas em ambas as produções da **Carla**. Dessa forma, na PI, destacaram-se os conectores no 1º parágrafo: *Sabemos de sua existência, **mas** a maioria das pessoas, prefere fingir que não*; no 2º parágrafo,

[...], as pessoas acabam excluindo, [...]. **Mas** acabam se esquecendo que junto com eles esquecem também a história do nosso Brasil [...],

e, no 4º parágrafo,

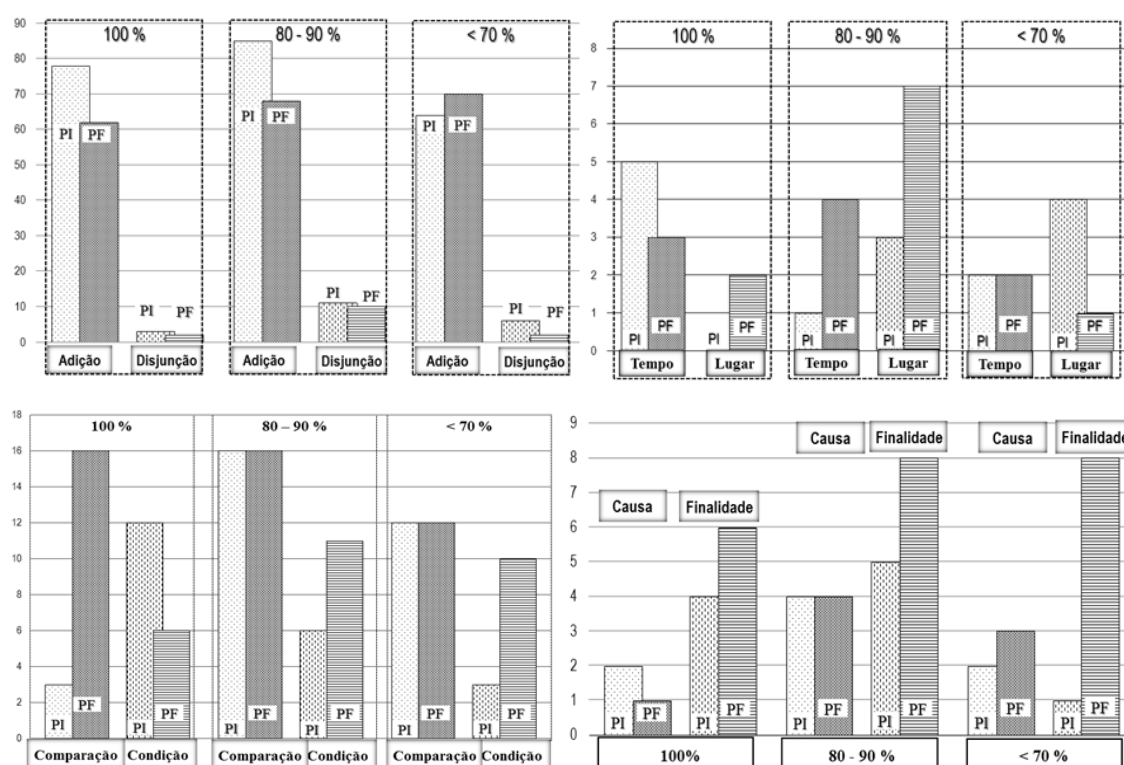
Está na hora de deixarmos de lado todo esse preconceito [...], **pois** do índio viemos e não devemos nos envergonhar.

Na PF, no 2º parágrafo, alguns trechos podem ser destacados:

Motivadas por preconceitos, as pessoas temem aprender oque é diferente, **mesmo que** seja sobre elas, **só que** antigamente. **Assim** esquecendo propositalmente sua origem, **só para que**, mais uma vez por medo, [...].

Observando todas as produções dos alunos, perceberam-se avanços quanto à mobilização dos elementos de conexão textual (conjunções e advérbios) que marcam relações de adição, disjunção, causa (e explicação), finalidade, tempo, lugar, comparação, negação (FIGURA 21), condição (e conclusão), e oposição (FIGURA 22).

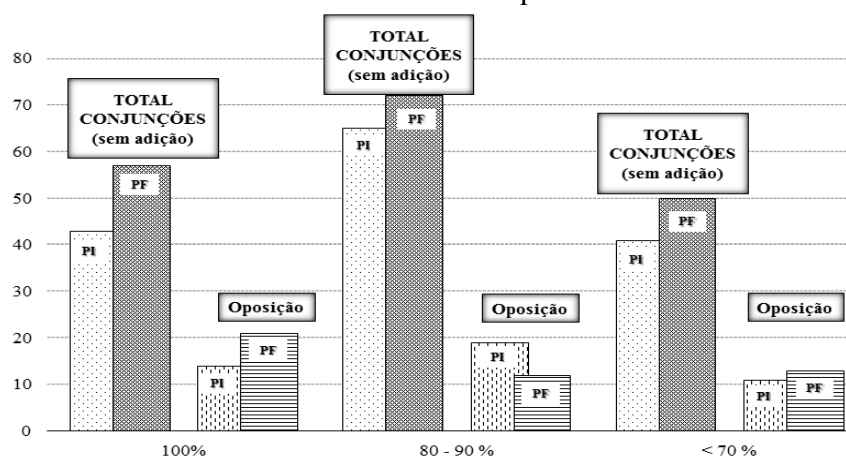
Figura 21 – Uso de elementos de conexão nas PI e PF de todos os alunos dos três grupos, 100 %, 80-90 % e menos de 70 % de frequência às oficinas.



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Nas produções finais dos textos de todos os alunos da turma houve uma tendência a diminuir o uso de operadores de adição (“e”) pelos alunos que frequentaram 100 % e 80 a 90 % das oficinas. Por um lado, os alunos que participaram de todas as oficinas mobilizaram, na PF, maior número de conectores de finalidade, comparação e oposição, assim como marcações de lugar. Por outro lado, percebeu-se menor ocorrência dos operadores de adição, disjunção, causa, condição e marcação de tempo na PF desse mesmo grupo (FIGURAS 21 e 22).

Figura 22 – Elementos de conexão nas PI e PF de todos os alunos dos três grupos, 100 %, 80-90 % e menos de 70 % de frequência às oficinas.



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Durante a quarta oficina do segundo módulo da SDEE, foi proposta uma atividade para conscientizar os alunos do uso dos operadores para introduzir argumentos de causa, consequência, concessão, refutação e ressalva. Os alunos que frequentaram todas as oficinas apresentaram avanços significativos no uso, principalmente, da quantidade de operadores de oposição. Todavia, o aumento da variedade desses operadores foi observado na PF de todos os alunos (TABELA 14).

Tabela 14 – Densidade de conectores de encaixamento e empacotamento

Grupos de 10 produções textuais	Frequência às oficinas da SDEE	Quantidade de operadores de oposição		Operadores de oposição	
		PI	PF	PI	PF
1	100 %	14	21	mas, porém, contudo, ainda que, no entanto, embora	mas, porém, contudo, todavia, ainda que, no entanto
2	80 – 90%	19	12	mas, contudo, no entanto	mas, contudo, embora, porém, no entanto
3	< 70 %	11	13	mas, porém, contudo	mas, porém, no entanto, embora, contudo

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os operadores argumentativos “mas”, “porém” e “contudo”, apareceram nas produções textuais dos três grupos, tanto na PI quanto na PF. Ribeiro (2012) destacou,

numa pesquisa de argumentação, os operadores “porém”, “todavia”, “no entanto”, “entretanto”, “apesar de” como sendo os mais utilizados pelos alunos do Ensino Médio.

Independentemente da frequência às oficinas da SDEE, todos os alunos mobilizaram maior número de conjunções (TABELA 14). Isso pode ser percebido claramente quando analisada a densidade de conectores retirando a conjunção aditiva “e” (TABELA 15). Ao confrontar a quantidade de palavras totais utilizada por todos os alunos integrantes do grupo (35 alunos) com as conjunções, sem considerar a conjunção aditiva, observou-se aumento de 6,9 %; 4,7 % e 5,7 %, nos textos dos alunos dos grupos 1, 2 e 3, respectivamente. Assim sendo, na PF dos alunos que participaram de todas as oficinas modulares, houve maior aumento do uso dos elementos de conexão de encaixamento e empacotamento, se comparados aos alunos que participaram em menos oficinas.

Tabela 15 – Densidade de conectores de encaixamento e empacotamento

Grupos de 10 produções textuais	Frequência às oficinas da SDEM	Total de palavras		Densidade de conectores nos textos (sem adição)	
		PI	PF	PI	PF
1	100 %	1861	1990	2,31	2,86
2	80 – 90%	2178	2280	2,98	3,16
3	< 70 %	1765	1866	2,32	2,68

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Com esses apontamentos, pode ser depreendido que a SDEE provavelmente facilitou a mobilização de conectores, beneficiando a coerência geral do texto e, conseqüentemente, possibilitou que os alunos avançassem em relação à capacidade linguístico-discursiva. Outras intervenções didáticas com SDEE de textos argumentativos também apontaram um efeito positivo da abordagem do ensino dos gêneros à luz do ISD. Por exemplo, Barros (2015, p. 91) observou, na versão final do gênero carta de reclamação, após o desenvolvimento da SDEE, avanços consideráveis relacionados à capacidade linguístico-discursiva. Da mesma forma, Schwarzbold (2015, p. 119) observou ampliação do repertório de operadores argumentativos após o desenvolvimento do módulo direcionado ao ensino de desses recursos linguísticos, no artigo de opinião.

Por outro lado, Abchi et al. (2012, p. 43) observaram pouco avanço no uso de organizadores textuais atribuídos ao fato de não terem desenvolvido atividades específicas para essas capacidades. Dessa forma, os autores advertem a necessidade de diversificar o repertório de organizadores durante a intervenção.

A mobilização de marcas linguísticas de conexão, que asseguram a conexão entre os argumentos, não garantiu o desenvolvimento das estruturas argumentativas que consideram o contrário, assim como da refutação da contra argumentação (discutido no item 4.3). Esse resultado, provavelmente, aponta um dos maiores problemas dos alunos na produção da DAV, visto que a capacidade argumentativa é influenciada por diversas situações e, os diálogos argumentativos são, frequentemente, de uma complexidade enorme (DOLZ, 1994, p. 23). Por isso, atividades mais diversificadas devem ser planejadas para promover o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

c) Em relação à coesão nominal, o autor mobilizou diferentes recursos para a retomada do texto (anáforas)?

Os textos dos alunos evidenciaram marcadores linguísticos que apontaram a retomada dos textos, na PF. A aluna que participou de todas as oficinas mostrou avanços em relação à coesão nominal, mesmo sem haver considerado essa dificuldade inicial (PI) para o planejamento de atividades nas oficinas modulares (TABELA 16).

Tabela 16 – Retomada do texto

	PI	PF
Alana (100 %)	Pouco	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Quanto à coesão nominal, na PI, **Alana** mobilizou poucos recursos para a retomada do texto, como, por exemplo, as anáforas,

Com a prática colonialista e imperialista, a cultura dos povos foi sendo apagada para que a do povo europeia colonizador perpetuasse e houvesse civilização, como favor.

Por outro lado, vários apagamentos foram verificados, onde poderia ter sido utilizado um termo de retomada de referência:

Atualmente é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena como, por exemplo, os livros de José Alencar que nem nascido de tal ventre era. E Ø é passado rapidamente, Ø é apenas para o aluno entender a escola literária em que caraterísticas indígenas se insere.).

Na PF, essas observações foram percebidas novamente. Por exemplo, no 1º parágrafo, Alana utilizou-se dos recursos de retomada em: *Tal evento representa [...]*, e, no 3º parágrafo também (*lutam sem voz para resgatar aquilo que lhe foi tirado.*). Nesse mesmo parágrafo identificou-se apagamento (*atualmente, Ø lutam sem voz para...*).

Em relação ao uso de diferentes recursos para retomada do texto e apagamentos, na produção de **Brenda**, na PI, foi possível observar a retomada dos termos “obras indígenas” por meio de “as”

Cada membro que apresentava determinada área do país, em grande maioria as que eram deixadas de lado, começaram a ganhar destaque...,

no 2º parágrafo; e no 3º e 4º parágrafo, o termo “indígenas” por “esses”

Evidentemente considerados como inferiores e menos capacitados, há quem diga que esses povos [...], pois foram esses povos que habitavam o Brasil quando chegaram os portugueses, e sofreram tanto quanto os negros;

assim como o termo “todos” no trecho do 3º parágrafo:

que os negros contassem suas histórias, os portugueses, italianos, todos ganharam devido espaço em salas de aula...;

além da substituição da ideia implícita no termo “isso” sobre a importância dos escritores indígenas garantida por lei:

mesmo com uma lei e diversos escritores considerem extremamente importante um espaço maior para os indígenas, isso não ocorre.

Na PF, Brenda continuou utilizando-se desses recursos para a retomada do texto, assim como o do apagamento. Isso foi observado no 1º parágrafo, a omissão de “literatura indígena na escola” no trecho:

[...] faz-se necessário discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena em meio ao esquecimento e a inserção na escola sendo apenas Ø a mesma concepção ou um novo olhar sobre a identidade brasileira.

No 2º parágrafo, inferiu-se que o pronome “a” significa “relato histórico” e “eles” retoma “portugueses”:

O Brasil, na época do descobrimento, já tinha em seu histórico inúmeros relatos que a população portuguesa fez questão de esconder e modificar, deixando-a propícia para eles [...].

No 3º, “eles” seria equivalente a “indígenas”:

Eles foram os verdadeiros descobridores do país e Ø ensinaram muito aos portugueses, passado tantos séculos, Ø têm ainda mais para ensinar e acrescentar a história do Brasil.

No 4º, “esse” e “desse” correspondem à “indígena” ou “questão indígena”:

O melhor modo para combater esse problema é criar debates na sociedade [...], para que seja percebida a importância desse assunto.

Quanto à mobilização dos diferentes recursos relacionados à coesão nominal, a PI e a PF de **Carla** apresentaram os recursos de retomada textual (anáforas). Por exemplo, no 1º parágrafo da PI, o termo “sua” referiu-se à palavra “indígena”:

[...] índio e sua cultura... [...]. Sabemos de sua existência, mas a maioria das pessoas, prefere fingir que não.

Na PF, Carla retomou o texto, no 1º parágrafo:

[...] Ignorar o índio e sua cultura nas escolas e vida social, não muda o que (fatos) já aconteceu, apenas foram pessoas sem conhecimento do seu passado e origem, tornando-as (pessoas) ignorantes de propósito [...].

assim como no 2º: [...], *as pessoas temem aprender o que é diferente, mesmo que seja sobre elas (pessoas) [...].*

Vale salientar que, durante o desenvolvimento das oficinas modulares, percebeu-se a necessidade de propor alguma atividade que colocasse o aluno numa situação consciente na escolha de palavras. Assim, numa das oficinas do terceiro módulo, foi realizada uma aula sobre o uso das unidades “mesmo ou mesma” como substitutos de pronomes substantivos. Essa atividade pode ter influenciado também no processo de escolha de outras palavras com função anafórica.

Com esses resultados, infere-se que os mecanismos de coesão nominal, que se realizam por meio da organização das unidades e estruturas anafóricas, com a função de

assegurar a recuperação do texto e garantir a sua continuidade (BRONCKART, 2013, p. 39), constituiu um obstáculo superado.

d) *Em relação à coesão verbal, o autor manteve o tempo e modo de acordo ao gênero?*

Na PF das três alunas, os mecanismos de coesão verbal, que asseguraram a organização temporal e verbalização, corresponderam, de forma geral, aos requeridos pelo *tipo de discurso misto interativo teórico* (TABELA 17).

Tabela 17 – Coesão verbal

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Não	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

A coesão verbal e tempos verbais utilizados foram condizentes com as características do gênero DAV, tanto na PI quanto na PF de **Alana**. Dessa forma, foi observado, na PI, que o tempo predominante foi o presente do indicativo do verbo ser (é), aparecendo também o pretérito perfeito (*ocorreram, foi, foram, rogou*), e, apenas uma vez, o futuro do pretérito (*perpetuasse*). Na PF, novamente houve predominância do presente do indicativo (*destrói, representa, persistem, é, têm, há, torna-se, lutam, cabe*) e, com menor frequência, o presente do subjuntivo (*perca-se, sejam*) e o pretérito perfeito e imperfeito (*habitavam, houve, foi*).

A escolha do tempo verbal no desenvolvimento da PI de **Brenda** poderia caracterizar, facilmente, um texto narrativo, pois foi mobilizado, principalmente o pretérito perfeito (*modernizaram, houve, começaram, foram, ganharam, foram, chegaram, sofreram*) seguido do presente de indicativo (*ouve, há, façam, fala, ocorre, é preciso, devem*) e do pretérito imperfeito (*apresentava, eram, habitavam*) e o modo verbal subjuntivo em diferentes tempos (*contassem, deveria, considerem, apresentem*). No entanto, essas escolhas foram modificadas na PF, posto que o principal tempo verbal usado fora o presente de indicativo (*faz, exista/e, desconstrói, é, declara, têm, deve*) e com menor frequência, o pretérito perfeito (*fez, decretou, foram, ensinaram*) e, apenas uma vez, o

Pretérito Imperfeito (*tinha*) e o futuro do presente (*haverá*). O modo subjuntivo foi também utilizado (*seriam, seja*).

Em ambas as produções de **Carla**, o tempo verbal predominante foi adequado às características do gênero DAV, dessa forma, o presente de indicativo foi o mais utilizado (*são, sabemos, prefere, acabam, esquecem, sabem, querem, é, está, tomamos, chamamos, viemos, devemos, deve*). Na PF, Carla utilizou, principalmente, o presente de indicativo (*é, muda, forma, temem, tem, querem, conta, utilizamos*), com menor frequência o futuro do pretérito (*deveríamos, deveriam*) e o pretérito perfeito (*aconteceu*), assim como o presente do subjuntivo (*seja, sejam*).

Percebeu-se que os textos de PF da Alana, Brenda e Carla apresentaram o tempo verbal, predominantemente no presente. Essa é uma característica da DAV por se tratar de um gênero que apresenta o tipo de *discurso misto*. Em segmentos textuais do *discurso interativo*, o autor utiliza frases declarativas com valor de simultaneidade e as intercala com segmentos do *discurso teórico*, nos quais, segundo Bronckart (2003), há predominância das formas do presente, com valor genérico (diferente do valor dêitico).

Na TABELA 18, é possível observar os resultados obtidos sobre a densidade verbal em todas as produções, utilizando-se do *software Tropes-Zoom*. Depreende-se, dessa tabela, que a densidade verbal, baixa, na PF, apresentou uma leve tendência a diminuir nas produções dos alunos que participaram de todas as oficinas modulares.

Tabela 18 – Densidade verbal

Grupos de 10 produções textuais	Frequência às oficinas da SDEE	Total de palavras		Densidade verbal Porcentagem (%)	
		PI	PF	PI	PF
1	100 %	1861	1990	17,89	15,02
2	80 – 90%	2178	2280	17,44	18,03
3	< 70 %	1765	1866	15,65	17,85

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tanto no *discurso teórico* quanto no *discurso interativo*, a densidade verbal é fraca, devido à ausência de qualquer origem espaço-temporal, e a densidade sintagmática é elevada (BRONCKART, 2013).

e) O texto evidenciou expressões que sustentaram a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião e expressar sua posição?

A coerência pragmática dos textos é marcada pelas avaliações que o autor do texto explicita sobre um assunto, por meio de modalizadores, que foram evidenciados em todas as produções (TABELA 19).

Tabela 19 - Modalizações

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na PI, **Alana** mobilizou algumas marcações modais, por exemplo, no 3º parágrafo, a expressão *é evidente* corresponde a um modalizador lógico usado como sendo a informação uma verdade incontestável. Além disso, os advérbios *rapidamente*, *romanticamente* e *apenas* evidenciaram seu próprio julgamento. Na PF, no 2º parágrafo, Alana recorreu à marca modal “**raramente**”

O preconceito contra o diferente [...] a literatura portuguesa e **raramente** a indígena), e no 3º parágrafo (Diante desse cenário, **é inevitável** que a cultura e produção indígena sejam, para sempre, apagados....

Na análise da PI e da PF de **Brenda**, percebeu-se um bom domínio do uso de marcas modais, lançando mão de algumas expressões que sustentaram a argumentação. Por exemplo, marcas de modalização mobilizados foram os advérbios “pouco” e “nada”, no trecho, do 2º parágrafo:

No entanto, mesmo com tantos nomes importantes como Machado de Assis e Clarice Lispector, **pouco** ou **nada** ouve-se de escritores e livros indígenas. Ainda no mesmo parágrafo: **Evidentemente** considerados como inferiores e menos capacitados [...].

No 4º parágrafo, o uso de marcas modais, deôntica e pragmática, é mais evidente:

É preciso uma maior determinação nas lutas, pessoas **devem** ser mobilizadas [...]. Uma nova análise e reformulação da lei, **deveria** obrigar um espaço maior para falar dos índios, para que eles se apresentem.

Na PF, no 1º parágrafo, a marca modal foi evidenciada em:

Na sociedade atual **faz-se necessário** discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena [...], uma vez que, exista a falta de conhecimento da versão indígena que é **extremamente** importante para a cultura.

No 3º parágrafo, Brenda evidenciou sua opinião no trecho:

A literatura indígena desconstrói conceitos por vezes, preconceituosos [...]. Eles foram os **verdadeiros** descobridores do país e ensinaram **muito** aos portugueses, passado tantos séculos, têm **ainda** mais para ensinar [...]. No 4º: O melhor modo para combater esse problema **é** criar debates [...]. A rede de educação **deve** preparar materiais que abordem o tema de maneira mais extensa e profundo [...].

Na PI e na PF de **Carla**, foi possível destacar várias expressões e marcas modais para expressar a sua opinião. Assim, no 1º parágrafo da PI, Carla implicou-se por meio de unidades, como, por exemplo, “nosso” e “sabemos”

[...] índio e sua cultura, são pouco introduzidas em **nosso** cotidiano, [...]. **Sabemos** de sua existência, mas ...

No 3º parágrafo, a marca modal pragmática apareceu no trecho:

O que muitos não sabem, ou não **querem** saber, é que a cultura indígena está conosco de forma indireta todos os dias [...].

No 4º parágrafo, Carla implicou-se, novamente, no trecho: *Está na hora de **deixarmos** de lado todo esse preconceito...* [...]. Ainda, no mesmo parágrafo, usou marcas modais deônticas:

pois do índio viemos e não **devemos** nos envergonhar. O querer saber sobre o índio, já não **deve** ser mais obrigação.

