



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO**

**A ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DE CASO**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

N244d Nascimento, Danniele Silva do.

A dissertação argumentativa no ensino médio [manuscrito] :  
um estudo de caso / Danniele Silva do Nascimento. - 2017.  
147 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, Pró-  
Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

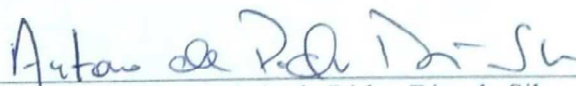
1. Produção textual. 2. Ensino médio. 3. Escrita  
argumentativa. I. Título.

21. ed. CDD 372.623

**DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO**

**A ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, área de concentração Linguagens, Cultura e Formação docente, sob orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, em cumprimento à exigência para obter o título de mestre.



Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva (Orientador)



Prof. Dr. Fabiana Ramos – UFCG



Prof. Dr. Marcelo Medeiros – UEPB

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2017**

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, ao meu irmão e, em especial, aos meus avós, os quais – por causa das muitas adversidades da vida – não tiveram oportunidade de estudar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos deuses, todos eles.

Aos meus pais, Josefa Silva e José Hélio Alves, pelo amor empreendido e pelo apoio nesta jornada.

Ao meu irmão, Emerson, pelo companheirismo, disposição e boa vontade em ajudar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva, com quem muito aprendi. Carregarei com carinho todas as lições ensinadas.

As minhas amigas de jornada: Carol, Kelly e Roberta. Por todo apoio que recebi.

Ao Programa de Pós-graduação em Formação de professores, na qualidade de funcionários, professores e colegas de turma, por todos os momentos vividos todas as segundas e terças-feiras dos últimos dois anos.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Cônego Gomes de Lima, cujos alunos e professores acreditaram e, voluntariamente, participaram desta pesquisa.

Aos meus alunos, companheiros de trabalho e instituições em que leciono, pela compreensão que tiveram nesses últimos 24 meses em que precisei dedicar minha atenção não somente ao exercício docente, mas também à pesquisa.

## RESUMO

Esta dissertação consiste em um estudo de casos de natureza observacional e qualitativa com os alunos do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cônego Francisco Gomes de Lima, em João Pessoa (PB). Nossa pesquisa pautou-se em investigar as condições de produção e a presença (ou a ausência) de argumentação, bem como os modos e os fatores da argumentação e o uso de marcadores argumentativos. Para tal análise, como aporte teórico, elegemos pertinentes as considerações de Citelli (1994), Charaudeau (2014), Fiorin (2015), Garcia (2011) e Koch & Elias (2014). Além de investigar as condições das aulas de produção textual, nossa pesquisa também teve caráter interventivo, com a aplicação de uma sequência didática voltada para à produção de textos. Aplicamos questionários sobre as práticas de leitura e escrita, além de acompanharmos os alunos no processo de escrita guiado pela sequência didática. Com base em nossa observação e na análise dos textos escritos pelos discentes, elaboramos um produto final que possa melhorar e ampliar as competências dos alunos no que concerne à escrita argumentativa no ensino médio. É importante salientar que essa pesquisa mostrou-nos vários aspectos acerca das práticas de escrita e leitura de alunos do ensino médio e nos trouxe várias reflexões acerca do exercício docente e a abordagem que é dada à escrita, ou seja, o espaço que a escrita ocupa em sala de aula.

**Palavras-chave:** Produção Textual; Ensino Médio; Argumentação.

## ABSTRACT

In this dissertation, it consists of a qualitative and observational case study of nature with students of the 3rd year of the Cônego Francisco Gomes de Lima Public School of Elementary and High School, João Pessoa (PB). Our research has been focused on investigating the situation of textual production and the presence (or absence) of argumentation, such as the modes and factors of argumentation and the use of argumentative markers. For this analysis, as theoretical contribution, we elected the relevant considerations Citelli (1994), Charaudeau (2014), Fiorin (2015), Garcia (2011) and Koch & Elias (2014). In addition to investigate the situation of writing production classes, our research has also been interventionist, with the application of a didactic sequence focused on textual production. Based on our observation and analysis of texts written by students, we have made a final product that can improve and expand students' skills concerning the argumentative writing in high school.

**Keywords:** Textual Production; High School; Argumentation.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Idade dos participantes.....	47
Tabela 2 – Escolaridade dos pais.....	48
Tabela 3 – Etnia/cor dos participantes.....	49
Tabela 4 – Religião dos participantes.....	49
Tabela 5 – Livros lidos no ano de 2016 até o mês de julho excetuando livros didáticos.....	50
Tabela 6 – Tipos de leitura dos alunos.....	51
Tabela 7 – Frequência da leitura de jornais (excetuando versões eletrônicas).....	52
Tabela 8 – Assuntos que os alunos julgam interessantes.....	53
Tabela 9 – Assuntos que os alunos mais leem em jornais (incluindo versões impressas e virtuais).....	54
Tabela 10 – Meios utilizados para manter-se atualizado.....	55
Tabela 11 – Questões objetivas e subjetivas.....	55
Tabela 12 - Justificativas da questão “Você considera importante discutir os assuntos citados acima (questão 13) na escola? Por quê?.....	56
Tabela 13 – Justificativas da questão “Você considera importante estudar e exercitar a produção textual na escola? Por quê?.....	57
Tabela 14 – Justificativas da questão “Você considera relevante discutir o tema proposto? Por quê?.....	58
Tabela 15 – Justificativas da questão “ Você considera importante exercitar a escrita na sala de aula? Por quê?.....	59
Tabela 16 – Aplicação da argumentação por raciocínio lógico na produção 1F.....	73
Tabela 17 – Aplicação da argumentação por dedução na produção 2F.....	74
Tabela 18 – Desempenho das Máximas inferenciais presentes nas produções textuais.....	75
Tabela 19 – Transcrição do texto 2N.....	78
Tabela 20 – Transcrição da produção 1E.....	80
Tabela 21 – Transcrição da produção 1A.....	82
Tabela 22 - Transição e Resumo dos tópicos de 1F.....	83
Tabela 23 - Relações coesivas da produção 1F.....	85
Tabela 24 - Paragrafação das produções textuais.....	87
Tabela 25 – Quadro comparativo dos parágrafos introdutórios das produções 1F e 2F.....	89
Tabela 26 – Transcrição e resumo dos tópicos - transcrição e resumo da produção 1C.....	91
Tabela 27 - Transcrição e resumo dos tópicos - transcrição e resumo da produção 2C.....	92
Tabela 28 – Recursos utilizados no desenvolvimento das produções textuais.....	93
Tabela 29 – Exemplos de conclusões encontradas nas produções analisadas.....	95
Tabela 30 – Transcrição e resumo dos tópicos de 1G .....	96
Tabela 31 – Transcrição e resumo dos tópicos de 3G.....	97
Tabela 32 – Transcrição e resumo dos tópicos de 1K.....	99
Tabela 33 – Transcrição e resumo dos tópicos de 2K .....	99
Tabela 34 – Transcrição e resumo dos tópicos de 3K .....	100
Tabela 35 – Transcrição e resumo dos tópicos de 1D.....	102



Gráfico 1 – Máxima de Quantidade – desempenho dos alunos.....	76
Gráfico 2 – Máxima de Qualidade – desempenho dos alunos.....	77
Gráfico 3 – Máxima de Relação – desempenho dos alunos.....	78
Gráfico 4 – Máxima de Maneira – desempenho dos alunos.....	78

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	
1.1 Interação, dialogismo e gêneros discursivos .....	19
1.2 Sobre o gênero dissertativo-argumentativo.....	23
1.3 Coesão argumentativa.....	26
1.4 Elementos da argumentatividade.....	27
1.4.1 Fatores da argumentação: objetividade, imparcialidade e neutralidade.....	27
1.4.2 Inferências e máximas.....	28
1.4.3 Formas de raciocínio.....	30
1.4.4 Organização dos textos dissertativos.....	31
1.5. O trabalho com sequências didáticas.....	33
1.6. A importância do tema gerador.....	35
<b>2. METODOLOGIA</b>	
2.1 A natureza da pesquisa.....	38
2.2 O locus da pesquisa.....	39
2.3 Coleta de dados e Instrumentos envolvidos.....	41
2.3.1 Observação de aulas.....	42
2.3.2 Questionários.....	44
2.3.3 Sujeitos envolvidos.....	46
2.4 Intervenção.....	60
2.5 Elaboração do produto final.....	66
<b>3. ANÁLISE DE DADOS</b>	
3.1 Elementos da argumentatividade .....	69
3.1.1 A objetividade, imparcialidade e a neutralidade.....	69
3.1.2 Tipos de inferência presentes nas produções.....	72
3.1.3 Máximas de quantidade, qualidade, relação e maneira.....	74
3.2 Marcadores argumentativos utilizados (construtores da coesão argumentativa) .....	80
3.2.1 Análise integral dos marcadores argumentativos da produção 1F.....	83
3.3 Organização do discurso.....	86
3.3.1 Quanto à Introdução.....	88
3.3.2 Quanto ao desenvolvimento dos textos.....	90
3.3.3 Quanto à conclusão.....	94
3.3.4 Quanto à organização geral dos textos.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>

<b>APÊNDICES.....</b>	111
Apêndice 1 - Questionário.....	112
Apêndice 2 – Produto Final - Sequência didática.....	118
<b>ANEXOS.....</b>	126
Anexo 1 – Texto motivador para a sequência I.....	127
Anexo 2 – Texto motivador para a sequência II.....	129
Anexo 3 – Texto motivador para a sequência III.....	131
Anexo 4 – Transcrição da produção textual 1A.....	132
Anexo 5 – Transcrição da produção textual 1B.....	132
Anexo 6 – Transcrição da produção textual 1C.....	133
Anexo 7 – Transcrição da produção textual 1D.....	133
Anexo 8 – Transcrição da produção textual 1E.....	134
Anexo 9 – Transcrição da produção textual 1F.....	134
Anexo 10 – Transcrição da produção textual 1G.....	135
Anexo 11 – Transcrição da produção textual 1H.....	135
Anexo 12 – Transcrição da produção textual 1I.....	135
Anexo 13 – Transcrição da produção textual 1J.....	136
Anexo 14 – Transcrição da produção textual 1K.....	136
Anexo 15 – Transcrição da produção textual 2B.....	137
Anexo 16 – Transcrição da produção textual 2C.....	137
Anexo 17 – Transcrição da produção textual 2D.....	138
Anexo 18 – Transcrição da produção textual 2E.....	138
Anexo 19 – Transcrição da produção textual 2F.....	139
Anexo 20 – Transcrição da produção textual 2H.....	139
Anexo 21 – Transcrição da produção textual 2J.....	140
Anexo 22 – Transcrição da produção textual 2K.....	140
Anexo 23 – Transcrição da produção textual 2M.....	140
Anexo 24 – Transcrição da produção textual 2N.....	141
Anexo 25 – Transcrição da produção textual 2O.....	141
Anexo 26 – Transcrição da produção textual 3A.....	142
Anexo 27 – Transcrição da produção textual 3B.....	142
Anexo 28 – Transcrição da produção textual 3C.....	143
Anexo 29 – Transcrição da produção textual 3G.....	143
Anexo 30 – Transcrição da produção textual 3H.....	144
Anexo 31 – Transcrição da produção textual 3I.....	144
Anexo 32 – Transcrição da produção textual 3J.....	145
Anexo 33 – Transcrição da produção textual 3K.....	145
Anexo 34 – Transcrição da produção textual 3L.....	146
Anexo 35 – Transcrição da produção textual 3P.....	146

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, no decorrer de sua história, mais precisamente até a década de 80, modelou-se a partir de práticas tradicionais: usou-se métodos de repetição em aulas exclusivamente expositivas que, de certa forma, tolhem a capacidade dos alunos de se expressarem. O professor normalmente fazia um monólogo em sala de aula e os discentes comportavam-se como meros receptores e depósitos de informação.

Até o final da década de 70, antes da nova Lei de Diretrizes de Bases (LDB), a língua era estudada – e, de certa forma, em menor grau, ainda é – prescritivamente. Esse método, considerado tradicional, não costuma estimular as habilidades críticas do aluno, apenas o transforma em repetidor de tarefas. O indivíduo recebia uma educação meramente enciclopédica. Essa realidade perdurou por muitos anos. É necessário destacar que a prática prescritiva de ensino persiste ainda hoje em muitos docentes e, embora limite o pensamento e estimule o meramente repetidor, foi essa prática que formou muitos dos docentes, cientistas e pensadores, na faixa dos 40 anos ou mais, que ainda existem hoje. Na década de 80, houve a inserção de modelos sociointerativos e dialogais de linguagem nas aulas de Português, mas Leite observou que essa prática, na década de 90, ainda persistia:

A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. (LEITE, 1997, p. 24)

Entretanto, hoje, com o advento das tecnologias e dos modos de ver e de se relacionar com as pessoas, há uma exigência de novas práticas pedagógicas, que concedam mais autonomia, no que tange à interpretação e expressividade, e senso crítico aos estudantes. Mesmo com essa necessidade, a escrita é exercitada apenas em respostas pontuais e em pequenas produções de texto que desconsideram as orientações de produções textuais para o uso da escrita correlacionada às práticas sociais e às necessidades reais do alunado em seu dia a dia. Não podemos afirmar que isso acontece em todos os contextos (seja da escola pública ou particular), porque a escrita ainda é exigida em muitos momentos da aula de Língua Portuguesa e muitos profissionais da educação se esforçam para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos.

Ainda assim, é necessário frisar que, atualmente, mesmo quando variadas alternativas e possibilidades são viabilizadas, o número de analfabetismo funcional, por

exemplo, continua crescendo, as pessoas escolarizadas continuam não sabendo ler e muito menos escrever, o ranking do PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos) ilustra bem essa situação: o Brasil ficou na posição 59 (de um total de 66) no ranking de leitura.

Especificamente sobre a escrita nas aulas de produção textual, Amaral afirma:

A realidade de muitas práticas escolares tem mostrado que a produção escrita de textos – a chamada redação escolar –, geralmente, converte-se em um meio para verificação e a avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais e do domínio ortográfico, configurando-se como um mero exercício de escrita para o aluno. Uma atividade que se desenvolve, muitas vezes, em torno da solicitação de temas bastante repetitivos ou sobre os quais o aluno nada mais tem a acrescentar (por exemplo: “Minhas férias”), desvinculada, portanto, das práticas sociais de linguagem, restringindo-se ao espaço escolar, distanciando-se de uma produção textual articulada aos usos sociais da escrita. (AMARAL, 2010, p.77)

Segundo o autor, as atividades de escrita propostas pelos docentes pouco contribuem para o desenvolvimento crítico do aluno, apenas ponderam os aspectos linguístico-textuais. Logicamente, não se pode aplicar tal assertiva a todos os contextos; afinal, o desempenho estudantil dos discentes está ligado ao nível socioeconômico das escolas. Além disso, a disposição de recursos pode contribuir beneficentemente para as práticas pedagógicas. Mesmo em contextos mais adversos, alguns professores encontram saídas para fugir das produções textuais comuns, todavia a efetividade dessas saídas ainda é incerta e não comprovada.

A partir de tais considerações acerca do contexto atual do ensino de escrita, mais especificamente do exercício da escrita, levanta-se a seguinte problemática: o Enem e o Pisa já ilustraram, nos últimos anos, que os níveis de escrita e leitura dos alunos do ensino médio estão abaixo do esperado. Além disso, pesquisas recentes provam que o analfabetismo funcional – a incapacidade de ler e interpretar frases simples – ainda é bastante comum nos alunos secundaristas. Os alunos não sabem o que, por que ou como defender ou até mesmo organizar suas ideias dificultando a defesa de um ponto de vista. Tal entrave não é somente prejudicial em relação às futuras atividades escolares/acadêmicas desses jovens, mas também pode interferir negativamente nas interações comunicativas desses indivíduos. Assim, como o professor pode intervir de modo a promover o manejo e o exercício da

argumentatividade? Como estancar o visível déficit de escrita entre os alunos do ensino médio?

Diante disso, e pensando em dispor de uma abordagem mais eficaz e condizente com a realidade educacional de hoje, sentimos a necessidade de elaborar uma proposta de escrita argumentativa para o ensino médio. Nesta introdução, descrevemos as etapas desta proposta, os objetivos, as hipóteses e o direcionamento teórico utilizado (e o porquê de o considerarmos mais adequado), bem como os motivos pelos quais fomos motivados a pesquisar o ensino da escrita argumentativa no ensino médio.

Para que possamos prosseguir, é imprescindível destacar o que entendemos por argumentatividade, termo bastante citado aqui. A argumentatividade pode ser definida como orientação argumentativa (DUCROT, 2004), construída através dos recursos articuladores dos enunciados. Ela não configura a persuasão, mas abre caminhos para ela. A argumentatividade, segundo Gracio (2013), se diferencia da argumentação no que tange à sua caracterização. A primeira comporta-se, por vezes, como uma força projetiva inerente ao uso da língua, focalizando a utilização das palavras e dos enunciados e o seu encadeamento através de conectores; como força configurativa inerente ao discurso focalizando a ação sobre outrem através das vidências, ideias ou imagens esquematizadas no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas; ou como uma força conclusiva que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio). Já a segunda, a argumentação, não se limita à argumentatividade. Ela prescinde da existência de uma oposição entre discursos, a alternância de turnos de palavra sobre um assunto em questão, podendo existir intervenções de participantes, ou seja, além advém do conflito de ideias, da discussão e da construção de conhecimento. Aspectos, pode-se dizer, pouco presentes do cotidiano escolar do ensino médio atual brasileiro.

Outrossim, foi também projeção nossa, a partir da análise das produções coletadas, produzir uma sequência didática para o ensino de produção textual (direcionado aos docentes), com base em uma sequência didática aplicada em sala de aula com um tema sociocultural – neste caso, o tema escolhido refere-se às polêmicas em torno da **Representatividade feminina na política e na sociedade**. Neste material, haverá sugestões de como proceder quanto ao ensino de produção textual, a descrição

de cada etapa de atividades, além do detalhamento das habilidades e competências envolvidas em cada uma delas, semelhantemente às convencionais sequências didáticas.

É importante salientar que esta pesquisa se desenvolve como fruto de uma inquietação de sala de aula e justifica-se pelo real e antigo dilema – observado por diversos pesquisadores – que é ensinar escrita e leitura a jovens que já passaram por pelo menos nove anos escolares e que possuem dificuldades que, muitas vezes, beiram ao analfabetismo funcional. Por isso, o trabalho com produção textual requer dedicação, planejamento e reflexão, para que as dificuldades de escrita sejam sanadas ou minimizadas. A escrita, inclusive, na qualidade de competência linguística, é essencial e obrigatória tanto para a vida, no exercício contínuo da cidadania, quanto para os processos seletivos, para concursos e vestibulares.

Para que o êxito no ensino de escrita seja alcançado, é necessário que o ensino de Linguagens, como preveem Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000), envolva o diálogo entre as áreas de conhecimento, além do desenvolvimento de habilidades e competências. Todavia, tanto as referidas competências quanto as habilidades foram “esquecidas” por parte dos profissionais da educação. Esse pretense esquecimento pode ser observado através do pouco aprofundamento teórico-metodológico dos professores e da dificuldade de mediar a aprendizagem, o que culminar na utilização excessiva de uma metodologia exaustiva de ensino. Outras hipóteses para o distanciamento das determinações do PCN são a falta de uma formação adequada, de criatividade ou de motivação; a compreensão da língua como componente da identidade nacional, como fator social e geradora de significados também foi desprezada, sendo encarada de maneira simples e trivial nas aulas de Língua.

Ademais, também pouco se discute o caráter funcional da Língua e como utilizá-la para fins comunicativos e argumentativos: como já mencionado, o estudo de Língua Portuguesa se restringe a classificações morfosintáticas e escritas de texto, sem objetivos claros. Contudo, em vez desse ensino sem finalidades sociais, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa e linguagens em geral deveria ser feito a partir das necessidades do cotidiano, como a escrita de uma carta, de um bilhete ou de um relato, por exemplo. Ou seja, a argumentatividade não serve apenas para “passar” em exames, sua função primeira é fazer com que o indivíduo consiga se colocar em situações que a exigem: saiba argumentar acerca de uma nota baixa, defender-se de uma acusação,

expressar-se através da escrita. É a partir dessas necessidades cotidianas que deveria partir o ensino e o exercício da argumentação.

A escrita é um processo árduo e difícil, há a necessidade de dominar um código, além da exigência da organização lógica e criativa do pensamento. Precisa ser maturada, intencional, com uso adequado de signos competentes para dizer aquilo que se intenciona. Os estudantes brasileiros já reconhecem na escrita essa dificuldade. Acerca disso, Ferreiro (1995) afirma que jovens possuem grande inibição no que tange à escrita. A autora diz ainda que esses jovens “evitam escrever, tanto por medo de cometer erros de ortografia como pela dificuldade de dizer por escrito o que são capazes de dizer oralmente”. Essa constatação demonstra que os jovens reconhecem as dificuldades que possuem em relação à articulação das próprias ideias quando elas precisam ser versadas para a modalidade escrita. Dessa forma, a escrita de textos das diversas tipologias, inclusive argumentativos, fica comprometida.

Em contrapartida, no campo da oralidade, em que se faz de maneira mais despreocupada, a argumentação é utilizada por esses mesmos estudantes em vários momentos do dia a dia, em sala de aula como: o ato de justificar o voto para presidente de sala ou o ato de defender o porquê de não ter feito a tarefa, entre tantos outros, que poderiam ser usados pelos professores como exemplos vivos e práticos de argumentação. Em vez de utilizar as situações reais de uso da língua, muitos docentes ainda estão presos a paradigmas prescritivos do ensino da língua e dos gêneros discursivos centrados quase exclusivamente em aspectos teóricos, em detrimento de uma funcionalidade ou pragmática dessa competência.

Assim, cabe a nós refletir qual é o lugar da escrita nas aulas de Língua Portuguesa e por que discutir escrita é importante. Ao contrário do que rege os PCN, a produção textual, em muitas escolas, não é um processo contínuo, existe a solicitação da produção e a correção sem reescrita. Muitos alunos se queixam de sequer conseguir compreender com clareza quais os objetivos de escrever o texto. O ensino de Língua materna deveria preparar o aluno para produzir e reconhecer textos de acordo com as circunstâncias comunicativas, entretanto, pelos vários motivos já elencados nessa introdução, o ensino de língua ainda não torna o aluno instrumentalizado para as mais simples atividades de escrita, como um bilhete ou um recado.



Diante deste panorama, compreendemos que existe uma necessidade social em relação à análise que empreendemos nesta pesquisa. Afinal, os índices do IDEB<sup>1</sup> e de outras avaliações nacionais em relação ao ensino de Língua e os crescentes índices de analfabetismo funcional no Brasil<sup>2</sup> sinalizam que é hora de reavaliar o processo teórico-metodológico aplicado nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil.

Desta forma, por meio dessa pesquisa, temos como objetivos: 1) desenvolver um estudo teórico-metodológico, pautado nos estudos da Argumentatividade e da Comunicabilidade; estudo esse que priorize o desenvolvimento de práticas de escrita do gênero dissertativo escolar, por meio de sequências didáticas, aplicáveis ao ensino médio; 2) analisar as produções dos discentes, levando em conta as condições de produção daquele contexto, a fim de reconhecer os fatores de argumentação, estruturação e a progressão da escrita a partir da intervenção empreendida; 3) a partir das reflexões do referencial teórico e das análises dos textos, elaborar um produto final que possa auxiliar o ensino de gêneros textuais argumentativos na escola, aperfeiçoando habilidades e competências dos alunos, a fim de propiciar a elaboração de textos argumentativos mais relevantes e eficazes.

Para chegarmos a esses objetivos, escolhemos proceder metodologicamente através de uma pesquisa qualitativa observacional e interventiva. Para isso, tomamos como referencial metodológico Moita Lopes (1996) e Kleiman (1989). Além disso, também julgamos apropriado o trabalho com sequências didáticas, afinal, conforme versa Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é recurso que num conjunto de atividades sistematizadas, em torno de um gênero textual oral ou escrito e o nosso estudo volta-se para, justamente, as práticas de escrita. Para auxiliar a interpretação dos dados, aplicamos questionários com base nos interesses referentes à leitura e escrita dos discentes, com a finalidade de extrairmos o máximo possível de informações para entender o contexto educacional (e deficitário) desses estudantes.

Para melhor sistematizar a leitura dessa dissertação, assim estruturamos esse texto: o primeiro capítulo consiste na revisão do *Referencial Teórico*, com os apontamentos pertinentes aos aspectos que elegemos relevantes para análise dos textos: argumentatividade e marcadores argumentativos. Neste capítulo, discutimos as

---

<sup>1</sup> Segundo Saeb e Censo escola, em 2015, a média prevista do IDEB para as escolas públicas era 4,0. O coeficiente alcançado foi 3,4. Esse resultado não obtém melhora desde 2009.

<sup>2</sup> Em 2016, o Inaf (Indicador de Analfabetismo Funcional) constatou que apenas 8% da população brasileira chega aos 18 anos sendo plenamente capaz de entender e se expressar através das letras.

considerações de Citelli (1994 e 2004), Garcia (2006), Fiorin (1999, 2006 e 2015), Koch (2014 e 2015), Vogt (1977 e 1980) e Antunes (2004 e 2005). Nesse capítulo ressaltamos também os nossos pontos de análise: coesão argumentativa, os fatores da argumentatividade (a objetividade, imparcialidade e neutralidade), as inferências e máximas comunicacionais, as formas de raciocínio – quando presentes – e a organização dos textos dissertativos.

O segundo capítulo é dedicado à *Metodologia*, contendo o detalhamento dos procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa, como se deu a observação, a aplicação dos questionários, o trabalho com a sequência didática, as dificuldades do trabalho de campo e todas as ponderações percebidas antes, durante e após a intervenção. Procuramos, nesse capítulo, explicar a natureza da pesquisa, o *locus* pesquisado e as razões que nos fizeram executar nosso estudo da maneira que o fizemos. Além disso, ainda na Metodologia, procuramos apontar a composição do produto final. Esse foi composto a partir de nossas observações acerca da sequência didática inicial.

O terceiro capítulo consiste na *Análise de dados*, ou seja, dos textos dos discentes. Esta análise pautou-se em perceber de qual maneira os conceitos teóricos que discutimos em nosso referencial estão aplicados no texto, ou seja, era nosso desejo investigar, como jovens, naquelas condições de produção, e com o seu nível educacional e condição econômica, escrevem textos dissertativos. Coube, à nossa apreciação, perceber se, com a mudança das condições de produção, houve progresso em relação à articulação da argumentação (coesão textual) e argumentatividade (força argumentativa, objetividade, neutralidade). Ademais, buscamos analisar também a existência ou não de tipos de inferências e de formas de raciocínio, como também a forma com a qual o discurso argumentativo é organizado. Para a análise, utilizamos tanto trechos das produções textuais quanto textos completos. Em anexo, estão todas as produções coletadas em nossa pesquisa. Consideramos os resultados satisfatórios. Podemos inferir que nossa intervenção surtiu efeitos positivos, pois a escrita daqueles estudantes era desnorteada, pouco clara e sem objetivos precisos. Conseguimos perceber nos alunos não somente a evolução da escrita, no que se refere aos aspectos analisados, mas também uma motivação que outrora não existia naqueles jovens.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 1.1 Interação, dialogismo e gêneros discursivos

Em meados do século XX, o biólogo, epistemólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), ao observar crianças desde o nascimento até a adolescência, percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive. Assim como uma criança recém-nascida passa do não reconhecimento da sua individualidade para o início de ações complexas na fase da adolescência a partir das experiências que vive, o conhecimento se faz através da mediação. Essa corrente de pensamento foi chamada de Teoria Construtivista de Piaget e, de maneira geral, acredita na construção de conhecimento/significado efetuada a partir da interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Com base nessas ideias construtivistas piagetianas, acreditamos que é possível desenvolver uma prática docente que caminhe na perspectiva da aquisição de saberes por meio tanto da construção de conhecimento individual quanto, e principalmente, da construção social, que é – por excelência – interacionista. Além disso, as discussões mais atuais acerca do ensino de Língua Portuguesa – por meio de documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) – versam e apontam para uma perspectiva mais social e funcional de compreensão e uso da língua.

Amparados pelos documentos oficiais e nas teorias progressistas pedagógicas, para fundamentar a intervenção realizada, elegemos como aporte teórico de nossa intervenção a teoria sociointeracionista de Bakhtin (2014, 2011), a qual compreende a língua como um processo inacabado e, portanto, evolutivo. É necessário ressaltar que compreendemos como Interacionismo a capacidade de trocar informações, ou seja, interações mediadas de maneira simbólica: o sujeito constrói a realidade a partir da intervenção e contribuição do outro. Julgamos ser essa a forma mais adequada de perceber a linguagem em sala, pois tem como objetivo desenvolver, junto aos discentes, habilidades concernentes à oralidade, à leitura e à escrita (Bakhtin, 2014, 2011).

Diante disso, cabe a nós, pesquisadores, delimitarmos o objeto de estudo, a concepção de língua empregada, os aspectos observados na pesquisa, o *locus*, os recursos utilizados para desempenhar a pesquisa e a metodologia empregados.

A concepção de língua do sociointeracionismo de Bakhtin ajusta-se a essa pesquisa, uma vez que ela pressupõe uma análise da linguagem e dos gêneros do discurso em situações de uso, suas funcionalidades e como esses se articulam na sociedade e nas relações sociais. Por isso, adotamos a compreensão bakhtiniana que concebe a língua não de forma prescritiva e individualista, analisando vocábulos e formas linguísticas; mas percebe a natureza social da língua através da enunciação, como o próprio autor afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2014, p. 127)

Ao apontar a perspectiva interacionista, não se pode esquecer do caráter dialógico da concepção de língua que embasa a pesquisa. Para Bakhtin, o diálogo, no sentido estrito do termo, é uma das mais importantes formas de interação verbal. Apoiando-nos na própria afirmação do estudioso, compreendemos diálogo “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2014, p.127). Ou seja, o diálogo não é somente a conversação, mas toda troca de informações presente num determinado contexto. A interação só é possível através do diálogo construído a partir do momento em que um locutor direciona “a palavra” ao seu interlocutor, num determinado grupo social, ao qual ambos são pertencentes.

Nesse contexto, o pensamento de Bakhtin converge com o de Freire no que tange às interações, entre ser humano e mundo, pertinentes à construção do conhecimento. Freire possui uma proposta pedagógica de alfabetização que privilegia o dialogismo, a leitura da palavra escrita e da leitura de mundo. Além disso, Freire concorda com o estudioso russo quando indiretamente afirma que não existe nenhum pensamento inédito: “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento” (FREIRE, 2007, p. 9). Nesta afirmação, percebemos que Freire reafirma o diálogo entre textos, sendo todo e qualquer texto um intertexto de outro.

Ainda acerca do diálogo, afirma Freire:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.79)

É importante ressaltar, concordante à afirmação de Freire (1987), que o dialogismo em que se pauta esta pesquisa – e também nossa intervenção – não consiste na simples troca de informações, mas na construção de conhecimentos que se pode extrair dela. Visão essa que não destoa do que foi preconizado por Bakhtin (2011, 2014).

O filósofo russo acreditava que na prática viva da língua, falante e ouvinte (ou locutor e interlocutor) não trocavam apenas palavras aleatórias, mas enunciados carregados ideologicamente, ou seja, uma enunciação marcada dentro de uma esfera real e de um contexto. Quando um falante interage com outro falante, utilizando-se desses enunciados ideologicamente marcados, faz-se uso de uma linguagem projetada no discurso materializado através de textos estruturado em um determinado gênero discursivo. Para Bakhtin (2011, p.262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais são denominados gêneros do discurso”.

Vale destacar que entendemos enunciado como a real unidade da comunicação discursiva, aquilo que pode ser visto e ouvido. O enunciado é considerado irrepetível, pois é impossível reproduzir exatamente a situação na qual ele foi proferido (BAKHTIN, 2011). Já a enunciação, é entendida como um conjunto de enunciados, mas isso ainda é pouco. A enunciação, segundo Benveniste (2006), em sua Teoria da Enunciação, designa a atividade psicofisiológica implicada pela produção do enunciado, ou seja, é o produto da atividade do sujeito falante, com influências sociais (subjetividade e historicidade). A enunciação é o acontecimento que constitui o aparecimento de um enunciado. Um conjunto de enunciados só pode ter sentido socialmente se houver enunciação.

A relação entre gêneros do discurso e enunciados é intrínseca: existem diversos tipos de enunciados que se ligam a diferentes situações comunicativas; logo, mudando-se o tipo de enunciado, muda-se também o gênero discursivo. O autor entende por enunciado uma frase ou oração em que exista uma intencionalidade por parte do falante, ou seja, enunciados sempre estarão dentro de um contexto sociocultural. Somada a essa

concepção, acrescenta-se também a dimensão dupla do enunciado, citada por Fiorin (2006, p.170): “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro”. Em sala de aula, as relações de interação e dialogismo são muito frequentes: os discursos dos discentes são sempre construções, são compreensões fundamentadas através das aulas expositivas, dos debates, das trocas de informações entre os próprios alunos. Com essas trocas, vários textos são construídos de forma conjunta, é o que Marcuschi (1999) chama de *co-produção discursiva*, uma genuína representação da interação e do dialogismo de forma pragmática.

Para Bakhtin (2011), há uma diversidade infinita de gêneros do discurso, visto que esses estão atrelados à atividade humana, podendo se apresentar de forma oral e escrita, de acordo com a necessidade. Para ele, a enunciação é composta por várias vozes que se articulam e se assimilam, através da interação dos falantes, para a construção de sentido. Até mesmo a escolha das palavras a serem usadas, segundo o autor, depende da especificidade do gênero textual empregado. Embora exista essa referida infinidade, nós nos firmaremos, não na concepção de gênero, mas sim no tipo dissertativo (sobre o qual ainda trataremos neste capítulo).

A opção pela teoria bakhtiniana também se deu pelo fato de compreender os gêneros discursivos em sua esfera social, não podendo ser dissociados de seu contexto. Rojo (2005) afirma que os gêneros discursivos existem dentro de uma situação de interação e suas características devem ser exploradas. Acreditamos que a Linguagem, como pregava Bakhtin (2014), é resultado de práticas sociais e, a partir de tal premissa, procuramos entender a produção textual do gênero dissertativo-argumentativo (a chamada dissertação argumentativa escolar) em sala de aula. Nossa intervenção esteve atrelada a essa concepção, a qual não vê a linguagem apenas como objeto de análise gramatical, mas como instrumento de comunicação e, principalmente, de interlocução.

No que concerne aos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) os distingue em primários e secundários. Os primeiros estariam mais ligados a situações cotidianas – bilhetes, por exemplo –, enquanto os segundos, mais complexos, seriam aqueles que surgem de convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado – como as pesquisas científicas, romances e gêneros publicitários. Para o estudioso russo, os gêneros secundários são formados através de reestruturações dos primários. Assim, embora o nosso escopo seja o gênero dissertativo-argumentativo – um gênero secundário, o qual possui um estilo, um tratamento estilístico, ou seja, uma composição

particular de acordo com a necessidade, como qualquer outro gênero do discurso – foi inevitável nesta pesquisa não nos depararmos com os gêneros primários. O “gênero” dissertativo-argumentativo, como ressalta Rojo (1998), é um dos chamados “*gêneros escolarizados*”, um tipo textual acadêmico que foi transposto para o meio escolar como gênero e, dessa forma, caracteriza-se por especificidades próprias do contexto em que foi inserido.

Além das especificidades próprias do estilo, o tipo dissertativo-argumentativo, também conhecido como dissertação argumentativa em prosa, como o nome já indica, é um gênero que possui uma estrutura argumentativa. Vale frisar que a argumentação, segundo Garcia (2006, p.382), é a qualidade de “Convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”.

É importante ressaltar que Bakhtin, ao construir sua teoria de linguagem, não tratou diretamente de enunciações argumentativas, embora pareça apontar para tal direcionamento. Por isso, a fim de fundamentar a compreensão acerca dos conceitos fundamentais adotados nessa pesquisa, como a argumentatividade, operadores argumentativos e progressão textual, amparamos-nos nos estudos de Citelli (1994 e 2004), estudioso da escrita argumentativa; Garcia (2006), filólogo e linguista brasileiro, conhecido pela sua contribuição nos estudos sobre a escrita, desde a formação da frase até a construção de textos técnicos; Fiorin (1999, 2006 e 2015), Koch (2014 e 2015), Vogt (1977 e 1980) que, além dos estudos em torno da Semântica e da Pragmática, também voltaram-se para a Argumentação; e Antunes (2004 e 2005), linguista brasileira, cujos estudos versam sobre a coesão textual e o ensino de língua materna através dos textos.