Na PF, Carla utilizou-se da marca modal lógica “sem dúvida”: [...] *é um problema que **sem dúvida**, deveríamos dar mais atenção*, no 1º parágrafo; de marcas modais apreciativas:

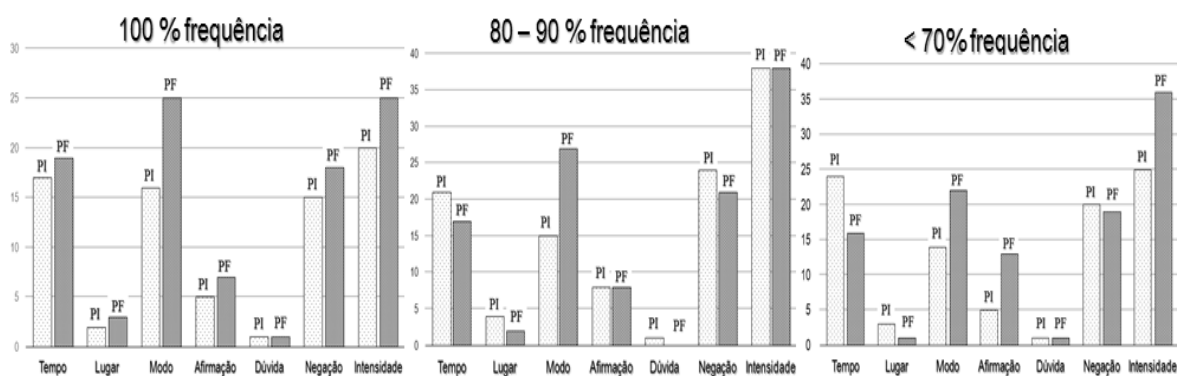
[...]. Assim esquecendo **propositalmente** sua origem, só para que, mais uma vez por medo, não sejam inferiorizados...; e [...]os índios tem sua cultura e costumes. E **intencionalmente**, as mesmas pessoas que querem esquecer o índio [...],

no 2º e 3º parágrafo, e de marcas modais deônticas: *As escolas em geral **deveriam** citar mais o índio e sua literatura [...], no 4º parágrafo.*

No módulo III foram desenvolvidas atividades sobre o reconhecimento de vozes sociais, assim como o uso de marcadores que atribuísem responsabilidade do conteúdo temático, principalmente por ser esse um dos requisitos da conclusão da DAV de um dos vestibulares do país, o ENEM.

Independentemente da frequência às oficinas modulares da SDEE, todas as produções evidenciaram aumento de uso da quantidade de advérbios e locuções adverbiais, mesmo não acompanhando a quantidade de variação dos marcadores. Além disso, por meio da Figura 23, foi possível depreender que os alunos mobilizaram grande número de unidades linguísticas que denotam intensidade e modo.

Figura 23 – Frequências de unidades/ locuções adverbiais, nas PI e PF de todos os alunos dos três grupos.



Fonte: Elaboração da autora (2019).

Deixando de lado os metaverbos e auxiliares de modos, modalizações pragmáticas, assim como as orações impessoais (BRONCKART, 2003, p. 330), foi resumida a frequência de outras marcas de modalização (advérbios e locuções adverbiais) (TABELA 20). Essas marcas relacionam, em maior ou menor grau, o tema desenvolvido a um julgamento, opinião ou sentimento, orientando o leitor, muitas vezes, a interpretação do conteúdo temático.

Tabela 20 – Lista do léxico mais utilizado pelos alunos com função modalizadora

	Frequência às oficinas da SDEE	Número de ocorrência		Advérbios e locuções adverbiais	
		PI	PF	PI	PF
Modo	100 %	16	25	de lado, em vista, mesmo assim, exatamente, em vista, assim, de volta, rapidamente, romanticamente historicamente, coercitivamente, praticamente, diariamente, rotineiramente, demasiadamente, assim	diretamente, inclusive, em vista, raramente, somente, assim, extremamente, por conseguinte, consequentemente
	80 – 90%	15	27	ultimamente, economicamente, completamente, aos poucos, primeiramente, de lado, evidentemente, extremamente, em vista, principalmente, essencialmente, perfeitamente, nesse caso, somente	consequentemente, somente, principalmente, juridicamente, primordialmente, constantemente, assim, propriamente, completamente, juntamente diretamente
	< 70 %	14	22	assim, dificilmente, futuramente, de lado, a sério, brevemente, aparentemente, automaticamente, extremamente, claramente, totalmente, diariamente, só,	indiretamente, juntamente, assim, extremamente, antigamente, intencionalmente, diariamente, consequentemente, extremamente, dificilmente, somente, assim, predominantemente, principalmente, severamente, por conseguinte
Intensidade	100 %	20	25	pouco, mais, melhor, muito, também, menos, apenas, cada vez mais, ademais, além disso, quão	não só também, mais, apenas, também, cerca de, além disso, bastante, bem, menos, cada vez
	80 – 90%	38	38	apenas, bem, mais, também, o mais, pouco, além disso, ainda mais, muito, não só, bastante	mais, apenas, muito, também, muitos, tão, ainda mais, melhor, ainda assim, muito pouco
	< 70 %	25	36	apenas, também, pouco, mais, ainda mais, quão, muito pouco, demais, pouquíssimo, cada vez mais, menos, quanto melhor	pouco, mais, apenas, além disso, também, não só, suficiente, muito, além disso
Afirmção	100 %	58	7	certamente, pois, de certo	sim, realmente, pois, certamente, com certeza
	80 – 90%	8	8	sim, pois, realmente, certamente	pois, realmente, sim, na verdade
	< 70 %	5	13	obviamente, certamente, pois	pois, sem dúvida, sim, certamente, pois bem, realmente

Fonte: Elaboração da autora (2019).

As marcas linguísticas de intensidade e modo podem estar relacionadas a modalizações da ordem apreciativa, o que não seria recomendável para o gênero DAV. Mecanismos relacionados ao uso dos metaverbos e auxiliares de modo, da modalização pragmática, assim como as modalizações deônticas (regras do mundo social) podem ser sutilmente observadas por meio da presença de alguns verbos (TABELA 21).

Tabela 21 – Lista de alguns verbos utilizados pelos alunos (35 produções), e as suas ocorrências

100 %		80-90 %		< 70 %	
PI	PF	PI	PF	PI	PF
ser 65	ser 57	ser 78	ser 91	ser 57	ser 78
ter 12	ter 14	comer 13	dever 19	saber 8	ter 11
comer 9	poder 10	dar 13	ter 14	poder 8	dever 11
haver 8	estar 10	poder 10	saber 13	ver 7	saber 8
conhecer 7	comer 9	esquecer 10	haver 11	estar 7	haver 8
passar 7	dever 8	conhecer 9	estar 10	viver 6	aprender 7
dever 5	fazer 6	dever 9	dizer 7	dever 6	comer 7
estar 5	haver 6	haver 7	poder 7	passar 5	conhecer 6
apagar 5	misturar 5	ter 7	obrar 7	comer 4	poder 6
precisar 4	apagar 5	ver 6	comer 7	ter 4	estar 6

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Pela tabela 21, é possível perceber que o verbo “querer”, utilizado comumente em modalizações da ordem pragmática, não apareceu entre os principais verbos mobilizados pelos alunos. Embora esteja sendo tratado aqui o assunto da modalização, achou-se interessante apresentar a frequência dos verbos “dever” e “poder” já que, em algumas situações específicas, estes estão relacionados com modalizações deôntica e pragmática.

f) Houve registros de localizadores temporais e espaciais?

Todas as produções das três alunas apresentaram localizadores temporais e espaciais (TABELA 22).

Tabela 22 – Localizadores tempo-espaciais

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na PI, **Alana**, usou o aspectualizador *atualmente*, no início do 2º parágrafo. Já na PF, no início do texto, sugeriu a época da colonização por meio das expressões:

Nessa época, subestimasse que cerca de 5 milhões de índios ali habitavam [...]; desde o descobrimento o homem europeu destrói a cultura indígena [...]; Pois com o “descobrimento” houve um esquecimento

gradativo da cultura indígena e de suas contribuições [...]. Com a chegada dos portugueses, a cultura indígena foi sendo substituída pela cultura europeia.

Além disso, localizou a produção do texto na atualidade (*elementos indígenas persistem até hoje*) e por meio do aspectualizador *atualmente*.

Brenda iniciou o 1º parágrafo com um localizador temporal, na PI, *Na sociedade atual, as escolas se modernizaram completamente...*, e, de forma semelhante, na PF, iniciou com: *Na sociedade atual faz-se necessário discussões [...]*. Além disso, no 2º parágrafo usou outros localizadores, por exemplo:

O Brasil, na época do descobrimento, já tinha em seu histórico inúmeros relatos [...] com o **decorrer dos séculos**, uma lei decretou a obrigatoriedade [...].

No texto de **Carla** foram evidenciados localizadores temporais na PI e na PF. Por exemplo, na PI,

Hoje em dia um índio e sua cultura, são pouco introduzidas em nosso cotidiano, seja em uma simples conversa ou nas matérias de uma **escola**.

No 2º parágrafo da PF, localizadores temporais foram observados nos trechos:

Pessoas com medo de mudar e **agora** por conhecer o passado brasileiro, é um problema [...], no 1º parágrafo; assim como em [...] as pessoas temem aprender oque é diferente, mesmo que seja sobre elas, só que antigamente [...].

Observando-se as produções de todos os alunos, percebeu-se o uso considerável de localizadores temporais, dentre eles o “atualmente” (TABELA 23).

Relatos semelhantes foram realizados por Ribeiro (2006) ao apontar que alguns advérbios aspectualizadores (de efeito de sentido local) como, por exemplo, “atualmente”, “hoje em dia”, “cada vez mais” e “muitas vezes”, são utilizados, na DAV, com alguma frequência, para demarcar noções de tempo, ou indicar a frequência com que um evento é reiterado.

Tabela 23 – Advérbios, locuções e preposições mais utilizados pelos alunos

	Frequência às oficinas da SDEE	Número de ocorrência		Advérbios e locuções adverbiais	
		PI	PF	PI	PF
Tempo	100 %	17	19	atualmente, antes, hoje, já, agora, logo, sempre, muitas vezes, frequentemente, até hoje,	hoje, muitas vezes, há tempo, atualmente, sempre, todos os anos, até hoje, sempre, por fim, ainda hoje, previamente
	80 – 90%	21	17	entretanto, ainda, sempre, já, mais cedo, antes, atualmente, muitas vezes, então, enfim, ainda, logo, muitos anos	ainda, entretanto, então, atualmente, logo, já, por vezes, muito tempo, afinal, todos os dias
	< 70 %	24	16	entretanto, então, hoje, todos os dias, já, antes, muitas vezes, de vez, ainda	muitas vezes, ainda, já, atualmente, entretanto, mais tarde, agora, até hoje, uma vez
Lugar	100 %	2	3	através, atrás	diante, ali
	80 – 90%	4	2	para trás, aqui	aqui, atrás
	< 70 %	3	1	longe, aqui, afora	Aqui

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os localizadores espaciais foram pouco utilizados devido às características do gênero DAV.

g) A atribuição das vozes foi anunciada de forma explícita?

Os alunos assumiram o papel do enunciador por meio de diferentes marcas de autoria, e mobilizaram implicitamente, algumas vezes, outras vozes para assumirem a responsabilidade do dizer. Em vários segmentos, há uma forte tendência à voz nula. Por outro lado, não houve explicitação de polifonia discursiva, principalmente relacionada a vozes de autoria reconhecida (TABELA 24).

Tabela 24 – Explicitação das vozes

	PI	PF
Alana (100 %)	Parcialmente	Sim
Brenda (80 – 90%)	Não	Sim
Carla (< 70 %)	Não	Não

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Quanto ao gerenciamento das vozes, a atribuição das vozes foi anunciada, sutilmente, na PI de **Alana**, visto que a voz da sociedade, de forma geral, parece aparecer em *a cultura foi sendo violentada; atualmente é oferecido [...] (alguém oferece)*. Na PF,

Alana atribuiu a informação *cerca de 5 milhões de índios [...]* a Orlando Villas Boas. Por outro lado, uma voz neutra conduziu a maior parte do texto, como, por exemplo,

tal evento representa um marco importante [...]; com a chegada dos portugueses, a cultura indígena foi sendo substituída [...]; a ausência dos elementos indígenas persistem [...]; os brasileiros têm um olhar sobre seus descendentes equivocado [...].

No último parágrafo, Alana marcou autoria quando afirmou que

cabe ao ministério da educação e da cultura tomar medidas que preservam os elementos indígenas e fazer com que leis como a nº11.645 sejam cumpridas [...].

Na PI de **Brenda**, a voz predominante foi neutra, no início do 1º parágrafo (*as escolas se modernizaram completamente*) e Brenda atribui implicitamente a questão da literatura à escola

houve, primeiramente, a necessidade de inclusão de obras de escritores com pensamentos críticos, depois de escritores negros, até a chegada de mulheres como escritoras.

No 3º parágrafo, ela afirmou haver evidência sobre a autoria de um “dizer” e responsabilizou uma terceira pessoa por meio do termo “quem”:

Evidentemente considerados como inferiores e menos capacitados, há **quem diga** que esses povos que foram roubados, assassinados, tirados de suas terras e escravizados, façam-se de vítimas.

A voz neutra continuou nos próximos parágrafos:

Foi permitido que os negros contassem suas histórias, os portugueses, italianos, todos ganharam devido espaço em salas de aula...,

mas, Brenda parece estar implicada nessa constatação quando afirmou que

mesmo com uma lei e diversos escritores considerem extremamente importante um espaço maior para os indígenas, isso **não ocorre**,.

Na PF de Brenda, a voz neutra afirmou que *Na sociedade atual faz-se necessário discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena [...]*, mas implicou-se no trecho: *a falta de conhecimento da versão indígena que é **extremamente** importante para a cultura*. Brenda responsabilizou os portugueses por esconderem os relatos históricos:

O Brasil, na época do descobrimento, já tinha em seu histórico inúmeros relatos que a **população portuguesa** fez questão de esconder e modificar [...],

e a Lei passou a ser responsável por resolver o problema:

com o decorrer dos séculos, uma **lei** decretou a obrigatoriedade de se estudar a cultura afro-brasileira e indígena em todos os períodos escolares.

No 3º parágrafo, a voz de Brenda foi evidenciada em: *A literatura indígena **desconstrói** conceitos por vezes, preconceituosos e até desconsiderados na sociedade.* E a Constituição tem voz: *Se a própria constituição brasileira declara que todos são iguais [...].* No 4º parágrafo, são chamadas instituições para serem responsabilizadas:

O melhor modo para combater esse problema é criar debates na **sociedade** com auxílio de **profissionais** literários [...] A rede de **educação** deve preparar materiais que abordem [...].

Na PI e na PF de **Carla** não foram identificadas evidências de polifonia. Assim, na PI, por exemplo, ela redigiu o texto na 1ª pessoa do plural, no 1º parágrafo *Sabemos de sua existência, mas a maioria das pessoas, prefere fingir que não;* no 3º,

a cultura indígena está conosco de forma indireta todos os dias, quando **tomamos** um simples banho por exemplo,

e, no 4º,

Está na hora de **deixarmos** de lado todo esse preconceito ..., pois do índio **viemos** e não **devemos** nos envergonhar).

Na PF, Carla alternou a autoria do texto; por vezes, assumiu a voz, explicitada em vários trechos; por exemplo, no primeiro parágrafo, [...] ***deveríamos** dar mais atenção [...].* Outras vezes, a voz ficou neutra (3º parágrafo):

Motivadas por preconceitos, as pessoas **temem** aprender[...] (2º parágrafo); [...] as mesmas pessoas que querem esquecer o índio, acabam se dando conta que eles deixaram muitos costumes...

E, no quarto parágrafo: [...] *As escolas em geral deveriam citar mais o índio e sua literatura [...].*

Observando as produções dos alunos e verificando o pouco desenvolvimento da capacidade de mobilizar vozes de autoria, poderia ser uma das etapas a ser considerada em outras SDEE, visto que as atividades propostas nas sequências didáticas, em geral, não conseguem abordar todos os aspectos que permitem dominar um gênero (BRONCKART, 2013, p. 42).

h) Houve dificuldades/obstáculos ou problemas transversais da escrita?

Os alunos apresentaram alguns obstáculos tanto na PI quanto na PF. Nesse viés, Dolz (2016, p 246) afirma que “os erros observados na primeira versão podem ajudar a identificar a natureza dos obstáculos e as pistas possíveis para superá-los. Independentemente do sucesso ou não do aluno, é importante situar o seu nível de escrita e identificar como ele percebe a dificuldade”.

Questões relacionadas à pontuação, acentuação de palavras e concordância foram as mais frequentes (TABELA 25).

Tabela 25 – Ortografia

	PI	PF
Alana (100 %)	Sim	Sim
Brenda (80 – 90%)	Sim	Sim
Carla (< 70 %)	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Com relação às dificuldades e aos obstáculos ou problemas transversais da escrita (ortografia, pontuação, separação silábica, acentuação de palavras, concordância, pontuação e paragrafação), foram observados, na PI de **Alana**, problemas de concordância verbal e nominal (*as comidas do estrangeiro foi colocadas sobre a mesa*); de colocação pronominal (*Não deve-se passar o índio*), de construção de períodos e de texto truncado (*e é passado rapidamente, é apenas para o aluno entender a escola literária [...]*), no 2º parágrafo. Na PF, continuaram os problemas, por exemplo, relacionados à escolha de termos:

subestimasse que cerca de 5 milhões de índios [...]; os brasileiros têm um olhar sobre seus descendentes equivocado [...];

além de obstáculos relacionados ao registro gráfico, como, por exemplo, *catraastrofe* e a concordância nominal (*lutam -os indígenas- sem voz para resgatar aquilo que lhe -lhes- foi tirado*) e verbal (*medidas que preservam os elementos indígenas*).

Na PI de **Brenda**, evidenciaram-se questões envolvendo dificuldade na escolha de palavras, ortografia, pontuação e colocação pronominal, ao longo do texto, por exemplo:

Cada membro que **apresentava** (representava) determinada área do país, em grande maioria (vírgula) as que eram deixadas de lado, começaram a ganhar destaque e reconhecimento...; [...] com tantos nomes importantes como [...], pouco ou nada **ouve-se** de escritores e livros indígenas.; [...] há quem diga que esses povos (vírgula) que foram roubados, assassinados, tirados de suas terras e escravizados, façam-se de vítimas.; [...] são seres humanos com muito a acrescentar **a** (à) nação brasileira [...].

Na PF, questões envolvendo dificuldade na ortografia, pontuação, conjugação verbal e apagamentos foram observados ao longo do texto. Alguns exemplos podem ser evidenciados, logo, no 1º parágrafo:

Na sociedade atual faz-se necessário discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena em meio ao esquecimento e **a** (à) inserção na escola **o** (.) sendo apenas (.) **O** (a literatura indígena na escola) a mesma concepção ou um novo olhar sobre a identidade brasileira, uma vez que, **exista** (existe) a falta de conhecimento da versão indígena [...].

No 3º parágrafo:

Se a própria constituição brasileira declara que todos são iguais, **por quê** (por que) os índios seriam diferentes? Eles foram os verdadeiros descobridores do país e **O** (eles) ensinaram muito aos portugueses, passado(s) tantos séculos, **O** têm ainda mais para ensinar e acrescentar a história do Brasil.

A PI de **Carla** evidenciou alguns problemas transversais da escrita, por exemplo, no 1º parágrafo há evidências de problemas relacionados à pontuação entre sujeito e verbo

Hoje em dia um índio e sua cultura, são pouco introduzidas em nosso cotidiano [...]. Sabemos de sua existência, mas a maioria das pessoas, prefere fingir que não.

Além disso, omissões, no 4º parágrafo:

[...] junto com eles esquecem também a história do nosso Brasil, **O** o início de grande parte do mesmo, e aglutinação de termos em: Está na hora de deixarmos de lado todo esse preconceito com **oque** chamamos de diferenças [...].

Alguns problemas de escrita continuaram na PF; por exemplo, dentre as várias dificuldades destacaram-se a pontuação, no 1º parágrafo:

Pessoas com medo de mudar e agora por conhecer o passado brasileiro, é um problema que (,) sem dúvida, deveríamos dar mais atenção...; aglutinação de o + que “oque”,

E, no 2º parágrafo:

Assim esquecendo (,) propositalmente (,) sua origem, só para que, mais uma vez (,) por medo, não sejam inferiorizados por conhecer **oque** é taxado como “velho”.

Além disso, a concordância verbal, no 3º parágrafo

[...] *os índios tem sua cultura e costumes...*; pontuação ([...] as mesmas pessoas que querem esquecer o índio, acabam se dando conta que eles deixaram muitos costumes...).

Pontuação, no 4º parágrafo:

As escolas (,) em geral (,) deveriam citar mais o índio e sua literatura...; e conjugação verbal em: [...] sim estimulando as pessoas a **querer** conhecer, [...];

e escolha de palavra inadequada em: *não seja mais uma coisa imposta como desnecessária.*

Com esses resultados, aponta-se, como necessário e urgente, o trabalho ortográfico por meio de um maior número de atividades desenvolvidas junto a SDEE, visto que outras pesquisas (DROGUI e ZORZO-VELOSO, 2012) têm demonstrado a influência positiva da SDEE no desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, esses autores, após o desenvolvimento de uma SDEE do gênero carta como instrumento de ensino da língua espanhola, observaram uma notória evolução das capacidades de linguagem na maioria dos alunos.

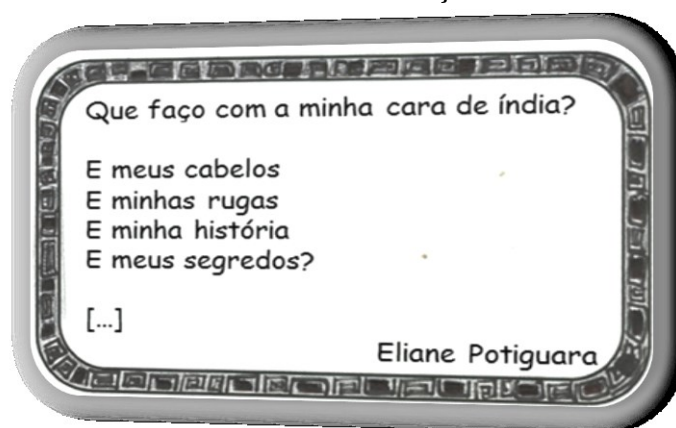
Ao selecionar algumas questões específicas visando a determinadas capacidades de linguagem, deixaram-se de lado outras. A seleção de uma especificidade, objeto do processo de ensino, permite a elaboração e desenvolvimento de atividades e exercícios, durante as oficinas modulares da SDEE, cuja eficácia pode-se apresentar numa capacidade nova (BRONCKART e DOLZ, 2007, p. 159).

Segundo Dolz (2016, p. 246), “os erros observados na primeira versão podem ajudar a identificar a natureza dos obstáculos e as pistas possíveis para superá-los.

Independentemente do sucesso ou não do aluno, é importante situar o seu nível de escrita e identificar como ele percebe a dificuldade”.

Outros gêneros do grupo do argumentar deveriam ter sido utilizados na SDEE para promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem, visto que, segundo Dolz (1994, p. 22), no monólogo argumentativo (DAV), há uma situação de interação entre argumentador e um possível adversário (opinião contrária) que seria beneficiado por atividades que levassem o aluno a transitar por diferentes textos argumentativos orais e escritos, embora essa situação pudesse ser superada ao se planejar progressivamente ao longo da vida escolar.

7 SÍNTESE DAS CAPACIDADE DES LINGUAGEM E AVALIAÇÃO DA SDEM



Nesta seção, apontam-se algumas generalizações relacionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, em geral, e o resultado da avaliação da SDEM.

7.1 Síntese da análise das capacidades de linguagem

A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 104). Os alunos que participaram de mais de 80 % das oficinas adquiriram várias aprendizagens, pois apresentaram, de acordo com a Tabela 26, avanços em algumas capacidades específicas do conjunto de capacidades de linguagem necessárias para escrever uma DAV.

Em primeiro lugar, de forma geral, a **capacidade de ação**, no que tange à interpretação da consigna, mobilização de informações pertinentes e coerência temática, mostrou avanços significativos. Entretanto, o desenvolvimento da capacidade de ação do aluno com participação inferior a 70 % ficou comprometido. Por outro lado, no *corpus* analisado (produções de Alana, Brenda e Carla), o obstáculo que os alunos apresentaram com maior frequência foi a semiotização do **conteúdo temático**, o qual pode estar relacionado com três fatores: linguagem elaborada utilizada na construção da consigna; dificuldades inerentes ao tema (literatura de autoria indígena), por se tratar de um assunto que não fazia parte do cotidiano dos alunos, e o tempo transcorrido entre o desenvolvimento do conteúdo temático e da PF.

A tabela 26 sintetiza o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos nos textos produzidos.

Tabela 26 – Síntese do desenvolvimento das capacidades de linguagem

Desenvolvimento da capacidade de ação														
	Interpretação da consigna		Conteúdo temático				Pertinência das informações		Coerência temática					
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF		
Alana e Brenda (> 80 %)	N	S	N	N	P	P	N	S	P	P	P	S		
Carla (< 70 %)	N	N	N	N	N	N	N	N	P	P	P	N		
Desenvolvimento da capacidade discursiva														
	Plano geral		Layout		Sequência argumentativa e explicativa		Quantidade e hierarquia argumentos		Argumentos contrários		Argumentos de autoridade			
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF		
Alana e Brenda (> 80 %)	S	S	S	S	P	S	N	S	P	P	N	S		
Carla (< 70 %)	N	P	S	P	P	N	N	N	P	P	N	N		
Desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva														
	Organiz. textual		Conexão		Coesão nominal		Coesão verbal		Modalização		Voz		Ortografia	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Alana e Brenda (> 80 %)	S	S	S	S	P	S	N	S	S	S	P	S	P	P
Carla (< 70 %)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	P	P
S (sim), N (não), P (parcial)														

S (sim), N (não), P (parcial)

Fonte: Elaboração da autora (2019).

A **capacidade discursiva** dos alunos também apresentou avanços visíveis relacionados, especificamente, à mobilização de sequências simples argumentativas e à quantidade de argumentos entre os alunos que participaram de mais de 80 % das oficinas modulares da SDEE. Porém, o desenvolvimento dessa capacidade não foi observado no aluno cuja frequência foi inferior a 70 %. Por outro lado, não foi possível registrar avanços na capacidade de refutar contra-argumentos para marcar oposição, independentemente da frequência às oficinas modulares. O que aponta a necessidade de intervenções didáticas específicas para superar essa dificuldade. Nesse sentido, é possível que o desenvolvimento da argumentação exija a construção de atividades conscientes que envolvam exercícios de abstração, desde as séries iniciais.

Segundo Vigotski (2009, p. 104), o papel decisivo na formação no pensamento por conceito cabe à palavra. O domínio da palavra durante a semiotização mobiliza o *pensamento por conceitos*, com diferentes escolhas dentro de uma gama de possíveis *pseudoconceitos* ou *conceitos potenciais* que pertencem ao *pensamento por complexo*. Para esse autor, a formação de conceitos percorre três fases de desenvolvimento: a do *pensamento sincrético* (fase da coerência incoerente); do *pensamento por complexo* (fase das relações objetivas resultantes da experiência) e a do *pensamento abstrato* (fase do conceito verdadeiro). O *conceito potencial* e o *pseudoconceito* antecedem ao conceito verdadeiro. Baseando-se nesses apontamentos *vigotskianos* sobre o estudo do desenvolvimento dos conceitos, podem ser estabelecidos alguns paralelos com o desenvolvimento da capacidade de construir sequências argumentativas mais complexas.

Nesse sentido, a apropriação da argumentação, por parte dos alunos, pode ter ficado na etapa dos *conceitos potenciais* do desenvolvimento da formação do pensamento por conceito, de Vigotski (2009, p. 228). Esse resultado pode ter sido influenciado por diferentes motivos, dentre eles: pelo histórico da didática do ensino da escrita dos alunos participantes desta pesquisa; por questões que envolvem a etapa da adolescência, visto que se trata de um período de crise e amadurecimento do pensamento, e é nela onde se inicia a formação dos conceitos verdadeiros.

Sobre o pensamento do adolescente, Vigotski (2009, p. 230) afirma que

O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas tão logo entra em pauta a definição verbal desse conceito o seu pensamento esbarra em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo mais restrita que a sua aplicação viva.

As oficinas modulares desenvolvidas na SDEE começaram sempre com uma explicação teórico-metodológica e dialógica. Após o breve tempo de aula expositiva sobre os conceitos relacionados à estruturação da sequência argumentativa, considerando os contra-argumentos, a percepção da professora-pesquisadora foi a de ter sido bem entendida a explicação. Mas, de fato, não foi. Nesse sentido, segundo Vigotski (2009), os adolescentes podem usar corretamente os conceitos numa situação dada, mas podem, também, encontrar dificuldades ao explicitá-los com palavras. Uma das explicações pode ser dada a partir de uma característica da aplicação dos conceitos na adolescência.

[...] o adolescente aplica o conceito em situação concreta. Quando esse conceito ainda não se dissociou da situação concreta e percebida com evidência, ele orienta o pensamento do adolescente com mais facilidades e sem erros. [...] Na mudança concreta da escrita, a aplicação do conceito, elaborado em outra situação, é bem mais complexa (VIGOTSKI, 2009, p. 230).

A *capacidade linguístico-discursiva* dos participantes mostrou alguns avanços entre os alunos que frequentaram mais de 80 % das oficinas, principalmente, relacionados à mobilização de operações para atender à coesão nominal, à coesão verbal e ao gerenciamento de vozes requeridas pela DAV (TABELA 26). No entanto, foram apontadas diferentes dificuldades relacionadas à ortografia que não foram superadas por meio da SDEE. Isso evidencia a necessidade de considerar maior número de atividades ortográficas ao longo da SDEE.

De modo geral, salienta-se que o aluno que registrou menor frequência nas oficinas modulares não mostrou avanços em várias capacidades de linguagem.

Em relação às demandas sobre o desenvolvimento de capacidades de linguagem evidenciadas pelas dificuldades dos alunos envolvendo a *ortografia*, ressalta-se que, confrontar o aluno com exercícios em situação de atividade de linguagem, na aula, por meio dos quais o aluno possa avançar para um processo consciente, é fundamental para aprender a língua (DOLZ, 2016, p. 255). E a ortografia também é língua. Essas práticas didáticas precisam acontecer habitualmente.

Não necessitaria ser problematizada a questão ortográfica no Ensino Médio se o ensino cumprisse sua função nos anos anteriores. Comumente, diferentes atividades que envolvem exercícios gramaticais são corriqueiras no Ensino Fundamental. Mas, devido à mudança de enfoque do ensino da língua no Ensino Médio, sendo a Literatura o principal alvo, momentos dedicados à ortografia, no contexto da escrita, são deixados de lado.

De acordo com Vigotski (2009, p. 237), “a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente”. Nesse viés, uma vez levantada a necessidade de problematizar a questão ortográfica, percebe-se a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento por conceitos envolvendo ortografia, por meio de atividades, ou de uma situação-problema.

Ainda na esteira de Vigotski (2018, p. 108), “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em forçar a nossa capacidade geral de prestar atenção,

mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias”. Assim, faz-se necessário o planejamento de atividades diversificadas, vinculadas à situação de ensino, para promover, de forma integral, o desenvolvimento da capacidade de linguagem.

Por um lado, nesta pesquisa, o modelo teórico da DAV foi utilizado como instrumento de subsídio ao planejamento de aulas de produção de textos (princípio de legitimidade). Por outro lado, a utilização desse gênero como instrumento de ensino e aprendizagem visou ao desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção escrita da DAV. As atividades, ações e dispositivos didáticos mobilizados na/para a escola, no nível do Ensino Médio (princípio da pertinência), durante o desenvolvimento da SDEM, ultrapassaram o limite da escola, posto que os alunos, no exercício da sua cidadania, participaram do ENEM, devidamente instrumentalizados por terem se apropriado de conhecimentos sobre o gênero em questão, demonstrando domínio na modalidade escrita e padrão da Língua Portuguesa.

7.2 Avaliação da SDEM pela turma participante da pesquisa

A avaliação da SDEM realizada pelos alunos é um instrumento que subsidia a validação do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita numa sequência didática, que corresponde ao objetivo principal deste trabalho.

Pouco antes do término do ano letivo, foram realizadas algumas perguntas aos alunos para avaliarem a SDEM (Apêndice 5). O resultado apontou que:

- Para 66 % dos alunos, o conteúdo desenvolvido na SDEM apresentou dificuldade média e, para 21 %, foi difícil;
- 58 % dos alunos qualificaram sua própria aprendizagem como boa e, 29 %, como muito boa;
- 55 % dos alunos consideraram o tempo de SDEM como ideal e, 45 %, como curto;
- 45 % atribuíram a dificuldade à ação de começar a escrever (semiotizar); 29 %, às características do gênero DAV e, 21 %, ao tema proposto;
- 76 % declararam que seu repertório sobre a literatura de autoria indígena aumentou, mas apenas 18 % utilizaram os conhecimentos na PF;

- 61 % afirmaram ter mudado o olhar sobre os povos indígenas, por causa dos momentos de reflexão promovidos na SDEM; 26 % apreciaram a literatura indígena como as outras literaturas e 13 % continuaram pensando da mesma forma;
- antes do desenvolvimento da SDEM da DAV, 45 % dos alunos encontraram dificuldades na construção da tese, enquanto 26 % atribuíram o maior obstáculo à estratégia argumentativa. Após a SDEM, 26 % atribuíram as dificuldades à estruturação da ressalva; 21 %, ao uso dos operadores argumentativos e 50 %, à estruturação da sequência argumentativa.

Os alunos reconheceram, como o *principal obstáculo* para o desenvolvimento da DAV, a *falta de conteúdo temático*, visto que, ao solicitar sugestões (de forma opcional) para ajudar a promover o aprendizado dos alunos em relação à escrita, algumas das respostas foram:

“Seria interessante que a SD fosse trabalhada com mais professores de diferentes disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia” (EM);

“desenvolver argumentos que comprovem o que foi falado sobre mais temas” (FL);

“seria ótimo a apresentação de argumentos, citações e dados” (AU);

“dar lista de argumentos que poderiam ser utilizados” (BS);

“treinar mais as formas de iniciar os textos e a primeira frase do parágrafo” (LMF).

“as oficinas, com certeza, proporcionaram um maior entendimento. Acredito que uma oficina voltada para a correção das redações dos colegas faz com que a pessoa encontre seus próprios erros e fica melhor o conhecimento da estrutura da DAV” (LS);

“haver oficinas para tirar as dúvidas sobre redações já corrigidas” (LGG);

“a DAV deveria ser trabalhada em aula por um período maior” (G);

“a SD poderia ser por mais tempo” (AJAR);

“nunca aprendi tanto em tão pouco tempo” (SRR);

Em relação ao tempo da SDEM, alguns alunos apontaram como sendo muito curto o tempo dedicado às atividades de produção de textos; mas outros alunos manifestaram que, se fosse maior, seria cansativo. Sobre esse assunto, Pasquier e Dolz (1996) afirmam que o ensino condensado produz melhores resultados. Para esses autores,

O ensino intensivo justifica-se por várias razões. Em primeiro lugar, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo se sucedem cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade na aprendizagem. Ao contrário, a interrupção de uma semana entre duas sessões de trabalho consagradas a uma mesma noção costuma produzir efeito contrário. Em segundo lugar, e esta é a razão principal, porque toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz,

uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Esta consciência não pode ser mantida indefinidamente. Acima de uma, duas ou três semanas (conforme a idade), observamos que os alunos não só perdem o interesse, mas também já não sabem muito bem por que razões estão fazendo as atividades e os exercícios que lhes propomos. O vocabulário escolar dispõe de toda uma série de termos para designar esta atitude dos alunos: cansaço, desatenção, desinteresse etc. (PASQUIER e DOLZ, 1996, p. 34).

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, tentou-se não perder de vista a linha de ação didática do ensino da língua portuguesa, de Pasquier e Dolz (1996). Esses autores propõem: diversidade textual (aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais); aprendizagem precoce; aprendizagem em espiral; começar com tarefas complexas (do complexo para o simples para voltar ao complexo); ensino intensivo (períodos curtos); textos sociais em uso; atividades de revisão e reescrita (como atividade de aprendizagem); método indutivo (apropriação por parte do aluno); regulação externa e interna; organização do ensino em sequências didáticas.

Após a conclusão do ano escolar, e passado o período dos processos seletivos de vestibular, alguns alunos enviaram as notas obtidas na prova de redação do ENEM, cujo tema foi "*Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet*", com valor máximo de 1000 pontos (TABELA 27).

Tabela 27 – Notas obtidas pelos alunos da turma participantes da pesquisa, na avaliação da redação do ENEM/2018

100% frequência		80-90% frequência		< 70% frequência	
Alana	900		840		--
	780	Brenda	680		600
	840		-		--
	760		600	Carla	660
	780		570		--
	700		760		780
	890		780		--
	780		--		640
	760		--		720
	--		860		--
Média	799 pontos		727 pontos		680 pontos

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Dessa forma, o projeto inicial do dizer chegou ao fim, culminando com a efetiva participação na esfera social dos concursos de processos seletivos, nos quais alunos no exercício da cidadania, no papel de candidatos, tiveram a oportunidade de demonstrar seu conhecimento sobre o gênero DAV, em situação de letramento real.

Ainda como um dado adicional, é oportuno citar que, no mês de novembro de 2018, os alunos que participaram desta pesquisa (junto às outras três séries finais do Ensino Médio), fizeram parte do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Dos 110 alunos participantes dessa avaliação, 98,2 % mostraram-se proficientes em Língua Portuguesa (16,7 % desempenho básico; 77,80 %, adequado e 3,70 %, avançado), 26 % do total de alunos a mais que a média da rede estadual de ensino (Tabela 28). Além disso, vale lembrar que todas as oficinas modulares desta pesquisa foram desenvolvidas em todas as terceiras séries da unidade escolar.

Tabela 28 – Indicadores do resultado do SARESP 2018, de Língua Portuguesa, dos participantes da pesquisa

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	Proficientes
Resultado da unidade escolar	1,8	16,7	77,8	3,7	98,2
Desempenho da rede estadual ⁶⁸	27,2	37,6	34,2	1,0	72,8

Fonte: Elaborado a partir de dados de fornecidos pela direção da escola e do relatório do SARESP/2018⁶⁸.

Assim, tomando como base as observações registradas ao longo do processo e, principalmente, o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita da DAV, espelhado na PF e no resultado do ENEM, pode-se afirmar que a SDEM, na qual o ensino da leitura e da escrita estão organizadas dialeticamente indissociáveis, constitui uma metodologia de ensino de língua portuguesa.

⁶⁸ http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/Arquivos/seed1802_sumario_executivo.pdf

7.3 Generalizações feitas a partir da pesquisa

Nesta subseção, formulam-se algumas generalizações realizadas a partir das observações apontadas durante o desenvolvimento da pesquisa e, sobretudo, dos resultados da análise das produções da DAV.

No Ensino Médio da escola pública técnica, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como disciplina curricular, devem ser organizados em quatro horas-aula, contemplando-se a literatura, a produção de textos e as reflexões gramaticais. Essa realidade, somada a outras questões pragmáticas, históricas e sócio-políticas, influencia o ensino da escrita. Assim, aulas que visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita ficam comprometidas. Nesse contexto, como **primeira generalização** pode ser apontada que o ensino de língua portuguesa exige o conhecimento, não apenas do conteúdo temático que deve ser desenvolvido em sala de aula, mas, também, da metodologia que conduz esse processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, a **EDEL** apresenta-se como uma ferramenta para o planejamento, a organização, o desenvolvimento e a avaliação desse processo, pois, de fato, **instrumentaliza** o professor orientando o seu agir pedagógico.

Essa primeira generalização conduz a uma **segunda**. Não é possível ensinar a escrita de um gênero se não for feita a transposição didática do gênero que, nesta pesquisa, foi a DAV. Assim, o professor precisa se apropriar do modelo teórico-didático; realizar leituras prévias sobre o conteúdo temático; escolher uma diversidade de insumos linguísticos; prever possíveis obstáculos; planejar atividades que visem à conscientização do aluno sobre as características singulares e gerais do gênero encaminhando-o para a sua própria autonomia de escrita. Nesse sentido, quiçá o processo de **conscientização do poder de escolha** (de léxico, ideias, argumentos, vozes, modalizações etc.) seja o principal fator no desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita.

A DAV é um gênero textual que circula inicialmente na esfera social escolar. O **letramento argumentativo** está previsto ter início ainda no Ensino Fundamental. No entanto, é no Ensino Médio, muitas vezes restrito à terceira série, onde é abordada a argumentação. Ressalva-se, aqui, que, para esta **terceira generalização**, considera-se, apenas, a escola pública tradicional. Assim, o aluno chega a esta etapa com um pobre letramento argumentativo, tornando o ensino da argumentação mais demorada. Por outro lado, a DAV também faz parte da esfera social de diferentes processos seletivos (vestibular

e concurso público). Portanto, o letramento escolar precisa atender ao letramento exigido nas práticas sociais nas quais é requerida a argumentação, não apenas para produzir textos escritos nessas situações específicas de seletividade, mas também para mobilizar processos argumentativos na produção de gêneros escritos e orais que circulam nas diferentes esferas sociais. Dessa forma, o ensino da argumentação, e a sua complexificação (refutar contra-argumentos), constitui um tópico essencial e fundamental no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Refletir sobre letramento conduz a abordagem de um dos maiores obstáculos observados na prática docente da professora-pesquisadora e corroborados nesta pesquisa. Assim, observa-se como **quarta generalização** que um dos maiores gargalos entre a leitura e a escrita, excetuando-se o desconhecimento do conteúdo temático, é a **interpretação** da consigna. Nesta pesquisa, observou-se que os alunos mobilizaram as representações que tinham sobre a temática indígena como um todo, mas a proposta da consigna versava apenas sobre a literatura escrita por indígenas. Dessa forma, faz-se necessário a promoção intensiva de atividades que priorizem a leitura e interpretação de textos, para superar um problema que não se restringe à leitura de instruções (consigna), mas que envolve as múltiplas interpretações que são exigidas nas diferentes práticas sociais.

A **quinta generalização** relaciona-se com a mudança de percepção dos alunos sobre a principal dificuldade na escrita da DAV. Inicialmente, eles acharam difícil posicionar-se frente a um tema (elaboração da tese) até o momento em que foram confrontados com a estruturação da sequência argumentativa, pois é nesse momento crítico que se dá a **convergência de pensamento** (ideia, representação, significado) **e linguagem** (significado, estrutura, organização), semiotizados na estruturação da argumentação. Esta generalização está intimamente relacionada com outra percepção registrada na avaliação do processo de ensino e aprendizagem organizado na SDEM. Vários participantes registraram alguns pedidos ao professor, como por exemplo, citações, dados e, até, listas de argumentos (pensamento situacional), na ilusão de resolver a questão da argumentação, achando que lhes dando essa informação seria suficiente para acontecer a semiotização da ideia por meio da língua. Nesse sentido, Vigotski (2009) afirmou que o processo de abstração (pensamento conceitual, por exemplo, mobilização e escolha consciente de argumentos, dados, justificativas, citações, etc.) é promovido com o desenvolvimento cultural intimamente ligado a práticas de técnicas complexas de comportamento (por exemplo, a leitura).

A literatura indígena é essencialmente multissemiótica cuja textualidade carrega vozes da ancestralidade reconhecida pelo próprio indígena autor. A presença dessa literatura, na escola, está garantida pela Lei 11.645/2008. Mas, a lei fica sem efeito se não houver um trabalho de fiscalização e, principalmente, de conscientização por parte dos profissionais da educação. Para tal efeito, em primeiro lugar, há a necessidade iminente da exigência desses textos literários nos livros didáticos, além da realização de cursos de capacitações sobre literatura indígena que ensinem a trabalhar com esses multiletramentos. Após esses movimentos, a **sexta generalização** vem completar o quadro do letramento literário. Nesse contexto, pode-se dizer que o desenvolvimento desse conteúdo temático possibilita, promove, incita, provoca, convida etc., a **empatia** nos alunos e no professor. Por meio dessas modalidades literárias é possível ouvir/sentir a voz indígena contando a sua própria história. Dessa forma, supera-se o legado do senso comum dos últimos 500 anos que envolvem uma série de inverdades sobre os povos indígenas e, mais do que nunca, o Brasil precisa reconhecer-se nessas textualidades.

7.4 Produto Educacional

O Produto Educacional, apresentado em arquivo anexo, constitui o resultado do desenvolvimento de uma parte da pesquisa. Assim, trata-se de uma Unidade Didática de ensino, com propostas de atividades para reestruturar e ordenar o conteúdo temático de um texto para o desenvolvimento da capacidade de ação comunicativa, organizados segundo o Método Recepcional, com atividades que instiguem a leitura crítica e o desenvolvimento de operações de representações do conteúdo temático, neste caso, reconhecimento da literatura de autoria indígena.

A Unidade Didática abrange textos literários estruturados gradativamente, desde os mais fáceis até os mais complexos e, nela, a coletânea de gêneros textuais apresenta tarefas com questionamento analítico; assim como propostas de atividades de interligação entre textos, desenvolvendo, assim, a capacidade de estabelecer dialogismo intertextual. Ainda, esse material pode ser utilizado para compor sequências didáticas.