## **1.2 Sobre o tipo dissertativo-argumentativo**

Entende-se como gênero dissertativo-argumentativo todo texto que, sendo resultante de atividades humanas, articula-se de acordo com a necessidade para que as escolhas do enunciador sejam acolhidas. Historicamente, a dissertação é uma prática ideológica que está condicionada a valores culturais, sendo encarada como tipo textual tipicamente escolar. Por isso, o seu uso e o seu domínio são exigidos em determinadas situações de uso da língua e as aulas de língua materna poderiam dar esse suporte ao

sujeito que dele sente necessidade. Não é difícil exemplificar situações de uso da dissertação. Em ambientes formais, como na escola, faz-se vários tipos de dissertação; entretanto, no cotidiano, a dissertação, muitas vezes, vem atrelada a uma argumentação, pois a argumentação é uma prática diária, vive em nosso cotidiano, nas várias situações de fala e não somente em textos escritos. Com o objetivo de convencer os pais a liberarem um passeio, para recorrer ao resultado de uma prova ou para fazer uma reclamação comum a alguma autoridade, a argumentação é exigida. Afinal, para que essas pretensões sejam aceitas, é necessário construir um discurso fundamentado e sustentado com “provas” que façam o interlocutor aquiescer ao pedido do requerente. A argumentação, neste sentido, é um aprendizado para o exercício mais pleno daquilo que chamamos de Cidadania e, por isso, deve ser exercitada em sala de aula através do desenvolvimento dos textos dissertativo-argumentativos.

Segundo Citelli (1994, p.7), a marca fundamental do texto dissertativo-argumentativo é “convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua”, ou seja, esse tipo de texto segue uma série de encadeamentos semânticos que visam, seguindo uma sequência lógica, mostrar que a razão está conosco. Já conforme Garcia (2006, p.381), a argumentação – e, por extensão, o texto argumentativo – deve ser “construtiva na sua finalidade, cooperativa em espírito e socialmente útil”. Deve-se acrescentar também que o tipo dissertativo-argumentativo, do ponto de vista da estruturação linguística, é um texto de elaboração mais complexa na forma e no conteúdo, tal apreciação encontra-se em Charaudeau (2014, p.201), que observa a complexidade da escrita do texto dissertativo-argumentativo em relação a outros tipos textuais, como a narração. A complexidade do modo argumentativo de escrever consiste, segundo o autor, no ato de tentar persuadir o interlocutor.

Entretanto, para definir como objeto de estudo o texto dissertativo-argumentativo, deve-se também estabelecer a definição de argumentação aqui adotada. Ducrot e Anscombre (*apud* FIORIN, 2015, p. 15) afirmam que “a argumentação é o estudo das orientações semânticas dos enunciados e dos encadeamentos que as expressam”. Para os autores, um locutor produz uma argumentação quando ele apresenta um enunciado destinado a levar a admitir outro enunciado, sendo muito mais um evento da Pragmática do que da discursividade. O enunciado argumentativo é orientado e tem como parte integrante essa forma de influência que se denomina “força argumentativa”.



Citelli (1994) indica que em qualquer texto discursivo busca-se o convencimento e objetivam-se efeitos pragmáticos da linguagem. Ou seja, os gêneros discursivos possuem – ou buscam possuir – a qualidade de persuadir pessoas e influenciar atitudes. Conforme Silva (2008), compreende-se que a argumentação está na língua e em qualquer uso dela, pois as pessoas a usam para se comunicar e há, em todo texto, uma ideologia, uma crença, mesmo que o locutor ainda não tenha plena consciência disso.

Segundo Garcia (2006), embora apareçam quase sempre juntas, a dissertação e argumentação consistem em funções diferentes dentro de um texto; enquanto aquela expõe, explica e interpreta ideias, esta visa à persuasão do leitor-receptor: “Na argumentação, além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade.” (GARCIA, 2006, p. 440).

Ele ressalta também a necessidade de condições propícias à argumentação, como a cooperação aqui já referendada. O que nos chama atenção para analisar a argumentação dos discentes é a possibilidade de perceber nesses discursos a eficácia de seus raciocínios, inferências e deduções. Para argumentar de forma eficaz, Garcia ressalta, além da consistência do raciocínio, as evidências que são postas como prova: são elas fatos, exemplos, ilustrações, dados, testemunhos que são arrolados pelo sujeito que enuncia, porque este dispõe de vários recursos para utilizar como ferramenta discursiva de convencimento de seu discurso frente ao seu interlocutor.

Desta maneira, a partir da concepção de gênero dissertativo-argumentativo adotada, observamos, em nossa pesquisa, os elementos formadores do gênero e as dificuldades mais frequentes neste segmento em produções textuais de turmas do ensino médio. Elementos esses que não se limitam apenas à referida “força argumentativa”, mas a uma articulação desses elementos, como a progressão textual, a coesão, a coerência, as relações interdiscursivas e intertextuais estabelecidas, as sentenças e expressões linguísticas adequadas à situacionalidade e à intencionalidade para um melhor efeito de sentido. Além disso, analisamos os indícios de objetividade, neutralidade e imparcialidade, os tipos de inferência, as máximas – de quantidade, qualidade, relação e maneira. Atrelado a isso, também julgamos essencial para a análise de textos, o exame dos articuladores argumentativos, os chamados operadores argumentativos e é sobre eles que pretendemos discutir a seguir.

### 1.3 Coesão argumentativa

No que concerne às sentenças e expressões linguísticas adequadas à modalidade argumentativa, não se pode deixar de mencionar o recurso coesivo, pois este será um dos focos de nossa investigação. Conforme Antunes (2004), a Coesão consiste em um mecanismo que possui a qualidade de unir diversos elementos textuais para, desta forma, extrair sentido e propiciar a escrita de um uno, no ponto de vista temático; formando, assim, o que Koch (2014, p.15) chama de “tecido do texto”. Halliday e Hasan (1976, p.4 *apud* KOCH 2014, p.16) afirmam que a coesão “ocorre quando algum elemento no discurso é dependente do outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”. Um dos recursos coesivos, por exemplo, é a **reiteração** que se dá a) por repetição, b) por substituição, c) por elipse e d) por seleção lexical. A Coesão será um dos aspectos privilegiados em nossa análise de resultados, pois interessa-nos não somente investigar o teor do texto, mas o modo com que ele se constrói, ou seja, os mecanismos explicativos, conclusivos, concessivos, temporais (dentre muitos outros) e sua aplicação no texto.

Além da Coesão textual, nosso outro ponto chave de análise é a argumentatividade. No que se refere a ela, baseando-nos em Fiorin (2015) e em Garcia (2006), buscamos investigar os “caminhos” que os alunos trilham para construir seus textos. Dessa forma, a análise dos textos centrou-se na investigação de:

- I. Elementos da argumentatividade: a objetividade, imparcialidade e a neutralidade;
- II. Marcadores argumentativos utilizados (construtores da coesão argumentativa);
- III. Organização do discurso.

Além disso, ainda com base em Fiorin (2015) e Garcia (2006), procuramos perceber a organização do discurso, ou seja, a estrutura de Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, embora saibamos que esse é o modelo canônico. Para melhor delimitarmos esses aspectos, dedicaremos uma seção deste trabalho apenas para discutí-los; no entanto, cabe ressaltar também que nos dedicaremos aos elementos de argumentatividade e aspectos de coesão. A seguir, discorreremos sobre os focos de análise no que tange à argumentatividade.

## 1.4 Elementos da argumentatividade

### 1.4.1 Fatores da argumentação: objetividade, imparcialidade e neutralidade

Dentre os vários fatores da argumentação, elegemos como importantes a serem observados em nosso estudo a *objetividade*, a *imparcialidade* e a *neutralidade*. Ressaltamos que o foco principal de nossa análise serão as formas de raciocínio e inferência. Por isso, esses fatores da argumentação, embora relevantes, serão observados de maneira secundária. Julgamos que esses fatores são essenciais para o uso da argumentação no dia a dia, pois, apenas buscando conservá-los nos atos comunicativos, pode-se ter um discurso realmente eficaz no que concerne à argumentação, ou seja, uma fala que possa convencer sem agressividade, persuadir sem extremismo e sem que a individualidade esteja acima da coletividade. Além disso, eles também são necessários para guiar discursos que fujam de frases feitas de impacto, mas de pouca aplicabilidade.

Um bom exemplo para ilustrar como esses fatores são necessários é o conjunto de discursos proferidos na votação de impedimento, na Câmara Federal, da – agora<sup>3</sup> afastada – presidente da república: muitas das falas proferidas ali traziam uma forte carga de argumentos fora do contexto político, carregados de individualismos e demagogia, com apelos emocionais e populistas. Não julgamos aqui o fato de concordarmos ou não com as decisões parlamentares, mas ressaltamos como a falta de objetividade, imparcialidade e neutralidade deu aos discursos pouca legitimidade e confiabilidade, fazendo com que muitos parlamentares fossem motivo de zombaria por causa dos argumentos dados para o voto “sim” contra a Ex-Presidente da República. Semelhantemente, os alunos, em relação a diversos assuntos, posicionam-se em sala de aula, nas ruas, em casa e nos mais variados espaços sociais e precisam também legitimar seus discursos e persuadir seus ouvintes a aderirem às suas vontades e anseios.

Entretanto, muitas vezes, os alunos – em sala de aula ou em outras situações cotidianas – utilizam os mesmos artifícios dos políticos mencionados: na falta de solidez dos argumentos, recorrendo a motivações vagas ou pouco relacionadas às causas

---

<sup>3</sup> Ressalte-se que o advérbio “agora” refere-se ao tempo em que o trecho foi escrito: 20 de Maio de 2016, período em que a presidente já havia sido afastada de seu mandato pelo Senado.

sobre as quais precisam pleitear. Por causa disso, a aula de Língua Portuguesa precisa propiciar um outro olhar sobre o assunto e possibilitar ao aluno o desenvolvimento dessa competência que saia do subjetivismo e o enunciado assumira uma postura mais pensada, uma fala mais sistematizada, mais ilustrada, exemplificada.

Desta forma, o primeiro dos fatores que devem ser analisados é a *objetividade*, que, segundo Fiorin (2015), é um efeito de sentido construído pela linguagem. Nele, o locutor da mensagem procura não projetar o seu eu, deixando que os fatos, opiniões se expliquem por si só, num nível de clareza em que o autor não precise justificar suas escolhas. Afinal, compreendemos aqui que, mesmo que escrito de maneira impessoal, a seleção, a hierarquização e as conexões estabelecidas no texto já mostram o posicionamento do autor, não havendo necessidade do mesmo se marcar como emissor. O estudioso já afirma que tanto a objetividade, quanto a imparcialidade e a neutralidade são impossíveis, visto que a linguagem está sempre carregada de ideologia, ainda assim é necessário buscar um equilíbrio, o que possibilitará um texto com premissas que possam ser analisadas pelo outro e onde esse outro possa inferir informações extratextuais, de modo a ser persuadido sem necessariamente perceber que está sendo. Além dos fatores da argumentatividade, interessou-nos também investigar a relação dos textos dos discentes com as chamadas máximas conversacionais. A seguir, discutiremos sobre elas.

#### **1.4.2 Inferências e Máximas**

Segundo Fiorin (2015), a Inferência é uma espécie de procedimento pelo qual se confere como verdadeira uma determinada proposição em virtude de sua ligação com outras proposições também consideradas verdadeiras e essas ligações se dão normalmente por implicações, generalizações ou por analogias. A inferência não está explícita no texto, ela é uma afirmação genérica do emissor e/ou receptor da mensagem a partir dessas outras proposições do texto, proposições essas que apresentam pressuposições, subentendidos e conseqüências não ditas, entre outros caracteres. É esse conjunto de fatores, em de um texto que, segundo Fiorin, propicia a progressão do texto.

As inferências podem ser de natureza lógica, semântica e pragmática. Em linhas gerais, diz-se que as *inferências lógicas*, que são de base aristotélica, são aquelas decorrentes de implicações entre proposições. O exemplo mais clássico de inferência lógica é aquela que resulta do silogismo: “Todo homem é mortal.” e “Pedro é homem.”,

logo Pedro é mortal. A afirmação de que Pedro é mortal é uma inferência lógica que é resultado da ligação entre as duas assertivas anteriores.

O segundo tipo de inferência, preconizada pelos estudos de Ducrot, é a *inferência semântica*, ou seja, aquela que advém de pressuposições feitas a partir dos significados das palavras, como conjunções, verbos e adjetivos. O verbo *parar* é um exemplo de vocábulo que dá margem a pressuposições. No período “Pedro parou de fumar.”, pressupõe-se (e, por isso, infere-se), mesmo que isso não esteja explícito no enunciado, que Pedro outrora fora fumante, visto que o enunciado afirma que ele parou de executar tal ação. Dentro do campo da inferência semântica, devemos citar também a existência da implicatura, a qual consiste na inferência semântica retirada de enunciados. MOURA (2007, p. 35) diz que “uma implicatura é uma inferência de natureza puramente pragmática, ou seja, depende de conhecimentos do mundo e pode ser anulada.”. Para sermos mais claros quanto à implicatura, imaginemos a seguinte situação: Ana dirige-se à fila do restaurante, vê que ela está grande e diz “Do jeito que está, vai demorar”. Ana atribuiu a demora ao tamanho da fila, mas a grande extensão não torna obrigatória a demora do atendimento. Logo, a afirmação “Vai demorar” é uma implicatura, pois até podemos fazer essa inferência, mas ela pode ser anulada.

Além disso, quando se fala em inferência, deve-se admitir também a existência de, não somente conteúdo explícito – o *posto* –, mas também implícito, esse se divide em pressupostos e subentendidos e são ambos tipos de inferência semântica. Os pressupostos não são sensíveis à negação, ou seja, podem não ser verdadeiros, visto que, por vezes, eles são generalizações infundadas ou preconceitos (são exemplos de generalizações preconceituosas “Todo político é ladrão” e “Toda loira é desprovida de inteligência”); entretanto, eles são tomados como verdade, pois – se falsos fossem – os conteúdos explícitos não fariam sentido. Em contrapartida, é uma informação que depende a situação comunicativa, consiste no dizer sem se comprometer.

A terceira das inferências, postulada pelos estudos de Grice, é a chamada inferência pragmática, a qual é derivada a partir das regras da linguagem, seguindo máximas de quantidade, qualidade, relação e de maneira. No período “Os Estados Unidos da América possuem cinquenta estados.”, isso quer dizer que o país em questão tem 50 e não menos ou mais que isso. A inferência pragmática reside nos princípios da cooperação, ou seja, o enunciador, no ato comunicativo, deve cooperar dando informações pertinentes de acordo com o objetivo que lhe apetece e o leitor do texto

deve a partir do *postó* inferir uma segunda informação que esteja nos níveis de pertinência estabelecidos no texto. Um exemplo prático seria imaginar que uma determinada pessoa leu a obra Dom Casmurro e inferiu que Capitu é uma psicopata, ora se não existem indícios ou pistas no texto acerca de tal caractere podemos afirmar que a pessoa falhou em sua tentativa de fazer uma inferência pragmática. Grice também afirma que haver cooperação comunicativa e, assim, a inferência pragmática acontecer, devem existir as chamadas máximas conversacionais. São elas: máximas de quantidade (concernentes à quantidade de informação exigida), máximas de qualidade (referentes ao grau de verdade), máximas de relação (vinculadas à pertinência do assunto tratado) e máximas de maneira (relacionadas à clareza da exposição da informação).

De posse dessas informações, procuramos – analisando as produções textuais e suas condições de existência – constatar os tipos de inferência utilizadas pelos alunos e se elas são realmente efetivas no exercício argumentativo a partir de seus próprios textos: ou seja, como eles articulam as máximas de quantidade, qualidade e relação? A seleção de fatos cotidianos, dados estatísticos e opiniões levantadas mostram uma preocupação dos alunos em relacionar suas ideologias à realidade? Essas inferências são fortes o bastante para persuadir e convencer o interlocutor da mensagem? O que pensam os alunos sobre a representatividade feminina na política? Como as meninas se sentem representadas? Elas acham necessária uma participação feminina na política? E os meninos: o que pensam diante de tudo isso? Esses são exemplos de questionamentos que nos guiaram nesta pesquisa.

Comprendemos, inclusive, que – para que essa análise seja efetiva e venha surtir efeito positivo na construção discursiva dos alunos – o exercício da reescrita e a discussão das inferências utilizadas de forma mais pragmática e menos teórica são elementos necessários para que nossa intervenção seja produtiva e provoque uma mudança real naquele contexto escolar.

### **1.4.3 Formas de raciocínio**

A progressão textual, segundo Fiorin, se dá através da argumentação e das formas de raciocínio que são a *dedução* e a *indução*. Essas formas de raciocinar obedecem, geralmente, a princípios da lógica clássica: o princípio da identidade,

segundo o qual todo objeto ou ser possui uma identidade e, num texto, o locutor pode expor essa identidade total ou parcialmente em relação a um objeto; o princípio da não contradição, que demonstra a impossibilidade de uma assertiva ser falsa e verdadeira ao mesmo tempo; e, por último, o princípio do terceiro excluído, o qual afirma que uma proposição só pode ser verdadeira ou falsa, não havendo uma terceira opção.

No que concerne às formas de raciocínio, destacamos a *dedução*, que é a forma de raciocínio que parte do mais geral ao mais específico, particular. O silogismo, já referido neste trabalho, é uma forma de dedução. Já a *indução* percorre o caminho contrário e parte de fatos específicos para chegar às generalizações. Este tipo de raciocínio é típico das ciências que passam pelo processo de experimentação. Usada comumente no cotidiano, a indução pode proporcionar generalizações corretas, mas também dar margem a preconceitos, pois o indivíduo pode inferir e induzir inferência de acordo com a sua conveniência. Outro tipo de raciocínio é a chamada *analogia*, que se constitui de uma conclusão que se adquire a partir da comparação de duas proposições particulares semelhantes. Neste caso, por exemplo, se afirmássemos que “José parou de beber com a ajuda dos alcoólicos anônimos” e que “Ana é alcoólatra”, poderíamos inferir que “Ana poderá se curar do alcoolismo com a ajuda dos alcoólicos anônimos”. A terceira afirmação só é possível por causa do grau de similitude existente entre os sujeitos e suas condições. Para os estudiosos da lógica, para a analogia funcionar, é necessário que os elementos sejam verdadeiros e relevantes e que a quantidade de elementos semelhantes seja expressiva, ao passo que as diferenças entre eles não sejam suficientemente acentuadas.

#### 1.4.4 Organização dos textos dissertativos

Um texto do gênero dissertativo-argumentativo organiza-se em favor de uma tese, um ponto de vista sobre a questão, explícita ou implícita. Segundo Guariglia,

O texto dissertativo possui uma configuração lógica que secciona o texto em três partes que dialogam entre si: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Guariglia afirma que a introdução —[...] deve satisfazer duas funções básicas: exposição da temática recortada e a criação do conceito original (GUARÍGLIA, 1997, p.72).

A **introdução** é o momento em que se enuncia o problema e expõe-se a ideia geral e a tese; o **desenvolvimento** discute um problema – nos planos dialético, de

confronto causa-consequência, no plano inventário, no comparativo e no ilustrativo – e busca-se resolvê-lo; e **conclusão**, quando se faz um balanço da discussão empreendida.

Para Guaríglia, normalmente, a organização desse tipo de texto

é caracterizada pela ordenação lógica em tese anterior (premissa ou introdução), justificativa por argumentos (desenvolvimento/contrargumentação) e tese posterior (conclusão), obrigando o sujeito a organizar uma textualização dedutiva e predominantemente temática, ou seja, opinativa" (GUARÍGLIA, 1997, p.51)

Quando o desenvolvimento consiste ao de um texto dissertativo-argumentativo, há a presença de argumento, ou seja, dessa textualidade opinativa descrita por Guaríglia. Segundo Fiorin (2015, p70), "Um argumento são proposições destinadas a fazer admitir uma dada tese". Em nossa intervenção, buscamos orientar os estudantes quanto a essa organização textual.

No Brasil, esta é a estrutura levada para as aulas de Português, principalmente as do Ensino Médio. Normalmente, os alunos estudam os gêneros mais ligados aos processos seletivos das universidades, alguns exemplos de gêneros estudados são: Carta de Opinião, a Carta ao Leitor, Editorial, Abaixo-assinado, Artigo de opinião. Os referidos gêneros seguem, salvo algumas especificidades, a estrutura do gênero mencionado. Eles também visam à persuasão ou à exposição. No ensino fundamental, há uma diversidade maior de gêneros textuais. Enquanto, no Ensino Médio, as práticas de escrita estão voltadas ao tipo dissertativo, com pouca ênfase na Narração e na Descrição; no Ensino Fundamental, a produção textual escolar volta-se para a Descrição e principalmente para a Narração, com o exercício do Conto e da Crônica. Além disso, há também, no Ensino Fundamental (I e II), o exercício de gêneros orais. O estudo dos gêneros no país, geralmente, não é apenas de escrita, mas também de reconhecimento dos gêneros. Afinal, os alunos precisam perceber a finalidade do texto, o sentido desejado e a situação na qual ele está aplicado.

Para guiar nosso trabalho e obter um maior domínio dos andamentos da pesquisa, elegemos trabalhar com sequências didáticas, pois possibilitam um trabalho organizado, viabilizando o crescimento e o aprofundamento em conceitos e em saberes. No próximo tópico, abordamos o assunto.



### **1. 5. O trabalho com sequências didáticas**

A sequência didática é um recurso bastante conhecido e utilizado no meio educacional. No entanto, muitos docentes que a utilizam desconhecem a funcionalidade desse recurso. Cientes do aparato e direcionamento que as sequências podem oferecer, elegemos esse recurso como instrumento para intervir em sala de aula. A partir da aplicação de uma sequência didática, visamos observar a recepção dos alunos quanto ao tema e ao gênero, bem como sua reação diante das etapas desse processo: escrita e reescrita de texto. Ademais, percebe-se que as sequências didáticas atuam no nível do confronto, o que é enriquecedor em termos de aprendizagem. Escolhemos as sequências como instrumento nessa intervenção por causa do seu enfoque no ensino de gêneros textuais, pois esse é o nosso objeto de pesquisa: o aprimoramento da escrita de textos argumentativos.

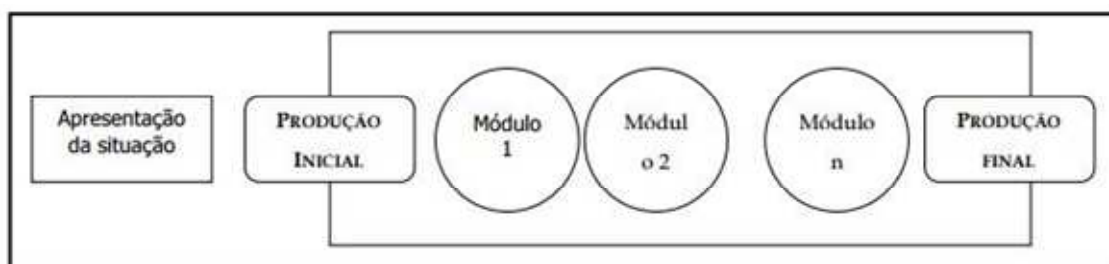
A sequência didática é um método bastante popular, porém as suas qualidades são poucos analisadas. O ensino de qualquer conteúdo é muito mais efetivo com o auxílio desse recurso, pois a sequência dá as diretrizes, etapa a etapa, de como proceder no processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de planejamento é necessário e obrigatório, porque a prática docente não pode surgir do improviso, sem objetivos claros pré-definidos, sem razão de ser. Para o aluno, o uso da sequência propicia mais facilidade no processo de apreensão de sentidos. É relevante usar a sequência didática numa prática pedagógica voltada para a produção textual porque esse tipo de planejamento foi feito direcionado ao ensino de gêneros textuais.

A grande vantagem do uso das sequências é que as atividades de escrita, quando mediadas e organizadas pelo professor nesse recurso, aumentam as possibilidades de participação em processos interlocutivos. Além disso, aprender a escrever vai além de saber as técnicas de escrita. Segundo Geraldi (1995, p.137), o ato de escrever pressupõe: “1) ter o que dizer, 2) ter a quem dizer, 3) ter razões para dizer, 4) constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer e, por fim, 5) dispor dos mecanismos e estratégias do dizer”. Todas essas qualidades do ato da escrita podem ser facilitadas através do uso das sequências didáticas.

Os autores que melhor definiram essa ferramenta foram Dolz, Noverraz Schneuwly (2004, p.98), eles afirmam que as sequências são “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

Ainda segundo os mesmos autores, a sequência didática pode ser concebida como uma sequência de módulos de ensino com o intuito de melhorar capacidades de linguagem. Com a utilização da sequência, o aluno dominará os requisitos básicos para a escrita de algum gênero específico; em nosso caso, o gênero dissertativo argumentativo. Além disso, com a utilização da sequência didática e, a depender do direcionamento e atividades propostas na sequência, o aluno pode desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita. A seguir, o esquema de uma sequência:

**Figura 1 – Esquema da sequência didática**



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

Conforme esquema apresentado, a sequência tem como primeiro estágio a apresentação da situação inicial. Nesta etapa, expõe-se ao aluno o “projeto” que o professor está submetendo, dando-lhe ciência do problema a ser sanado com a aplicação dessa sequência e da escolha do conteúdo abordado. Ou seja, de certo modo, o professor vai incentivá-lo a compreender a importância daquele aprendizado e demonstrar-lhe os passos que foram estabelecidos e que serão trilhados para o alcance de um determinado objetivo.

A produção inicial, que é a segunda fase da sequência, consiste numa espécie de avaliação diagnóstica que tem a função de guiar as partes subsequentes, pois a partir dos problemas identificados nessa etapa, o docente moldará suas práticas interventivas nos módulos. Vale lembrar que a quantidade de módulos variará de acordo com a necessidade do professor. Nos módulos aplicam-se exercícios e atividades a fim de sanar os problemas identificados, em que as especificidades do gênero serão esmiuçadas. Na fase dos módulos, as atividades devem ser variadas, as dificuldades devem ser focalizadas e os progressos não podem ser desprezados, mesmo que pequenos.

De posse das informações apreendidas, com suas competências e habilidades desenvolvidas, os alunos devem partir para a produção final. Essa não será apenas a conclusão da prática interventiva. A produção final também servirá para comparar o

progresso dos alunos do início ao fim da aplicação da sequência didática. Além disso, neste processo, também privilegiamos o processo de reescrita, no qual é possível refletir acerca da construção da tessitura do texto.

### **1.6. A importância do tema gerador**

Para a prática pedagógica a que nos propusemos aqui, foi necessário escolher um tema gerador para guiar as produções textuais dos discentes. Compreendemos, neste estudo, que o tema gerador não pode servir apenas de pretexto para o exercício da produção de texto; afinal, a produção textual é uma prática social e, como tal, está carregada de ideologia e posicionamentos.

Trazer um tema atual é necessário para o processo argumentativo porque, ao ver-se como parte daquela problemática, o aluno sentirá necessidade de se posicionar de maneira mais enfática, pois a defesa de um ponto de vista não é – naquele contexto – apenas uma tarefa escolar, mas uma maneira de se fazer ouvir, de dizer aquilo que pensa, de mostrar como aquele problema interfere em sua vida, principalmente porque a proposta de trabalho aqui defendido parte do pressuposto de que a cidadania será melhor exercida, via linguagem, quando o sujeito se apropria da língua, em seus vários usos, para requerer melhorias individuais e coletivas que afetam diretamente o seu cotidiano.

Pensando nisso, elegemos um tema que consideramos polêmico: a representatividade feminina na sociedade, mais especificamente na política brasileira, pois compreendemos que, quando as mulheres conseguem ocupar lugares de destaque, preconceitos e visões discriminatórias, simplesmente pelo pertencimento ao gênero feminino, continuam em determinados setores da sociedade, sejam eles de base masculina ou feminina machistas. Isso foi bastante evidente no cenário político brasileiro. É sabido que – após a deposição temporária da Presidente da República Dilma Rousseff, em maio de 2016 – a figura feminina, que historicamente já é bastante menosprezada na cultura ocidental, ficou ainda mais frágil com a falta de representatividade no escalão ministerial do presidente interino Michel Temer e também com a declaração, após manifestações de repúdio, do então líder do executivo de que incluiria nos seus ministérios o que chamou de “mundo feminino”.

Com uma maioria de homens no Congresso Nacional empreendendo projetos que limitam os direitos femininos e poucas mulheres legislando, percebe-se o cerceamento de direitos que lhes são legítimos. Um exemplo claro de cerceamento de direitos femininos, que está em tramitação no Congresso, é o Projeto de Lei 5069, de autoria do ex-deputado Eduardo Cunha, que impõe condições difíceis para a venda da pílula do dia seguinte, bem como de qualquer substância que possa ser considerada de teor abortivo. A partir da análise deste projeto, nota-se a urgência de uma bancada feminina politizada e empoderada que lute pelas causas das mulheres e que consiga dialogar com os demais setores do governo. Além desse e de outros projetos considerados retrógrados ou de interesses particulares de setores cristãos, as causas femininas também perderam força com a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

Fora da esfera legislativa nacional, constata-se que a representação – o contingente numérico existente – feminina nos estados e nos municípios é igualmente insuficiente para representar um segmento que é maioria da população nacional. Uma recente pesquisa da União Inter-Parlamentar, publicada em Março de 2015, no jornal O Estado de São Paulo, comprova o quanto, numericamente, mulheres estão pouco presentes na política: apenas 9% da Câmara e 13% do Senado são compostos por mulheres, porcentagem menor que a de países do Oriente Médio (como Paquistão, Arábia Saudita e Emirados Árabes que possuem, em média, 19% de representação feminina na política), os quais são conhecidos por limitarem de maneira, muitas vezes, desumana os direitos das mulheres. E esta situação ocorre em um país cuja população feminina, hoje, é superior à masculina: são 51% de mulheres no Brasil e 49% de homens, ou seja, uma maioria numérica que não consegue uma paridade representativa nos cargos políticos.

A partir desse tema polêmico que, possivelmente, suscitará acaloradas discussões, nós nos propusemos a investigar as formas de argumentar antes e depois de nossa intervenção. O objetivo dessas duas etapas é avaliar se a partir das considerações tecidas durante o processo de intervenção, sobre produção do texto dissertativo-argumentativo, haverá alteração no modo organizacional de pensar o argumento com a finalidade de convencer o interlocutor sobre a causa defendida. Trabalha-se com a hipótese de que, diante de todo o contexto situacional das escolas, discutido na Introdução, as aulas de produção de textos e as orientações sobre cidadania pelo uso da

linguagem (sobretudo argumentativa) não fazem parte do cotidiano de estudantes. Logo, a percepção da aquisição e desenvolvimento dessa competência linguístico argumentativa, analisada entre um *antes* e um *depois*, se faz necessária para atestar a viabilidade e eficácia das atividades estratégicas que possibilitam a apropriação das competências para o domínio da escrita argumentativa, que resultará na capacidade mais eficaz (apesar da vontade do sujeito) do exercício de uma cidadania mais plena.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1 A natureza da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a metodologia desenvolvida na pesquisa. É necessário salientar que este trabalho está inserido no campo da produção textual e da Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa e é de natureza qualitativa e observacional.

O caráter qualitativo dessa pesquisa justifica-se pelo fato de ser um método dialético, interpretação dinâmica e possuir a descrição como um dos recursos fundamentais para a sua execução. Além disso, os instrumentos utilizados para a análise são os dados colhidos pelo próprio pesquisador. Nesse tipo de pesquisa, leva-se mais em conta a qualidade, percebida através da interpretação de questionários e de observações, do que a quantidade. Sobre o método qualitativo, Prodanov afirma que:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV, 2013, p.70)

Os dados, na pesquisa qualitativa, não se manifestam em forma de números, mas constituem-se de informações extraídas de transcrições de situações, entrevistas, questionários, entre outros recursos. Neste procedimento, os indivíduos, informações e o ambiente são analisados como um todo, ou seja, com suas especificidades. Na pesquisa qualitativa, os caminhos percorridos são tão importantes quanto os resultados obtidos e, por isso, esse método é aplicado, quase preponderantemente, nas chamadas ciências humanas. Segundo Godoy (1995, p.62), a pesquisa qualitativa pauta-se no interesse em investigar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades cotidianas.

Desta forma, nesta pesquisa, buscamos investigar as condições de como a argumentação é concebida no contexto escolar das escolas públicas pessoenses. Não

podendo desenvolver um estudo em todas, elegemos – a partir dos índices do IDEB das instituições pessoenses e por ser impossível, por causa do tempo, desenvolver a pesquisa em várias instituições – apenas uma instituição para tal pesquisa. No entanto, ressaltamos que a análise e os resultados obtidos não necessariamente podem ser levados como um padrão para todas as escolas da capital paraibana. Para essa análise, pautamo-nos na observação de aulas de uma professora, na coleta de dados em questionários, no diálogo informal com os alunos em sala de aula e não somente nas produções dos alunos. Compreendemos que até mesmo as reações, não verbais, esboçadas em sala podem dizer algo sobre a escrita argumentativa dos alunos.

Outra característica relevante que nos guiou na escolha deste método – o qualitativo – foi o fato dele ser mais adequado a pesquisas subjetivas. Os principais precursores dessa tendência são Moita Lopes (1996) e Kleiman (1989). Seguindo Moita Lopes, defendemos que uma pesquisa em Linguística Aplicada deve focalizar o processo do uso da linguagem, de maneira mediada e interdisciplinar, com aparato teórico e métodos investigativos e, com base nessas premissas, procuramos fundamentar e discorrer nosso estudo.

Nossa pesquisa pautou-se em observação e intervenção; na primeira etapa, a da Observação, guiamos nosso olhar àquele contexto, conduzidos pelos seguintes questionamentos: Quais as condições para a produção de textos escritos no contexto do ensino médio público pessoense? Em meio a esse cenário, como o professor contribui para desenvolver a capacidade argumentativa de seus alunos?

## **2.2 O locus da pesquisa**

Para desenvolver a pesquisa, escolhemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Cônego Gomes de Lima, situada no bairro Ernesto Geisel, no município de João Pessoa, capital da Paraíba. A referida instituição recebeu esse nome em homenagem ao padre e cônego, presidente do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba e também membro da Academia Paraibana de Letras.

A escola fica situada em umas das avenidas principais do referido bairro e atende 787 estudantes. Segundo o Censo 2014, a escola conta com 72 funcionários e suas dependências consistem em 15 salas de aulas, diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta,

alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, secretaria e pátio coberto. Entretanto, constatamos que muitas dessas dependências encontram-se deterioradas, como a biblioteca; ou sequer existem efetivamente, como o laboratório de ciências. Observamos também que as carteiras encontram-se em péssimo estado de uso e de conservação, as paredes sujas, pichadas e algumas rachadas. Mesmo com essas dificuldades, a escola promove uma série de atividades extracurriculares, como mostras de conhecimentos e palestras.

A referida escola, além da infraestrutura deficitária, possui resultados precários em um dos principais medidores da educação brasileiro, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: em 2011, o índice era de 1,4; em 2013, subiu para 2,2. Em 2015, o IDEB da instituição foi 2,4. O coeficiente (que ranqueia essa escola com o índice de 2,4) varia de 0 a 10, a maior nota no Brasil é 9,8.

Além do IDEB, a escola também não conseguiu bons resultados nas últimas edições do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio. Em 2014, com apenas 43 alunos participantes, a instituição obteve médias consideradas baixas: em Linguagens e Códigos, 513.53; em Ciências Humanas, 537.13; em Matemática, nota 451.82; e Ciências da Natureza, nota 480.46.

Em comparação ao desempenho nas outras áreas, a média da redação da escola foi a terceira menor nota obtida pela instituição naquele ano: 489.77. As menores médias do colégio naquele ano foram Matemática e Ciências da Natureza. Vale enfatizar que, estabelecendo uma comparação com os índices de todo o país, à exceção da média de Linguagens e Códigos, todas as médias do nosso *locus* estão abaixo da média nacional. Ela ocupa a posição 9443 do ranking nacional de um total de 15.640 escolas<sup>4</sup>. A escolha da escola deu-se por causa de sua localização e da inestimável colaboração dos funcionários e alunos que se colocaram à disposição, participaram da pesquisa e, com bastante dedicação e empenho, apesar dos entraves burocráticos e de outras naturezas, moveram-se para um bem melhor: colaborar com a nossa pesquisa.