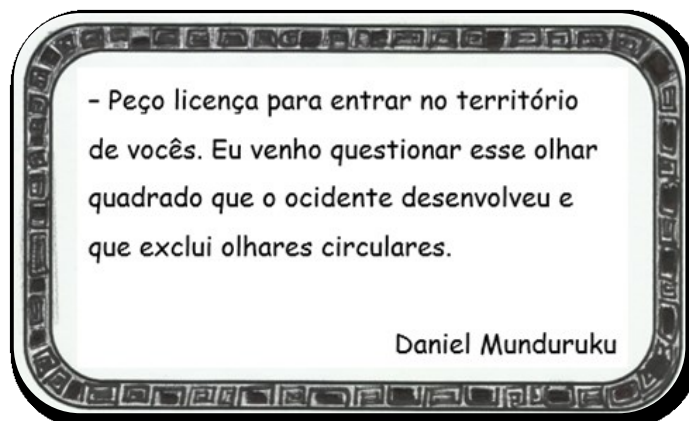
Com este produto educacional, pretende-se preencher uma das carências percebida durante a produção escrita de textos, que é o compêndio de diferentes gêneros textuais literários e não literários, sob a temática de literatura de autoria indígena, que acompanhem

o processo de construção de argumentos, para serem utilizados na produção de textos da ordem do argumentar.

A Unidade Didática pode ser utilizada na área educacional, em escolas, cursinhos pré-vestibulares ou nos sistemas de ensino para jovens e adultos. Material paradidático destinado a jovens, explorando atividades para o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção de textos, ampliando o seu repertório argumentativo e preenchendo uma grave deficiência dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) relacionada à ausência da literatura de autoria indígena.

Esse material didático prevê atividades dirigidas a alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. O material disponibilizado na internet pode ser acessado dentro da escola ou fora dela.

8 CONSIDERAÇÕES



Este estudo explorou a construção de um dispositivo didático com finalidade **pragmática** (Unidade Didática, em arquivo anexo), no qual são propostas atividades de leitura de literatura indígena semiotizada na escrita da DAV. Ainda, nesta pesquisa, estudou-se o impacto de diversos dispositivos mobilizados em ambas as etapas (SDEL e SDEE) nas capacidades de linguagem dos alunos, apontando possibilidades que responderam ao questionamento inicial da pesquisa. Dessa forma, ao concluir este trabalho, pode-se dizer que **a articulação da leitura e escrita em uma SDEM possibilita a semiotização do conteúdo temático e do gênero na produção do gênero DAV.**

O **objetivo geral** desta pesquisa foi **validar** uma forma de organização do ensino (SDEM), concomitantemente, da **leitura** e da linguagem **escrita** nos planos psicológico e linguístico para ampliar e semiotizar o conteúdo temático indígena na DAV. Em primeiro lugar, pode ser afirmado que, de fato, a DAV é um gênero que permite o ensino da língua portuguesa, nas diversas abordagens: literária, gramatical e de produção de textos.

Quanto ao **primeiro objetivo específico**, *o da apresentação de uma proposta de leitura de textos literários de autoria indígena que possa ser inserida numa sequência didática de ensino de leitura e escrita*, o Método Recepcional, como metodologia para o ensino da leitura, em concomitância com o desenvolvimento de atividades instrumentalizadas com dispositivos didáticos, mobilizados em oficinas modulares de ensino da escrita, constitui uma possibilidade viável **pragmática**, tendo como objetivo geral o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Dessa forma, a questão da fragmentação da **leitura-escrita** é superada. Como resultado desse percurso a Unidade Didática foi elaborada e encontra-se em arquivo anexo a este relatório de pesquisa.

Com relação ao **segundo objetivo específico**, o *da verificação, se após o desenvolvimento da SDEM, há ampliação das representações psicológicas do conteúdo temático indígena para o agir comunicativo, assim como da investigação do desenvolvimento das capacidades de linguagem*, em primeiro lugar, a capacidade de ação, relacionada às representações do **conteúdo temático**, tomando como base a avaliação da SDEM realizada pelos alunos, foi possível evidenciar que a semiotização do conteúdo temático de literatura indígena aconteceu em diversas formas de objetivação: artístico-literária e textual. Nesse sentido, observou-se que esses processos de subjetivação e objetivação (leitura-escrita), concebidos, muitas vezes, como particulares e de universos separados (JANTSCH, 1996), manifestaram-se dialeticamente nas objetivações dos alunos. Em segundo lugar, na análise de todos os textos dos alunos da **turma** foi possível observar um aumento do universo semântico da literatura indígena, na PF. No entanto, resultado parecido não foi evidenciado na análise **individual** da PF dos três alunos que formaram o *corpus* de análise. De qualquer forma, o maior avanço relacionado ao conteúdo temático foi percebido nas produções artístico-literárias, visto que, nestas, foi possível evidenciar a empatia (um dos objetivos da leitura de textos literários indígenas), determinando, assim, a ampliação dos horizontes de expectativas, não apenas dos alunos, mas também do professor.

Ainda sobre o **segundo objetivo específico**, a partir das particularidades (singularidades) das produções finais, dos alunos participantes de mais de 80 % das oficinas modulares, foi possível observar a promoção do desenvolvimento das **capacidades de linguagem** em textos escritos, de forma geral. Em relação às capacidades de linguagem, após a intervenção didática da professora-pesquisadora, constatou-se que:

a) houve avanços na **capacidade de ação** relacionada à interpretação da consigna, na pertinência das informações e na coerência temática;

b) quanto à **capacidade discursiva**, observou-se desenvolvimento no uso das sequências argumentativas e explicativas e na quantidade de argumentos mobilizados. Inclusive, a análise de todos os textos da turma, com auxílio do *software* Tropes Zoom, apontou aumento de unidades linguísticas relacionadas a processos argumentativos, na PF. No entanto, analisando especificamente a arquitetura interna dos textos empíricos dos alunos, embora a capacidade discursiva analisada, na PI e na PF, tenha apresentado desenvolvimento, percebeu-se que o mesmo não aconteceu com a **complexificação da argumentação**, isto é, continuou havendo ausência da refutação dos contra-argumentos.

Portanto, a SDEM desenvolvida, nesta pesquisa, embora tenha sido eficiente para promover o nível de argumentação dos alunos, não se mostrou eficiente para desenvolver a complexificação da argumentação (refutar contra-argumentos). Dessa forma, recomenda-se a confecção de outros dispositivos de ensino, contendo diferentes construções textuais que transitem por diferentes gêneros do mesmo estatuto dialógico, organizando atividades que visem à promoção da complexificação da sequência argumentativa. Ademais, considera-se necessário que a progressão da argumentação perpassasse outras sequências textuais. Para isso, seria necessário o ensino da argumentação em espiral, por etapas, considerando-se as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio;

c) o desenvolvimento da **capacidade linguístico-discursiva** foi evidenciado nas categorias coesão nominal, coesão verbal e gerenciamento de vozes. Numa primeira análise, pode ser observado que a organização textual, o uso de unidades de conexão e de modalização, na PI dos três alunos do *corpus* de análise, estava de acordo ao esperado. Mas, ao realizar a análise de todas as produções da turma auxiliando-se com o *software* Tropes Zoom evidenciou-se aumento de unidades de modalização na PF, assim como maior ocorrência de verbos com valor modal (*poder* e *dever*). Essas observações corroboram a hipótese de que a **SDEM influencia a produção dos textos escritos dos alunos**.

Durante o desenvolvimento da pesquisa surgiram atividades improvisadas, a pedido dos alunos ou, em algumas ocasiões, surgiram pela observação atenta durante as oficinas modulares. Tais atividades pareceriam não estarem relacionadas ao levantamento das dificuldades apontadas na PI, mas estas se justificam, pois são **necessidades pragmáticas** que precisavam ser atendidas naquele momento. Um dos questionamentos frequentes dos alunos é “como começar a redação?” e “como organizar as ideias no texto?”. Daí a necessidade de propor atividades que contemplassem o planejamento do texto (plano geral e *layout* da DAV). Isso também aconteceu com os obstáculos relacionados à **ortografia**. No Ensino Médio, o estudo da ortografia não é amplamente contemplado por serem consideradas as dificuldades superadas no Ensino Fundamental. Por isso que, havendo e comprovando-se essa defasagem, as atividades propostas, na SDEE, foram insuficientes para abordar todos os aspectos que permitem dominar a escrita de acordo à norma padrão da língua portuguesa. Daí a percepção de não haver avanços ou superação dos obstáculos relacionados à ortografia, após o desenvolvimento da SDEM desta pesquisa.

O desenvolvimento da SDEM contemplou algumas atividades que podem ser **revistas** futuramente. Por exemplo, as **oficinas** destinadas à problematização das questões polêmicas, a identificação dos tipos de introdução e o uso de organizadores textuais e modalizadores poderiam ser **substituídas** por oficinas que trabalhassem a sequência argumentativa e o uso de argumentos de ressalva, refutação e contestação, considerando os argumentos de autoridade. Ademais, **propõe-se**, aqui, uma SDEE exclusiva para o desenvolvimento de argumentações mais complexas.

Finalmente, este trabalho é uma **contribuição aos estudos da EDEL**, cuja proposta (desenvolvimento de uma SDEM) considera o espaço de ensino, aprendizagem e investigação, passível de observações e identificação didática do processo de ensino e das interações que permeiam a introdução de saberes para o **desenvolvimento da escrita** empírica. Daí que o primeiro passo que todo professor precisa dar é continuar a sua formação profissional. Pode ser que esse seja um dos maiores **limites** e sabotadores da pesquisa do Mestrado Profissional, pois enquanto preparam-se aulas para continuar, com competência, atendendo ao exercício da profissão e cumpre-se uma série de procedimentos burocráticos, esses mestrandos devem organizar o pouco tempo para cursar disciplinas, realizar atividades complementares, pesquisar, estudar, planejar e semiotizar o projeto de pesquisa para poder desenvolvê-lo da melhor forma possível.

Com todos esses **entraves** presentes na pesquisa, este trabalho alia-se a tantas outras pesquisas afins para (re)afirmar que é possível atravessar a ponte entre a pesquisa (mestrado profissional) e o ensino (sala de aula/escola). De fato, essa travessia é carregada de preocupações, exigências, correrias e tudo o quê possa ser imaginado no cotidiano de um professor que divide a sua função social com os afazeres que demandam o ser mãe, filha, esposa, estudante, colega e cidadã. Mesmo assim, pode ser afirmado com muita certeza que esse percurso deixou um saldo positivo e imensurável, visto que, o **agir pedagógico da professora-pesquisadora foi modificado efetivamente**. Dessa forma, o maior **legado** desta pesquisa é o caminho apresentado pelo ISD para o planejamento das aulas, no qual, fazendo-se uso de gêneros textuais, como instrumentos de ensino e aprendizagem, objetiva-se o **desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Nesse viés, a partir da percepção de uma **necessidade**, consideram-se as formações sociais da **atividade** humana, perpassa-se pelas **ações** de linguagem que conduzem à mobilização de **operações** de linguagem que desenvolvem as capacidades de ação, discursiva e linguístico-

discursiva na produção de textos. A partir de agora, esse caminho permeia a práxis do exercício profissional da professora-pesquisadora.

Antes da pesquisa, parecia ser impossível ensinar português por meio da Didática da Língua, à luz da teoria do ISD, utilizando-se de gêneros textuais para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, considerando o fato de que a professora-pesquisadora, normalmente, trabalha com sete turmas por ano. Cada uma delas muito heterogênea, com 40 alunos cada e, sem desconsiderar que, além da produção de textos, é necessário dar conta do ensino de literatura e promover reflexões gramaticais, dentro de um programa escolar. Agora, depois da finalização da pesquisa, a professora-pesquisadora, munida dessa experiência, pode afirmar: **“Claro que é possível!”**.

REFERÊNCIAS

- ABCHI, V. S.; DOLZ, J.; BORZONE, A. M. Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 2, p. 409-432, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a08v51n2.pdf>. Acesso em jan. 2019.
- ALENCAR E. M. A. Ferramentas computacionais para análise de textos sob o enfoque do interacionismo sociodiscursivo: aplicabilidade dos softwares Antconc e Tropes. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, 2017. Disponível em <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2273/1746>. Acesso em 25 jan. 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. (Tradução Paulo Bezerra). 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da Criação Verbal**. (Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Tradução Paulo Bezerra). 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 261 – 306. 2011.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec,. 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura**. (Org. Etienne Samain; Sandra Nitrini). São Paulo: Hucitec, 2002. Disponível em <https://netlli.wordpress.com/2011/09/08/obras-de-bakhtin-disponiveis-em-pdf-em-nosso-banco-de-dados/>. Acesso em: jun. 2017.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Tradução Reto, L. A.; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARROS, E. M. D. O agir languageiro e a prática de produção textual na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 15, n. 1, p. 77-94, 2015.
- BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados/MS, v. 6, p.11-35, 2012. Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/1687/1145>. Acesso em: jun. 2017.
- BARROS, E. M. D; MAIA, V. F, R. A reportagem de temas científicos: uma proposta de ensino fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros. In: BARROS, E. M. D.; STRIKER, M. S, D.; STORTO, L. J. **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes, p. 253-286, 2018.
- BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 14, n. 2, pp. 135-156. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. **Pontos de vista: orientação para a produção de textos**. Caderno do professor (Coleção Olimpíada). São Paulo: Prol Gráfica. 2010.

BRAZ, C. R. I.; ARAÚJO, E. L. de; LENHARDT, J. Entrevista com Joaquim Dolz, professor da Universidade de Genebra. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, jul.-dez. 2017, pp. 355-367. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num25/entrevista/palimpsesto25entrevista01.pdf>. Acesso em 22 set. 2019.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**, (tradução Viviane Ribeiro), 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2003.

BRITO, T. C.; SOUSA FILHO, S. M.; CÂNDIDO, G. V. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 177-197, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n53/2316-4018-elbc-53-177.pdf>. Acesso em 10 nov. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Ana Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Campinas: Mercado de letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: Educ. 2003.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Socio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. (Trad. Haag, C. R.; Otero, G. de A.) **Revista virtual de estudos da linguagem (ReVEL)**, v. 4, n. 6, 2006. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em 23 set. 2019.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La noción de competencia: su pertinencia para el aprendizaje de las acciones verbales. In BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 147-165, 2007. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86403>. Acesso em 09 jun. 2019.

BRONCKART, J-P. Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In: DOLZ, J; IDIAZABAL, I. (editores). **Enseñar (lenguas) en contextos multilingües**. Universidad del País Vasco, España: Argitalpen Zarbitzua, p. 31 – 50, 2013. Disponível em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHWEB138380.pdf>. Acesso em 08 jun. 2019.

CAMPS, A.; DOLZ, J. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la actual escuela. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 25, p. 5-8, 1995. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941554.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

CANIZARES, K. A. L.; SANTOS, T. C.; MANZONI, R. M. Modelização teórico-didática do gênero dissertação argumentativa adaptada ao vestibular da UNESP. CBTECLE, n. 1, p. 154-174, 2019. Disponível em <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/112019153>. Acesso em 08 jun. 2019.

CANUT, E. Procesos interaccionales de adquisición / aprendizaje del lenguaje y dominio de dos lenguas: implicaciones didácticas. In: DOLZ, J; IDIAZABAL, I. (editores). **Enseñar (lenguas) en contextos multilingües**. Universidad del País Vasco, España: Argitalpen Zarbitzua, p. 115 – 146, 2013. Disponível em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHWEB138380.pdf>. Acesso em 08 jun. 2019.

CEREJA, W.; DIAS VIANNA, C.; DAMIEN, C. Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino** (Organização KARWOSKI, A. M; GAYDE-CZKA, B.; BRITO, K. S.). São Paulo: Parábola, p. 34-52. 2011.

CHOCIAY R. **Redação no vestibular da Unesp**. São Paulo: Vunesp, 2008.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>. Acesso em 05 jun. 2019.

DOLZ, J. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 23, p. 17-27, 1994. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941326.pdf>. Acesso em 05 jun. 2019.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78203>. Acesso em 08 jun. 2019.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. DECÂNDIO; MACHADO (trad.). Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o ensino oral e a escrita; apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. **Argumentar para convencer: una secuencia didáctica para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria**. Navarra – Espanha: Ona, 1996. Disponível em <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/46217>. Acesso em 09 jun. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. Capítulo 2, p.35-60. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. In: _____ **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, n. 11, p. 77-98, 1997. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>. Acesso em 09 jun. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. Capítulo 3. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C.; COUCHEPIN, C. T. Os obstáculos de aprendizagem e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. **NUPEM**, Campo Mouraão, v. 9., n. 16., p. 71-86, 2017. Disponível em

<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/download/138/143>. Acesso em 12 jun. 2019.

DORRICO, J. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: **Literatura Indígena Brasileira: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, p. 37-38, 2018.

DROGUI, A. P.; ZORZO-VELOSO, V. Ensino de espanhol como língua estrangeira: uma proposta com base no gênero carta pessoal. **Identidade Científica**, v. 3, n. 2, p. 77-93, 2012. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/24705/19374>. Acesso em 05 jun. 2019.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano do curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Matriz curricular homologada para o 1º semestre de 2016. São Paulo: Centro Paula Souza (CPS). 2016.

FERREIRA, A. A. G. as possibilidades de uso de ferramentas da informática: software para análise de dados qualitativos e ISD. **Calidoscópico**, v.5, n.3, 2007. Disponível em . <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5638>. Acesso em 10 dez 2018.

FERREIRA, N. B. de P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura**. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Unesp/Araraquara, 170 p. 2012.

FIGUEREIDO, E. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 291-304, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n53/2316-4018-elbc-53-291.pdf>. Acesso em 10 ago. 2018.

FIORIN, J. L. **Argumentação**, 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, v.14, n. 40, p. 299-308, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300022. Acesso em 25 jul. 2019.

FUMAGALLI, R. C. D. V.; HOFFMANN, A. E. Leitura da Literatura Indígena pelo viés da estética da recepção. **Revista Língua e Literatura**, v.19, n.34, p.252-272, 2017. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/download/2689/2596>. Acesso em 10 nov. 2018.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, n. 1, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100016. Acesso em 06 fev. 2019.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

HAKIY, T. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, p. 37-38, 2018.

JANTSCH, A. P. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: Trama e Texto: leitura crítica escrita criativa (Lucídio Bianchette Org.), p. 37-55. Campinas: Unicamp, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática. 1994. Disponível em <https://ufprbrasileiraluis.files.wordpress.com/2015/02/jauss-arquivo-melhor.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

JAUSS, H. R. **Pequeña apologia de la experiencia estética**. Trad. Daniel Innerarity. Barcelona: Novagráfik, 2002. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/40744829/jauss-hans-robert-pequena-apologia-de-la-experiencia-estetica-barcelona-paidos-2002->. Acesso em 10 jul. 2018.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos. História indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998. 115 p.

JECUPÉ, K. W. **Tupã Tenondé. A criação do universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001. 107p.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, p. 39-44, 2018.

LENHARO, A. F. L. **A potencialidade do uso de questões sociocientíficas para a produção do gênero do discurso dissertação escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESP/Bauru. 2016. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141956/lenhara_afl_me_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 27 abr. 2018.

LUKÁCS, G. **La peculiaridad de lo estético**. (Tradução Manuel Scristán) – La Estética de Lukács, Tomo I. 1ª ed. México DF: Grijalbo, 1966. Disponível em https://www.academia.edu/16714923/Georg_Luk%C3%A1cs_-_Est%C3%A9tica_Vol._I._La_Peculiaridad_de_lo_Est%C3%A9tico_Tomo_1?auto=download. Acesso em jul. 2018.

MACHADO, A. R., BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação**. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, 6:3, pp. 547-573. 2006. Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MANZONI, R. M. **Dissertação escolar: um gênero em discussão**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. 2007. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp034066.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MANZONI, R. M. Ensino da língua portuguesa na perspectiva discursivo-enunciativa: necessidade da interface com a Linguística para a construção dos saberes da docência. In: CALDEIRA, A. M.; ZANATA, E. M.; LEPRE, R. M. (Org.). **Cadernos de docência na**

educação básica I. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 1, pp. 135-148. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cbe/files/cadernos-eb-01.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MELLO, T. **Amazonas, pátria da água.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MEDEIROS, S. Ainda não se lê em xavante. In: **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, p. 155-172, 2018.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: O reencontro da memória. In: **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, p. 81-84, 2018.

MUNDURUKU, D. **Karaíba, uma história do Pré-Brasil.** (Ilustrações Mauricio Negro) Barueri: Manole, 2010. 96p.

MUNDURUKU, D. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória.** São Paulo: Nobel, 2001. 40p.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. n. 2, p. 31-41. 1996. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em 09 jun. 2019.

PEREIRA, L.; NASCIMENTO, E. L. Mapeamento inicial das capacidades de linguagem no processo de avaliação formativa. Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, p. 1259 – 2276. Londrina: Eduel, 2010. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas.html#m>. Acesso em jun. 2017.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação:** nova retórica. (tradução Galvão, M. E. A. P). 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PERES, J. S. D. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.2, p. 107-137, 2018. Disponível em <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/2887/2166>. Acesso em 10 nov. 2018.

PLATÃO, S. F. e FIORIN, J. L. **Para entender o texto.** Leitura e redação. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

POTIGUARA, E. Metade Cara, Metade Máscara. Lorena: Projetos Especiais, p. 2018.

RIBEIRO, J. **A sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio.** 2012. Dissertação (mestrado). Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28949/R%20-%20T%20-%20JOSELIA%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 set. 2018.

RIBEIRO, J. **Advérbios aspectualizadores no texto dissertativo produzido na escola.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba. 2006. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/14063>. Acesso em: jun. 2017.

SÁNCHEZ-VAZQUEZ, A. **Segunda conferencia: La Estética de la Recepción (I). El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss). De la Estética de la Recepción a una**

estética de la participación. 2005. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. p. 31-48. Disponível em http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1843/02_De_la%20Estetica_ASV_2007_2a_Conferencia_31_48.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 nov. 2018.

SANTOS, E. P. A autoinclusão da literatura indígena contemporânea no cânone brasileiro: uma herança cultural a ser reconhecida. **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 107-121, 2018. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/viewFile/2922/2531>. Acesso em 10 nov. 2018.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, p.19-34, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetivos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Organização e tradução ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-78, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. 1999. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/237513754>. Acesso em 09 jun. 2019.

SCHWARZBOLD, C. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigo de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras. Uberlândia. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16770/1/AbordagemOperadoresArgumentativos.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

SOUZA, E. R. Literatura indígena e direitos autorais. In: **Literatura Indígena Brasileira contemporânea: criação, crítica e Recepção** [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.), Porto Alegre: Fi, p. 51-74, 2018.

STRIKERV, M. S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 313-334, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/523/567>. Acesso em: 31 jan. 2019.

THIÉL, J. C. **A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica. 2012. 162p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, R. C. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Horizonte, 2010.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. (tradução Reinaldo Guarany). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNESP. 2018. **Manual do candidato do vestibular 2019**. Fundação VUNESP. 2018. Disponível em https://vestibular.unesp.br/Home/2019/manual_unesp_2019.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

VIDON, L. N. 2012. Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana. **Estudos Linguísticos**, v. 41, n. 2, p. 419-432. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1169/725>. Acesso em 31 jan. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** (tradução Paulo Bezerra), 2ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (tradução Maria da Pena Villalobos), 16ª ed. São Paulo: Ícone, p.103 – 117, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, (tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo), 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, J. R. **O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Minas Gerais, 2006. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6VTJY9/joelma_xavier_diss.pdf;sequence=1. Acesso em: jun. 2017.

YAMÃ, Y. **Kurumi Guaré no coração da Amazônia**. São Paulo: FTD, 2007, 88p.

ZANCAN, M. R. K. **A representação do indígena no ensino da literatura: da escola convencional à escola indígena**. Tese de Doutorado. 2015.

MÍDIAS

DOLZ, J. **Videoconferência: Os poderes da escrita: argumentação e socialização**. Programa Escrevendo o Futuro. 2016. (90 minutos). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GzhKQrl-LRs&t=2235s>”. Acesso em: fevereiro de 2018.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
CARTA DE ANUÊNCIA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa
UNESP/Bauru

Eu, Miyoko Inoe, diretora da “ETEC DOUTOR DOMINGOS MINICUCCI FILHO”, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa **“Reestruturação e ordenação do conteúdo temático na produção do gênero dissertação argumentativa de vestibular”**, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora Kathia Alexandra Lara Canizares, tendo como objetivo principal desenvolver as capacidades de linguagem, na produção escrita da dissertação argumentativa de vestibular, em alunos do terceiro ano do ETIM-Administração.

Afirmo que tive acesso a informações sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, através do projeto de pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Botucatu, 06 de julho de 2018.

Miyoko Inoe
Diretor de Escola
RG: 16.264.724-4

162.823.257/0001-00

ETEC DR. DOMINGOS
MINICUCCI FILHO

Avenida Santana, 654
Centro - CEP 18603-700
BOTUCATU - SP

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REESTRUTURAÇÃO E ORDENAÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA DE VESTIBULAR

Pesquisador: KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93682218.8.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.815.745

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação que visa promover a escrita da forma dissertativa por meio do desenvolvimento de material metodológico utilizando metodologia de pesquisa-ação.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a proponente, o objetivo será: "validar uma forma de organização de ensino para desenvolver e avaliar capacidades de linguagem dos alunos necessários à reestruturação e ordenação do conteúdo temático na produção da dissertação argumentativa de vestibular".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, relacionados à privacidade dos participantes e eventuais desconfortos com a aplicação dos procedimentos e os benefícios estão relacionados ao desenvolvimento de métodos de ensino eficazes para o estímulo à escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As metodologias de pesquisa-ação no campo educativo são adequadas e úteis, e a metodologia proposta pela investigação em tela é bastante bem fundamentada e coerente com o problema proposto.

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.815.745

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1168126.pdf	06/07/2018 18:11:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	KathiaTerConsPAIS_TCLE.pdf	06/07/2018 18:10:32	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	KathiaTerAsseALUNO_TALE.pdf	06/07/2018 18:10:20	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	KathiaAnuencia.pdf	06/07/2018 18:02:55	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	KathiaCanizares_Projeto.pdf	06/07/2018 18:00:22	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito
Folha de Rosto	KathiaFOLHADEROSTO.pdf	06/07/2018 17:58:23	KATHIA ALEXANDRA LARA CANIZARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Continuação do Parecer: 2.815.745

BAURU, 13 de Agosto de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
 (Coordenador)

ANEXO C – INSUMOS LINGÜÍSTICOS LITERÁRIOS DE REFERÊNCIA UTILIZADOS NA SDEL (MÓDULO I)



1. Letra da música do vídeo *Brincar de Índio*, de Xuxa (Maria da Graça Xuxa Meneghel), composição: Michael Sullivan e Paulo Massadas. Durante o vídeo.

Brincar de Índio

Xuxa

Vamos brincar de índio	Pego meu arco e flecha	Índio não faz mais lutas
Mas sem mocinho pra me pegar...	Minha canoa e vou pescar	Índio não faz guerra
Venha pra minha tribo	Vamos fazer fogueira	Índio já foi um dia
Eu sou cacique, você é meu par...	Comer do fruto que a terra dá	O dono dessa terra
Índio fazer barulho	Índio fazer barulho	Índio ficou sozinho
Índio ter seu orgulho	Índio ter seu orgulho	Índio querer carinho
Índio ter seu orgulho	Índio quer apito	Índio querer de volta a sua paz
Vem pintar a pele para a dança começar	Mas também sabe gritar	https://www.letras.mus.br/xuxa/91250/

2. Letra do videoclipe *Eju Orendive*, de Brô Mc's.

Eju Orendive

Brô Mcs

Aqui o meu rap não acabou	Povo contra povo, não pode se matar	Nós te chamamos pra revolucionar	Em cima desse fato a gente canta
Aqui o meu rap está apenas começando	Levante sua cabeça	Por isso venha com nós, nessa levada	Índio e índio se matando
Eu faço por amor	Se você chorar não é uma vergonha	Nós te chamamos pra revolucionar	Os brancos dando risada
Escute, faz favor	Jesus também chorou	Aldeia unida, mostra a cara	Por isso estou aqui
Está na mão do senhor	Quando ele apanhou	Vamos todos nós no rolê	Pra defender meu povo
Não estou para matar	Chego e rimo o rap guarani e kaiowa	Vamos todos nós, índios festejar	Represento cada um
Sempre peço a Deus	Você não consegue me olhar	Vamos mostrar para os brancos	E por isso, meu povo
Que ilumine o seu caminho	E se me olha não consegue me ver	Que não há diferença e podemos ser iguais	Venha com nós
E o meu caminho	Aqui é o rap guarani que está chegando pra revolucionar	Aquele boy passou por mim	Nós te chamamos pra revolucionar
Não sei o que se passa na sua cabeça	O tempo nos espera e estamos chegando	Me olhando diferente	Por isso venha com nós, nessa levada
O grau da sua maldade	Por isso venha com nós	Agora eu mostro pra você	Nós te chamamos pra revolucionar
Não sei o que você pensa	Nós te chamamos pra revolucionar	Que sou capaz, e eu estou aqui	Aldeia unida, mostra a cara
	Por isso venha com nós, nessa levada	Mostrando para você	
	Nós te chamamos pra revolucionar	O que a gente representa	Nós te chamamos pra revolucionar
	Aldeia unida, mostra a cara	Agora estamos aqui	Por isso venha com nós, nessa levada
		Porque aqui tem índio sonhadores	Nós te chamamos pra revolucionar
		Agora te pergunto, rapaz	Aldeia unida, mostra a cara
		Por que nós matamos e morremos?	

<https://www.letras.mus.br/bro-mcs/eju-orendive/>

3. Decreto de Lei que oficializou O Dia do Índio.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO-LEI Nº 5.540, DE 2 DE JUNHO DE 1943.

Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, e tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, reunido no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o "Dia do Índio",

DECRETA:

Art. 1º É considerada – "Dia do Índio" – a data de 19 de abril.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 2 de junho de 1943, 122ª da Independência e 55ª da República.

GETÚLIO VARGAS.
Apolônio Sales.
Osvaldo Aranha.

Este texto não substitui o publicado no DOU de 4.6.1943

4. Charge *Salve o Dia do Índio!* (Sinovaldo).



https://enem.estuda.com/sis_questoes/imagens/386197/d7153af255eb4e2dc409363bc7c9ffd5.png

Fase da Ruptura do Horizonte de Expectativas

5. Da literatura indigenista e indianista à indígena

Solilóquio do índio⁶⁹ (Thiago de Melo)

*Perdido de mim, não sei
ser mais o que fui e nunca
poderei deixar de ser.*

*inútil que me dissolve
na dor que não me devolve
o poder de me encontrar.*

*oco e opaco me converto
em depósito dos restos
impuros do ser alheio.*

*De mim me perco e me
esqueço
do que sou na precisão
que já tenho de imitar
os brancos no que eles são:
uma apenas tentativa*

*Já deslebrado da glória
radiosa de conviver,
já perdido o parentesco
com a água, o fogo e as
estrelas,
já sem crença, já sem chão,*

*Resíduo de mim, a brasa
do que já fui me reclama,
como a luz que me conhece
de uma estrela agonizante
dentro do ser que perdi.*

⁶⁹ MELLO, T. Amazonas, pátria da água. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 73-74.

I-Juca Pirama⁷⁰ (Gonçalves Dias)

<i>Meu canto de morte,</i>	<i>Por fado inconstante,</i>	<i>E as duras fadigas</i>
<i>Guerreiros, ouvi:</i>	<i>Guerreiros, nasci;</i>	<i>Da guerra provei;</i>
<i>Sou filho das selvas,</i>	<i>Sou bravo, sou forte,</i>	<i>Nas ondas mendaces</i>
<i>Nas selvas cresci;</i>	<i>Sou filho do Norte;</i>	<i>Senti pelas faces</i>
<i>Guerreiros, descendo</i>	<i>Meu canto de morte,</i>	<i>Os silvos fugaces</i>
<i>Da tribo tupi.</i>	<i>Guerreiros, ouvi.</i>	<i>Dos ventos que amei. [...]</i>
<i>Da tribo pujante,</i>	<i>Já vi cruas brigas,</i>	
<i>Que agora anda errante</i>	<i>De tribos imigas,</i>	

Karaíba, uma história do Pré-Brasil (Daniel Munduruku)

A profecia do Karaíba anuncia que algo ruim vai acontecer numa aldeia, no contexto pré-cabralino. Perna Solta, indígena humano (visão não selvagem), numa sociedade organizada, vinculado a sua ancestralidade e espiritualidade, aponta o fim da forma de vida do seu povo. A narrativa discorre sobre as aventuras dele até o casamento com Maraí.

— *Eu tive um sonho. Nele a nossa aldeia era invadida por seres monstruosos. Tinham pelo em todo o corpo e no rosto. Não sabia de onde vinham, nem o que queriam com a nossa gente. Tentei conversar com eles, mas falavam uma língua muito estranha e confusa. Eram grandes e fortes. Eles pareciam com macacos, mas não pulavam nem brincavam [...].* (MUNDURUKU, 2010, p. 26)

O enredo finaliza quando um guerreiro da aldeia...

Um dia Cunhambebe andava pelas margens do paranã coletando conchas quando lhe chamou a atenção um ponto branco que “surfava” sobre as águas salgadas. O jovem se assustou com aquela visão e saiu correndo, largando o fruto de seu trabalho no chão. Sua gritaria chamou a atenção de todas as pessoas da aldeia, que se reuniram para ouvir o que o escolhido tinha para dizer. Sem fôlego devido à sua forte correria, o garoto respirou fundo e anunciou:

— *Os fantasmas estão chegando! Os fantasmas estão chegando!* (MUNDURUKU, 2010, p.92).

Meu tio Iauaretê (Guimarães Rosa)⁷¹

Iauaretê (iauara é onça, em tupi, etê é verdadeiro) é um monólogo narrativo de um caçador de onça (animal sagrado dos índios). Macuncôzo, filho de uma índia e de um branco, afirmar a sua identidade indígena através da linguagem, transforma-se até se aproximar à de um animal.

Ói: mecê não viu Maria-Maria, ah, pois não viu. Carece de ver. Daqui a pouco ela vem, se eu quero ela vem, vem munguitar mecê... [...]

Ei, ei, que é que mecê tá fazendo?

Desvira esse revólver! Mecê brinca não, vira o revólver pra outra banda... Mexo não, tou quieto, quieto... Ói: cê quer me matar, ui? Tira, tira revólver pra lá! Mecê tá doente, mecê tá variando... Veio me prender? Ói: tou pondo mão no chão é por nada, não, é à-toa... Ói o frio... Mecê tá doido?! Atiê! Sai pra fora, rancho é meu, xô! Atimbora! Mecê me mata, camarada vem, manda prender mecê... Onça vem, Maria-Maria, come mecê... Onça meu parente... Ei, por causa do preto? Matei preto não, tava contando bobagem... Ói a onça! Ui, ui, mecê é bom, faz isso comigo não, me mata não... Eu – Cacuncozo... Faz isso não, faz não... Nhenhenhém... Heeé!...

Hé... Aar-rrá... Aaâh... Cê me arrhoôu... Remuaci... Rêiucânanacê... Araaã... Uhm... Ui... Ui... Uh... uh... êêê... êê... ê...

⁷⁰ Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/jucapirama.pdf

⁷¹ Disponível em: <http://www.biolinguaagem.com/inuma/ROSA%201961%20meu%20tio%20iauarete.pdf>
Acesso em 10 jul. 2018.

Fase do Questionamento do Horizonte de Expectativas

6. Visão sobre a mulher indígena: José de Alencar x Eliane Potiguara

Trecho da obra Iracema (José de Alencar)⁷²

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo da grande nação tabajara, o pé grácil e nu, mal roçando alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto Iracema saiu do banho; o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste

A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru te palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Brasil (Eliane Potiguara)⁷³

Que faço com a minha cara de índia?

E meus cabelos

E minhas rugas

E minha história

E meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia?

E meus espíritos

E minha força

E meu tupã

E meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?

E meu torá

E meu sagrado

E meus "cabocos"

E minha terra

Que faço com a minha cara de índia?

E meu sangue

E minha consciência

E minha luta

E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?

Não sou violência

Ou estupro

Eu sou história

Eu sou cunhã

Barriga brasileira

Ventre sagrado

Povo brasileiro

Ventre que gerou

O povo brasileiro

Hoje está só ...

A barriga da mãe fecunda

E os cânticos que outrora cantavam

Hoje são gritos de guerra

Contra o massacre imundo.

⁷² Fonte: ALENCAR, J. Iracema: lenda do Ceará. Série Objetivo, s/d. p. 20-21.

⁷³ Fonte: <http://latitudeslatinas.com/poemas-de-eliane-potiguara/>

ANEXO D – INSUMOS LINGÜÍSTICOS DE REFERÊNCIA UTILIZADOS NA SDEE (MÓDULO II)



7. Análise e identificação de autoria, interlocutores, intencionalidade, função social.

Coletânea de consignas de vestibulares e concursos públicos.

ENEM - 2017

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ENEM - 2016

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

USP - 2017

*Considerando as ideias apresentadas nos textos e também outras informações que julgar pertinentes, redija uma dissertação em prosa, na qual você exponha seu ponto de vista sobre o tema: **Devem existir limites para a arte?***

USP - 2016

O conjunto de excertos acima contém um verbete, que traz uma definição de utopia, seguido de outros cinco textos que apresentam diferentes reflexões sobre o mesmo assunto. Considerando as ideias neles contidas, além de outras informações que você julgue pertinentes, redija uma dissertação em prosa, na qual você exponha o seu ponto de vista sobre o tema – **As utopias: indispensáveis, inúteis ou nocivas?**

Concurso Público. Secretaria Educação Brasília

Em seu texto, discuta, necessariamente e de maneira fundamentada, as dimensões educar e cuidar da educação infantil, relacionadas ao papel do professor para essa etapa da educação básica.

TRT - 2015

Apesar da presunção de veracidade que confere autoridade, interesse e sedução a todas as fotos, a obra que os fotógrafos produzem não constitui uma exceção genérica ao comércio usualmente nebuloso entre arte e verdade. Mesmo quando os fotógrafos estão muito mais preocupados em espelhar a realidade, ainda são assediados por imperativos de gosto e de consciência. [...] O problema não é que as pessoas se lembrem através das fotografias, mas que se lembrem apenas das fotografias. (SONTAG, Susan. “Na caverna de Platão”, em *Sobre a Fotografia*, São Paulo, Companhia das Letras, 2008)

A partir do trecho acima, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre o seguinte tema:

A imagem como produtora de sentidos na modernidade

8. Percepção das representações da situação de comunicação de textos do grupo do **argumentar**. Carta de reclamação, da revista Brasil Escola⁷⁴; artigo de opinião, de Daniel Munduruku⁷⁵; carta do leitor, do Jornal Folha de São Paulo⁷⁶; editorial, do Jornal Gazeta do Povo⁷⁷; diálogo argumentativo, da *Revista Científica Linguagem em Discurso*⁷⁸; carta argumentativa de solicitação, de um blog⁷⁹ e, resenha crítica, do Jornal GGN⁸⁰.

. CARTA DE RECLAMAÇÃO

Campinas do Sul, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Exmo(s). Senhor (es),

No último dia 05 de fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do Equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava.

Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularei a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.

Sem mais,

João da Silva.

BrasilEscola. <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-reclamacao.htm>

⁷⁴ <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-reclamacao.htm>

⁷⁵ <http://danielmunduruku.blogspot.com>

⁷⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2906200704.htm>

⁷⁷ <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/emprego-esperanca-e-desalento-dvt2v0pz6hx70pbr7wd9ti90/>

⁷⁸ <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00449.pdf>

⁷⁹ <https://brainly.com.br/tarefa/10874153>

⁸⁰ <https://jornalggm.com.br/blog/fabio-de-oliveira-ribeiro/o-povo-brasileiro-resenha-do-livro-de-darcy-ribeiro>

ARTIGO DE OPINIAO

A milenar arte de educar dos povos indígenas (Daniel Munduruku)

Educar é dar sentido. E dar sentido ao nosso estar no mundo. Nossos corpos precisam desse sentido para se realizar plenamente. Mas também nossos corpos são vazios de imagens e elas precisam fazer parte da nossa mente para que possamos dar respostas ao que se nos apresenta diuturnamente como desafios da existência. E por isso que não basta dar alimento apenas ao corpo, é preciso também alimentar a alma, o espírito. Sem comida o corpo enfraquece e sem sentido é a alma que se entrega ao vazio da existência.

A educação tradicional entre os povos indígenas se preocupa com esta trílice necessidade: do corpo, da mente e do espírito. E uma preocupação que entende o corpo como algo prenhe de necessidades para poder se manter vivo.

Esta visão de educação é sustentada pela ideia de que cada ser humano precisa viver intensamente seu momento. A criança indígena é, então, provocada para ser radicalmente criança. Não se pergunta nunca a ela o que pretende ser quando crescer. Ela sabe que nada será se não viver plenamente seu ser infantil. Nada será porque já é. Não precisará esperar crescer para ser alguém. Para ela é apresentado o desafio de viver plenamente seu ser infantil para que depois, quando estiver vivendo outra fase da vida, não se sinta vazia de infância. A ela são oferecidas atividades educativas para que aprenda enquanto brinca e brinque enquanto aprende num processo contínuo que irá fazê-la perceber que tudo faz parte de uma grande teia que se une ao infinito.

Num mesmo movimento ela vai sendo introduzida no universo espiritual. Embalada pelas histórias contadas pelos velhos da aldeia, a criança e o jovem passam a perceber que em seu corpo moram os sentidos da existência. Este sentido é oferecido pela memória ancestral concentrada nos velhos contadores de histórias. São eles que atualizam o passado e o fazem se encontrar com o presente mostrando à comunidade a presença do saber imemorial capaz de dar sentido ao estar no mundo.

Este processo todo é alimentado por rituais que lembram o passado para significar o presente. São movimentos corpóreos embalados por cantos e danças repetidos muitas vezes com o objetivo de "manter o céu suspenso". A dança lembra a necessidade de sermos gratos aos espíritos criadores; conta que precisamos de sentidos para viver dignamente; ordena a existência. Cada grupo de idade ritualiza a seu modo. Cada um se sente responsável pelo todo, pela unidade, pela continuidade social. Educar é, portanto, envolver. E revelar. E significar. E mostrar os sentidos da existência. E dar presente. E não acaba quando a pessoa se "forma". Não existe formatura. Quem vive o presente está sempre em processo.

E por isso que a criança será sempre criança. Plenamente criança. Essa é a garantia de que o jovem será jovem no seu momento. O homem adulto viverá sua fase de vida sem saudades da infância, pois ele a viveu plenamente. O mesmo diga-se dos velhos. O que cada um traz dentro de si é a alegria e as dores que viveram em cada momento. Isso não se apaga de dentro deles, mas é o que os mantém ligados ao agora.

Olhar os povos indígenas brasileiros a partir de uma visão rasa de produção, de consumo, de riqueza e pobreza é, no mínimo, esvaziar os sentidos que buscam para si. Pense nisso. *Xipat Oboré*. (Tudo de Bom!)

<http://danielmunduruku.blogspot.com>

CARTA DO LEITOR

Artigo de Eliane Çatanhêde (Folha de S. Paulo, 29/junho)

Um cara desses

Quando os filhos são pequenos, chutam a canela da empregada, e os pais acham "natural", fingem que não vêem. Já maiores um pouco, comem o que querem, na hora em que querem, não falam nem bom-dia para o porteiro e desrespeitam a professora. Na adolescência, vão para o colégio mais caro, para o judô, para a natação, para o inglês e gastam o resto do tempo na praia e na internet. Resolvido.

Dos pais, ouvem sempre a mesma ladainha: o governo não presta, os políticos são todos ladrões, o mundo está cheio de vagabundos e vagabundas. "E quero os meus direitos!" Recolher o INSS da empregada, que é bom, não precisa.

E assim que os filhos, já adultos, saudáveis, em universidades, são capazes de jogar álcool e fósforo aceso num índio, pensando que era "só um mendigo", ou de espancar cruel e covardemente uma moça num ponto de ônibus, achando que era "só uma prostituta".

A perplexidade dos pais não é com a monstruosidade, mas com o fato de que seu anjinho está sujeito — em tese — às leis e às prisões como qualquer pessoa: "Prender, botar preso junto com outros bandidos? Essas pessoas que têm estudo, que têm caráter, junto com uns caras desses?", indignou-se Ludovico Ramalho Bruno, pai de Rubens, 19.

Dá para apostar que ele votou contra o desarmamento, quer (no mínimo) "descer o pau em tudo quanto é bandido" e defende a redução da maioria penal. Cadeia não é para o filho, que tem estudo e dinheiro, um futuro pela frente. É para o garoto do morro, pobre e magricela, que conseguir escapar dos tiroteios e roubar o tênis do filho.

Isso se resolve com o Estado sendo Estado, com justiça, humanidade e educação — não só com ensino para todos e professores mais bem treinados e mais bem pagos, mas também com a elemental compreensão de que "o problema", e os réus, não são os pobres. Ao contrário, eles são as grandes vítimas.