Como não trabalho na escola pública (mas em escola particular), optei por contribuir social e educacionalmente desenvolvendo essa pesquisa em uma escola da rede pública de ensino, para ser coerente com a proposta aqui lançada e por entender que os déficits educacionais são mais visíveis e prejudicam mais os alunos dessa rede

---

<sup>4</sup> Dados do levantamento de médias por escola do INEP, no site do G1: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2014/enem-2014-medias-por-escola/>



escolar. Então, discutir os problemas e buscar soluções que minimizem as precárias condições de usos da linguagem pelos alunos dessa escola, sobretudo no que tange ao exercício da cidadania pelo uso da linguagem argumentativa em situações reais, é o objetivo maior em que se assentam as práticas e estratégias aqui lançadas como possibilidade.

### **2.3 Coleta de dados e Instrumentos envolvidos**

Os instrumentos envolvidos para o desenvolvimento da pesquisa foram: observação das aulas (duas aulas específicas sobre o assunto pesquisado, quatro aulas de gramática e duas de literatura), coleta de textos e questionários para alunos. As observações de aulas tiveram como objetivo conhecer o *locus* da pesquisa, a relação professor-aluno naquele contexto, bem como compreender e analisar a prática do docente em sala de aula e as condições para a prática de produção textual. As observações aconteceram entre os dias 18 de Julho e 30 de Agosto de 2016. É necessário salientar que, por motivos burocráticos, a intervenção não foi feita em dias contínuos. A professora ministra apenas uma aula por dia, quatro dias da semana<sup>5</sup>, mas, por causa de eventos do colégio e feriados, não foi possível executar a sequência ininterruptamente.

Ressalto que a turma voluntária da intervenção não é minha. Para poder desenvolver a pesquisa, os passos do procedimento, aulas necessárias, atividades aplicadas, modos de abordagem foram explicados à professora. Ela concordou em contribuir e executar a parte que lhe cabia neste processo. A primeira parte, inclusive, foi de execução da professora e consistiu na ministração do assunto tratado em nossa pesquisa: o gênero dissertativo argumentativo.

A professora foi deixada à vontade para ministrar as aulas sobre o assunto em quantas aulas fosse necessário, como previa nossa sequência didática inicial. Ela relatou que já havia discutido sobre Dissertação Argumentativa e tipos de argumentação. Primeiro, ela ministrou duas aulas de Gramática e, para o assunto de produção textual, utilizou duas aulas – diferentemente de nossa intervenção, que durou dez aulas. A observação das aulas anteriores da professora, sobre tipos de argumentação, não foi feita porque, segundo a docente, este assunto havia sido discutido no início do ano, antes mesmo de começarmos essa intervenção.

---

<sup>5</sup> Isso totaliza quatro aulas de Língua Portuguesa por semana. A professora, em sua prática docente cotidiana, costuma dividir essas aulas em Gramática, Produção textual e Literatura.

A seguir, estão os apontamentos da observação das aulas ministradas pela docente, da aplicação do questionário e a descrição da intervenção de fato.

### **2.3.1 Observação de aulas**

Na primeira aula observada, em 18 de julho de 2016, percebemos que a turma do 3º ano, composta majoritariamente por meninas, é atenciosa. A professora começou a aula distribuindo um texto esquematizado que tirou nota máxima em algum certame não identificado. É importante salientar que o texto utilizado por ela era uma cópia de um material proveniente de uma rede privada de ensino, que, inclusive, trazia a logomarca da instituição. Os alunos relataram que o uso de materiais impressos, fora do livro didático, é comum, mas não rotineiro. Após a distribuição do material, ela fez anotações na lousa sobre o texto dissertativo, esquematizou o gênero, escreveu as partes – Introdução, desenvolvimento e conclusão – e procurou definir o que era argumentação: segundo ela, seria a arte do convencimento. Enfatizou que o texto possui a tese, a defesa da tese e a conclusão. As anotações no quadro levaram cerca de vinte minutos.

A educadora falou sobre a importância de defender um ponto de vista e que isso contribui para exercer a cidadania. Ressaltou as diferenças entre a descrição e a dissertação, mas não citou a narração. Ela também fez alusão ao tema do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, versão 2016), “A persistência da violência contra mulher” e posicionou-se contra a violência, elencando argumentos para rejeitar tal prática. A maior das razões da violência contra a mulher – segundo a professora – é o machismo, pois muitos homens ainda negam a existência dessa violência. Nesta aula, a educadora centrou-se bastante no texto dissertativo do Enem, fixou que o tema é sempre um problema brasileiro considerado polêmico. Ela terminou a aula expondo a importância da leitura dos textos motivadores – os chamados textos de apoio – e de textos fora da esfera escolar, para ampliar o conhecimento de mundo.

Ela falou sobre a Introdução e o desenvolvimento do texto. Segundo a professora, já havia falado sobre os tipos de argumentação e, por isso, não se alongaria nessa parte do assunto. A explicação sobre a conclusão e a leitura do texto distribuído ficou para a aula posterior. Durante a aula, poucos estudantes conversaram e a professora conseguiu fazer a explicação do assunto sem grandes problemas. A postura ativa da docente, que explica o assunto em pé e andando pela sala, certamente atrai a

atenção dos alunos. Como já foi dito, a docente ministra apenas uma aula por dia, assim não terminou a explicação, deixando parte do assunto para a aula posterior.

A segunda aula observada, em 19 de julho de 2016, aconteceu no primeiro horário de uma terça-feira e iniciou-se com atraso de 15 minutos. Nesta aula, a professora voltou a fazer anotações – não muito diferentes da aula anterior – no quadro, sobre texto dissertativo. Retomou, de maneira sucinta, o assunto explicado na aula anterior: Introdução, desenvolvimento, argumentação e falou sobre a conclusão. É importante destacar que a explicação da conclusão voltou-se para a conclusão exigida pelo Enem, elucidando a necessidade de solucionar, de alguma forma, o problema proposto no tema. Em dado momento, a educadora falou sobre a importância de contextualizar o problema. Neste momento, a pergunta “O que é contextualização?” foi lançada para a turma, uma das alunas respondeu que era “situar algo no tempo”. Após o término do assunto, a docente leu o texto distribuído na aula anterior: um texto dissertativo sobre Cyberbullying. A professora procurou explicar o esquema do texto, mas a explicação limitou-se ao que já estava escrito no material, com poucos apontamentos. Durante a leitura dos textos, alunos perguntaram acerca do significado de algumas palavras e foram prontamente respondidos pela professora. Após esse procedimento, ela pediu uma produção textual com o tema “Mulheres na Política”. Comentou que as explicações das aulas anteriores deveriam ser aplicadas ao texto, não entregou texto motivador, mas disse que os alunos poderiam pesquisar na internet sobre o assunto. Ela deu o prazo de três dias para a entrega do texto.

Nesses cinco dias de prazo para a produção, fui à escola a fim de acompanhar como se daria o processo de escrita e de aulas. Minha expectativa era saber se, enquanto tinham esse trabalho de casa, eles apresentariam dúvidas ou questionamentos. Nossa intenção, neste primeiro momento da sequência, era observar as condições de produção de texto. Percebemos, através do procedimento, que as condições são precárias ou até inexistentes, visto que não houve oportunidade – nesse primeiro momento – de desenvolver o texto em sala. Solicitar o texto como tarefa de casa pode até viabilizar a prática de plágio em razão da não motivação nem funcionalidade do texto para o alunado. Produção textual como tarefa de casa inibe o exercício do aluno frente ao domínio do uso da linguagem escrita em um gênero textual específico, por a atividade estar desprovida da presença da mediadora e feita unicamente com a intenção da professora avaliar.

Nesse período, a professora ministrou duas aulas dedicadas à gramática. Pude perceber que, em relação à Gramática, as condições de estudo não se distanciam muito das aulas de Produção textual: os primeiros vinte minutos foram dedicados à cópia do assunto – locução verbal – na lousa, os minutos restantes foram dedicados à explicação. Não houve nenhum tipo de exercício escrito ou oral sobre o assunto. Em todas as aulas de gramática, o procedimento era basicamente o mesmo: escrita do assunto no quadro, explicação, aplicação de algum exercício. Para tarefa de casa, ela solicitou uma pesquisa na internet sobre modos e tempos verbais.

As aulas de literatura observadas foram geminadas, pois um professor de outra disciplina havia faltado. Nessas duas aulas, a professora falou sobre o livro que ela pediu para os alunos lerem: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Ela perguntou se os alunos tinham terminado de ler. Nenhum havia terminado. Ela falou um pouco sobre o livro, de maneira bem rasa. Depois pediu que os alunos fizessem um resumo da obra literária a partir do resumo presente no livro didático. Observei a escrita do resumo, conversei com alguns alunos sobre o livro e também dialoguei com a professora que estava na mesa preenchendo cadernetas. Não houve aproveitamento do resumo feito nem acompanhamento desta produção.

A produção escrita solicitada pela professora na aula de produção textual nas semanas anteriores foi entregue conforme o prazo estabelecido pela da turma. É importante salientar que a observação das aulas de produção textual e a confecção de uma primeira produção, a de diagnosticar, corresponde à primeira etapa da sequência didática inicial (Apêndice 2). Alguns alunos relataram não ter feito a produção textual, pois, embora tivessem ideias, não conseguiram começar o texto.

### **2.3.2 Questionários**

A coleta de dados deu-se através de questionários que possuíam perguntas objetivas e subjetivas. O questionário foi respondido por 17 alunos que estudam à tarde no terceiro do Ensino Médio da referida escola. É necessário destacar que os dados não representam a realidade de todas as escolas da capital, pois esse não é o foco e seria impossível fazê-lo analisando apenas uma escola. Procuramos investigar, através das perguntas, as práticas de leitura e escrita dos alunos participantes e, assim, analisar a relação desses dados às produções textuais coletadas.

Os questionários aplicados visaram ao conhecimento do público alvo. Nele, questionamos, primeiramente, acerca da idade, do gênero e da sexualidade, estado civil e religião. Vale salientar que parte das perguntas do nosso questionário segue modelos de questionários, com adaptações, utilizados em pesquisas e em inscrições de exames, como o questionário do próprio Exame Nacional do Ensino Médio. Julgamos as indagações feitas pertinentes para conhecer melhor como os estudantes da Escola Estadual Cônego Francisco Gomes de Lima se veem, como eles procuram se atualizar acerca do mundo que os cerca e como eles se relacionam com as práticas de leitura e escrita.

Desta forma, procuramos traçar um perfil dos participantes da pesquisa, pois acreditamos que as características levantadas nessa etapa podem explicar ou ajudar a entender posicionamentos e ações dos alunos, como uma rejeição a mulheres em cargos de poder. Além disso, compreendemos que a classe socioeconômica, uma das perguntas do questionário, também pode contribuir para que o adolescente tenha um contato maior ou menor com a leitura e a escrita, visto que o acesso a esses bens também depende, entre outros fatores, de disposição financeira

Na segunda parte do questionário, buscamos conhecer os hábitos de leitura e escrita dos alunos: indagamos acerca da leitura de jornais e livros, dos gêneros literários que lhes interessa e a frequência de leitura; perguntamos também sobre o nível de interesse que eles possuem por temas como política, diversos tipos de discriminação e se eles achavam relevante discutir esses assuntos na escola.

Durante a aplicação do questionário, dois alunos indagaram acerca da questão 2, a qual se centra sobre o gênero. Esses mostraram desconhecimento da existência de gêneros que não fossem o masculino e o feminino, além disso também confundiram as noções de gênero e sexualidade. Esse estranhamento denuncia uma formação ainda precária quanto a questões que são de grande relevância para a construção dos sujeitos e da cultura, pois em um momento em que o Sistema único de Saúde, por exemplo, prioriza também a cirurgia de mudança de sexo para pessoas que vivem transtorno psíquico, por não se sentirem felizes na condição biológica em que nasceram, deveria ser de domínio dos sujeitos informações básicas como essa, que alteram a visão que a

sociedade tem sobre gênero, sexo e sexualidade, pois a pessoa transcirurgia que adere a esse procedimento é considerada *transexual* e não mais homem ou mulher.<sup>6</sup>

Uma pequena parcela, cerca de cinco alunos, demonstrou estranhamento quanto às questões que tratavam sobre as práticas de leitura, pois disseram não se preocuparem efetivamente em buscar informações em jornais (impressos ou eletrônicos) e acreditavam que o jornal seria uma fonte “ultrapassada”. Nesta parte do questionário, os alunos responderam sobre suas preferências e afinidades com assuntos atuais, veiculados em jornais e em outros meios de comunicação. Na prática, talvez o aluno não tenha sido devidamente orientado que, mesmo desconsiderando o papel do jornal impresso, continuamos a ler notícias nas manchetes de primeira página dos sites e provedores como os dos domínios *bol.com*, *yahoo.com*, *hotmail.com*, *uol.com*, dentre outros cujas páginas da *web* já são direcionadas para, no primeiro acesso, o leitor já defrontar-se com as notícias do dia, isto é, não é impresso, mas trata-se também de um jornalismo em outro suporte.

As últimas questões referentes ao relacionamento com a leitura e a escrita foram de natureza objetiva e subjetiva; ao responder os alunos deveriam optar “sim” ou “não” e justificar essa resposta. Nesta parte do questionário, alguns alunos quiseram esclarecimentos sobre as questões 17 (*Você considera importante estudar e exercitar a produção de textos na escola? Por quê?*) e 19 (*Você considera importante a escrita na sala de aula? Por quê?*), pois acharam as duas bem parecidas. A professora pesquisadora aproveitou o ensejo e explicou para toda a turma que se tratava de questões diferentes: enquanto a 17 indaga especificamente sobre o estudo das práticas redacionais na disciplina de língua vernácula, a 19 questiona acerca do uso da escrita em qualquer atividade que aconteça em sala, como atividades de outras disciplinas. A última questão consistia num espaço livre para os alunos expressarem a sua opinião acerca de qualquer aspecto da intervenção ou das aulas de Língua Portuguesa, mas

---

<sup>6</sup> A diferença aparentemente não existe, do ponto de vista apenas visual, mas ela é considerada nas questões de gênero (masculino, feminino, trans): um homem que, via cirurgia, muda transforma seu órgão genital por outro não fica totalmente o outro desejado. Há uma visão precária de se tratar como se uma fosse uma mulher, primeiramente pelo próprio sujeito mudado, mas essa perspectiva é psicológica e apenas externa nos limites do corpo físico: transforma o lugar do pênis em ma vagina não garante ao sujeito transexual a menstruação, a geração de filhos por vias naturais, assim como os seios são transformados de forma artificial, pois não possibilitariam o aleitamento. Veja que tudo isso são noções de gênero discutidas à luz de uma perspectiva biologizante do sujeito.

poucos a responderam. A turma, composta por 17 alunos, levou cerca de 40 minutos para responder ao questionário.

### 2.3.3 Sujeitos envolvidos

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa consistem em alunos e professores. A professora da disciplina mostrou-se bastante disponível para ajudar na pesquisa, quando solicitada para acolher a pesquisadora e as atividades propostas por esta. Vale frisar que, além de graduada em Letras, ela possui curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, é professora efetiva da rede estadual paraibana e também atua em um tradicional colégio da rede privada pessoense.

Concernente aos alunos, escolhemos o terceiro ano do Ensino Médio do turno da tarde, que conta com dezessete alunos: 15 meninas e 2 meninos. Entretanto, segundo consta em caderneta, na turma havia 28 alunos. Segundo o registro de frequência, apenas os 17 participantes vão à escola com certa assiduidade, os 9 restantes constam como desistentes.<sup>7</sup> É importante salientar que os jovens estão numa faixa etária que varia dos 16 aos 21 anos: parte da turma encontra-se fora de faixa, ou seja, está atrasada. A idade adequada para cursar o 3º ano do Ensino Médio, no Brasil, comumente, é de 17 anos. Dos dezessete alunos que participaram da pesquisa, apenas 7 têm 17 anos, 3 alunos estão faixa dos 16 anos e 7 alunos estão atrasados, pois encontram-se em idade considerada avançada para a 3ª série do ensino médio (Tabela 1). Todos declararam-se livres de vínculos matrimoniais.

	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos
Quantidade de alunos	3	7	4	1	1	1

A maioria dos estudantes aparenta pertencer à baixa classe média. Embora a renda familiar não tenha sido questionada, infere-se a classe social devido ao nível de escolaridade dos pais somado à localização periférica de suas residências e das condições da escola na qual estudam. Sabemos que podem existir exceções, pois mesmo

<sup>7</sup> O índice do IDEB, associado a essa evasão escolar, talvez seja prenúncio do quanto, por motivos vários e que não fazem parte dessa pesquisa, essa escola, particularmente, apresenta um déficit educacional e precisa de investimentos de várias ordens.

em favelas há casas mais confortáveis que as demais e pessoas bem empregadas. No entanto, o fato desses alunos estarem numa escola pública visivelmente precária reforça nossa inferência de que realmente pertencem a uma classe social menos abastada, pois se tivessem um pouco mais de condições financeiras provavelmente estudariam em alguma instituição particular de baixo custo.

Além disso, é possível inferir, diante dos dados obtidos, que os discentes possuem pouco contato com a leitura e a escrita fora da esfera escolar, o que também pode ser explicado, em parte, pela falta de recursos para adquirir livros e acessar atividades extracurriculares. Afinal, é sabido que, diante de condições precárias, o percurso para o êxito escolar é mais dificultoso, pois o chamado ciclo de pobreza que aflige as famílias condena-as a viverem com pouco dinheiro o que, por consequência, inviabiliza os pais de concederem melhores condições de vida aos seus filhos.

É necessário frisar que este “pouco contato com a leitura e escrita” mencionado no parágrafo anterior refere-se à leitura de jornais, livros, revistas, folhetos, bula de remédios: de tudo que pode ser escrito ou lido. Nessa afirmação, excetuamos as redes sociais, pois, embora sejam propiciadoras de uma forma de comunicação bastante válida onde as pessoas leem, postam textos, curtem e compartilham postagens, nelas funciona uma lógica de interação diferente. Todavia, pensando nas práticas de leitura como um todo, as práticas virtuais e não virtuais, pode-se afirmar que esses jovens têm contato diário e diversificado com a leitura e a escrita.

A Tabela 2 faz referência à escolaridade dos genitores. Nela, toma-se por referência ciclos completos. É importante perceber que a escolaridade das mães é bem diversa: a maioria completou o Ensino Médio, mas não foi adiante, apenas um estudante relatou ter uma mãe pós-graduada. No que se refere à escolaridade dos pais, vê-se que alguns não avançaram para o Ensino Médio, diferentemente das mães. Entretanto, mais de dez dos pais, de uma turma de 17, concluíram o Ensino Médio e isso é para uma classe trabalhadora não é insignificante. É necessário relatar também que a opção “Não soube informar” não existia no questionário (Apêndice 1). Adicionaram uma opção ao questionário. Oralmente, eles relataram que desconheciam a sua paternidade. A seguir os resultados obtidos:

Tabela 2– Escolaridade dos pais							
	Analfabeto	Ens. Fundamental	Ens. Fundamental II	Ens. Médio	Ens. Superior	Pós-graduação	Não soube informar



		I					
Escolaridade do pai	1	5	3	4	2	0	2
Escolaridade da mãe	2	3	2	9	0	1	0
Total de alunos participantes: 17							

Quanto à etnia, os alunos apresentaram dificuldades em responder sobre como se viam. Oralmente, enquanto respondiam, muitos disseram não se reconhecerem como brancos tampouco como negros. A maioria se identificou como pardo, pois interpretou que essa cor/esse grupo étnico seria uma espécie de intermediário. Nenhum se identificou como Negro ou como Amarelo e um identificou-se como descendente indígena. Tais dados revelam que a população daquela região é diversificada, o que pode resultar também em conflitos étnicos. Além disso, a dúvida dos alunos quanto a sua etnia mostra também a falta de identidade ou o desinteresse desses jovens em reconhecer suas raízes. O fato de terem optado, majoritariamente, pelo critério “pardo” pode significar também o quanto os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional são mais persistentes em maior número entre pessoas não brancas. Na tabela 3, os resultados.

Etnias	Branco	Negro	Pardo	Amarelo	Indígena
Quantidade de alunos	5	0	11	0	1

Quando perguntados sobre a religião que professavam, os alunos não tiveram dúvidas: a maioria disse seguir o Cristianismo, quer seja o Catolicismo ou Protestantismo. Um aluno relatou ser ateu ou agnóstico e dois disseram se identificaram com a opção “um lado espiritual independente de religiões”. Nenhum estudante declarou-se pertencente a religiões de matriz africana nem espírita. É necessário perceber o que esses dados traduzem: existe uma “supremacia” cristã nesse contexto e isso pode culminar em casos de intolerância religiosa e posicionamentos religiosamente tendenciosos. Tal possibilidade pode ferir o respeito às liberdades individuais de outrem fora e dentro da escola. Os dados obtidos encontram-se abaixo na Tabela 4:

Religião	Ateu ou agnóstico	Cristão	Cristão	Espírita

		católico	evangélico	
Número de praticantes	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
Religião	Umbandista, candomblecista ou outra religião de matriz africana	Lado espiritual independente de religiões	Budista	Outra religião não citada
Número de praticantes	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Importou-nos investigar a religiosidade dos participantes porque acreditamos que, por o tema da atividade de intervenção tratar-se de uma questão polêmica que esbarra também em tradições religiosas, esse aspecto poderia influenciar o posicionamento dos alunos; afinal, a presença da mulher em lideranças não é bem vista em várias religiões. Com esse questionamento, confrontando as respostas com os textos, visamos perceber em que medida a religiosidade, para eles, interfere ou deve interferir na laicidade do Estado.

Afora os aspectos pessoais, para conhecer melhor a relação dos alunos com a educação escolar, indagamos – por meio do questionário – acerca das práticas de leitura. Primeiramente, perguntamos sobre a frequência de leitura dos estudantes. Nesta questão, era permitido marcar mais de uma opção, mas apenas um aluno relatou ler mais de uma das opções. Excetuando livros didáticos, 6 alunos relataram não terem lido livro algum (a referência temporal era 2016), 7 alunos leram entre um e dois livros, 1 leu entre 3 e 5, 2 estudantes leram entre 6 e 8 e apenas 1 aluno relatou ter lido mais de 8 obras literárias. A seguir a Tabela 5 detalhada apresenta os dados das respostas dos alunos.

Tabela 5 - Livros lidos no ano de 2016 até o mês de julho (excetuando-se livros didáticos)	
Nenhum	6 alunos
No máximo dois	7 alunos
Entre três e cinco	1 alunos
Entre seis e oito	2 alunos
Mais de oito	1 alunos

Acerca dos tipos de leitura que costumavam fazer, 2 relataram ler exclusivamente obras literárias de ficção canônicas, 7 disseram ler apenas livros *best-sellers*, um relatou ler somente obras de não-ficção, 5 disseram ler unicamente textos como *sms*, torpedos, *tweets* (mensagens virtuais) e blogs. Um aluno relatou ler obras literárias de ficção canônicas e textos como *sms*, torpedos, *tweets* (mensagens virtuais) e

blogs. Percebemos nestes dados que a máxima de Hauser diz que as pessoas leem e entendem aquilo que é produto da sua época e diz respeito a ela (Hauser, 1998, *apud* Silva, 2016, p.139) está correta, pois os tipos de leituras mais lembrados pelos alunos – as formas de comunicação virtual e os *best-sellers* – são os produtos mais atuais da lista, ambos estão na mídia, nos cinemas, em todo lugar, e relacionam-se diretamente às práticas cotidianas desses jovens.

Do questionamento da tabela 5, desconsideramos a leitura de jornais (impressos ou eletrônicos), pois dispomos de uma parte de questionário apenas para esse tipo de publicação. Na Tabela 6, estão os resultados.

Tipo	Número de leitores
Obras literárias de ficção	3
Best-Sellers (atuais)	7
Obras literárias de não ficção	1
Livros técnicos	0
Livros de auto-ajuda	0
Sms, torpedos, tweets, blogs.	6
Outros	2

Com base nesses dados, percebemos que os estudantes mantêm suas práticas de leitura centradas, majoritariamente, em duas frentes: os chamados *best-sellers* e os textos em meio virtual. Isso demonstra uma tendência entre os jovens do mundo todo: a opção por textos mais próximos de sua realidade, com aventuras e romance (no caso dos *best-sellers*). A opção “Outros” foi marcada por dois estudantes, um deles disse ler mangás (histórias em quadrinhos da tradição nipônica) e o outro disse que “gosta de ler”, mas que “não possui preferência”. Quando perguntados se liam a pedido de professores, 15 dos 17 estudantes disseram que “sim”, dois disseram não ler a pedido dos educadores. Em relação à leitura feita por vontade própria, 11 disseram fazê-la, o que demonstra que parte dos estudantes lê apenas quando solicitados ou obrigados. Essa parte que se sente incomodada ou que acha maçante a leitura obrigatória normalmente não se sente atraída pelos textos por causa da falta de dinamicidade das aulas e a falta de atualidade dos textos, entretanto, ainda assim, elas efetuam a leitura devido à imprescindibilidade da leitura para testes escolares.

Acerca das práticas de leitura, perguntamos se os alunos costumavam ler a pedido dos professores. Nesse questionamento, 15 alunos afirmaram atender aos pedidos de leitura de professores e apenas dois afirmaram não ler a pedido dos docentes.

Acerca da motivação para ler, 11 responderam que são motivados, enquanto seis responderam não ter motivação para as práticas de leitura. Esses dados demonstram alguns alunos que leem a pedido dos educadores o fazem por obrigação e não necessariamente por interesse próprio para a leitura.

Com o intuito de entender melhor o perfil dos estudantes e de como eles se informam através de textos não literários, sejam jornais impressos ou eletrônicos (Tabela 7), indagamos acerca da leitura específica de conteúdo jornalístico. Embora parte da turma tenha acesso à internet, a maioria – 9 de 17 estudantes – relatou raramente ler notícias (independentemente de ser em jornais ou sites, vez que têm acesso direto à internet), o que demonstra certa despreocupação em se atualizar através de meios informativos, senão o televisivo. Neste questionamento, a visão de Hauser (Hauser, 1998, *apud* Silva, 2016, p.139) sobre consumir (ler) aquilo que lhe causa identificação e se relaciona a sua época também pode ser aplicada. A estruturação do jornal, principalmente o impresso, tira o interesse do jovem que prefere se informar por jornais televisivos, que são bem mais atrativos e interativos que o jornal de papel. Na tabela 9, os detalhes dessa pergunta:

Tabela 7 – Frequência da leitura de jornais (incluindo versões eletrônicas)	
Frequência	Número de leitores
Diariamente	2
Algumas vezes por semana	1
Somente aos domingos (ou uma vez por semana)	0
Raramente	9
Nunca	4

A questão 13 centrou-se nos interesses dos alunos, ou seja, sobre quais assuntos os alunos julgavam ser interessantes para leitura e discussão dentro e fora de sala de aula. Segundo os alunos, discriminação e violência contra mulheres é o assunto que mais desperta interesse dos alunos, seguido da discriminação e violência contra crianças e adolescentes, discriminação e violência contra pessoas idosas e contra pessoas com deficiência. As discriminações que menos causam interesse nos alunos são contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais e discriminação contra negros, indígenas, orientais, ciganos e judeus.<sup>8</sup> De acordo com os resultados, artes (em geral) e

---

<sup>8</sup> Para além do credo cristão professado pelos participantes da pesquisa, credita-se que essa postura é um demonstrativo, embora parcial (pelo número de participantes da pesquisa), da naturalização de certas

acesso à qualidade dos serviços públicos são assuntos que despertam mais interesse que a discriminação e violência contra a comunidade LGBTQ (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transgêneros e *Queer*) e contra outras etnias e religiões. Um motivo que pode explicar a falta de interesse por esse tipo de discriminação é o fato de grande parte da turma professar a fé cristã, religião bastante conservadora, firmada em crenças e costumes que limitam as múltiplas diversidades. Grande parte dos praticantes do cristianismo condena as sexualidades que fogem do padrão heteronormativo e, quase cotidianamente, é comum ver, na TV e em jornais, o discurso religioso “de defesa da moral e dos bons costumes” servindo como respaldo para as agressões físicas e verbais à comunidade LGBTQ. Além disso, no Brasil, há também um grande número de ataques às religiões de matriz africana, ao espiritismo e até mesmo a vertentes do protestantismo, muitos justificados por seus autores como defesa de uma pretensa fé “verdadeira”, caracterizando intolerância religiosa. Esses dois tipos de violência não causam interesse direto aos estudantes porque envolvem questões de fé e porque muitas vezes são relativizados pelos religiosos e encarados não como atos violentos, mas como naturais ou são confundidos como liberdade de expressão e não como discurso de ódio.

Também observamos que quando se fala de “Desigualdade social, pobreza, desemprego e miséria”, a turma se encontra dividida – 7 alunos interessam-se muito pelo assunto, ao passo que 7 pouco se interessam e três dizem se interessar de maneira mediana – o que é bastante paradoxal, pois a turma pertence a classes sociais menos abastadas. Essa informação mostra que parte dos estudantes talvez ainda não se questione sobre a desigualdade que os aflige e, em não se posicionando diante de questões que dizem respeito diretamente a sua cidadania, as estratégias desenvolvidas possam se justificar mais uma vez por tornar visível, a esses alunos, que se perde muito quando não se domina ferramentas e não se tem competências necessárias e eficazes para exercer uma cidadania mais plena. A Tabela (Tabela 8) apresenta o nível de interesse que os voluntários atribuíram:

---

violências cometidas contra determinados grupos abertamente discriminados em nosso País em razão de uma ainda cultura ou ranço machista, homofóbico, misógino e étnico. Todavia, na contramão dessa visão, como a maioria da turma é composta de mulheres, talvez as questões sobre populações LGBTQ sejam desinteressantes diante de suas próprias questões, as questões das mulheres como a misoginia, feminicídio, estupro etc.

Quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?	Muito	Mediano	Pouco	Não me interesse
Política.	3	6	6	2
Globalização.	1	7	6	3
Esportes.	2	6	3	6
Religião.	3	9	3	2
Meio ambiente, poluição etc.	4	5	8	0
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria.	7	3	7	0
Artes, teatro, cinema, música	10	4	2	1
A questão das drogas.	6	5	4	2
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação.	9	3	4	1
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis etc.)	4	4	3	2
A discriminação contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus etc.	6	5	5	1
Discriminação e violência contra mulheres	13	3	1	0
Discriminação e violência contra homossexuais / gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais.	7	8	2	1
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes.	11	5	1	0
Discriminação e violência contra pessoas idosas.	10	3	3	0
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência.	10	7	2	1

Acerca das seções de jornais ou noticiários (impressos ou eletrônicos) que os alunos possivelmente leem ou causam-lhe interesse, a maioria respondeu ler sobre todos os assuntos citados e outros (que não foram especificados).

Número de leitores	Assuntos
6	Todos os assuntos.
2	Política e(ou) economia.
2	Cultura e arte.
1	Esportes.
6	Outros
1	Nenhum

Compreendendo que o jornal (impresso), embora bastante informativo, tenha caído em parcial desuso, indagamos acerca das formas que eles utilizavam comumente para se informar (Tabela 10). A maioria, 14 participantes, disse utilizar a internet, com pesquisas através de sites de buscas, 4 responderam se informarem pela TV, 2 declaram

ouvir notícias nas estações de rádio e 4 disseram recorrer a fontes impressas, como jornais e revistas *teens*. Consideramos importante catalogar esses dados para percebermos os meios pelos quais os jovens procuram se informar. O uso de *smartphones* viabiliza o acesso à internet. Informalmente, os alunos disseram se informar de fatos do cotidiano através das redes sociais que, atualmente, também trazem notícias. A maioria dos estudantes mostrou-se surpresa quanto à opção “jornais impressos”, pois consideravam esse meio de comunicação “*coisa de velho*”.

Adeptos	Meios de comunicação
2	Jornais (impressos).
0	Revistas de informação geral
0	Revistas de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística.
2	Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades
0	Revistas sobre religião
4	TV.
2	Rádio.
14	Internet.
1	Nenhum.

Além dessas informações, também demandamos saber sobre as concepções dos alunos sobre o ato de escrever. As questões referentes a essas compreensões eram de natureza objetiva e subjetiva, a saber, além de optar por responder “sim” ou “não”, os voluntários deveriam justificar essa resposta. Nem todos os estudantes quiseram ou se sentiram à vontade para justificar suas posições e a decisão deles foi respeitada. Para a maioria da turma – 16 de 17 estudantes –, é importante discutir temas atuais na escola.

Pergunta	Sim	Não
Você considera importante discutir os assuntos citados acima (questão 13) na escola? <sup>10</sup>	16	1
Você considera importante estudar e exercitar a produção de textos na escola?	16	1
Você considera relevante discutir o tema proposto?	17	0
Você considera importante exercitar a escrita na sala de aula?	14	2

As justificativas positivas variaram bastante. Para identificar de alguma maneira as respostas, os questionários receberam um número de 1 a 17, não colocamos os nomes para preservar as identidades dos voluntários. O estudante número 13 disse que

<sup>9</sup> A Tabela 14 refere-se às questões 16, 17, 18 e 20 do questionário.

<sup>10</sup> A questão 12 a qual a pergunta se refere corresponde às informações da Tabela 11.

considera importante discutir os assuntos citados na questão 13 (Tabela 8) porque *“existe muita gente que ainda necessita abrir mais a mente. E conhecer e saber lidar com o mundo em que vivemos e uma conversa sobre isso não seria má ideia”*.<sup>11</sup> O estudante 16 também considera importante a discussão desses temas e disse que é importante *“para deixar o jovem por dentro de tudo A FINAL somos O FUTURO DO PAÍS.”*. O participante 3 foi o único que disse não achar importante discutir tais temas: *“porquê não leio muito jornal”*. A justificativa demonstra um equívoco na interpretação da pergunta porque para julgar a importância da questão necessariamente não teria que haver contato prévio sobre, pois o próprio desconhecimento de algo poderia ser considerado importante para ser apreendido.

A Tabela 12 apresenta a transcrição das justificativas dos alunos nas respostas da questão 16.

Tabela 12 – Justificativas da questão “Você considera importante discutir os assuntos citados acima (questão 13) na escola? Por quê?”		
Identificação	Resposta	Justificativa
01	Sim	Porque são assuntos de extrema importância, principalmente para os jovens
02	Sim	Porque os jovens precisam estar por dentro da mídia, para poder entender sobre o que ta acontecendo no mundo
03	Não	porquê não leio muito jornal
04	Sim	Porque seria interessante.
05	Sim	Porque é importante a escola passar um certo conhecimentos para os alunos da sua escola, para eles poderem ficar por dentro de tudo e dar sua opinião sobre o assunto.
06	Sim	Porque é importante saber se as pessoas se importam com o que acontece no mundo(Brasil.
07	Sim	Discriminação e Violência contra pessoas com deficiência.
08	Sim	É importante o jovem formar uma opinião dentro da escola e debater fora dela.
09	Sim	Sim, para aprende mais sobre o assunto
10	Sim	Para que acha igualdade.
11	Sim	Para poder nos conscientizar sobre os mesmos
12	Sim	Porque é muito interessante que todos saiba o que fala os assuntos
13	Sim	Sim. Existe muita gente que ainda necessita abrir mais a mente. E conhecer e saber lidar com o mundo em que vivemos. E uma conversa sobre isso na escola não seria uma má idéia.
14	Sim	A escola é o principal meio de socialização dos jovens, é importante discutir todos os assuntos relacionado a boa convivencia em

<sup>11</sup> Os trechos dados foram transcritos tal qual foram respondidos pelos participantes da pesquisa.



		sociedade.
15	Sim	Discriminação e violência contra mulheres.
16	Sim	Para deixar o jovem por dentro de tudo A FINAL Somos O FUTURO DO PAÍS.
17	Sim	Porque a escola é uma preparação para a vida, esses temas são importantes para a sociedade.