Tapa na cara

"Um primor o artigo de Eliane Cantanhêde de ontem. O pior é que muitos desses adolescentes de classe média, que ela descreve tão bem, quando não chegam ao extremo de espancar ou pôr fogo em pessoas em pontos de ônibus vão exercer cargos de comando em empregos arranjados. E alguns vão ser os gestores da sociedade." SÉRGIO GERSOSIMO (Carapicuíba, SP)

"Concordo com Eliane Cantanhêde quando ela afirma, em sua coluna de 29/6, que o problema pode ser resolvido com o Estado sendo Estado, com justiça, com humanidade, com educação e com a compreensão de que o problema não são os pobres, pois eles são as vítimas neste rico país. O que me indignou foi a aposta que ela fez, argumentando que o senhor Ludovico Ramalho Bruno com certeza votou contra o desarmamento. A opinião dela sobre o referendo do desarmamento é apenas a opinião dela, e não uma verdade a ser seguida. Eu votei contra o desarmamento, sou contra a redução da maioridade penal e não acho que bandidos devam apanhar, mas sim ser reeducados para que possam voltar ao seio da sociedade." RICARDO REIS (Indaiatuba, SP)

"Tenho 60 anos, sou professor do ensino médio há cerca de quatro décadas e há muito tempo leio o que se escreve em nossos jornais. Mas o que Eliane Cantanhêde escreveu na sexta-feira passada sobre os papais dos filhinhos que "têm estudo e caráter" (!), porém agridem empregadas pensando "serem apenas prostitutas", foi de uma precisão, de uma objetividade e de uma contundência que eu nunca havia lido em nenhum jornal deste país. Parabéns a Eliane e à Folha." IVAN G. ANJOS (São Paulo, SP)

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2906200704.htm>

EDITORIAL

"Emprego, esperança e desalento

País criou 110 mil postos de trabalho em agosto, mas ao mesmo tempo registra quase 5 milhões de brasileiros que já desistiram até mesmo de buscar um emprego"

"O presidente Michel Temer se animou tanto com os dados mais recentes do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) que se antecipou ao Ministério do Trabalho e comemorou no Twitter, na véspera da divulgação oficial. As contratações superaram as demissões em 110 mil empregos com carteira assinada no mês de agosto – na rede social, Temer havia falado em "mais de 100 mil", o que viu como sinal de que "o Brasil está no rumo certo. Em plena recuperação", já que este é o melhor resultado para um mês de agosto desde 2013 e o segundo melhor de 2018, perdendo apenas para abril."

Jornal GAZETA DO POVO (21/09/2018)

DIÁLOGO ARGUMENTATIVO

A – Se você não cumprir a regra, você será preso.

B – Toda regra tem exceção.

A – Ah, não acredito!

B – Você verá!

Revista Científica Linguagem em Discurso (2015). <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00449.pdf>

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Timbre da empresa

Dep. de vendas

Nº 02/09

Ao Diretor do Dep. de Faturamento

João Esleveriano da Costa

Recife, _____ de fevereiro de 2009.

Prezado Senhor,

Solicito a esse departamento, do qual V.S.ª é diretor, que tenha a gentileza de enviar-me a tabela de faturamento do último mês, a fim de que possamos conferir algumas vendas realizadas.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendido, dada a eficiência desta seção.

Subscrovo-me.

Cordialmente,

Antônio Bernardo da Luz.

Chefe do departamento de vendas.

Blog, <https://brainly.com.br/tafe/10874153>

RESENHA CRÍTICA,

O POVO BRASILEIRO (resenha do livro de Darcy Ribeiro *Companhia das Letras*, 2006). Resenha de Fabio de Oliveira Ribeiro

17 de fevereiro de 2017. 20 anos da morte de Darcy Ribeiro! #ObrigadoDarcy Logo na introdução, Darcy Ribeiro desfaz o mito da integração racial pacífica. Segundo ele a unidade nacional resultou de "...um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista." Portanto, esqueça todas as belas e possivelmente inverídicas palavras que você já leu sobre este país. O Brasil não foi palco nem de uma farsa, nem de uma comédia, mas de uma tragédia.

Por baixo da aparente "...uniformidade cultural brasileira, esconde-se uma profunda discrepância, gerada pelo tipo de estratificação que o processo de formação nacional produziu. O antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social aqui se exacerba, para opor uma estreitíssima camada privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais."

Em razão deste processo "...as elites dirigentes, primeiros lusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas." O Brasil não é um país de oportunidades. A mobilidade social é praticamente inexistente. "O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizaram num 'modus vivendi' que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos. Os privilegiados simplesmente se isolam numa barreira de indiferença com a sina dos pobres, cuja miséria repugnante procuram ignorar ou ocultar numa espécie de miopia social, que perpetua a alienidade. O povo massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concedido."

Um exemplo claro de como as desigualdades originais ainda ecoam e são reforçadas na sociedade brasileira pode ser visto todos os dias nos telejornais. Se alguém da classe rica morre a cobertura jornalística é intensa, dramática e individualiza detalhadamente a vítima. O morto tem direito a uma história, sua perda é lamentada em função daquilo que ainda estaria em condição de realizar.

Quando os pobres são abatidos como moscas nos conflitos entre policiais e traficantes a imprensa relata apenas o que considera essencial: "conflito no morro do Alemão fez 19 vítimas". Recentemente, no horário nobre, a Rede Globo despretensiosamente assumiu a versão de que "todos os 19 mortos no morro do Alemão eram criminosos". Ao contrário do janota, os pobres não têm história. E apesar da CF88 prescrever que todos são iguais perante a Lei, a imprensa nega aos pobres brasileiros o direito de serem considerados honestos, processados e condenados pelo Poder Judiciário ao invés de abatidos como animais. A mídia transforma a pobreza em crime e reforça esta ideia nos expectadores pobres.

No primeiro capítulo, Darcy nos dá um panorama do Novo Mundo. E nos diz o que poucos tem dito "...só temos o testemunho de um dos protagonistas, o invasor. Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele também, quem relata o que decidiu aos índios e negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador." [...]

26/10/2013. ATUALIZADO EM 20/02/2017

<https://jornalgnn.com.br/blog/fabio-de-oliveira-ribeiro/o-povo-brasileiro-resenha-do-livro-de-darcy-ribeiro>

9. Análise de textos para promover a observação do **plano geral** da DAV

“Redação nota 1000”, do tema “*Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*”⁸¹.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, há 45 milhões de indivíduos portadores de alguma deficiência no País. Apesar do amplo contingente populacional e dos avanços nos direitos dessa camada da sociedade, esses brasileiros não dispõem de uma inclusão educacional plena, sobretudo os surdos. Esse cenário desafiador demanda a adoção de medidas mais eficientes por parte do Poder Público e de instituições formadoras de opinião a fim de garantir uma melhor qualidade de vida aos deficientes auditivos.

De fato, o acesso à educação pelos indivíduos surdos é assegurado pela Constituição de 1988 e pelo mais recente Estatuto da Pessoa com Deficiência. No Brasil, entretanto, há uma discrepância entre o que é defendido por tais instrumentos jurídicos e a realidade excludente vivida por essa população. Esses indivíduos sofrem, diariamente, com a escassez de materiais didáticos adaptados e com a insuficiente formação de profissionais, que, muitas vezes, são incapazes de oferecer uma educação em Libras. Além disso, grande parte dos brasileiros desconhece tais legislações, o que dificulta a inclusão plena dos deficientes auditivos e evidencia uma atuação negligente do Estado.

Ademais, de acordo com o pensador Vygotsky, o indivíduo é fortemente influenciado pelo meio em que está inserido, o que ressalta a importância de certos setores da sociedade, a exemplo de famílias e escolas, na formação cidadã dos brasileiros. Mesmo com essa ampla relevância, diante da persistência de atos discriminatórios contra os surdos no âmbito escolar, como a recusa de matrícula, a segregação em turmas especiais e o bullying, fica evidente o desrespeito que tifica como crime qualquer comportamento intolerante contra os portadores de necessidades especiais, incluindo os surdos.

Portanto, a fim de garantir a devida formação educacional dos deficientes auditivos, cabe ao Poder Público, por meio da destinação de mais recursos ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, garantir uma melhor capacitação dos professores e uma maior disponibilização de materiais adaptados, além de promover informes educativos, mediante as redes sociais, sobre a existência do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ademais, cabe às escolas garantir, por meio de palestras para os pais de alunos, o devido incentivo de amplos diálogos entre os membros do núcleo familiar, possibilitando uma reflexão quanto ao respeito às diferenças no âmbito domiciliar desde a infância.

10. Tarefa extrassala para produção textual.

Considere a seguinte situação:

Uma postagem recente em uma rede social de uma mensagem de ódio contra a inclusão do estudo da cultura dos povos indígenas na escola foi foco de intensa discussão. Dada a repercussão do caso, o jornal de maior circulação da cidade resolveu fazer um caderno especial sobre o tema “Estudo da cultura indígena”. Leitores de diferentes perfis foram convidados a se manifestar e seu grupo foi escolhido. Para atender a esse convite, vocês deverão escrever um artigo de opinião em que deverá ser discutido: “Currículo saturado não suporta mais nenhum novo conteúdo” ou “É necessário o estudo da cultura indígena”.

No **ARTIGO DE OPINIAO**, vocês deverão identificar e explicitar os dois principais posicionamentos sobre a questão tratada e assumir um desses posicionamentos e sustentá-lo com bons argumentos.

Considerar as questões desenvolvidas durante as últimas aulas.

ADAPTADO DE UM TIPO DE PROPOSTA DA UNICAMP

⁸¹ <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2017-confira-redacoes-nota-1000/342332.html>

OFICINA 7

11. Processo de **problematização** - Qual é a questão polêmica?

a. TEMA: Consumo de chocolate⁸².

PROBLEMATIZANDO: Até que ponto o consumo de chocolate pode fazer mal a saúde?

Resposta: *“Eu penso que” chocolate faz bem à humanidade. Só que não dá pra exagerar, pois pode acabar sendo prejudicial.*

TESE/OPINIÃO: *O chocolate faz bem à humanidade. Porém, apesar de trazer benefícios, o seu consumo em excesso pode trazer prejuízos.*

POSSIBILIDADE 1. *O consumo de chocolate está associado a diferentes benefícios e a prejuízos à saúde. Com certeza, o chocolate faz bem à humanidade. Porém, apesar de trazer benefícios, o seu consumo em excesso pode trazer prejuízos.*

b. TEMA: Educação da mulher: perpetuação da injustiça na vida política⁸³.

PROBLEMATIZANDO: Até que ponto a mulher é tratada com submissão pela sociedade?

TESE/OPINIÃO: A sociedade patriarcal, representada historicamente pela força masculina, exclui a mulher dos processos decisórios.

POSSIBILIDADE 2. Parte significativa da população acredita que *a educação da mulher não perpetua as injustiças na vida política de nosso país*. No entanto, observando o panorama atual brasileiro, é visível que a mulher ainda é tratada com submissão pela sociedade patriarcal, representada historicamente pela força masculina, que exclui a mulher dos processos decisórios.

c. Tirinha veiculada na prova de Linguagens do ENEM/2013⁸⁴,



⁸² Adaptado de <http://comofazerumaboaredacao.com/como-fazer-um-desenvolvimento/>

⁸³ <https://www.mesalva.com/enem-e-vestibulares/redacao/redp-propostas-de-redacao/npr61-representatividade-feminina-na-politica-brasileira>

⁸⁴ Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf

12. Excertos para as atividades de **identificação da tese**.

a. Tema: *A persistência da violência contra a mulher no Brasil.*

Equilíbrio Aristotélico

Ao longo do processo de formação do Estado brasileiro, do século XVI ao XXI, o pensamento machista consolidou-se e permaneceu forte. A mulher era vista, de maneira mais intensa na transição entre a Idade Moderna e a Contemporânea, como inferior ao homem, tendo seu direito ao voto conquistado apenas na década de 1930, com a chegada da Era Vargas. Com isso, surge a problemática da violência de gênero dessa lógica excludente que persiste intrinsecamente ligada à realidade do país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social. (Raphael de Souza)

b. Tema: *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*

Na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era “coxa”), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral. (Isabela Branco)

c. Tema: *O Brasil paralisado: a greve dos caminhoneiros.*

Evitando o acidente

Ruas vazias, carência de produtos, filas nos postos de combustíveis, temor e incerteza. O roteiro de futuros distópicos foi encenado, recentemente, no Brasil, durante a paralisação dos caminhoneiros. A greve expôs o resultado de sucessivas políticas públicas que priorizaram o transporte rodoviário, tornando a população refém das estradas e do diesel. Sendo assim, a greve foi uma surpresa ou uma crise anunciada?

d. Tema: *Redes sociais e manipulação política.*

A boca invisível: boatos políticos e suas implicações

Com certeza, um dos assuntos mais comentados e discutidos esse neste ano foram as notícias falsas e suas possíveis implicações nas eleições presidenciais. Divulgadas em plataformas que possibilitam a interação dos indivíduos, como o Facebook e o Twitter, tais notícias (que não são notícias) têm grandes influências grande influência sobre pessoas que não conhecem seus verdadeiros propósitos.

e. Tema: *Violência e drogas: o papel do usuário*

As consequências da lei

Todos os dias se vê veem nos noticiários casos ultrajantes de violência ligada ao tráfico de drogas e as pessoas se sentem inclinadas a apontar culpados. Pela lei da oferta e demanda, a resposta é óbvia: a culpa é dos usuários! Embora essa afirmação faça sentido, ela não explica todo o contexto do tráfico e de sua proibição, como também quem realmente lucra com a ilegalidade desse comércio e como a desigualdade influencia para que este esse fenômeno tome proporções tão grandes como tomou no Brasil.

13. Coletânea de textos para as atividades de reflexão sobre os **tipos de introdução**.

“Sedentarismo: o grande mal do século?”, “Desafios da educação no Brasil do século XXI” e “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”.⁸⁵

a) **Tema: Sedentarismo: o grande mal do século?**

Define-se como sedentário o indivíduo que não pratica atividades físicas no seu cotidiano. Doenças como obesidade, diabetes, aumento do colesterol e problemas cardíacos são algumas das que podem aparecer como consequência deste mau hábito. (...)

R: _____

b) **Tema: Sedentarismo: o grande mal do século?**

Segundo a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 196, é dever do Estado garantir o acesso à saúde, bem como é responsável pelas medidas públicas para zelar pelo bem-estar físico de todos os cidadãos brasileiros. Assim, faz-se necessário que o Poder Público se atente para o sedentarismo enquanto situação que põe em risco a saúde de milhares de cidadãos do país.

R: _____

c) **Tema: Desafios da educação no Brasil do século XXI**

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire afirmava que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Analisando o pensamento e relacionando-o à realidade da educação no Brasil, percebe-se a necessidade de um olhar mais atento para o aprimoramento do sistema de ensino, considerando sua importância para a promoção de uma sociedade mais crítica e reflexiva, que, consequentemente, tende a ser mais justa, igualitária e humanizada.

R: _____

d) **Tema: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**

A intolerância religiosa é um problema recorrente na história da humanidade. Na Idade Média, por exemplo, os Tribunais do Santo Ofício – também chamados de Inquisição – julgavam e condenavam as pessoas que não acreditavam na religião católica. Apesar de o Brasil ser um país laico, tem-se, atualmente, um contexto análogo a essa situação: ainda persistem os casos de discriminação e preconceitos sofridos por algumas religiões. Sendo assim, encontrar caminhos para combater a intolerância religiosa, no Brasil, é um desafio que precisa ser enfrentado pela sociedade civil e pelo Estado.

R: _____

⁸⁵ Disponível em <https://www.imagineie.com.br/6-modelos-de-introducao-para-utilizar-em-sua-redacao/>

OFICINA 8

14. Esquema da explicação sobre a sequência argumentativa (TOULMIN, 2001).

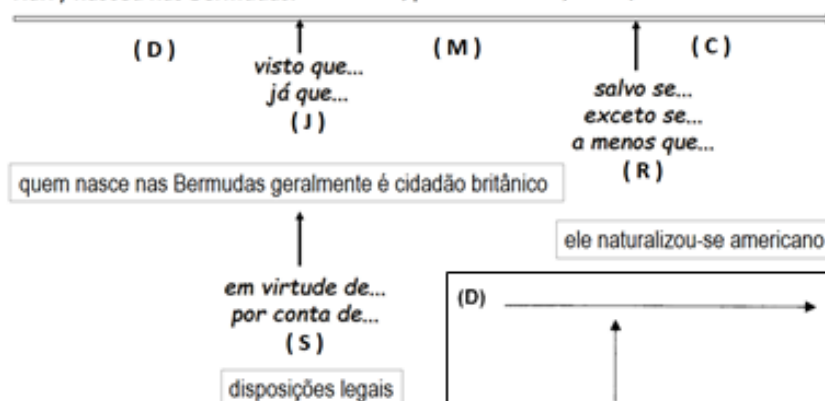
☞ A sequência argumentativa básica relaciona:



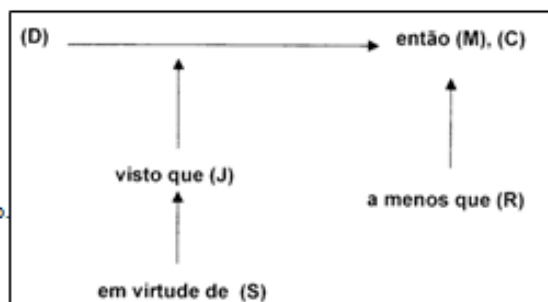
- ✓ (D) Dados ou premissas (fatos, indícios, informações) => pensar no TEMA.
- ✓ (J) Justificativa ou suporte / verdades / garantia do argumento (e contra-argumento) => explicações
- ✓ (C) Conclusão => pensar na opinião defendida (TESE).

☞ Observar

Harry nasceu nas Bermudas. Então, *provavelmente*, Harry é cidadão britânico.



- (M). Modalização (força da justificativa).
 (R). Refutação. Restrição. Contra argumentação.
 (S). Suporte (sustenta a justificativa).



15. Pesquisa selecionada sobre o uso do celular em sala de aula⁸⁶.

O uso de celular em sala de aula: ferramenta de aprendizagem ou distração?

Proposta: **O uso de celular em sala de aula: ferramenta de aprendizagem ou distração?**

Redação enviada há cerca de 3 anos por Nathan

Um dos assuntos muito discutidos hoje em dia, é sobre o uso do celular na sala de aula. Eu acho que o celular na sala de aula pode atrapalhar bastante, mas pode ajudar sim, se for supervisionado pelo professor, esse for para os interesses da aula.

O celular usado pelos alunos sem supervisão na sala de aula pode atrapalhar, pois, eles podem usar o celular para acessar as redes sociais ou outros assuntos que não tem a ver com a aula apresentada ali na sala.

As vezes os alunos usam o celular para trapacear na sala, exemplo, eles talvez usem a internet do celular para ter acesso a respostas da atividade passadas em sala. Ou talvez nem usem para esses fins, mas só pelo simples fato de estar usando o celular na sala, pode atrapalhar os outros alunos.

Mas pode ser um meio de aprendizagem, se o professor tiver algum meio de acessar o que eles estão fazendo em sala e ajudá-los a estudar usando o celular, pode ser útil para aprendizagem, além de que provavelmente a maioria dos alunos aprovarem esta ideia.

Como vimos o uso do celular em sala de aula pode trazer muitos malefícios, mas pode trazer benefícios se este for supervisionado por um professor. Então, o celular pode ser sim um mecanismo de aprendizagem para os alunos.

16. Organização da **sequência textual** visando à identificação dos elementos constitutivos da **sequência argumentativa**⁸⁷.

a. *Diante da transposição das águas do São Francisco por parte do governo federal, é preciso dizer que isto é um crime ambiental. A atual vazão do rio, drasticamente diminuída por seu crescente assoreamento, não suportará o bombeamento das águas previsto.*

b. *Os braços armados do Estado não devem ser formados por componentes adestrados e acéfalos, alheios a causas da sociedade que os cerca. A discussão das relações entre poder e ética encontra referencial no escritor francês Michel Foucault, sobretudo na obra Microfísica do Poder, quando o autor expõe que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam nos aparelhos do Estado, não forem modificados. A fonte revela-se tão atual quanto os problemas.*

⁸⁶ <https://projetoedacao.com.br/temas-de-redacao/o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-ferramenta-de-aprendizagem-ou-distracao/o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-ferramenta-de-aprendizagem-ou-distracao-16/51334>

⁸⁷ https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/etapa/analise-da-organizacao-do-texto/

17. Organizar os trechos dos parágrafos embaralhados.

- a)
- ☐ Do mesmo modo, não é de hoje que a intolerância faz parte da nossa sociedade, fruto da nossa – quase – incapacidade de lidar com as divergências.
 - ☐ A polaridade não surgiu com a internet, é verdade.
 - ☐ Jacobinos e girondinos, que culminaram na esquerda e na direita; aliados e eixo, EUA e URSS; e questões menos importantes como torcedores do Vasco versus torcedores do Flamengo ou mesmo fãs de rock versus fãs de funk.
- b)
- ☐ No entanto, a proliferação de notícias falsas, principalmente nas redes sociais, demonstra que essa nova fase do mundo globalizado pode ser prejudicial ao desenvolvimento social do país.
 - ☐ Em outras palavras o constante fluxo desses embustes afirma-se como um fato social doentio de acordo com a filosofia Comtiana, ou seja, essas farsas tendem a desestabilizar a harmonia social, por dificultar a busca da razão e da verdade dos fatos, fatores essenciais para a promoção de diálogos benéficos para atingir o bem-estar comum, isto é, propiciar à sociedade a verdade democrática.
 - ☐ Com a ascensão da Terceira Revolução Industrial, pós Segunda Guerra Mundial, o meio técnico científico informacional consolidou-se e a sociedade passou a conviver diante de um intenso fluxo de informações e comunicação.
- c)
- ☐ Esse sistema, tão almejado por muitos povos, tem como principal característica as oportunidades de participação popular nas decisões políticas, principalmente, por meio do voto.
 - ☐ A Democracia é a forma de governo na qual a soberania é exercida pelo povo.
 - ☐ Percebe-se, porém, desde as últimas décadas do século XX, que a representatividade política encontra-se em grave crise, evidenciada na relação entre os representantes e a população.
- d)
- ☐ As manifestações de junho do ano passado (2013) tiveram enorme importância no sentido de relembrar o povo brasileiro do seu direito de ir às ruas e protestar contra suas insatisfações.
 - ☐ Além disso, contribuíram ao expor para todas as esferas da sociedade, a repressão e truculência policial, há muito praticadas nas favelas e periferias brasileiras.
 - ☐ Essa tônica de ação policial manteve-se no início deste ano na contenção dos "colezinhos" e dos protestos contra a Copa, reacendendo o debate sobre o papel e modo de atuação da Polícia Militar no trato com a sociedade civil.

18. Relação de **causa/consequência**.

- a. Sublinhar o trecho que indica causa (1) e o que indica consequência (2).

[Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho (1)]. Assim, [boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada (2)]. [O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho (3)].

- b. Estabelecer relações de causa & consequência:

Pais. Tem que comer toda a comida que está no prato.

Amigos: não se deve “ficar” com amigos verdadeiros.

19. Excerto para destacar a **opinião a favor e a contrária**

A questão das cotas⁸⁸.

Tema: cotas

Poucas iniciativas governamentais têm criado tanta polêmica como esta. A implantação do sistema de cotas para afrodescendentes e negros tem produzido manifestações inflamadas e completamente antagônicas. Por um lado, há os que sustentam as cotas como o início da eliminação de diferenças históricas entre negros e brancos. Por outro, há os que dizem que a medida é absurda, pois discrimina ainda mais o negro, fingindo integrá-lo. O fato é que as cotas deveriam seguir apenas critério econômico, e não racial.

⁸⁸ Disponível em <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u294.jhtm>

ANEXO E – INSUMOS LINGÜÍSTICOS DE REFERÊNCIA UTILIZADOS NA SDEE (MÓDULO III).



20. Atividades com operadores argumentativos.

1. Textos para separar os períodos, sublinhar os **operadores argumentativos** e descrever os possíveis sentidos⁸⁹.

- *O governo deve imediatamente proibir toda e qualquer forma de propaganda de cigarro, já que ele gasta, todos os anos, bilhões de reais no tratamento das mais diversas doenças relacionadas ao tabagismo; e, muito embora os ganhos com os impostos sejam vultosos, nem de longe eles compensam o dinheiro gasto com essas doenças.*

- *Alguém pode considerar impossível evitar que as pessoas joguem o lixo na rua, pois o caminhão de coleta passa no bairro a cada três dias. Não obstante, é possível acondicionar o lixo em sacolas adequadas, para evitar mau cheiro, e guardá-las em um cantinho do quintal.*

- *Argumentos são encontrados em gêneros da ordem do argumentar, por exemplo: artigo de opinião, debate regrado, editorial, carta argumentativa, resenha, dissertação, tese, discursos de defesa e acusação, textos de opinião etc. No entanto, isso não quer dizer que em outros gêneros textuais não apareçam sequências argumentativas. Uma carta, por exemplo, poderá ser escrita com diferentes propósitos: contar uma história (sequência narrativa), na qual descrevem-se os pormenores de alguma situação vivida (sequência descritiva), argumenta-se sobre elas (sequência argumentativa), dá-se ordens a seu interlocutor (sequência injuntiva) e realiza exposições (sequências expositivas). Todavia, um tipo de sequência textual será predominante. Caso seja a argumentativa, estamos diante de uma carta argumentativa (reclamação, solicitação).*

- *Pensando bem, em tudo o que a gente vê, e vivencia, e ouve e pensa, não existe uma pessoa certa para gente. Existe uma pessoa que, se você for parar pra pensar é, na verdade, a pessoa errada. Porque a pessoa certa faz tudo certinho. Chega na hora certa, fala as coisas certas, faz as coisas certas, mas nem sempre a gente está precisando das coisas certas. Aí é a hora de procurar a pessoa errada. (adap.: Luis Fernando Veríssimo)*

- Desde o fim da ditadura militar, em 1985, nunca o papel das Forças Armadas esteve no centro da atenção do debate político como agora – e isso não é uma má notícia. Muitas das principais discussões nacionais tocam de alguma forma o estamento militar. O caos aéreo é um exemplo. O controle do tráfego de aviões é a única atividade com impacto cotidiano na população ainda sob o comando direto dos homens de farda. Mas muita gente gostaria de vê-los interferindo em outras dimensões da vida civil. Alguns governadores, como Sérgio Cabral, do Rio de Janeiro, reivindicam a participação de tropas do Exército no combate ao crime organizado, cujo poder de fogo supera o das polícias estaduais. Quando se discute a obsessão de Hugo Chávez por armar a Venezuela com um arsenal moderno e mais apropriado para ações ofensivas, surge a questão do preparo de nossas Forças Armadas para conter um eventual gesto tresloucado do imperialista bolivariano.

⁸⁹ <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/texto-argumentativo/argumentacao.html>

21. Outros operadores.

Completar os períodos com os operadores: *além disso, assim, é provável, em segundo lugar, finalmente, mas, pois dessa forma, pois, sem dúvida, portanto, primeiramente, etc.*⁹⁰

- | | | |
|--|-------|---|
| a) A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta. | _____ | é preciso definir algumas regras para o uso racional da água. |
| b) A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue. | _____ | é importante que se faça campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes. |
| c) A pena de morte não é a solução para a criminalidade. | _____ | está comprovado que os crimes hediondos não deixam de ocorrer nos países que a adotaram. |
| d) A pena de morte não é a solução para a criminalidade. | _____ | , porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada. |
| e) A pena de morte não é a solução para a criminalidade. | _____ | não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental. |
| f) As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida, | _____ | cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom. |
| g) Devemos ajudar nossos pais, | _____ | a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar. |
| h) É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidades | _____ | a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores. |
| i) O fumo faz mal à saúde. | _____ | as pessoas deveriam parar de fumar. |
| j) Se o desmatamento não diminuir | _____ | que a Amazônia se transforme em um imenso deserto. |

22. Operadores argumentativos que marcam relação de **refutação, contestação, ressalva ou concessão**.

- a) Tema: regulamentação do trabalho doméstico e possível aumento de desemprego.

ARGUMENTO 1 Estender aos trabalhadores domésticos direitos como o pagamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) e a definição da jornada estabelece um tratamento de justiça e igualdade.	ARGUMENTO 2 Embora alguns patrões tenham dispensado domésticas que tinham carteira assinada, trata-se de uma etapa temporária de readaptação do mercado, que ainda pode absorver essas trabalhadoras como diaristas.
---	--

- | | |
|--|---|
| <p>b) A violência escolar é um problema que envolve toda a comunidade. Do núcleo familiar ao convívio em sociedade,</p> | <p>_____</p> <p>é o Estado o responsável por oferecer as condições necessárias para a redução do problema até a sua quase eliminação.</p> |
| <p>c) Muitos pais queixam-se do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva a publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo.</p> | <p>_____</p> <p>tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil. Alguns países, cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro, já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil.</p> |

⁹⁰ <https://brainly.com.br/tarefa/4402002>

23. Excerto para promover reflexão sobre informações ilógicas, argumentos **desconexos**⁹¹ são conhecidos como **falácias**⁹².

Percepção das informações ilógicas.

- *O verdadeiro amigo não comenta sobre o próprio sucesso quando o outro está deprimido. Para distraí-lo, conta-lhe sobre seu prestígio profissional, conquistas amorosas e capacidade de sair-se bem das situações. Isso, com certeza, vai melhorar o estado de espírito do infeliz.*
- *Em um julgamento, o advogado concorda que o crime foi desumano. Logo, tenta convencer o júri de que o seu cliente não é humano por ter cometido tal crime, e não deve ser julgado como um humano normal.*
- *Meu pai encerrou o cachorro. Depois de poucos dias, tinha raiva o animal. Portanto, o encerramento é o que causou a raiva.*
- *Não há evidência definitiva de que os OVNI's não estejam visitando a Terra; portanto, os OVNI's existem.*

24. Texto para promover reflexões sobre ambiguidade⁹³.

Crime hediondo Promotor usa informática para reproduzir homicídio.

Gastou mais de 12 milhões de dólares herdados do pai, cuja família fez fortuna no ramo de construção de estradas de ferro, com festas, viagens, bebidas e mulheres.

25. Explicar a dedução ilógica a partir das relações entre os termos.

- *Em um julgamento, o advogado concorda que o crime foi desumano. Logo, tenta convencer o júri de que o seu cliente não é humano por ter cometido tal crime, e não deve ser julgado como um humano normal.*
- *Meu pai encerrou o cachorro. Depois de poucos dias, tinha raiva o animal. Portanto, o encerramento é o que causou a raiva.*
- *Não há evidência definitiva de que os OVNI's não estejam visitando a Terra; portanto, os OVNI's existem.*

⁹¹ <https://brainly.com.br/tarefa/14365697>

⁹² <https://www.passeidireto.com/arquivo/54884018/falacias>

⁹³ <https://brainly.com.br/tarefa/3825369>

OFICINA 10

26. **Modalizadores** que indicam certezas (1) e probabilidade (2).

- *Sem dúvida, deve ser mantido silêncio nas bibliotecas.*
- *Parece ser que o senso de humor torna o cotidiano mais agradável.*
- *É absolutamente necessário tomar medidas preventivas para evitar a disseminação da AIDS.*
- *Está claro que as tarefas domésticas ainda não são compartilhadas pela maioria dos homens.*
- *É inquestionável que o desenvolvimento dos países ricos é feito à custa dos países pobres.*
- *É possível que no próximo ano o número de desempregados diminua.*
- *É indiscutível que a terra gira em torno do sol.*

27. Temas para pesquisar **argumentos de autoridade** sobre o assunto.

Pesquisar uma citação (com autoria) da área da literatura, sociologia, filosofia, geografia, arte, cinema, música, etc. que poderia ser utilizada nos seguintes temas (contexto brasileiro). Indicar a área.

1. *Crise dos refugiados e movimentos migratórios.*
2. *Memória histórica e patrimônio público.*
3. *Música como expressão cultural.*
4. *Questão indígena e demarcação de terras.*
5. *Sequelas do cyberbullying.*
6. *Notícias falsas e seus impactos.*
7. *Infecções sexualmente transmissíveis entre adolescentes.*
8. *A depressão entre os jovens.*
9. *Literatura de autoria indígena.*

28. Texto para identificar formas de introduzir a **conclusão**⁹⁴. Propostas de intervenção.

Percepção das formas de introdução.

TEMA: O voto deveria ser facultativo no Brasil?

Em suma, o voto é um direito e um dever que o povo brasileiro conquistou através de muita luta, é necessário que relevância seja lembrada, pois é por meio dele que escolhemos quem governará nosso país pelos próximos 4 anos. A grande mídia deve mostrar a importância do voto e o poder público deve promover debates políticos em escolas, a fim de formarmos seres mais politizados e eleições conscientes, criando um ambiente político agradável de se conviver, pois, como citou o renomado filósofo Platão, “o importante não é viver, mas viver bem”.

⁹⁴ <http://www.lerecompreendertextos.com.br/2018/02/unesp-2018-exemplos-de-redacoes.html>

TEMA: *Violência e drogas: o papel do usuário.*

Assim, o Estado não pode impor restrições à liberdade individual de sua população com a desculpa de estar prezando pela saúde dos cidadãos, pois as consequências são muito piores. O consumo e comércio de drogas deve ser regulamentado e junto a isso deve haver uma forte campanha alertando sobre os riscos do consumo dessas substâncias, como vem ocorrendo com o tabaco a há muitos anos e mostrando resultados.

29. Proposta de intervenção na conclusão de redações tipo Enem.

Sublinhar os termos que introduzem a conclusão e completar as informações solicitadas.

TEMA: O voto deveria ser facultativo no Brasil⁹⁵?

Em suma, o voto é um direito e um dever que o povo brasileiro conquistou através de muita luta, é necessário que relevância seja lembrada, pois é por meio dele que escolhemos quem governará nosso país pelos próximos 4 anos. A grande mídia deve mostrar a importância do voto e o poder público deve promover debates políticos em escolas, a fim de formarmos seres mais politizados e eleições conscientes, criando um ambiente político agradável de se conviver, pois, como citou o renomado filósofo Platão, “o importante não é viver, mas viver bem”.

Instituição (quem?):

Proposta (o quê?):

De que forma (como?):

Finalidade (para quê?):

TEMA: *Violência e drogas: o papel do usuário.*

Assim, o Estado não pode impor restrições à liberdade individual de sua população com a desculpa de estar prezando pela saúde dos cidadãos, pois as consequências são muito piores. O consumo e comércio de drogas deve ser regulamentado e junto a isso deve haver uma forte campanha alertando sobre os riscos do consumo dessas substâncias, como vem ocorrendo com o tabaco a há muitos anos e mostrando resultados.

Instituição (quem?):

Proposta (o quê?):

De que forma (como?):

Finalidade (para quê?):

⁹⁵ <https://www.lerecompreendertextos.com.br/2018/02/unesp-2018-exemplos-de-redacoes.html>

OFICINA 11

Questões transversais: revisão gramatical

30. Apontar as incorreções em relação à **crase** e explicar a correção, nas seguintes frases⁹⁶.

EXERCÍCIOS

Para as questões de 01 a 34, assinale com "C" as frases corretas e com "I" as incorretas:

- | | |
|--|--|
| 01) () A assistência às aulas é indispensável | 16) () Chegou a casa e logo se jogou na cama |
| 02) () É expressamente proibida a entrada de pessoas estranhas | 17) () Jamais voltou à casa paterna |
| 03) () Nunca te dirijas à pessoas despreparadas | 18) () Irei a cada de meus pais |
| 04) () Não vai a festa nem a igreja: não vai a parte alguma | 19) () Os turistas foram à terra comprar flores |
| 05) () Usarias um bigode à Salvador Dali? | 20) () Os marujos desconheciam à terra do capitão |
| 06) () Notícias ruins vêm à jato, as boas à cavalo | 21) () Acabará chegando à terra dos piratas |
| 07) () Esta novela nem se compara a que assistimos | 22) () Será que aqueles astronautas voltarão a Terra? |
| 08) () Não me referi a essas caixas, mas as que estão na sala | 23) () A polícia observava os manifestantes a distância |
| 09) () Florianópolis possui muitas praias, as quais visitaremos | 24) () Via-se, a distância de cem metros, uma pequena rocha |
| 10) () Prefiro esta matéria a aquela que estudávamos | 25) () Diga a Adriana que a estamos esperando |
| 11) () Obedecerei àquilo que for determinado em lei | 26) () Avise a Adriana, minha filha, que amanhã teremos prova |
| 12) () O deputado foi a Grécia comprar vinho | 27) () O diretor fez alusões a sua classe e não a minha |
| 13) () O professor foi a Taguatinga comprar pinga | 28) () O cônsul enviou várias cartas as suas filhas |
| 14) () Vocês, caros alunos, ainda visitarão a Europa | 29) () O conselheiro jamais perdoou a Dona Margarida |
| 15) () Gostaria de ir a Curitiba dos pinheirais | 30) () Esta alameda frondosa vai até à chácara de meu pai |
| | 31) () Os meninos cheiravam a cola |
| | 32) () Eles viviam à toa, mas sempre à procura de dinheiro |
| | 33) () Enriqueciam a medida que os vizinhos se empobreciam |
| | 34) () Estamos esperando desde às oito horas da manhã |

31. Apontar as incorreções em relação à **colocação pronominal** e explicar a correção, nas seguintes frases⁹⁷.

Exercícios Sobre Colocação Pronominal

Para as perguntas de 1 a 28 você deverá assinalar com "C" o que estiver correto e com "I" os incorretos:

- | | |
|--|--|
| 1 - () O presente é a bigorna onde se forja o futuro (próclise) | 19 - () oferecida-lhes as explicações, saíram felizes |
| 2 - () Nossa vocação molda-se às necessidades (ênclise) | 20 - () Convido-te a fazeres-lhes, essa gentileza |
| 3 - () Se não fosse a chuva, acompanhar-te-ia (mesóclise) | 21 - () Para não falar- lhe, resolveu sair cedo |
| 4 - () Macacos me mordam! | 22 - () É possível que o leitor nos não creia |
| 5 - () Caro amigo, muito lhe agradeço o favor... | 23 - () A turma quer-lhe, fazer uma surpresa |
| 6 - () Ninguém socorreu-nos naqueles momentos difíceis | 24 - () A turma havia convidado-o para sair |
| 7 - () As informações que se obtiveram, chocavam-se entre si | 25 - () Ninguém podia ajudar-nos naquela hora |
| 8 - () Quem te falou a respeito do caso? | 26 - () Algumas haviam-nos contado a verdade |
| 9 - () Não foi trabalhar porque machucara- se na véspera | 27 - () Todos se estão entendendo bem |
| 10 - () Não só me trouxe o livro, mas também me deu presente | 28 - () As meninas não tinham nos convidado para sair |
| 11 - () Ele chegou e perguntou-me pelo filho | 29. Assinale a frase com erro de colocação pronominal: |
| 12 - () Em se tratando de esporte, prefere futebol | a) Tudo se acaba com a morte, menos a saudade |
| 13 - () Vamos, amigos, cheguem-se aos bons | b) Com muito prazer, se soubesse, explicaria-lhe tudo |
| 14 - () O torneio iniciar-se-á no próximo Domingo | c) João tem-se interessado por suas novas atividades |
| 15 - () Amanhã dizer-te-ei todas as novidades | d) Ele estava preparando-se para o vestibular de Direito |
| 16 - () Os alunos nos surpreendem com suas tiradas espirituosas | 30. Assinale a frase com erro de colocação pronominal: |
| 17 - () Os amigos chegaram e me esperam lá fora | a) Tudo me era completamente indiferente |
| 18 - () O torneio iniciará-se no próximo Domingo | b) Ela não me deixou concluir a frase |
| | c) Este casamento não deve realizar-se |
| | d) Ninguém havia lembrado-me de fazer as reservas |

ANEXO F – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO DO VESTIBULAR DA UNESP/2018 (MANUAL DO CANDIDATO).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO

Na prova de redação, espera-se que o candidato produza uma dissertação em prosa na norma-padrão da língua portuguesa, a partir da leitura de textos auxiliares, que servem como um referencial para ampliar os argumentos produzidos pelo próprio candidato. Ele deverá demonstrar domínio dos mecanismos de coesão e coerência textual, considerando a importância de apresentar um texto bem articulado.

A prova de redação será avaliada conforme os critérios a seguir:

A) Tema: considera-se se o texto do candidato atende ao tema proposto. A fuga completa ao tema proposto é motivo suficiente para que a redação não seja corrigida em qualquer outro de seus aspectos, recebendo nota 0 (zero) total.

B) Estrutura (gênero/tipo de texto e coerência): consideram-se aqui, conjuntamente, os aspectos referentes ao gênero/tipo de texto proposto e à coerência das ideias. A fuga completa ao gênero/tipo de texto é motivo suficiente para que a redação não seja corrigida em qualquer outro de seus

aspectos, recebendo nota 0 (zero) total. Avalia-se aqui como o candidato sustenta sua tese em termos argumentativos e como essa argumentação está organizada, considerando-se a macroestrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). No gênero/tipo de texto, avalia-se também o tipo de interlocução construída: por se tratar de uma dissertação, deve-se prezar pela objetividade, sendo assim, o uso de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa (singular e plural) poderá ser penalizado. Será considerada aspecto negativo a referência direta à situação imediata de produção textual (ex.: como afirma o autor do primeiro texto/ da coletânea/do texto I; como solicitado nesta prova/ proposta de redação). Na coerência, será observada, além da pertinência dos argumentos mobilizados para a defesa do ponto de vista, a capacidade do candidato de encadear as ideias de forma lógica e coerente (progressão textual). Serão consideradas aspectos negativos a presença de contradições entre as ideias, a falta de partes da macroestrutura dissertativa, a falta de desenvolvimento das ideias, a falta de autonomia do texto, ou a presença de conclusões não decorrentes do que foi previamente exposto.

C) Expressão (coesão e modalidade): consideram-se nesse item os aspectos referentes à coesão textual e ao domínio da norma-padrão da língua portuguesa. Na coesão, avalia-se a utilização dos recursos coesivos da língua (anáforas, catáforas, substituições, conjunções etc.) de modo a tornar a relação entre frases e períodos e entre os parágrafos do texto mais clara e precisa. Serão considerados aspectos negativos as quebras entre frases ou parágrafos e o emprego inadequado de recursos coesivos. Na modalidade, serão examinados os aspectos gramaticais como ortografia, morfologia, sintaxe e pontuação, bem como a escolha lexical (precisão vocabular) e o grau

de formalidade/informalidade expressa em palavras e expressões.

Será atribuída nota zero à redação que:

- a) fugir ao tema e/ou gênero propostos;
- b) apresentar nome, rubrica, assinatura, sinal, iniciais ou marcas que permitam a identificação do candidato;
- c) estiver em branco;
- d) apresentar textos sob forma não articulada verbalmente (apenas com desenhos, números e/ou palavras soltas);
- e) for escrita em outra língua que não a portuguesa;
- f) apresentar letra ilegível e/ou incompreensível;
- g) apresentar o texto definitivo fora do espaço reservado para tal;
- h) apresentar 7 (sete) linhas ou menos (sem contar o título);
- i) for composta integralmente por cópia de trechos da coletânea ou de quaisquer outras partes da prova.
- j) apresentar formas propositais de anulação, como impropérios, trechos jocosos ou a recusa explícita em cumprir o tema proposto.

Observações importantes

- Cada redação é avaliada por dois examinadores independentes e, quando há discrepância na atribuição das notas, o texto é reavaliado por um terceiro examinador independente. Quando a discrepância permanece, a prova é avaliada pelos coordenadores da banca.
- O espaço para rascunho no caderno de questões é de preenchimento facultativo. Em hipótese alguma, o rascunho elaborado pelo candidato será considerado na correção da prova de redação pela Banca Examinadora.
- Em hipótese alguma o título da redação será considerado na avaliação do texto. Ainda que o título contenha elementos relacionados à abordagem temática, a nota do critério que avalia o tema só será atribuída a partir do que estiver escrito no corpo do texto.
- Textos curtos, com apenas 15 (quinze) linhas ou menos, serão penalizados no critério que avalia a expressão.
- As propostas de redação da Fundação Vunesp apresentam uma coletânea de textos motivadores que servem como ponto de partida para a reflexão sobre o tema que deverá ser abordado. Textos compostos apenas por cópias desses textos motivadores receberão zero total e textos em que seja identificada a predominância de trechos de cópia em relação a trechos autorais terão a nota final diminuída drasticamente.

ANEXO G – COLETÂNEA DE TEXTOS DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DA UNESP/2019⁹⁸.

TEXTO 1



(Quino. *Amigos para a vida!*, 2015.)

TEXTO 2



(André Dahmer. *Quadrinhos dos anos 10*, 2016.)

TEXTO 3

Ao shopping center

Pelos teus círculos
vagamos sem rumo
nós almas penadas
do mundo do consumo.

De elevador ao céu
pela escada ao inferno:
os extremos se tocam
no castigo eterno.

Cada loja é um novo
prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
estamos sempre nus

nós que por teus círculos
vagamos sem perdão
à espera (até quando?)
da Grande Liquidação.

(José Paulo Paes. *Prosas seguidas de Odes mínimas*, 1992.)

TEXTO 4

Nós somos consumidores agora, consumidores em primeiro lugar e acima de tudo. Para todas as dificuldades com que nos deparamos no caminho trilhado para nos afastar dos problemas e nos aproximar da satisfação, nós buscamos as soluções nas lojas. Do berço ao túmulo, somos educados e treinados a tratar as lojas como farmácias repletas de remédios para curar ou pelo menos mitigar todas as doenças e aflições de nossas vidas particulares e de nossas vidas em comum. Comprar por impulso e se livrar de bens que já não são atraentes, substituindo-os por outros mais vistosos, são nossas emoções mais estimulantes. Completude de consumidor significa completude na vida.

(Zygmunt Bauman. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?*, 2015. Adaptado.)

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

COMPRO, LOGO EXISTO?

⁹⁸ https://vestibular.unesp.br/Home/2019/2fase_caderno_linguagens.pdf

ANEXO H – PRODUÇÃO INICIAL (PI) E PRODUÇÃO FINAL (PF) DE ALANA, BRENDA E CARLA.