Quando perguntados se achavam importante exercitar e estudar a produção de textos na escola, novamente 16 alunos responderam que sim, enquanto um disse que não, o que demonstra a consciência geral dos discentes de que escrever é preciso e necessário. Dentre as justificativas, foi mencionada a presença da produção textual em vestibulares e concursos: “*Para podermos fazer uma boa prova no enem e em concursos públicos*” (participante 2). O participante 4 destacou que “*seria uma motivação*” e o participante 7 disse que é importante “*para praticarmos mais para fazermos um texto com conteúdo*”. Transcrevemos na Tabela abaixo todas as justificativas da questão dadas à questão posta:

Tabela 13 – Justificativas da questão “Você considera importante estudar e exercitar a produção textual na escola? Por quê?”		
Identificação	Resposta	Justificativa
01	Sim	Para aprendermos á escrever e debater sobre os temas mais importantes.
02	Sim	Para podermos fazer uma boa prova no enem e em concursos públicos
03	Não	porque não gosto de ler.
04	Sim	Seria uma motivação
05	Sim	É importante sim, até porque a produção textual é muito interessante. No meu caso não gosto muito e também não sou muita boa nisso, mas sei que tenho que exercitar
06	Sim	Para ver até onde vai o conhecimento e capacidade dos alunos.
07	Sim	Para praticarmos mais para fazermos um texto com ótimo conteúdo.
08	Sim	
09	Sim	para aprende mais o assunto e argumentar mais na hora de fazer uma redação
10	Sim	Aprender mais.
11	Sim	Pois, precisamos praticar, para um bom desenvolvimento na escrita e na leitura.
12	Sim	Porque através das produções de texto desenvolvemos mais tanto na

		escrita quanto na forma de como entendemos o assunto.
13	Sim	Para saber mais, nunca é necessário o que sabemos.
14	Sim	
15	Sim	
16	Sim	ENEM e CONCURSOS PÚBLICOS.
17	Sim	Para preparar os alunos para vestibulares e para futuras necessidades relacionadas a isto.

Em relação ao tema proposto, **Representatividade feminina na política e na sociedade**, os jovens foram perguntados acerca da importância de discutir o tema em sala. Nas justificativas, podemos ver indícios de argumentos dos alunos. Nesta seção, não nos centraremos na análise semântico-pragmática dessas afirmações, o que só será feito no terceiro capítulo dessa dissertação. Sobre o tema, todos os 17 alunos afirmaram considerar importante a discussão do assunto. O participante 4 afirmou que *“as mulheres tem pouco lugar na política e esse tema seria muito interessante”*; já o participante 2 defendeu sua opinião com uma pergunta: *“direitos iguais existem para tudo, por que não para a política?”*. Já o participante 6 afirmou *“porque é importante as mulheres na política (pode haver alguma mudança)”*. Segue a Tabela 14 com todas as respostas dos alunos

Tabela 14 – Justificativas da questão “Você considera relevante discutir o tema proposto? Por quê?”		
Identificação	Resposta	Justificativa
01	Sim	Para existir igualdade entre homens e mulheres na política.
02	Sim	Direitos iguais existem para tudo, por que não para a política?
03	Sim	porque todos os direitos são iguais tanto pra mulher ou para homem.
04	Sim	As mulheres tem pouco lugar na política e esse tema seria muito interessante.
05	Sim	Para ajudar a nós alunos a entender a importância e produzir uma redação boa.
06	Sim	Porque é importante as mulheres na política. (Pode haver alguma mudança)
07	Sim	sim, porque eu gosto de falar a minha opinião propria.
08	Sim	A mulher tem que ter seu espaço não só na política, mas em outras profissões, Mulher tem que ter voz.
09	Sim	para ter uma visão mais no assunto falado.
10	Sim	
11	Sim	Para aprendermos mais sobre o tema citado.

12	Sim	Porque nois mulheres temos que ter mais direitos tanto na política, como...
13	Sim	É um assunto interessante.
14	Sim	Porque as mulheres estão pouco representadas no meio político.
15	Sim	
16	Sim	Para conhecer o assunto.
17	Sim	Pois há muitas mulheres na sociedade e como todos somos seres políticos, deveríamos entender melhor sobre o tema.

A última seção de questões indagou sobre a importância da prática de escrita na escola em geral, ou seja, em qualquer atividade escolar, não somente na disciplina de Língua Portuguesa. Neste aspecto, 2 alunos disseram não achar importante o exercício da escrita fora da disciplina de língua materna. Um deles não justificou o porquê. A falta de justificativa mais uma vez revela a ausência de interesse em responder ao questionário ou a dificuldade em defender uma ideia de concordância ou discordância. As justificativas detalhadas estão na tabela 15.

Tabela 15 – Justificativas da questão “ Você considera importante exercitar a escrita na sala de aula? Por quê?		
Identificação	Resposta	Justificativa
01	Sim	Para fazermos uma boa prova nos concursos públicos.
02	Sim	Porque é importante exercitar a nossa língua, mas as escolas poderiam abusar mais da tecnologia.
03	Não	
04	Sim	Seria uma motivação.
05	Não	Exercitar a escrita é bom, mas acho que não é necessário ser sempre.
06	Sim	Porque ajudam bastante os alunos.
07	Sim	sim, porque podemos nos aperfeiçoar a nossa escrita.
08	Sim	Assim podemos saber onde estamos errando e não repetir o erro na escrita.
09	Sim	
10	Sim	
11	Sim	Para um desenvolvimento melhor.
12	Sim	Porque se errávamos o professor ajudar nos ensinando a palavra certa.
13	Sim	Pra melhorar mas a escrita.
14	Sim	Porque todos precisam saber escrever.
15	Sim	
16	Não	Pois estamos em uma era mais evoluída onde poderíamos usar a

		tecnologia.
17	Sim	Para melhorar a capacidade mental em geral dos alunos.

É importante perceber o que essas respostas discursivas demonstram: os estudantes atrelam a escrita exclusivamente a processos seletivos e atividades ligadas à escola. Sempre remetem uma preocupação em “corrigir erros”, “melhorar escrita” (sem a especificação do que seria isso). Outro ponto a ser verificado é a falta de diferenciação dos estudantes entre a pergunta da tabela 15 e a da tabela 17. Na primeira, indagou-se sobre a produção textual de gêneros (na aula de Português), na segunda sobre a escrita na escola de uma maneira geral, em quais disciplinas.

Esses dados mostram como, para eles, as práticas de escrita e de leitura estão distantes das situações cotidianas e não são necessariamente interessantes. Embora exista interesse por assuntos do cotidiano, essa discussão ainda está fora da escola. Por causa disso, a articulação de argumentos, até mesmo em pequenas frases como as que aparecem nas respostas desse questionário, torna-se precária.

Esses jovens estão na escola, mas não se mostram motivados a estudar e parecem, por vezes, não saberem o porquê de estarem ali ou a importância e funcionalidade daquilo que estudam. O fato de não serem instruídos de como ou quando aplicar os conteúdos vistos em sala faz com que os discentes não sintam necessidade de se apropriarem do assunto. Essa falta de motivação é também consequência de algumas práticas docentes, como a não criação de condições de produção de escrita, poucas discussões, entre outras experimentações.

Nesse contexto, essa pesquisa contribui – de maneira positiva – para uma mudança, mesmo que pequena, no que tange à motivação e à compreensão das funcionalidades da argumentação nas diversas situações do cotidiano.

#### **2.4. Intervenção**

Além das informações coletadas por meio das observações e dos questionários, os alunos produziram textos – a partir da sequência didática inicial em Apêndice (Apêndice 2) – que também serviram para solidificar os resultados obtidos. Vale salientar que a intervenção aconteceu de maneira descontínua, ao contrário do que previa a sequência didática. Por causa de limitações no calendário da instituição – como reunião de pais e mestres, feriados, gincana e eventos esportivos – e do próprio horário

das aulas de Português na turma escolhida (a professora ministra apenas uma aula por dia, quatro dias por semana), a intervenção aconteceu em cinco semanas. A professora não ministra aulas todos os dias, suas aulas são nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras. Por causa da evasão nas sextas-feiras, optou-se – por sugestão da docente da escola – que a sequência fosse aplicada às segundas, terças e quintas. Entretanto, só foi possível fazê-la nas segundas e terças porque nas quintas-feiras houve com falta de professores, reorganização de horários e eventos escolares. É importante dizer que esta parte da pesquisa corresponde a 2ª etapa da sequência didática inicial em a (Apêndice 2).

Após a observação das aulas da professora sobre dissertação argumentativa, no dia 25 de Julho de 2016, numa segunda-feira, iniciou-se a intervenção, mesmo com poucos alunos. Neste dia, houve um atraso nas aulas, a escola estava bastante movimentada, pois aconteceria uma reivindicação dos alunos acerca da falta de diversos recursos escolares, dentre eles: merenda, materiais para o laboratório (que era usado como despensa), funcionário para a biblioteca. Para introduzir o conceito de argumentação, de tomada de posição e exercício de cidadania, aproveitei a situação da escola para saber mais sobre os porquês daquelas reivindicações. Dentre as razões oralizadas, alguns estudantes falaram “*a merenda é direito*” e “*faz meses que não tem merenda*”. Perguntei como seria a reivindicação, eles disseram que iriam reclamar na diretoria, entretanto disseram que não era a primeira vez que o faziam. Logo, perguntei se eles não pretendiam levar essas reivindicações a instâncias maiores e se eles sabiam como fazê-lo e então começamos a falar sobre a importância de levantar argumentos para defender uma tese. Afinal, como aqueles alunos poderiam convencer alguma autoridade a fazer algo sobre o assunto sem dar-lhe boas razões para isso? Com esse exemplo prático, tratamos da necessidade de se posicionar nas atividades cotidianas, de como a argumentação não é apenas um recurso usado na escrita, mas uma característica inerente a nossa linguagem nas situações de fala que a exigem. Os alunos também pontuaram a falta de laboratório e bibliotecas (“*o laboratório não tem nada pra gente usar*”, “*a biblioteca vive fechada e não pode pegar livro*”). Como a maioria da turma é composta por meninas (e a reivindicação da escola também era encabeçada por elas), começamos a falar sobre o tema **Representatividade feminina na política e na sociedade**.

Para motivar o grupo, perguntei as meninas se não seria bom se movimentos como aquele que elas estavam empreendendo na escola fossem feitos numa escala municipal, estadual ou federal. A turma sinalizou que sim. Logo, uma aluna lembrou de uma propaganda do Tribunal Superior Eleitoral que foi veiculada nos meses anteriores à eleição de 2016. A mencionada propaganda ilustra a quantidade de mulheres na política comparada à quantidade de mulheres na população, para mostrar a diferença entre o percentual da população total e a representatividade nos cargos de poder. Foi entregue um material com três textos motivadores e iniciamos a sua leitura. Nesta primeira aula de intervenção, lemos o artigo “*Considerações sobre a representação da mulher nas instâncias de poder no Brasil*”. Por causa do atraso das aulas, a primeira aula da intervenção teve apenas 30 minutos.

A segunda aula de nossa intervenção aconteceu em 26 de julho de 2016, numa terça-feira. Neste dia lemos o segundo texto, uma reportagem da Revista Carta Capital, intitulada “*Sub-representação feminina no congresso afeta direitos sociais da mulher*”. Nesta aula, com a leitura em grupo, apresentei os questionamentos: *É importante ter mais mulheres na política e nos cargos de poder (diretorias, secretarias)? Por que é importante?*

Diante da primeira pergunta, os alunos responderam sim, embora algumas meninas, poucas, tenham concordado desconfiadamente. Ao responder sobre o porquê, os alunos levantaram ideias pertinentes, que foram anotadas no quadro. Lutar contra o preconceito e a diferença salarial no mercado de trabalho e combater a violência contra a mulher foram as primeiras ideias elencadas. Uma das meninas citou um caso especial e pessoal: o ingresso igualitário nas forças armadas em funções consideradas masculinas. Os dois meninos presentes concordaram com a colocação, mas ressaltaram que – em qualquer gênero – o alistamento deveria ser facultativo e partir da motivação própria do indivíduo. Além dessas ideias, também foi citada a descriminalização do aborto e o acesso a métodos contraceptivos. Vale salientar que essa ideia foi citada por um dos rapazes. Em relação ao direito ao aborto, nem todos os alunos foram unânimes, algumas alunas posicionaram-se contra sob ao argumento de que “pra evitar a gravidez basta usar camisinha”. Os nomes de políticos que já se posicionaram contra as mulheres – diretamente ou indiretamente – também foram lembrados<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Na discussão, o nome do ex-deputado Eduardo Cunha e seu projeto sobre venda e manuseio da pílula do dia seguinte foram mencionados. Além desse projeto, a medida que dificulta o atendimento de vítimas

As ideias foram elencadas no quadro. Como não houve ideias contra a participação das mulheres na política, escrevemos as ideias a favor, como “mulher tinha que poder entrar no exército, mas não pode”, “aquele deputado disse que mulher tem que ganhar menos”, “o povo fala mal da presidente porque ela é mulher”, “tem que fazer uma lei pra melhorar os empregos pras mulheres”. Procuramos sempre nos reportar a exemplos de fatos que, aliados às ideias (argumentos), reforçariam a defesa do ponto de vista. Assim, terminamos a segunda aula da nossa intervenção. Os alunos fizeram anotações.

Ao contrário do que previa nossa sequência didática inicial (Apêndice 2) não foi possível introduzir todo o assunto e discutir o tema em duas aulas<sup>13</sup>. A sequência é sempre uma previsão; em sua aplicação, por causa de elementos externos, pode existir adaptações ou pequenas mudanças, como a inserção de mais módulos até chegar-se ao resultado almejado. Por causa disso, o tempo estabelecido na sequência inicial será revisto na confecção do produto final, com o intuito de melhorar o desempenho da atividade.

A terceira aula da nossa intervenção aconteceu em 1º de agosto de 2016. Nela, retomamos de maneira rápida e pontual as ideias expostas na aula anterior e lemos o último texto do material, extraído de um banco de redações do site Uol. Essa seção do site se dedica a receber textos de internautas e corrigi-los. O texto é uma produção enviada por usuário comum e foi avaliada pela equipe do site como satisfatória, linguística e argumentativamente. O intuito de ler esse texto foi mostrar um exemplo do gênero que eles iriam desenvolver posteriormente. Nesta aula, também, tratamos da organização do texto que seria escrito.

A quarta aula da nossa intervenção aconteceu em 2 de agosto de 2016, referente à 3ª etapa da sequência inicial. Para essa etapa, prevíamos ser necessária – a escrita de um texto dissertativo – apenas uma aula. No decorrer da aplicação da atividade, percebemos que esse tempo seria insuficiente e visando ao bom desenvolvimento do texto, utilizamos três aulas. Iniciamos nossas atividades retomando a estrutura e o assunto de maneira sucinta e partimos para a prática de escrita. Neste momento, observei que os alunos, embora tenham participado da aula, dado sua opinião, apresentavam dificuldade em expressar aquilo que pensam de maneira escrita.

---

de estupro e o aborto legal foi outro exemplo dado pelos alunos de como os políticos podem usar seu poder para legislar sobre a autonomia feminina

<sup>13</sup> A previsão de duas aulas concerne ao 1º e 2º passos presentes na 2ª etapa da sequência didática inicial.

Normalmente, recorrem a generalidades, como “*a mulher pode tudo*” ou “*mulher tem que ter mais espaço*”. Essas afirmações não estão erradas, mas são vagas: que seria esse “tudo”? A que “espaço” a mulher tem direito?

Nesta aula, começamos o processo de escrita, os alunos sentaram-se em dupla ou individualmente, munidos de uma folha de papel com a proposta de redação. Alguns releeram os textos usados em sala e as anotações no caderno – vale dizer que nem todos fizeram anotações no momento das aulas. Alguns solicitaram ajuda, pois, embora tivessem assistido à aula e participado, não sabiam como começar. Nas aulas anteriores, havíamos falado sobre como fazer um parágrafo de introdução: partindo de um tema polêmico, pode-se iniciar um texto definindo, detalhando ou contextualizando historicamente o problema, de maneira a mostrar a urgência em discuti-lo.

Dedicamos essa aula a escrita desse parágrafo. Atendendo os alunos que solicitaram ajuda, descobri uma das razões para a visível dificuldade em se expressar através da escrita: a turma não tinha a prática de criar textos, mas copiar. Mais tarde, pude comprovar esse fato nas redações diagnósticas, aquelas que foram solicitadas pela professora. Muitas dessas produções traziam marcas de textos veiculados na internet. A maioria dos alunos escreveu um parágrafo introdutório, alguns com muitas dificuldades, pois diziam não saber como começar. Percebi que eles se amparam em compreensões prescritivas da língua, alguns queriam que sugerisse “uma palavra bonita pra começar o texto”. Ao término desta aula, muitos haviam feito apenas um parágrafo ou dois.

A continuação do desenvolvimento do texto ficou para as próximas aulas, dedicadas à sequência, que aconteceram nos dias 8 e 9 de Agosto<sup>14</sup>. Nesses dias, houve o acompanhamento da escrita dos textos, os jovens tiraram algumas dúvidas; alguns já vieram com o texto esquematizado no caderno, mas a maioria não tinha se dedicado ou ao menos lido novamente desde o início da escrita. Duas alunas, que haviam faltado às aulas nas semanas anteriores, pediram ajuda, pois não sabiam no que consistia a atividade. Algumas meninas conversaram durante a aula, demonstrando certo descaso ou falta de interesse pela atividade.. É importante destacar que a escrita descontínua do texto não foi planejamento nosso e aconteceu por causa das próprias condições de produção da escola. Para tentar contornar essas eventualidades e não perder a ideia central da produção, a retomada das ideias no início das aulas se fez imprescindível.

---

<sup>14</sup> A aplicação da sequência didática concentrou-se nas aulas das segundas e terças feiras. Além da grande evasão de alunos, feriado e atividades que acontecem nas quintas e sextas, a professora costuma dedicar essas aulas para ministrar conteúdos de Gramática e Literatura.



Para nós, a produção textual, com apenas 45 minutos diários, fica comprometida. Para a melhor execução de nossa pesquisa, mesmo que confeccionada em partes, a escrita do texto necessitaria de, pelo menos, duas aulas geminadas, por dia de intervenção.

Após esse momento, procuramos refletir acerca da conclusão do texto. Pensar num fechamento também foi difícil e, nesse momento, também foi perceptível, mais uma vez, a recorrência a frases pouco claras ou do senso comum “*tem que ter mais direito*”, “*tem que ter mais vagas*”. Nessa aula, a professora se ausentou para resolver problemas burocráticos e isso possibilitou que eu pudesse conversar com mais liberdade com os alunos. Um dos meninos disse que não achava tão relevante tratar sobre o tema já que “*não tinha nada a ver com ele*”, mas ainda assim ele disse que acha importante mulheres legislando para liberar o aborto.<sup>15</sup>

A turma, quase toda composta por meninas, disse que achava importante ter mais direito para poderem trabalhar e estudar. Em todas essas aulas, além de debater com eles o tema, também acompanhei a escrita dos alunos individualmente, dirigindo-me aos seus lugares e conversando sobre as ideias que tinham anotado ou sobre o que pretendiam escrever. Embora eu tenha sugerido um esquema e feito com eles um esboço de ideias no quadro, muitos acham que podem escrever um texto sem preparação prévia.

Neste dia, alguns já terminaram, mas preferiram entregar na aula posterior, dia 15, sob o pretexto que deveriam passar a limpo à caneta. É importante salientar que, nesse processo de escrever em sala, muitos alunos procuraram se policiar acerca da ortografia das palavras utilizadas. Isso demonstra que a compreensão de “texto bom” dos alunos está centrada na correção ortográfica e gramatical.<sup>16</sup>

A quarta etapa consistiu na discussão do desenvolvimento da atividade, com os textos de todos os alunos corrigidos. Esse momento foi bastante proveitoso. A ideia inicial, descrita na sequência, previa o debate dos textos, da experiência de escrever e do

---

<sup>15</sup> O “não ter nada a ver com ele” é um exemplo fácil de como há a necessidade de discutir esse tema em sala de aula, seja para motivar/provocar a produção textual, seja para, em concomitância, discutir que é também por causa de posicionamentos como esse – centralizador, machista – que as mulheres continuam não ocupando espaço de poder porque essa discussão é apenas delas, ou seja, os meninos que pensam como esse aluno se encontram em uma situação razoável ou numa zona de conforto da qual não que sair, não quer parar e pensar nos porquês de as regras serem dessa forma, naturalizadas por pensamentos e práticas como a expressa pelo aluno.

<sup>16</sup> Essa noção não é equivocada, apenas limitada porque sugere que a textualidade concentra-se na vaga ideia de revisão linguística, quando a revisão de ideias, a construção da textualidade pelos mecanismos de coesão e coerência, por exemplo, parecem não fazer parte do domínio desses alunos.

próprio tema. Nossa previsão é que ela acontecesse em duas aulas geminadas. O horário da professora, normalmente, não permite essa possibilidade. No entanto, no dia em que aconteceu, houve aula vaga na escola, o que permitiu que pudéssemos executar essa etapa sem interrupções. Durante as aulas anteriores, na leitura e discussão dos textos, os alunos – principalmente os dois rapazes – já tinham manifestado a vontade de pesquisar mais sobre o assunto e fazer uma atividade, segundo eles, “mais polêmica” em que “houvesse *treta*”. Eles disseram que já haviam feito um trabalho sobre Representatividade e direito ao voto feminino na matéria de Filosofia (quando ela existia na escola) e pediram para trazer cartazes e enfeitar a sala. Como nossa intenção não é limitar a experiência argumentativa, mas estimulá-la, permiti que eles enfeitassem a sala como queriam. A professora trouxe alguns folhetos, provenientes do Tribunal de Justiça Eleitoral paraibano, sobre voto consciente para distribuir aos alunos.

Em nosso debate, falamos sobre os argumentos utilizados nos textos escritos e orais e também sobre as ilustrações dos cartazes. Muitos deles aludiam a mulheres que foram líderes ou que lutaram pela causa feminina. A sequência previa a leitura de alguns textos apresentando as qualidades das produções aos alunos. No momento da execução, indiquei alguns alunos e dei aos próprios a opção de ler os seus textos, foram eles: o aluno G, a aluna I e a aluna B. Embora todos tenham recebido os textos corrigidos e tenham ouvido sugestões para melhorá-los, os estudantes não demonstraram interesse em trazer inovações para o texto escrito. A maioria relatou ter gostado da experiência e que sentiu menos dificuldade em escrever após a minha intervenção; mas, mesmo com um debate mais colaborativo, eles não se sentiram desafiados a melhorar o segundo texto. Muitos perguntaram no que poderiam melhorar, tiraram as dúvidas gramaticais, mas alguns não reescreveram; em contrapartida, os estudantes mostraram-se à vontade para conversar sobre o assunto nesse encontro final com a leitura de textos. O não interesse pela escrita e a preferência pela oralidade podem ser explicados pelo medo de escrever, causado por falta de prática e de encorajamento – fatos relatados pelos estudantes ao longo da sequência – no dia a dia escolar.

Assim sendo, devemos salientar que nossa análise pautar-se-á no confronto da primeira produção textual, a diagnóstica, com a segunda produção textual, feita a partir das informações apreendidas no momento em que houve uma intervenção mais direta. Esses últimos textos não estão livres de inadequações gramaticais e textuais.

## 2.5 Elaboração do produto final

Para compor o nosso produto final, fizemos uma revisão e adequação da sequência original utilizada em nossa intervenção. O Conteúdo continua o mesmo: a dissertação argumentativa em prosa a partir do tema “A representatividade feminina na política e na sociedade”: atividades reflexivas de produção e reescrita de textos. É essencial enfatizar que essa sequência pode ser utilizada com outros temas geradores.

Também consideramos os objetivos pertinentes e possíveis de serem alcançados, entretanto, para o maior desenvolvimento deles, é necessária a ampliação do tempo estimado da sequência, bem como das etapas e módulos da sequência original. Dentre os objetivos estabelecidos, delimitamos: ampliar as competências oral e escrita dos alunos; aprimorar o repertório sociodiscursivo dos alunos através da interação; expandir os modos de argumentar dos alunos; utilizar diferentes formas de linguagem (texto escrito e audiovisual); e exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes de reconhecer e escrever textos argumentativos. Por causa das limitações da escola, não pudemos utilizar a linguagem audiovisual em nossa intervenção, contudo julgamos importante o uso das diversas linguagens na prática docente. Embora tenhamos trabalhado com o 3º ano do Ensino Médio, o produto final desta pesquisa pode ser utilizado nas outras séries do desta fase escolar.

O tempo estimado na sequência inicial foi de 07 aulas de 50 minutos cada. Durante a própria aplicação notamos que essa duração era pequena e, por isso, em nosso produto, ampliaremos a duração para 15 aulas, a fim de – nessa nova abordagem – trabalhar detalhadamente os aspectos analisados: os elementos de argumentação, os marcadores argumentativos e a organização textual.

Como nosso produto é uma sequência para auxiliar professores e não com fins de comparação, a 1ª etapa, o “Procedimento feito pelo professor da disciplina”, não figurou nessa nova sequência didática. A primeira etapa consistiu no processo de motivação através de textos e recursos audiovisuais. Em nossa intervenção, percebemos que para motivar os alunos quanto ao tema e deixá-los cientes de sua importância apenas indagações em sala não são suficientes. Para suscitar mais interesse dos estudantes sobre a representatividade feminina na política e na sociedade, desenvolvemos uma ficha de perguntas sobre representatividade das mulheres. Os

alunos devem responder individualmente suas fichas e, após todos terminarem, o professor junto com a turma deve comparar as respostas. A ficha consiste numa contraposição entre representações masculinas e femininas. O objetivo dessa dinâmica é fazer os alunos perceberem como dar exemplos de homens nas instâncias de poder e no mercado de trabalho é mais fácil que dar exemplos femininos, simplesmente porque eles são mais raros. A cada pergunta respondida oralmente, é importante que o docente traga os dados detalhados daquela situação. Por exemplo: na ficha há uma pergunta sobre mulheres diretoras. É importante não somente destacar o minúsculo número de apenas uma diretora, mas comparar essa informação com o todo (o número total de diretores homens vencedores). Assim, a partir desses dispositivos, os alunos se tornarão sabedores das disparidades entre os gêneros na sociedade.

Após esse momento, assim como na sequência anterior, sugerimos a leitura dos textos motivadores. Esses textos devem ser atualizados conforme o uso e o tema. Com a leitura e a motivação, o próximo passo é esquematizar, no quadro, as ideias que vierem a partir de algumas indagações: Por que mulheres e homens são representados de maneiras diferentes na sociedade? Por que existem mais homens do que mulheres nos cargos de poder? Que pode ser feito para que exista mais equidade entre os gêneros?

O segundo passo da nova sequência é apresentar o gênero aos estudantes. Tal apresentação não será feita detalhadamente, pois as partes do texto serão desenvolvidas paulatinamente com os alunos. A estrutura utilizada nessa sequência não se volta para um gênero dissertativo específico, mas segue a forma clássica, composta por Introdução, desenvolvimento e conclusão. É fulcral evidenciar que não é possível, numa só sequência, trabalhar os vários tipos de planos discursivos aos quais se pautam o desenvolvimento de um texto e, por isso, escolhemos trabalhar apenas um: o plano de “problema, causas e soluções”. Ele guiou a construção dos textos argumentativos dos estudantes. Os textos motivadores ajudaram a ilustrar as partes do texto.

Os passos que se sucedem em nossa nova sequência referem-se à explanação e acompanhamento, parte por parte, da escrita do texto argumentativo: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Após a escrita do texto completo, foi feita a correção e, fundamentado nos desvios encontrados, o professor fez os apontamentos referentes à coesão textual e ao uso dos marcadores argumentativos. Depois desta etapa, ocorrerá a

reescrita do texto. Os passos detalhados e os textos motivadores da sequência estão em apêndice junto ao produto final (apêndice 3).

### **3. CAPÍTULO III**

Este capítulo tem por objetivo analisar as produções textuais coletadas em nossa intervenção. Neste momento da pesquisa, procuramos perceber as características da escrita desses estudantes, para, então, descobrir as limitações e dificuldades dos alunos concluintes do Ensino Médio. Levamos em conta aspectos considerados fundamentais e básicos para o efetivo desenvolvimento de textos escritos dissertativos: os elementos da argumentatividade, as inferências e o raciocínio, as máximas comunicacionais e a organização discursiva.

Para preservar a identidade dos voluntários, aos alunos foram atribuídas letras e, às produções, os números 1 (primeira produção), 2 (segunda produção) e 3 (terceira produção). Vale lembrar que as produções 2 e 3 aconteceram durante a intervenção, enquanto a 1 é a produção inicial (solicitada pela professora titular da escola).

#### **3.1 Elementos da argumentatividade**

##### **3.1.1 A objetividade, imparcialidade e a neutralidade**

Assim como abordada no capítulo teórico deste trabalho, a objetividade – um dos aspectos que escolhemos analisar – é um efeito de sentido construído pela linguagem. Um texto objetivo é aquele em que o locutor da mensagem procura não deixar seu eu exposto, em uma tentativa, às vezes vã, de não se denunciar pela linguagem, buscando o impossível, mas convencional, que é a neutralização do sujeito diante de fatos. Dessa forma, apenas fatos e opiniões pontuadas de maneira impessoal explicam a ideia da mensagem. Tudo isso num nível de clareza em que o autor não precisa justificar-se por suas escolhas – entendam-se por escolhas todas as informações elencadas para construção de sentido no texto: a seleção, a hierarquização e as conexões estabelecidas. Essas qualidades já prenunciam o posicionamento do autor, por isso não há necessidade do emissor se marcar no texto. Ademais, as marcas linguísticas próprias do tipo dissertativo-argumentativo simulam esses aspectos sem tirar da produção seu grau de subjetividade. Assim, neste tópico, analisamos as produções, através dos trechos que julgamos pertinentes, de modo a perceber se os discentes se afastam ou se

aproximam desses aspectos e quais efeitos de sentido podem ser extraídos dessa dinâmica de escrita.

Ainda assim, percebemos que os alunos, ao saberem que o texto argumentativo é aquele que carrega um ponto de vista, procuram marcar-se na escrita modalizando os verbos para a primeira pessoa do singular, pois compreendem que apenas dessa maneira estarão expressando uma opinião sobre o tema. A saber, os alunos discutiram sobre a representatividade feminina na política e na sociedade. A partir desse tema gerador, seguindo a nossa sequência com as devidas adequações das condições de produção, iniciamos nossa análise com os elementos da argumentatividade.

Constatamos que a marcação pessoal é uma característica típica dessas produções, pois acreditam só ser possível expressar uma opinião, um argumento ou sua visão através dessa marcação linguística, fato que descaracteriza, por assim dizer, a objetividade do texto. É o que podemos identificar no seguinte excerto da produção 1H: *(...) O que concludo a partir do que falei é que as mulheres foram feitas para que possam expressarem sua opiniões seja lá qual for. (...) (produção 1H).*

A autora da produção E também foi pouco objetiva em sua primeira produção. Colocou-se no texto modalizando o verbo concluir na primeira pessoa do singular: *“Portanto concludo porque que as mulheres no poder podem ou devem sofrer e lutar contra a violência” (produção 1E).* Ademais, a produção 3K também ilustra, em um de seus trechos, a subjetividade da autora ao escrever: *“Além disso que falei, também tem outros assuntos a mulher sofre com a violência a mulher deve ter o direito tanto como o homem tem um direito de trabalhar na política.”(Produção 3K)*

Já na produção 1F, podemos constatar que a autora procura ser mais objetiva, conjugando o verbo não na 1ª pessoa do singular, mas 1ª pessoa do plural. Essa opção demonstra que, mesmo procurando ser objetiva em seu texto, a autora se insere no texto: *“Todos somos seres políticos. Todos participamos da sociedade e na era da informática temos voz. Será?” (Produção 1F)*

A inserção do seu ‘eu’ através dos verbos em 1ª pessoa do singular demonstra, mais uma vez, o impasse que é para os alunos expressarem uma opinião de maneira formal e imparcial. Vale salientar que vemos também o uso de frases cristalizadas, ou seja, do senso comum e generalizações *“todos somos seres políticos”, “todos participamos da sociedade”*. Todavia, o uso dessas frases de pouca objetividade e generalizadoras para uma possível refutação que se expressa por meio da indagação

“será?”. A partir da pergunta, a autora constrói seu texto. O uso de generalizações acontece aqui não para confirmá-las, mas negá-las verdadeiras. Essa técnica faz com que o leitor reflita sobre os sentidos comuns que, cotidianamente, são repetidos sem que haja questionamentos sobre sua veracidade e causa impacto por dialogar, no sentido de contradizer, crenças já estabelecidas no imaginário brasileiro.

Ademais, há a ocorrência de figuras de estilo, como a silepse de pessoa, que também pode deixar o trecho pouco objetivo e, por consequência, pouco coeso. A silepse de pessoa, vale lembrar, consiste no deslocamento da pessoa verbal. Nesse caso, o sujeito da elocução era “mulheres”, sendo a autora mulher, por silepse, inclui-se no texto ao utilizar a 1ª pessoa do plural (nós), através das conjugações dos verbos, como é possível ver no excerto abaixo:

*As mulheres conquistaram até agora muitos direitos importantes, porém, ainda não é o suficiente, podemos dizer que a luta não acabou, visto que muitos não acreditam em sua capacidade, precisamos deixar claro que somos sim capazes de comandar não apenas nosso lar como também o nosso país.* (Produção 1A)

No início da sentença, a autora marca o sujeito “as mulheres”, contudo no discorrer do texto ela se inclui ao usar as formas “precisamos”, “somos sim capazes”, “nosso lar” e “nosso país”. Além da falta de objetividade e o uso da pessoalidade, há também o deslocamento do sujeito que passa da 3ª pessoa do singular para a 1ª do plural. Além disso, pontuamos, em nossa reflexão teórica, que uma das formas para eliminar a imparcialidade, a neutralidade e a objetividade discursivas é a citação de fatos fora de contexto no texto argumentativo. Dentre os textos coletados, o que salta aos olhos como exemplo é a produção 3K, como podemos ver no excerto abaixo:

*Imagina uma criança que não tem coisa alguma, uma família que não tem condição de coloca um filho para estudar, ou para comprar alimento para aquela família. A sociedade hoje em dia ela ta tendo um pouco de dificuldade.  
Para melhora a vida de cada um, devíamos ter uma mínima ideia de como seria uma ideia nova.* (Produção K3)

Apesar de, mesmo com inadequações, debater sobre os locais ocupados pela mulher na sociedade, a autora se perde numa divagação sobre família com poucas condições econômicas, saindo do cerne do tema discutido. Essa fuga parcial ao tema configura uma falta de continuidade e progressão textuais. A ausência desses fatores



implica num prejuízo de sentido na perda de argumentatividade. Apenas esta produção apresentou fuga parcial do assunto. Isso demonstra que a aluna foi desatenta ao escrever o texto e não soube concatenar as ideias adequadas e relacionadas ao tema para compor o texto. Percebemos que, de uma forma geral, os textos atenderam, através da intervenção, e mantiveram, com inadequações próprias da fase escolar, objetividade, imparcialidade e neutralidade necessárias para um texto dissertativo escolar. No decorrer deste capítulo, exemplificaremos tais aspectos nas produções discentes.

### **3.1.2 Tipos de inferência e raciocínios presentes nas produções**

Nesse tópico, analisamos as ocorrências de inferências nos textos dos discentes. Nosso intuito era perceber se esse recurso era utilizado pelos alunos e como. O uso de inferências, como a dedução e a indução, e de raciocínios, como o raciocínio lógico, impulsionam o leitor ao convencimento e levam-no a aderir ao ponto de vista do autor. Por isso, esses recursos dão força argumentativa ao texto, porém não são obrigatórios dentro da argumentação e prescindem de uma articulação mais elaborada do texto por parte do autor. Nesse sentido, por causa da elaboração de tal recurso, não esperávamos que todas produções trouxessem consigo vários tipos de inferências. Ainda assim, pode-se afirmar que a expectativa da utilização das inferências e raciocínios foi atendida, a exemplo dos textos que vamos apresentar.

Fiorin (2015) afirma que o texto diz mais do que aquilo que está enunciado. Para o autor, no processo argumentativo, são usadas as inferências, que são proposições resultantes de todo um conjunto de informações e dispositivos, como pressupostos e subentendidos. O discurso progride com o uso de inferências. Pontuamos, no referencial teórico, as inferências lógicas, semânticas e pragmáticas. Nas produções coletadas, percebemos o desenvolvimento de mais de um tipo de inferência. Como dissemos, o uso das inferências demonstra que os autores conseguem articular o seu discurso em favor do convencimento de outrem.

Na produção 1F, podemos constatar o uso de uma inferência lógica. Através do uso do pronome “isto” e da locução conjuntiva “sendo assim” a construção coesa de uma argumentação por raciocínio lógico foi bem-sucedida. A seguir a transcrição do parágrafo:

*Atualmente tem se falando muito sobre os direitos femininos e parece óbvio que as mulheres deveriam ter os mesmos direitos que os homens. Mas isto não ocorre na prática. Pesquisas confirmam que as mulheres recebem cerca de 40% menos que os homens, ocupando o mesmo cargo. E isto é só um exemplo das injustiças. Sendo assim, deveríamos ter alguém lutando pelas mulheres. (Produção 1F)*

De uma maneira geral, vê-se que, em sua primeira produção, a aluna F utiliza pouco a anáfora e quando o faz é de maneira produtiva. A saber, entende-se anáfora como um recurso de coesão referencial que busca a manutenção de sentido com algum termo ou sequência discursiva já citada. Já a catáfora faz o caminho inverso: aponta para termos ou sequências que ainda serão explicitadas.

No parágrafo transcrito, há o uso do pronome catafórico “isto” em vez do anafórico “isso”. No referido caso, o pronome “isto” retoma uma informação já citada e a relaciona com uma ponderação que ainda será dada. Desse modo, é possível inferir o que a autora quis dizer: Isto = o fato de mulheres receberem menos que homens = injustiça. Vale lembrar que, nesse tipo de raciocínio, duas premissas – verdadeiras – levam o locutor a uma conclusão e o leitor ao convencimento, visto que o autor reúne evidências para o argumento. Na tabela, o esquema do raciocínio lógico da produção 1F:

Tabela 16 - Aplicação da argumentação por raciocínio lógico na produção 1F	
Premissa 1	<i>Pesquisas confirmam que as <b>mulheres</b> recebem cerca de 40% menos que os homens, ocupando o mesmo cargo.</i>
Premissa 2	<i>Isto é só um exemplo das injustiças.</i>
Conclusão da argumentação	<i>Sendo assim, deveríamos ter alguém lutando pelas mulheres.</i>

A partir das premissas que lançou, ela conclui, ao final do parágrafo: “*Sendo assim, deveríamos ter alguém lutando pelas mulheres.*”.

No último parágrafo, há uma segunda aparição do pronome “isto”. Desta vez, a autora relaciona “isto” a “um problema real”. Como é perceptível abaixo:

*É necessária toda uma reforma política. E leis que realmente funcionem a favor delas. Mas o primeiro passo é muito simples: consciência de que isto é um problema real. Mulheres candidatas dispostas a lutar pelos direitos delas; e com um mundo tão feminino, votos mais feministas. (Produção 1F)*

É impossível inferir que o referente do pronome “isto” seja a já reiterada problemática feminina em busca de representatividade. Assim, também é possível inferir que: Isto = falta de representatividade feminina = problema real.

Além da inferência lógica, também observamos a aplicação da argumentação por dedução, como se pode conferir abaixo:

Tabela 17 - Aplicação da argumentação por dedução na produção 2F	
Transcrição de excerto da produção 1F	Técnica argumentativa
<i>Todos somos cidadãos. Como tais, todos temos direitos, certo? Nem tão certo assim. Parece tolice, mas ainda hoje há violência de gênero. Como todo preconceito, é bem antigo e está enraizado culturalmente; desde sempre, o papel da mulher no Brasil (e em muitos lugares) tem sido cuidar da casa e dos filhos. Sendo, assim, excluída dos papéis de maior importância como a política.</i>	<b>Dedução: Geral &gt; Particular</b> Geral: Todos os cidadãos têm direitos Particular: As mulheres deveriam ter direitos Refutação: Há violência de gênero. Então, mulheres ainda não possuem os mesmos direitos.

Por ser um recurso mais elaborado e não estudado no Ensino Médio, poucas foram as produções que se utilizaram das inferências para construir a argumentatividade. A ausência do recurso não faz das outras produções inferiores, elas apenas utilizaram outros recursos argumentativos (como a construção de planos discursivos no desenvolvimento). As produções que continham inferências e raciocínios atenderam às nossas expectativas.

Fora os tipos de inferências, também analisamos as máximas conversacionais postuladas por Grice. Segundo o estudioso, elas são essenciais para a cooperação entre locutor e interlocutor. O mal-uso dessas máximas pode comprometer a eficácia da troca de informações entre autor e leitor. Na próxima seção, tratamos sobre a ocorrência delas nas produções do *corpus*.

### 3.1.3. Máximas de quantidade, qualidade, relação e maneira

Em relação às máximas de quantidade, qualidade, relação e maneira, podemos observar:

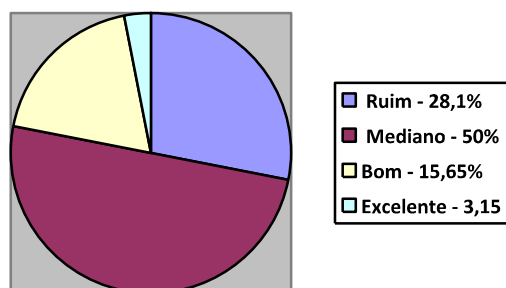
As máximas de quantidade referem-se à quantidade de informação exigida para uma produção ter força argumentativa. Para um bom exercício argumentativo, não se deve falar nem mais nem menos que o necessário. As máximas de qualidade estão

relacionadas ao grau de verdade das informações que compõem a argumentação. Informações citadas sem fonte confiável comprovada podem abaixar a qualidade da argumentação. Já as máximas de relação estão vinculadas à pertinência do assunto tratado, ou seja, a dizer apenas aquilo que é relevante. Por último, as máximas de maneira concernem relacionadas à clareza da exposição da informação. Sabendo disso, elencamos abaixo nossas considerações acerca das produções analisadas. Classificamos as 32 produções analisadas, a partir das máximas, como R (Ruim), M (Mediano), B (Bom) e E (Excelente). A seguir, a tabela detalhada com o desempenho de cada produção e os gráficos de desempenho:

Tabela 18 – Desempenho das Máximas inferenciais presentes nas produções textuais				
Produção	Máxima de Quantidade	Máxima de Qualidade	Máxima de Relação	Máxima de maneira
1 A	M	M	M	M
1 B	M	M	M	M
1 C	M	R	R	R
1 D	B	E	B	E
1 E	R	R	M	M
1 F	M	M	M	M
1 G	R	R	R	R
1 H	R	M	M	R
1 I	M	M	M	M
1 J	R	M	M	M
1 K	R	R	R	R
2 B	M	M	M	M
2 C	M	M	M	M
2 D	E	E	E	E
2 E	R	R	M	M
2 F	B	B	B	B
2 H	M	M	M	M
2 J	M	M	M	M
2 K	R	R	R	M
2 M	R	R	M	M
2 N	B	B	B	B
2 O	B	B	B	M
3 A	B	M	M	M
3 B	B	M	M	B
3 C	B	B	B	B
3 G	R	M	M	M
3 H	M	M	M	M
3 I	M	M	M	M
3 J	M	M	M	B
3 K	M	M	M	M
3 L	M	M	R	R
3 P	M	M	M	M

Em relação às Máximas conversacionais de Grice aplicadas aos textos, consideramos que as produções analisadas demonstraram nível mediano à máxima de quantidade (cerca de 50%). Os fatores Bom e Excelente são, nesse contexto, a minoria. Eles representam minimamente esse alunado. Dessa forma, podemos concluir que a informatividade desses textos é baixa, o que comprova que o não domínio de conteúdos básicos não se limita apenas às competências linguísticas, mas também a assuntos que envolvem conhecimento de mundo, atualidades, geografia e história. Detalhes sobre a quantidade de informações (nível de informatividade) dos textos abaixo:

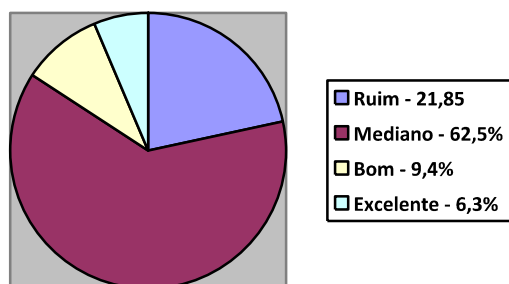
Gráfico 1 – Máxima de Quantidade – desempenho dos alunos



(Fonte: dados da pesquisa)

Outro dado preocupante refere-se à qualidade das informações. Além da informatividade quantitativamente baixa, há também este segundo fator: afinal, além de não dispor de um leque de informações sobre aquilo que os cerca, os estudantes utilizam frases do senso comum e opiniões sem base científica ou que possa ser comprovada, o que interfere na própria argumentatividade, influenciando negativamente para a construção de uma argumentação eficaz. A seguir, no gráfico 2, os detalhes sobre a máxima de qualidade:

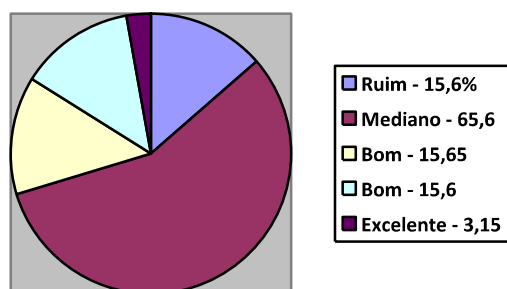
Gráfico 2 – Máxima de Qualidade – desempenho dos alunos



(Fonte: dados da pesquisa)

Vê-se através dos gráficos 1 e 2 que a maioria dos textos foi pouco informativo, ou seja, não atendia satisfatoriamente nem às máximas de quantidade (50% foram consideradas medianas e 28% ruins) nem de qualidade (62,5% medianas e 21,8%) nem de relevância (65,6% medianas e 15,6% ruins), pois, além da quantidade pequena de informação, não eram necessariamente verdade e também não eram relevantes. Um exemplo do ferimento à máxima de qualidade é a ocorrência repetitiva e diversificada da presença de mulheres nos cargos de poder: várias porcentagens diferentes foram citadas para comprovar o mesmo fato. Sem a datação desses dados, é difícil inferir o referencial de tempo deles e saber se eles condizem com a realidade ou não. Além disso, identificamos outro aspecto que inviabiliza a máxima de qualidade e de relevância: o uso do que chamaremos, no decorrer do texto, de “opiniões genéricas e/ou lugar comum”. Essas informações têm relevância e qualidade duvidosas, como o percentual de mulheres brasileiras que ocupam cargos na política. A maioria consiste em suposições dos alunos, suposições essas que não são necessariamente verdade ou não podem ser provadas. No gráfico 3, apresentamos as porcentagens das produções em relação à relevância argumentativa:

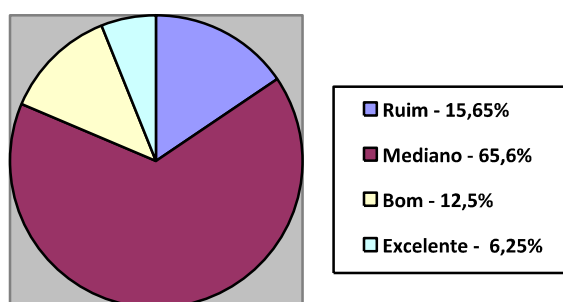
Gráfico 3 – Máxima de Relevância – desempenho dos alunos



(Fonte: dados da pesquisa)

Em relação à máxima de maneira, constatou-se que o modo pelo qual os alunos dispunham o texto nem sempre era apropriado, porque as produções eram extremamente ligadas à oralidade e medianamente objetivas, assim como já pontuamos no início deste capítulo analítico, quando tratamos de objetividade, neutralidade e imparcialidade.

Gráfico 4 – Máxima de Maneira– desempenho dos alunos



(Fonte: dados da pesquisa)

Todavia, entre as produções de antes de nossa intervenção – 1A (tabela 21) a 1K (tabela 31) – e aquelas feitas após – 2N (tabela abaixo) a 3P (anexo 35) – houve evolução: os textos articularam-se com mais conteúdo e de forma objetiva e organizada, o que demonstra que os alunos começam a perceber as especificidades da modalidade escrita em relação à oralidade.

Tabela 19 – Transcrição do texto 2N

*A representação da mulher na política atual não chega a 30% das candidaturas, o que nos faz pensar que elas e os seus direitos estão sendo pouco discutidos nas camaras estaduais e federais.*

*A mulher brasileira deveria ocupar mais espaço na política para a mesma conseguir lutar pelos seus direitos, mas a hegemonia do machista impede que ela ocupe este espaço, pois*

*por meio de forma machista que o país se desenvolveu fazendo com que sofra vários tipos de violência, como: violência sexual; verbal; doméstica; contra os seus direitos, etc.*

*As mulheres só vão ser mais vistas como igual na sociedade quando os dois sexos se respeitarem mutuamente. Os homens deveriam andar mais lado a lado com as mulheres, não sendo acima nem abaixo, eles precisam parar de achar que tem mais poder que as mulheres apenas por conceitos ultrapassados.*

*Apear de que a visibilidade da mulher brasileira ter aumentado depois do mandato da presidenta Dilma, elas ainda ocupam cerca de 10% dos candidatos eleitos. Para que tivesse um acrescimo nessa porcentagem, o governo deveria criar conscientização nas escolas e nas comunidades, poderia ser criada também uma instituição de estudo político voltado para mulheres.*

*Como a conscientização da população sobre a necessidade da mulher em relação a política, nós vamos ter um senso de igualdade maior e com isso teremos acrescimo de mulheres na política, fazendo com que melhore os direitos da mulher.*

Muitos alunos preocuparam-se em inserir conteúdo em seu texto, elevando o nível das máximas de quantidade e qualidade, como ocorreu nas produções 1F (tabela 22) e 2F (anexo 19) e 1K, 2K e 3K (transcritas nas tabelas 29, 30 e 31, respectivamente). No caso dos textos de F, a autora buscou embasar suas afirmações em dados citando mais informações do que as citadas na primeira produção; já as produções de K evoluíram em todos os aspectos: quantidade, qualidade, relação e maneira. Reconhecemos que os textos ainda não podem ser considerados excelentes, mas o fato de existir uma mudança positiva mostra que um trabalho mais dedicado com sequências didáticas pode ajudar a melhorar vários contextos (no que se refere à escrita). O modo de articular as ideias também se desenvolveu. É possível perceber tal evolução nas produções de E e de G, que tinham construções precárias e pouca organização.

Ao correlacionar os dados tabulados nos quatro gráficos, percebe-se haver uma discrepância entre o ano escolar estudado pelo aluno e um não domínio de uma competência que deveria fazer parte do currículo daquele ano e de um saber aprendido pelos alunos. Estar entre o mediano e o bom significa que os dados do ENEM, do PISA e de outros órgãos não estão errados e comprova que os jovens de escola pública não sabem usar a modalidade escrita da língua nem articular com argumentos um texto, competência que deveria ser, obrigatoriamente, dominada por eles ao final do Ensino Médio.



### 3.2 Marcadores argumentativos utilizados (construtores da coesão argumentativa);

Como sinalizamos em nosso capítulo teórico, a coesão do texto foi um dos aspectos escolhidos para analisarmos as produções textuais de nosso estudo de caso. Acreditamos que a coesão é parte essencial para a construção de um texto e para extrair dele um sentido. A coesão é a qualidade evidente de um texto bem escrito e eficaz no sentido que produzir. A seguir, selecionamos sequências discursivas das produções coletadas para analisarmos as relações de conexão e reiteração, tipo de coesão que pode se dar através da repetição, da substituição ou da elipse; já a seleção lexical se dá a partir das relações de associação.

A produção 1E (tabela 20) discutiu por meio de afirmações genéricas a problemática feminina. Apesar de conter falhas de ordem linguística, o texto preserva a estrutura clássica dissertativa. No trecho a seguir, podemos perceber que a formulação de um dos enunciados de 1E traz uma repetição desnecessária que atrapalha a apreensão de sentido e torna o texto pouco coeso: *“toda vez o homem quer que quando chegar em casa quer ver sua esposa pronta toda arrumada, cheirosa e quando nós não estamos eles reclamam”* (produção 1E). Percebe-se nesse trecho a repetição da palavra *quer*, compreendemos que essa repetição é comum na oralidade e, nessa modalidade, pode servir para enfatizar, nesse caso, a vontade do homem, porém – num texto formal escrito – cria-se na construção da ideia. Além disso, há uma falta de organização das ideias escritas, como se o produtor não tivesse noção de que o registro escrito das ideias exige uma organização diferente da disposição oral e exige-se, nesse caso, uma revisão linguística, para manter a coerência e a coesão do texto.

Vê-se também desvios de coesão no que se refere às relações de conclusão. No trecho subsequente, podemos observá-los: *“Portanto concluo porque que as mulheres no poder podem ou devem sofrer e lutar contra a violência”* (produção 1E). Embora a grafia esteja correta, há uma falha de coerência no trecho com o uso do conectivo *porque*. No texto do qual esse excerto foi extraído, já há uma falta de ligação entre os parágrafos, o que prejudica a leitura. A seguir, a transcrição do texto 1E para a conferência:

<b>Tabela 20 – Transcrição da produção 1E</b>
<i>Hoje em dia o papel na política está muito pouco ou seja tem mais homens na política do que</i>

*mulheres até porque o eleitorado brasileiro é composto por 52% de mulheres e que portanto falta de preocupação do movimento feminista em ter uma mulher na esfera política de representação.*

*Normalmente nós mulheres são muitas envolvidas nas atividades do lar (casa) e na criação dos filhos, a presença feminina, na maioria das profissões, em questão ao ganho salarial a mulher ganha menos que o homem.*

*Toda vez o homem quer que quando chegar em casa ver sua esposa pronta toda arrumada, cheirosa e quando nós não estamos eles reclamam,*

*Portanto concluo porque que as mulheres no poder podem ou devem sofrer e lutar contra violência.*

Entende-se que a autora reconhece os privilégios masculinos quando ela ressalta o fato de mulheres ganharem menos que os homens e serem subordinadas aos caprichos dos maridos; entretanto, ao concluir seu texto ela afirma que mulheres “*podem ou devem sofrer e lutar*”. A conjunção *ou* dá ao trecho o sentido de alternância entre os verbos “poder” e “dever”, ou seja, uma dessas duas ações irá acontecer, sendo a segunda mais forte – semanticamente – que a primeira: as mulheres “podem sofrer e lutar” ou “devem sofrer e lutar”. Por causa da conjunção aditiva *e* a ideia de sofrer e de lutar estão juntas, como se uma pressupusesse a outra. Certamente, não era esse efeito de sentido desejado pela autora. Além disso, a ocorrência de “porque que” pode confundir o leitor, pois, embora o trecho seja conclusivo, o “porque” normalmente é usado para explicações e causas. A falta de coesão também acontece quando, ao tentar marcar um ponto de vista, os estudantes tornam-se repetitivos em sua escrita. Tal fenômeno pode ser observado no seguinte trecho da produção 1H:

*(...) O que concluo a partir do que falei é que as mulheres foram feitas para que possam expressarem suas opiniões seja lá qual for. (...) Porque a mulher deve estar na política? por causa que a mulher tem um olhar feminino (1H)*

Como é possível constatar no trecho “*o que concluo a partir do que falei*”, a autora – além de confundir as modalidades oral e escrita – marca excessivamente a primeira pessoa do singular no texto, dando-lhe pouca objetividade. Nesse sentido, a produção foge às expectativas empreendidas na escrita de um texto dissertativo, pois sua pouca objetividade e a incessante marcação do sujeito “eu” com a conjugação dos verbos em primeira pessoa, afasta o leitor do convencimento. As razões para persuadir são mínimas: só o olhar feminino justifica a presença das mulheres na política? Que olhar feminino seria este?

É possível perceber, mesmo que de maneira rudimentar, que os processos de coesão referencial ocorrem nas primeiras produções desses alunos. Contudo, nem sempre eles são bem-sucedidos. Os processos de reiteração e substituição são nítidos como também o uso da anáfora. A seguir, através da consideração de Fávero, detalhamos o que entendemos por substituição e anáfora:

A substituição se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma proforma (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica: traz as macas do que substitui). No caso de retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma catáfora. (FÁVERO, 2009, p. 19)

Entende-se por proforma pronomes (pessoais de terceira pessoa), verbos (ser e fazer), advérbios e numerais. A reiteração pode existir também através de repetição propriamente dita, sinônimos, hiperônimos, hipônimos e expressões genéricas.

Como já apontamos, nem todas as relações coesivas estabelecidas nas primeiras produções dos alunos foram bem-sucedidas. A seguir, alguns exemplos de textos pouco sucedidos:

*Embora, ja termos uma mulher na presidencia do país, ainda prevalece a maioria dos cargos serem exercidos por homens. Onde os quais em sua maioria são machistas e lutam para impedir que elas assumam o que também lhe é de direito; (Produção 1A)*

Constata-se nesse fragmento o uso inadequado do advérbio “onde”. Na oralidade, tal advérbio é muito usado em circunstâncias diversas alheias a sua própria que é a de lugar. Nesse caso, ele não se faz necessário. Abaixo, a transcrição completa da produção 1A:

Tabela 21 – Transcrição da produção 1A

*Não é de hoje que as mulheres sofrem com a desigualdade social, Num país onde 51% da população é mulher é uma vergonha saber que só 9% exerce cargo politico.*

*Embora, ja termos uma mulher na presidencia do país, ainda prevalece a maioria dos cargos serem exercidos por homens. Onde os quais em sua maioria são machistas e lutam para impedir que elas assumam o que também lhe é de direito; como igualdade salarial, vagas em faculdades, trabalho em empresas (em cargos de poder) de grande porte, direito ao voto e claro ingressar na política.*

*As mulheres conquistaram até agora muitos direitos importantes, porém, ainda não é o suficiente, podemos dizer que a luta não acabou, visto que muitos não acreditam em sua capacidade, precisamos deixar claro que somos sim capazes de comandar não apenas nosso lar como também o nosso país.*

*Nesse sentido, devemos lutar mais pelos direitos igualitários das mulheres na política, propor debates escolares com o intuito de informar e discutir ideias, dar voz a comunidade, com projetos e leis em consonância com o congresso nacional.*

*“As mulheres têm um papel político muito importante e a capacidade de espalhar e de defender aquilo em que acreditam” Ruth Cardoso*

Apesar dessa falha de coesão, é imprescindível destacar também as sequências discursivas bem acertadas do texto: há a ocorrência da elipse do sujeito “homens” em “lutam para impedir” e a reiteração por substituição com o uso das proformas “os quais”, retomando homens, e “elas”, referenciando “mulheres”.

### 3.2.1 Análise integral dos marcadores argumentativos da produção 1F

A seguir, transcrevemos a produção 1F, na íntegra, com grifos nossos, para ilustrarmos os casos em que os processos coesivos foram bem-sucedidos ou não:

Tabela 22 – Transição e Resumo dos tópicos de 1F	
Transcrição 1F	Resumo dos tópicos
<i><b>Todos</b> somos seres políticos. <b>Todos</b> participamos da sociedade e na era da informática <b>temos</b> voz. Será?</i>	Não há exposição clara, de forma declarativa, do tema na introdução. A autora lança uma ideia através de uma interrogação.
<i>Atualmente tem se falando muito sobre os direitos <b>femininos</b> e parece óbvio que as <b>mulheres</b> deveriam ter os mesmos direitos que os homens. Mas isto não ocorre na prática. Pesquisas confirmam que as <b>mulheres</b> recebem cerca de 40% menos que os homens, ocupando o mesmo cargo. E <b>isto</b> é só um exemplo das injustiças. Sendo assim, deveríamos ter alguém lutando pelas mulheres. Atualmente, menos de 10% dos nossos representantes políticos são <b>mulheres</b>. Quem então lutará pelo direito <b>delas</b> na câmara se estão em minoria?</i>	No desenvolvimento do texto, a autora, através de inferências lógicas, como já foi apontado, argumenta sobre a pequena participação feminina nos cargos de poder e continua apontado a não participação através de perguntas.
<i>É necessária toda uma reforma política. E leis que realmente funcionem a favor <b>delas</b>. Mas o primeiro passo é muito simples: consciência de que <b>isto</b> é um problema real. Mulheres candidatas</i>	Na conclusão, ela reitera o tema e propõe solução, ainda que vaga, para a problemática feminina: votar nelas para que elas falem por todas. O ato de votar é

<i>dispostas a lutar pelos direitos <b>delas</b>; e com um mundo tão <b>feminino</b>, votos mais <b>feministas</b>. (119)</i>	uma cessão de direito e voz que se dá em quem confiamos para falar e agir por nós no âmbito legislativo e executivo.
---	--

O primeiro parágrafo da produção já possui um processo catafórico, em que o referente não está no texto e não havia sido citado: “**Todos** somos seres políticos. **Todos** participamos da sociedade e na era da informática **temos** voz”. Para inferi-lo, é necessário o chamado conhecimento de mundo; afinal, esses “todos” referem-se a todas as pessoas, todos os cidadãos. Entretanto, não é possível afirmar se “todos” se relaciona aos brasileiros ou aos cidadãos do mundo em geral. Segundo Koch (2014, p.19), esse tipo de referência como “todos”, que é feita com elementos extratextuais, é chamada de referência situacional exofórica.

Há também a ocorrência do verbo “ter” conjugado na primeira pessoa do singular “temos”, o que faz referência a um sujeito “nós” que está no texto. Portanto, nesse trecho, a autora fez um processo de elipse, pois o sujeito da oração foi omitido.

Vê-se também que uma técnica de coesão muito usada pela autora é a coesão referencial por repetição. O vocábulo “mulher” é usado 4 vezes em 19 linhas. Além da repetição propriamente dita, há a reiteração do vocábulo a partir da substituição, como podemos perceber no trecho: “Atualmente tem se falando muito sobre os direitos **femininos** e parece óbvio que as **mulheres** deveriam ter os mesmos direitos que os **homens**” (produção 1F). Nesse trecho, percebemos a reiteração do assunto mulher através de palavras que circundam este campo semântico: “feminino” e “mulheres”. Nesse excerto, “mulher” retomou o seu hiperônimo “feminino”. Nesse caso, a autora conseguiu estabelecer uma relação coesiva eficaz, o que não acontece no parágrafo da conclusão da mesma produção: “É necessária toda uma reforma política. E **leis** que realmente funcionem a favor **delas**” (produção 1F). O uso da proforma “delas” faz não referência ao substantivo “leis”, como pode parecer, mas ao substantivo “mulheres” que, embora tenha sido muito repetido no texto, não foi mencionado no parágrafo final. Faltou à aluna, nesta produção, conhecimento maior das técnicas de substituição para escrever um texto que produzisse mais efeitos de sentido e fosse menos cansativo (linguisticamente).

A seguir, na tabela, de maneira simplificada, estão dispostas as relações coesivas da produção 1F (as informações entre parênteses correspondem às linhas em que estão inseridas as sequências no texto original):

Tabela 23 - Relações coesivas da produção 1F	
Expressões referenciais	Caracterização
<b>Todos somos</b>	Catáfora exofórica e elipse do sujeito “nós”
<b>Todos participamos</b>	Catáfora exofórica e elipse do sujeito “nós”
<b>Atualmente</b>	Localização temporal
direitos <b>femininos</b>	Anáfora referencial com expressões sinônimas
as <b>mulheres</b>	Coesão lexical por repetição
<b>isto</b>	Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)
as <b>mulheres</b>	Coesão lexical por repetição
E <b>isto</b>	Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)
<b>exemplo das injustiças.</b>	Anáfora lexical por uso de nomes genéricos
<b>Sendo assim,</b>	Coesão com forma remissiva dêitica (anáfora)
deveríamos ter	Elipse do sujeito
lutando pelas <b>mulheres.</b>	Coesão lexical por repetição
Atualmente,	Localização temporal
<b>nosso</b> s representantes políticos	Anáfora exofórica
direito <b>delas</b>	Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)
se <b>estão</b> em minoria?	Elipse do sujeito
a favor <b>delas.</b>	Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)
<b>Isto</b>	Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)
problema real.	Anáfora lexical por uso de nomes genéricos
<b>Mulheres</b> candidatas	Coesão lexical por repetição
direitos <b>delas</b>	Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)
<b>feminino,</b>	Anáfora referencial com expressões sinônimas
<b>feministas.</b>	Anáfora referencial com expressões sinônimas

Para analisarmos a produção 1F, baseamo-nos nos apontamentos de GRUNFELD & KOCH (2014). Entende-se como Catáfora exofórica a referenciação a um elemento extratextual; já o que chamamos de “Anáfora referencial com forma remissiva gramatical presa (a um referente)” são formas que concordam em gênero e número relacionadas a algum referente já citado; por “forma remissiva dêitica”, classificamos as expressões que referenciam não sequências discursivas isoladas, mas períodos e enunciados inteiros; como “Anáfora lexical por uso de nomes genéricos”

identificamos as sequências discursivas que não são propriamente sinônimos de um referente, mas que servem para substituí-lo, sem prejuízo de sentido.

Observamos o uso de todos esses recursos coesivos nos textos analisados, sendo o mais frequente a coesão por repetição; nesse caso, do substantivo “mulheres”. A elipse de sujeitos também foi recorrente. De um modo geral, percebemos que os alunos já exercitavam e aplicavam as regras de coesão; contudo, após nossa intervenção, verificamos progresso, o qual pode ser averiguado nas produções 2B (anexo 15), 2C (tabela 25), 2D (anexo 17) e 2F (anexo 19) em relação as suas produções anteriores, 1B (anexo 24), 1C (tabela 24), 1D (tabela 33) e 1F (tabela 22) Apesar de alguns problemas, que podem ser resolvidos através de uma revisão dos textos, percebemos que os alunos desenvolveram habilidades textuais, lançando mão de recursos coesivos variados para construir a tessitura do texto. Desse modo, podemos afirmar que as produções, após a nossa intervenção, atendem parcialmente às nossas expectativas, visto que demonstram um conhecimento em acabamento, mas linguisticamente adequado para o nível escolar dos estudantes.

### **3.3 Organização do discurso**

A organização do discurso é o terceiro aspecto que nos propusemos a analisar. Não somente a composição organizacional do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, mas também interessou-nos também perceber a presença de traços de outras tipologias textuais: a narração, a descrição e a injunção. Ressaltamos que é próprio dos gêneros textuais não serem puros, ou seja, possuírem mais de uma tipologia textual presente nele. Percebemos que há pouca variação de tipologias textuais nas produções. Não houve ocorrência de textos totalmente narrativos (apenas parcialmente), todos eles são dissertativos (com traços de outras tipologias): quer seja expositivo ou argumentativo. Todavia, cabe destacar que, embora todos sejam dissertativos, alguns não seguem a estrutura fundamental de Introdução, desenvolvimento e conclusão.

No grupo das primeiras produções escritas pelos alunos voluntários, apenas dois textos não seguiram efetivamente a estrutura: a produção 1G (transcrita posteriormente na tabela 28) e a 1K (transcrita posteriormente na tabela 30). A primeira, 1G, é um texto em bloco em que a compreensão das partes é insuficiente, não somente por causa da estrutura, mas principalmente porque o texto é integralmente expositivo; a segunda, 1F,

é um texto curto que pontua informações e, ao final, sugere uma resolução ao problema. Nos dois grupos das produções após nossa intervenção, nenhum texto trouxe inadequações tão radicais (entende-se aqui como inadequação radical ausência de paragrafação ou de alguma parte do texto). Todos os alunos procuraram manter a estrutura clássica organizacional. Percebemos diferenças quanto à extensão dos textos analisados. A maioria das 32 redações é composta por 4 ou mais parágrafos, obedecendo à organização comum já referida. Na tabela abaixo, está o detalhamento do número de parágrafos das redações.

Tabela 24 – Paragrafação das produções textuais			
	Produções do grupo 1	Produções do grupo 2	Produções do grupo 3
Um parágrafo	1	0	0
Dois parágrafos	1	0	0
Três parágrafos	0	2	2
Quatro parágrafos	8	7	4
Mais de quatro parágrafos	1	2	4

A partir dessa tabela já é possível perceber progressos quanto à paragrafação. No grupo 2 e no grupo 3 já não existem textos com menos de três parágrafos, ou seja, todos os estudantes, mesmo que rudimentarmente, tentaram aplicar o modelo clássico de estruturação. Isso significa dizer que, apesar de um não domínio da competência linguística para redigir um texto a partir das condições de produção dadas, os alunos demonstram terem internalizado o modelo do tipo textual requerido pela escola: formalmente, têm consciência da estrutura, das partes em que o discurso pode ser dividido ou orientado, conduzido, mesmo quando não elaboram, nestas partes ou divisões, um pensamento coeso e coerente.

No que se refere à organização das partes do texto, como já pontuado em nosso referencial teórico, a introdução é o momento em que o problema é anunciado e exposto. No desenvolvimento discute-se o problema – nos planos dialético, de confronto causa-consequência, no plano inventário, no comparativo e no ilustrativo. Na conclusão, faz-se um balanço da discussão empreendida. Nossa expectativa era que os alunos tivessem essa visão global do gênero. Nos tópicos a seguir, analisamos trechos e produções que achamos pertinentes para esse aspecto.



### 3.3.1 Quanto à Introdução

A introdução é parte fundamental no gênero dissertativo-argumentativo. Ela tem a função anunciar o tema a ser discutido e o ponto de vista – a tese – a ser defendida. Um estudante do Ensino Médio deveria dominar a técnica da introdução com suas funções, pois ela é o ponto de partida da leitura e configura-se como um ganho para o leitor, pois é a partir do lançamento da tese/ideia na introdução que o leitor dirá a si se continuará ou não lendo o texto. Uma introdução bem escrita chamará a atenção do interlocutor para a leitura do texto.

Baseados nisso e analisando nosso *corpus*, podemos perceber que nem todas as produções apresentam uma introdução apropriada (exposição do tema e da tese). Em alguns casos, ler apenas a introdução não esclarece para o leitor o tema e o problema que será tratado, fazendo do parágrafo introdutório desconectado ao resto do texto e pouco eficaz em sua função de anunciar e expor o problema. A primeira produção de F é um exemplo de texto em que o tema não é exposto diretamente, mas restrito a uma pergunta genérica:

*“Todos nós somos seres políticos. Todos participamos da sociedade e na da informática todos temos voz. Será?”(produção 1F)*

A problemática do lugar social da mulher não foi explicitamente mencionada na introdução. Das 11 produções da primeira etapa de nossa sequência, essa é a única que não expõe ou não tangencia o tema no parágrafo introdutório. Entretanto, mesmo não estando explícito, é possível afirmar um indício de delimitação do tema, pois sabemos que o produtor do texto é do gênero feminino e se inclui no texto. A tese do texto 1F mostra-se bastante “clara” durante a leitura. A partir da pergunta “será?”, a autora dá mote à questão a ser discutida: “será que as mulheres possuem voz na sociedade, já que dizem que todos têm direito?” A produção 1F, embora pouco explícita inicialmente, mostra progressão textual no desenvolvimento do tema proposto.

Já a introdução da produção 1J (anexo 13) é um exemplo de parágrafo introdutório pouco aprofundado ao tema, mas que, diferentemente da produção 1F, consegue deixar explícito o tema que o envolve. A seguir, a transcrição da introdução da produção 1J:

*Por muito tempo as mulheres não tinham direitos sociais, foram consideradas pela maioria dos homens apenas responsável pelos serviços domésticos, com o passar dos anos, aos poucos foram conseguindo sua posição na sociedade. (produção 1J)*

Apesar das inadequações gramaticais, conseguimos compreender que a autora tentou escrever um parágrafo introdutório que delimitasse o assunto e o enfoque (tema e tese) do seu texto: a questão da ausência de direitos sociais para as mulheres e o início de aquisição de posição social. Entretanto, não há esclarecimento, até então, de que posição exata é essa e sobre como e quando ela foi conquistada. O parágrafo introdutório não dá subsídios para o leitor inferir tais informações. A tese – o ponto de vista defendido – não fica clara nesse primeiro parágrafo.

Já no parágrafo introdutório da produção 1A, há tanto a exposição do tema quanto da tese, como podemos observar na transcrição abaixo:

*Não é de hoje que as mulheres sofrem com a desigualdade social. Num país onde 51% da população é mulher, é uma vergonha saber que só 9% exerce cargo político (produção 1A).*

Mesmo que de forma pouco elaborada para surtir efeito e pouco detalhada, a autora expõe o tema sobre o qual pretende tratar, a Representatividade das mulheres em cargos de poder. Ao citar e comparar os percentuais da representatividade feminina na população e na política, a autora resume a diferença ao termo “vergonha”. Dessa maneira, percebemos que a isso um posicionamento bastante objetivo. Nesse sentido, a introdução da produção 1ª pode ser considerada boa e apropriada.

Entretanto, embora tenha escrito uma introdução inadequada em sua primeira produção, podemos perceber evoluções nos parágrafos introdutórios dos textos da aluna F. Abaixo, as transcrições das sequências discursivas da produção antes e depois de nossa intervenção para fins de comparação.

Tabela 25 - Quadro comparativo dos parágrafos introdutórios das produções 1F e 2F		
Texto	Transcrição dos parágrafos	Resumo dos tópicos
1F	<i><b>Todos</b> somos seres políticos. <b>Todos</b> participamos da sociedade e na era da informática <b>temos</b> voz. <i>Será?</i></i>	Não há exposição clara do tema na introdução
2F	<i><b>Todos</b> somos cidadãos. <i>Como tais, todos temos direitos, certo? Nem tão certo assim. Parece tolice, mas ainda hoje há violência de gênero. Como todo</i></i>	A autora parte do geral (cidadania para todos) para o particular (direitos da mulher), num exercício de dedução argumentativa.

	<p><i>preconceito, é bem antigo e está enraizado culturalmente; desde sempre, o papel da mulher no Brasil (e em muitos lugares) tem sido cuidar da casa e dos filhos. Sendo, assim, excluída dos papéis de maior importância como a política.</i></p>	
--	---	--

O parágrafo introdutório do texto 1F cumpre parcialmente a função básica de uma introdução, que é enunciar o problema. Embora não exista a exposição do tema de forma declarativa, expõe-se o tema através de uma pergunta “será?”. Lendo apenas esse trecho, não há como inferir o tema tratado, visto que não há nenhum pressuposto, subentendido ou qualquer outro dispositivo de inferência no excerto. É necessário ler a continuação para inferir que o texto tratará da problemática feminina. O ponto de vista, ou tese, sobre a problemática envolvida no tema torna-se parcialmente claro também por causa da pergunta: “será?”.

Já a introdução da segunda produção da estudante F constrói-se de outra maneira: delimita o problema envolvido, partindo do assunto geral (falta de participação política dos cidadãos em geral) ao específico (falta de participação política das mulheres ocasionada pelo preconceito de gênero). Ela utiliza o que chamamos de raciocínio por dedução. O uso de tal técnica demonstra o desenvolvimento de competências linguísticas a partir da nossa intervenção.

### 3.3.2. Quanto ao desenvolvimento dos textos

Em relação ao desenvolvimento, sinalizamos – no capítulo teórico – as possibilidades de fazê-lo: através da dialética, da exposição de causas e consequências, comparações, ilustrações, exposições de fatos. O plano da dialética normalmente é o mais usado pelos estudantes. Nesse plano, há uma tese (ponto de vista), antítese (argumentos que fazem objeções ou restrições à tese) e a síntese (que é a confirmação da tese). Embora, de uma maneira geral, não seja tão frequente quanto o dialético, o plano das causas e consequências – o qual Fiorin (2015, p.244) chama de Plano de problema, causas e soluções – foi o desenvolvimento mais frequente entre as produções. Segundo Fiorin, “esse tipo de dissertação aponta um problema, discute suas causas e indica soluções” (2015, p.245).

Observamos que, para constituir os textos, os estudantes partiram das tipologias dissertativo-expositivas e dissertativo argumentativas, com traços descritivos, não existindo registro de narração ou de injunção. Também averiguamos falhas de

continuidade sequencial nos desenvolvimentos de alguns textos. Além disso, para compor a discussão dos textos, percebemos o uso de citações e de dados foi bastante frequente. Podemos inferir que, mesmo sem o detalhamento, o uso dessas informações demonstra a intenção do desenvolvimento da argumentatividade.

A seguir, para fins de análise comparativa dos desenvolvimentos da argumentação e do texto argumentativo, transcrevemos e resumimos os tópicos das produções 1C e 2C:

Tabela 26 – Transcrição e resumo dos tópicos - transcrição e resumo da produção 1C	
Transcrição da produção 1C	Resumo dos tópicos
A desigualdade de gênero possuem raízes profundas na histórias do Brasil. Porém, as mulheres brasileiras já conseguiram reverter diversas situações desfavoráveis. Em diferentes áreas, menos nos espaços de poder.	A introdução, embora sucinta e com falhas linguísticas, delimita o tema a ser tratado.
contudo, ainda tem poucas mulheres na política embora representem 51,7% dos eleitores brasileiros, a participação das mulheres na câmara dos deputados é de 9% números semelhante aos 10% no senado em São Paulo a maior cidade do país já possui 9% da vereadoras na câmara municipal mas tem 26 capitais, que somente duas mulheres tem seus cargos como prefeitas. Nesse sentido, o maior número de candidaturas pode ser fato quando avaliamos as mudanças e transformações pelas quais o papel da mulher passou, mas não se resume a isso. Segundo o site da câmara dos deputados federais junto a ONU fez um estudo da união interparlamentar, colocou o Brasil na 120ª lugar no ranking da posição das mulheres nos parlamentos e foi atrás dos países islâmicos como Paquistão, sudão e emirado Árabes unidos.	No desenvolvimento, existe a exposição de informações e dados que possuem relação com o tema, porém sem comprovação e correlação linguística a uma discussão.
O ser humano é aquele que a educação faz dele. Portanto, hoje as mulheres são maiores da população brasileiras que deixa ainda mais incentivada a luta pelos seus direitos. Mostramos que não são de todas, não por exclusividades, mais por méritos próprios.	Na conclusão, existe uma citação não creditada a Kant. Essa citação não foi relacionada à discussão. Os períodos posteriores são confusos e pouco informativos.

Podemos constatar que a produção 1C – assim como a C2, transcrita abaixo – compõe seu desenvolvimento através da exposição de dados que visam provar a pequena representatividade feminina nos cargos de poder no Brasil. Em ambas as produções, a citação e correlação dos fatos à argumentação é deficitária, fazendo dos desenvolvimentos mais expositivos que argumentativos. A produção 1C, em seu

desenvolvimento, não apresenta trechos argumentativos, apenas dados que possuem certa relação com o tema, mas que não foram discutidos. Além disso, não existe comprovação de tais informações, o que fere a máxima de qualidade de Grice, já discutida nesse capítulo.

Assim, é difícil não somente identificar qual dos planos foi utilizado para compor o texto como também inferir o porquê daqueles dados figuram no texto. Os aspectos “o que dizer” e “como dizer” não foram atendidos. Os dados sobre a participação de mulheres no governo de países islâmicos citados no terceiro parágrafo talvez tenham a intenção de fazer um contraponto com a participação feminina no Brasil, contudo não houve a inserção de nenhuma sequência linguística que servisse de dispositivo para tal inferência.

Essa falta de relação e sequencialidade do texto é o que Jubran et al. (1992, p.365) chama de *descontinuidade*. Para o autor, a descontinuidade acontece quando algo interfere na continuidade. Normalmente, isso acontece quando outro tópico é introduzido antes de se esgotar o que estava sendo desenvolvido.

A produção 2C, feita a partir de nossa intervenção, resolve alguns problemas da primeira, mas também apresenta falhas dessa natureza:

Tabela 27 – Transcrição e resumo dos tópicos - transcrição e resumo da produção 2C	
Transcrição da produção 2C	Resumo dos tópicos
<i>No século 18 ou 19 muitas mulheres morreram na fábrica lutando pelos seus direitos e com isso no dia 8 de março é o dia da mulher, mas atualmente em pleno século 21 ainda existe preconceito entre gênero sobre quase todas as áreas de trabalho.</i>	Introdução: introduz-se o tema da representatividade feminina na política e nas esferas de poder na sociedade através de uma sucinta contextualização histórica ao citar o episódio que marca o dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher. Ela ressalta que, embora o fato da queima de mulheres na fábrica tenha sido em séculos anteriores, o preconceito de gênero ainda existe hoje.
<i>De acordo com a biblioteca virtual da mulher diz que apenas 1/5 da população mundial que é (1,26 bilhão), habita países “considerado” democrático. No Brasil 50% da população são mulheres, mas em questão de política só de 10% dos cargos políticos é <b>muito pouco e por isso tem que ter mais representante mulheres na política.</b> Desse modo, alguns anos atrás as mulheres também não tinham direito ao voto e então Vargas no poder deu o direito ao voto feminino, tem outras área de trabalho por exemplo muitas mulheres que trabalham nas</i>	Desenvolvimento da argumentação: há uma exposição do dado sobre a população de países democráticos. Após, ela cita a porcentagem de mulheres na população brasileira. Ela também menciona a aquisição de direitos ocorrida no governo Vargas. Ademais, ressalta o fato de que embora mulheres estejam presentes nas empresas, elas não conseguem cargos de chefia e não podem servir às Forças Armadas mesmo que assim desejem.

<i>empresas não conseguir chegar nos cargos de chefia ou até mesmo no exercito para quem quiser lutar pela sua pátria.</i>	
<i>Portanto, medidas são necessárias para resolve o impasse. Hoje as mulheres são maioria da população Brasileira que deixa ainda mais incentivada a lutar pelos seus direitos, mostramos que são sexo frágil, não tomando lugar dos homens mas ta em parceria com eles para construção de uma vida digna para todos que dela necessitam.</i>	Na conclusão, a autora reconhece a problemática da situação feminina no Brasil. Ela destaca de que mulheres não são sexo frágil e que não deve haver superioridade entre gêneros, mas sim uma parceria.

Nota-se que em relação a 1C, esta produção apresenta progressão no que se refere ao plano escolhido para estabelecer o desenvolvimento do texto e à própria articulação das ideias para produzir um efeito de sentido satisfatório. Essa produção procura provar o preconceito de gênero e a falta de participação feminina através de dados que foram parcialmente correlacionados ao tema, diferentemente da produção 1C. É o que observamos na sequência “*é muito pouco e por isso tem que ter mais representante mulheres na politica.*”, essa afirmação demonstra que autora procurou relacionar parte dos dados mencionados ao ponto de vista pretendido. Entretanto, a autora não correlacionou com efetividade todos os dados mencionados (parágrafo 3), de modo que se torna difícil para o leitor inferir a relação entre eles e o tema. Pode-se observar também que, embora mantenha certa progressão textual, há uma quebra de pensamento, ou seja, uma descontinuidade da organização sequencial dos tópicos, pois no segundo parágrafo do texto a autora trata da participação feminina política e no terceiro parágrafo ela volta no tempo para rememorar o direito ao voto na Era Vargas e não justifica o porquê dessa menção.

De maneira geral, averiguamos a existência de vários recursos para construir o desenvolvimento. Abaixo, listamos os artifícios utilizados e sua frequência:

Produção	Causas	Dados estatísticos	Opiniões genéricas superficiais (ou não) e/ou lugar comum	Lançamento de perguntas
1 A			X	
1 B		X	X	
1 C		X	X	
1 D	X	X	X	
1 E			X	
1 F		X	X	X
1 G			X	

1 H			X	
1 I			X	
1 J			X	
1 K			X	
2 B			X	X
2 C			X	
2 D	X	X	X	
2 E		X	X	
2 F		X	X	
2 H			X	
2 J		X	X	
2 K			X	
2 M		X	X	
2 N	X	X	X	
2 O	X	X	X	
3 A		X	X	
3 B		X	X	
3 C		X	X	
3 G			X	
3 H			X	
3 I			X	
3 J		X	X	
3 K			X	
3 L			X	
3 P		X	X	

Os critérios da tabela foram baseados nas estratégias para iniciar e desenvolver a argumentação presentes em Koch (2016), tais como apresentação de fatos, lançamentos de perguntas, apresentação de definição. Vale salientar que o aspecto “Opiniões genéricas superficiais (ou não) e/ou lugar comum” corresponde aos textos que, em maior ou menor grau, ao discutirem o tema, trouxeram inserções de seqüências discursivas opinativas, sendo elas conclusões a partir dos apontamentos ou apenas fruto do lugar comum. Entendemos “Lugar comum” como argumento pronto, normalmente embasado em estereótipos, representações coletivas, o chamado clichê, como aponta Fiorin (2015, p.96). Como já destacamos em nossa análise, o uso desses recursos pode fortificar ou enfraquecer as máximas conversacionais de texto. Consequentemente, a força argumentativa dessas produções também varia.

### 3.3.3 Quanto à conclusão

A conclusão que visa à resolução de problemas – típica do plano de problemas, causas e soluções – esteve presente também nas produções: 1A, 1B, 1D, 1F, 1I, 2F, 2B,

2C, 2D, 2K, 2N, 2O, 3A, 3B, 3C, 3I, 3P (todas em anexo). Isso significa que 53,2% das conclusões baseiam-se em discutir um assunto e sugerir soluções. Vale lembrar que algumas dessas resoluções também carecem de objetividade, elas sugerem como resolução “dar voz às mulheres”, “dar reconhecimento às mulheres”; contudo houve a sugestão de outras medidas mais objetivas, como adoção de leis protetivas, criação de empregos para mulheres, fiscalização das vagas femininas na política, além da inclusão de projetos voltados às mulheres nas cidades. As conclusões das outras produções não citadas seguem, em sua maioria, a compreensão da síntese e reiteração das ideias do texto. Abaixo elencamos um exemplo de cada um desses parágrafos conclusivos:

Tabela 29 – Exemplos de conclusões encontradas nas produções analisadas	
Conclusão com resolução de problemas	Conclusão com síntese de ideais
<i>Seria ideal que leis fossem criadas para fiscalizar o número de candidatas de cada partido. Outra medida possível é o incentivo escolar e nas comunidades. Incentivar a população feminina a lutar pelos seus direitos e a população masculina a respeitá-los. Incentivar a igualdade de gêneros torna a pátria mais consciente e humanitária. (2F)</i>	<i>Portanto a cada conquista as mulheres se fortalecem sempre mais e mostram para aqueles que duvidaram de sua capacidade, que podem ser bem mais do que um sexo frágil, e que podem trazer bastante melhoria para a sociedade. (2J)</i>

Na primeira produção da aluna J, observamos a ocorrência inexata do “por tanto”. No discorrer do texto a autora trata do tema. Em sua introdução, mesmo que de maneira simples e pouco aprofundada, ela expõe o tema da mulher na sociedade. No desenvolvimento, ela pontua informações, ilustra vagamente conquistas que, segundo ela, não eram possíveis na década de 30. Contudo, o trecho mais problemático do texto é a conclusão. Não estamos sinalizando aqui o desvio ortográfico, mas o fato de ter introduzido no parágrafo uma “falsa” conclusão, como podemos ver abaixo:

*Por tanto no ano de 2010 foi eleita a primeira presidenta do Brasil. Com isso se comprovou cada vez mais que as mulheres são capazes de exercer qualquer função na sociedade e principalmente na política. (Produção 1J)*

O fato da primeira presidenta do Brasil ter sido eleita em 2010 não pode ser encarado como uma conclusão para o texto, visto que não se faz um balanço da discussão empreendida, nem é resultado de um raciocínio lógico advindo de premissas anteriores. Ainda no último parágrafo da produção 1J, a autora escreve:

*Com isso se comprovou cada vez mais que as mulheres são capazes de exercer qualquer função na sociedade e principalmente na política. (Produção 1J)*



Esse período configura uma conclusão em relação ao período anterior. A autora expressa a comprovação da capacidade de mulheres em exercer qualquer função a partir do fato de uma mulher ser líder do executivo. Vale destacar que o segundo período representa uma conclusão em relação ao período anterior, mas não em relação ao texto como um todo. Todavia, vale destacar que entre a primeira e a segunda produção da aluna J, houve uma evolução no que se refere à conclusão. Abaixo, a transcrição da conclusão de 2J:

*Portanto a cada conquista as mulheres se fortalecem sempre mais e mostram para aqueles que duvidaram de sua capacidade, que podem ser bem mais do que um sexo frágil, e que podem trazer bastante melhoria para a sociedade.(produção 2J)*

Nesta conclusão, a aluna J de fato fez uma síntese do tema a partir do que ela discutiu. Diferentemente de sua primeira produção em que ela apresentou como conclusão um fato que não poderia ser concluído ou aferido como resultado da sua discussão.

### 3.3.4 Quanto à organização geral dos textos

Em relação à organização geral dos textos, podemos considerar que a maioria dos textos possui uma estrutura minimamente organizada, conservando a estrutura clássica: Introdução, desenvolvimento e conclusão. Vários foram os recursos utilizados para compor o texto, como a eleição de causas, consequências e soluções, assim como a citação de dados como forma de solidificar a argumentação. Pontuamos, em nossa análise, que alguns textos apresentavam particularidades quanto a sua organização. Em seguida, especificamos alguns:

Uma das produções apontadas por nós que não obedecia à estruturação convencional foi a produção 1 da aluna G.

Tabela 30 – Transcrição e resumo dos tópicos de 1G	
Transcrição da produção 1G	Resumo dos tópicos
<i>as mulheres na sociedade atualmente são muito limitadas por serem mulheres, mas não sabendo esses machistas que elas são o sexo forte. as mulheres nos dias atuais Estão mais aptas, para o trabalho, mas ainda são</i>	A produção 1G apoia-se em expressões consideradas lugar comum para argumentar, como a menção ao sexo frágil. Ela expõe informações como a mulher estar apta ao mercado de trabalho e a sociedade estar

<p><i>limitadas por serem conhecidas como o sexo frágil, A mulher na sociedade atual já tem tomado consciência de sua tarefa no mundo político em que Está inserida, mas devido as suas condições de fraqueza adquiridas ao longo da história, não avançou eficientemente, como deveria ter progredido como fizeram algumas em associações bem mais novas e menos numerosas do que a quantidade de Mulheres que sofrem despotismo dos machistas inconsequentes, que não contém seus momentos de fúria descontrolada. Um irmão em pleno século 21 e, em tempo algum. Entretanto, quando as forças universais fizeram o mundo não discriminaram ninguém, quer seja homem ou mulher e isto é isto não pode acontecer também na política e nas diverças áreas de trabalho.</i></p>	<p>tomando consciência sobre a tarefa da mulher no mundo político. Ela cita ainda o despotismo masculino e a fúria descontrolada.</p>
--	---

Neste caso, parece existir completo desconhecimento acerca de paragrafação. O texto é todo escrito um bloco, sem que exista a mínima delimitação da exposição, da argumentação e da conclusão. Na produção 1 de G, vemos uma série de sequências discursivas pouco relacionadas ou articuladas e não organizadas. A falta de pontuação adequada agrava mais ainda a clareza da exposição das ideias.

Em sua segunda produção a aluna G – feita com base na primeira produção e após a nossa intervenção – organiza seu texto na estrutura clássica e tenta articular informações. Como pode-se perceber abaixo:

Tabela 31 – Transcrição e resumo dos tópicos de 3G	
Transcrição da produção 3G	Resumo dos tópicos
<p><i>As <b>mulheres</b> na sociedade atualmente, são muito limitadas por serem <b>mulheres</b>, mas não sabendo esses machistas que elas são o sexo forte. As <b>mulheres</b>, nos dias atuais, estão mais aptas, para o mercado de trabalho, mas ainda são limitadas por serem conhecidas como sexo frágil, isso é ruim para a nossa sociedade.</i></p>	<p>A introdução delimita o tema e trata da problemática da ausência de direitos para a mulher na sociedade. Embora, ainda muito influenciado pelos textos motivadores, a autora consegue colocar seu posicionamento (“isso é muito ruim”).</p>
<p><i>As <b>mulheres</b> na sociedade atual, já tem tomado consciência de sua tarefa no mundo</i></p>	<p>O desenvolvimento expõe as mesmas ideias da produção 1G, entretanto estão mais</p>

<p><i>político e em outras condições de fraqueza adquirida ao longo da história, não avançou eficientemente, como deveria ter progredido, como fizeram algumas em associações bem mais novas e menos numerosas, do que a quantidade de mulheres que sofrem o despotismo dos machistas inconsequentes, que não contém seus momentos de fúria, descontrolados</i></p>	<p>organizadas. Ela critica a condição histórica menor dada à mulher e também os homens machistas.</p>
<p><i>As <b>mulheres</b>, devem ser reconhecidas na sociedade de hoje, para que possam ter seus trabalhos que querem exercer, é terem oportunidades de crescer na sua vida profissional, sem o machismo, para que não atrapalhe o seu desenvolvimento na sociedade.</i></p>	<p>A conclusão, único trecho realmente autoral, é um apanhado geral da opinião da autora acerca do tema. Ela defende que as mulheres ser reconhecidas e receber oportunidades.</p>

Nessa produção, ainda existe um plano organizacional com algumas inadequações. Essas se justificam, provavelmente, por dificuldades de aprendizado ou pela não assimilação do aluno de uma estrutura prévia ou forma textual. Isso talvez diga respeito também às dificuldades que algum aluno possa ter para aprender a escrever, repetindo-se ao longo dos anos, fazendo com que ele escreva preliminar para a série em que se encontra, ou seja, carrega consigo um não domínio de uma habilidade incompatível com o seu grau de estudo. Entretanto, mesmo apresentando uma organização pouco adequada, ainda há pouca clareza entre as partes. A introdução traz a exposição do problema e também a tese, de que a falta de participação feminina seria “ruim para a nossa sociedade”. No segundo parágrafo, o desenvolvimento do texto, a autora desconsiderou trechos desconexos que existiam na primeira produção. Embora mais organizado em relação ao seu antecessor, o tipo de desenvolvimento do texto não é claro, sendo basicamente uma exposição de informações acerca do problema. O terceiro e último parágrafo do texto 1G é composto por uma conclusão escrita a partir de uma retomada do que já dito. É importante destacar que, conquanto tenha falhas, há uma ligeira evolução entre as produções 1G e 3G, o que prova que nossa intervenção promoveu mudanças na forma com a qual os alunos tinham para estruturar um texto. Assim, pode-se dizer que o produtor domina mais a habilidade dos usos da argumentação, porque aprendeu, decerto, e, por isso, demonstra tais competências em elaborar um texto correspondente ao grau de estudo em que se encontra, mesmo com pequenos déficits linguísticos, como ortografia.

Outro texto que sinalizamos como ineficiente *estruturalmente* foi a produção 1 da aluna K. Este também um caso em que houve evolução – entre as três produções feitas pela aluna – não somente no que tange à organização, mas também referente ao conteúdo. A seguir, a transcrição do texto 1K:

Tabela 32 – Transcrição e resumo dos tópicos de 1K	
Transcrição 1K	Resumo dos tópicos
<i>Na política não á muita mulheres, á dificuldade para elas com a desigualdades, o machismo, infelizmente apenas 9% da mulheres participam na política, apesar de fazer parte de 51% da população brasileira.</i>	A autora consegue delimitar o tema e, mesmo com problemas, possível identificar que um ponto de vista foi apresentado no texto ( <i>infelizmente</i> ).
<i>Os homens que exercem cargo políticos deveria ter como objetivo fazer leis para beneficiar a mulher tanto na política quanto na sociedade, fazendo elas ter mais espaço para expor sua opinião, pois elas tem capacidade para isso.</i>	O desenvolvimento é expositivo. A estudante sugere que os homens que exercem cargos políticos tivessem como objetivo fazer leis que beneficiassem as mulheres, dando-lhes mais espaço para opinião. Um indício de solução, o que mostra que o texto está voltado para o plano de problemas, causas e soluções.
	Conclusão inexistente. Não há um balanço geral da produção.

Na produção 1, verifica-se que a autora não esquematiza o texto na estrutura clássica já referida. Ela expõe o tema, a pequena representatividade feminina nos cargos de poder, e até propõe uma solução ao final, mas não há o desenvolvimento de argumentos. Ela cita o “machismo” e também a porcentagem de mulheres participantes na política, porém não articula essas informações para a inferência de um ponto de vista. Assim, a argumentatividade do texto é prejudicada. Já em sua segunda produção, há um indício de organização e o desenvolvimento rudimentar de algumas ideias, como se pode ler abaixo:

Tabela 33 – Transcrição e resumo dos tópicos de 2K	
Transcrição de 2K	Resumo dos tópicos
<i>Na política não há muitas mulheres nos cargos e isso é ruim porque que os homens entra no cargo e as mulheres não. E as mulheres sofrem muito além de ter preconceito trabalham muito em casa.</i>	A autora consegue delimitar o tema e, mesmo com problemas, possível identificar um ponto de vista defendido no texto ( <i>isso é ruim</i> ).
<i>No Brasil existe muita violência contra as mulheres e isso tem que acabar. As mulheres</i>	No desenvolvimento, a estudante menciona a violência contra mulher e mostra claramente

<i>têm direitos de salários não só os homens que tem que trabalha as mulheres também precisa de um trabalho.</i>	seu ponto de vista quanto a problemática: “isso tem que acabar”. Ela também defende o direito das mulheres à ocupação profissional.
<i>Para melhora as vidas das mulheres precisa de novas leis para oportunidades.</i>	A conclusão traz um indício de preocupação de melhoria, pois a estudante sugere leis que deem oportunidades para mulheres, o que demonstra, ainda rudimentarmente, que o texto está voltado para o plano de problemas, causas e soluções.

Neste texto que, ao contrário do anterior, foi escrito durante nossa intervenção, há a organização em três parágrafos. O primeiro expõe o tema, todavia, ao contrário do seu antecessor, já há uma marcação do ponto de vista mais evidente. Ao afirmar a ausência das mulheres na política, ela já tece uma consideração acerca disso: “*Na política não há muitas mulheres nos cargos e isso é ruim*”. Esse trecho mostra que o texto tenta sair da esfera expositiva para a argumentativa. Na introdução, autora cita o preconceito e o trabalho doméstico. No desenvolvimento, ela não necessariamente amplia essas ideias, mas expõe outras e tece pequenos comentários sobre elas, como em “*No Brasil existe muita violência contra as mulheres e isso tem que acabar.*” e na sequência “*as mulheres também precisa de um trabalho.*” ao reivindicar salários para as mulheres. Embora pouco esmiuçado, percebe-se uma tomada de posição maior da autora em relação à sua produção 1. No plano organizacional, nota-se a estrutura clássica com uma conclusão que não faz um balanço, mas sugere soluções, portanto o plano argumentativo mais próximo a esse texto é o plano voltado para problema, causa e soluções. Nessa produção, apenas o problema está realmente claro.

Estruturalmente, a produção 3 da aluna K progride à medida que participa das intervenções da professora. Vale salientar que tratamos, desse momento, de estrutura, portanto devemos ressaltar que os processos coesivos não foram tão exitosos: existem repetições desnecessárias e sequências discursivas pouco claras. A seguir a transcrição do texto:

Tabela 34 – Transcrição e resumo dos tópicos de 3K	
Transcrição 3K	Resumo dos tópicos
<i>Historicamente, o papel da mulher era trabalhar em casa, vamos dizer assim dona de casa. E tem uma diferença um pouco sobre isso a mulher ficava limpando a casa e o homem trabalhando e ganhando o próprio dinheiro. Mais a mulher</i>	A estudante tenta situar historicamente o papel da mulher na sociedade (o de cuidadora do lar). Contudo, ela ressalta que a mulher pode alçar outras possibilidades.

<p><i>também pode trabalhar sem ser na casa, por exemplo, ela precisa de um trabalho e de seu dinheiro.</i></p>	
<p><i>Além disso que falei, também tem outros assuntos a mulher sofre com a violência a mulher deve ter o direito tanto como o homem tem um direito de trabalhar na política.</i></p> <p><i>As mulheres têm a capacidade de trabalhar em posse todos os lugares pode ser em lojas, vendas de perfume ou de roupas, pode ser uma empresária como o homem.</i></p> <p><i>Nós as mulheres podemos criar novas leis para dar oportunidade de trabalho, estudo, lazer, vagas de estudo ou uma bolsa de estudo.</i></p> <p><i>Imagina uma criança que não tem coisa alguma, uma família que não tem condição de coloca um filho para estudar, ou para comprar alimento para aquela família. A sociedade hoje em dia ela ta tendo um pouco de dificuldade.</i></p>	<p>Mesmo com falta de objetividade, existe um tanto repetitiva a exposição da ideia de que mulheres devem ter mais espaço e direitos. Espaço esse que pode ser aberto pelas próprias mulheres.</p> <p>No último parágrafo foi desenvolvimento, houve fuga parcial ao tema, quebrando a progressão do texto.</p>
<p><i>Para melhora a vida de cada um, devíamos ter uma mínima ideia de como seria uma ideia nova.</i></p>	<p>A conclusão sugere uma solução, mas não relacionada ao tema da produção e sim referente ao tema ao qual ele começou a divagar.</p>

O texto possui fuga parcial do tema nos dois últimos parágrafos. Como já tratamos, essas fugas parciais configuram-se como perda da objetividade do texto e, conseqüentemente, de força argumentativa. O tema da representatividade feminina foi deixado de lado para dar lugar a uma reflexão sobre pobreza e falta de estudos. Tal direcionamento, possivelmente, ocorreu porque a autora discorria sobre a falta de oportunidade que aflige as mulheres no campo educacional. A redação, escrita em seis parágrafos, expõe o problema da função da mulher na sociedade na introdução, elencando a diferença entre homens e mulheres. No desenvolvimento do texto, a autora – de forma pouco coesa – descreve aspectos da desigualdade de gênero e direitos da mulher. Existe a resolução, ainda que embrionária, de um problema no quarto parágrafo, contudo a estudante conclui o texto fugindo parcialmente ao tema. Pode-se afirmar que, mesmo assim, há uma evolução positiva na articulação das ideias e, por conseguinte, organização do texto.

A seguir, a transcrição e análise do texto 1 D, na íntegra. Esta é uma produção – com algumas inadequações linguísticas – prototípica, que ilustra o plano organizacional de problema, causa e soluções.

Tabela 35 – Transcrição e resumo dos tópicos de 1D	
Transcrição 1D	Resumo dos tópicos
<i>Em 2010 a lei obriga todos os partidos a terem no mínimo, no mínimo, 30% de candidatos do sexo feminino foi aprovada. Ainda assim, mesmo as mulheres representando, no Brasil, pouco mais de 51% da população, esse número é muito superior aos aproximadamente 10% que essas ocupam na política, segundo o IBGE.</i>	A Introdução expõe o tema e comprova a falta de mulheres nos cargos de poder através de dados.
<i>Isso se dá <b>devido ao</b> fato de que toda a política e cultura brasileira foi construída com base no machismo. As mulheres, desde crianças, não recebem os mesmos incentivos que os homens para formarem opiniões a respeito da política, logo, a maioria não desenvolve interesse. E mesmo aquelas ingressam no ramo político, é muito difícil crescer profissionalmente e ganhar voz, já que continuam sendo uma minoria. É de extrema importância que cresçam o número de mulheres nesses cargos para poderem ter seu devido reconhecimento e lutarem ainda mais pelos seus direitos, só com isso poderemos nos aproximar de uma sociedade justa e igualitária.</i>	No desenvolvimento, a autora elenca a causa da falta de participação feminina e ressalta a importância do crescimento dessa participação.
<i>O ideal seria a criação de projetos, principalmente por parte das escolas, que visam mostrar especialmente para jovens a importância da representatividade feminina na política, através de palestras e debates, a fim de despertar interesse tanto para futuras candidatas, quanto para os eleitores em dar voz para essas mulheres.</i>	Na conclusão, ela elenca as soluções para o problema discutido.

A produção 1D pode ser considerada um texto bem organizado. O texto divide-se em 4 parágrafos: o primeiro introduz tema; o segundo e o terceiro discutem a causa do problema envolvido e o quarto sugere soluções. Sendo assim, obedece ao problema, causa e soluções. Sua introdução aponta um problema: mesmo havendo um dispositivo que obrigue a presença feminina na política, as mulheres ainda figuram pouco nessa esfera social. O desenvolvimento destaca a causa pela qual mulheres possuem pouca representatividade: para ela, isso acontece devido ao fato da cultura estar construída com base no machismo. Essa base misógina seria também a causadora de uma série de fatores que impedem as mulheres de chegarem ao poder, como a falta de equidade de incentivos para a formação do pensamento crítico e opinativo entre meninos e meninas.

A expressão grifada “devido ao” sinaliza uma modalização causal do período, o que favorece uma construção mais coesa desse plano estrutural. Ainda no desenvolvimento, há a reiteração da importância do crescimento da representatividade feminina. Para ela, é importante que mulheres estejam no poder para que elas recebam seu devido reconhecimento. Com isso, a sociedade poderá ser mais justa e igualitária. Percebe-se que a autora enxerga uma resolução positiva. Entretanto, para que exista essa sociedade outrora vislumbrada, é necessário solucionar o problema e é então que a última parte do plano organizacional é cumprida: a conclusão da produção 1D elenca medidas que podem ser aplicadas para a resolução do problema e a aquisição da já citada sociedade justa e igualitária. Dentre as deliberações, ela aponta a criação de projetos escolares que discutam a representatividade feminina, além de palestras e debates. Tais providências trariam não somente justiça e equidade, mas também despertariam o interesse de candidatas e eleitores.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de nossa pesquisa, vislumbrávamos uma intervenção que se voltasse para as práticas de escrita dos alunos do Ensino Médio em fase final. Em nosso planejamento, traçamos uma meta a ser alcançada: desenvolver atividades em que a escrita argumentativa fosse instrumentalizada. Almejávamos intervir em uma realidade ideal e nela fazermos nosso estudo: coletar dados, debater temas e fazer uma escrita acompanhada de um texto argumentativo. Parecia-nos uma tarefa fácil, entretanto, ao iniciarmos a pesquisa, percebemos que não seria assim, pois o ensino de Língua portuguesa na Paraíba enfrenta grandes percalços. Os estudantes, muitas vezes, não compreendem – ou não foram ensinados a compreender – as diversas funcionalidades que um texto pode conter.

A realidade das salas de aulas das escolas estaduais paraibanas é crítica. Com a limitação de investimentos em educação, professores – muitos com pouca formação – não recebem uma formação continuada realmente significativa, além do planejamento escolar ser ineficiente – discute-se um plano que é engavetado e, muitas vezes, esquecido. Ademais, as condições precárias de produção, observadas durante a intervenção, colocaram em evidência as dificuldades desses formandos, como a não diferenciação entre as modalidades orais e escritas, e o desinteressante pela escrita, possivelmente, fruto da falta de motivação escolar e do medo de “errar”.

Os discentes, como imaginávamos, apresentavam diversas dificuldades relacionadas à articulação de um texto escrito, de uma frase e até mesmo na oralidade. Tais embaraços podem ser percebidos a partir das respostas vagas e repetitivas ao questionário. Ao serem perguntados sobre a importância e funcionalidade da escrita, muitos não sabiam justificá-la e utilizavam-se de frases tautológicas e de lugar-comum, como “deixar o jovem por dentro de tudo”, “somos o futuro do país”, “concursos públicos e vestibulares”, “pra poder fazer uma boa prova” e “porque é importante”. Percebemos também que a premissa popular de que para escrever bem é necessário ler bastante é relativamente pouco verdadeira, pois notamos que, no contexto pesquisado, as práticas de leitura não necessariamente estão ligadas às dificuldades de escrita, porque a maioria dos alunos relatou ler com certa frequência, mas isso não se refletia em fluidez na escrita, o que nos faz pensar que a leitura se efetiva entre os alunos, mas a

ausência, talvez, de atividades programadas e sistematizadas para funcionar como proposta motivadora dos alunos não se efetiva, é deixada de lado ou, quem sabe, talvez pelo trabalho que o/a docente poderia ter, jamais pensada. Nisso, o alunado segue um Ensino Médio meio desnorteado quanto ao encontro de uma prática efetiva que o envolva uma prática de escrita eficiente e com competência.

Durante o andamento da pesquisa, observamos que, frequentemente, os professores de Língua portuguesa pautam suas práticas docentes nessas compreensões: “estudantes leitores serão bons escritores” e “a escrita é uma habilidade inata”. Por causa disso, não existe um cuidado com o desenvolvimento da escrita, simplesmente manda-se o aluno escrever. Sem pensar no porquê, nem como ou no que falar. Na aplicação da sequência e no acompanhamento das produções, houve vários percalços, dentre eles a pouca assiduidade dos alunos participantes e o calendário pouco contínuo da instituição de ensino. Além disso, a própria resistência dos estudantes que, devido às suas práticas escolares de escrita, não compreendiam a necessidade de discutir temas, escrever, argumentar e reescrever textos. Ademais, um desafio desta pesquisa foi incentivar os alunos a serem autores do próprio discurso e não copiadores de discursos de outrem.

A partir da análise das produções, consideramos que os resultados obtidos foram satisfatórios. Constatamos evoluções na escrita dos estudantes nos três aspectos observados: os fatores de argumentatividade, a construção e a organização textual. É essencial destacar que, mesmo que pequenas, essas mudanças positivas demonstram que estudos de caso e mudanças metodológicas são fundamentais para melhorar o desenvolvimento das práticas de escrita na escola.

O estudo de caso foi fundamental para identificar as práticas de leitura e escrita e assim como as redações diagnósticas, os questionários nos serviram para entender o contexto da aula de português no ensino público paraibano. Reconhecemos que, para obtermos mais resultados satisfatórios, há a necessidade de ampliar e inserir módulos na sequência didática aplicada e, assim, desenvolver melhor as capacidades linguísticas dos alunos. Consideramos que, mesmo com as mudanças durante o processo investigativo, nossa intervenção promoveu mudanças significativas para estes discentes. Dificuldades estruturais, como organizar ideias em parágrafos, e conteudísticas, como a dificuldade do que dizer numa dissertação, que considerávamos preliminares, na verdade eram muito presentes nas indagações desses alunos. Nossa proposta de intervenção mostrou-

se eficaz e significativa e atendeu às nossas expectativas: instrumentalizar, mesmo que inicialmente, a escrita dissertativa. De maneira mais sistematizada, os resultados serão ainda mais significativos.

Como resultado dessa “passagem” pela escola pública como pesquisadora, podemos afirmar que várias são as causas que interferem diretamente no não domínio dos alunos quanto à escrita argumentativa ou à argumentatividade: para além de seu próprio desinteresse (os jovens parecem desbussolados, sem norte, sem objetivos ou com objetivos reduzidos, não ampliados, pequenos a ponto de não sentirem a necessidade que a escrita argumentativa pode ter na vida deles), há o não compromisso docente, porque parece, em muitos momentos, uma espécie de ação neutralizadora, politicamente apassivadora, quando não se move para levar o outro a ser conduzido pelo caminho da experiência: docentes se sentem bem em uma zona de conforto que prescinde do estudo e monitoração de uma competência maior que deveria ser a da língua portuguesa: instrumentalizar o outro para dominar aquilo que domina a todos – a linguagem escrita.

É evidente que não estamos em uma discussão de culpabilização de sujeitos pelo não oferecimento de certos conteúdos, práticas e domínios no Ensino Médio paraibano, mas não podemos deixar de refletir e inferir que o próprio sistema educacional paraibano, na escola pública, mesmo quando os PPPs apontam para agendas afirmativas ou quando há incentivos pelo governo do Estado a projetos que rendam certas simpatias capazes de fazerem uma diferença (quando deveria ser não uma diferença alternativa, mas uma prática cotidiana, se houvesse engajamento de todos), as escolas estão em situações de risco, desmotivando docentes e discentes: violência urbana, rural; violência contra mulheres, negros, homossexuais; bibliotecas defasadas; alunos oriundos de famílias desestruturadas e, em alguns casos, por isso, sem acompanhamento e referenciais adultos capazes de serem imagens em quem os jovens poderiam se projetar; gestão escolar muitas vezes preocupada em atender regionais de educação e não o seu público ou demanda; famílias desinteressadas pela escola, tomando esta como uma espécie de depósito ou cuidadora de sua prole; ausência de políticas educacionais que efetivamente se convertam em práticas que assistam aos que mais necessitam e tragam-lhe benefícios imediatos.

São tantas causas que poderíamos passar páginas descrevendo-as ou citando-as, mas todas elas, separadas e ou em conjunto, se somam para nos mostrar uma espécie de

“retrato em 3x4”, já que estamos falando unicamente de um caso, o da escola que tomamos como lócus de pesquisa, do que seja o aluno, o docente, a escola, o governo, a família, a biblioteca, a comunidade escolar de hoje. Se quisermos chegar a outros lugares, essa situação precisa ser revertida de forma drástica, imediata. Só assim poderemos, quem sabe, ter melhores produtores de linguagens nos próximos anos, dominando com competência aquilo que professores, imbuídos de uma responsabilidade social coletiva, intervirão em sala de aula para melhor tratar seu aluno e abordar o conteúdo de língua portuguesa.

Por fim, a partir do estudo de caso que estabelecemos, fizemos as adequações necessárias para elaborar um produto final que auxilie professores de Língua portuguesa que, por ventura, venham a se apoiar em nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, E.T. **O professor de Ensino Médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP: 2010. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011\\_115919\\_dissertacao.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_115919_dissertacao.pdf)

ANTUNES, I. **Aula de português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola, 2004, 184p.

\_\_\_\_\_. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005, 199p.

BAKHTIN, M. **Marxismo de filosofia da linguagem**. 16ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 203p.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2011, 476p.

BENVENISTE, E. A forma e o sentido na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística II**. Trad. Marco Antônio Escobar. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 68-80.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000, 241p.

CITELLI, A. O. **O Texto Argumentativo**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2004, 80p.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e persuasão**. 11.ed. São Paulo: Ática, 1994, 77p.

CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180p.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014, 256p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, 95-128p.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas. SP: Pontes, 1987, 222p.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11.ed. São Paulo, Ática, 2009.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In GOODMAN, Y. M.(Org). **Como as constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: RS, Artes Médicas, 1995, p.22-25.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 248p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 256p.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. S. **Para Entender o Texto – Leitura e Redação**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1999, 430p.

FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015, 269p.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 539.

GRÁCIO, R. A. **Vocabulário crítico de argumentação**. Prefácio de Rui Pereira. Coimbra: Grácio Editor/Instituto de Filosofia da Linguagem da Univ. Nacional de Lisboa, 2013. 144 p.

GUARIGLIA, R. **A intersubjetividade do discurso dissertativo escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara — UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 1997.

GEERTZ, C. **O senso comum como um sistema cultural**. In: \_\_\_\_\_. **O saber local**. 8.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006, p. 111-141.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 288p.

GRICE, H.P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. **Fundamentos metodológicos da linguística - Pragmática**. Campinas: 1982, 165p.

GODOY, A.S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista Administração de empresas. v.35 n.2 São Paulo: Mar./Apr. 1995, p.57-63. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**, vol. II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992, p. 322-384.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989, 214p.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2014, 83p.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015, 173p.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999, 489p.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, 196p.

MOURA, M. E. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 186p.

MOURA, H. M. de M. Leitura de textos e inferências. In: ESPÍNDOLA, L.; SOUSA, M. E. V. (orgs.). **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. p. 33-46

NIEMANN, F. A. ; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **A Pós-graduação e suas Interlocuções com a Educação Básica**, 2012, p. 424-433.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, 276p.

RIBEIRO, A.E. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na web. In: **Linguagem em (Dis)curso**.v. 9, n.3 (set./dez.). Santa Catarina: Palhoça, 2009, p. 585-602.

ROCCO, M. T. F. **Literatura / Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981, 286p.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986, 72p.

SILVA, A. de P. D. da. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 256p.

SILVA. G. N. A Argumentação Presente em Diferentes Gêneros Textuais. In: **Revista Anagrama** – Revista Interdisciplinar da Graduação. 1.ed. v.2 (Set/Nov). São Paulo: 2008, p. 1-15.

VOGT, C.A. **Linguagem, pragmática, ideologia**. São Paulo: Hucitec: 1980, 169p.

\_\_\_\_\_. **O intervalo semântico**. São Paulo: Ática, 1977, 282p.

## APÊNDICES



## Apêndice 1 - Questionário

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**



**A ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Esta pesquisa está sendo realizada para coletar informações sobre o contexto social dos participantes da pesquisa, a saber, alunos do Ensino Médio da rede pública de João Pessoa. Esse questionário é de extrema importância para o progresso dessa pesquisa, pois com ele podemos traçar um perfil dos alunos deste segmento. É importante ressaltar que, para respondê-lo, não é necessário se identificar. Quaisquer dúvidas devem ser tiradas com o pesquisador responsável.

Pesquisadores

Professora mestranda: Danniele Silva do Nascimento

Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva (orientador)

**SOBRE O PARTICIPANTE**

**1. Quantos anos você tem?**

\_\_\_\_\_

**2. Com qual gênero você se identifica?**

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**3. Qual o seu estado civil?**

( ) Solteiro.

( ) Casado.

( ) Separado/desquitado/divorciado.

( ) Viúvo.

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**4. Como você se considera?**

( ) Branco.

( ) Negro.

( ) Pardo/mulato.

( ) Amarelo (de origem oriental).

( ) Indígena ou de origem indígena

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**5. Como você convive com a religiosidade?**

( ) Sou ateu e/ou agnóstico.

( ) Sou cristão (católico)

( ) Sou cristão (evangélico)

( ) Sou espírita

- ( ) Sou umbandista/candomblecista (ou outra religião de matriz africana)
- ( ) Tenho um lado espiritual independente de religiões
- ( ) Sou budista
- ( ) Professo uma religião não citada. Qual?
- 

#### 6. Escolaridade do pai

- ( ) Analfabeto
- ( ) Fundamental I
- ( ) Fundamental II

- ( ) Médio
- ( ) Superior
- ( ) Pós-graduação

#### 7. Escolaridade da mãe

- ( ) Analfabeta
- ( ) Fundamental I
- ( ) Fundamental II
- ( ) Médio
- ( ) Superior
- ( ) Pós-graduação

### **SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA**

#### 8. Excetuando-se os livros didáticos, quantos livros você leu neste ano?

- ( ) Nenhum.
- ( ) No máximo dois.
- ( ) Entre três e cinco.
- ( ) Entre seis e oito.
- ( ) Mais de oito.

#### 9. Quais os tipos de leitura você costuma fazer?

- ( ) Obras literárias de ficção (Ex: Memórias póstumas de Brás Cubas, Senhora).
- ( ) Best-sellers (Ex: A culpa é das estrelas, Cidades de papel)
- ( ) Obras literárias de não-ficção (Ex: Biografias em geral, livros de sociólogos e filósofos).
- ( ) Livros técnicos (Ex: livros de Engenharia, Arquitetura, Medicina, entre outros).
- ( ) Livros de auto-ajuda (Ex: “Não se apega, não”, “O Código da inteligência”).
- ( ) Sms, torpedos, *tweets*, blogs.
- ( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**10. Você costuma ler livros a pedidos dos professores?**

SIM  NÃO

**11. Você lê livros por motivação própria?**

SIM  NÃO

**12. Com que frequência você lê jornal?**

- Diariamente.  
 Algumas vezes por semana.  
 Somente aos domingos.  
 Raramente.  
 Nunca.

	Muito	Mediano	Pouco	Não me interesse
13. Quanto você se interessa pelos assuntos abaixo?				
Política.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globalização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esportes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meio ambiente, poluição etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desigualdade social, pobreza, desemprego, miséria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artes, teatro, cinema, música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A questão das drogas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O acesso e a qualidade dos serviços públicos de saúde e educação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualidade (prazer, sexo seguro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A discriminação contra negros, indígenas, orientais, ciganos, judeus etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência contra mulheres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência contra homossexuais / gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência contra crianças e adolescentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência contra pessoas idosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminação e violência contra pessoas com deficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?**

- Todos os assuntos.
- Política e(ou) economia.
- Cultura e arte.
- Esportes.
- Outros

**15. Qual meio você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo?**

- Jornais.
- Revistas de informação geral (Ex: Carta Capital, Veja, Istoé, Época, Exame).
- Revistas de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística (Ex: Ciência Hoje, Galileu, Mente & Cérebro, Filosofia, Cult, Nossa História, História).
- Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades (Ex: Viração, TPM, Set, Rolling Stones, Capricho, Contigo, Caras)
- Revistas sobre religião (Ex: Sophia, Revista das Religiões, Missões, Gospel, Orixás, Delfos).
- TV.
- Rádio.
- Internet.
- Nenhum.

**16. Você considera importante discutir os assuntos citados acima (questão 13) na escola? Por quê?**

- SIM
  - NÃO
- 
- 
- 

**17. Você considera importante estudar e exercitar a produção de textos na escola? Por quê?**

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

---

**18. Você considera relevante discutir o tema proposto? Por quê?**

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

**19. Quais são as suas práticas de escrita mais frequentes?**

( ) Tarefas escolares.

( ) Bilhetes.

( ) Posts no Facebook, Twitter e outras redes sociais.

( ) Cartas para amigos.

( ) Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**20. Você considera importante exercitar a escrita na sala de aula? Por quê?**

( ) SIM

( ) NÃO

---

---

---

**21. Campo não obrigatório: o campo a seguir é reservado para sugestões e opiniões.**

**Você quer fazer alguma sugestão? Expressar alguma opinião?**

---

---

---

---

---

**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LINHA: LINGUAGENS, CULTURAS E FORMAÇÃO DOCENTE  
MESTRANDA: DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO  
ORIENTADOR: PROF. DR. ANTONIO DE PÁDUA DIAS**

### **Sequência didática para a intervenção**

#### **A ESCRITA ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

##### **Conteúdo**

Dissertação argumentativa em prosa a partir do tema “A representatividade feminina na política e na sociedade”: atividades reflexivas de produção e reescrita de textos.

##### **Objetivos**

Ampliar as competências oral e escrita dos alunos;  
Aprimorar o repertório socio-discursivo dos alunos através da interação;  
Expandir os modos de argumentar dos alunos;  
Utilizar diferentes formas de linguagem (texto escrito e audiovisual);  
Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes de reconhecer e escrever textos argumentativos.

##### **Série**

3º ano do Ensino Médio

##### **Tempo estimado**

07 aulas de 50 minutos cada.

**Material necessário**

Cópias dos textos motivadores;

Folhas em branco

Lousa e pincel

**DESENVOLVIMENTO****1ª ETAPA****MÓDULO 1 – DISCUTINDO O TEMA GERADOR E O GÊNERO**

A primeira etapa consiste na ampliação do repertório sociocultural dos alunos acerca do tema gerador em estudo, por meio de leituras e análise de textos.

***1º Passo (duas aulas) – COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DO TEMA GERADOR***

Essa etapa iniciará-se através da motivação para escrever a partir do tema, provocando-lhes oralmente acerca da relevância do tema sobre “Representatividade feminina na política e na sociedade” e de como tal fato interfere em suas vidas.

Para tal, será feita uma dinâmica com uma ficha de perguntas sobre representatividade das mulheres (anexo). Num primeiro momento, os alunos devem responder individualmente suas fichas e, após todos terminarem, o professor junto com a turma deve comparar as respostas. A ficha consiste numa contraposição entre representações masculinas e femininas. O objetivo dessa dinâmica é fazer os alunos perceberem como dar exemplos de homens nas instâncias de poder e no mercado de trabalho é mais fácil que dar exemplos femininos, simplesmente porque eles são mais raros. A cada pergunta respondida oralmente, é importante que o docente traga os dados detalhados daquela situação. Por exemplo: na ficha há uma pergunta sobre mulheres diretoras. É importante não somente destacar o número de apenas

uma diretora, mas comparar essa informação com o todo (o número total de diretores homens vencedores: 88). Dessa forma, os alunos devem tornar-se sabedores das disparidades entre os gêneros na sociedade.

A seguir, o professor (se possível com a ajuda dos alunos) deve ler os textos selecionados (em anexo). Esses textos foram escolhidos minunciosamente e são provenientes de dois veículos de comunicação no Brasil: a Carta Capital, conhecida por seu posicionamento a favor do multiculturalismo e da diversidade, e o site Âmbito Jurídico, uma espécie de depósito virtual de artigos escritos por advogados e estudantes de Direito. Além desses, o terceiro texto, retirado do site estudantil *Educação Uol*, foi escolhido por seguir uma estrutura dissertativo-argumentativa adequada e servir como modelo para os alunos, além de discutir o tema motivador. Os textos têm o objetivo de sanar dúvidas acerca do assunto e trazer um olhar mais humanista para as discussões.

Independentemente do ponto de vista, é necessário que o debate – mediado pelo professor- pesquisador – seja pautado na defesa de pontos de vista e de argumentos, ou seja, ainda que de forma preliminar rudimentar, o professor deve anotar no quadro as opiniões dos alunos, elencando-as em dois blocos: os argumentos dos que se posicionam a favor da uma maior representatividade feminina e os argumentos dos que se posicionam contra tal fato. Os alunos poderão ser divididos em grupos, de acordo com o posicionamento ou também com a falta de posicionamento (se houver).

Esses argumentos servirão não somente para o desenvolvimento dos textos, como também para a análise do pesquisador acerca dos tipos inferência e raciocínio utilizados pelos alunos.

### **Ficha para dinâmica**

<b>Homens e mulheres na sociedade: vamos ver o que você sabe sobre assunto?</b>
<b>No Brasil, há mais homens ou mulheres?</b>



<input type="checkbox"/> Homens	<input type="checkbox"/> Mulheres		
<b>Quando se trata de presença feminina nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, a maioria é de:</b>			
<input type="checkbox"/> Homens	<input type="checkbox"/> Mulheres		
<b>A Nasa possui mais homens ou mulheres no corpo de funcionários?</b>			
<input type="checkbox"/> Homens	<input type="checkbox"/> Mulheres		
<b>Apenas em 2016, a Nasa organizou uma tripulação com a mesma quantidade de homens e mulheres:</b>			
<input type="checkbox"/> Verdadeiro	<input type="checkbox"/> Falso		
<b>Em 89 edições do Oscar, quantas mulheres ganharam o prêmio de melhor diretora?</b>			
<input type="checkbox"/> Uma	<input type="checkbox"/> Cinco	<input type="checkbox"/> Dez	
<b>Até 2015, quantas mulheres eram chefes de Estado no mundo?</b>			
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 33	<input type="checkbox"/> 48
<b>No Brasil, quem alcança maior escolaridade?</b>			
<input type="checkbox"/> Homens	<input type="checkbox"/> Mulheres		
<b>No Brasil, mulheres ainda recebem salário inferior aos homens (estando no mesmo cargo e possuindo a mesma escolaridade):</b>			
<input type="checkbox"/> Verdadeiro	<input type="checkbox"/> Falso		
<b>Em 1923, mulheres que atuassem como professoras não poderiam se casar:</b>			
<input type="checkbox"/> Verdadeiro	<input type="checkbox"/> Falso		
<b>Em 2013, o jornal O Globo constatou que a Lei Maria da Penha havia conseguido diminuir o número de homicídios de mulheres por seus cônjuges:</b>			
<input type="checkbox"/> Verdadeiro	<input type="checkbox"/> Falso		
<b>Segundo pesquisa do Instituto Avon, qual a porcentagem de mulheres, entre 16 e 24 anos, relata já ter sofrido algum tipo de assédio?</b>			
<input type="checkbox"/> 49%	<input type="checkbox"/> 55%	<input type="checkbox"/> 63%	<input type="checkbox"/> 78%

## **2º Passo (duas aulas) – ESQUEMATIZANDO O TEXTO – APRESENTANDO O GÊNERO**

Para que os alunos possam desenvolver textos argumentativos, é necessário que lhes seja apresentado gênero ao qual eles devem escrever. Nessa aula, o professor deve fazer uma explanação sucinta e geral da estrutura. As partes do texto serão desenvolvidas paulatinamente com os alunos. A estrutura utilizada nessa sequência não se volta para um gênero dissertativo específico, mas segue a forma clássica, composta por Introdução, desenvolvimento e conclusão.

Concebemos a introdução como o momento em o problema ou a ideia geral são anunciados bem como a tese. O desenvolvimento do texto traz a discussão de um problema. Essa etapa pode ser baseada, segundo Fiorin (2015), nos chamados planos discursivos: o plano dialético, o plano problema, causas e soluções, o plano inventário, o comparativo e o ilustrativo. Já a conclusão consiste em fazer um balanço da discussão empreendida. Quando inserida no plano “problema, causas e soluções”, a conclusão tende a, também, enunciar soluções para o problema. Por causa desse diferencial e por ser impossível trabalhar de uma só vez todos esses planos, elegemos o plano “problema, causas e soluções” como aquele que irá guiar a construção dos textos argumentativos dos estudantes.

Se possível, para ilustrar as partes de um texto argumentativo clássico, o professor deve partir das idéias dos alunos elencadas no quadro e dos textos escolhidos para apresentar os componentes do gênero dissertativo-argumentativo. Nesta explanação, também é fundamental ressaltar a modalidade na qual o texto deve ser escrito (modalidade padrão) e elementos de coesão e coerência necessários ao texto. Entretanto, os apontamentos detalhados sobre a coesão do texto serão feitos em outro momento. Além disso, devem-se pontuar, através dos textos utilizados (Texto I, II e III), as partes fundamentais do texto dissertativo, a saber, a introdução, o desenvolvimento e conclusão (no caso do texto escolar, o texto III), e como se configuram. Também é necessário que o professor pesquisador elucide (através dos textos I e II) como a configuração dos textos argumentativos pode variar de acordo com a sua funcionalidade.

Os alunos também devem ser instigados a, por meio da internet ou jornais (mídia audiovisual e impressa), pesquisar e ler sobre o tema proposto. Com essas pesquisas, os alunos podem se inteirar sobre o assunto e reunir informações para compor o texto.

## **2ª etapa (duas aulas) – ESCREVENDO A INTRODUÇÃO**

Esta etapa consiste na apresentação da Introdução. O professor deve ilustrar as várias formas de enunciar tema e tese: através de um recorte histórico, da definição do problema ou de um exemplo. Nesse momento, deve-se ressaltar a estrutura do parágrafo: o tópico frasal, o desenvolvimento e a conclusão do parágrafo. É importante que antes de começar o acompanhamento da introdução, o docente instrua os alunos a pensarem: do que trata o tema? O que penso sobre esse tema?

Esse é o momento que o professor deixará que os estudantes escrevam a introdução do texto que eles desenvolverão em toda essa sequência. Um a um, o educador deve orientar, se necessário pessoalmente, acerca do andamento dos parágrafos.

## **3ª etapa (duas aulas) – ESCREVENDO O DESENVOLVIMENTO DO TEXTO**

Nessa etapa, haverá o desenvolvimento do texto. A partir das ideias já elencadas anteriormente nas aulas e ainda com base nos textos motivadores, o professor deve orientar a escrita dos parágrafos de discussão. Deve-se levar em conta o plano discursivo escolhido. Nele, os estudantes justificarão a gravidade do problema, elencaram suas causas e, conseqüentemente, sugerirão soluções.

Para esse momento, algumas perguntas devem guiar o aluno para o esquema do desenvolvimento. Assim, o professor deve recorrer à lousa para ressaltar:

- Qual é o problema envolvido na representatividade feminina na política e na sociedade?
- Por que esse problema ocorre? Ele é antigo? Ele é exclusivamente brasileiro?
- O que a falta de representatividade feminina pode causar?
- Existem dados, fatos ou exemplos que comprovem a gravidade do problema?

Com base nas respostas dessas indagações, o aluno terá subsídio para iniciar o desenvolvimento. Entretanto, cabe ao professor orientar os alunos acerca da organização das ideias. Elas não podem estar dispostas aleatoriamente, mas devem seguir uma ideia contínua e bem articulada. Novamente, caberá ao professor acompanhar pessoalmente a produção desses parágrafos.

### **5ª etapa (duas aulas) – *ESCREVENDO A CONCLUSÃO DO TEXTO***

Esta fase cabe à finalização do texto. Além de balancear a gravidade do problema; na conclusão, baseado na discussão do tema e ciente do problema que o envolve, deve-se sugerir soluções – que respeitem a Declaração universal de direitos humanos – para resolver total ou parcialmente a vicissitude em questão. Para tal, antes que os alunos comecem a escrever, o docente deve suscitar o raciocínio de seus discentes:

- Quais as medidas possíveis para amenizar o problema?
- Quem pode intervir nessa problemática?

Assim como nas outras etapas, o educador deve acompanhar a escrita dos alunos em sala, orientando-lhes. Após o término das produções, o professor deve recolhê-las para fins de verificação da aprendizagem.

### **6ª etapa (duas aulas) – *APARANDO AS ARESTAS – A COESÃO DO TEXTO***

Neste estágio, o professor – a partir das correções – deve fazer os apontamentos necessários à coesão dos textos. Instruindo acerca dos usos dos marcadores argumentativos mais frequentes e das circunstâncias as quais eles são utilizados. Apoiados nessas observações, os discentes devem fazer a reescrita dos textos.

O professor deve ler alguns textos dos alunos em sala a fim de apresentar suas qualidades e os aspectos a serem revisados e relidos; discutindo, inclusive, alternativas para melhorar a escrita dos alunos. É

importante ressaltar que o professor não deve impor fórmulas prontas, mas motivar o aluno a, ele mesmo, repensar a escrita do texto.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? In: **Entrepalavras**. Ano 3, v.3, n.1, p. 322-334. Fortaleza, CE: jan/jul 2013

**ANEXOS**

**Texto 1 – Artigo:** *Considerações sobre a representação da mulher nas instâncias de poder no Brasil*

<http://www.clmais.com.br/informacao/94804/levantamento-exp%C3%B5e-sub-representatividade-feminina-na-pol%C3%ADtica>

Nas sociedades democráticas a questão da representação feminina no campo político constitui hoje uma das tensões mais desafiadoras desses sistemas. Diversos estudos têm contribuído para compreender os mecanismos de exclusão política das mulheres e as múltiplas possibilidades de inscrever a sua participação nos processos de tomada de decisões e nas instâncias de poder.

De acordo com a Biblioteca Virtual da Mulher, apenas 1/5 da população mundial (1,26 bilhão) habita países que podem ser considerados democráticos. Contudo, mesmo considerando-se que a democracia é um processo em constante movimento que afeta diferentes sociedades e culturas, uma recorrência comum a muitos países é a dificuldade das mulheres ascenderem ao poder.

“Tomando-se como referência o sufrágio universal, isto é o direito de votar e de ser votado, observa-se que as mulheres brasileiras adquiriram esse direito por intermédio do Decreto n.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que instituiu o Código Eleitoral Brasileiro, sendo esse direito assegurado na Constituição de 1934. Cabe lembrar que segundo as disposições transitórias, no artigo 121 do Código Eleitoral, as mulheres não eram obrigadas a votar.”

Registra ainda a Biblioteca Virtual da Mulher, que no caso do Brasil:

“A representação feminina na política eleitoral adquiriu maior intensidade a partir da retração do regime militar e a redemocratização do país. No âmbito das eleições para Deputados Federais, o número de mulheres eleitas a partir de 1986, é quase quatro vezes maior que o número total de mulheres eleitas até então. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral, no período compreendido entre os anos de 1932 e 1982 foram eleitas 31 mulheres para a Câmara dos Deputados. A partir de 1986 foi eleito um total de 116 Deputadas Federais, a saber: em 1986, 26 mulheres; em 1990, 29; em 1994, 32; e em 1998, 29.”

O embate político em relação à participação da mulher no poder é antigo e ocupa o cenário de Estados capitalistas e socialistas. A marca do machismo excludente não escolhe nacionalidade nem classe social. No entendimento clássico marxista a mulher é a primeira escrava da humanidade com o advento do excesso de produção e domínio de alguns homens sobre outros, com a apropriação e expropriação desses dominados. À mulher restou o papel de reprodutora da vida e administração da vida privada no lar. A exclusão da vida política é o marco histórico negativo, que até hoje pesa sobre a mulher. Portanto, a sua luta visa o resgate de seu lugar natural na vida pública.

Desse modo, os estudos sobre gênero e política precisam abordar o processo histórico de exclusão da mulher do espaço público. Este considerado como lugar de homem, por ser o *locus* do poder, das decisões que de fato interferem e definem os rumos de um país.

Cabe elucidar, que o conceito de gênero introduzido por volta dos anos 70, no campo das Ciências Sociais, não trata de características sexuais do feminino e masculino. Mas trata das relações de dominação e poder que sustentam as desigualdades entre homem e mulher (desigualdade de gênero) atribuindo ao homem funções nobres valorizadas pela sociedade e, à mulher papéis menos apreciados social e culturalmente.

“De tais diferenças ou desigualdades surge a ideia de superioridade dos homens em relação às mulheres, responsável pela dominação masculina instituída socialmente. Esta dominação real e não meramente simbólica, concedeu aos homens privilégios ou vantagens materiais e culturais, à custa da opressão das mulheres e supressão de seus direitos, dando origem a esta desigualdade ao que chamamos hoje de violência de gênero. (grifos das autoras)”. (CAMPOS; CORRÊA 2007, p. 212).

O sítio da Biblioteca Virtual sobre a mulher informa ainda que, a esfera pública não é a priori um lugar de igualdade. Nas democracias modernas a visibilização e a qualificação de novos sujeitos são desafios estratégicos para a democratização da própria democracia. Isto significa a superação da perspectiva tradicional, profundamente seletiva e elitista na sua definição de quem está apto a participar dessa esfera.

Do ponto de vista conservador e burguês, a autoridade pública é o homem branco das classes abastadas. Na perspectiva da tradição política de esquerda, o sujeito histórico é a classe operária. Mas dentro dessa concepção, são os homens que formam esse sujeito político denominado de classe trabalhadora. A perspectiva política de classe não significa automaticamente uma visão transformadora das relações de gênero. Dessa forma os sujeitos políticos da chamada esfera pública foram, na tradição, formados por homens vinculados a produção. Historicamente, foram os movimentos sociais que romperam com essas perspectivas e trouxeram para o espaço político, outros sujeitos, organizados a partir de outras expressões de opressão e exploração.

Aos poucos e com muita luta as mulheres vêm resgatando seu lugar de poder, dando publicidade e visibilidade à sua dor, à sua ternura, à sua competência, ao seu potencial, retomando o que lhes pertence por direito: seu lugar de poder na parceria com os homens para construção de uma vida digna para todos que dela necessitam. (...)

(Fonte: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8986](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8986))



**Texto II – Reportagem - "Sub-representação feminina no Congresso afeta direitos sociais da mulher", por Carta Capital**

A falta de representação feminina no Congresso se reflete diretamente na ausência de políticas públicas para as mulheres, criando barreiras para a descriminalização do aborto, o aumento da licença paternidade e o fomento à construção de creches. O diagnóstico é de Luciana Ramos, pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) e da Fundação Getulio Vargas (FGV), além de integrante da equipe do Índice de Confiança na Justiça (ICJ Brasil).

Nesta terça-feira 16, a Câmara rejeitou a proposta que reserva uma cota mínima de 10% das vagas do Congresso para mulheres. Foram apenas 293 votos a favor do texto, mas o mínimo necessário era de 308.

No Brasil, a presença feminina na política é minúscula, e gira em torno de 10% no Legislativo, sendo que elas são pouco mais da metade da população. Desde 1997, a legislação eleitoral exige que 30% dos candidatos de cada partido sejam mulheres, mas a lei é "driblada" pelas siglas, que costumam usar candidatas "laranja" sem qualquer perspectiva de se eleger.

Nesta entrevista a *CartaCapital*, Luciana Ramos falou sobre os reflexos dessa desigualdade de gênero na política e o que o Brasil pode fazer para sair do 156º lugar no ranking de 188 países que avalia a representação feminina no Parlamento.

Leia a entrevista:

**Luciana Ramos:** A sociedade brasileira e seu eleitorado são compostos por uma maioria de mulheres e existir apenas 10% de representantes delas no Parlamento denota uma discrepância enorme. Se as pessoas sub-representadas têm presença nos processos de decisão, elas têm chances maiores de assegurar as demandas e necessidades deste grupo. O que mais importa é que os espaços de tomada de decisão precisam ser compostos por pessoas com diferentes perspectivas sociais. A sub-representação feminina no Congresso afeta direitos sociais da mulher. Certamente uma maior presença feminina na política impactaria muito na formulação de políticas públicas - diferentes daquelas que são formuladas por homens. Isso impactaria diretamente na questão de aborto, de aumento da licença paternidade, sem falar em outras questões como políticas públicas de creches, entre outras.

**CC:** *O Brasil ocupa o 123º lugar no ranking de presença de mulheres no Congresso, o que significa uma das últimas posições no mundo. O que explica a baixa representação feminina na política brasileira?*

**LR:** Existem quatro razões. A primeira delas diz respeito ao tipo de legislação que temos, que não prevê, por exemplo, nenhum tipo de sanção em caso de descumprimento dos 30% de cotas de gênero conforme consta na lei federal de 1997. A cota mínima de 30% nunca foi cumprida. Em 2014, foi a primeira vez em que se chegou a 30%. Isso é um problema da política pública. Antes se dizia que os partidos políticos deveriam reservar uma cota de 30% para candidatas mulheres e, a partir de 2009, o termo é "preencher". E, com isso, os partidos passaram ao menos a lançar as candidaturas porque antes as vagas ficavam reservadas, mas não eram ocupadas porque os partidos alegavam desinteresse das mulheres.

*CC: O sistema eleitoral também influi sobre a baixa representação feminina no Congresso?*

LR: Sim, esse é segundo motivo. O nosso é com lista aberta, diferentemente da Argentina, que tem lista fechada. Sob este sistema, é possível prever a ordem dos candidatos e, com isso, garantir as cotas para mulheres. Ou seja, a cada três candidatos é preciso ter outro do sexo oposto. Com a lista aberta há uma disputa de candidatos por tempo na televisão e recursos de campanha, ou seja, fica mais difícil de conseguir fazer este ordenamento. No modelo distrital, por exemplo, se reproduz o que já acontece em cidades pequenas no Brasil, onde muitos partidos dizem que não há liderança feminina ou candidatas interessadas. Ou seja, quanto mais uma área geográfica é reduzida em distritos, mais difícil pode ficar para as mulheres daquela região se organizarem dentro deste limite geográfico, o que dificultaria ainda mais a eleição de mulheres.

*CC: Quais medidas aumentariam a participação feminina no nosso modelo eleitoral atual?*

LR: O financiamento de campanha é fundamental. É outra razão para a baixa representação. O modelo de financiamento que chega até as candidaturas de mulheres é o do fundo partidário ou o de doações de pessoas físicas. As empresas dificilmente colocam dinheiro na campanha de mulheres, a não ser que sejam mulheres muito destacadas como a Marta Suplicy e a Kátia Abreu. Mas, em geral, a iniciativa privada investe pouco.

*CC: As mulheres, nos últimos 50 anos, vêm conquistando espaço no mercado de trabalho e nas universidades em uma velocidade bem maior do que na política ou nos partidos. Por quê?*

LR: Isso é verdade em parte porque, ainda hoje, poucas mulheres ocupam espaços de decisão e poder no mercado de trabalho. E nem nas universidades. O problema na política é maior porque as mulheres não chegam nem nas bases.

*CC: Qual é papel dos tribunais eleitorais na garantia destes direitos?*

LR: É muito importante e pode ser tanto positivo quanto negativo. No Brasil, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) teve o papel de reforçar e ampliar a participação da mulher na política com base na legislação existente. Como a legislação brasileira para este tema é muito incipiente, o TSE criou resoluções e interpretações da lei que beneficiaram a maior participação da mulher. Por outro lado, o tribunal também julgou impossível determinar quais partidos preenchiem as candidaturas femininas com candidatas “laranja”, ou seja, que não tinham a pretensão de se eleger. Por isso, a Justiça tem um papel importante nesta discussão, porque ela é a responsável por fiscalizar e julgar o respeito à política de participação mínima de gênero.

*CC: Apesar dos problemas citados, o eleitorado brasileiro é composto por 52% de mulheres. Falta organização para as mulheres votarem em mulheres?*

LR: Dois motivos explicam isso. O primeiro é a falta de preocupação do movimento feminista em ter uma mulher na esfera política de representação. Nunca o movimento feminista no Brasil conseguiu eleger uma candidata mulher para deputada ou senadora. O outro motivo é a cultura patriarcal e ultraconservadora brasileira. Se uma parlamentar mora em um estado diferente de Brasília é mais difícil para a mulher, que é colocada na posição de única responsável pelos filhos, ter essa mobilidade de viajar até Brasília e voltar para seu estado toda semana. Outro fator complicador são as reuniões partidárias aos finais de semana, que é o tempo em que a mulher é obrigada a passar com a família. Ou seja, há uma série de mecanismos estruturais que impedem a maior participação da mulher.

## ANEXO 3 – TEXTOS MOTIVADORES DAS SEQUÊNCIAS – TEXTO 3

**Texto III - A mulher no Brasil de hoje**

A mulher, até recentemente, possuía pouca participação de destaque no cenário nacional. Normalmente envolvida nas atividades do lar e na criação dos filhos, a presença feminina, na maioria das profissões, era rara ou de valor secundário, inclusive na questão do ganho salarial. No século passado, os nomes mais famosos do universo feminino estavam concentrados na área artística e cultural, tais como a música, o teatro ou a escrita. Certamente, a nomeação da ministra Zélia Cardoso de Melo para chefiar a área econômica do Brasil, no início da década de 90, foi uma iniciativa arrojada e praticamente inédita na história da política brasileira.

O cenário da participação feminina no cotidiano brasileiro atual é bem diferente. Não existem mais diferenças entre as capacidades e possibilidades de ambos os sexos. Muito pelo contrário, como consequência da iniciativa da mulher brasileira de buscar a própria qualificação profissional e das políticas governamentais exclusivas sobre o tema, observa-se hoje que não existem mais barreiras para o seu progresso individual.

A recente conquista, pelo voto popular, da Presidência da República por Dilma Rousseff significa a consolidação do amadurecimento da sociedade brasileira no que tange à igualdade de todos perante a lei, conforme previsto na Constituição brasileira. Além disso, a composição do executivo recém-eleito com várias mulheres na chefia de ministérios reforça a tese do amadurecimento da sociedade nacional.

Da mesma forma, no cenário internacional, constata-se a presença da mulher brasileira com projeção e importância. A designação feminina para ocupar as representações nacionais no exterior, tais como embaixadas, consulados e a destacada vaga de representante do País na Organização das Nações Unidas (ONU) atestam a importância desse fato no crédito ao desenvolvimento atingido pelo Brasil nos últimos anos.

Portanto, observa-se, no despertar de mais uma nova década, que a situação social da mulher na sociedade brasileira atual é consideravelmente relevante e imprescindível. Mais ativa em áreas específicas, tais como a política, economia, educação superior e na diplomacia, a mulher brasileira se firma na atualidade como clara demonstração do amadurecimento da democracia brasileira, fundamentada na igualdade de oportunidades e na plena possibilidade de ascensão social.

(Fonte: <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/a-mulher-no-brasil-de-hoje.jhtm>)

## ANEXO – TRANSCRIÇÕES DOS TEXTOS

### **Anexo 4 – Produção 1A**

Não é de hoje que as mulheres sofrem com a desigualdade social, Num país onde 51% da população é mulher é uma vergonha saber que só 9% exerce cargo político.

Embora, já termos uma mulher na presidência do país, ainda prevalece a maioria dos cargos serem exercidos por homens. Onde os quais em sua maioria são machistas e lutam para impedir que elas assumam o que também lhe é de direito; como igualdade salarial, vagas em faculdades, trabalho em empresas (em cargos de poder) de grande porte, direito ao voto e claro ingressar na política.

As mulheres conquistaram até agora muitos direitos importantes, porém, ainda não é o suficiente, podemos dizer que a luta não acabou, visto que muitos não acreditam em sua capacidade, precisamos deixar claro que somos sim capazes de comandar não apenas nosso lar como também o nosso país.

Nesse sentido, devemos lutar mais pelos direitos igualitários das mulheres na política, propor debates escolares com o intuito de informar e discutir ideias, dar voz a comunidade, com projetos e leis em consonância com o congresso nacional.

“As mulheres têm um papel político muito importante e a capacidade de espalhar e de defender aquilo em que acreditam” Ruth Cardoso

### **Anexo 5 – Produção 1B**

A evolução da mulher na política

A luta das mulheres na política é antiga, o voto feminino só se tornou um direito nacional em 1932, aos poucos, as mulheres foram conquistando cargos que, até então, era exclusividade masculina.

Apesar do cargo máximo da república ser ocupado por uma mulher ainda é baixa a participação feminina na política, porém as mulheres vem contribuindo com a política.

Embora as mulheres façam parte de 51,7% da população brasileira, ainda não tem muita voz a ser ouvida, seja na política ou qualquer outro cargo.

Em pleno século 21, ainda acontece desigualdade de gênero, o salário do homem ainda é mais alto, ou seja o homem ganha mais enquanto a mulher ganha pouco, pelo mesmo trabalho feito.

Diante disso, é necessário contribuir com a mulher apoiando e dando voz as elas na política, na sociedade, mostrando ser capaz de ocupar qualquer cargo na sociedade, mostrando capacidade para lidar com qualquer situação, passando por cima do preconceito.

### **Anexo 6 – Produção 1C**

A desigualdade de gênero possuem raízes profundas na histórias do Brasil. Porém, as mulheres brasileiras já conseguiram reverter diversas situações desfavoráveis. Em diferentes áreas, menos nos espaços de poder.

contudo, ainda tem poucas mulheres na política embora representem 51,7% dos eleitores brasileiros, a participação das mulheres na câmara dos deputados é de 9% números semelhante aos 10% no senado em São Paulo a maior cidade do país já possui 9% da vereadoras na câmara municipal mas tem 26 capitais, que somente duas mulheres tem seus cargos como prefeitas.

Nesse sentido, o maior número de candidaturas pode ser fato quando avaliamos as mudanças e transformações ~~pelas quais~~ o papel da mulher passou, mas não se resume a isso. Segundo o site da câmara dos deputados federais junto a ONU fez um estudo da união interparlamentar, colocou o Brasil em 120º lugar no ranking da posição das mulheres nos parlamentos e foi atrás dos países islâmicos como Paquistão, Sudão e Emirado Árabes Unidos.

O ser humano é aquele que a educação faz dele. Portanto, hoje as mulheres são maiores da população brasileira que deixa ainda mais incentivada a luta pelos seus direitos. Mostramos que não são de todas, não por exclusividades, mais por méritos próprios.

### **Anexo 7 – Produção 1D**

Em 2010 a lei obriga todos os partidos a terem no mínimo, no mínimo, 30% de candidatos do sexo feminino foi aprovada. Ainda assim, mesmo as mulheres representando, no Brasil, pouco mais de 51% da população, esse número é muito superior aos aproximadamente 10% que essas ocupam na política, segundo o IBGE.

Isso se dá devido ao fato de que toda a política e cultura brasileira foi construída com base no machismo. As mulheres, desde crianças, não recebem os mesmos incentivos que os homens para formarem opiniões a respeito da política, logo, a maioria não desenvolve interesse. E mesmo aquelas ingressam no ramo político, é muito difícil crescer profissionalmente e ganhar voz, já que continuam sendo uma minoria.

É de extrema importância que cresçam o número de mulheres nesses cargos para poderem ter seu devido reconhecimento e lutarem ainda mais pelos seus direitos, só com isso poderemos nos aproximar de uma sociedade justa e igualitária. O ideal seria a criação de projetos, principalmente por parte das escolas, que visam mostrar especialmente para jovens a importância da representatividade feminina na política, através de palestras e debates, a fim de despertar interesse tanto para futuras candidatas, quanto para os eleitores em dar voz para essas mulheres.

### **Anexo 8 – Produção 1E**

Hoje em dia o papel na política está muito pouco ou seja tem mais homens na política do que mulheres até porque o eleitorado brasileiro é composto por 52% de mulheres e que portanto falta de preocupação do movimento feminista em ter uma mulher na esfera política de representação.

Normalmente nós mulheres são muitas envolvidas nas atividades do lar (casa) e na criação dos filhos, a presença feminina, na maioria das profissões, em questão ao ganho salarial a mulher ganha menos que o homem.

Toda vez o homem quer que quando chegar em casa ver sua esposa pronta toda arrumada, cheirosa e quando nós não estamos eles reclamam,

Portanto concluo porque que as mulheres no poder podem ou devem sofrer e lutar contra violência.

### **Anexo 9 – Produção 1F**

Todos somos seres políticos. Todos participamos da sociedade e na era da informática temos voz. Será?

Atualmente tem se falando muito sobre os direitos femininos e parece óbvio que as mulheres deveriam ter os mesmos direitos que os homens. Mas isto não ocorre na prática. Pesquisas confirmam que as mulheres recebem cerca de 40% menos que os homens, ocupando o mesmo cargo. E isto é só um exemplo das injustiças. Sendo assim, deveríamos ter alguém lutando pelas mulheres.

Atualmente, menos de 10% dos nossos representantes políticos são mulheres. Quem então lutará pelo direito delas na câmara se estão em minoria?

É necessária toda uma reforma política. E leis que realmente funcionem a favor delas. Mas o primeiro passo é muito simples: consciência de que isto é um problema real. Mulheres candidatas dispostas a lutar pelos direitos delas; e com um mundo tão feminino, votos mais feministas.

### **Anexo 10 – Produção 1G**

as mulheres na sociedade atualmente são muito limitadas por serem mulheres, mas não sabendo esses machistas que elas são o sexo forte. as mulheres nos dias atuais Estão mais aptas, para o trabalho, mas ainda são limitadas por serem conhecidas como o sexo frágil, A mulher na sociedade atual já tem tomado consciência de sua tarefa no mundo político em que Está inserida, mas devido as suas condições de fraqueza adquiridas ao longo da história, não avançou eficientemente, como deveria ter progredido como fizeram algumas em associações bem mais novas e menos numerosas do que a quantidade de Mulheres que sofrem despotismo dos machistas inconsequentes, que não contém seus momentos de fúria descontrolada. Um irmão em pleno século 21 e, em tempo algum. Entretanto, quando as forças universais fizeram o mundo não discriminaram ninguém, quer seja homem ou mulher e isto é isto não pode acontecer também na política e nas diverças áreas de trabalho.

### **Anexo 11 – Produção 1H**

talvez se pensassemos no papel social desempenhado pelas mulheres na sociedade brasileira (mais específico sob a ótica da política) é sempre um exercício interessante, principalmente quando levamos em consideração uma sociedade como a nossa, construída sob a ótica do machismo, do patriarcalismo, na qual o homem sempre ocupou o espaço público e a mulher o privado.

Mas é na política, ainda temos um espaço fechado entre os homens? Não, isso vem mudando, e a participação políticas das mulheres é prova disso; em um país de cultura predominantemente machista e de raízes patriarcais, a mulher para ganhar, embora a passos curtos, mais espaço na política nacional.

O que conluo a partir do que falei é que as mulheres foram feitas para que possam expressarem sua opiniões seja lá qual for.

Porque a mulher deve estar na política?  
por causa que a mulher tem um olhar feminino

### **Anexo 12 – Produção 1I**

Falar sobre o papel social desempenhado pelas mulheres na sociedade é sempre interessante, principalmente quando levamos em conta uma sociedade como a nossa construída sobre a hegemonia do machismo.

Infelizmente, na política, ainda temos um espaço fechado entre os homens. É algo preocupante porquê, segundo dados do governo federal, dentre os eleitores no Brasil as mulheres são maioria dos candidatos (pouco mais de 51,7%).

Como sabemos, a presença feminina na política é extremamente necessária para lutar pelos direitos das mulheres, já que a maioria dos candidatos homens não se interessam muito pelo assunto e evitam aprovar leis que beneficiem as mulheres.

Muitas vezes vista como um objeto sexual e escrava da humanidade; pode pensar-se que elas querem conquistar um espaço político para tornar-se superior ao homem, porém apenas querem conquistar um espaço social que e seu por direito, direito esse que vem sendo “restringido” pelos atuais representante onde, em sua maioria, são homens.

O que poderia ser feito é a conscientização de que a mulher pode e deve assumir seu espaço na política, como palestras em comunidades e escolas, junto a um ensino político e também incentivo para aumentar a quantidade de mulheres nas câmaras.

### **Anexo 13 – Produção 1J**

Por muito tempo as mulheres não tinham direitos sociais, foram consideradas pela maioria dos homens apenas responsável pelos serviços domésticos, com o passar dos anos, aos poucos foram conseguindo sua posição na sociedade.

Há muitos anos atrás, as mulheres não podiam votar, elas não tinham nem o direito de exercer a profissão que quisesse e fazer parte da política foi uma das coisas mais difíceis de ser almejada, mais esse objetivo foi adquirido pelas mulheres brasileiras na década de 30.

As brasileiras conseguiram entrar na política e em diversas outras áreas, atualmente as mulheres estão cada vez mais fortes na política, e com isso estão sendo mais valorizadas pela sociedade.

Por tanto no ano de 2010 foi eleita a primeira presidenta do Brasil. Com isso se comprovou cada vez mais que as mulheres são capazes de exercer qualquer função na sociedade e principalmente na política.

### **Anexo 14 – Produção 1K**

Na política não á muita mulheres, á dificuldade para elas com a desigualdades, o machismo, infelizmente apenas 9% da mulheres participam na política, apesar de fazer parte de 51% da população brasileira.

Os homens que exercem cargo políticos deveria ter como objetivo fazer leis para beneficiar a mulher tanto na politica quanto na sociedade, fazendo elas ter mais espaço para expor sua opinião, pois elas tem capacidade para isso.



**Anexo 15 – Produção 2B**

A representação da mulher ainda é pouca no cenário político, o machismo é tanto que para os homens, as mulheres tem que ter apenas como objetivo as atividades domésticas e a criação dos filhos.

No entanto esse cenário vem mudando no cotidiano brasileiro, não existe mais diferenças entre homens e mulheres na política, pelo contrário as mulheres vem participando e lutando pelo seu espaço.

Apesar dessa realidade ter mudado, ainda há poucas mulheres nos cargos políticos, menos de 10% delas participam, deveria ter incentivos por parte dos homens, fazendo leis para garantir a opinião e dá voz as elas, para defender os direitos de outras mulheres. Como incentivar palestras nas comunidades, dá mais oportunidade de trabalho.

Diante disso, as mulheres criariam leis para defender as mulheres, como aumentar o período de licença maternidade, para a mãe poder cuidar do seu filho e acompanhar seus primeiros passos. E também dariam oportunidades de trabalho ou seja aumentando as vagas para as mulheres no mercado de trabalho, assim elas poderá ser mais independente e acabar com esse tabu de que mulher só sabe pilotar fogão.

**Anexo 16 – Produção 2C**

No século 18 ou 19 muitas mulheres morreram na fábrica lutando pelos seus direitos e com isso no dia 8 de março é o dia da mulher, mas atualmente em pleno século 21 ainda existe preconceito entre gênero sobre quase todas as áreas de trabalho.

De acordo com a biblioteca virtual da mulher diz que apenas 1/5 da população mundial que é (1,26 bilhão), habita países “considerado” democrático. No Brasil 50% da população são mulheres, mas em questão de política só de 10% dos cargos políticos é muito pouco e por isso tem que ter mais representante mulheres na política.

Desse modo, alguns anos atrás as mulheres também não tinham direito ao voto e então Vargas no poder deu o direito ao voto feminino, tem outras área de trabalho por exemplo muitas mulheres que trabalham nas empresas não conseguem chegar nos cargos de chefia ou até mesmo no exército para quem quiser lutar pela sua pátria.

Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse. Hoje as mulheres são maioria da população Brasileira que deixa ainda mais incentivada a lutar pelos seus direitos, mostramos que são sexo frágil, não tomando lugar dos homens mas ta em parceria com eles para construção de uma vida digna para todos que dela necessitam.

## **Anexo 17 – Produção 2D**

A sociedade desde os eu surgimento se encontra em constante evolução. No princípio a mulher tinha como único papel procriar e cuidar dos serviços domésticos, já o homem era responsável pelo sustento da família e por exercer o papel de cidadão. Hoje a situação é bastante diferente, ambos já podem estudar, trabalhar, e ser independentes. Entretanto ainda se nota a falta das mulheres nos cargos de poder.

Mesmo representando no Brasil mais de 50% da população total, elas ocupam apenas cerca de 10% no poder legislativo. Isso se dá devido ao fato de que os costumes conservadores se mantêm até os dias de hoje, impedindo que as meninas se interessem a ocupar esses cargos no futuro e dificultando para aquelas que os buscam.

Existe uma lei que obriga todos os partidos a terem no mínimo 30% dos seus representantes do sexo feminino, porém essa lei não é de muito valor já que as candidatas recebem pouco apoio publicitário e de eleitores.

A ausência de representatividade feminina no poder pesa no cotidiano da maioria das mulheres, problemas como salário inferior em relação ao homem e a impunidade para crimes de abuso sexual, assédio, estupro, violência doméstica não são discutidos pelos representantes homens já que não fazem parte de sua realidade.

Sendo mulheres a maioria das vítimas desses crimes, é de extrema importância que essas ocupem tais vagas, para que assim possam garantir a luta pelos seus direitos.

Logo é necessária a criação de projetos, por parte das escolas, que visem mostrar, através de palestras e debates, a importância da representação das mulheres nos cargos de poder, para assim despertar o interesse das garotas em ocupar tais cargos e criar futuros eleitores conscientizados do problema.

## **Anexo 18 – Produção 2E**

Aos poucos e com muita luta as mulheres vêm resgatando seu lugar de poder, dando publicidade e visibilidade à sua dor, à sua ternura à sua competência, ao seu potencial, retomando o que lhes pertence por direito: seu lugar de poder na parceria com os homens para a construção de que possamos dar uma vida digna para todos que dela necessitam.

No Brasil, a presença feminina é minúscula, e que gira em torno de 10% no Legislativo, sendo que são pouco, ou seja, mais da metade da população.

Desde 1997, a legislação eleitoral exige que 30% dos candidatos de cada partido sejam mulheres, mais a lei é “driblada” pelas siglas, que costumam usar candidaturas “laranja” sem qualquer perspectiva de se eleger.

### **Anexo 19 – Produção 2F**

**Todos** somos cidadãos. Como tais, todos temos direitos, certo? Nem tão certo assim. Parece tolice, mas ainda hoje há violência de gênero. Como todo preconceito, é bem antigo e está enraizado culturalmente; desde sempre, o papel da mulher no Brasil (e em muitos lugares) tem sido cuidar da casa e dos filhos. Sendo, assim, excluída dos papéis de maior importância como a política.

A violência de gênero está: Desde frases populares como “mulher só sabe plotar fogão”. Até: o fato de mulheres, mesmo querendo, não serem aceitas como recrutas nas forças armadas.

Cerca de 50% da população é feminina, porém, menos de 10% do poder público está nas mãos de mulheres. As mulheres sentem dificuldade em entrar na política por motivos como falta de incentivo e até mesmo de patrocínio e mídia.

A mulher precisa de leis que a apoiem como: Igualdade de salário; direito de entrar nas forças; penas severas contra o feminicídio; entre outras.

Com tudo isso, é necessário que haja uma quantidade igualitária de mulheres na política lutando por tais direitos, pois os homens não o fazem.

Seria ideal que leis fossem criadas para fiscalizar o número de candidatas de cada partido. Outra medida possível é o incentivo escolar e nas comunidades. Incentivar a população feminina a lutar pelos seus direitos e a população masculina a respeitá-los. Incentivar a igualdade de gêneros torna a pátria mais consciente e humanitária.

### **Anexo 20 – Produção 2H**

Hoje em dia a representação feminina na política eleitoral que adquiriu maior intensidade a partir da retração do regime e a redemocratização do nosso país, o número de mulheres eleitas a partir de 1986 é quatro vezes maior que o número total de mulheres eleitas, até então.

A mulher restou o papel de reprodutora da vida e a administração do lar, até porque nós mulheres não fomos feitas para ficarem dentro de casa sendo feita de escrava, proibida de dar sua opinião.

Nós pelo fato de sermos mulheres somos impedida de fazer qualquer coisa, como por exemplo, não podemos participar do exército, da marinha; deste modo, os estudos sobre o gênero e política precisam abordar o processo histórico, de exclusão da mulher do espaço público e que este hoje em dia é considerado como o lugar dos homens.

Portanto, concluímos porque os homens não têm lutado (e parecem não querer fazê-lo) pelos direitos das mulheres.

**Anexo 21 – Produção 2J**

O avanço das mulheres nos cargos de poderes estão sendo cada vez mais valorizados apesar dos preconceitos.

A presença de mulheres nas empresas brasileiras estão crescendo a casa dia que se passa, as mulheres estão provando que são capazes de assumir qualquer cargo de poder. A população feminina conquistou ao longo da história muitos direitos foram importantes para elas se tornarem o que são hoje. As mulheres cerca de 51% da população aos poucos começaram a ser valorizadas, após um grande histórico de discriminação.

No entanto, ainda há aqueles que acreditam que as mulheres são fracas e que não são capazes de administrar nem seu próprio lar, mais as mulheres estão mostrando que seu desempenho nos cargos das empresas brasileiras são muito eficazes para toda população.

Portanto a cada conquista as mulheres se fortalecem e mostram para aqueles que duvidaram de sua capacidade, que podem ser bem mais do que um sexo frágil, e que podem trazer bastante melhoria para a sociedade.

**Anexo 22 – Produção 2K**

Na política não há muitas mulheres nos cargos e isso é ruim porque que os homens entra no cargo e as mulheres não. E as mulheres sofrem muito além de ter preconceito trabalham muito em casa.

No Brasil existe muita violência contra as mulheres e isso tem que acabar. As mulheres têm direitos de salários não só os homens que tem que trabalha as mulheres também precisa de um trabalho.

Para melhora as vidas das mulheres precisa de novas leis para oportunidades.

**Anexo 23 – Produção 2M**

Hoje em dia os diversos estudos têm muito contribuído para que possamos compreender os mecanismos de exclusão política das mulheres e as múltiplas possibilidades de inscrever a sua participação nos processos de tomada de decisões e nas instâncias de poder.

E que de acordo com a biblioteca virtual da mulher é apenas 1/5 da população mundial (1,26 bilhão) que habita países que possa ser considerado democrático.

Historicamente, foram os movimentos sociais que romperam com essas perspectivas e trouxeram para o espaço político, outros sujeitos, organizados a partir de outras expressões de opressão.

Portanto, as mulheres podem lutar para ter mais acesso às forças (exército, marinha, entre outros).

#### **Anexo 24 – Produção 2N**

A representação da mulher na política atual não chega a 30% das candidaturas, o que nos faz pensar que elas e os seus direitos estão sendo pouco discutidos nas câmaras estaduais e federais.

A mulher brasileira deveria ocupar mais espaço na política para a mesma conseguir lutar pelos seus direitos, mas a hegemonia do machista impede que ela ocupe este espaço, pois por meio de forma machista que o país se desenvolveu fazendo com que sofra vários tipos de violência, como: violência sexual; verbal; doméstica; contra os seus direitos, etc.

As mulheres só vão ser mais vistas como igual na sociedade quando os dois sexos se respeitarem mutuamente. Os homens deveriam andar mais lado a lado com as mulheres, não sendo acima nem abaixo, eles precisam parar de achar que tem mais poder que as mulheres apenas por conceitos ultrapassados.

Apesar de que a visibilidade da mulher brasileira ter aumentado depois do mandato da presidenta Dilma, elas ainda ocupam cerca de 10% dos candidatos eleitos. Para que tivesse um crescimento nessa porcentagem, o governo deveria criar conscientização nas escolas e nas comunidades, poderia ser criada também uma instituição de estudo político voltado para mulheres.

Como a conscientização da população sobre a necessidade da mulher em relação a política, nós vamos ter um senso de igualdade maior e com isso teremos crescimento de mulheres na política, fazendo com que melhore os direitos da mulher.

#### **Anexo 25 – Produção 2O**

Em um país criado sob uma ideologia machista a mulher tem lutado para conquistar seu espaço e tente mudar fatos como o de ser representada por homens e esse homens que em sua maioria não se preocupam muito com coisas femininas e é aí que entra o papel da mulher na política brasileira.

Para entrar na parte representativa de um país machista as mulheres vivem em um constante cabo de guerra com a sociedade, coisa que não deveria existir pois mulheres tem todo o direito para governar, essa participação já existe como a lei que obriga todo partido reservar 30% de seus representantes para mulheres.

Hoje no Brasil mais de 60% do eleitorado é do sexo feminino porém menos de 40% das candidatas são mulheres e aí vem a pergunta do porque se estão em maior número porque não tentam representar essa maior quantidade. Talvez pela hegemonia machista no Brasil.

Algo para modificar esses números; deveriam haver campanhas de encorajamento para mulheres ter mais interesse, empolgação e coragem de modificar a atual sociedade machista que tenta reprimir algo que hoje é vital para o país.

### **Anexo 26 – Produção 3A**

Não é de hoje que as mulheres sofrem com a desigualdade social. Num país onde 51% de sua população é feminina venha a ser uma vergonha saber que só 9% exerce cargo político. É realmente inadmissível compreender que apesar de sermos em maioria ainda sim somos prejudicados por tais atos de machismo, nenhum gênero sexual é inferior ao outro.

Embora, já termos uma mulher representante do país, ainda prevalece machismo em relação ao seu potencial, as lutas são diárias para conseguirem a igualdade de gênero, lutam pelo mesmo salário, para receber o mesmo estudo, trabalham em empresas assumindo cargos de poder, lutaram pelo direito ao voto, conquistando assim um grande passo agora querem poder ingressar na política.

Certamente a presença feminina na política haveria um impacto grande em relação à leis e planos de governo, a lei do aborto não deve ser jugada apenas por homens visto que isso afeta diretamente as mulheres, sendo assim é preciso mudar essa realidade tão absurda, temos que nos tornar a mudança que queremos ver.

Nesse sentido, devemos continuar lutando pelos direitos igualitários das mulheres na política, propor debates escolares com o intuito de levar informação aos jovens e discutir novas ideias, dar voz a comunidade, outra solução é fazer projetos e leis em consonância com o congresso nacional a favor das mulheres.

As mulheres tem um papel político muito importante e a capacidade de espalhar e de defender aquilo que acreditam, Ruth cardoso.

### **Anexo 27 – Produção 3B**

A participação da mulher na política, ainda é pouca, o machismo dos homens prevalece, deixando as mulheres em desvantagens, para eles as mulheres tem apenas a função de dona de casa e na educação dos filhos.

Em pleno século 21 vivenciamos com a violência contra a mulher, as mulheres estão em desvantagens não só na política mais na sociedade em si, como não ganhar um salário igual, não pode trabalhar nos mesmos cargos em empresas.

Embora as mulheres façam parte da maioria da população brasileira com 51% são poucas as que obtêm um cargo importante como gerente ou até uma engenheira, essas

profissões são rotuladas como profissões para homens e por isso mulheres sofrem preconceito.

Apesar do cargo máximo da república ser ocupado por uma mulher, ainda é pouca a participação feminina na política, porém as mulheres vem contribuindo com a política, como, por exemplo, tentando se eleger os cargos de vereadora, deputadas e outros, buscando defender seus projetos e participando de manifestações.

Diante disso, é necessário contribuir com as mulheres apoiando e ouvindo, dando-lhes voz na política, e na sociedade, mostrando capacidade para ocupar qualquer cargo, e para começar deveria ter incentivos dos governos de cada estado, fazendo projetos ligados as profissões que querem exercer no futuro e com isso iriam ter menos dificuldades para conseguir um determinado cargo seja na política ou em qualquer outra profissão.

### **Anexo 28 – Produção 3C**

No século 18 ou 19 muitas mulheres morreram na fábrica lutando pelos seus direitos e com isso no dia 8 de março se comemora o dia da mulher, mas atualmente em pleno século 21 ainda existe preconceito entre gênero sobre quase todas as áreas de trabalhos, então já que as mulheres tiveram muito trabalho com a manifestação feminina porque ainda tem tanta igualdade de gênero.

De acordo com a biblioteca virtual da mulher diz que apenas 1/5 da população mundial que é (1,26 bilhão), habita países “considerado” democrático. No Brasil, 50% da população são mulheres, por isso que tem tanta igualdade, porque tem pouca representação feminina na política é só 10% dos cargos políticos é muito pouco e por isso tem que ter mais representante mulheres na política.

Desse modo, alguns anos atrás as mulheres também não tinham direito ao voto e então Vargas no poder deu o direito ao voto feminino, tem outras área de trabalho por exemplo muitas mulheres que trabalham nas empresas não conseguir chegar nos cargos de chefia ou até mesmo no exercito para quem quiser lutar pela sua pátria.

Portanto, medidas são necessárias para resolve o impasse, então deveria ter mais motivação nas escolas e criar mais uma secretaria da mulher e escolher de suplente mulheres no senado, para incentivar mais a luta pelo seus direitos assim mostramos que a gente não é sexo frágil, mas nós também não queremos tomar os lugares dos homens mas sim ter uma grande parceira com eles para ter uma construção mais digna.

### **Anexo 29 – Produção 3G**

As mulheres na sociedade atualmente, são muito limitadas por serem mulheres, mas não sabendo esses machistas que elas são o sexo forte. As mulheres, nos dias atuais, estão mais aptas, para o mercado de trabalho, mas ainda são limitadas por serem conhecidas como sexo frágil, isso é ruim para a nossa sociedade.

As mulheres na sociedade atual, já tem tomado consciência de sua tarefa no mundo político e em outras condições de fraqueza adquirida ao longo da história, não avançou eficientemente, como deveria ter progredido, como fizeram algumas em associações bem mais novas e menos numerosas, do que a quantidade de mulheres que sofrem o despotismo dos machistas inconsequentes, que não contém seus momentos de fúria, descontrolados

As mulheres, devem ser reconhecidas na sociedade de hoje, para que possam ter seus trabalhos que querem exercer, é terem oportunidades de crescer na sua vida profissional, sem o machismo, para que não atrapalhe o seu desenvolvimento na sociedade.

### **Anexo 30 – Produção 3H**

Hoje em dia, a representação feminina na política eleitoral adquiriu maior intensidade a partir da retração do regime e a redemocratização do nosso país, o número de mulheres eleitas a partir de 1989 é quatro vezes maior que o número total de mulheres eleitas, até então. Essa situação poderia melhorar com mais direitos.

A mulher restou o papel de reprodutora da vida e a administração do lar, mas nós mulheres não fomos feitas para ficarmos dentro de casa sendo feita de escrava, proibida de dar sua opinião.

Nós, pelo fato de sermos mulheres, somos impedida de fazer qualquer coisa, como por exemplo, não podemos participar do exército, da marinha; deste modo, os estudos sobre o gênero e política precisam abordar o processo histórico, de exclusão da mulher do espaço político, as dificuldades e que este hoje em dia é considerado como o lugar dos homens.

Portanto, concluímos porque os homens não têm lutado (e parecem não querer fazê-lo) pelos direitos das mulheres.

### **Anexo 31 – Produção 3I**

Falar sobre o papel social desempenhado pelas mulheres na sociedade é sempre interessante, principalmente quando levamos em conta uma sociedade como a nossa construída sobre a hegemonia do machismo. Desde jovens, criadas com tratamento desigual e ao homem é sempre atribuída as funções mais valorizadas. Por isso é necessário que as mulheres lutem mais.

Vale salientar que na política, ainda temos um espaço fechado entre os homens. É algo preocupante porquê, segundo dados do governo federal, dentre os eleitores no Brasil as mulheres são maioria dos candidatos (pouco mais de 51,7%).



Como sabemos, a presença feminina na política é extremamente necessária para lutar pelos direitos das mulheres, já que a maioria dos candidatos homens não se interessam muito pelo assunto e evitam aprovar leis que beneficiem as mulheres.

Muitas vezes é vista como um objeto sexual, pode pensar-se que elas querem conquistar um espaço político para tornar-se superior ao homem, porém apenas querem conquistar um espaço social que e seu por direito. Direito esse que é “restringido” há décadas.

Logo, o que poderia ser feito é a conscientização de que a mulher pode e deve assumir seu espaço na política, como palestras em comunidades e escolas, junto a um ensino político e também incentivo para aumentar a quantidade de mulheres nas câmaras.

### **Anexo 32 – Produção 3J**

O avanço das mulheres nos cargos de poderes estão sendo cada vez mais valorizados apesar dos preconceitos.

A presença de mulheres nas empresas brasileiras estão rapidamente, as mulheres estão provando que são capazes de assumir qualquer cargo de poder. A população feminina conquistou ao longo da história muitos direitos foram importantes para elas se tornarem o que são hoje. As mulheres cerca de 51% da população atual, aos poucos começaram a ser valorizadas, após um grande histórico de discriminação.

No entanto, ainda há aqueles que acreditam que as mulheres são fracas e que não são capazes de administrar nem seu próprio lar, mas as mulheres estão mostrando que seu desempenho nos cargos das empresas brasileiras são muito eficazes para toda população.

Portanto a cada conquista as mulheres se fortalecem e mostram para aqueles que duvidaram de sua capacidade, que podem ser bem mais do que um sexo frágil, e que podem trazer bastante melhoria para a sociedade, mas precisamos conquistar mais vagas de empregos, mais igualdade na população.

### **Anexo 33 – Produção 3K**

Historicamente, o papel da mulher era trabalhar em casa, vamos dizer assim dona de casa. E tem uma diferença um pouco sobre isso a mulher ficava limpando a casa e o homem trabalhando e ganhando o próprio dinheiro. Mais a mulher também pode trabalhar sem ser na casa, por exemplo, ela precisa de um trabalho e de seu dinheiro.

Além disso que falei, também tem outros assuntos a mulher sofre com a violência a mulher deve ter o direito tanto como o homem tem um direito de trabalhar na política.

As mulheres têm a capacidade de trabalhar em posse todos os lugares pode ser em lojas, vendas de perfume ou de roupas, pode ser uma empresária como o homem. Nós as mulheres podemos criar novas leis para dar oportunidade de trabalho, estudo, lazer, vagas de estudo ou uma bolsa de estudo.

Imagina uma criança que não tem coisa alguma, uma família que não tem condição de coloca um filho para estudar, ou para comprar alimento para aquela família. A sociedade hoje em dia ela ta tendo um pouco de dificuldade. Para melhora a vida de cada um, devíamos ter uma mínima ideia de como seria uma ideia nova.

### **Anexo 34 – produção 3L**

Não é de hoje que vemos mulheres lutando na política e na sociedade, atrás de seus direitos. Antigamente, diversas mulheres diante do seu poder, foram a luta de seus direitos, e uma grande tragédia aconteceu, onde por volta do século 18, várias mulheres morreram na luta de seus direitos. Por isso e outros diversos motivos mulheres devem sim ir atrás de seus direitos e lutar pra conseguir seu lugar na sociedade.

Com o passar dos tempos, ao invés das coisas mudarem para melhor, não as coisas pioraram. Onde começou a aparecer mais dificuldades para as mulheres, e elas passaram a se esconder “por baixo da saia” diante de sociedade.

Hoje em dia, as mulheres não tem o direito de opinar em algo. O único direito que ela tem é apenas ouvir, e se manter em silencia, e de concordar com tudo que se é falado. E por se manter calada diante a tudo, a mulher sofre. Seja em casa, na rua, na sociedade, na política, sua cor, sua opção sexual, seu cabelo ou sua roupa. Se as mulheres não começarem a abrir a boca, a se mexer diante da sociedade, as coisas só vão piorar ao invés de melhorar.

Portanto as mulheres deveriam se mexer, ir atrás de seus sonhos, não desistir do que quer, se não nunca vamos ter nosso lugar.

É sonhar, correr, brincar, melhora para ela e para todas nós, para fazermos a mudança na rua e na sociedade.

### **Anexo 35 – produção 3P**

A desigualdade social entre homens e mulheres não é uma questão apenas atual. Houve uma melhora significativa com o passar dos anos, mas não o suficiente para essa igualdade. Se comparar-mos as profissões em ambos sexos, os homens ainda se saem com salários melhores e mais oportunidade. Isso precisa mudar, essa visão de que mulher é apenas dona de casa precisa acabar, e essa diferença salarial tem que ser

notada. Precisa-se de mudanças não apenas a esses dois quesitos, mas a tudo que envolva a mulher.

Nas últimas eleições municipais deste ano, a disputa por cargos políticos entre mulheres passou de 30% de percentual. Esses números são considerados ruins, pois não teve nenhum aumento desde 2012, com números parecidos. Entre esse e outros casos, a mulher se si sempre em minoria. A vida das mulheres resume-se em disputa por empregos ou coisas do tipo. No dia a dia, muitas sofrem violência doméstica ou exploração sexual, que são questões de urgência.

Portanto, essa luta tem que continuar, as mulheres devem sempre reivindicar e o governo de um modo geral tem que investir mais em criações de leis. Para que um dia se possa ver a igualdade desses gêneros, e o fim dessas explorações e violências.