Alana

<i>O índio europeu</i> <i>A história da humanidade é descrita a partir de acontecimentos que ocorreram na Europa e todo o resto é desconsiderado. Com a prática colonialista e imperialista, a cultura dos povos foi sendo apagada para que a do povo europeia colonizador perpetuasse e houvesse civilização, como favor. As comidas do estrangeiro foi colocadas sobre a mesa, os conceitos de certo e errado foram impostos, rogou-se a um deus desconhecido e, a cultura foi sendo violentada, massacrada e marginalizada.</i> <i>Atualmente é oferecido e passado nas escolas a literatura indígena como, por exemplo, os livros de José Alencar que nem nascido de tal ventre era. E é passado rapidamente, é apenas para o aluno entender a escola literária em que características indígenas se insere.</i> <i>É evidente o descaso, a invisibilidade, a falta de conteúdo e a falta de conhecimento. Não deve-se passar o índio de Jose Alencar retratado romanticamente artificial. É preciso que os brasileiros conheçam sua origem e que a história indígena seja valorizada.</i>	<i>O Brasil entra para história como o “descobrimento”</i> <i>Nessa época, subestimasse que cerca de 5 milhões de índios ali habitavam. Segundo Orlando Villas Boas, desde o descobrimento o homem europeu destrói a cultura indígena. Tal evento representa um marco importante para a história mas uma catástrofe para os povos indígenas. Pois, com o “descobrimento” houve um esquecimento gradativo da cultura indígena e de suas contribuições.</i> <i>Com a chegada dos portugueses, a cultura indígena foi sendo substituída pela cultura europeia. O preconceito contra o deferente, o eurocentrismo e a ausência dos elementos indígenas persistem até hoje, como quando nas escolas é passado, todos os anos, a literatura portuguesa e raramente a indígena.</i> <i>Assim, os brasileiros têm um olhar sobre seus descendentes equivocado, não há valorização da história indígena, portanto, torna-se difícil e eventual o reconhecimento da presença indígena no dia-a-dia.</i> <i>Diante desse cenário, é inevitável que a cultura e produção indígena sejam, para sempre, apagados e, assim, se perca a identidade dos povos indígenas que, atualmente, lutam sem voz para resgatar aquilo que lhe foi tirado.</i> <i>Por fim, cabe ao ministério da educação e da cultura tomar medidas que preservam os elementos indígenas e fazer com que leis como a nº11.645 sejam cumpridas por todas as instituições de ensino para que, assim, seja reconhecido sob um novo olhar as constituições e a cultura indígena.</i>
---	---

Brenda

O espaço dos povos indígenas na escola

Na sociedade atual, as escolas se modernizaram completamente, aderindo a uma nova visão sobre as matérias que são ensinadas. Dentro da literatura houve, primeiramente, a necessidade de inclusão de obras de escritores com pensamentos críticos, depois de escritores negros, até a chegada de mulheres como escritoras.

Cada membro que apresentava determinada área do país, em grande maioria as que eram deixadas de lado, começaram a ganhar destaque e reconhecimento, vencendo a cultura de preconceitos existentes por parte de classes burguesas. No entanto, mesmo com tantos nomes importantes como Machado de Assis e Clarice Lispector, pouco ou nada ouve-se de escritores e livros indígenas.

Evidentemente considerados como inferiores e menos capacitados, há quem diga que esses povos que foram roubados, assassinados, tirados de suas terras e escravizados, façam-se de vítimas. Foi permitido que os negros contassem suas histórias, os portugueses, italianos, todos ganharam devido espaço em salas de aula, mas pouco se fala dos índios, mesmo com uma lei e diversos escritores considerem extremamente importante um espaço maior para os indígenas, isso não ocorre.

É preciso uma maior determinação nas lutas, pessoas devem ser mobilizadas, são seres humanos com muito a acrescentar a nação brasileira, pois foram esses povos que habitavam o Brasil quando chegaram os portugueses, e sofreram tanto quanto os negros. Uma nova análise e reformulação da lei, deveria obrigar um espaço maior para falar dos índios, para que eles se apresentem.

O esquecimento da literatura indígena

Na sociedade atual faz-se necessário discussões a respeito do reconhecimento da literatura indígena em meio ao esquecimento e a inserção na escola sendo apenas a mesma concepção ou um novo olhar sobre a identidade brasileira, uma vez que, exista a falta de conhecimento da versão indígena que é extremamente importante para a cultura.

O Brasil, na época do descobrimento, já tinha em seu histórico inúmeros relatos que a população portuguesa fez questão de esconder e modificar, deixando-a propícia para eles, no entanto, com o decorrer dos séculos, uma lei decretou a obrigatoriedade de se estudar a cultura afro-brasileira e indígena em todos os períodos escolares.

A literatura indígena desconstrói conceitos por vezes, preconceituosos e até desconsiderados na sociedade. Se a própria constituição brasileira declara que todos são iguais, por quê os índios seriam diferentes? Eles foram os verdadeiros descobridores do país e ensinaram muito aos portugueses, passado tantos séculos, têm ainda mais para ensinar e acrescentar a história do Brasil.

O melhor modo para combater esse problema é criar debates na sociedade com auxílio de profissionais literários, com palestras e programas, para que seja percebida a importância desse assunto. A rede de educação deve preparar materiais que abordem o tema de maneira mais extensa e profundo, desse modo, haverá um incentivo na busca por literaturas indígenas desde criança.

Carla

Hoje em dia um índio e sua cultura, são pouco introduzidas em nosso cotidiano, seja em uma simples conversa ou nas matérias de uma escola. Sabemos de sua existência, mas a maioria das pessoas, prefere fingir que não.

Motivados por preconceitos e diferenças em alguns aspectos, as pessoas acabam excluindo, por vontade própria, os índios e sua cultura. Mas acabam se esquecendo que junto com eles esquecem também a história do nosso Brasil, o início de grande parte do mesmo.

O que muitos não sabem, ou não querem saber, é que a cultura indígena está conosco de forma indireta todos os dias, quando tomamos um simples banho por exemplo.

Está na hora de deixarmos de lado todo esse preconceito com o que chamamos de diferenças, pois do índio viemos e não devemos nos envergonhar. O querer saber sobre o índio, já não deve ser mais obrigação.

Pessoas com medo de mudar e agora por conhecer o passado brasileiro, é um problema que sem dúvida, deveríamos dar mais atenção. Ignorar o índio e sua cultura nas escolas e vida social, não muda o que já aconteceu, apenas forma pessoas sem conhecimento do seu passado e origem, tornando-as ignorantes de propósito.

Motivadas por preconceitos, as pessoas temem aprender o que é diferente, mesmo que seja sobre elas, só que antigamente. Assim esquecendo propositalmente sua origem, só para que, mais uma vez por medo, não sejam inferiorizados por conhecer o que é taxado como “velho”.

Além da rica literatura indígena, que é pouco introduzida nas escolas, os índios tem sua cultura e costumes. E intencionalmente, as mesmas pessoas que querem esquecer o índio, acabam se dando conta que eles deixaram muitos costumes que utilizamos até hoje, sem saber sua origem, como um banho tomado diariamente, por exemplo.

As escolas em geral deveriam citar mais o índio e sua literatura, mas não só em forma de leitura e coisas do gênero, e sim estimulando as pessoas a querer conhecer, para que o saber do índio, e conseqüentemente de sua origem, não seja mais uma coisa imposta como desnecessária.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO/A ALUNO/ A (TCLE)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Reestruturação e ordenação do conteúdo temático na produção do gênero dissertação argumentativa de vestibular.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31013-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Kathia Alexandra Lara Canizares (professora de Língua Portuguesa da sala)	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99783 5357	E-mail: kalcaniza@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
Justificativa: Um desafio, como professora de Língua Portuguesa, tem sido conseguir que o aluno desenvolva satisfatoriamente a produção escrita da dissertação argumentativa de vestibular. Dessa forma, surgiu a necessidade de implementar metodologias didáticas que promovam o desenvolvimento da escrita nos alunos. Esta pesquisa faz-se necessária para instrumentalizar o professor visando ao desenvolvimento da escrita dos seus alunos. Benefícios: Esta pesquisa resultará na construção de um material didático com propostas de atividades que auxiliem o planejamento de aulas sequenciais. Esse instrumento possibilitará, ao professor de Língua Portuguesa, a experimentação de formas de organização do ensino de uma forma diferente, com o intuito de promover o desenvolvimento da escrita dos seus alunos. Riscos: A pesquisa aparentemente não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao aluno. Entretanto, caso haja algum desconforto no decorrer do desenvolvimento ou na produção de textos escritos, os alunos podem interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa. Objetivo: Validar uma forma de organização de ensino da produção de textos e ensinar o aluno a produzir o texto escrito dissertação argumentativa de vestibular. Metodologia: A pesquisa começará com a explicação e apresentação da situação inicial para, depois, realizar a primeira produção da dissertação argumentativa de vestibular. Nas oficinas posteriores, serão desenvolvidas atividades e tarefas utilizando-se de uma unidade didática, elaborada pela professora-pesquisadora, onde serão contemplados textos de autoria indígena e reflexão sobre a língua. As atividades serão planejadas objetivando promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita. Ao final das sequências didáticas, os alunos produzirão uma segunda dissertação argumentativa de vestibular. Ao comparar ambas as produções, será possível a identificação das capacidades de linguagem desenvolvidas e as que ainda precisam ser dominadas. Outras informações: O projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru-SP. A identificação dos participantes desta pesquisa será mantida em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do aluno participante:
Nome do Responsável:
RG.:
Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada <i>Reestruturação e ordenação do conteúdo temático na produção do gênero dissertação argumentativa de vestibular</i>, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que ✓ a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo; ✓ meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho; ✓ posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar; ✓ a participação é voluntária, na pesquisa, sem o recebimento ou pagamento de qualquer valor; ✓ a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Dessa forma, declaro que CONCORDO com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Local, ____/____/____ _____ Assinatura do responsável

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Reestruturação e ordenação do conteúdo temático na produção do gênero dissertação argumentativa de vestibular.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31013-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluna responsável: Kathia Alexandra Lara Canizares (professora de Língua Portuguesa da turma)	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99783 5357	E-mail: kalkaniza@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
Justificativa: Um desafio, como professora de Língua Portuguesa, tem sido conseguir que o aluno desenvolva satisfatoriamente a produção escrita da dissertação argumentativa de vestibular. Dessa forma, surgiu a necessidade de implementar metodologias didáticas que promovam o desenvolvimento da escrita nos alunos. Esta pesquisa faz-se necessária para instrumentalizar o professor visando ao desenvolvimento da escrita dos seus alunos. Benefícios: Esta pesquisa resultará na construção de um material didático com propostas de atividades que auxiliem o planejamento de aulas sequenciais. Esse instrumento possibilitará, ao professor de Língua Portuguesa, a experimentação de formas de organização do ensino de uma forma diferente, com o intuito de promover o desenvolvimento da escrita dos seus alunos. Riscos: A pesquisa aparentemente não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao aluno. Entretanto, caso haja algum desconforto no decorrer do desenvolvimento ou na produção de textos escritos, os alunos podem interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa. Objetivo: Validar uma forma de organização de ensino da produção de textos e ensinar o aluno a produzir o texto escrito dissertação argumentativa de vestibular. Metodologia: A pesquisa começará com a explicação e apresentação da situação inicial para, depois, realizar a primeira produção da dissertação argumentativa de vestibular. Nas oficinas posteriores, serão desenvolvidas atividades e tarefas utilizando-se de uma unidade didática, elaborada pela professora-pesquisadora, onde serão contemplados textos de autoria indígena e reflexão sobre a língua. As atividades serão planejadas objetivando promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem na escrita. Ao final das sequências didáticas, os alunos produzirão uma segunda dissertação argumentativa de vestibular. Ao comparar ambas as produções, será possível a identificação das capacidades de linguagem desenvolvidas e as que ainda precisam ser dominadas. Outras informações: O projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru-SP. A identificação dos participantes desta pesquisa será mantida em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome do participante:	
Responsável:	
RG:	
Caro(a) aluno(a), Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa <i>Reestruturação e ordenação do conteúdo temático na produção do gênero dissertação argumentativa de vestibular</i>, que será desenvolvido em 16 oficinas, pela sua professora de Língua Portuguesa. No texto acima apresentam-se todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo e nenhuma penalidade no processo de desenvolvimento escolar. Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificar você serão mantidos em sigilo. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Você tem o direito de aceitar ou de não aceitar participar da pesquisa. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Fica claro que sua participação na pesquisa é voluntária, podendo interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem precisar justificar-se. Ao aceitar o convite, você poderá ampliar seus conhecimentos sobre a produção da dissertação argumentativa de vestibular, ao longo das atividades propostas, nas oficinas da sequência didática. Para isso preciso analisar duas produções de textos escritos produzidas por você; a primeira será uma produção diagnóstica para determinar os conhecimentos que você tem sobre a dissertação argumentativa de vestibular e estabelecer o quê você precisa melhorar. Na segunda produção, eu irei analisar em quais capacidades você evoluiu e em quais ainda precisa de mais estudo. Para que eu possa analisar as suas produções, eu preciso que você me autorize a utilizar suas produções escritas. ✓ Você está ciente de que a sua participação é voluntária na pesquisa, sem recebimento ou pagamento de qualquer valor? SIM () NÃO () ✓ Você aceita participar das atividades, da sequência didática para a produção escrita da dissertação argumentativa de vestibular, na pesquisa? SIM () NÃO () ✓ Você me autoriza a analisar as duas produções da dissertação argumentativa de vestibular para a pesquisa antes mencionada? SIM () NÃO () Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido. <i>Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.</i> Local, _____ de _____ de _____. Professora – Pesquisadora Aluno - Participante	

APÊNDICE 3 – ENQUETE INICIAL SOBRE O CONHECIMENTO DE LITERATURA INDÍGENA.

- 1) Existem indígenas no Brasil? (sim – não – não sei – outros).
- 2) Sobre os indígenas. Eles (foram exterminados – vivem em aldeamentos – vivem nas cidades – não sei responder – outros).
- 3) Conhece alguma aldeia? (sim – não – ouvi falar – outros)
- 4) Indígenas sabem escrever? (sim – não – não sei – outros)
- 5) Conhece literatura sobre indígenas? (sim – não – não sei – outros)
- 6) Conhece literatura escrita por indígenas (sim – não – não sei – outros)
- 7) Conhece alguma música indígena? (sim – não – não sei – outros).
- 8) Sobre a sua percepção da cultura indígena no currículo escolar, o conteúdo foi: (pouco – suficiente – não houve – invisível – apagado – outros).
- 9) Conhece a Lei 11.465/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (sim – não – ouvi falar – outros).
- 10) O conhecimento da cultura indígena é importante para: (promover a identidade brasileira – promover alteridade – superar preconceitos – reconhecer os povos indígenas como construtores do país junto a outras etnias – não é importante – outros).
- 11) Como chamar a obra escrita por eles? Literatura... (indígena – de índio – indigenista – indianista – não sei – outros)
- 12) Qual prática cultural indígena (costumes) você pratica?
- 13) Caracterize os povos indígenas. Como você os vê?
- 14) Qual obra sobre indígenas conhece?
- 15) Qual obra de autoria indígena conhece?
- 16) Fale sobre alguma reivindicação exigida pelos povos indígenas.

APÊNDICE 4 – CONSIGNA/ PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

TEXTO I

Os povos indígenas do Brasil enfrentam muitos desafios que envolvem questões complexas; por exemplo, o desafio de lidar com o apagamento da sua própria história na história brasileira e a exclusão da sua cultura na prática da educação escolar. Atualmente a lei brasileira determina a inclusão das histórias e das culturas das populações afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino do país deve.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187ª da Independência e 120ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

FONTE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 31 ago. 2018.

TEXTO II

"Não se pode esquecer que a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, são impostas. Silva (2000, p.81) salienta que "a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes", segundo o autor, onde existe diferenciação, aí está presente o poder. Ele destaca, no entanto, que há uma série de processos que traduzem essa diferenciação, como incluir/excluir (identificando e representando/ marcando/ simbolizando quem pertence e quem não pertence); demarcar "fronteiras" (que definam e separem "nós" e "eles"); classificar; normalizar."

FONTE: PACHECO, Joice Oliveira. *Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias*. Spartacus: Revista eletrônica dos discentes de História. http://www.unisc.br/site/spartacus/edicoes/012007/pacheco_joyce_oliveira.pdf. Acesso em 31 ago. 2018

TEXTO IV

"Minha ideia é fazer com que as pessoas que lerão este livro olhem para dentro de si – e também para fora – e vejam como é possível conviver com o diferente sem perder a própria identidade".

FONTE: MUNDURUKU, Daniel. *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. São Paulo: Nobel. 2001. p. 38.

TEXTO III

"Por que ler literatura indígena?"

A leitura de obras da literatura indígena problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, promove reflexão sobre a presença dos indígenas na história e sobre a forma como sua palavra e tradição narrativa/poética são apresentadas em sua especificidade.

Essas reflexões e esses conhecimentos não podem nem devem ficar restritos ao âmbito das universidades. Cada vez mais os professores dos ensinos Fundamental e Médio percebem a necessidade de formar leitores competentes e críticos nesses níveis. A educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões".

FONTE: THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 12.

TEXTO V

"Que faço com a minha cara de índia?/ E meus espíritos/ E minha força/ E meu Tupã/ E meus círculos? [...] Brasil,/ o que faço com a minha cara de índia?/ Não sou violência/ Ou estupro/ Eu sou história/ Eu sou cunhã/ Barriga brasileira/ Ventre sagrado/ Povo brasileiro/ Ventre que gerou/ O povo brasileiro/ Hoje está só..."

(Eliane Potiguara)

FONTE: <http://www.elianepotiguara.org.br/publicacoes.html#W4nB9uhKJIU>. Acesso em 31 ago. 2018.

CONSIGNA

Com base nos textos apresentados e em seus próprios conhecimentos, escreva uma dissertação, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema: **Reconhecimento das especificidades da literatura de autoria indígena em meio de tantos apagamentos e a sua inserção na escola: apenas variação de uma mesma concepção de homem ou um novo olhar sobre a identidade brasileira?**

APÊNDICE 5 – AVALIAÇÃO FINAL DA SDEM

1. O conteúdo desenvolvido na SDEM foi:

muito fácil – fácil – médio – difícil - muito difícil – outra resposta

2. Você considera o seu aprendizado ao longo da SDEM foi:

muito bom – bom – médio – regular – ruim – outra resposta

3. O tempo para desenvolver a SDEM foi:

muito longo – longo – ideal - curto – outra resposta

4. Qual parte do conteúdo da SDEM considera mais difícil?

conteúdo temático – desenvolver o gênero DAV – desenvolver a escrita – outra resposta

5. E em relação à literatura indígena, comparando o antes com o depois da SDEM, você considera que seu repertório temático:

Permaneceu igual – aprendeu muito pouco sobre a literatura indígena – houve aumento de conhecimentos em relação à lit. indígena – o conhecimento socializado sobre literatura indígena foi utilizado na PF – faltou desenvolver mais o conteúdo de literatura indígena. – outra resposta

6. Em relação ao trabalhado com lit. indígena, o olhar que você tem sobre os povos indígenas...

Continuo pensando da mesma forma – Não tenho opinião sobre eles Tive momentos de reflexão sobre os indígenas – Apreciei a literatura indígena como outras literaturas – Outra resposta

7. Em relação ao desenvolvimento da DAV, qual foi a maior dificuldade na produção da DAV?

Desenvolver o tópico frasal (frase inicial) – justificar a frase inicial (argumentação) – sintetizar ou concluir o parágrafo – estruturar a ressalva – usar operadores argumentativos – outra resposta

8. Dê sugestões para ajudar a promover o aprendizado dos alunos em relação à escrita da dissertação argumentativa de vestibular?

APÊNDICE 6 – SÍNTESE DE MEU VÔ APOLINÁRIO: UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA

Karaíba, uma história Pré-Brasil, considerada uma versão ficcional indígena do mundo, segundo Santos (2018, p. 113), na qual é revelada a versão indígena sobre os momentos anteriores ao encontro entre europeus e ameríndios (era pré-cabralina), por meio de narrativas carregadas de um universo de histórias ancestrais que não deveriam ser ignoradas. A narrativa descreve as crenças, a organização, a convivência, tradições e costumes de três grupos indígenas, apresentando, assim, os valores desses povos em relação à terra e à ancestralidade para a sua preservação. Nessa história, é anunciada a chegada dos tempos difíceis.

No livro *Meu vô Apolinário: Um mergulho no rio da (minha) memória*, o narrador- personagem se remete até a sua infância na busca do momento em que resgata a autocrítica sobre o que é ser índio (raiva, vergonha ou orgulho), tendo como coadjuvantes, nesse processo, o rio e o avô, o pajé que, segundo Jekupé (2001, p. 15), é “aquele que conversa com os ventos, o fogo a terra, as águas”, assim como os contrapontos entre cidade e aldeia. O narrador-personagem começa com a frase “a gente não pede para nascer, apenas nasce. [...] Eu nasci índio. Mas não nasci como nascem todos os índios” (p. 9), pois ele não nascera na aldeia e sim na cidade. Nas próximas folhas do livro, é descrita a vida do narrador na cidade, estabelecendo contrapontos com as memórias da vida na aldeia, Terra Alta. O menino descreve a crise que desencadeia a confissão da sua paixão secreta por Lindinalva, colega da terceira série primária, já que ela o destrata: “- O quê? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um, um... índio, feito você?” (MUNDURUKU, 2001, p. 23).

No próximo capítulo, entra em cena a sabedoria do avô Apolinário e a do rio que irão esclarecer “quem é você” (p. 30). Para os povos indígenas, a Mãe Terra e todos os elementos da natureza têm um papel indispensável à vida. Segundo Jekupé (1998, p. 99), todo rio traz consigo renovação permanente e se seguir o seu caminho e entender a sua mensagem terá prosperidade. O avô Apolinário, homem de oitenta anos e misterioso, era querido e respeitado pelos membros da aldeia. Ele ensina o neto a importância da paciência e da perseverança. Quando morre deixa um grande legado a seu neto: o orgulho de se reconhecer indígena e a certeza de que poderia chegar aonde ele quisesse. Segundo Thiél (2013, p. 1182), as narrativas míticas anunciam a consciência da continuidade ou permanência de um saber ancestral e sinalizam a atemporalidade da história. Essa atividade pretendia levar o aluno a confrontar seus paradigmas com os conflitos internos pelos quais passava um indígena adolescente, na sua condição de oprimido. O jovem personagem supera a negação de uma ancestralidade indígena por estar contaminado do olhar preconceituoso da sociedade, passando a reconhecer e defender a sua etnia.

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Travessia pela literatura de autoria indígena: uma forma de recepção

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO**