

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG**  
**PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**O DEBATE REGRADO PÚBLICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO SOCIAL E  
ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE REASSENTAMENTO**

**MARIA DA PAZ DOS SANTOS SOUZA E SILVA**

GARANHUNS - PE

2016

**MARIA DA PAZ DOS SANTOS SOUZA E SILVA**

**O DEBATE REGRADO PÚBLICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO SOCIAL E  
ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE REASSENTAMENTO**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras - Universidade Federal Rural de Pernambuco –UFRPE - Unidade Acadêmica de Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Marlene Maria Ogliari

GARANHUNS - PE

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

S586d Silva, Maria da Paz dos Santos Souza e  
O debate regrado público como prática de letramento social  
e escolar em uma comunidade de reassentamento / Maria da  
Paz dos Santos Souza e Silva. – 2016.  
164 f.

Orientadora: Marlene Maria Ogliari.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade  
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Garanhuns, BR-PE, 2016.  
Inclui referências

1. Letramento 2. Ensino fundamental 3. Língua Portuguesa -  
Estudo e ensino I. Ogliari, Marlene Maria, orient. II. Título

CDD 372.6

**MARIA DA PAZ DOS SANTOS SOUZA E SILVA**

O DEBATE REGRADO PÚBLICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO SOCIAL E  
ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE REASSENTAMENTO

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2016.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marlene Maria Ogliari  
Orientadora (UFRPE/UAG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Valeria Alves de Lima  
Examinadora (UFRPE/UAG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Dirce Jaeger  
Examinadora (UPE)

GARANHUNS - PE

2016

Dedico este trabalho a todos os homens e mulheres que lutaram/lutam, cotidianamente, pela garantia de dias melhores para os reassentados da Barragem de Itaparica-Ba. Não os deixam perderem a esperança...

## AGRADECIMENTOS

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”.*

*(Martin Luther King)*

Durante essa jornada, muitos foram os percalços, desafios de igual ou maior tamanho, porém o incentivo, a paciência, a compreensão e a atenção dispensadas a mim, possibilitaram vencer, passo a passo, cada encontro, cada lágrima, cada viagem. Por isso, são muitos a quem devo agradecer, pois nunca estive sozinha. Deus providenciou família e amigos que me incentivaram e não deixaram que eu desistisse, mesmo quando, em alguns momentos, eu deixei de acreditar em mim.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter permitido a realização desse sonho e ter transformado essa agrovilana, em mestra.

Aos meus pais, por serem exemplos de leitores de palavras e de mundo e a nos ensinar, desde a mais tenra idade, a necessidade de deixarmos de ser “eu” para sermos “nós” e terem sempre um braço aberto para um abraço, nos momentos de alegria e de dificuldades.

A meus filhos, André, Lucas e Felipe pela compreensão das ausências e pelo amor compartilhado; meu esposo Robério por enfrentar comigo, as viagens e os desafios de quem sonha e luta por dias melhores, meu afeto e amor.

A meus irmãos e irmãs, Arionaldo, Ivanilda, Eliane, Aderaldo, Credoaldo, Poliana, Jair, Jailson, Juliana, Mariza por nunca terem permitido que as ‘lições’ ensinadas pelos nossos pais se perdessem pelos caminhos da vida e termos nos tornado os melhores amigos e incentivadores, uns dos outros. A meus cunhados, cunhadas e sobrinhos por terem acompanhado e torcido por mim e, pela convivência, tornaram-se parte de nossa família.

A Juliana, Flavio e Alex por terem sido meu porto, meu apoio, meu lar, minha família e por transformarem meus dias e noites em Garanhuns, em momentos de encontro, de amor, de descontração e pelo apoio incondicional nos momentos de crises. Vocês compartilharam comigo da minha alegria e das minhas angústias. A Juliana, a primeira e mais exigente leitora de meus textos, o meu reconhecimento e agradecimento, sem você não teria conseguido vencer.

Aos amigos do PROFLETRAS, a melhor turma que alguém poderia ter!, agradeço pelo companheirismo, generosidade, apoio, incentivo, conversas agradáveis e troca de experiências.

As companheiras de viagem Ana Valéria e Catarina, por terem partilhado as alegrias, sustos e desafios nos longos trajetos para Garanhuns.

A todos os professores e professoras do PROFLETRAS da UAG, pela contribuição que cada um deu de si mesmo, ouvindo-nos, apontando os erros, motivando, apontando caminhos e desvendando os mistérios de transformar a teoria em práxis e, juntas, construindo conhecimentos.

As professoras, Dra. Angela Valéria e Dra. Dirce Jaeger, por terem aceitado fazer parte da minha banca, pelas importantes e valiosas contribuições dadas na qualificação que ajudaram a direcionar este trabalho.

A professora Dra. Marlene Maria Ogliari, minha orientadora, que partilhou comigo seu tempo, conhecimento, compreensão das minhas limitações e construiu comigo esse trabalho. Agradeço pela disposição, dedicação incansável e comprometimento com que me orientou tornando possível chegar ao final desse percurso, meu muito obrigada.

A professora Valdelina, Secretaria de Educação do Município de Curaçá-Ba, por ter autorizado a minha licença para que eu pudesse ter mais tempo disponível para me dedicar a este objetivo.

As professoras e alunos da EMARS, pelo apoio durante todo o período de realização do trabalho e por me ensinarem a “redescobrir” a importância do nosso povo e da nossa gente.

E, finalmente, aos representantes de Agrovilas, por compartilharem conosco suas histórias, por não desistirem de lutar, apesar das tempestades, por dias melhores para o povo das agrovilas. A vocês, o meu reconhecimento e agradecimento por tudo que têm nos ensinado, através do exemplo de vida de cada um, a cada dia.

*“O lugar em que o homem nasce, cresce, se casa e cria seus filhos, também tem uma história que fala da terra, do rio, das pessoas (...) da farinhada, da arte, do forró. São essas coisas que definem quem somos, o que desejamos e para onde queremos ir. Cada lugar tem assim, um jeito diferente de outros lugares”.*

(Autor desconhecido)

## RESUMO

Este trabalho tem como foco de estudo as práticas de letramento social e escolar em uma escola de reassentamento e apresenta como sugestão de instrumento de vinculação destes letramentos, o debate regrado público. A motivação para esta pesquisa surgiu da necessidade de entender o porquê de os alunos concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental com dificuldades relacionadas ao domínio dos gêneros orais formais públicos, especialmente o debate regrado público, mesmo sendo constante a ocorrência desse gênero textual, no contexto social de que fazem parte e o domínio deste gênero ser necessário na luta pela manutenção de direitos da comunidade, demonstrado na fundamentação histórica, deste estudo. Foi adotada, como metodologia, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005) pelo seu caráter participativo, com vistas a uma intervenção na realidade e do ponto de vista dos métodos empregados, por ser a que melhor atende aos objetivos proposto na pesquisa. Como aporte teórico escolhemos o interacionismo sociodiscursivo, representado por Bronckart (2006; 2007), Guimarães e Machado (2007), Paviani (2011), por referendarem a importância das interações entre os sujeitos para o processo de ensino – aprendizagem e constituição dos mesmos. Concernente às concepções de letramentos e sua importância dentro e além dos muros escolares, recorreremos a Soares (2004), Rojo (2009), Rojo e Moura (2012), Street (2014). Além disso, trouxemos as contribuições de Santos (2007), BRASIL (1996), Costa e Vieira (2006), Young (2007), Ferrarezi Jr (2014) relativas à função social da escola sob a perspectiva do letramento e do protagonismo. No estudo a respeito dos gêneros orais formais, especialmente o debate regrado público, adotamos as concepções de Marcuschi (2007), Bakhtin (2011), Cordeiro Pinto (2015), Goulart (2005) Schneuwly e colaboradores (2004), PCN/LP (BRASIL, 2001) e Leitão (2011). A partir do aporte teórico e do diagnóstico, planejamos e executamos uma sequência didática, adaptada do modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o estudo do gênero debate regrado público, tendo como uma das metas metodológicas para a análise dos resultados, apontar o progresso revelado entre o primeiro e o segundo debate executado pelos participantes deste estudo. Após a intervenção foi possível comprovar que os alunos conseguiram mobilizar, com mais propriedade, os recursos verbais (argumentos, contra-argumentos) e não verbais (postura, entonação) para defender seus argumentos, além do fortalecimento do protagonismo destes sujeitos. Pelo exposto, este estudo sinaliza para a prática de ações sistemáticas com os gêneros orais formais, como objetos de estudo, a exemplo do debate regrado público, para que a escola cumpra sua função de habilitar os alunos a agirem socialmente através da vinculação do letramento social ao escolar.

**Palavras-chaves:** letramento social; letramento escolar; gêneros orais; debate regrado público; sequência didática.

## ABSTRACT

This task has how focus to study the practices of social literacy and educational in a school of resettlement and introduce as suggestion of linking's instrument of these literacy, public the debate regimented. The motivation for this search emerge of necessary to understand the why students complete the 9<sup>o</sup> grade basic school with difficulties related field of public formal oral genres, especially the public debate regimented, even though constant occurrence this kind textual, in the context social that part and the domain of their genre be necessary in the struggle for maintenance of community rights, showing historical reasons, this study. It was adopted, methodology as action research (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005) by his participatory character, with a view to an intervention in reality and from the point of view of the methods employed, to be the one that best meets the objectives proposed research. As the theoretical we choose interactionism discursive social, represented by Bronckart (2006, 2007). Guimarães e Machado (2007), Paviani (2011), for referenced the importance of interactions together the fellow to the learning process - apprenticeship and formation of same. Associated at conception of literacy and your importance in and to transcend the walls of these schools, appealed to Soares (2004), Rojo (2009), Rojo e Moura (2012), Street (2014). Also, brought the contribution of Santos (2007), BRASIL (1996), Costa e Vieira (2006), Young (2007), Ferrarezi Jr (2014) relative social functions of school under perspective of literacy and prominence. On study of respect of oral formal genres, especially the public debate regimented, adopted the Marcuschi conceptions (2007), Bakhtin (2011), Cordeiro Pinto (2015), Goulart (2005) Schneuwly and employees (2004), PCN/LP (BRASIL, 2001) and Leitão (2011). Stem from additional theoretical and diagnostic, planned and implement a didactic sequence, adapted of the pattern presented by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), for the study about the public debate regimented, by having as one of the methodological goals for a analysis of results, to indicate the progress uncovered between the first and the second debate executed for this study participants. Behind the intervention was possible to prove that the students get mobilize, with more property, the verbal resources (arguments, counterarguments) and nonverbal (posture, intention) for defend your arguments also to fortification of protagonist these subject. The exposed, this study signals for the practice of systematic with the formal oral genres, with study object, for example the public debate regimented, to school, comply its function of qualify the students act socially through the linking of social literacy and school.

**Key Word:** social literacy, school literacy, oral genres, public debate regimented, sequence didacticism.

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS.

<b>Tabela 1</b> – Quantitativo de alunos da EMARS de 2010 a 2016.....	30
<b>Quadro 1</b> – Meios não linguísticos da comunicação oral.....	53
<b>Figura 1</b> – Fases da pesquisa-ação.....	64
<b>Figura 2</b> – Foto da EMARS.....	75
<b>Quadro 2</b> – Gêneros textuais mais recorrentes nas aulas de língua portuguesa.....	82
<b>Quadro 3</b> – Gêneros textuais que mais circulam na comunidade.....	83
<b>Quadro 4</b> – Modalidade de linguagem –oral ou escrita – mais importante nas práticas de lutas por direitos.....	86
<b>Quadro 5</b> – Participação dos sujeitos - participantes nas reuniões e manifestações para defender os interesses dos reassentados.....	93
<b>Figura 3</b> – Foto de manifestação dos reassentados de Itaparica.....	98
<b>Quadro 6</b> – 1ª oficina – situação inicial: discutir temas polêmicos.....	101
<b>Quadro 7</b> – 2ª oficina – preparação para o primeiro debate.....	103
<b>Quadro 8</b> – 3ª oficina – produção de debate regrado público.....	106
<b>Quadro 9</b> – 4ª oficina – análise da realização do debate.....	109
<b>Quadro 10</b> – 5ª, 6ª, 7ª oficina – estudo do gênero textual debate regrado público.....	114
<b>Quadro 11</b> – Síntese de informações.....	120
<b>Quadro 12</b> – 8ª oficina – construção de argumentos.....	123
<b>Quadro 13</b> – 9ª e 10ª oficina – produção final.....	125

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>CAHTU</b>	Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí
<b>CHESF</b>	Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco
<b>COODEVASF</b>	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
<b>CRAB</b>	Comissão Regional dos atingidos por barragem na região Sul
<b>CRABI</b>	Comissão Regional dos Atingidos do Rio Iguaçu
<b>EMARS</b>	Escola Municipal Antonio Ribeiro dos Santos
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>ISD</b>	Interacionismo Sociodiscursivo
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
<b>STR</b>	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
<b>V. M. T</b>	Verba de Manutenção Temporária

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Origem e constituição do Projeto Pedra Branca.....	21
2.2 Aspectos históricos e sociais da escola, <i>lócus</i> desta pesquisa .....	28
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>33</b>
3.1 O interacionismo sociodiscursivo e suas principais propostas teórico-metodológicas .....	33
3.2 Letramento: uma discussão em torno do letramento social e letramento escolar .....	38
3.3 Função social da escola, sob a perspectiva do letramento e do protagonismo juvenil.....	42
3.4 Gêneros orais e implicações pedagógicas .....	49
3.5 O debate regrado público no contexto do ensino .....	55
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>
4.1 Tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos inerentes .....	62
4.2 Participantes da pesquisa.....	70
4.2.1 Alunos participantes .....	70
4.2.2 Professoras de língua portuguesa da EMARS .....	72
4.2.3 Representantes de Agrovilas.....	72
4.3 Escola campo da pesquisa-ação.....	74
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>76</b>
5.1 Análise e discussão dos dados – fase diagnóstica.....	76
5.1.1 Observação de eventos no contexto da sala de aula .....	76
5.1.2 Questionários e entrevistas .....	81
5.1.3 Observação de ações de mobilização e enfrentamento na comunidade do Projeto Pe- dra Branca .....	94
5.2 Análise e discussão dos dados – fase da intervenção .....	99
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade grafofônica em que vivemos, é imprescindível que o indivíduo tenha desenvolvido, satisfatoriamente, a habilidade de comunicar-se oralmente, em contextos formais e informais, ler, produzir textos - orais e escritos-, e, através disso ter acesso às diversas funcionalidades, vantagens que esses domínios podem propiciar a cada cidadão. Porém, é necessário que o domínio dessas habilidades seja capaz de garantir a sua inserção e participação ativa no contexto histórico e cultural em que está inserido, ou, em outros termos, ser alfabetizado e letrado.

A escola é o espaço privilegiado para contribuir para o desenvolvimento do letramento nos alunos, aqui concebido, inicialmente, como habilidade leitora e produtora de textos orais e escritos, propiciando, ao aluno cidadão, o uso nas práticas sociais dessas habilidades, tornando-o apto a adequar a sua linguagem às diversas situações discursivas fazendo-o reconhecer que, tão importante quanto codificar e decodificar o código linguístico, ser letrado é ter um nível de habilidade que o torne capaz de intervir, positivamente, no contexto do qual ele faz parte.

Assim, promover o letramento escolar e legitimar o letramento social é uma das funções sociais da escola, função essa que requer uma constante troca de saberes: da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, parceria já defendida há tempo por Paulo Freire.

Esta pesquisa se propôs a estudar as práticas de letramento realizadas na Escola Municipal Antônio Ribeiro dos Santos (EMARS, de ora em diante), acompanhadas durante as aulas de língua portuguesa e conhecer as práticas de letramento social ocorrentes na e necessárias à comunidade em que a mesma está inserida. Com base nesse estudo, propomos, aplicamos e avaliamos ações pedagógicas que poderão vincular o necessário letramento social ao letramento escolar, através de sequências didáticas que tiveram como meta o ensino-aprendizagem do debate regado público, cujo domínio será compreendido aqui como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do letramento e, por sua vez, da ampliação do protagonismo juvenil, com vistas à cidadania.

A localidade onde a escola está inserida denomina-se Projeto de Irrigação Pedra Branca, e está localizado no município de Curaçá, região do nordeste do estado da Bahia.

Os sujeitos deste estudo são os representantes das 19 agrovilas que formam o Projeto de Irrigação Pedra Branca, o grupo de participantes do estudo que incluiu a professora de

língua portuguesa e os alunos. Esses, em 2015, quando iniciamos a presente pesquisa, estavam no 8º ano do Ensino Fundamental da EMARS, por sua vez, em 2016 estão cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. Os participantes foram selecionados em função da conclusão de uma etapa de formação escolar, fase essa passível de verificação sobre o domínio de habilidades necessárias à continuidade da formação básica. Além disso, as avaliações internas e externas da EMARS apontam sérias lacunas decorrentes do processo de letramento e a observação *in loco*, na escola e em ações na comunidade, demonstram a pouca participação deles no contexto sócio-político da comunidade da qual fazem parte. A hipótese que levantamos aqui é que elas sejam decorrentes, em partes, do não trabalho sistemático com gêneros orais e escritos relacionados às práticas sociais da comunidade, o que gera descompasso entre o letramento social e o letramento escolar, sendo aquele um espaço onde os gêneros orais são preponderantes.

As questões exploratórias iniciais foram às seguintes: qual a concepção que a comunidade escolar<sup>1</sup> tem sobre a função social da escola? Que práticas de letramento são mais enfatizadas na escola e na comunidade? Há identificação entre o letramento social e o escolar? Como vincular os atos de letramento social ao letramento escolar? O debate regrado público pode ser um fator de vinculação entre o letramento social e o letramento escolar, nessa comunidade e ser um fator de promoção do protagonismo juvenil? A partir de estratégias didáticas, é possível desencadear, no aluno em referência, a aprendizagem desse gênero textual e da sua capacidade de argumentar oralmente, aprender a ouvir, respeitar, posicionar-se em relação ao discurso do outro e adquirir mais conhecimentos sobre seu meio sócio-político cultural?

O Projeto de Irrigação Pedra Branca, faz parte do reassentamento<sup>2</sup> de Itaparica e, pela sua formação histórica, os sujeitos que ali moram construíram suas identidades através da luta organizada e, enquanto trabalhadores rurais, conseguiram não apenas o direito a uma nova terra, mas também a condições dignas de sobrevivência. Essas condições foram conquistadas, no dia a dia, pela união da coragem e determinação de um povo que, em sua maioria, não tinha um bom nível de letramento escolar, especialmente os adultos. Por outro lado, estavam

---

<sup>1</sup> Comunidade escolar: todos os sujeitos usuários da escola: alunos, professores, direção, demais funcionários da escola e familiares do alunos.

<sup>2</sup> No contexto deste estudo, a palavra reassentamento será usada significando um grupo de 10.500 famílias, proprietárias de terras, foi obrigado a sair de suas propriedades para que ali fosse construída a Hidroelétrica de Itaparica, na bacia hidrográfica do rio São Francisco, atualmente denominada Hidroelétrica Luiz Gonzaga. Para realocar parte dessas famílias, cerca de 5.900, foram criados 8 projetos de irrigação em vários municípios dos estados da Bahia e de Pernambuco. O conjunto de projetos foi denominado de reassentamento de Itaparica e os moradores desses projetos passaram a ser chamados de reassentados

de tal forma comprometidos com seus ideais e sua gente, que conseguiram vencer a opressão e o medo que tinham daqueles que se diziam “doutores do conhecimento” e, pela luta, foram respeitados em seus direitos.

Um espaço geográfico/social dessa natureza propiciou o surgimento de um necessário letramento social, construído através de práticas sociais concretas, tendo na luta pela terra um tema gerador, dando origem a discursos que configuram, entre outros anseios, as formas de resistência coletiva diante da opressão e da exclusão, além de usos específicos de gêneros textuais, predominantemente orais, já que a maioria dos líderes eram e, ainda são, não alfabetizados. Todo esse contexto foi um dos motivos que nos levou a selecionar a EMARS e seu entorno como espaço geográfico do presente estudo, pois defendemos que a escola precisa resgatar e inserir esses letramentos na sala de aula, como forma de potencializar esses letramentos e tornar os sujeitos mais protagônicos.

A presença e atuação da escola, na localidade em questão, foi uma das lutas concretizadas, um ideal atingido através de muitas reuniões, viagens, discursos, discussões e persistência coletiva. Por outro lado, uma vez instalada na região, a escola não concretizou o ideal dos seus batalhadores que era, em síntese, tornar os alunos mais “poderosos” (YOUNG, 2007) do que seus preceptores e líderes, uma vez que seriam pessoas alfabetizadas e, como tais, detentoras de um “poder” que eles não tinham.

O que a comunidade constatou, no entanto, foi uma geração<sup>3</sup> pouco participativa nos contextos de organização social e de lutas de que a comunidade ainda necessita e historicamente estava acostumada a praticar, e, quanto à situação escolar, nós identificamos a inexistência de estudo sistematizado da oralidade, enquanto gênero textual, no contexto de ensino da escola já referida, de um modo geral, e, principalmente, nas turmas do 8º e 9º ano, do Ensino Fundamental.

Embora, a não adoção dos gêneros orais como objetos de estudo seja um problema generalizado no Ensino Fundamental brasileiro (GOULART, 2005; CORDEIRO PINTO, 2015), parece-nos que, aqui, ele se torna mais evidenciado em função das expectativas criadas pelos reassentados sobre o poder que o letramento escolar traria e atribuiria à comunidade local. No inconsciente coletivo do grupo, isso os igualaria aos “doutores do conhecimento”<sup>4</sup>, isto é, alfabetizados e atuantes nas organizações sociais e de lutas, conforme comentário acima. Temos, então, outro motivo que justifica esse estudo: mapear e caracterizar as lacunas

---

<sup>3</sup> Crianças e jovens escolarizados: apáticos em relação às lutas da comunidade.

<sup>4</sup> Pessoas que detém o conhecimento especializado e estão à frente das discussões do reassentamento em oposição aos reassentados: engenheiros, agrônomos, diretores de empresas como a CHESF, COODEVASF, advogados, juízes...

em relação à sistematização de gêneros orais, para que eles, os alunos, possam usufruir dos direitos e do poder que o letramento escolar acrescenta ao letramento social adquirido nesse contexto específico, além de contribuir para o resgate da história da comunidade e incentivo ao protagonismo juvenil.

Uma melhoria nesse domínio poderia contribuir diretamente com os resultados das lutas comunitárias empreendidas e, ainda necessárias, (embora esse não seja diretamente um dos objetivos visados aqui), bem como, na autoestima dos integrantes da comunidade.

Dessa forma, consideramos importante investigar: a) as práticas de letramento que são realizadas fora do contexto escolar; b) a concepção que a comunidade escolar tem sobre a função social da escola; c) mapear se práticas de letramento com gêneros orais ocorrem durante o percurso educativo, na escola, sua frequência e em que situações de aprendizagem são realizadas, com que objetivos, para entendermos o porquê dos alunos concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental, sem um nível significativo de domínio de gêneros orais públicos. E, conseqüentemente, o da habilidade de argumentar oralmente e da capacidade de ouvir, respeitar e posicionar-se em relação aos discursos veiculados através desses gêneros.

Este posicionamento é embasado na hipótese de que se atividades orais forem planejadas, enquanto unidades de ensino, proporcionariam aos alunos, a oportunidade de apropriarem-se de recursos linguísticos, textuais e comunicativos mais adequados às práticas orais na escola e fora dela, conhecimentos que julgamos necessários e fundamentais no desenvolvimento do letramento global do aluno e, como consequência, do protagonismo juvenil, principalmente se tivermos como objetivo vincular o letramento social ao letramento escolar, tendo como universo de aplicação o contexto histórico e situacional já descrito aqui.

O resultado dessa investigação trouxe-nos dados para propormos atividades pedagógicas mais próximas dos anseios da comunidade e, sendo assim, mais produtivas, favorecendo a eliminação de lacunas já detectadas.

Além disso, fazendo um paralelo entre os alunos participantes e os líderes de agrovilas foi possível verificar que: a) os líderes de agrovilas, apesar do pouco letramento escolar, conseguem dominar os recursos e habilidades próprios do gênero debate regrado público, como a argumentação, a adequação do discurso e a postura corporal; b) os alunos participantes, mesmo com a ampliação da escolaridade, apresentam dificuldades em adequar seu discurso às situações orais formais, necessitando, portanto, de estudo e reflexão a respeito deste gênero; c) em relação ao nível de protagonismo, os líderes comunitários apresentam níveis avançados (COSTA; VIEIRA, 2006), enquanto os alunos participantes são pouco atuantes no contexto social da comunidade.

Esse contexto propiciou uma reflexão a respeito da função social da escola, sob a perspectiva social do letramento, baseada nos princípios do interacionismo sociodiscursivo e contribuiu para a escolha do gênero oral formal, o debate regrado público como objeto de estudo, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Reafirmamos ainda que julgamos necessário tornar mais efetiva a relação entre a escola e a comunidade pela adoção de práticas sociais de uso de gêneros textuais comuns naquele contexto, entendendo-as como um passo importante para desencadear um trabalho coletivo em que todos poderão conscientizar-se do seu papel como protagonistas do processo educativo da comunidade escolar. Assim, podemos valorizar não só o letramento escolar, mas também, e com igual peso, o letramento social da comunidade, ampliando esse conhecimento para um contexto global, tornando-o, como classifica Young (2007), um “conhecimento poderoso”, além de possibilitar a preparação do aluno para o exercício da cidadania como prática social, em contextos sociais e institucionais, sendo a escola um desses contextos formadores.

Diante desse desafio de aproximar escola e comunidade, elegemos o estudo da oralidade, através do gênero oral formal debate regrado público como objeto de ensino por ser recorrente na comunidade de estudo, para exercício da cidadania, e não valorizado pela escola. Além disso, o domínio do debate regrado público, o estudo de suas características e usos, bem como, o treinamento desse gênero, torna-se imprescindível para incentivar o protagonismo dos jovens, nas questões sociais do reassentamento.

A partir dessa escolha planejamos e desenvolvemos ações articuladas, tendo como referência uma sequência didática, adaptada do modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para o estudo do gênero textual debate regrado público, visando propor, aplicar e avaliar ações pedagógicas capazes de vincular o necessário letramento escolar com o letramento social ocorrentes na comunidade em questão, concebendo-os como elementos fundamentais do processo de letramento e do processo de desenvolvimento do protagonismo dos alunos-participantes.

Em consonância com esses objetivos mais amplos, propomos: 1) mapear e caracterizar as práticas pedagógicas de letramento voltadas para a apropriação de gêneros orais, nas aulas de língua portuguesa, em uma turma de 9º ano da EMARS e as práticas de letramento sociais ocorrentes no entorno da EMARS; 2) identificar as concepções que alunos, professor e comunidade do entorno da EMARS têm sobre a função social da escola; 3) criar condições e espaços que promovam o protagonismo juvenil dos sujeitos participantes; 4) oportunizar a escuta e valorização da história da formação da comunidade; 5) propor, realizar e avaliar

atividades pedagógicas de intervenção relacionadas ao gênero textual debate regrado público, através de uma sequência didática; 6) analisar, nas produções orais dos alunos em referência, a habilidade de argumentar oralmente e da sua capacidade de compreensão do discurso do outro, sendo capaz de ouvir, respeitar e posicionar-se em relação a esse discurso.

Pelo seu caráter investigativo e participativo, com vistas a uma mudança na realidade e do ponto de vista dos métodos empregados, este trabalho classifica-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005). Atendendo à base teórico-metodológica deste tipo de pesquisa, este trabalho parte de uma fase diagnóstica, em que foi realizada a coleta de dados com um grupo de participantes (professora pesquisadora, Líderes comunitários, professora participante e alunos participantes). Foram adotados como instrumentos de pesquisa, na fase diagnóstica, observação da aula de língua portuguesa e da realização de eventos da comunidade; entrevistas e questionários. A partir do diagnóstico realizado na escola e na comunidade, planejamos e aplicamos uma proposta de intervenção voltada para o estudo e a prática do gênero oral debate regrado público, cuja escolha de gênero foi justificado acima.

Segundo Thiollent (2011, p. 25), os objetivos da pesquisa-ação podem enfatizar “... a três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento”. No que tange a esse trabalho, além da “produção de conhecimento”, buscamos também, a “tomada de consciência” (THIOLLENT, 2011) nos jovens a respeito da necessidade de sua participação nas questões sociais de sua comunidade. Para atingir a esse objetivo, propomos o levantamento de informações a respeito da história da formação da comunidade, através dos sujeitos que contribuíram para a sua conquista, os representantes de agrovilas. Dessa forma, foram (re)construindo a história, as relações com esses sujeitos e ampliando seus protagonismos, através das diversas atividades que atuaram, participaram, opinaram, escolheram, decidiram, refazendo, reconstruindo conceitos para prepararem-se para o debate regrado público.

Esta dissertação está organizada em seis seções, incluindo esta introdução, como a primeira seção e a conclusão, como sexta; as demais seções foram assim distribuídas:

Na segunda seção é apresentada a história da origem e constituição do Projeto Pedra Branca. Trata-se de uma comunidade formada, a partir de 1987, pelos reassentados da barragem de Itaparica, bem como, traça-se um perfil social dos sujeitos que a compõem e, pela forma como foi constituída, justifica o registro de sua formação, como meio de promoção e valorização dos sujeitos que dela participaram e participam, bem como dos letramentos ocorrentes nesse contexto. Como sub-tópico apresentamos a história da escola e como foi a conquista desse benefício à comunidade, considerando que trata-se de um dos principais

espaços onde foi desenvolvido este estudo. Destacamos, também, como essa instituição se relaciona com seu entorno, enquanto espaço formativo formal e de encontro da comunidade.

Na terceira seção apresentamos as concepções teóricas que fundamentam este trabalho sendo estas, divididas em subseções:

Subseção 3.1 - o interacionismo sociodiscursivo (ISD) defendido pelos estudiosos da escola de Genebra, coordenados por Jean-Paul Bronckart. Trouxemos essa proposta de ensino da língua materna, porque tem como ponto de partida e ponto de chegada do processo ensino/aprendizagem as interações verbais, princípio que orientou as atividades de intervenção que aplicamos na segunda parte deste estudo;

Subseção 3.2 - discorremos sobre as concepções de letramento social e escolar destacando os posicionamentos apresentados por Street (2014), Hamilton (2002), Rojo (2009), Soares (2009) por relacionarem os letramentos que são valorizados ou marginalizados às questões sociais e econômicas dos usuários e dos contextos em que são veiculados;

Subseção 3.3 - a partir das questões a respeito do ISD e das concepções de múltiplos letramentos é apresentado o papel ou função da escola, também sob a perspectiva do letramento, embasado nas concepções de Ferrarezi Jr (2014), Young (2007), Costa (2001), Costa e Vieira (2006), Veiga (2002) pela defesa de uma escola que oportunize o protagonismo, o espaço de discussão que ultrapasse os muros escolares e atue como instrumento emancipatório da comunidade em que está inserida;

Subseção 3.4 e 3.5 - apresentamos uma discussão a respeito da importância do estudo dos gêneros orais formais, especificamente o do debate regrado público, no espaço escolar como instrumento para o fortalecimento do letramento social através do letramento escolar, no contexto da comunidade de reassentamento. Defendemos que eleger o debate regrado público como objeto de estudo nas aulas de língua materna, propicia desenvolver as habilidades de argumentação e adequação de discursos e postura em situações formais públicas, necessários em contextos sociais de lutas por direitos. Para tanto, apoiamos-nos nas considerações de Paviani (2011), Marcuschi (2007, 2010), Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Bakhtin (2011), Goulart (2005), Figueiredo, Balthasar e Goulart (2012).

Na quarta seção apresentamos a metodologia utilizada, a descrição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e informações sobre o grupo de participantes deste estudo.

A quinta seção é destinada a descrição e análise dos dados coletados, tanto da fase diagnóstica, como da fase de intervenção. Analisamos as ações propostas e efetivadas na sequência didática, bem como os resultados alcançados. Trata-se de uma descrição de todas as etapas realizadas, desde a coleta de dados, para a construção do diagnóstico, concepções a

respeito da função da escola que os sujeitos apresentam, quanto às ações propostas e refeitas ao longo do percurso para adequar-se às demandas do grupo de participantes deste estudo e atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

Nas considerações finais, sexta seção, revimos os resultados e as dificuldades encontradas durante o processo de aplicação da sequência didática, para o estudo do gênero debate regrado público, bem como, sinalizamos para a necessidade de a escola estar atenta às formas de linguagem, especialmente as orais, da comunidade em que está inserida e adotar os gêneros orais formais como objetos de estudo. Agindo assim, a escola, enquanto instituição formativa, irá reconhecer e valorizar os letramentos sociais, ampliando-os com o letramento escolar e, desta forma, cumprir sua função de habilitar os alunos a serem protagonistas socialmente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA

### 2.1 Origem e constituição do Projeto Pedra Branca<sup>5</sup>

As décadas de 70 e 80, no Brasil, foram marcadas por significativas transformações políticas, econômicas e sociais. Entre elas, citamos a crise do petróleo, a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e a transição da ditadura militar para o movimento reivindicatório da democracia, iniciado pelas manifestações das ‘diretas já’.

A crise do petróleo, cuja primeira etapa aconteceu em 1956, agravou-se em outubro de 1973, ocasionada pelo excessivo preço do petróleo. Os países em desenvolvimento como o Brasil, por exemplo, foram os mais afetados, gerando, aqui, uma grave crise energética que, por sua vez, provocou um colapso econômico, e, com ele, encerrou-se o período conhecido como “milagre econômico brasileiro”, o da efervescência do ufanismo brasileiro e da visão do Brasil como país do futuro.

Em meados dos anos 70, como uma das ações de combate à crise do petróleo, o Brasil lança,

(...) o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), cujos objetivos eram: manter altas as taxas de crescimento econômico; estimular a produção de bens capital, como máquinas e equipamentos pesados; e aumentar a produção de insumos básicos, considerados essenciais à industrialização acelerada (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 245).

Como desdobramento desse plano, para enfrentamento da crise energética, o governo investiu na construção de hidrelétricas.

Por ter um território privilegiado de bacias hidrográficas e, com elas, ter um grande potencial de geração de energia, associado à instalação, em seu território nacional, de grandes empresas internacionais, que exigiam condições adequadas de infraestrutura energética, levaram o país a ser um dos maiores gerenciadores e financiadores dessa fonte de energia, no mundo.

Porém, nesse momento político de uma ditadura em que os direitos civis eram negados aos brasileiros, a necessidade de geração de energia era priorizada em detrimento das necessidades daqueles que estavam no caminho das águas que as represas das usinas inundariam. Assim, inseridos nesse panorama político, no final dos anos 70, iniciou-se a construção de usinas hidrelétricas, cujos referenciais mais expressivos foram Tucuruí - Pará, na região norte; Itaipu - Paraná (binacional com Paraguai), no Sul; Sobradinho e Itaparica no

---

<sup>5</sup> Esse texto foi redigido com dados coletados através de 20 entrevistas, aplicadas pelos alunos participantes deste estudo, a 19 moradores mais antigos da comunidade.

Nordeste. Alguns anos depois, em 1996, começa a construção da usina de Itá, no rio Uruguai, em Santa Catarina; e Machadinho, na divisa de Santa Catarina com o Rio Grande do Sul.

Com o início dessas obras, veio, também, a revolta das famílias por terem sido expulsas de suas terras. Tal situação provocou a necessidade de se organizarem em comissões para garantir a indenização justa e a relocação de suas famílias em novas terras. As primeiras comissões formadas para esse fim foram: CRAB - Comissão Regional dos atingidos por barragem na região Sul; CAHTU - Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí; CRABI - Comissão Regional dos Atingidos do Rio Iguaçu. Embora vivendo em um período de ditadura militar, paulatinamente, essas comissões corroboraram para que o tratamento dado às famílias atingidas pela construção das primeiras barragens fosse diferente. Por exemplo, os atingidos pela barragem de Sobradinho, no estado da Bahia, região Nordeste, por não terem se organizado em comissões, associações e não reivindicarem coletivamente seus direitos, saíram de suas terras sem direito à indenização, ou com indenização injusta, o que fez com que muitas delas fossem parar nas periferias de centros urbanos, sem condições dignas de sobrevivência.

Em 1975, foi dada à Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco (CHESF) a concessão para dar início à construção da barragem de Itaparica e, a partir daí, também, iniciaram-se, nesta localidade, os embates e lutas sociais em prol dos direitos que lhes estavam sendo negados, gerenciados, especialmente, pelos sindicatos de trabalhadores rurais de cada município atingido pela barragem e por religiosos pertencentes à Igreja Católica. Eles objetivavam, primeiramente, convencer as pessoas sobre o que estava por vir e a necessidade de união, para que não acontecesse com as famílias que viviam às margens do rio São Francisco, o que sucedeu em Sobradinho<sup>6</sup>. Em 1979, ocorreu a unificação dos sindicatos dos trabalhadores rurais das regiões atingidas pela barragem de Itaparica, intitulado POLO SINDICAL, em que participavam representantes dos sindicatos de cada município a ser atingido pela construção da barragem. Essa união possibilitou a organização de ações coletivas e articuladas com as demais organizações de todo o país, em defesa dos direitos dos reassentados.

Em relação à situação política brasileira, no final dos anos 70, o Brasil vivia um momento de efervescência, agitado por diversos movimentos sociais que exigiam seus direitos. Entre eles citamos, segundo Rostoldo (2003, p. 4):

---

<sup>6</sup> Com a construção da barragem de Sobradinho cerca de 10 mil famílias, a maioria camponesas e pequenos produtores que abasteciam o mercado agrícola da região, foram retirados de suas terras. Destes, uma parte foram realocados em meio à caatinga, em terras improdutivas e os demais saíram sem direito a nenhum benefício.

(...)1979: Movimento dos Transportes Coletivos; Criação do Movimento dos Sem-terra (MST); Movimento das favelas.  
 1980: Criação do Partido dos trabalhadores; Criação da Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS).  
 1981: Movimento dos trabalhadores para a construção de Centrais Sindicais; Movimento Assembleia do povo.  
 1983: Criação da central única dos trabalhadores (CUT).  
 1984: Movimento Diretas - Já; Movimentos dos Assentados Rurais.

Em 1979, o então presidente João Figueiredo (1979-1985) assina a Lei da Anistia e, em 1983, tem início a campanha pelas eleições diretas no país, conhecido como o movimento das “diretas já”. Nesse contexto, a construção das usinas estava em andamento, assim como a disposição do povo para reivindicar direitos, especialmente nos centros urbanos.

Ainda no governo de João Figueiredo, apesar de a construção da barragem de Itaparica já estar em estágio avançado, começaram a surgir boatos, nas pequenas comunidades ribeirinhas, de que as pessoas precisariam sair de suas terras, sem saber quais destinos as esperavam. Isso parecia tão absurdo que muitos não acreditaram e tentaram dar seguimento a suas vidas, normalmente. Alguns, no entanto, acreditaram e foram eles os “profetas” que não apenas se conscientizaram sobre a veracidade dos boatos, como também foram eles que encabeçaram a luta pela garantia dos direitos daqueles trabalhadores e trabalhadoras que, na maioria dos casos, não sabiam escrever o próprio nome.

No ano de 1985, começaram a aparecer, nas pequenas comunidades a serem atingidas, os técnicos da CHESF para fazer o cadastro das famílias e àqueles que ainda tinham dúvidas, passaram a perceber a mudança como inevitável e muitos se desesperaram. As pessoas que estavam acostumadas com a vida pacífica de pequenos agricultores, pescadores e pequenos criadores de animais precisaram aprender a lutar pelos seus direitos, e lutaram. Lutaram pacificamente, muitas vezes, mas, no dia 01 de dezembro de 1986, a população das regiões que seriam atingidas pelas águas da barragem de Itaparica, mobilizou-se, armaram-se com seus instrumentos de trabalho e paralisaram as obras dessa barragem. Esse foi um dos primeiros e um dos maiores movimentos da população ribeirinha da região.

Após vários dias de manifestação e embate com a polícia, na tarde do dia 06 de dezembro de 1986, no governo do então presidente José Sarney (1986 a 1990), foi celebrado entre CHESF e trabalhadores representantes do Polo Sindical, o documento que ficou conhecido como o “ACORDO DE 86”. Através desse acordo foi garantido aos trabalhadores a maioria dos seus direitos, como água potável e para irrigação, casa pela casa que tinham, terra, pela terra que tinham, escola e postos de saúde para os Projetos de irrigação. Esse

acordo ainda serve como referência para todas as discussões a respeito dos direitos dos reassentados do Sistema Itaparica.

A assinatura desse documento, embora tenha sido e é de fundamental importância para o grupo, não foi suficiente para que os direitos dos envolvidos fossem garantidos, em muitas situações. Constataram que era preciso que o grupo estivesse sempre em alerta para que o acordo firmado fosse cumprido, situação que perdura até a presente data. Esses “profetas” ou “representantes de Agrovilas”, como são chamados atualmente, mesmo com pouco ou nenhum letramento escolar, eram dotados, além do instinto de sobrevivência, da responsabilidade pela vida daqueles com quem conviviam. Eles continuaram à frente dos grandes e necessários embates até os dias atuais, sempre em prol dos direitos acordados em dezembro de 1986.

Como ocorre em uma grande cachoeira de rio que de repente deságua, o dia da mudança chegou: o dia de deixar sob as águas a história de suas vidas, de seus territórios, a convivência com seus vizinhos, amigos e parentes. E saíram, deixando sob as águas do Velho Chico as memórias dos fatos e lugares que construíram sua identidade, sua cultura, sua vida... E, em outubro de 1987, já há registros, segundo os líderes comunitários, sobre as primeiras famílias que chegaram às Agrovilas<sup>7</sup> dos Projetos. As primeiras famílias chegavam em caminhões do tipo “pau de arara” e eram recebidos por funcionários da CHESF que entregavam um saco de feira e uma “quentinha” para cada membro da família. Essa era a única acolhida que os novos residentes recebiam, ao chegarem cansados, fisicamente e emocionalmente, àquele lugar distante e estranho, com casas iguais para acomodar histórias de vidas diferentes, lugar que não tinha nada de suas referências, nem a igreja que era o ponto de encontro da comunidade de onde vinham.

Que padroeiros iriam ser celebrados? Que manifestações culturais seriam aceitos e refeitos? E o reisado, o São Gonçalo, o caboclinho, quem iria dançar já que os componentes foram fixados em Agrovilas e até em Projetos diferentes? Onde colocar o oratório que estava entre as caixas da mudança? Como sobreviver se não tinham mais o peixe pra pescar e também por estarem longe do rio e, nem a terra estava demarcada, nem irrigada para a plantação?

Esses questionamentos foram feitos, recorrentemente, por todos os reassentados, que tiveram que aprender a conviver com o vizinho, que era um estranho, acostumarem-se a ficar

---

<sup>7</sup> Pequenas vilas com cerca de 70 a 120 famílias, com 2 tipos de residência, TIPO 1: com 2 quartos, 1 sala, 1 cozinha e 1 banheiro do lado de fora da casa; e do TIPO 2: com 3 quartos, 1 sala, 1 cozinha, 1 terraço na frente da casa e 1 banheiro do lado de fora da casa.

longe de seus primos e amigos, compadres da vida inteira, que compartilhavam segredos, experiências e passaram a ter que aprender a conviverem um outro espaço, com pessoas de culturas e hábitos diferentes, que não eram nem parentes, nem amigos.

Além disso, durante os oito primeiros anos, não tiveram a demarcação das terras, ou seja, receberam a casa e a promessa de um lote de terra que demorou a ser entregue, o que gerou uma ociosidade geral da população e, ao mesmo tempo, como aponta Scotty (2009, p. 89),

(...) os pais não tinham onde repassar os seus conhecimentos diretamente aos filhos, e o próprio lote recebido, posteriormente, exigiu conhecimentos que não faziam parte do patrimônio de conhecimentos paternos, sendo mais do domínio de técnicos especializados, em agronomia.

Desta forma, além de não receberem a terra demarcada, ainda eram informados que quando a recebessem teriam que seguir o modelo agrícola, adotado pela CHESF, que diferia da cultura de subsistência que estavam habituados e exigia o conhecimento de uma tecnologia que eles não conheciam e não dispunham como prática.

Os reassentados foram fixados em diversos municípios do Estado de Pernambuco<sup>8</sup> e Bahia<sup>9</sup>, como Santa Maria da Boa Vista, Petrolândia e Orocó, no estado de Pernambuco, Rodelas, Abaré e Curaçá, no estado da Bahia.

Em relação ao contexto deste estudo, mais especificamente, sobre o local denominado “Projeto de Irrigação Pedra Branca”, local onde a escola está localizada e onde a maior parte deste estudo foi desenvolvida, sua história começou no ano de 1988. Nesse ano, 5.962 famílias foram retiradas de suas localidades de origem e reassentadas nos projetos do sistema Itaparica. Dessas, 711 famílias foram reassentadas em 19 vilas ou Agrovilas, na divisa dos municípios de Curaçá e Abaré, ambos na Bahia, sendo que as Agrovilas de 1 a 13 pertencem ao município de Curaçá e, da 14 a 19, ao município de Abaré, formando o Projeto de Irrigação Pedra Branca.

Na época, as agrovilas ou vilas não tinham nome, mas sim um código da CHESF e, no caso dessa localidade, chamava-se Projeto BC. Depois a localidade passou a se chamar Projeto de Irrigação Pedra Branca, pela proximidade desse projeto com um povoado que era chamado de Pedra Branca. Assim, além de afastaram-se de seus familiares e amigos de uma vida inteira, passaram a ser denominados por um número, José, da Agrovila 01; Maria, da

---

<sup>8</sup> No estado do Pernambuco os projetos: Projeto Caraíbas (Município de Santa Maria da Boa Vista), Projeto Brígida (município de Orocó), Projeto Icó-Mandantes, Projeto Apolônio Sales e Projeto Barreiras-Bloco 1 e Bloco 2 (município de Petrolândia), Projeto Manga de Baixo (município de Belém do São Francisco), num total de 4.137 famílias.

<sup>9</sup> No estado da Bahia: Projeto Pedra Branca (município de Curaçá e Abaré), Projeto Rodelas (município de Rodelas), Projeto Glória (município de Glória), num total de 1.825 famílias.

Agrovila 10, e assim por diante, ou seja, nesse novo contexto os novos habitantes, além de perderem seu bem maior que eram as suas terras, perderam outro ainda maior: suas identidades.

Antes de serem reassentadas no Projeto de Irrigação Pedra Branca, as famílias moravam em pequenas fazendas ou sítios, localizados nas margens do Rio São Francisco ou em ilhas, viviam da agricultura de subsistência, representada basicamente pelo plantio de batata-doce, mandioca, feijão, milho, sendo complementados pela criação de algumas aves, caprinos, bovinos, suínos e da pesca. Depois de reassentados, era comum, em qualquer dia da semana, ver pessoas conversando ou jogando em mesas colocadas em frente às novas casas, sem árvores, sem qualquer tipo de plantação ornamental ou para alimentação. Poucos conseguiram trabalho nas empresas responsáveis pela construção da infraestrutura do projeto. E, no lugar de ser um dos participantes da construção de uma comunidade, passaram a ser representados por um número da Agrovila onde moravam. Estavam acostumados, em suas localidades de origem, a viverem de seu trabalho com a terra, produzindo alimentos para sua subsistência, tirando da terra e do rio o sustento de suas famílias, mas agora sobreviviam da Verba de Manutenção Temporária (VMT). Essa verba deveria ser, como o nome sugere, temporária, e equivalia a um salário mínimo e meio por família, independentemente do número de filhos, mas perdurou por mais de 15 anos, por conta das pendências que nunca foram resolvidas.

Mas o tempo foi passando e entre o verde e o cinza da caatinga que rodeia o perímetro irrigado, algumas coisas mudaram. Dentre as mais importantes:

- a) os representantes de Agrovilas foram envelhecendo e, em muitas delas, não há mais representantes, porque os mais jovens não querem se envolver com o movimento em defesa dos direitos e dedicar suas vidas à causa do reassentamento;
- b) apesar de haver associações e cooperativas, a maioria está inativa ou irregular, sem condições de comercializar a produção de seus associados;
- c) a alta incidência de drogas, dentro do perímetro irrigado, tem trazido consequências graves, especialmente para os jovens que tanto se iludem pela esperança de dinheiro fácil e se envolvem com o cultivo das drogas, assim como preocupa a quantidade de usuários, que aumentam a cada dia;
- d) fragilidade atual do POLO SINDICAL: por já não conseguirem agregar os interesses da maioria da população, conforme recebiam na fase inicial do processo de reassentamento, faz com que direitos conquistados sejam retirados da localidade como, por exemplo, o não funcionamento da assistência técnica aos

agricultores (ATER), do centro de serviços gerais à comunidade, do mini hospital, entre outros benefícios;

- e) a existência de terras salinizadas, improdutivas ou com pouca produtividade, a falta de drenagem nos lotes, tudo isso prejudica e desestimula a permanência, o investimento nas terras e a luta dos reassentados;
- f) alta incidência do uso de agrotóxicos o que, além de prejuízos financeiros, tem provocado um desgaste da terra que se torna menos produtiva a cada dia e acarreta em prejuízos à saúde dos produtores que usam o veneno, muitas vezes, sem a devida proteção;
- g) muitos casos de pessoas que cometem suicídio, sem distinção de idade, sexo;
- h) a CHESF quer repassar a responsabilidade do perímetro aos reassentados, sem dar as condições de sobrevivência para as famílias, já que o sistema de estrutura está sucateado, a exemplo da adutora que traz a água do rio para os reservatórios do perímetro irrigado e, desse, para os reservatórios das agrovilas;
- i) a alta produtividade da fruticultura local é prejudicada pela situação das estradas. Muitas são intransitáveis nas propriedades, especialmente na do Projeto de Irrigação Pedra Branca. A situação está tão caótica que, muitas vezes, a produção fica na roça, ou é vendida por um preço irrisório, porque os compradores não têm como entrar no Projeto por conta da situação em que se encontram as estradas;
- j) alto índice de violência, assaltos e até sequestro tem ocorrido dentro do perímetro do projeto;
- k) criação de mais um sindicato, o que referendou a divisão que já existia dentro dos perímetros. Divididos, enfraqueceram-se;
- l) em todos os municípios onde os reassentados foram fixados, os gestores municipais assinaram convênio com a CHESF e assumiram, em contrapartida, a responsabilidade de viabilizar a melhoria e/ou a implantação de serviços sociais como manutenção e/ou construção de estradas, fornecimento de água potável, serviços de saúde. Esses convênios foram assinados à revelia dos reassentados, sem que esses participassem da discussão ou apontassem as reais necessidades de cada agrovila;
- m) a CHESF repassou para a Companhia de desenvolvimento do Vale do São Francisco (COODEVASF), a responsabilidade assumida no “Acordo de 1986” em relação à operação e manutenção da irrigação do perímetro. Nessa ação, repassou muitas pendências assumidas com os trabalhadores;

- n) falta de subsídio à energia. A CHESF recusa-se a dar subsídio sobre a energia gasta pelas bombas que captam água para a irrigação e, sem esse subsídio, torna-se impossível para os trabalhadores pagarem as contas sozinhos, visto que, especialmente o Projeto de Irrigação Pedra Branca, por um erro de engenharia, as terras ficaram muito acima do nível do mar e o valor da energia tornou-se exorbitante;
- o) falta de manutenção das estruturas que conduzem a água (especialmente a hídrica), que estão enferrujadas, corrompidas, além de defasadas, ocasionando desperdício de um grande volume de água na condução do rio até os lotes agrícolas;
- p) falta de cumprimento do Acordo de 86 em relação à construção de estruturas básicas como a de um hospital, galpão, etc.;
- q) entrega de lotes a 22 famílias. Elas nunca receberam seus lotes, apesar de atestarem seus direitos às terras;
- r) alto índice de violência, especialmente contra as mulheres, crianças e jovens;

Todas essas demandas têm sido motivos de recorrentes manifestações, ações judiciais e produção de documentos diversos no decorrer desses anos. Algumas reivindicações estão em negociações, mas sem muitos resultados concretos e com rara participação, nessa luta cotidiana, dos atuais jovens, estudantes da escola EMARS, localizada nessa região de tantas lutas e conquistas, mas com muito ainda por fazer e conquistar.

Dentre esses problemas elencados, destacamos o alto índice de violência contra as mulheres e a problemática relacionada ao uso e comercialização de drogas. São temas frequentes nas discussões, na comunidade, e, alguns dos alunos já presenciarem ocorrência disso, em seus lares. Essas temáticas foram abordadas durante a sequência didática desenvolvida com a turma.

## **2.2 Aspectos históricos e sociais da escola, *locus* desta pesquisa**

Conforme apontado na seção acima, a Escola Municipal Antonio Ribeiro dos Santos - EMARS é fruto da conquista dos reassentados que garantiram, no acordo firmado em 1986 com a CHESF, que no reassentamento deveria ter escola, posto de saúde e lote para trabalhar. Mas apenas em 1998, mas de dez anos depois do acordo assinado, é que foi efetivada a construção da escola EMARS. Ela está localizada no Núcleo Principal do Projeto de Irrigação Pedra Branca, distante 89 km, da sede do município de Curaçá-BA, e cerca de 500 km da capital do estado, Salvador.

Nas comunidades de origem das famílias reassentadas, havia poucas escolas e os alunos deslocavam-se a pé, distâncias superiores a 8 km, sendo as casas dos professores, muitas vezes transformadas em salas de aula. Os professores, em muitas localidades, só tinham estudado até a 3ª ou a 4ª série e “o autoritarismo e a palmatória eram as armas usadas diariamente pelos professores”, relatou-nos a ex-professora Maria Josenita Ambrósio. Isso fazia com que os alunos os respeitassem da mesma forma, ou até mais, do que aos pais. As referidas “armas” dos professores, as precárias condições financeiras e a necessidade de os filhos trabalharem na roça para ajudar na renda familiar fizeram com que muitos evadissem do contexto da sala de aula, antes de concluírem o Ensino Fundamental.

Nas 13 vilas ou Agrovilas, que estão localizadas no município de Curaçá, há cinco escolas de Ensino Fundamental, etapa inicial. Inicialmente foram denominadas de: *Escola Democrática*<sup>10</sup> *Estadual de 1º grau Agrovila*, seguida do número da Agrovila: 01, 05, 08, 10,12. Além das cinco escolas, após 10 anos de manifestações reivindicatórias, a comunidade exigiu e conquistou o direito de ter, dentro do perímetro irrigado, uma escola de Ensino Fundamental, anos finais, e de Ensino Médio, evitando, assim, que seus filhos saíssem dali para outras cidades ou irem morar em outros municípios para continuar seus estudos.

No dia 23 de outubro de 1998, foi inaugurado, no núcleo principal das Agrovilas, um prédio escolar construído pela CHESF e entregue para o município de Curaçá. O nome da unidade escolar foi escolhido pela comunidade e esta a denominou de Escola Municipal Antônio Ribeiro dos Santos, em homenagem a um dos seus líderes sindicais que lutou pelo reassentamento e que morreu precocemente, assim que chegou ao Projeto de Irrigação Pedra Branca, no ano de 1988.

A EMARS conta com uma estrutura física privilegiada em relação às demais escolas do município: tem 8 salas de aulas amplas, secretaria, diretoria, almoxarifado, cozinha, despensa, banheiros para funcionários e alunos, sala de professores, biblioteca, pátio coberto, quadra de esporte, pátio descoberto, espaço para horta e o plantio de árvores. Toda essa infraestrutura torna o ambiente aconchegante e agradável.

No ano de 1999, a EMARS iniciou o ano letivo com 43 funcionários e 900 alunos distribuídos em 20 turmas: 6 no período matutino; 7 no vespertino; e 7 no período noturno. Duas turmas, uma do vespertino e a outra do noturno, ocuparam a sala que era destinada à

---

<sup>10</sup> Escola Democrática: o nome “escola democrática” foi atribuído pela CHESF sem uma justificativa do porquê de tal nomeação. Após alguns anos, cada Agrovila renomeou a sua escola, ficando a escola da Agrovila 01, por exemplo, denominada de Escola Municipal Maria das Dores da Silva, pois a população entendeu que ter a escola denominada por um número, reforçava ainda mais a sensação da falta de identidade que a comunidade passou a ter ao serem removidos de sua comunidade de origem. A renomeação representou também uma forma de apropriarem-se desse bem coletivo.

biblioteca, por falta de espaço para tal finalidade. No ano seguinte, a escola ganhou mais duas salas de aula, totalizando as oito salas atuais, e a sala destinada à biblioteca passou a ser usada para esse fim, recebendo o nome de Biblioteca Escolar Professor Paulo Freire. De 1999 ao ano de 2001, o Ensino Normal Médio foi ministrado também nesse espaço. Alunos desse curso passaram a atuar como professores da EMARS, ou seja, enquanto instituição pública já retribui à sociedade benefícios oriundos dela e também para a própria instituição.

Atualmente, a EMARS, como é carinhosamente chamada pelos alunos, conta com 404 alunos, com faixa etária entre 12 e 37 anos, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno com EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A clientela atendida pela escola reside no Projeto de Irrigação Pedra Branca e em fazendas circunvizinhas, no entorno do Projeto. Algumas Agrovilas são próximas à unidade escolar, a exemplo da Agrovila 11 que fica a, aproximadamente, 2 km da escola e outras ficam a até 14 km de distância. Em função disso, todos os alunos dependem do transporte escolar municipal para chegar à escola. Durante o período chuvoso da região, algumas vezes, os alunos residentes em regiões mais distantes não conseguem chegar à escola por conta das estradas que ficam intransitáveis.

Em relação à aprendizagem dos alunos, é possível destacar que, nas avaliações externas, tem havido um avanço, mesmo que pequeno. Por outro lado, ainda não conseguiram atingir os objetivos pretendidos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), visto que, em 2009, a meta projetada era de 3,0 e a escola atingiu 2,5; em 2011, a meta era de 3,0 e o IDEB foi de 2,6; e em 2013 a escola atingiu 3,1, enquanto a meta era de 3,5:

**Tabela 1: Quantitativo de alunos da EMARS de 2010 a 2016**

<b>Ano</b>	<b>Matricula</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Desistentes</b>	<b>Transferidos</b>	<b>IDEB</b>
2010	455	334	61	52	08	-
2011	455	312	82	60	01	2,6
2012	475	310	96	58	11	-
2013	447	303	69	68	07	3,1
2014	403	270	70	45	18	-
2015	362	293	35	34	-	
2016	404	-	-	-	-	-

Fonte: documento da Escola Municipal Antônio Ribeiro dos Santos

Diante desses números é possível fazer algumas leituras: a primeira é que tem aumentado ou se mantido constante o número de alunos matriculados, exceto, no ano de 2015, quando houve uma queda considerável; segundo, que o número de alunos reprovados e desistentes é muito alto. Ações pedagógicas e administrativas devem ser planejadas e postas em práticas visando à eliminação desses fatores.

Em relação ao 9º ano e ao nível de proficiência em língua portuguesa fornecidos pela avaliação da PROVA BRASIL, e exposto no mural da escola, os dados são preocupantes, vejamos: 64 alunos matriculados; 81% de taxa de participação. Destes: 0% apresenta nível avançado de proficiência, 7,49% são proficientes em língua portuguesa, 49,78% estão no nível básico e 42,73% apresentam nível insuficiente de proficiência. Nas Avaliações internas, constata-se um aumento no índice de alunos aprovados, porém o número de desistentes ainda muito alto, especialmente no turno noturno.

Dos 16 professores que atuam na EMARS, 13 professores são efetivos, porém por ser uma escola pequena e, para completar a carga horária, alguns professores atuam em disciplinas que não são de sua formação, o que tem dificultado a realização/desenvolvimento de alguns projetos.

As atividades que os alunos participam, com mais entusiasmo, segundo a coordenadora pedagógica, Adriana Rodrigues da Silva, são os projetos temáticos que envolvem apresentações em grupo. Nessas ações, revelam que se sentem mais à vontade e esforçam-se para as realizarem o melhor possível. Talvez essa seja uma das alternativas metodológicas que devem ser mais visadas nas aulas: o desafio.

Como recursos didáticos, a escola possui: datashow, retroprojektor, notebook, televisor e o próprio espaço escolar. A EMARS tem Projeto Político Pedagógico construído coletivamente e nesse consta como principal meta: “o aumento do nível de proficiência em leitura e escrita”. Possui Colegiado Escolar eleito pela comunidade escolar, porém sem participação efetiva.

Como em todo contexto escolar, as relações interpessoais apresentam, com certa frequência, casos de desrespeito entre os alunos e entre alunos e professores, ou entre funcionários, envolvendo discussões verbais ou violência física, principalmente, entre os alunos. Um dos fatores que influencia/justifica alguns desses comportamentos é o fato de a comunidade estar próxima à cidade de Cabrobó - PE e, conseqüentemente, ao polígono da maconha. Nesta região são facilitados o acesso, a compra, o uso e a venda de drogas. Além disso, muitos adolescentes que estudam na EMARS fazem uso de bebidas alcoólicas, inclusive muitos são menores. Uma das causas dessa situação atual pode estar alicerçada na

forma como a nova comunidade foi constituída, ou seja, do ponto de vista sócio histórico, as águas da Barragem de Itaparica modificaram muito mais do que a paisagem das localidades diretamente atingidas pela represa.

A perda da identidade geográfica dessa população e a alocação em uma nova terra/localidade trouxeram como consequência à falta de valorização dos espaços públicos e a sensação de não pertencimento ao local, fato que é comprovado pelos depoimentos constantes dos mais idosos que ainda sonham em voltar para seus lugares de origem, que ficaram debaixo das águas da barragem. Mesmo os mais jovens, já nascidos nas Agrovilas, ainda acham que a vida na comunidade é provisória. Outro agravante é o fato de uma tribo indígena, denominada de Tumbalalá, estar, no momento, lutando na justiça, pela posse das terras do projeto, alegando serem deles. Eles já ganharam a petição em duas instancias legais, faltando apenas a sanção da Presidência da República.

Essa história de vida da comunidade reflete-se no ambiente educativo, pois é comum a depredação deste espaço, muitas relações conflituosas, especialmente entre estudantes, conforme apontamos acima, mas o sentimento mais preocupante reinante nesse espaço é o sentimento de não pertencimento ao lugar. Muitos se referem à EMARS como a “escola da CHESF”, ou seja, não se sentem donos e responsáveis pela escola, “é da CHESF”. Em sendo assim, pode ser destruída, abandonada.

Diante desse contexto, formado por uma história de violência, insegurança, embate e abandono do poder público, defendemos uma prática pedagógica escolar voltada para o fortalecimento do protagonismo juvenil e instrumentalização dos alunos para que, com base nisso, assumam uma postura política em prol dos direitos coletivos, empreendidos através dos debates, da argumentação, tendo conhecimento da necessidade da adequação do seu discurso, quer oral ou escrito, às diversas situações formais discursivas de que vai participar. Desta forma a escola poderá contribuir para que esses jovens possam conhecer essa história, divulgá-la e, assim, eles poderão apropriar-se do lugar a que tiveram que aprender a chamar de seu.

É possível verificar, pelo exposto no referencial histórico da comunidade, a importância que ali assumem as interações verbais e orais para a formação individual e coletiva dessa comunidade de reassentados. Essas interações foram e são intensas, pela necessidade de adaptação a um novo contexto geográfico e social. Uma das correntes teóricas que dá sustentação a esta forma de abordagem do processo de ensino e aprendizagem da língua materna é a do interacionismo sociodiscursivo, conforme veremos na seção a seguir, que trata sobre o referencial teórico que embasa este estudo.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 O interacionismo sociodiscursivo e suas principais propostas teórico-metodológicas**

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma teoria alicerçada nas interações verbais vistas como determinantes do processo de ensino e aprendizagem. Propõe uma interação entre as ciências humanas e sociais e tem em Jean-Paul Bronckart seu maior representante.

A base teórica do ISD começou a consolidar-se no ano de 1980, quando um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre eles, Schneuwly, Daniel Bain, Dolz, Itziar Plazaola, coordenados por Jean-Paul Bronckart, centraram seus estudos no campo da linguagem, focalizando principalmente as questões de ensino e aprendizagem da língua materna. Entre os teóricos que influenciaram a essa corrente estão Vygotsky e Bakhtin.

Em relação à Vygotsky, trouxeram de seus estudos as considerações a respeito da teoria da aprendizagem no tocante ao desenvolvimento humano, como por exemplo, a do sociointeracionismo, isto é, a de que “a compreensão do psiquismo humano passa antes de tudo pelo reconhecimento de que as interações sociais são elementos fundamentais na explicação da constituição dos sujeitos, da aprendizagem e do conhecimento” (SOUZA; LIMA E SOUZA; TEIXEIRA, 2013, p. 3). Para Vygotsky, o organismo e o meio exercem uma influência recíproca e o homem constitui-se como humano através das interações sociais, mediadas pela linguagem, sendo esse também um dos princípios defendidos pelo ISD (PINTO, 2007).

Os estudos apresentados por Bakhtin resgatam a discussão apontada por ele sobre o gênero do discurso, enquanto unidade comunicativa. (GUIMARÃES; MACHADO, 2007). Ambos forneceram as bases, segundo Bronckart (2006, p. 2), para o “estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro”, ou seja, este grupo, tomando como referência os teóricos citados e outros, defendem a necessidade de se tomar as unidades discursivas ocorrentes no contexto social, os gêneros textuais, enquanto unidades que desempenham funções comunicativas, como fonte de pesquisa e ensino da língua materna.

Para Bronckart (2007, p. 20), o ISD:

(...) visa demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas. Portanto, temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.

Conforme aponta Bronckart (2007), a proposta apresentada busca uma ciência do humano e que está além da simples categorização em correntes linguísticas, psicológicas ou sociológicas e para isso faz-se necessário que o professor enxergue o aluno como um todo, que interage socialmente, que se apresenta através de seus textos-discursos e que estes refletem a sua condição individual e social. Com base nisso, percebe-se que o grupo concebe a escola como unidade que deve tomar como parâmetro o contexto situacional do aluno. E sendo assim, ela pode atuar de forma a contribuir para que o aluno/cidadão seja capaz de usar a linguagem de maneira a adequar-se aos interlocutores e contextos sociais.

Essa linha teórica do ISD abre espaço para se discutir pedagogicamente o letramento, uma vez que pontua a necessidade de que são as práticas sociais de uso da linguagem em que o aluno está inserido que devem orientar as ações pedagógicas de ensino da língua materna. Esse pressuposto deve sempre ser visado pelo professor, pois, segundo Paviani (2011, p. 65), é preciso que o professor

(...) enxergue o contexto do aluno e, dessa forma, permita-lhe criar a partir das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, entendidas como atividades humanas, formas de agir por meio de ações de linguagem.

Seguindo essa linha de argumentação, deduzimos que é preciso conhecer qual a função que os gêneros orais e escritos desempenham na comunidade (STREET; STREET, 2014), para planejar ações de letramento no contexto da sala de aula e, desse patamar, acrescentar novos contextos de uso da linguagem com suas especificidades enunciativas e intencionais.

Sob ponto de vista da interação no contexto social, as produções de linguagem ocorrem em forma de texto orais e escritos como representações das atividades humanas e refletem o agir no/com o outro e com o mundo, sejam nas relações escolares, entre professor/aluno/alunos ou extra- escolares. Segundo Pinto (2010, p. 53) “é por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais, internalizando-os gradualmente”. Por isso, conforme colocações anteriores, o ensino deve ser pautado através do estudo de gêneros textuais em sequências didáticas específicas que busquem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos.

Para Pavianni (2011), as interações verbais efetivadas pelos sujeitos acontecem: a) pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo; b) pela capacidade de representação lógica desse mundo; e c) pelo interacionismo sociodiscursivo. Esses processos, que vão além das questões linguísticas, justificando a criação de uma ciência integradora do humano, centrada na

dinâmica formadora das práticas de linguagem, são construídos nas interações verbais que o sujeito constrói com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele de forma ativa e intencional.

O aspecto interdisciplinar dessa linha teórica é um dos fatores motivadores que vem conquistando educadores e pesquisadores no Brasil, nas últimas décadas, não só sob ponto de vista pedagógico, mas também nos estudos voltados para o desenvolvimento da linguagem e seus efeitos para a formação integral do ser humano.

Guimarães e Machado (2007, p. 11) destacam outra contribuição dessa linha teórica: “O ISD permite - ou até mesmo exige - que cada pesquisador assuma seu papel de verdadeiro construtor de conhecimentos, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento teórico e metodológico da teoria”. Nesse aspecto, a teoria não está e nem poderia definir-se como pronta, uma vez que se propõe a estudar o homem sob ponto de vista do todo, implicando, por sua vez, que o profissional da educação que assume o ISD, deve, conseqüentemente, assumir o papel de pesquisador da sua prática pedagógica para que, através do desenvolvimento do ensino da língua materna, contribua para a resolução dos problemas e necessidades de seu aluno/cidadão.

De acordo com colocações já feitas, para que esses princípios cumpram os objetivos visados, faz-se necessário que a escola conheça profundamente o contexto social em que ela está inserida, desde a sua história, suas crenças e valores, bem como o discurso que é veiculado entre seus agentes e, dessa forma, possa fazer uma intervenção consciente de emancipação ou de permanência no modelo social vigente.

Bronckart (2007, p. 22) acrescenta ainda que o ISD adotou de Vygotsky a tese sobre “a diversidade das línguas, correlacionada à diversidade das formas de organização social e das formas de cultura e, com base nisso, sustentou que, em uma primeira etapa, pelo menos, o pensamento consciente estaria marcado pelo sociocultural”, ou seja, a diversidade das práticas de linguagem/texto está diretamente relacionada às relações que o sujeito desenvolve com ele mesmo e com o mundo a sua volta, influenciando e sendo influenciado pelo meio social de que faz parte e interage. Decorrente disso, temos que cada grupo humano atribui à linguagem e seus usos funções e valores específicos, conforme também defende Street (2012).

Em relação às práticas de linguagens - textos, orais ou escritos, o ISD, assume-os como “unidade comunicativa”, pontuando que os textos são:

(...) as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada  
 (...) podem ser definidos como manifestações empíricas/ linguísticas das

atividades de linguagem dos membros de um grupo. (BRONCKART, 2006, p. 13)

Desta forma, além dos recursos lexicais e sintáticos que os falantes precisam escolher na produção dos enunciados, precisam adaptar-se ao contexto sócio-discursivo. Por esta razão, o ISD assume a concepção de gêneros de texto<sup>11</sup> à unidade comunicativa e aponta o caráter de maleabilidade desses gêneros. Para Bronckart (2006, p. 13) “os gêneros mudam necessariamente com o tempo, ou com a história das formações sócio - discursivas” de que o falante participa. Apesar disso, vale ressaltar, como defende Bakhtin (2011, p. 283) que moldamos “o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras”, seja pelo contexto, interlocutores ou grau de formalidade.

O ISD adota as expressões de gêneros de texto e tipos de discursos, segundo Paviani (2011, p. 64) “como formas comunicativas. Esses discursos, também chamados de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido”. Com base nessas concepções e também nessas denominações, a respeito do texto e dos discursos, é que este estudo será efetivado, justificando a necessidade de conhecer os gêneros ocorrentes na escola e na comunidade, buscando a sua vinculação.

Por buscar a formação humana integral do aluno, o ISD requer que o trabalho do professor tenha uma base interdisciplinar ultrapassando os limites linguísticos, no trabalho com a linguagem expressa, através de gêneros textuais orais e escritos. Concordando com Bronckart (2006), Paviani (2011, p. 64) ressaltamos que “não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas, fundamentalmente, o gênero textual enquanto portador de sentidos, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio- historicamente construído”. Em outras palavras, é preciso considerar o gênero textual sob a perspectiva das condições de produção, do interlocutor e dos discursos veiculados no contexto do aluno em toda ação pedagógica efetuada na escola, cujo foco seja o ensino da linguagem.

Uma abordagem pedagógica orientada por essa base teórica requer do professor um planejamento bastante criterioso e, nesse, é preciso que ele crie situações que favoreçam o aprendizado dos alunos, instrumentalizando-os na produção e compreensão de gêneros textuais vinculados aos seus usos e funções, nas mais diversas práticas sociais cotidianas e reais do aluno.

---

<sup>11</sup> Bakhtin(2011) utiliza o termo “gêneros do discurso “como sendo os tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados pela língua. Estética da Criação Verbal. 6ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2011

Assim, num contexto social de lutas por direitos, conforme o contexto sócio-histórico que estamos estudando, em que os gêneros orais têm predominância em detrimento dos gêneros escritos, essa linha teórica possibilita uma aproximação entre os gêneros textuais praticados na comunidade com os escolares, por propor que as escolhas de gêneros textuais, como portadores de sentidos, devem emergir, “do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam” (BRONCKART, 2006, p. 13). E, nesse caso específico, os gêneros do argumentar, como o debate, precisam ser considerados no planejamento escolar para atender à demanda da comunidade de que a escola faz parte.

Além dos princípios que fundamentam o ISD, os integrantes dessa linha teórica propuseram-se a realizar pesquisas ou “caminhadas de intervenção” sobre a temática dos efeitos das práticas da linguagem no desenvolvimento humano, porque acreditavam e defendiam que “todo projeto da ciência do humano comporta necessariamente uma dimensão política, e conduz, portanto, a engajar-se sobre terrenos práticos, em vista de uma melhoria das situações, cujo teor é evidente e democraticamente ‘discutível’”. (BRONCKART, 2006, p. 18). Assim, o ISD vai além das questões filosóficas e busca a intervenção na realidade escolar, ressaltando que um dos objetivos iniciais do grupo de pesquisadores era a preparação dos educadores do ensino regular obrigatório. Como etapas de desenvolvimento do estudo e intervenção, esse grupo organizou o que denominaram de intervenção em três fases ou “caminhadas de intervenção” (BRONCKART, 2006, p. 17): a primeira fase teve como foco a reformulação dos programas de ensino; a segunda teve o foco na elaboração e execução de sequências didáticas; e a terceira buscou identificar como o trabalho prescrito se efetivava em sala de aula.

Das três propostas apresentadas pelo grupo, vamos utilizar neste estudo as orientações dadas na segunda intervenção. Nessa, o grupo elaborou, “com os professores, esquemas de lições chamadas de sequências didáticas destinadas ao conjunto dos graus da escolaridade obrigatória” (BRONCKART, 2006, p. 18). Utilizaremos a sequência didática, desenvolvida pelo grupo do ISD, como metodologia de ensino da língua materna, visando à produção textual do debate regrado público. Com base nessa terminologia e seguindo o modelo adaptado, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática que adotamos inclui as seguintes etapas: inicialmente os alunos elaboram uma primeira produção textual que pode ser oral ou escrita; a seguir e com base nessa produção, o professor propõe uma reflexão sobre o gênero textual em estudo; o grupo pesquisa sobre a temática a ser

trabalhada, discute sobre ela e finaliza a sequência didática com uma nova produção textual, denominada de produção final.

Acrescentamos ainda que, o modelo de intervenção, proposto pelos integrantes do ISD, teve como foco a produção textual, nas modalidades oral e escrita, e serviu para divulgação dos modelos de sequências didáticas propostos pelo grupo. Sob o ponto de vista pedagógico, este trabalho possibilita a verificação do grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, entre a primeira e última atividade da sequência didática proposta, em relação às produções textuais orais e escritas. Mas, segundo Bronckart (2006, p. 20) “ela não assegura, (...) que a aprendizagem efetiva em aula se desenrole, conforme os objetivos e as planificações propostas”. O que exige o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no processo (COSTA; VIEIRA, 2006) que, neste caso, devem assumir uma participação efetiva em seu andamento. Outra vantagem dessa metodologia de ensino é a avaliação da aprendizagem dos alunos, em todas as etapas da sequência e, com base nisso, as ações são avaliadas, refeitas e adequadas aos objetivos propostos.

Com base nas discussões apontadas, nessa pesquisa aplicaremos uma sequência didática para estudo e produção do gênero debate regrado público, no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma comunidade de reassentamento, compreendido como prática que aproxima e fortalece o letramento social, através do letramento escolar e pode desenvolver o protagonismo dos alunos.

### **3.2 Letramento: uma discussão em torno do letramento social e letramento escolar**

O termo letramento<sup>12</sup> foi introduzido no Brasil por Mary A. Kato, em 1986, na obra, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Porém, uma discussão e uma evolução conceitual mais consistente desse termo foi efetivado junto ao de alfabetização nas inúmeras publicações de Magda Soares, a partir de 1985, e no discurso educacional, a partir de 1990.

Em um primeiro momento, Magda Soares estabelece que letramento é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (2009, p. 47). Alfabetizar, por sua vez é “a ação de alfabetizar, de tornar alfabético” (2009, p. 31). É ensinar a decodificar os signos, as letras, as palavras. O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, mesmo que seja apenas seu próprio nome,

---

<sup>12</sup> No cenário internacional já era utilizado o termo literacy que significa: “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17)

enquanto o letrado é aquele que não só domina a codificação e decodificação de um sistema alfabético, mas sabe usar, funcionalmente, esse conhecimento nos mais variados contextos comunicativos do qual faz parte.

Na prática pedagógica, esses termos foram interpretados e praticados de modo confuso, gerando, inclusive, a chamada “desinvenção da alfabetização”, conforme denominação dada por Magda Soares (2004). Em um artigo denominado de Letramento e Alfabetização: as muitas facetas (2004, p. 16), ela propõe que,

(...) em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, (...).

Letramento pode ser entendido como uma junção da leitura da palavra com a “leitura do mundo”, defendida por Paulo Freire, por exigir uma interação com todas as leituras, a leitura das experiências, das vivências. É a leitura da palavra proporcionando o prazer, a informação, a inserção do indivíduo nas práticas sociais. Está relacionado às práticas sociais de reflexão de uso da leitura e escrita, exigindo do sujeito o conhecimento dos contextos de produção e interação sociodiscursivo em que essas práticas ocorrem. Alfabetizar-se e letrar-se acompanha o indivíduo durante toda a sua vida. O primeiro, no entanto, normalmente ocorre em instituições formais e reguladas de ensino, enquanto o segundo é construído pelo indivíduo, tanto na escola, quanto no dia a dia, e nas interações sociais e culturais que participa.

Os estudos e as práticas de letramento ampliaram-se de forma significativa e já não é mais possível falar de um único letramento, e sim, letramentos (ROJO, 2009) ou multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), principalmente em função do avanço das novas tecnologias. Essas abriram espaço para a multiplicidade de linguagens e do acesso diferenciado aos sistemas de leitura e escrita, bem como a novas formas de representação e apreensão dessa linguagem, provocando também o surgimento de novos gêneros textuais e levando outros ao desuso.

Desta forma podemos afirmar que há diferentes letramentos para diferentes contextos, já que há práticas comunicativas diferenciadas, com objetivos diversos, assim como é possível falar de práticas e níveis diferenciados de letramento. Essa posição é referendada por Mendonça (2005, *apud* SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007, p. 46), quando

afirma que, “um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento”, é que a aquisição da linguagem não pode se dar “desvinculada das práticas sociais em que se inscreve” e é através dessas práticas sociais de que o indivíduo participa que serão determinados os diferentes tipos e níveis de letramentos.

Entre os múltiplos letramentos, destacamos o letramento escolar e o letramento social, aqui entendidos como: 1) O letramento escolar está relacionado ao letramento dominante, às práticas em que a leitura e a escrita são condições essenciais no processo de aprender e ensinar e, segundo Hamilton (2002, apud ROJO, 2009) pressupõe uma estrutura que envolve um espaço físico definido, a presença de professores e especialistas. Em função disso, são valorizados por instituições representativas, como a escola, a igreja, a família; e 2) o letramento social, por sua vez, acontece fora e dentro dos muros escolares; abrange toda a vivência que o indivíduo vai tendo ao longo da vida, no contato com os códigos linguísticos, com as interações sociais, com seu meio histórico e cultural, e que contribuem para a construção de sua visão de mundo. São também denominados de letramentos dominantes ou institucionalizados (escolar) e vernaculares (sociais), por Hamilton (2002, p. 4, *apud* ROJO, 2009, p. 102).

O primeiro está “associado a organizações formais, como: a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias”. O letramento vernacular, por sua vez, “tem origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente é desvalorizado ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência” (HAMILTON, 2002, p. 5, apud ROJO, 2009, p. 103). Street e Street (2014, p. 121) apontam que os “letramentos não escolares passaram a ser vistos, pela cultura letrada, como tentativas inferiores de alcançar o domínio verdadeiro da linguagem, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada”. Em relação ao objeto desse estudo, a intensificação da escolarização tem servido para uma desvalorização do letramento que os alunos trazem da comunidade e das suas práticas de linguagem, essencialmente orais.

Corroboramos com Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 121-122) sobre ser “preciso que as práticas efetivas de leitura e escrita presentes na sociedade sejam inseridas no cotidiano escolar. Não cabe mais à escola atender apenas às demandas do letramento escolar, mas integrar ao seu trabalho práticas não-escolares de letramento”. Quando eleger apenas um letramento, atribuindo-lhe juízo de valor, em detrimento de outros, a escola perde a oportunidade de ampliação do letramento social dos alunos e a consequente incorporação de novas práticas de letramento.

Por outro lado, há uma excessiva mitificação errônea da escola como espaço exclusivo de aprendizagem da linguagem, além do erro de se conceber letramento e oralidade como fenômenos dicotômicos, quando são, na verdade, fenômenos circulares e complementares. A escola pode ser considerada como um dos sistemas ou agências promotoras do letramento, mas não é o único, conforme afirmamos acima e também como esclarece Mollica (2014, p. 16): “a escola é uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação dos cidadãos em suas comunidades”. Desta forma, mesmo aqueles que não tiveram acesso ao letramento escolar são e devem ser considerados letrados, pois fazem usos das práticas sociais de comunicação e, por terem acesso ao mundo da escrita, muitos, de uma forma ou outra, a utilizam. Possuem, assim, níveis diferenciados de letramento, de acordo com a situação sócio comunicativa em que se encontram e a função atribuída por eles à escrita e à leitura, em contextos diversos.

Em função disso, Street (2014) critica as campanhas de alfabetização e letramento que atribuírem a esses processos valores irrealistas como, por exemplo, o de serem os únicos fatores determinantes da conquista de melhores empregos, além de fazerem críticas e associações absurdas entre as dificuldades de leitura e escrita com ignorância e incapacidade cognitiva. Acrescenta ainda que as “lacunas de letramento”<sup>13</sup> ou dificuldades de aprendizagens são normais e existentes em todos os indivíduos.

Para Street (2014), as escolhas sobre que letramentos serão valorizados ou marginalizados, dependem das questões econômicas e/ou social e dos contextos onde ocorrem. Quando os educadores e alunos não dispõem desses conhecimentos, incorrem no erro de reproduzir crenças preconceituosas como verdades absolutas, rotulando e excluindo pessoas e grupos sociais por utilizarem, em suas práticas cotidianas, determinado tipo de letramento, que não corresponde ao letramento propagado pelo grupo dominante socialmente e, de um modo geral, adotado pela escola como modelo.

Partir do conhecimento empírico ou letramento social do aluno, conhecer sua história, suas necessidades, seu já domínio de práticas comunicativas e, com base nisso, ampliar seu nível de letramento pela formação da cultura leitora e produtora de textos precisa ser efetivado no espaço escolar. Assim ele poderá interagir, de forma ativa e mais segura, com o texto e com o mundo letrado em que está inserido, mas, reiteramos, tudo isso deverá estar

---

<sup>13</sup> Sobre o termo lacunas de letramento, ver: Mollica, M.Cecilia. Lacunas de letramento. Disponível em:

embasado sempre nos letramentos múltiplos que ocorrem dentro e fora dos muros escolares. Desta forma, o letramento escolar estará habilitando o aluno a agir e moldar o seu agir discursivo aos diferentes contextos de que participa e participará e, dentre esses contextos, a realidade de lutas por direitos, de argumentações orais e escritas, de reconhecimento e valorização dos letramentos sociais de que é construída a sua história e, neste caso, da história coletiva da comunidade de reassentamento, que estamos estudando.

### **3.3 Função social da escola, sob a perspectiva do letramento e do protagonismo juvenil**

Tomando como referência os séculos XVIII e XIX, quando houve uma “implantação de um sistema público de instrução” (SANTOS, 2007, p. 28), devido ao início da fase industrial e, do ponto de vista da classe popular, a escola deveria proporcionar a ascensão social e econômica dos alunos, função até hoje predominantemente conferida a essa instituição pela sociedade brasileira. Para a elite, a escola teria a função de preparar mão de obra qualificada, além de servir como instrumento de controle social. Essa atribuição de valor dada às instituições formais de ensino trouxe consequências, conforme afirma Santos (2007, p. 28): “à medida que o processo de escolarização estava sendo implantado, as práticas (...) de leitura e de escrita, passaram a ser controladas, modificadas ou substituídas”, sendo que as práticas comunicativas dessas classes sociais eram e ainda o são, predominantemente, oralizadas.

Assim, com a atribuição de juízo de valor entre o letramento social e o letramento escolar, surge uma divisão e desvalorização entre os que tinham/têm acesso à escola e os que estavam/estão à margem do conhecimento escolarizado e, dessa forma, a escola passa a ser também uma instituição de exclusão e discriminação das práticas comunicativas ocorrentes além dos muros escolares. Como afirma Santos (2007, p. 29), em função disso, “o processo de alfabetização efetivado na escola deixa de tomar como referência as habilidades discursivas dos alunos e passou/continuou a conceber a linguagem e seu ensino meramente como fenômeno linguístico abstrato”. É o estudo da escola para a escola e não para uma “formação do humano”, como proposto por Bronckart (2007).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural encontram-se orientações para se incluir, necessariamente, elementos da cultura local nas práticas pedagógicas da educação básica, a fim de formar um cidadão que seja conhecedor de suas raízes culturais e necessidades sociais, pois formar uma identidade não é apenas voltar-se para o ser nacional, pois cada local tem sua particularidade e necessidade, cada pessoa tem sua

realidade, o que torna cada cidadão e cada localidade únicos, embora com variáveis que os identificam com os demais indivíduos e localidades brasileiras (BRASIL, 2001).

Em função disso o referido PCN afirma que a não inclusão da realidade local nas práticas pedagógicas faz com que muitos desconheçam os elementos formadores de sua cultura, podendo contribuir a que o indivíduo não se reconheça, enquanto sujeito de sua própria história. Sacristán e Gómez (2000, p. 37) também legitimam essa ideia de relacionar os conhecimentos empíricos dos alunos aos conhecimentos escolares, e acrescentam que, a escola deve prover ao aluno: “não só, nem principalmente de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento”. Assim, é preciso desenvolver habilidades para que o aluno possa se incorporar à vida adulta e pública, isto é, à condição de cidadão, com direitos e deveres, tendo como “finalidade a transformação da realidade social” (SILVA 2009, p. 16). De um modo geral, percebe-se, que, paulatinamente, a escola vem buscando (ou deveria) exercer tal função, que perpassa, até mesmo, os muros da escola, contribuindo para a formação de um sujeito protagonista, crítico, reflexivo e atuante na sociedade.

Sob o ponto de vista do letramento escolar, Young (2007, p. 1294), refletindo sobre a função social da escola, questiona e responde: “Para que servem as escolas? elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, o ‘conhecimento poderoso’”. Trata-se daquele conhecimento das pessoas escolarizadas, reconhecidas como tendo um conhecimento confiável, especializado, que independe do contexto, sendo um dos principais motivos para os pais lutarem para manter seus filhos nessa instituição, mesmo, muitas vezes, não tendo condições financeiras para tal. Em relação a isso, se faz necessário, segundo o autor, que as escolas busquem promover a igualdade social, ser instrumento emancipatório e, para exercer essa função, precisam atentar-se para a base do seu currículo, pois, para os menos favorecidos econômica e socialmente, a participação ativa na escola pode ser o espaço de acesso ao “conhecimento poderoso” e a oportunidade de ir além de suas limitações socioeconômicas, individuais e locais.

Corroborando com Young (2007), Antunes (2009, p. 45) afirma que o papel fundamental da escola “é favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos tenham vez e voz”. Portanto, ela deve ultrapassar o ensinar apenas o conhecimento linguístico, sem relação com as práticas sociais de uso desses conhecimentos. Em consonância com os autores supra citados, Ferrarezi Jr (2014, p. 14) defende que “uma escola que prepara para a vida precisa ser barulhenta”, precisa dar voz aos

alunos, oportunizar a discussão, o debate, a participação, a exposição de opinião e contribuir para a educação emancipatória da comunidade em que está inserida.

Buscando essa emancipação proposta, através da educação, Delors (2003) apresenta os quatro pilares da educação, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, a saber: a) Aprender a ser, alicerçado no desenvolvimento individual; b) Aprender a conviver que diz respeito à construção do ser social, transformador de sua realidade; c) Aprender a fazer, isto é, desenvolver no aluno o conhecimento para a inserção no mundo do trabalho; d) Aprender a aprender, que diz respeito às metodologias de ensino empregadas, ou seja, é preciso desafiar o aluno para que ele possa ter espaço para construir e reconstruir o conhecimento.

Cada um desses pilares está relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade e todos têm como objetivo maior promover a ascensão individual e coletiva do indivíduo, preparando-o para pensar, pesquisar, agir com autonomia e respeito às diferenças. Referindo-se aos pilares, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, colocamos a importância do protagonismo,<sup>14</sup> especificamente o do protagonismo juvenil, como adotado por Costa (2001, p. 179):

Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Propiciar espaços de participação dos jovens na construção de sua identidade individual e coletiva, promovendo a inserção destes na discussão, proposição e resolução dos problemas reais da comunidade, especialmente dos participantes desta pesquisa, é o objetivo maior deste estudo, considerados, aqui, também como os elos viabilizadores da vinculação do letramento social ao letramento escolar. Como consequência disso estamos almejando uma melhoria nos níveis de aprendizagens, ao se sentirem protagonistas de sua história e da construção da sociedade que idealizam. Dessa forma, irão aprender, tanto a ser, quanto a conviver, fazendo-os perceberem que, é na diversidade de opiniões, de posicionamentos, na diversidade de histórias de vida, de que é formado o reassentamento, que reside a força motivadora para a luta pela conquista de direitos, concretizando, assim, uma das funções sociais da escola, apontada por Sacristán e Gómez (2000); Young (2007); Antunes (2009) e

---

<sup>14</sup> A palavra protagonismo vem da junção de duas palavras gregas: protos que significa o principal, o primeiro e agonistes, que significa lutador, competidor, contentador (COSTA; VIEIRA 2006, p. 150). Em relação ao protagonismo juvenil, refere-se à posição central que o jovem assume diante de uma situação para a resolução de um problema.

Ferrarezi Jr (2014). Assim, além de cumprir uma de suas funções sociais, defendemos também que o espaço escolar é propício à promoção do protagonismo, pois, segundo Silva (2009, p. 96) “a escola, enquanto espaço de relações humanas e de ressignificações dos conteúdos (...) pode contribuir com o desenvolvimento humano de adolescentes na medida em que se transforma e transforma o(s) outro(s)” e, nesses relacionamentos, diferentes do que tem em casa, é que poderá fortalecer seus valores de solidariedade, pro-atividade, criatividade e participação voltados para o desenvolvimento individual e da sociedade de que fazem parte, desde que os professores estejam cientes, também, da sua função social, enquanto líderes desses indivíduos.

O protagonismo dos jovens pode se manifestar em diferentes níveis de atuação e variam desde a participação como ouvinte, até como condutores do processo, orientadores da ação dos adultos, como apresentado por Costa e Vieira (2006, p. 180 -181):

*Participação manipulada* – Os adultos determinam e controlam o que os jovens deverão fazer numa determinada situação.

*Participação decorativa* – Os jovens apenas marcam presença em uma ação, sem influir no seu curso e sem transmitir qualquer mensagem especial aos adultos.

*Participação simbólica* – A presença dos jovens em uma atividade ou evento serve apenas para mostrar e lembrar aos adultos que eles existem e que são considerados importantes. A participação é, ela mesma, uma mensagem.

*Participação operacional* – Os jovens participam apenas da execução de uma ação.

*Participação planejadora e operacional* – Os jovens participam do planejamento e da execução de uma ação.

*Participação decisória, planejadora e operacional* – Os jovens participam da decisão de se fazer algo ou não, do planejamento e da execução de uma ação.

*Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora* – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução e da avaliação de uma ação.

*Participação colaborativa plena* – Os jovens participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados.

*Participação plenamente autônoma* – Os jovens realizam todas as etapas.

*Participação condutora* – Os jovens, além de realizar todas as etapas, orientam a participação dos adultos.

Esses diferentes níveis de participação/protagonismo estão relacionados à formação do indivíduo e é construída no cotidiano, nas diversas instâncias sociais de que ele faz parte, incluindo a escola. Para este estudo e, em relação ao protagonismo, nos propomos a desenvolver a “Participação colaborativa plena”, criando espaços de participação para os participantes, alunos, professora, líderes, oportunizando a interação, a construção coletiva do conhecimento. Para tanto, buscamos na comunidade, os temas a serem debatidos emanados

das discussões coletivas em sala, das pesquisas de campo, entrevistas. E, oportunizando a cada etapa, momentos de avaliação, de retomada, de refacção, possibilitando o ouvir e o posicionamento de todos a respeito dos resultados, como exige o caminho da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011)

Porém, para que se construa essa identidade participativa e coletiva coesa é imprescindível que os jovens conheçam e se reconheçam na história de formação da comunidade da qual fazem parte. Nesse contexto múltiplo em que vivem os participantes deste estudo, que é a comunidade do Projeto Pedra Branca, *lócus* da pesquisa, a escola pode ser um dos espaços de construção desse tipo de protagonismo juvenil, desde que oportunize aos alunos a ouvirem, recontarem e reconstruírem essa história, criando espaços propícios a participação, reconhecendo e ampliando o letramento social ao inseri-lo no letramento escolar, conforme já apontado anteriormente.

Pelo seu caráter de espaço formativo de saberes e valores, a escola que se pretende democrática assume a função do educar para a participação, como definido por Costa (2001a, p. 79):

(...) educar para a participação é criar espaços para que o educando possa empreender, ele próprio, a construção de seu ser. Aqui, mais uma vez, as práticas e vivências são o melhor caminho, já que a docência dificilmente dará conta das múltiplas dimensões envolvidas no ato de participar.

Corroborando com o autor, defendemos que também é função da escola, oportunizar o desenvolvimento político do aluno, sob a perspectiva da conscientização de sua responsabilidade de, também, buscar soluções para que seus direitos sejam respeitados, desde que seus deveres sejam cumpridos. Para tanto, defendemos que temas que refletem situações sociais sejam discutidos em sala de aula de modo sistemático através de, por exemplo, o debate regrado público. Consideramos que esse gênero textual, intencionalmente trabalhado, na sala de aula, apresenta-se como uma das estratégias para promover o protagonismo juvenil e o letramento dos alunos. Afinal, quando o jovem é motivado e “se envolve na solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, temos diante de nós um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sociocomunitário” (COSTA 2001a, p. 78).

Levando em consideração o que já foi apontado nessa unidade, percebe-se que para a escola conseguir cumprir sua função social, é preciso que esteja claro para toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, gestão, funcionários – qual é de fato sua função, para que ela existe e o que ela pode e deve fazer. A partir dessas diretrizes, fundamentar o trabalho

pedagógico pautado nessas diretrizes coletivas, para poder, de fato, cumprir a função social a que se propõe. É preciso lembrar que a escola é uma instituição que deve ser construída e respaldada pelas diretrizes legais e pelos sujeitos que dela fazem parte, de maneira democrática, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da educação -LDB -9394/96, em seu art.27: “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação, como prática social, emancipatória e democrática, oportuniza o indivíduo a conhecer e garantir os seus direitos e deveres, que são necessários na sociedade contemporânea e na comunidade lócus dessa pesquisa. Essa, como qualquer outra comunidade, necessita de sujeitos transformadores de sua realidade individual e coletiva e, em função disso, exige da escola uma postura de órgão que os instrumentalize com o “conhecimento poderoso” proposto por Young (2007) e, através disso, incentive o protagonismo juvenil, sem ignorar as funções que os gêneros textuais desempenham na comunidade da qual fazem parte. Com base nesse conjunto de fatores, poderão fortalecer as lutas que empreendem, cotidianamente, por conquistas e manutenção de direitos que lhes foram tirados ao terem que sair de suas terras de origem para atender a um projeto de produção energética para o país, como apresentado na seção sobre a fundamentação histórica.

Além do que já foi posto aqui, acrescentamos também que, para a escola atender uma de suas funções sociais, é necessário que adote uma postura de diálogo, de participação com a comunidade, que enxergue além dos muros e dos currículos “prontos” que recebe, bem como, pôr em prática o que está expresso na LDB -9394/96 (BRASIL, 1996), art. 12, inciso VI: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. É essa interação que poderá propiciar a formação do aluno/cidadão/protagonista e, conseqüentemente, transformar a escola em uma instituição motivadora da melhoria da qualidade de vida da comunidade em que está inserida.

A esse respeito, Ferrarezzi Jr. (2014, p. 111) propõe que se busque uma pedagogia da comunicação que “permita à criança relacionar sua vida escolar com sua vida extraescolar, desenvolvendo tal vínculo entre escola e vida que um dia seja impossível diferenciar onde inicia uma e termina a outra”, ou seja, que se busque uma inter-relação produtiva entre o letramento escolar e o letramento social, para que os sujeitos reconheçam esses espaços como complementares e não como dicotômicos. Esse posicionamento implica defender que também cabe a escola, como afirma Rojo (2009, p. 107) “possibilitar que seus alunos possam participar das varias práticas sociais da leitura e da escrita (letramentos) (...) de maneira ética,

crítica e democrática”. Complementamos que também se faz necessário criar espaços de participação onde os gêneros orais são requisitados. Dessa forma, o estudo concomitante dos gêneros orais e escritos, nas aulas de estudo da língua materna, neste caso, vai atender a exigência da ampliação das competências comunicativas dos alunos, ou seja, apropriação das práticas de uso dos diferentes gêneros textuais, que circulam dentro e além dos muros escolares.

A função social da escola deve estar definida e constante no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de um documento obrigatório e deve estar presente em todas as escolas como fonte de consulta e referencia da comunidade escolar. Assim, é nesse documento que: “(...) ao mesmo tempo em que se exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Portanto, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar” (VEIGA, 2002, p. 29). No PPP da EMARS, redigido em 2015, consta que é função social desta escola é “formar cidadãos críticos e participativos, conscientes de seus direitos e deveres” (p. 02).

Embora o texto deste PPP seja comum à grande maioria das escolas brasileiras, trata-se de uma meta que foi e continua sendo também defendida pela comunidade de reassentados, quando lutaram e conquistaram o direito de ter escolas dentro da comunidade. É um direito constitucional, mas os sujeitos desta comunidade almejavam, também, habilitar seus filhos para darem continuidade à luta pela garantia dos direitos já concretizados e busca permanente pelos demais direitos ainda não dados a eles. No entanto, apesar de a escola estar localizada em um projeto de irrigação, atendendo a uma comunidade que depende da agricultura irrigada e ter um histórico de lutas por igualdade de direitos, esses aspectos não são contemplados em seu PPP, bem como em seu currículo, tomando como referência as ações pedagógicas voltadas para esta realidade tão específica de escola do campo, formada por uma comunidade de reassentados da barragem de Itaparica, onde os gêneros orais são predominantes.

O fato de não ter um PPP voltado para a realidade em que a escola está inserida, gera descompasso entre o que a comunidade/alunos almejam e a escola oferece, mesmo constando no texto do PROGESTÃO<sup>15</sup> - Módulo I (2011, p. 83), a afirmação de que “a escola tem papel fundamental na construção da cidadania, na promoção social e no desenvolvimento pessoal”. Ou seja, sob a perspectiva da documentação, a EMARS contém algumas indicações sobre a função social que almeja cumprir, bem como sobre o necessário trabalho de desenvolvimento

---

<sup>15</sup> PROGESTÃO: Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares. Trata-se de um programa de formação de gestores escolares, do Ministério da Educação e que o estado da Bahia tem utilizado para formação de professores/gestores da Educação Básica.

social e político de seus alunos. Propomos aqui, que esse tipo de formação pode ser viabilizado, na sala de aula, através do uso didático do letramento social, constituindo-se, assim, em um espaço de interlocução entre sujeitos com níveis diferentes de letramentos, de vivência e, em sendo assim, podem contribuir muito para a formação do aluno/cidadão, protagonista, conhecedor e participante ativo da construção da história da sua comunidade e não apenas um mero observador passivo das mudanças que ocorrem ao seu redor.

Além de recorrentes no contexto social, *lócus* da pesquisa, os gêneros orais<sup>16</sup> tem sido utilizados, não apenas para a comunicação cotidiana, entre os sujeitos desta comunidade, mas também para a defesa dos direitos, tomada de decisões coletivas e para o convencimento de pontos de vistas em situações formais públicas, como reuniões com autoridades (juízes, promotores, procuradores, ministros...), assembleias e manifestações. Diante deste contexto, elegemos os gêneros orais, especificamente o debate regrado público (subseção 3.5), como objeto de estudo das práticas pedagógicas que propomos, objetivando contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos-participantes deste estudo, através do desenvolvimento das habilidades relacionadas à argumentação oral, como também, promover o protagonismo juvenil, a participação efetiva dos jovens, nas questões sociais desta comunidade de reassentamento.

### 3.4 Gêneros orais e implicações pedagógicas

Retomando Paviani (2011, p. 64) e o ISD, adotamos a concepção de gêneros “como formas comunicativas. Esses discursos, também chamados de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido”. Tomando como referência a obra de Bakhtin (1953/1979), Schneuwly (2004, p. 23), resume as discussões feitas por aquele teórico da seguinte forma:

(...) cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Tomado como referência, essa posição generalizou-se no domínio da retórica e da literatura e, posteriormente, nos estudos de linguística textual e linguística aplicada ao ensino

---

<sup>16</sup> Comprovado através de levantamento de dados efetivada durante fase diagnóstica desta pesquisa. Mais detalhes encontram-se na seção denominada de análise de dados da fase diagnóstica.

da Língua materna. Schneuwly (2004, p. 23), segue então, caracterizando o gênero, com base no posicionamento citado acima:

Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. (...) eles têm uma certa estrutura definida por sua função; eles são caracterizados por aquilo a que chamamos, (...), um plano comunicacional.

Essas considerações são referendadas por teóricos brasileiros (Marcuschi, Rojo, Bentes, Travaglia, entre outros) e também se fazem presentes nas orientações teórico-metodológicas sobre o ensino de língua materna, a exemplo dos PCNs de língua portuguesa.

Há muita literatura disponível a respeito da classificação e da diferenciação entre gênero e tipos de textos. Trata-se de uma lista longa, cujos limites são, frequentemente, postos em evidência por numerosos autores, segundo Schneuwly (2004). Nesse estudo interessa-nos a divisão entre os gêneros orais e escritos, cujos limites também não são estanques conforme aponta Marcuschi (2007). Esse teórico sugere, então, que ambas as modalidades sejam consideradas: “(...) dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas” (...) e que assim concebidas “as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas”. (p. 9). Considerando-as nessa perspectiva e para facilitar nossa reflexão a respeito do ensino de gêneros orais no contexto escolar, vamos classificar como gêneros orais ensináveis, o oral formal, e não aqueles ocorrentes na vida privada cotidiana. De um modo geral, fazem parte dessa classificação os seguintes gêneros: conferência, homilia, entrevista profissional, seminário, relatório de experiência, debate, entre outros. Também podem ser considerados como fazendo parte da classificação gêneros orais formais, aqueles que:

(...) têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte. Estariam neste caso, entre outros gêneros, os seguintes: representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc. (TRAVAGLIA, 2013, p. 4).

Como se pode perceber, a relação entre os gêneros orais e escritos não pode ser considerada como dicotômica, pois situam-se numa relação de complementaridade, conforme aponta Marcuschi (2007).

Uma outra divisão que é interessante aqui é a que foi feita por Bakhtin (2011, p. 263) entre os gêneros discursivos primários e secundários. Para esse teórico, os gêneros discursivos primários são os formados “nas condições da comunicação discursiva imediata” e

estão relacionadas à interação verbal cotidiana, enquanto “os gêneros discursivos secundários (...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”. Com base nessa classificação, ao precisarmos escolher que gêneros devem ser priorizados e ensinados, concordamos com a posição de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146) quando afirmam que “(...) em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, [os gêneros discursivos primários], é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal”, a exemplo do debate regrado público, seminário que, segundo Bakhtin (2011), situam-se na esfera dos gêneros discursivos secundários.

No espaço escolar e no âmbito desse trabalho, essa distinção é importante para a organização do percurso de ampliação do desenvolvimento da linguagem oral do aluno, passando dos gêneros mais privados, utilizados no cotidiano (diálogos, relato familiar, conversa, discussão... normalmente orais) para esferas mais formais de utilização da língua (SCHNEUWLY, 2004; GOULART, 2005).

Embora haja toda uma base teórica consolidada e estratégias metodológicas de ensino da língua materna bem fundamentada sobre os gêneros orais e escritos e a importância de atribuir igual espaço pedagógico de reflexão sobre eles, a escola tem dado ênfase praticamente exclusiva ao ensino da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, idealizando a “escrita como forma perfeita da língua e logo, da expressão da realidade e do pensamento” (SCHNEUWLY, 2004, p. 112), considerando a linguagem oral como cotidiana e, conseqüentemente, sem “cidadania no espaço escolar” (p. 113). Essa conceituação da linguagem oral, embasando a primazia do ensino da escrita em relação ao ensino dos gêneros orais é também constatada nos livros didáticos, cujas orientações encontradas, geralmente, são ordens como “converse com seu colega”, “exponha sua opinião” e “discuta em grupo”, sem qualquer sistematização ou justificativa sobre essas ações comunicativas.

Além disso, como ressaltam Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 176)

(...) no ensino, só recentemente a competência oral começou a ser aceita ou compreendida como objeto de abordagem escolar. E quando o é, costuma não passar de ponte para o aprendizado da escrita, muito mais respeitada que a expressão oral, em virtude de valores tradicionais.

Desta forma, podemos aferir que a oralidade está presente em sala de aula, nos comandos existentes no livro didático, nas conversas entre os alunos, entre alunos e professores e entre os demais atores da comunidade escolar, como veículo para o repasse de instruções, explicações de como realizar as atividades propostas, correção de atividades, sem

muito monitoramento ou planejamento. Segundo pesquisa realizada por De Pietro e Wirther (1996, apud DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER, 2004), ela funciona, nesse contexto, como meio de aprendizagem da escrita, para análise do escrito, também com parâmetros na escrita e para a oralização do texto escrito. Isso demonstra, segundo os autores citados acima, uma incompreensão em relação ao oral como objeto de estudo escolar.

Em suas considerações sobre o estudo dos gêneros orais, Goulart (2005, p. 65) defende que o oral que se pretende ensinar é o da “tomada da palavra pelo sujeito, com o objetivo de ensinar-lhe a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas ideias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar”. Esse posicionamento da autora também ratifica a nossa escolha pelo ensino de um dos gêneros orais formais, o do debate regrado público, pois buscamos habilitar os alunos da escola referida, anteriormente, para o exercício da cidadania, do protagonismo perante as situações sócio-discursivas de que já fazem parte cotidianamente, além de intervir e pôr em prática o que sugerem os PCNs/LP para o ensino da língua materna, conforme colocações que faremos a seguir.

Os PCNs/LP (BRASIL, 2001, p. 25) reconhecem a importância do estudo dos gêneros orais na escola, como meios de habilitar os alunos para os contextos sociais em que o uso deles poderá determinar sua inclusão ou exclusão social, fora dos muros escolares, afinal:

(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Pode-se perceber, então, que o ensino dos gêneros orais fornecerá ao aluno subsídios para que ele tenha consciência da necessidade de adequar seu discurso às diferentes instâncias públicas e formais necessárias à formação do aluno/cidadão. Outros espaços podem favorecer essa formação interacional, porém é a escola o espaço que deve assegurar de forma mais sistemática essa habilidade (GOULART, 2005).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150) ressaltam que, quando transpomos um gênero oral público para a escola, como o debate regrado, por exemplo, que habitualmente ocorre em rádio, televisão e espaços da política, esse passa a ser “um outro contexto comunicativo, somente ficionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender”. Essa transposição/vivência dos gêneros escritos, como preparação do letramento escolar para o indivíduo atuar além dos muros escolares, já é prática comum entre os professores e sua

ampliação para os gêneros orais pode representar um salto qualitativo em relação à funcionalidade do ensino de língua materna, nos espaços escolares e além desses.

Os gêneros orais têm características e particularidades que são próprias da oralidade como, por exemplo, a prosódia, posturas, gestos corporais, local de realização, interlocutores. São classificados como meios não linguísticos da comunicação oral, por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134). Eles caracterizam esses meios da seguinte forma:

**Quadros 1 - Meios não linguísticos da comunicação oral**

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz: melodia, elocução e pausas, respiração, risos suspiros,...	Atitudes corporais: movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais, ...	Ocupação de lugares/espço pessoal: distancias, contato físico	Roupas Disfarces Penteados Óculos Limpeza	Lugares/ Disposição: Iluminação; Disposição das Cadeiras: Ordem, Ventilação, Decoração, ...

Fonte: (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 134)

Esses fatores complementam, interferem e/ou enriquecem a prática da oralidade e apresentam níveis mais ou menos formais que os diferenciam, como é possível perceber, de uma discussão ou de um debate regrado público, por exemplo. Para esses autores “os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” e concluem que “essas formas do oral, (...) dificilmente são apreendidas sem uma intervenção didática” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147).

Para que o ensino dos gêneros formais orais se efetive de forma satisfatória, nas escolas, e atenda às diversas situações comunicativas, Schneuwly (2004, p. 115), aponta alguns princípios norteadores:

- levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo;
- desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio conhecimento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades do escrever e do falar; e
- construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Como existe uma quantidade significativa de gêneros orais formais, a escola deve priorizar aqueles gêneros que contribuam para que os alunos consigam “resolver com relativa desenvoltura os problemas existentes na esfera social e burocrática da vida pública” (GOULART, 2005, p. 59). Como os alunos já dispõem de conhecimento sobre as formas de expressão orais cotidianas, ou gêneros primários, conforme Bakhtin (2011) adquiridos através da convivência cotidiana, acreditamos que a escola poderia eleger os gêneros orais públicos como seminários, entrevistas, exposição oral e o debate, classificados como gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (2011) como objetos de estudo sobre os gêneros orais. Acreditamos que, dessa forma, a escola poderá contribuir para a ampliação do letramento social e escolar dos alunos.

Pela necessidade de delimitação que exige esta pesquisa, escolhemos, como objeto de estudo representativo dos gêneros orais formais, o debate regrado público. A escolha buscou atender a alguns requisitos básicos:

- a) ser um gênero presente e necessário no contexto de lutas do reassentamento, lócus da pesquisa: pelo contexto de assembleias, manifestações, reuniões para a luta pela conquista e manutenção de direitos, os reassentados precisam desenvolver, constantemente, argumentos bem fundamentados para convencer seus opositores ou para tomarem decisões coletivas (debate deliberativo e debate de opinião de fundo controverso);
- b) ser um gênero conhecido pelos participantes deste estudo: o gênero debate regrado público é comum aos alunos-participantes, tanto daqueles que ocorrem na comunidade, quanto o debate televisivo político;
- c) o uso da oralidade, em situações formais: o debate exige dos participantes um monitoramento da fala e de postura, pela sua ocorrência ser, predominantemente, em ambientes formais públicos e, no contexto social de que fazem parte, esse conhecimento pode ser decisivo, em momentos de discussão;
- d) contribuir para o fortalecimento do protagonismo juvenil: o desenvolvimento da habilidade de argumentar de maneira adequada ao contexto poderá trazer confiança e autonomia para os jovens e, essa condição poderá motivá-los a participarem das discussões da comunidade, defendendo suas ideias e valores;
- e) propiciar o conhecimento e valorização da história da comunidade local: uma vez trazendo à discussão temas polêmicos relacionados à realidade do aluno, o debate

regrado público oportunizará a pesquisa de dados e informações a serem coletadas na comunidade para fundamentar os argumentos;

- f) oportunize o fortalecimento do letramento social dos alunos-participantes: por ser um gênero ancorado em situações contextuais que ocorrem fora dos muros escolares, o estudo do gênero debate regrado público poderá contribuir para que os eles adquiram segurança e autonomia e, assim constituídos, poderão participar com mais propriedade em situações sociais que necessitem defenderem seus posicionamentos e opiniões e respeitando, também, os direitos dos demais.

Esses critérios, aliados à constatação da pouca participação dos alunos-participantes deste estudo, nas situações de vivência do gênero debate regrado público, na comunidade, foram decisivos para que escolhêssemos esse gênero para o planejamento e execução da sequência didática que aplicamos e avaliamos neste estudo de intervenção. Temos como hipótese que, esta escolha, com vistas à vinculação do letramento social ao escolar e ao desenvolvimento das habilidades que este gênero pode propiciar, através do estudo sistemático dele, contribuirá para a melhoria da aprendizagem dos alunos-participantes, como um todo. Além disso, irá proporcionar, a eles, um espaço para que aprendam a agir politicamente, isto é, como protagonistas de sua história, com participação colaborativa plena e, em sendo assim, poderão agir como transformadores de sua realidade, tendo, também, como referência o conhecimento de seu contexto social (argumentos) e pela adequação do seu discurso e conhecimentos sobre o temática em discussão, os modos de debatê-la adequada às situações sociodiscursivas de que participam.

### **3.5 O debate regrado público no contexto do ensino**

Segundo estudiosos da área de ensino de língua materna, eleger os gêneros orais como objetos de estudo pela escola não é tarefa fácil e, muitas vezes, é mal compreendida até pelos professores por considerarem as produções orais como sendo frutos da espontaneidade ou base para correção, tendo como referência a norma escrita (SCHNEUWLY, 2004). Além disso, o estudo dos gêneros orais exige do professor uma postura de maior participação, observação e acompanhamento durante todas as atividades pedagógicas propostas, porque uma das características inerentes à comunicação oral é seu dinamismo contínuo e necessidade constante de realimentação da discussão para ela não ficar monossilábica.

No entanto, defendemos que é necessário o estudo dos gêneros orais formais, aqui sob a perspectiva do gênero debate regrado público, no contexto sociohistórico e cultural de um

reassentamento. Assim, a escola pode conseguir cumprir seu papel de espaço de formação para a cidadania e para o protagonismo, habilitando seus alunos a agirem de forma autônoma, criativa e solidaria, em prol do fortalecimento de sua comunidade. Essa crença tem por base o fato de que, para a realização de um debate dessa natureza, o aluno, além de ter o conhecimento sobre determinado assunto, deve saber adequar seu discurso e postura à situação sociodiscursiva formal de que participa, sendo que, na maioria das vezes, essas interações ocorrem através da modalidade oral.

De acordo com uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirther (1996, apud SCHNEUWLY, 2004), com professores, 90% dos entrevistados concordam que a escola deve preparar o aluno para apropriar-se da comunicação oral, porém esse mesmo estudo revelou que, para esses professores, o “oral não é ensinável e (...) o que é ensinável não é específico do oral ou depende fortemente da escrita” (p. 112). Goulart (2005, p. 21) também aponta essa mesma situação na escola brasileira, afirmando que “é prática comum os professores darem ênfase à linguagem escrita e desconsiderarem a prática da linguagem oral como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa”, ou seja, os gêneros orais ainda não são considerados, no contexto da sala de aula, um objeto que requeira reflexão e avaliação didática. No entanto, os PCNs/LP (BRASIL, 2001, p. 32) atribuem à escola a função de trabalhar sistematicamente os gêneros orais mais formais:

(...) cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.(...). A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Essa é a mesma orientação que Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 213) dão ao afirmarem que “o oral se ensina”. Foram essas considerações, além das que já citamos, que nos fizeram tomar como objeto de estudo da presente pesquisa, o debate regrado público.

Entendemos que o gênero debate regrado público não é ‘estranho’ para os alunos participantes deste estudo, já que sua presença é frequente também em seu meio, especialmente o debate político, transmitido pelas rádios e emissoras de televisão (CORDEIRO PINTO, 2015; DOLZ; SCHNEUWLY e PIETRO, 2004), e na comunidade de reassentamento. Nesta comunidade, *lócus* de nosso estudo, são constantes as situações em que ocorrem debates regrados públicos, geralmente para a defesa de direitos para os moradores dali. Essa realidade pode servir de referência para os alunos, colaboradores dessa pesquisa e para os demais, tanto como pessoas integrantes do comunitário, como também enquanto

recurso didático, isto é, como objeto de observação sobre a realização de um gênero textual oral em seu contexto de uso. Segundo Cordeiro Pinto (2015, p. 13) “um gênero não se resume a apenas apresentar o formato do gênero, é necessário ir além de uma lista de características, é preciso trabalhar a inserção desse gênero nas práticas sociais”.

Assim, além de ser um gênero que os alunos têm certo conhecimento por fazer parte do contexto social dos alunos participantes deste estudo, enquanto para outros é comum em determinados contextos e momentos históricos, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 214), apontam quais são as capacidades requisitadas na sua realização, sob ponto de vista linguístico, cognitivo, social e individual:

(...) o debate coloca (...) em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, reforço de posicionamento etc), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como ponto de vista individual (capacidade de situar, de tomar posição, construção de identidade).

Logo, o seu ensino sistematizado pode ser um forte aliado para propiciar ao aluno a apropriação de “recursos linguísticos, textuais e comunicativos adequados às práticas orais na escola e fora dela” (GOULART, 2005, p. 4), além do cognitivo, social e individual apontados pelos autores em referência. Acrescentamos ainda que, para a sua realização e concretização exitosa se faz necessário um conhecimento vasto e diversificado dos recursos não linguísticos que devem ser empregados ou controlados e sobre o tema abordado. Dentre estes recursos destacamos a qualidade da voz, postura corporal, gestos, comunicação planejada, grau de formalidade, como apontam Cavalcante e Melo (2007)

Mesmo tendo características que o situam como gênero oral por excelência, a realização do debate é configurada como representando “um contínuo fala-escrita”, indo da conversa, que está “relacionada a uma concepção discursiva oral” (...), passa-se, em seguida, pela discussão, que possui características intermediárias entre a fala e a escrita, daí chega-se ao debate que, devido às suas características formais, assume “uma concepção discursiva escrita” (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 167). Dessa forma, na sua realização, o caráter formal perpassa toda a realização desse gênero e, como tal, torna-se um dos gêneros orais mais difíceis de serem apropriados pelos alunos.

Outra dificuldade detectada na realização de um debate, no contexto escolar, é a necessidade do uso concomitante da fala e da escrita e, ambas, devem ser sistematizadas. Por exemplo, a escrita deve estar presente e se faz necessária no levantamento das informações a respeito do tema a ser debatido, em anotações feitas durante o debate, para elencar as regras acordadas para a realização do gênero, bem como, durante a apresentação, para registrar

argumentos do outro e, assim, organizar os seus argumentos ou mesmo, registrar as ideias apresentadas no debate. É preciso também estar ciente de que, para a realização desse gênero, todo um conjunto de ações dele decorrentes são necessárias e elas precisam ser previstas como, por exemplo, momentos de pesquisa, de leitura, de consultas a dados estatísticos, redação de material de divulgação que podem ser orais e escritos gerando, por sua vez, outros gêneros textuais.

Sob a perspectiva dos temas a serem abordados, para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150): “(...) está fora de questão abordar certos temas controversos para manipular os alunos ou fazer do debate, em sala de aula, esse mercado de peixe que muito frequentemente observamos nos debates televisivos”. Levando isso em consideração, o tema a ser escolhido precisa estar relacionado a questões que despertem o interesse dos alunos, principalmente, temas que estão gerando certa polêmica no contexto situacional dos alunos para que esses possam expor seus argumentos e posicionarem-se perante eles.

Tendo como base de classificação os objetivos a serem alcançados para a realização de um debate, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) elencam os seguintes tipos de debate, possíveis de serem trabalhados em sala de aula: o debate deliberativo; o debate de opinião de fundo controverso, também denominado de debate regrado público, e o debate para resolução de problemas. O debate deliberativo, segundo os autores, objetiva a tomada de decisão dos participantes a respeito de um problema; o debate de opinião de fundo controverso busca modificar uma opinião ou transformá-la através da argumentação e o debate para resolução de problemas, explora as contribuições dos participantes para encontrar soluções ou melhorar a aprendizagem em determinado assunto. Em todas as realizações desses tipos elencados acima, e em todas as situações em que é realizado, o debate caracteriza-se pela exposição de ideias em torno de um tema polêmico, pela presença de debatedores e pela importante intervenção de um mediador que conduz o debate.

Seguindo essa classificação, aqui neste estudo, trabalhamos com o debate regrado público/debate de opinião de fundo controverso (debate de opinião de ora em diante), por ser o que mais se aproxima dos objetivos citados anteriormente, que são, entre outros, o de aproximar o letramento social ao letramento escolar.

Nesse tipo de debate é comum debater-se pontos de vistas sobre questões polêmicas surgidas na própria comunidade. Entre as características desse gênero, destaca-se a argumentação que, segundo Leitão (2011, p. 20) “envolve uma espécie de ‘negociação’ entre duas partes (...) que divergem em relação a um tópico e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados”. Sendo assim, seu ensino passa a ser

fundamental em uma comunidade de reassentamento, cujos direitos, desse grupo, são constantemente motivadores de lutas e reivindicações que exigem argumentações bem conduzidas e documentadas. Além disso, ao planejar ações pedagógicas envolvendo o debate regrado público/debate de opinião, a escola estará cumprindo uma de suas funções sociais, que é a de desenvolver habilidades linguísticas e sociodiscursivas para que o aluno possa se incorporar à vida adulta e pública, isto é, à condição de cidadania, da conscientização dos direitos e deveres, e a do de agir, sob a perspectiva da participação colaborativa plena, conforme colocações anteriores.

Figueredo, Balthasar e Goulart, (2012, p. 62) definem e apontam características da realização de um debate regrado público da seguinte forma:

(...) é um gênero em que as pessoas debatem pontos de vistas sobre questões interessantes para a vida em sociedade. Para isso, eles precisam argumentar, em defesa de sua opinião, e contra- argumentar, quando seu ponto de vista for criticado ou questionado. Essas trocas entre os debatedores acontecem dentro de regras pré-acordadas, isto é, os participantes não podem falar quando quiserem, mas quando o mediador, que é quem organiza o debate, lhes der a vez. Para quem os acompanham, os debates são sempre ótimas ocasiões de se formar uma opinião mais complexa, isto é, com mais pontos de vista, sobre uma questão ou um tema. Eles acontecem ao vivo em auditórios, teatros, estúdios, mas podem ser transmitidos por diferentes mídias: televisão, rádio, internet.

Decorre desse recorte que o debate pode ser comum no dia a dia, quando precisamos usar da palavra para convencer, persuadir, contestar, explicar, sustentar uma opinião ou “formar uma opinião mais complexa”, mas, conforme já mencionamos anteriormente, essas ações situam-se mais precisamente no campo das discussões diárias. No espaço político, no meio científico, jurídico e, de acordo com a proposta pedagógica que estamos defendendo, ele assume a forma de debate regrado público, por ser fruto de uma sistematização planejada e precisar pautar-se por ações e regras pré-estabelecidas, ser acompanhado por um público que participa ativamente ou passivamente da discussão, podendo, inclusive, questionar os debatedores a respeito do tema discutido, se estiver previsto nas regras previamente estabelecidas.

Quando transposto para o espaço escolar, mesmo que de forma fictícia, pode servir de treinamento para as situações extraescolares em que o aluno precisa enfrentar no seu dia-a-dia, pois argumentar é um dos atos de fala mais recorrentes e necessários na vida de qualquer cidadão.

Ampliar a habilidade argumentativa dos falantes, através do estudo do debate regrado público, contribui para a reflexão e construção de conhecimento significativo, como afirma Leitão (2011, p. 13), embasada em Schneuwly e Dolz (2004): “a argumentação, reflexão e construção do conhecimento são processos estritamente relacionados”, e sua prática e estudo

“desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (p. 14). Schneuwly e Dolz (2004, p. 71) destacam a importância da argumentação para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, ao afirmarem que: “situações autênticas de argumentação [...] são, sem dúvida, lugares de aprendizagem” e sua adoção como objeto de estudo propicia o empoderamento dos alunos para refletirem e posicionarem-se, de maneira protagônica, diante das questões sociais que lhes são apresentadas.

Leitão (2011, p. 15), destaca ainda que,

Ao engajar-se em argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante a apresentação de razões que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema são (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições.

Como destacado pela autora, na prática da argumentação propiciado pelo debate regrado público, os indivíduos são motivados a fundamentar seus pontos de vista sobre determinado assunto, apresentá-los, discuti-los e, se necessário reformulá-los, diante dos posicionamentos contrários aos seus. Esse conhecimento é importante para todo cidadão e no contexto dos sujeitos desta pesquisa, imprescindível, para as conquistas sociais de que necessitam, além de ser um instrumento de aprendizagem geral, inclusive para desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda sob a perspectiva linguística e as normas desse gênero, segundo Cordeiro Pinto (2015, p. 39): “(...) devem considerar se o que está sendo colocado é compreensível e adequado ao debate, se tem coerência, se há respeito às regras linguísticas”. São funções atribuídas a um mediador do debate, função geralmente desempenhada pelo professor da turma em que está ação está sendo proposta. Acrescenta-se, ainda que, a pessoa que estiver exercendo essa função deverá também observar se está ocorrendo a progressão das colocações; fazer interferências quando julgar necessário; garantir que as regras previamente estabelecidas sejam respeitadas por todos e, principalmente, garantir que todos os envolvidos tenham vez e voz dentro do debate. Além disso, Celestino e Leal (2007, p. 12) reforçam que “a mediação é importante para que aconteça a abertura do debate, as trocas de turno, a introdução do ponto de divergência que vai alimentar toda a discussão, o gerenciamento da palavra e o fechamento das trocas”. Executando todas as regras de realização já citadas,

estamos diante de um gênero que, na sua realização tem um potencial de contribuir para a prática da democracia, uma vez que:

(...) as colocações acerca de uma questão polêmica seguem determinados procedimentos, permitindo que todos os cidadãos sejam capazes de dialogar por meio de seus conflitos, chegando a um melhor entendimento de um determinado tema (CORDEIRO PINTO, 2015, p. 37).

Esse posicionamento foi referendado por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 216), quando justificam a escolha do debate regrado público como objeto de ensino e o apontam como “lugar de construção interativa - de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si -, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático”. Consideramos, então, como sendo possível, através de um ensino sistematizado do debate regrado público, fortalecer o letramento social através do letramento escolar, em toda e qualquer comunidade, mas julgamos que para a comunidade escolar, colaboradora desse estudo, a de reassentados, esse tipo de gênero textual se faz mais necessário ainda, em função da sua constituição e trajetória histórica.

No entanto, para que o gênero debate consiga atingir o objetivo de habilitar os alunos a interagirem oralmente, a melhorarem sua capacidade de argumentação, quer oral ou escrita, é necessário que o professor estude e planeje, sistematicamente e, dessa forma, as reflexões e práticas didáticas poderão ocorrer sem um olhar ‘preconceituoso’, quer em relação aos gêneros orais, quer em relação às concepções expostas durante o debate. Assim é possível não incorrer no erro de se julgar pessoas e não os argumentos, as ideias defendidas. Para tanto, faz-se necessário considerar desde a escolha do tema, o nível de maturidade da turma e participantes do debate, o tempo a ser disponibilizado, o público, o local, enfim, é necessário conhecimento sobre o gênero pelo professor para que a sequência didática do debate regrado público seja conduzida de forma a alcançar os objetivos pretendidos pelo professor e alunos, considerando que todas as etapas são importantes e necessárias para a construção do conhecimento do gênero em estudo.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos inerentes

Sob a perspectiva do letramento e conforme estamos descrevendo o campo de estudo desta pesquisa, comunidade e escola, e os resultados já aferidos (serão apresentados na seção 5 deste estudo) há, no universo em referência, duas realidades atuando paralelamente: a do letramento social, constituído por uma comunidade de reassentados, construído por uma história de lutas e de resistência pela/na nova terra, e a do letramento escolar que, por sua vez, constrói outra história paralela a aquela. Nesse espaço escolar e social verifica-se um baixo nível de protagonismo dos jovens nas lutas coletivas da comunidade, bem como os índices de avaliação revelam problemas de aprendizagens<sup>17</sup>, bastante sérios. Temos aqui, então, a identificação de problemas detectados em seu contexto real.

Levando em consideração o contexto destacado acima, partimos das ideias de Ludke e André (2015, p. 15) ao defenderem que “as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é apreendido dentro e fora da escola”. Em função disso, buscamos conhecer ambas as realidades, escola e comunidade, visando à vinculação e/ou uma aproximação entre elas, sob a perspectiva do desenvolvimento do letramento escolar, em relação à escola; pelo viés do protagonismo escolar, no interstício escola e comunidade; pela valorização da memória da comunidade, até então silenciada, e sua infiltração no contexto escolar, visando a sua valorização e legitimação, em relação à comunidade, consolidando, assim, a visada vinculação entre letramento social e letramento escolar.

Sob a perspectiva da comunidade e para conhecê-la, inicialmente, sentimos a necessidade de resgatar e registrar a história da formação do grupo, a constituição do espaço geográfico e o contexto histórico e social da escola. Para isso, através de uma pesquisa de campo, gravamos (professora-pesquisadora e alunos participantes) relatos orais que foram obtidos dos 19 representantes das agrovilas<sup>18</sup> que estiveram à frente da reconstrução e adaptação do grupo no novo espaço geográfico durante esses quase 30 anos de constituição desta comunidade; observamos o desenvolvimento de uma ação de mobilização dos

---

<sup>17</sup> Relacionados aos problemas de proficiência em língua portuguesa como apontada nos resultados da PROVA BRASIL.

<sup>18</sup> Os representantes das Agrovilas são os líderes comunitários que foram escolhidos no primeiro ano em que as famílias chegaram às novas terras. A escolha deste sistema deu-se em função de ter um meio para facilitar a comunicação entre as diversas Agrovilas, para tomada de decisão e repasse de informação. Cada Agrovila escolheu dois representantes que são os mesmos há cerca de 30 anos.

reassentados, que culminou em manifestação dos direitos, com destaque para as ações de protagonismo de sujeitos representantes das agrovilas.

Além disso, fizemos busca e análise de documentos históricos para complementar as informações que necessitávamos. O resultado dessa busca possibilitou a redação das seções sobre a origem e constituição do Projeto Pedra Branca, isto é, da comunidade de reassentados de Itaparica e sobre os aspectos históricos e sociais da escola, consideradas aqui como contextos desta pesquisa (comunidade e escola). Este texto faz parte da seção “2” deste estudo.

Para conhecermos as concepções que a comunidade tinha a respeito da função social da escola e sobre as práticas de letramento familiar (aqui denominado de letramento social), e nos demais contextos sociais, entrevistamos<sup>19</sup> os 19 representantes das agrovilas, pois consideramos que uma aproximação entre o que a comunidade almeja e precisa em termos de letramento escolarizado e o que a escola oferece, pode tornar mais significativo e sólido o processo de letramento no contexto escolar.

Como afirma Thiollent (2011, p. 108)

(...) para que uma ação seja realizável, não basta a vontade subjetiva (...) a ação proposta tem que corresponder as ações da situação. Tais exigências são conhecidas por meio da observação, da análise da situação.

Em consonância com o autor, em relação ao segundo campo de estudo referido acima, a da escola EMARS, para conhecê-la, nos inserimos no contexto da sala de aula do 8º ano, do Ensino Fundamental, durante as aulas de língua portuguesa. Visávamos obter dados sobre as práticas de letramento efetivadas ali e a aplicabilidade delas para o contexto sócio-histórico de vivência dos alunos, ou seja, se havia ou não uma correlação entre as práticas de letramento necessários e recorrentes nesses contextos – escola e comunidade, sob a perspectiva dos gêneros orais e escritos, além de serem também os mesmos que são exigidos pelos documentos oficiais.

Acrescentamos à observação das práticas pedagógicas de língua portuguesa, enquanto língua nativa, efetivadas no contexto em referência, questionários (ver apêndice 1 e 2) que aplicamos para a professora da disciplina e para os 33 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Através deles elicitamos dados sobre a função social da escola e as práticas de letramento desenvolvidas nesse contexto.

---

<sup>19</sup> As falas foram gravadas em vídeo.

Dessa forma, as questões levantadas e os objetivos visados sinalizaram para seguirmos o caminho metodológico da pesquisa-ação que é definida por Tripp (2005, p. 445 e 446) como:

(...) investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança (...).

Essa caracterização da pesquisa investigação-ação como sendo realizada em etapas bem pontuadas, pode ser visualizada através do diagrama apresentado por Koerich *et al*, (2009), em que exemplifica o processo da pesquisa desde a identificação do problema, o levantamento e análise dos dados, a intervenção e, conseqüentemente, a transformação, ou não, da realidade inicial.

**Figura 1 - Fases da pesquisa-ação**



Fonte: (<https://www.fen.ufg.br/fen-revista/v11/n3/v11n3a33.htm>)

Assim, a partir de uma situação problema identificada em um contexto real, entre eles, a da não vinculação entre os dois letramentos: o social e o escolar, correspondendo à primeira etapa deste estudo, propomos, aplicamos e analisamos uma sequência didática, baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004), que visava a transformação dessa realidade, cujas ações fizeram parte da segunda etapa de coleta de dados elicitados para este estudo.

Reforçando ainda a linha de definição, adotamos a concepção sobre pesquisa-ação apresentada por Thiollent (2011, p. 20) que define este tipo de pesquisa como,

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

Nessa perspectiva da pesquisa-ação podemos afirmar que foi a base empírica que nos forneceu a temática a ser explorada pedagogicamente, na segunda etapa deste estudo: o do

debate regrado público. Através dele foi possível promover o letramento escolar dos alunos, aproximando-os da comunidade, ou seja, ao do letramento social, pois com ele poderíamos promover o protagonismo dos alunos, com participação colaborativa plena em todas as etapas deste estudo e, através disso, a valorização da memória silenciada do grupo de reassentados, os problemas sociais e políticos vivenciados por eles, quer sob ponto de vista histórico ou atual, trazendo-os, por eles, para o contexto escolar. Uma vez realizadas todas as ações pedagógicas previstas em relação à aprendizagem, melhorar as habilidades comunicativas dos alunos, nas modalidades orais e escritas.

A escolha<sup>20</sup> do gênero oral a ser trabalhado na fase de intervenção deste estudo, também teve como critério o fato deste gênero não ser intencionalmente trabalhado na sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, apesar dos documentos oficiais assim determinarem. Além disso, os resultados das entrevistas revelaram que os gêneros orais são os gêneros mais recorrente nos encontros formais do grupo, principalmente nas reuniões dos representantes das agrovilas e nas históricas lutas pela terra e pelos bens de direitos aqui já mencionados.

Outra especificidade deste tipo de pesquisa, mencionado no recorte textual acima, é a necessidade da cooperação entre todos os participantes - tanto o pesquisador quanto os pesquisados devem estar cientes do porquê das ações pedagógicas, participar ativamente das ações propostas, interagirem e serem influenciados pelas ações durante o processo - e essa cooperação fazia parte dos objetivos visados, já que buscávamos aproximar escola e comunidade e, dessa forma, possibilitar a formação do aluno protagonista. Em relação à professora, ela também agiu, durante toda a fase de coleta de dados da 1ª e 2ª etapa, como participante do processo de letramento que efetivamos no contexto escolar, alicerçado no letramento social.

A pesquisa intervenção-ação caracteriza-se pelo processo constante de avanços e, se necessário, da retomada de etapas, ou seja, durante o levantamento de dados, o pesquisador poderá ser levado a retomar, reposicionar-se em consequência dos participantes, das situações encontradas. Por ter se desenvolvido em um contexto muito amplo, com inúmeras temáticas que iam surgindo a cada instante, avanços, retornos e reavaliações foram constantes. Mesmo tendo uma base empírica, poder sofrer alterações durante o processo de execução e ter um pesquisador que interage durante a investigação e a intervenção na realidade, a pesquisa-ação não perde seu caráter cientificista comum às pesquisas tradicionais e como tal, exige

---

<sup>20</sup> Os argumentos a respeito da escolha do gênero debate regrado público estão melhor explicitados na fundamentação teórica na seção intitulada: gêneros orais e implicações pedagógicas.

planejamento, fundamentação teórica, execução de fases distintas e características que a distinguem como sendo dessa natureza.

Retomando informações dadas acima, a respeito dos instrumentos de coleta de dados utilizados na primeira etapa deste estudo (levantamento da situação problema), estes foram obtidos através de questionários a alunos e professora de língua portuguesa da EMARS, entrevistas aos representantes de agrovilas e observações das práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa.

Quanto ao questionário, segundo Cervo, Bevia e Silva (2006, p. 53) esse instrumento possibilita:

(...) medir com mais exatidão o que se deseja. (...) refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais.

Com esse instrumento visamos conhecer o perfil sociocultural dos alunos; as práticas culturais, sociais e de ensino que participam, com enfoque nos gêneros textuais; a função que atribuem à escola; e a situação dos alunos em relação à identificação com o meio onde as questões de embates por direitos são constantes. Para a professora da disciplina cujas práticas pedagógicas foram observadas, buscávamos dados que revelassem o perfil sociocultural dela; que gêneros orais e escritos dava maior ênfase e o porquê; qual a concepção que tinha a respeito deles (gêneros textuais); a função que ela atribuía à escola, à fala e à escrita na escola e na comunidade (letramento social); qual a atuação dela nas reuniões e manifestações sociais externas, ocorrentes na comunidade.

Com os representantes das Agrovilas, a entrevista foi escolhida considerando o baixo nível de letramento escolar dos participantes. Cervo, Bevia e Silva (2006, p. 51) ressaltam que “(...) a entrevista não é uma simples conversa. É uma conversa orientada para um objetivo definido (...)” Nessa pesquisa, buscávamos dados a respeito das concepções que os participantes tinham e têm a respeito da função social da escola, o que esperam dela, enquanto instituição pública inserida no meio em que vivem e que deve valorizar o letramento social e contribuir para a formação do aluno protagonista<sup>21</sup>, além das atribuições de sentido e importância que atribuem à leitura, à escrita e a oralidade (STREET, 2014).

---

<sup>21</sup> Aluno protagonista: adotamos o conceito apresentado sobre o protagonismo juvenil por Costa (2006) para definir o aluno protagonista que buscamos. O autor parte do pressuposto que “o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e social mais ampla” (COSTA 2006, p. 126)

A observação, por sua vez, caracterizou-se como sendo sistemática e participante (LUDKE; ANDRÉ, 2015), e foi efetivada no período de agosto a novembro de 2015, totalizando 24 horas desta ação, em 2 aulas semanais e sempre durante as aulas de língua portuguesa, enquanto língua nativa dos alunos. A técnica da observação foi escolhida por permitir ao pesquisador, o contato direto com o “fenômeno pesquisado (...), além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema”(LUDKE;ANDRÉ,2015, p.30-31), e, aliada à entrevista, e ao questionário serviram de base para traçarmos o perfil dos sujeitos - participantes e do contexto social e escolar.

Após análise dos dados coletados na primeira etapa deste estudo (ver análise e discussão na seção 5, deste estudo) e levantar a significação deles, isto é, a de que há, no universo em referência, duas realidades atuando paralelamente: a do letramento social (comunidade) e a do letramento escolar (escola), sentimos a necessidade de executar ações que possibilitassem uma aproximação entre elas. Essas ações fizeram parte da 2ª etapa desse estudo, a da intervenção-ação, visando uma transformação da situação inicial.

Para tanto, conforme colocações feitas acima, era necessário aproximar a escola da comunidade e a comunidade da escola. Essa aproximação foi planejada da seguinte forma: em relação à escola e aos alunos, levá-los à comunidade, colocando-os a dialogar com os 19 representantes das agrovilas, através de entrevistas, isto é, demos a eles a condição de construir um conhecimento sobre seus antepassados e sobre a formação da comunidade, cujos objetivos teórico-metodológicos foram listados acima. Acrescentamos àqueles objetivos, o de valorizar a memória da comunidade, até então silenciada, e infiltrá-la e valorizá-la no contexto escolar, e formar alunos protagonistas pela via da ciência da história da sua comunidade, dos problemas existentes ali, da necessidade de participar da busca de soluções, dos direitos e deveres que devem estar cientes para poderem usufruí-los e obedecê-los coerentemente.

Os dados coletados, através dessas entrevistas e da consulta a documentação existente e disponibilizada, possibilitaram não só a retextualização<sup>22</sup> da história sobre o grupo dos reassentados e sobre a história da escola da comunidade (constantes na seção 2 deste estudo), mas também na construção da argumentação consistente que faria parte dos debates regrados públicos promovidos na fase de ação-intervenção deste estudo.

---

<sup>22</sup> Retextualização no contexto dessa pesquisa assume o conceito de passagem da história relatada oralmente para a modalidade escrita. Salientando, em conformidade com Marcuschi (2007, p.47) que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”, ou seja, como apenas uma das formas diferentes de contar a mesma história, sem atribuição de juízo de valor a nenhuma das modalidades.

Retomando colocações já feitas anteriormente, a escolha do gênero textual debate regrado público deu-se, inicialmente, por ser um dos gêneros constantes no rol de conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Básica, cuja valorização deve ser idêntica a dos gêneros textuais escritos. Acrescenta-se a isso o fato que:

A escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observar e de analisar determinadas práticas comunicativas, como também deve fornecer a eles os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela. (BENTES, 2010, p. 137)

Porém, observamos, no contexto já referido, que o ensino de língua portuguesa centrou-se, exclusivamente, na leitura e produção de gêneros textuais escritos, ou seja, num total silenciamento das vozes dos alunos, enquanto que, na comunidade, nos deparamos com um uso predominante de gêneros orais. Assim, em relação a isso, podemos considerar que temos, novamente, uma situação paralela entre comunidade e escola.

Tendo esse resultado como referência, consideramos que, ao desenvolvermos as competências comunicativas dos alunos envolvidos neste estudo estaremos, não só aproximando a escola da comunidade, pela via do letramento escolar, mas também concretizando uma necessidade curricular no ensino de língua portuguesa, a valorização de ambas as modalidades da língua, oral e escrita e, com isso desenvolvendo a aprendizagem e apropriação de ambas as modalidades comunicativas.

Sob a perspectiva da comunidade, julgamos que a especificidade deste contexto socio-histórico requer um necessário domínio dos gêneros orais formais públicos, dentre eles, o debate regrado público, para o exercício da cidadania e pleno domínio da leitura e da escrita.

A referida proposta de intervenção-ação foi desenvolvida através de um estudo sistemático do gênero textual debate regrado público, tendo por base o modelo adaptado de sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e foram realizadas da seguinte forma:

1) a partir de um rol de temas-chaves levantados pelos alunos participantes, que atualmente cursam o 9º ano da escola EMARS, conforme referências já feitas aqui, escolhemos dois deles: violência contra a mulher e legalização da maconha. São temas polêmicos que apontam sérias questões sociais vivenciadas pela comunidade em estudo. Discutindo-os na sala de aula, julgamos estar efetivando o vínculo entre comunidade e escola, via letramento escolar, aproximando-se e conhecendo elementos que fazem parte do letramento social. A execução dos debates regrados públicos foi efetivada na escola EMARS, o primeiro na sala de aula e o segundo no pátio desta instituição. Para terem dados que

possibilitassem construir os argumentos na viabilização dos debates, foi proposto, aos alunos participantes, pesquisas que foram feitas em sites, em revistas e entrevistas feitas por eles aos representantes das agrovilas;

2) seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a respeito da produção inicial da sequência, o primeiro debate regrado público aconteceu sem um aprofundamento pedagógico, por parte da professora-pesquisadora, quanto às características do gênero. Dele participaram toda a equipe que faz parte deste estudo: alunos do 9º ano da EMARS (AP) a professora-pesquisadora (PE) e a professora de língua portuguesa da turma em referência (PP). Este debate foi filmado e serviu de instrumento de análise e caracterização quanto ao gênero;

3) além do debate realizado pela equipe de participantes, outros debates<sup>23</sup> foram baixados da internet e serviram de referência sobre os elementos constitutivos deste gênero textual;

4) toda a equipe de participantes organizou este segundo debate, incluindo pesquisas, entrevistas, divulgação (cartazes e folders), convites, seleção dos papéis inerentes a execução deste gênero, tais como: quem seriam os debatedores (alunos-participantes), e quem exerceria o papel da mediação (professora-pesquisadora);

5) realização do segundo debate pela turma de participantes e convidados. Aos convidados foi permitido participar, através de perguntas, na terceira etapa da realização deste debate, após a exposição e discussão dos debatedores. Este debate também foi filmado e o material serviu de análise e discussão nos resultados finais, em relação à segunda etapa deste estudo que visava à transformação da situação inicial, já mencionada em seções anteriores;

Toda a ação acima descrita foi executada, com o grupo de participantes, durante as aulas de língua portuguesa e nos contraturnos das aulas. Na sala de aula e durante 16 aulas de língua portuguesa (45 minutos), cedidas pela PP, trabalhamos questões de ensino das características do gênero textual debate regrado público e análise de debates efetivados; os contraturnos foram utilizados para ações complementares: pesquisas, entrevistas, assistir filmes cujo tema era o mesmo dos escolhidos para debater e execução de materiais impressos para divulgação do evento final (debate).

---

<sup>23</sup> Debate político, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=dxGn--l64f0>. Acesso em: 24/04/2016

## 4.2 Participantes da pesquisa

Por se caracterizar como pesquisa-ação que segundo Thiollent (2011, p. 22) “exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”, os participantes deste estudo são: professora-pesquisadora (PE), alunos do 9º ano da EMARS (AP), professora de língua portuguesa (PP) da escola em referência e representantes das Agrovilas que compõem o Projeto Pedra Branca, localizado no município de Curaçá, no estado da Bahia.

### 4.2.1 Alunos participantes

O grupo de alunos participantes deste estudo foi formado pela turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Antônio Ribeiro dos Santos, do turno vespertino, no ano de 2015. Esse grupo foi o mesmo que participou, em 2016, da segunda etapa, porém, agora, como alunos do 9º ano. O grupo era formado, em 2015, por 33 alunos, sendo 15 alunos e 18 alunas, com faixa etária entre 12 e 16 anos de idade. Em 2016, estão matriculados, no 9º ano da EMARS, 38 alunos, 16 alunos e 22 alunas, com faixa etária entre 13 e 17 anos de idade. Em relação ao grupo anterior, 33 são os mesmos e 5 passaram a fazer parte dessa turma. São 4 meninas e 1 menino, sendo que desses, 1 foi reprovado em 2015 e as 4 meninas foram remanejadas da turma delas e passaram a fazer parte do grupo de alunos que participa deste estudo, desde 2015. Possuem o mesmo perfil socioeconômico cultural dos demais alunos participantes. Portanto, nenhuma alteração substancial foi encontrada, nos resultados já analisados. Além disso, a próxima etapa pode ser considerada independente em relação à anterior, embora a vinculação entre elas se faça necessário, pois traz mais consistência empírica às discussões, conforme orientações teórico-metodológicas da pesquisa-ação.

Os alunos participantes residem nas Agrovilas do Projeto Pedra Branca e nas fazendas<sup>24</sup> circunvizinhas ao projeto, sendo elas: Fazenda Boa Esperança, Fazenda Ponta D'água e Fazenda Pintadinho. Todos os alunos da escola dependem do transporte escolar para chegarem até a escola. Os residentes nas Agrovilas utilizam ônibus do “Programa Caminho da Escola” e os alunos das fazendas deslocam-se em carros alugados pelo município, alguns em um ônibus velho, com muitos vidros quebrados e outros em um caminhão. Os alunos das

---

<sup>24</sup> Algumas fazendas ficam distante cerca de 20km da escola e isso gera problemas tais como: ao percorrerem longos trechos de estradas de terra, eles chegam à escola sujos de poeira, além de muitos adoecerem por causa da alergia, gripe, dor de cabeça. Durante o período chuvoso, normalmente, perdem aula, pois as estradas ficam intransitáveis.

Agrovilas mais distantes, como a Agrovila 18, percorrem cerca de 14 km das residências à escola, que se situa no Núcleo Principal das Agrovilas<sup>25</sup>.

As 37 famílias desses alunos vivem da agricultura e muitos deles ajudam seus pais nos lotes familiares, contribuindo, assim, com a renda da família, especialmente os meninos. As meninas ocupam-se, em sua maioria, dos afazeres domésticos e do cuidado de irmãos menores, pois as mães também trabalham na lavoura. 85% das famílias recebem ajuda social do programa BOLSA FAMÍLIA<sup>26</sup> o que complementa a renda familiar. Em relação ao nível de escolaridade dos pais: 13% não concluíram o Ensino Fundamental I; 18% concluíram o Ensino Fundamental I; 39% concluíram o Ensino Fundamental II e 30% concluíram o Ensino Médio, 0% concluíram a graduação ou pós-graduação. Esses dados chamam a atenção para o fato de que o letramento escolar dos pais dos alunos não ultrapassa o Ensino Médio, fato que é comum nessa comunidade rural, já que o ensino gratuito só é ofertado, pelo poder público, até o Ensino Médio. A baixa renda das famílias, que sobrevivem da agricultura aliada à falta de oferta de ensino superior, na localidade, também contribui para o baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos participantes deste estudo.

Em relação ao nível de protagonismo nas questões sociais de sua comunidade, dos alunos participantes, podemos classificá-lo como uma participação manipulada ou operacional (COSTA, 2006), por restringirem-se, apenas, a ouvir o que os líderes fazem/reivindicam/alcançaram ou apenas executam ações determinadas pelos adultos, sem a participação efetiva nas discussões ou na tomada de decisões a respeito de uma questão social. Os dados revelaram que esse comportamento apresentado pelos alunos participantes é motivo de preocupação dos líderes comunitários, pois, segundo eles, é preciso que as novas gerações deem continuidade às lutas já empreendidas pela velha geração em prol dos direitos prometidos aos reassentados e, uma vez alfabetizados, julgam que a concretização disso poderia se tornar mais efetiva e mais rápida. Conforme colocações já feitas aqui, para vincularmos o letramento social ao letramento escolar, julgamos ser fundamental desenvolvermos essa característica nos APs, levando-os a dialogar com aquele conhecimento e uma vez conhecedores disso, adotarem um posicionamento frente aos problemas sociais específicos do contexto onde vivem.

---

<sup>25</sup> Local central do Perímetro do Projeto Pedra Branca, em que estão localizados as estruturas coletivas como a Escola Municipal Antônio Ribeiro dos Santos, o Posto Policial, o Posto de Saúde, o Centro administrativo. Nesse funcionam a sede dos Sindicatos, as Cooperativas e empresas que prestam serviço no projeto. Esse espaço também foi uma das reivindicações concretizadas pelos reassentados junto a CHESF.

<sup>26</sup> Programa do Governo Federal que atende às famílias que vivem em situação de pobreza que tenham renda per capita de R\$ 77 mensais e filhos de 0 a 17 anos.

#### 4.2.2 Professoras de língua portuguesa da EMARS

Na fase de observação e construção da situação problema deste estudo (2015), a professora de língua portuguesa da turma (8º ano), tinha 41 anos de idade, e exercia a docência há 17 anos. É concursada, formou-se em 2003, no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco - CESVASF, em língua portuguesa e literatura. É pós-graduada em língua portuguesa, na mesma instituição. Constatamos que tinha um bom relacionamento com a turma e, segundo a mesma, “gosta de ser professora, apesar das dificuldades que enfrenta”. Ela reside na comunidade do Projeto Pedra Branca, na Agrovila 08, e conhece a maioria dos pais de seus alunos. Será denominada, aqui, como P1. Em 2016, entrou em licença e outra professora de língua portuguesa a substituiu.

Assim, em 2016, na fase de aplicação da intervenção/ação deste estudo, em relação à professora participante, denominada aqui de PP, já trabalha na EMARS, desde o primeiro ano de funcionamento desta escola, isto é, desde 1999. Foi efetivada em 2002, através de concurso público. Tem 40 anos de idade, com formação em língua portuguesa (graduação) e pós-graduação em psicopedagogia e, como a anterior, também reside na comunidade, na Agrovila 05 e conhece todas as famílias cujos alunos estão no 9º ano da EMARS. Quanto ao relacionamento com os alunos participantes, etapa 2, ela demonstra ter um bom relacionamento com eles e também com as respectivas famílias.

#### 4.2.3 Representantes de Agrovilas

O grupo de representantes<sup>27</sup> de Agrovilas foi formado pelos representantes das 19 Agrovilas. São 15 homens e 4 mulheres. As mulheres têm entre 18 e 40 anos; em relação aos homens, 6 estão na faixa etária entre 41 e 60 anos; 9 homens têm mais de 60 anos. Quanto à formação, apenas as 4 mulheres concluíram o Ensino Médio; os demais não concluíram o Ensino Fundamental I.

No entanto, mesmo com baixo letramento escolar, participam ativamente das reuniões que acontecem, aos finais de semana, ou em horário que não tenha aula, no espaço escolar, para discussão de temática inerente à situação dos reassentados. Nesses espaços de discussão conseguem posicionar-se, argumentando e contrapondo argumentos, durante as reuniões, nas

---

<sup>27</sup> - Os representantes das Agrovilas são os líderes comunitários que foram escolhidos no primeiro ano em que as famílias chegaram às Agrovilas e que, para facilitar a comunicação entre as diversas Agrovilas para tomada de decisão e repasse de informação, cada Agrovila escolheu dois representantes que são os mesmos há cerca de 30 anos. Não recebem nenhum tipo de remuneração e assumem a responsabilidade de conduzir as discussões e defender as posições e direitos dos reassentados.

assembleias, ou nas manifestações de que participam, constantemente, seja com um pequeno número de participantes, na própria comunidade, seja em grandes manifestações<sup>28</sup> com a participação da grande maioria dos moradores do Projeto, autoridades ou técnicos especialistas.

As reuniões ou assembleias acontecem, predominantemente, na comunidade, mas também em outros locais como em Recife, Salvador ou Brasília. Quando manifestações dessa natureza acontecem no contexto em estudo, uma organização prévia se faz necessário e isso é efetivado pelos representantes das agrovilas. Assim, através de uma reunião prévia e após decidirem-se por uma assembleia geral, dividem-se as tarefas de convocação e organização do evento. Um grupo fica responsável pela elaboração de convocatória por escrito<sup>29</sup>, ou se for alguma coisa urgente grava-se o conteúdo em áudio<sup>30</sup> e divulga-se em todas as agrovilas. Ambos os textos são compostos coletivamente, na própria reunião. Escolas, igrejas, associações, sindicatos, todos são comunicados<sup>31</sup>.

De um modo geral, a convocatória, na agrovila, é feita pelo próprio representante, que vai de casa em casa divulgando, ou faz reunião previa com os moradores daquela agrovila a fim de mobilizá-los a participarem da assembleia. Nas escolas, quando recebem os comunicados, repassam as informações aos alunos e pede-se a eles que avisem seus pais. Dependendo da seriedade do problema, quando é necessária a participação de todos, as escolas suspendem as aulas, possibilitando, assim que toda comunidade escolar participe desse evento.

A escola não participa dessas assembleias e não tem representante nem discente, nem docente, bem como não utiliza, em nenhum momento, toda essa produção textual, esse

---

<sup>28</sup> A última grande manifestação ocorreu no dia 12 de maio de 2015, quando mais de 5 mil reassentados acamparam em frente a barragem de Itaparica, agora nomeada Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga, no sertão de Pernambuco. O fato teve repercussão Nacional e culminou com agenda de reuniões entre os trabalhadores e o Governo Federal.

<sup>29</sup> Geralmente, quem escreve/digita e distribui esse texto, é uma das representantes do sexo feminino, principalmente quando se faz necessário convidar prefeitos e outras autoridades, externas ao Projeto; quando não se trata de um assunto urgente ou de muita gravidade, um dos filhos dos representantes redige este texto, ou ainda, um dos representantes vai até uma das escolas existentes na comunidade e solicita para que digitem e imprimam o texto da convocatória, ou seja, há uma coparticipação de vários segmentos desta comunidade que participa da fase de organização das assembleias e ninguém se nega a fazer esse trabalho. Quando o convite é escrito, ele vai em nome dos representantes/sindicato/cooperativa.

<sup>30</sup> A gravação é feita em uma cidade vizinha ao Projeto e a divulgação faz-se por autofalante, em uma moto que circula em todas as agrovilas. Convoca-se para a assembleia e diz-se o motivo.

<sup>31</sup> Embora todos sejam convidados/convocados, questionei a um dos representantes mais antigos por que não tinha representante das instituições nessas assembleias, como, por exemplo, a escola. Ele respondeu que “a representação é por agrovila”, e complementou afirmando que “as decisões têm que ser tomadas pelo povo e não pelas instituições” (T.J.S, 83 anos). Disse também que isso foi decidido porque, nas primeiras discussões feitas em assembleias, na comunidade, algumas pessoas tomaram decisões em nome do povo, porque representavam instituições como sindicatos, igreja, escola, ou eram líderes políticos, sem consultar a população. Muitas dessas decisões tomadas por esses representantes de instituições, em nome do grupo, prejudicaram o povo.

letramento social construído durante a constituição da comunidade dos reassentados da barragem de Itaparica, conforme conteúdo apresentado no referencial histórico (seção 2). Esse estado de coisas também foi um dos motivos que nos levou a propor e desenvolver essa pesquisa. Enquanto professora pesquisadora, observei, de modo assistemático, esses eventos e constatei que utilizam os recursos linguísticos e não linguísticos com propriedade, inclusive tomando por base documentos escritos para fundamentar os argumentos, enfim debater de modo convincente, conforme requer o gênero, corroborando com essa afirmação de Bentes (2010, p. 137)

(...) o fato de que os falantes, ao falarem, inevitavelmente combinam a fala com outras linguagens que ocorrem ao mesmo tempo que se fala(...) confere à fala e as práticas orais uma força performática única e de enorme impacto na manutenção e condução das interações sociais.

Portanto, o uso da oralidade por esses sujeitos tem sido, ao longo de mais de trinta anos, a principal modalidade discursiva utilizada pela comunidade local, adquirida e aprimorada no decorrer das discussões coletivas, dos embates sociais de que participam, porém, conforme já afirmamos acima, sem uma reflexão didática no espaço escolar, embora haja vários espaços de interação entre o letramento social e o letramento escolar.

### **4.3 Escola campo da pesquisa-ação**

Retomando algumas informações já apresentadas aqui e acrescentando outras, a Escola Municipal Antônio Ribeiro dos Santos é localizada no município de Curaçá, na região Nordeste do Estado Bahia. É uma escola de Ensino Fundamental, séries finais, inaugurada em 1998 e criada legalmente pela lei Municipal de nº 310/98. Seu funcionamento foi reconhecido pelo decreto-lei 022/96, publicado no diário oficial 031/2011 e conta com uma área construída de 760,00m<sup>2</sup>.

A EMARS foi construída pela Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco - CHESF, enquanto uma das obrigações dessa companhia, por ter provocado o surgimento de uma comunidade de reassentados. Possui uma estrutura física privilegiada em relação às demais escolas do município de Curaçá. Atende aos alunos das Agrovilas do Projeto Pedra Branca e fazendas circunvizinhas ao projeto. Atualmente conta com um quadro de professores efetivos, graduados e que residem na própria localidade, sendo filhos dos reassentados que estudaram na própria escola e retornam a ela, agora, na condição de professores.

**Figura 1 - Fachada da EMARS.**



**Fonte: (Acervo pessoal da pesquisadora)**

Além das atividades formais de ensino e aprendizagem, o espaço físico da escola também é utilizado como local de reuniões, assembleias, cultos religiosos e para realização de cursos de pós-graduação, ofertados, geralmente, por instituições particulares.

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A coleta de dados, como exposto anteriormente, foi realizada através de diversos instrumentos e em momentos distintos. Na fase diagnóstica, os dados foram coletados através de observação, no contexto da sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de língua portuguesa; conversas informações com a direção da escola; questionários aplicados aos alunos, à professora de língua portuguesa (P1); dados do diário da P1; entrevistas com os representantes de agrovilas; e observação de uma ação de mobilização e enfrentamento para resolução de problemas da comunidade.

No segundo momento, durante a intervenção, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram pesquisa de campo para levantamento de dados a respeito da formação da comunidade, vídeo de debate realizado pela turma, questionários, sequência didática e recursos didáticos.

### **5.1 Análise e discussão dos dados – fase diagnóstica**

#### **5.1.1 Observação de eventos no contexto da sala de aula**

No contexto da sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental, a P1<sup>32</sup> e os 33 alunos-participantes dessa turma, foram observados no período de 03 de agosto de 2015 a 20 de novembro de 2015, período compreendido entre o final da segunda unidade letiva e o início da quarta unidade, num total de 30 eventos de 45 minutos cada. Essa ação foi efetivada durante as aulas de língua portuguesa. Tínhamos como objetivo conhecer a turma, suas características e o que é priorizado em relação ao ensino-aprendizagem da língua materna quanto às ações de leitura, estudos gramaticais, produção escrita, mas principalmente sobre como os gêneros orais eram trabalhados ali e se eram e, em sendo, como eram realizadas as atividades com eles e com que frequência. Esses foram alguns dos questionamentos que nortearam a observação das aulas de língua portuguesa, enquanto língua materna.

Durante o período de observação, em duas ocasiões, a P1 disponibilizou o diário de classe para que eu pudesse verificar as anotações feitas por ela, a respeito do comportamento dos alunos e, ao final da 3ª unidade letiva, verificar as notas/rendimento do grupo de alunos

---

<sup>32</sup> Para favorecer a objetividade e preservação dos nomes dos participantes deste estudo, serão assim denominados: PP, para professora; AP, para alunos, L, para líderes de agrovilas; PE para a professora pesquisadora.

participantes, na disciplina. Esses dados foram importantes para o conhecimento dos APs de maneira individual e enquanto grupo.

À primeira vista, os APs podem ser considerados desinteressados, indisciplinados e sem preocupação com as atividades desenvolvidas durante as aulas. Eles conversavam muito e, ao mesmo tempo, sem respeitar o turno do outro, causando a impressão de bagunça e desordem, nesse contexto.

No entanto, após as primeiras semanas de estada nesse espaço, foi possível perceber algumas nuances dessa “bagunça” e encontrar certa rotina nela. Primeiro: essa confusão não era causada por todos os APs. Alguns deles, inclusive, não participavam da aula a não ser na hora da chamada para responder ‘presente’, quando a P1 chamava por eles. Eram 4 APs que sentavam juntos, na extremidade esquerda da sala. Pareciam indiferentes ao barulho reinante. Dois deles apresentam sérias dificuldades de aprendizagem tanto de leitura, como de escrita e já foram reprovados, durante o Ensino Fundamental, anos iniciais. Eles foram classificados como “bem comportados” pela P1, no registro do diário de classe de língua portuguesa. Esse tipo de avaliação feita pela P1 foi referenciada por Ferrarezzi Jr (2014, p. 24) quando exemplifica que, para a escola que busca o silenciamento “o bom aluno é o que entrava calado e saía da escola mais calado ainda”.

A sala estava sempre organizada no formato de semicírculo, no entanto, quando os APS chegavam, reorganizavam o espaço de maneira a ficarem mais próximos dos colegas, mas, geralmente, as cadeiras ficavam encostadas na parede e uma única fila na frente, próxima ao quadro, com 6 cadeiras. Os que ficavam na fila em frente ao quadro, 2 meninos e 4 meninas, acompanhavam todas as aulas e, apesar de conversarem bastante entre eles e com os demais, são os que mais respondem, perguntam e interagem com os professores. Entre eles, três tinham as notas mais altas da turma, em relação à língua portuguesa.

Dentre as APs da turma, 1 é especial - deficiente auditiva - e outra, de 13 anos, estava grávida de 7 meses. A AP especial tem 14 anos, interage com a turma de maneira natural, enquanto os demais APs tentam compreendê-la. Ela participa dos trabalhos, quando em grupos. Porém, enquanto os APs estão discutindo, ela fica andando nos demais grupos, olhando como estão sendo feitos os trabalhos, pedindo material emprestado e trazendo sugestões para o grupo de que faz parte. Indagados, os professores disseram que ela “sabe ler e escrever”, porém isso não foi confirmado pela P1. Do grupo de APs, 10 já estudam juntos com ela, desde a primeira série do Ensino Fundamental e, com os demais, a partir do 6º ano.

Durante as atividades, a AP especial sempre estava junto com outra AP, que a assessorava nas tarefas, mas constatamos que a AP especial consegue transcrever a escrita,

mas deixa dúvidas sobre o nível de leitura que domina. Inclusive durante a aplicação do questionário, ela fez questão de sentar-se próxima à referida colega e as respostas das duas foram idênticas. Durante a aula, ela andava bastante entre as cadeiras dos APs, saía com frequência da sala, sem a autorização da P1, mas nenhum professor demonstrou incomodar-se com esse comportamento. Ficou evidente que ela era livre para fazer o que quisesse. Essa posição de se fazer o que se quer, quando se quer, tira do aluno a oportunidade de crescer como cidadão, de aprender a ter limites a cumprir deveres, assim como a vivenciar direitos.

A postura dos professores em relação à aluna demonstra que falta formação específica a eles sobre como agir com essa aluna, em relação às limitações e potencialidades dela e, não sabendo o que fazer para contribuir para a sua formação, deixam ela fazer o que quiser, isto é, que fique na sala, quando quiser ou saia, sem que haja nenhum acompanhamento por parte dos professores. A AP, colega da aluna especial-AE, relatou que “no primário, ela tinha uma pessoa que ensinava a ela a se comunicar com as mãos e a fazer as coisas da escola, mas só foi um ano” (AP8). Atualmente, ela não tem nenhum auxílio voltado para as dificuldades relacionadas à sua deficiência.

Em relação à AP de 13 anos, que está grávida, denominada de AP2, senta-se no fundo da sala, gosta de conversar, inclusive durante as explicações dos professores e queixa-se de sentir-se mal, por conta do calor excessivo da sala, pois, nesse local só há um ventilador e este fica acima do quadro branco. A AP2 diz sentir-se “sem vontade de vir a escola”, pois, além do calor excessivo da sala, sofre *Bullying*, afirmando que os APs ficam olhando pra ela e isso faz com que se sinta mal por conta da “barriga”. Afirmou estar esperando ansiosa a chegada do filho, mas não sabia se, depois do nascimento dele, iria poder continuar estudando. O abandono escolar é, segundo a diretora, o que comumente ocorre com as alunas da escola que enfrentam essa situação. Na comunidade há um alto índice de adolescentes entre 13 e 17 anos que já são mães solteiras. Segundo a diretora, na EMARS, havia mais 3 alunas, com menos de 18 anos, que estavam grávidas e que, com certeza, abandonariam os estudos.

Os APs interagem de maneira muito afetiva, entre eles e com a P1, principalmente, porque convivem na mesma localidade e têm, basicamente, a mesma história de vida e identificação de expectativas quanto ao futuro. Como ocorre na maioria dos contextos onde há adolescentes convivendo diariamente, às vezes ocorria atos de *bullyng*, através de palavras de baixo calão, apelidos e agressões físicas; falavam alto, gritavam, quando queriam chamar a atenção de outro colega; e alguns não copiavam o que a P1 escrevia no quadro.

No entanto, quando a P1 propunha alguma atividade que os interessavam, eles mobilizavam-se e realizavam com determinação as tarefas, mesmo fazendo muito barulho, e,

se o tema proposto em algum texto trabalhado fosse interessante para eles, discutiam e expunham suas opiniões a respeito. Por exemplo, a P1 propôs a realização de um seminário em que os APs, em grupos, apresentariam para a turma um tema pré-estabelecido por ela, como atividade avaliativa da III unidade letiva e, com exceção de quatro APs<sup>33</sup>, os demais APs apresentaram o conteúdo estabelecido pela P1. Alguns grupos demonstraram um bom nível de conhecimento a respeito do assunto abordado, questões gramaticais já vistas, e o expuseram, oralmente, com segurança, apesar de desconsiderar aspectos fundamentais relacionados à estrutura do gênero oral seminário.

Esse evento demonstrou que, apesar da apresentação do assunto ser feito através de um gênero oral, seminário, a apresentação não antecedida de um estudo específico sobre a estrutura desse gênero. Além disso, foi possível constatar que, quando motivados, os APs participam, interagem oralmente de forma adequada ao contexto de comunicação em que estão inseridos. Essa situação observada nos deu orientação sobre como deveríamos planejar as atividades pedagógicas para a etapa de intervenção e que, selecionando um tema apontado por eles, com certeza a participação seria plena. Além disso, percebemos a necessidade urgente de se trabalhar, sistematicamente, com os gêneros orais.

Em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas pela P1 e que observamos, foram priorizadas por ela o estudo da gramática pela gramática, absolutamente descontextualizados da sua função nos gêneros textuais: das aulas observadas, 12 delas foram dedicadas ao estudo de regras gramaticais e ortográficas; 10 aulas destinadas a atividades de leitura e interpretação de texto; 4 aulas de produção textual e 4 aulas para a apresentação de pesquisa sobre questões gramaticais que, nesse caso, foi realizado através do gênero oral seminário.

É possível verificar, na temática central das atividades pedagógicas listadas acima, que não houve um estudo sistemático da oralidade em sala de aula, apesar da P1 incentivar a participação dos APs, através de perguntas orais, durante as atividades de leitura e interpretação textual. Porém é meio para outra finalidade, não um fim nele mesmo. Quando foi usado o gênero oral seminário (4 aulas), não houve, em momento algum, enquanto estivemos ali, um estudo intencional sobre o gênero oral, suas características e finalidades.

O seminário serviu apenas de “pretexto” para o estudo dos conteúdos gramaticais (orações coordenadas, advérbio, conjunção) e, como consequência dessa falta de sistematização do gênero textual em questão, as apresentações dos grupos, com poucas exceções, foram feitas apenas através da leitura de textos escritos e copiados integralmente da

---

<sup>33</sup> Os 4 alunos que sentavam na extremidade esquerda da sala, como já referido anteriormente.

gramática. Não falaram para/com a plateia. Os APs apresentadores ficaram sempre encostados na parede, com os escritos na mão. Os fatores prosódicos, fundamentais para a realização desse gênero textual, não foram usados como deveriam ser. O provável líder do grupo era o único que demonstrava conhecer a sequência do conteúdo e indicava aos demais, as “partes” do trabalho que cada um deveria ler/apresentar.

A sequência de aula adotada pela P1 era leitura e interpretação de um texto do livro didático. Este era entregue aos APs e depois recolhidos, pois não havia livros didáticos suficientes para todos eles. Na aula seguinte, a P1 escrevia as regras gramaticais de um novo assunto, seguido dos conceitos e exemplos, através de frases e exercícios escritos no quadro-negro.

Apenas em dois eventos de aula foi solicitada a produção textual (22/09/2015 e 13/10/2015). No primeiro foi solicitada a produção de um artigo de opinião sobre a corrupção. A temática foi introduzida através da leitura e discussão de um texto intitulado, corrupção: esse mal tem cura. Os APs discutiram opinando, dando exemplos, debatendo sobre os pontos de vista apresentados no texto. Após a discussão oral foi solicitada a produção escrita.

A segunda produção ocorreu no dia 13/10/2015, após palestra apresentada, na EMARS sobre a necessidade de as mulheres realizarem o exame de mamografia<sup>34</sup>. A P1 iniciou a aula perguntando o que eles tinham achado da palestra e o que tinham entendido. A maioria dos APs posicionaram-se, oralmente, emitindo opinião, enquanto outros ficaram nas conversas paralelas com os colegas. Então a P1 determinou que produzissem um texto argumentativo com o tema: outubro rosa. Alguns APs reclamaram e foram necessários 8 minutos para que a P1 conseguisse fazer com que eles parassem de conversar e reclamar e iniciassem a produção textual escrita solicitada.

Para Goulart (2005, p. 62),

(...) é sobretudo na escola que o aluno deveria ser levado a perceber que existem instâncias distintas, quanto às modalidades e regras de uso da língua, aos diferentes registros adequados às situações comunicativas, aos dialetos que circulam nas diferentes instituições e aos padrões comunicativos adequados a cada uma das esferas de utilização da língua.

Nessa aula constata-se que a P1 oportunizou aos APs a prática de atividades orais e escritas de forma complementar e que a maioria dos APs gosta de debater, porém, ainda não conseguem respeitar o turno do outro, a opinião do outro, bem como a necessidade de adequar as variantes linguísticas aos interlocutores e aos contextos de fala. Percebemos, ainda, que não conseguiam expor seus argumentos de modo consistente, durante a discussão, para chamar a

---

<sup>34</sup> Tratou-se de uma ação promovida pela equipe de funcionários da secretaria de saúde, do município.

atenção e convencer seus interlocutores, que, neste caso, eram a P1 e os colegas da sala. Isso demonstra que os APs, apesar de participarem, como ouvintes ou interagentes, de situações que envolviam o debate, a discussão de diferentes pontos de vista, no contexto social de que participam cotidianamente, ainda não assumiram a posição de locutores de seus discursos. Ainda não conseguiam, através da oralidade, defender seus posicionamentos com convicção, respeitando o turno de fala do outro e utilizar com propriedade a expressão corporal, gestual de forma a enriquecer sua fala.

Essa competência da escuta e da fala, adequados aos contextos públicos, precisa ser desenvolvida no ambiente escolar, através de atividades significativas que permitam seu estudo e reflexão, conforme ações pedagógicas que realizaríamos e realizamos durante a fase de intervenção deste estudo.

### **5.1.2 Questionários e entrevistas**

Como já exposto, anteriormente na metodologia, o questionário foi um dos instrumentos utilizados tanto na coleta de dados da fase diagnóstica, como na fase da intervenção. Na primeira fase, este instrumento foi aplicado aos 33 APs e a P1. Ambos os questionários (professora e alunos) continham 12 questões. Dessas selecionamos 8, em função dos dados que trouxeram ou porque estão diretamente relacionadas ao tema deste estudo. Eles foram aplicados no segundo encontro com a turma<sup>35</sup>, antes de iniciarmos a coleta de dados através da observação das práticas pedagógicas.

Após ter fornecido os questionários aos APs e a P1, dei orientações sobre como deveriam responder as questões e sobre as temáticas que continham. Eles as responderam com a minha presença, na sala de aula deles, e quando tinham dúvidas, perguntavam a mim e eu os orientava. Apesar de ser uma turma barulhenta e de levantarem-se das bancas, continuamente, conforme colocações anteriores, enquanto responderam os questionários, mantiveram-se sentados em suas bancas, calados, até a entrega do instrumento de pesquisa, totalmente respondido e por todos os integrantes do grupo de participantes deste estudo.

Para a P1, as questões versaram sobre a formação acadêmica dela e a relação com a área de atuação; os gêneros textuais mais utilizados em suas aulas e os que ela acreditava serem mais usuais na comunidade do entorno da escola; a sua concepção sobre a função da escola e que trabalho pedagógico fazia voltado para gêneros orais. Alguns desses aspectos

---

<sup>35</sup> O primeiro encontro realizado com a professora e os alunos teve como objetivos: me apresentar, esclarecer sobre o motivo que me levou até eles e solicitar aprovação para coletar dados do grupo.

também constam do rol de perguntas aplicadas aos APs e serviram para traçar um comparativo de concepções, entre esses participantes deste estudo. Para dar maior visibilidade aos resultados e facilitar a análise, optamos pela apresentação em forma de tabelas e quadros com os respectivos dados numéricos, seguido das discussões a respeito da aferição obtida e a base teórica consultada.

Em resposta ao questionamento sobre o gênero textual mais recorrente nas aulas de língua portuguesa, pode-se perceber uma divergência entre a resposta dada pela P1 e a dos seus APs, conforme se pode observar no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Gêneros textuais mais recorrentes nas aulas de língua portuguesa**

<b>Ordem</b>	<b>P1</b>	<b>Ordem</b>	<b>APs</b>
1º lugar	Seminário	1º lugar	Livro didático (32%)
2º lugar	Debate	2º lugar	Seminário (27%)
3º lugar	Bilhete	3º lugar	Narrativas (contos, romance) (19%)
4º lugar	Literatura de cordel	4º lugar	Poemas (10%)
5º lugar	Quadrinhos	5º lugar	Quadrinhos (6%)
6º lugar	Poemas	6º lugar	Debate (6%)

**Fonte dos dados: elaborado pela autora com dados da pesquisa - questão 4 - questionário professora (1) e alunos (33)**

A princípio essa divergência de respostas dadas entre os grupos pode ser fruto de uma não aprendizagem consistente sobre o que são gêneros textuais, sua função e características. Uma comprovação disso está no que pontuaram como o gênero mais trabalhado: livro didático, isto é, confundiram recurso didático como gênero textual. Na verdade ressaltaram que são os textos do livro didático que são mais utilizados no contexto em estudo, sem especificar que textos são estes. Trata-se de um dado interessante que merece um estudo específico.

As identificações, que confirmam em parte o que pontuamos, ficaram a cargo do seminário, debate, quadrinhos e poemas. Seminário e quadrinhos tiveram ou referência idêntica ou aproximada. Em relação ao primeiro, trata-se de um dos gêneros orais presentes no rol de gêneros orais que devem ser pedagogicamente trabalhado em sala de aula, para a referida série de ensino. Quanto ao resultado, acreditamos que foi, em parte, devido ao fato de estarem apresentando resultados de pesquisas, feitas por eles, sobre conteúdos gramaticais - advérbio, conjunções... -, utilizando esse gênero textual, durante o período em que estive

observando as práticas pedagógicas efetivadas no contexto em referência, conforme apontamos anteriormente.

Dos 33 APs que responderam ao questionário, apenas 6% dos alunos citaram a ocorrência do debate como um gênero frequente nas aulas, contrapondo ao que foi pontuada pela P1. Uma justificativa interessante foi dada por dois alunos, em relação ao como o debate é realizado na sala. Eles responderam, AP1: “a gente debate, assim... a professora pergunta alguma coisa e a gente responde e pergunta porque a gente acha aquilo” e o AP2 complementa “ela (a professora) pergunta se a gente entendeu o assunto”.

Esse posicionamento demonstra o conhecimento de apenas um dos tipos de debate, o que é efetuado apenas para exposição de ideias. Porém, de acordo com a linha teórica adotada aqui, mesmo dentro de cada gênero há tipos diferentes e, como todo enunciado, depende da finalidade que temos para assim o selecionarmos. Essa situação detectada também foi um dos motivos que nos levaram a selecionar o debate regrado público como objeto de estudo, na etapa de intervenção deste estudo.

Outro dado que nos chamou a atenção foi que tanto a P1 quanto os APs apontam para a ocorrência de apenas 6 tipos de gêneros textuais, já estudados ou mais estudados nesse contexto. Segundo Barbosa (1994, p. 115) “a escrita social, com caracteres e funções diferentes, propicia leituras diversificadas”. Por isso, o aluno precisa apreender os mais diversos gêneros orais e escritos que circulam na escola e na sociedade e quanto maior for a variedade desses gêneros, maior será o seu aprendizado, pois cada gênero cumpre uma função diferenciada, seja para habilitar o aluno ao entretenimento, à argumentação, ou para a exposição escrita ou oral.

Questionados sobre os gêneros textuais que circulam na comunidade, a P1 e APs, apontaram como os mais frequentes:

### **Quadro 3 - Gêneros textuais que circulam na comunidade**

Ordem	P1	Ordem	APs
1º lugar	Cartas	1º lugar	Lista de compras – 25%
2º lugar	Lista de compras	2º lugar	Folhetos – 14%
3º lugar	Textos bíblicos	3º lugar	Contas de energia – 13%
4º lugar	Cobranças	4º lugar	Receitas e Convites - 4%
5º lugar	Contas de energia, manuais, ata, receitas.	5º lugar	Cobranças – 3%
6º lugar	Folhetos	6º lugar	Romance e contos infantis, História em quadrinhos, SMS – 2%

**Fonte dos dados: elaborado pela autora com dados da pesquisa - questão 8 - questionário professora (1) e alunos (33)**

Proporcionalmente, é possível perceber um consenso entre os participantes em relação aos gêneros textuais: lista de compras, folhetos, contas de energia e receita como os gêneros mais presentes na comunidade. A discordância situa-se nos tipos mais referidos pelos APs e a ordenação dada pela P1. Cartas, por exemplo, nem é referido pelo grupo de alunos. Provavelmente porque trata-se de um gênero textual pouco usual, no momento, cuja situação é desconhecida pelos APs. Com exceção disso, constata-se na lista citada por ambos (P1 e APs), um rol bastante comum deles e comum também no dia a dia das práticas sociais da maioria dos cidadãos brasileiros: lista de compras, folhetos, contas de energia, cobranças, receitas; há referência a atividades sociais, bilhetes; e gêneros surgidos por influência da escola: romance e contos infantis e o meio termo, entre escola e casa: história em quadrinhos. A P1, por sua vez, especificou melhor outras práticas sociais comuns na comunidade e que demandam gêneros específicos: gêneros do discurso religioso (textos bíblicos); campo técnico: manuais; produto de ações sociais de representantes de classes e reuniões: atas. A presença de gêneros digitais, SMS, no grupo de APs é um dado interessante, pois se contrapõe com o gênero apontado pela P1: cartas: percebe-se, aí, um descompasso entre o usual, não reconhecido pela P1, e o já de espaço reduzido, embora a função de ambos seja a mesma.

É importante salientar que nenhum dos grupos de participantes citaram gêneros orais como gêneros usuais nas práticas sociais da comunidade, mesmo sendo constante reuniões, manifestações, assembleias, debates, sermões nos cultos religiosos, entre outros. A ausência desses gêneros suscitam alguns questionamentos: a P1 e os APs não os consideraram como gêneros por serem orais? A oralidade não é considerada importante pela comunidade escolar? Esses gêneros não são considerados importantes por não serem escritos e nem trabalhados

sistematicamente nesse contexto educacional? Essa situação detectada durante a fase do diagnóstico também apontou para a necessidade de sistematizarmos o ensino desses gêneros, na fase intervenção.

Comparando os gêneros trabalhados/destacados como os de maior frequência no espaço escolar e na comunidade, é possível perceber os gêneros textuais da escola e os gêneros textuais que circulam na comunidade, com uma relação bem tênue entre eles, praticamente inexistente. Durante o período da observação não foi possível verificar um planejamento voltado para a relação entre gêneros textuais e práticas sociais específicas da comunidade onde a escola está inserida, em relação ao estudo da língua materna.

Apesar dessa distorção entre os gêneros que circulam na escola e aqueles mais usuais na comunidade, a P1 respondeu positivamente quando questionada se os estudos realizados na escola tinham relação com o contexto da comunidade: “Sim, na medida em que são focados os diversos gêneros textuais e introduzidos nas aulas assuntos voltados para a comunidade”. Nota-se, no enunciado da P1, que a relação ou vinculação do letramento social ao escolar está mais atrelada aos assuntos abordados, em detrimento das práticas de linguagem, especialmente aquelas referidas aos gêneros orais. Essa situação é analisada por Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 177), da seguinte forma:

(...) hoje existem gêneros textuais orais para ajudar a criança a ampliar sua competência comunicativa. E o professor, como letrador deve conhecer os níveis de formalidade e complexidade do uso da língua (...) no entanto, existe uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores no que se refere ao trabalho com os gêneros orais em sala de aula.

Essa posição das autoras é corroborada pelas respostas apresentadas pela P1, em relação à pergunta de número 5, em que foi questionado se há, em sua prática docente, o planejamento de atividades voltadas para o trabalho com a oralidade, cuja resposta foi a seguinte: “Sim, planejo sempre visando à oralidade nos textos, nos diálogos e nas trocas de conhecimento (...) eles falam bastante, durante as aulas (...), a oralidade é muito importante e eles falam bastante”. Mas adiante exemplifica que trabalha a oralidade “através do seminário, que além de cuidar do conteúdo, organização, exige preocupação com a forma, como as informações são passadas, a oralidade.” É possível perceber, pelas respostas dadas, que são planejadas atividades que dão espaço para a fala, o diálogo, como pode ser percebido nos excertos “falam bastante” e “visando à oralidade nos textos”.

Porém, apenas dar espaço para falar durante a aula, não é trabalhar o gênero oral intencionalmente, como afirma Ferrarezi Jr (2014, p. 71): “o ‘como se fala’, tão importante quanto ‘o que se fala’. Muito mais do que ensinar conteúdos aos alunos [...] é preciso ensinar

o aluno a como falar esse conteúdo”. Ao exemplificar seu posicionamento a respeito do uso da oralidade, a P1 ressalta que usa o seminário para o desenvolvimento da oralidade e diz que “além de cuidar do conteúdo, organização, exige preocupação com a forma, como as informações são passadas na oralidade”, ou seja, a mesma demonstra, com seus enunciados, que os gêneros orais precisam ser planejados e trabalhados em sala de aula para que o aluno saiba adequar o seu ‘dizer’ ao contexto discursivo que a situação exige.

No entanto, durante a ocorrência do seminário na turma, só foram feitos comentários a respeito dos conteúdos gramaticais que estavam sendo apresentados. É possível perceber, ainda, nos enunciados que analisamos da P1, uma concepção de que a oralidade, apesar de permear as demais práticas de uso da língua, serve apenas como instrumento para o desenvolvimento da leitura, da escrita, mas não como um tema para um ensino sistematizado sobre as práticas de uso da língua que exige aprendizado, prática e orientação específica, quer orais ou escritos.

Em relação ao grau de importância dos diversos aspectos de estudo da língua materna, nas aulas de língua portuguesa, a P1 respondeu que: em primeiro lugar a leitura, em segundo a escrita, em terceiro os estudos gramaticais e em quarto, e último lugar, a oralidade. Esse posicionamento da professora é bastante comum, segundo Assunção, Mendonça e Delphino (2013). Relegar o estudo com os gêneros orais a último plano, no planejamento das aulas de língua portuguesa também foram apontadas por Cordeiro Pinto (2015) e Goulart (2005), em pesquisas realizadas com professores de língua portuguesa. Ela contraria, principalmente, o que preconiza os PCN/LP (BRASIL, 2001, pg. 49) quando afirmam que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”. E este estudo deve ser concretizado também através dos gêneros orais, no contexto escolar.

Questionados a respeito da importância da fala e da escrita, nas práticas de lutas por direitos da comunidade, dois APs e a P1, responderam que era a escrita e a justificaram como apontado no quadro que segue<sup>36</sup>; dois APs apontaram as duas modalidades como complementares e os demais, indicaram ser a fala a modalidade mais importante no contexto das assembleias que ocorrem na comunidade do Projeto de Irrigação Pedra Branca.

#### **Quadro 4 - Modalidade de linguagem – oral ou escrita – mais importante nas práticas de lutas por direitos**

---

<sup>36</sup> Dos 34 participantes que responderam ao questionário, 2 alunos apontaram que era a escrita e 2 alunos citaram ser as duas modalidades.

P1	APs
<p>PP: a fala é a expressão de uma opinião, mas é a escrita que tem maior valor de decisão.</p>	<p>AP2: saber falar bem, pois se nas reuniões as pessoas não saber se expressar bem, os participantes irão sair com uma má impressão.</p> <p>AP3: nas reuniões e assembleias a mais importante é a fala porque a fala eles vão debater o assunto e falar opiniões e questionar também.</p> <p>AP4: a fala, porque a gente pode falar e se expressar melhor na hora de defender seus direitos.</p> <p>AP5: o mais importante é falar, expressar, debater, criar coisas que são necessárias</p> <p>AP10: a fala, pois com a fala podemos explicar melhor.</p> <p>AP15: os dois são importantes porque os dois serve para todo mundo.</p> <p>AP20: A escrita, porque podemos se expressar e passar o que fizemos para outras pessoas.</p> <p>AP21: Os dois são importantes porque: a escrita a gente sabe escrever bom e a fala a gente sabe fazer discursos, etc.</p> <p>AP23: Por que a escrita está em todo lugar.</p> <p>AP28: A fala porque só a escrita não vai expressar o que você pensa, nas reuniões ela é mais frequente.</p>

**Fonte dos dados: elaborado pela autora com dados da pesquisa - questão 7 - questionário professora (1) e alunos (33).**

Como já posto anteriormente, a adequação da fala aos diversos contextos comunicativos, exige do falante o estudo e a prática dos gêneros orais e o espaço institucionalmente constituído para esse fim continua sendo a escola. E, nesse contexto específico da pesquisa, dominar a habilidade da oratória, do posicionar-se com segurança, usando os argumentos adequados implica, também, em garantia de direitos. Porém, como ressaltado pela P1, “a fala é a expressão de uma opinião, mas é a escrita que tem maior valor de decisão”, ou seja, através da fala o indivíduo consegue expressar-se, opinar, debater e no contexto de lutas e manifestações essa é a modalidade mais privilegiada. No entanto, é através da escrita e do que está nela documentado que são referendadas as decisões, ou seja, segundo a P1 é a escrita que está em primeiro lugar.

Em relação às colocações dos APs, dois concordaram com o posicionamento da P1 e colocam a escrita como a modalidade mais importante, no entanto a maioria dos APs aponta a

fala como a modalidade mais importante, nos ambientes não escolares, e apenas dois alunos colocam as duas como complementares (AP15, AP21). O reconhecimento e a consciência da importância do uso da fala em determinadas situações atribuídos pelos APs nos surpreendeu, porém já esperávamos a opinião da P1 a respeito do status atribuído por ela, às modalidades comunicativas em discussão, comprovado na sua prática pedagógica, pelo exclusivo tratamento pedagógico dado aos gêneros textuais escritos, na sala de aula. Fala e escrita precisam andar juntas, num *continuum* (MARCUSCHI, 2005) que se complementam e que, em determinados contextos, uma ou outra irá sobressair de acordo com as necessidades do contexto comunicativo, embora a escola e o ensino de língua materna nem sempre levam isso em consideração.

Questionados sobre a função social da escola, ou mais especificamente, para que a escola serve, foi possível aferir a seguinte resposta da P1: “A escola assume a postura de formar cidadão, de transmitir conhecimentos. A escola é o espaço de adquirir aprendizagem cooperativa”. Verifica-se que a P1 atribui ser função da escola, a formação do cidadão, função recorrentemente apontada pelos documentos oficiais, porém pouco praticada no contexto escolar, conforme veremos na questão do protagonismo. Quanto à continuidade: transmitir conhecimentos, não local de produção de conhecimentos, é questionável, embora a escola tenha, entre suas funções, a de transmitir o conhecimento universal, registrado pela escrita. Esse pode ser entendido como “conhecimento poderoso”, defendido por Young (2007), que só é conseguido através da escola, concepção complementada por: “a escola é o espaço de adquirir aprendizagem”, mas especifica-o como sendo “cooperativo”, dado interessante que merece um estudo detalhado.

Para adquirir o conhecimento poderoso, Young (2007, p. 1299), ressalta a importância do currículo que atenda a determinados critérios, dentre eles, o conhecimento da realidade local e ampliando-o para o global: “O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola”. Mas os princípios universais devem ser estabelecidos pelas instituições responsáveis pelo ensino no país, ou seja: “Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas”. Assim, partir do conhecimento local para o global, considerando em seu currículo, as diversidades e necessidades dos alunos e do espaço em que a escola está inserida, é um dos requisitos para que a escola cumpra o seu papel, instituído legalmente, de formadora de cidadãos. Porém, não pode permitir apenas esse conhecimento do local, do que é particular ao aluno. Faz-se necessário propiciar a eles os conhecimentos que o habilitarão a transpor os

limites de sua condição social, econômica e cultural, possibilitando-os ter acesso aos bens culturais de maneira igualitária com os demais pares.

Para os APs a função social da escola está atrelada a três concepções: 1) ensinar a ler e escrever – apontada por 47% dos APs; 2) formação humana e ensinar valores com perspectiva de melhoria de futuro para aqueles que têm maior escolaridade, apontada por - 26% dos APs; 3) formação para o trabalho -18% dos APs. Pela leitura dos dados é possível perceber, como sendo prioridade para a maioria dos APs, a concepção da escola como espaço de aprendizagem voltado para o desenvolvimento da técnica de ler, escrever, ter acesso a conhecimentos que não teriam em casa. Essa concepção é exposta através das falas abaixo:

AP1: para aprender a ler e a escrever.

AP7: para ensinar coisas como escrever, ler e trazer muitos conhecimentos.

AP11: para que as pessoas aprendam a ler, a escrever e educar.

AP12: para nós aprender mais do que nos podemos aprender em nossas casas, também para desenvolver a mente, a leitura, escrita.

AP13: para aprender, para evoluir, para entender, para estudar e evoluir a escrita.

AP17: para aprender a escrever, a ler e também para aprender a apresentar trabalhos na sala de aula.

AP28: para ajudar os alunos que tem dificuldades em ler, escrever.

AP30: para aprender a ler e a escrever.

A função de “ensinar a ler e a escrever” está atrelada de maneira processual “para evoluir” (AP13), “para desenvolver a mente” (AP12), ou seja, melhoria na condição de vida, expectativa atribuída à escola pelos pais que remonta ao que Street (2014) aponta como sendo “o poder mágico” dado a estas ações: quem as têm, dominarão. Paralelo a esta atribuição, são colocados dois posicionamentos complementares: a) o conhecimento da escola para a escola, sem vinculação com a formação cidadã: “para aprender a apresentar trabalhos na sala de aula” (AP17); b) esses conhecimentos vão além do que se aprende em casa: “para nós aprender mais do que nós podemos aprender em nossas casas” (AP12). Esses posicionamentos também são apontados por Young (2007, p. 1300), quando afirma que:

(...) há uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade e a oportunidade que as escolas dão aos alunos de adquirir o “conhecimento poderoso”, ao qual eles raramente têm acesso em casa” e este, é adquirido através da instituição formal escolar.

A escola como responsável pela formação de valores éticos atrelados à perspectiva de melhoria de condição de vida foi também bastante referida:

AP5: a escola é a fonte do nosso futuro, aprendemos mesmo de cedo que os estudos é a base mais importante para os nossos objetivos

AP9: (...) para no futuro sermos cidadãos de bem.

AP10: para nos educar, ensinar o certo e o errado, para levarmos a um futuro melhor.

AP21: para aprender a ser alguém na vida, os nossos pais nos colocam na escola para termos um futuro melhor.

AP23: para poder desenvolver mais nos estudos e para estudar para que possa representar uma coisa na vida.

AP26: para ensinar, educar, orientar.

Constata-se que os participantes, atribuem à escola, não só a tarefa de ensinar, mas também a de educar, ações que devem ser desempenhadas pelas famílias, principalmente.

Especificamente como responsável para preparação ao mundo trabalho, bem como a concepção de que “só tem um bom trabalho quem for mais altamente escolarizado” foi citado por 18% dos APs que responderam ao questionário:

AP3: a escola serve para aprender a ter uma boa educação para que no futuro nós possamos exercer alguma profissão.

AP6: para ensinar a cada pessoa a ser alguém na vida e poder ter um bom trabalho.

AP15: a escola serve para que as pessoas possam aprender coisas novas e para as pessoas quando terminar os estudos possam arrumar algum emprego.

AP22: para ensinar, para que no futuro sejamos felizes com trabalho bom.

AP27: para ensinar algumas lições, na vida, no trabalho, como em química é uma disciplina que pode utilizar no trabalho profissional.

Novamente verifica-se uma supervalorização da escola por parte dos APs, atribuindo a ela a função de habilitá-los tanto tecnicamente, como moralmente, para exercerem um trabalho, uma profissão bem remunerada. Embora suas falas revelem que almejam um futuro melhor do que a de seus antepassados, trata-se de um clichê recorrente nas falas dos pais, na maioria das famílias de classes sociais menos abastadas. Ou seja, estes sujeitos esperam que a escola seja um veículo de ascensão social, os ajudem a melhoraram sua qualidade de vida, apagando, inclusive, o letramento social que já dispõem, adquirido de forma empírica, dos contextos sociais de que participam.

Mesmo exposto de maneiras distintas, P1, APs e Líderes de Agrovilas (LA) têm concepções convergentes a respeito da função social da escola, que são, sintetizando-as: aprender a leitura e a escrita; formação para o exercício da cidadania; formação para o mundo do trabalho. Para os LAs, no entanto: “buscar seus direitos” (LA7), significa habilitar os jovens para a luta pelos direitos dos reassentados. A questão da cidadania revela-se aqui, plenamente: para que sejam “alguém na vida”; para a “evolução/ crescimento” da pessoa e da nação. Ressaltam o fato de seus filhos/jovens das agrovilas, terem a oportunidade de estudar, situação essa que eles não tiveram, porém veem como motivo de orgulho, como exposto nas falas dos líderes abaixo:

LA1: Pra ter mais conhecimento, pra sabe ler e escrever... e fica sabido. Ter um bom emprego;

LA4: Pra aprende a lê, a escreve, se forma e ser alguém na vida.

LA5: É muito importante, pois quem não sabe ler... o Brasil não cresce então é... eu acho que é tudo a escola. Eu não tive essa oportunidade de mim formar mas, graças a Deus, meus filho é todos formado, eu acho pra mim é a minha maior riqueza, então eu acho que é muito importante

LA6 A escola... a coisa melhor que existe no mundo é o estudo viu?! Pra tudo no mundo. Pro cara passa pra ser presidente ele passou por uma escola e qualquer um que seja sabido ai no mundo é a coisa que nunca tem fim... Duas coisa que nunca tem fim é aprende música e estuda é uma coisa que não tem fim, quanto mais estuda, melhor pra você, porque você consegue em qualquer canto do mundo você consegue um bom emprego, você é empresário ou coisa parecida assim

LA7: A escola é muito importante porque a escola é a educação é o que evolui, se a pessoa não aprendeu nada, não sabe de nada é uma pessoa, como é que se diz, nem pra sair uma viagem sozinho, não sabe pega um transporte, não sabe de nada e hoje em dia que depende muito é do saber, se você não sabe, não tem conhecimento, não sabe onde vai buscar seus direito é complicado porque você tem que aprende, você tem que te os seus direito tem que sabe onde vai busca, pra pode corre atrás.

LA9: Ave Maria, a coisa mais importante do mundo que eu acho é as escola e as professora. Porque sem as professora não tem dôtor e nem tem nada, nem doutor, nem promotor e nem nada no mundo. A coisa que eu acho mais importante é o professor, se todo mundo pudesse dá valor mais às professora do que toda função, porque um doutor mesmo tem que passa pelo professor, qualquer tipo de função que tem eu acho assim.(...)Mas a sabedoria hoje fala muito bem, hoje eu vejo ai na cidade grande se não tiver o estudo nem pra trabalha de gari não pode, né!?

Essas concepções sobre a função social da escola apresentadas pelos LAs, embora estejam carregadas de especificidades locais, “da mística dos livros e do fascínio pelo poder da escrita” (STREET, 2014, p. 95), estão em consonância com a LDB (BRASIL, 1996) que traz em seu art. 2º, que trata sobre os princípios e fins da educação, que

(...) a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Attingir esses objetivos expostos nas diretrizes legais e nos ideais sociais dos sujeitos e dos participantes desta pesquisa que é o de formar a “pessoa, o cidadão e o trabalhador” (COSTA, 2006, p. 36) precisam ser perseguido pela escola, para cumprir o papel social atribuída a esta instituição.

Apesar do pouco letramento escolar e de pouco utilizarem a modalidade escrita, pelo baixo nível de escolaridade, os LAs apresentam alto nível de letramento social<sup>37</sup>, principalmente no domínio de gêneros orais formais, como por exemplo, o do debate regrado público. Eles valorizam o letramento escolar e se sacrificam para manter seus filhos na escola, porém não frequentam a escola com regularidade para acompanharem a aprendizagem de seus filhos. O Senhor José Pereira de Souza, 51 anos, justifica que “não vai à escola com regularidade porque “as professoras é que sabem o que é certo. O que elas fizerem está certo e os alunos têm que obedecer, agora os pais têm que botar eles lá na escola e têm que mandar obedecer”. Nessa fala constata-se a concepção que têm de escola, como sendo o espaço onde é fornecido o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), não questionável, mesmo que esse espaço não dialogue com o conhecimento presente no contexto onde a escola está inserida, ou com os problemas sociais pelos quais a comunidade passa e, por vezes, precisa da participação ativa inclusive e/ou principalmente das novas gerações.

Conforme apontado acima, é possível constatar, através dos dados já apresentados e pela observação *in loco*, que há uma supervalorização da função da escola, na comunidade, pelos LAs. No entanto, o conhecimento produzido localmente, as práticas sociais reais com relação ao letramento, representadas com maior ênfase pelos gêneros orais, não são discutidos ou valorizados, como objetos de estudo pela instituição. Essa falta de “diálogo” entre os gêneros textuais mais frequentes na escola sem correspondência com o contexto da comunidade em que os APs e P1 estão inseridos, podem contribuir para o distanciamento desses alunos/cidadãos das práticas sociais que ocorrem fora dos muros escolares.

O distanciamento em referência é comprovado tanto pela baixa participação, ou nenhuma participação desses jovens nas lutas organizadas da comunidade, quanto pela pouca valorização dada por eles, aos que estão à frente dos movimentos sociais e que garantiram a conquista de ter uma escola na comunidade. Conforme seção “2”, que descrevemos sobre a formação da comunidade de reassentados, foi empreendida uma grande luta para a conquista de ter uma escola na comunidade, visando ao empoderamento dos jovens, através da aquisição de um “conhecimento poderoso” que contribuiria para o fortalecimento das lutas comunitárias, porém, o que se percebe é que o letramento escolar tem contribuído para o enfraquecimento da ação de lutar por direitos, pela não-participação efetiva dos jovens

---

<sup>37</sup> Aqui referindo-se aos conhecimentos a respeito da comunidade, dos problemas e das ações empreendidas pela conquista de direitos. Apesar desse conhecimento (judicial, atas, estatutos, memorandos...) terem base escrita e estes representantes não dominarem de maneira aprofundada essa modalidade, conseguem ter acesso e fazer uso dessas informações através da escuta e discussões coletivas e os transformarem em base para argumentação, quando necessário, de maneira oral.

estudantes nas assembleias, por não se sentirem responsáveis e pela desvalorização do letramento social construído na comunidade e de seus líderes.

Essa pouca ou falta de protagonismo, tanto dos APs quanto da P1, pode ser constatada pela resposta dada à pergunta: você participa das reuniões e manifestações para defender os interesses dos reassentados?

**Quadro 5 - Participação dos APs e P1 nas reuniões e manifestações para defender os interesses dos reassentados**

<b>P1</b>	<b>APs</b>
P1: Às vezes participo, como ouvinte.	1º lugar: não participam das reuniões e manifestações para defender os interesses dos reassentados - 66% dos APs; 2º lugar: participam como ouvinte - 27% dos APs 3º lugar: participam e expõem a sua opinião -7% dos APs.
<b>Por que não participa? (Justificativas apresentadas)</b>	
<b>P1</b>	<b>APs</b>
-Falta de tempo; _Adequação de horário.	- Falta de tempo; - Os pais e avós já participam; - Não gosta, é muito demorado; - Não sabe quando tem.

**Fonte: dos dados: elaborado pela autora com dados da pesquisa - questão 10 - questionário professora (1) e alunos (33).**

Vale ressaltar que acontecem reuniões quinzenalmente, aos domingos, a partir das 10h da manhã, ou reuniões extraordinárias, quando há a necessidade diante de algum problema urgente. Nestes encontros são discutidos desde problemas com os lotes agrícolas; problemas sociais; levantamento de necessidades; encaminhamentos; prestação de contas; informações a respeito das ações que estão em andamento. Além disso, há manifestações, reuniões fora do Projeto em que todos são convocados a participarem.

O pouco protagonismo é evidenciado tanto pelos jovens APs quanto pela P1. O grupo, ou não participa, 66% (APs), ou tem uma participação decorativa, em que estão presentes mais não atuam, nem influenciam no processo (COSTA; VIEIRA, 2006), isto é, está longe de haver uma participação colaborativa plena, conforme almejam os LAs. Os adolescentes precisam

ser motivados a construir-se como protagonistas e isso exige a presença e a referência do adulto em todos os espaços, e na escola não deve ser diferente. Costa e Vieira (2006, p. 153) apontam que

(...) a escola é o espaço privilegiado para o aprendizado da cidadania, e a adolescência é o momento ideal para os educandos exercitarem (...) os conhecimentos, valores, habilidades e atitudes requeridas ao exercício pleno dessa cidadania.

Complementamos afirmando que esse exercício ocorre através da participação autônoma e plena em busca de soluções para os problemas reais da comunidade, em que estão inseridos. Outro dado revelador do quase inexistente protagonismo juvenil, na comunidade de reassentados, dos participantes desse estudo foi comprovado *in loco* durante as reuniões, assembleias e manifestações que ocorreram durante a realização deste estudo, exemplificado a seguir. Esse é um dado preocupante para a comunidade que é fruto de uma conquista social, e seus jovens não se sentem motivados a dar continuidade a essa história de lutas diárias, apesar dos diversos problemas enfrentados, cotidianamente, e que podem comprometer a subsistência das famílias reassentadas nesta comunidade.

### **5.1.3 Observação de ações de mobilização e enfrentamento na comunidade do Projeto**

#### **Pedra Branca**

Como estratégia para conhecimento/reconhecimento da dinâmica da comunidade e do protagonismo dos participantes da pesquisa –, alunos, professores, optamos por acompanhar e descrever a organização de uma das manifestações da comunidade com a finalidade de conquistar direitos já concedidos aos reassentados. O evento que possibilitou essa observação ocorreu no período de 05 a 13 de maio de 2015.

Durante o mês de abril, ocorreram diversas reuniões, na comunidade, por conta de boatos de que o Governo Federal, através da CHESF, não mais iria assumir a responsabilidade com o pagamento de energia que garante o abastecimento de água para o consumo humano e a irrigação dos lotes em todos os projetos do Sistema Itaparica.

No dia 05/05 foi marcada e ocorreu uma reunião em Petrolândia – PE, com a direção do Polo Sindical e dois representantes dos 8 projetos do sistema Itaparica. Nesta reunião ficou estabelecido, como proposta de encaminhamento, que deveriam ser realizadas assembleias em todos os Projeto para definição de ações que obrigasse o Governo Federal a abrir uma agenda

de discussão para discutir a problemática dos projetos de irrigação de Itaparica, dentre eles, o Projeto Pedra Branca.

Como desdobramento dessa ação, o representante do STR/representante do Projeto, que estava em Petrolândia, entrou em contato com um dos representantes, no Projeto, por volta das 14h, marcando uma reunião para aquele mesmo dia, à noite. O encontro foi marcado para as 19h, na EMARS. Os representantes que traziam as informações do Polo Sindical chegaram por volta das 22h, e estavam todos aguardando. Observamos que um número muito pequeno de alunos da EMARS estava presente nesse evento e, além disso, que a escola, enquanto local, é inserida no contexto das lutas da comunidade.

Nesta reunião foi repassado informações apresentadas pelo Polo sindical que havia sido assinado um decreto pelo Ministério de Minas e Energia e Casa Civil, retirando da CHESF a reponsabilidade tanto dos serviços de água, quanto pela assistência técnica, já estando, inclusive, em vigência desde o dia 20 de maio. Houve uma comoção geral, e um dos representantes apresentou a proposta do Polo de fazerem uma grande manifestação como forma de protesto com todos os reassentados. A sugestão foi aceita pelos representantes, durante a discussão das ações. Foi também acordado que: 1) a assembleia com o ‘povão’ deveria ser marcada para a noite seguinte, às 18h, naquele mesmo local, já que disponham de pouco tempo para tomar essa decisão; 2) cada representante deveria definir a forma de convocação na Agrovila, se iria avisar de casa em casa ou marcar uma reunião previa na agrovila para mobilizar para a assembleia; 3) pela urgência e necessidade da participação de muitas pessoas, decidiram fazer um áudio, convocando todos para a assembleia. Isso deveria ser divulgado em todas as agrovilas, através de uma moto, que faz esse serviço na comunidade. As atividades em referência foram divididas entre os representantes e dois deles ficaram responsáveis de ir até a cidade de Cabrobó fazer o áudio. O dinheiro do combustível do carro para levá-los foi rateado entre os representantes.

Todas as ações previstas foram executadas e às 18h do dia 06/05, na EMARS, reuniram-se mais de mil pessoas. O representante do STR iniciou a reunião repassando as informações apresentadas pelo Polo e a proposta da manifestação. A partir daí cada um levantava a mão para se inscrever para falar, opinar, dar sugestões de lugares para a manifestação. Após uma hora de discussões a proposta da manifestação foi a votação e aprovada por unanimidade pelos presentes. Também foi votada e aprovada a sugestão que somente o POLO deveria saber o local onde seria realizada a manifestação para que a polícia não descobrisse e intervisse. Nesse momento foi feito o contato com representante do POLO, para informar a decisão de adesão do Projeto Pedra Branca e receberam a informação que os

demais projetos também tinham aderido e que a mobilização ocorreria no dia 12/05. Essa informação foi repassada para a assembleia e todos comemoraram.

A partir desse momento, era levantado e discutido os encaminhamentos que deveriam ser realizados para a realização da manifestação. Finalizado os encaminhamentos foram formadas equipes e distribuído as tarefas, ficando assim definido: 1) os representantes junto com alguns jovens, alunos da escola EMARS, arrecadariam o dinheiro e alimentos (R\$ 25 por família). Apenas 8 alunos se dispuseram a ajudar, nesta atividade; 2) um grupo de cinco pessoas deveriam ir até as cidades de Juazeiro, Santa Maria, Cabrobó e Petrolina em busca de ônibus para locar e levar o pessoal; 3) três pessoas ficaram responsáveis de redigir e ir até as prefeituras e câmaras de vereadores das cidades de Curaçá e Abaré convidar os prefeitos e vereadores para participarem e contribuírem para o evento, tanto financeiramente, quanto com equipes de saúde, carro pipa, dentre outros; 4) a equipe da cooperativa ficou responsável para recolher frutas, entre os agricultores, e transportar à feira com o caminhão baú da mesma; 5) a representante do STR ficou responsável para entregar documento às escolas, empresas de operação e manutenção do Projeto sobre a decisão dos reassentados a respeito da paralisação de todas as atividades; 6) uma equipe de 5 pessoas foi formada para ser o centro das informações em que todas as equipes se reportariam e esta equipe ficaria em contato direto com o POLO, repassando e recebendo informações sobre o andamento das ações nos demais projetos.

A formação dessas equipes se dava, ora de maneira natural em que a pessoa se colocava à disposição para a tarefa apresentada, ora as pessoas indicavam alguém entre os presentes e a mesma decidia se aceitava ou não. Em vários momentos foi citado a necessidade de participação dos jovens, tanto no processo de mobilização, quanto na participação da manifestação, por reconhecerem, como afirmam Costa e Vieira (2006, p. 126) que: “a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social”. Os APs presentes comprometiam-se que iriam e que chamariam outros colegas da escola para também participar da manifestação. Após cerca de 2 horas, enquanto estavam definindo tarefas, alguns APs já demonstravam inquietação, saíam e voltavam ao local da reunião e outros ficavam em conversas paralelas.

O intervalo entre os dias 07 a 12 foi de intensa movimentação dessas equipes, com pequenas reuniões para discutirem o andamento das ações, refacção e ampliação de planos. Entre as pessoas da comunidade, em estudo, não foi diferente. Seja nas conversas nos lotes, nas rodas de amigos, entre os familiares, só era discutido a possibilidade de ficarem sem água e a necessidade das pessoas participarem da manifestação. Finalmente o dia 11/05 chegou e,

às 12:30 h da manhã, 19 ônibus começaram a circular nas agrovilas pegando o pessoal. Em alguns, o ônibus lotava, enquanto em outras, apenas 20 ou 30 pessoas participaram. A cada parada era comum às saudações e palavras de incentivo. Todos traziam suas mochilas, garrafa térmica com água, cobertores e, assim os ônibus iam lotando e as pessoas sentiam-se preparadas para irem, sem saber pra onde, em busca de garantir a sobrevivência da comunidade, daquele lugar que tinham que chamar de seus.

A maioria das pessoas que lotaram os ônibus eram de pessoas adultas/idosas e poucos jovens e APs da EMARS. Mas, nos ônibus que tinham jovens, havia barulho, brincadeiras, alguns levaram pandeiro e um tambor, cantavam, gritavam palavras de incentivo. Essa postura é bem característica do jovem, segundo Costa e Vieira (2006, p. 139) pois, “os adolescentes, além de portadores de entusiasmo e de vitalidade para ação, são dotados também de pensamento e de palavra”. Quando se sentem motivados a participarem estão, também, construindo sua autonomia, e desenvolvendo seu protagonismo e essa construção também passa pelo espaço escolar.

A caravana do Projeto Pedra Branca, local onde reside a comunidade cujos sujeitos fazem parte deste estudo, com 17 ônibus e aproximadamente 650 pessoas, saiu dessa localidade às 12h e 30m e chegou a cidade de Petrolândia às 04h50min. Daí seguiu as demais caravanas de integrantes de outros projetos, em direção à Barragem de Itaparica, atualmente denominada, Hidrelétrica Luiz Gonzaga. À medida que amanhecia, era possível ter uma noção mais clara de um movimento com mais de 3 mil pessoas. Esse evento teve repercussão nacional e foi veiculado em diversos meios de comunicação<sup>38</sup>. Foi possível constatar que, tanto do Projeto Pedra Branca, como nos demais projetos, a participação dos jovens foi muito pequena, durante todo o período de ocorrência desse evento.

Como resultado desse episódio, foi conquistado uma agenda de reunião interministerial, para discussão de pauta a respeito dos problemas dos projetos de irrigação do sistema Itaparica. Após a divulgação do resultado, por volta das 19h, os reassentados retornaram às suas localidades.

---

<sup>38</sup> Segue links da divulgação da manifestação: <http://am730.com.br/reassentados-da-barragem-de-itaparica-acampam-em-frente-a-usina-hidreletrica-luiz-gonzaga-no-sertao-de-pe/> Acesso em: 14/05/2016.

**Figura 3 - Foto da manifestação**



Fonte: <http://am730.com.br/wp-content/uploads/2015/05/usina.jpg>. Acesso em: 14/05/15.

Considerando os graus de participação/protagonismo dos sujeitos desse estudo, podemos classificar os LAs como tendo uma participação colaborativa plena, pois “participam da decisão, do planejamento, da execução, da avaliação e da apropriação dos resultados”. Em relação aos APs verificamos que possuem um nível de protagonismo iniciante pela não adesão às decisões a respeito dos problemas da comunidade, restringindo-se a apenas colaborarem ou executarem uma ação, quando dela eram requisitados a participar. Conforme já apontamos acima, apenas 8 APs revelaram-se engajados e atuantes nesse processo de lutas por direitos (COSTA; VIEIRA, 2006).

Questionamos os APs e P1 a respeito da participação nos eventos descritos acima, a P1, por sua vez, declarou apenas ter participado da reunião que ocorreu no dia 06/05, mas disse que não foi para a manifestação porque, segundo ela, seu esposo foi. A resposta dos APs a respeito do mesmo questionamento, identifica-se com a que foi dado pela P1, como se pode constatar nas falas abaixo:

AP1: não tenho tempo.

AP2: por que não tenho tempo, mas meu pai participou.

AP3: não gosto.

AP3: eu fiquei cuidando da roça com meus irmãos e meu pai foi.

AP4: meu pai e minha mãe foram.

Isto é, “o pai foi/a mãe foi” e, por isso, não sentiram necessidade de também participarem. Disseram também que, por ordem da família, ficaram em casa dando continuidade aos seus afazeres. Segundo Costa e Vieira (2006, p. 177)

(...) envolver-se com questões de interesse coletivo, empenhar-se na superação de situações-problema não é, como pensam alguns, apenas uma

ação preventiva das práticas divergentes ou antagônicas à moralidade e à legalidade. É muito mais do que isso. Na verdade, estamos diante de um processo de construção de cidadãos mais autônomos, críticos e autodeterminados e de uma sociedade mais democrática, solidária e aberta.

Defendemos, em consonância com os autores, que é a participação nas situações problemas que contribui para a formação cidadã. Como já referido anteriormente, essa formação protagonista passa tanto pelo contato e referência dos adultos que estão à volta do adolescente, como também pelas condições criadas no espaço escolar e no meio social, como defendido de igual forma pelo ISD.

É possível aferir, nesta descrição das ações de mobilização da comunidade, que os LAs conseguem utilizar as práticas sociais de leitura e escrita, letramento social, de maneira a utilizar os conhecimentos apresentados através de documentos escritos e transformá-los em argumentos e ações em defesa da comunidade. Este conhecimento adquirido através das reuniões com instituições e especialistas como os da CHESF, Ministérios, engenheiros, são compreendidos e vinculados aos conhecimentos da comunidade e os tornam capazes de adequar seus discursos a esses contextos distintos.

Buscando, neste estudo, criar condições para desenvolver o protagonismo juvenil e, assim, vincular o letramento social ao letramento escolar, apresentamos, a seguir, as ações de intervenção realizadas na mesma turma de APs, porém, agora no 9º ano do Ensino Fundamental, da EMARS, durante o primeiro semestre de 2016, com 38 alunos e a professora de língua portuguesa da turma (PP)<sup>39</sup>. Nesta fase, especificamente objetivamos: 1) oportunizar aos alunos a ouvir relatos sobre a formação da sua comunidade e assim valorizar esse letramento social a respeito das ações empreendidas para a conquista e implantação do reassentamento; 2) propor, realizar e avaliar atividades pedagógicas relacionadas ao gênero textual debate regrado público, com vistas também ao fortalecimento do protagonismo juvenil; 3) sob a perspectiva do letramento escolar, contribuir para o empoderamento dos APs a respeito do uso do gênero oral formal, debate regrado público e, desta forma, contribuir para a melhoria da aprendizagem desses alunos.

## **5.2 Análise e discussão dos dados – fase da intervenção**

Os gêneros orais fazem parte do cotidiano dos usuários da língua, mas para que possam atender às necessidades de adequação nas práticas sociais, precisam ser adotados

---

<sup>39</sup> Uma descrição detalhada sobre os APs e PP, de 2016, foi feita no capítulo sobre metodologia.

como objetos de estudo pela escola. Reconhecemos, no entanto, que essa não é uma tarefa fácil, nem simples, pois, geralmente, não constam das discussões efetivadas durante a formação dos professores e, também, pelo tratamento dado a eles nos livros didáticos sobre o ensino de língua portuguesa. No entanto, apesar de todos esses entraves, é possível encontrar saídas desde que, a princípio, tome-se como referência os PCNs, já que esses determinam igual tratamento entre gêneros orais e escritos. A seguir, com base nos resultados apontados acima e nos estudos preliminares sobre o que caracterizam o gênero oral debate regrado público, alicerçados em suas funções socioculturais, planejamos e aplicamos atividades pedagógicas voltadas para o seu conhecimento e uso nas práticas sociais. Assim adaptamos uma sequência didática, aqui definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), voltada para o estudo do debate regrado público, conforme colocações anteriores.

Durante a execução da sequência, em alguns momentos, foi necessário fazer adequações conceituais ou metodológicas para atender às necessidades da turma, em função dos questionamentos, posicionamentos ou porque percebemos a não aprendizagem de alguma unidade inerente à execução do debate regrado público. Ao final de cada etapa era feito a discussão dos resultados e, em espaço aberto à discussão para os posicionamentos, sugestões e refacção da atividade, apresentava-se a proposta para a etapa seguinte. Essa metodologia foi adotada para garantir o espaço de participação dos APs, num regime colaborativo entre – alunos-professora pesquisadora, alunos-alunos. Dessa forma, além de executarem as ações propostas, discutiam, avaliavam, refaziam e apropriavam-se dos resultados (COSTA; VIEIRA, 2006).

Retomando colocações metodológicas, já apresentadas anteriormente, a professora pesquisadora será denominada de PE, a professora da turma como PP e os alunos serão identificados como AP, seguido do número que os representam, para preservação da identidade dos mesmos. Acrescentamos ainda que, nesta etapa de intervenção, por ter sido utilizado dados oriundos de dois instrumentos de coletas: o vídeo do debate da turma e entrevistas aplicadas a integrantes da comunidade, os dados serão denominados de: “fragmentos” aos trechos relacionados a resposta dada pelos alunos às entrevistas; e “excerto”, aos recortes relacionados à exposição do vídeo referido acima.

Nos quadros que seguem, sintetizamos a sequência didática desenvolvida para a efetivação de debates regrados públicos, na EMARS. A intervenção ocorreu entre os dias

12/04/16 a 21/06/16, durante as aulas de língua portuguesa, totalizado 10 oficinas para estudo e análise do gênero.

**Quadro 6 - 1ª oficina: situação inicial e motivação**

<b>SITUAÇÃO INICIAL E MOTIVAÇÃO: discutir temas polêmicos</b>				
<b>OFICINAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>1ª oficina:</b>  apresentação da situação inicial e motivação.	1. Despertar o interesse da turma para manifestar sua opinião a respeito de um tema polêmico.	1. Questionamentos orais;  2. Leitura da letra da música (texto 1); áudio da música: um tapinha não dói, seguido de questionamentos orais;  3. Leitura e questionamentos orais sobre a decisão da justiça, apresentado no texto 2.	1. Textos xerografados: 1.1 texto1: letra da música “Um tapinha não dói” (Banda Furacão 2000);  1.2 texto 2: Notícia: justiça multa Furacão 2000 em R\$ 500 mil por ‘Um tapinha não dói’ (Guilherme Moraes, especial para o blog 23/10/2015, 09h55).;  2. aparelho de som; datashow.	1 hora-aula (50 minutos.)  12/04/16

**Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p.193-195)**

O objetivo da apresentação da situação inicial permite, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 84) “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que se conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. Desta forma, optamos por iniciar a sequência trazendo à discussão um tema que faz parte do cotidiano dos APs, a música. A partir da letra da música, normalmente

relacionada apenas à entretenimento, ampliamos a discussão para a questão social: a violência contra a mulher.

A primeira oficina<sup>40</sup> teve início com a PE levantando alguns questionamentos: quem gosta de dançar? que tipo de música gosta? o que torna uma música interessante, a letra ou o ritmo? a música pode motivar alguém a fazer algo? justifique. Como respostas, apenas duas APs colocaram que não gostavam de dançar e um delas esclareceu que o motivo era, por elas serem ‘evangélicas’ e que a igreja delas não permitia que elas dançassem, alegaram não gostar. Em relação aos tipos de música, foram colocadas forró, pagode, axé, romântica, arrocha, sertanejo, predominando o funk. Em relação ao terceiro questionamento, houveram divergências:

#### Fragmento 1:

AP17. Acho que pode...assim...se um homem tá, tipo apaixonado (risos da turma) e fica só escutando Pablo...né?!.. ele vai fica sofrendo mais, então influência...eu acho.

AP6: Cada um faz o que que, e esse negócio de dize assim, que foi por conta da música, eu não acho...mas a música pode ajuda.

AP25: Tem música que acalma sim, eu vi uma vez na televisão que a música pode acalma as criança e até as planta, assim uma música assim, tranquila, sabe?!

Após os questionamentos e a exposição oral dos APs, a respeito das questões apresentadas, como primeira atividade da sequência e aspecto motivacional, foi entregue a letra da música “um tapinha não dói”. Após a primeira leitura, colocamos o áudio da música, que foi cantada<sup>41</sup> pela turma. A PE levantou alguns questionamentos a respeito da música: que reações vocês acham que essa música pode provocar? Que sentimentos ela desperta? Após cada questionamento, os APs expunham sua opinião: alguns concordando com a colocação dos colegas, outros contradizendo. Apesar de conhecida de todos, nunca tinham parado para refletir a respeito da letra da música, segundo o depoimento de uma AP.

AP1: Assim, realmente, fica parecendo que um tapinha não dói, mas às vezes pode virar um tapão.

AP2: acho que é só uma brincadeira...não é pra machucar.

AP3: a música fala como se o homem batesse na mulher, né, e as menina toda ficam dançando, então é porque gosta (risos).

---

<sup>40</sup> A PP permanecia na sala durante as oficinas, às vezes intervia, quando os alunos desviavam a atenção do assunto, ajudava a distribuir as atividades, ela também dava sugestões sobre a sequência de atividades a ser desenvolvida.

<sup>41</sup> A música “Um tapinha não dói”, assim como outras similares, são ouvidas e dançadas pelos APs, nas festas improvisadas com paredões de som, nas Agrovilas, aos finais de semana.

AP4: Nada a ver isso, não é porque a gente dança a música numa festa que a gente gosta de apanhar.

AP5: Eu nunca tinha prestado atenção direito na letra da música... mas dá pra perceber que pode, assim, como tem as músicas que acalmam, acho que pode incentivar, né..., até, bate na mulher ou ser violento. Eu acho.

Concordamos com Costa e Vieira (2011, p. 209) quando afirmam que “o jovem deve ter diante de si a oportunidade de mobilizar-se, como pessoa, em favor de uma causa”, e para isso precisa ter a oportunidade de refletir e conhecer os diversos enfoques de uma mesma situação a fim de assumir um posicionamento baseado em informação. Por conta disso, contrapondo-se à letra da música apresentada, a PE entregou o segundo texto, uma notícia de jornal que informava sobre uma multa infligida à banda “furação 2000”, autora da música, por fazer apologia à violência contra a mulher. Após a leitura oral feita pela PE, seguiu-se o mesmo roteiro anterior com levantamento de questões a respeito da notícia, se eles concordavam ou discordavam com a decisão judicial e a PE pedindo sempre que justificassem suas respostas.

Motivados pela temática e pelos questionamentos surgidos durante as ações pedagógicas acima descritas, iniciamos a segunda oficina, que correspondeu à preparação para o primeiro debate.

#### Quadro 7 - 2ª oficina: preparação para o primeiro debate

PREPARAÇÃO PARA O PRIMEIRO DEBATE				
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
2ª oficina:  Preparação para realização do primeiro debate.	1. organizar primeiro debate;  2. apresentar a sequência a ser desenvolvida; a caracterização do gênero, sob a perspectiva do(a) (s): destinatários;	1. formação de grupo para organização do debate:  1.1 grupos: um a favor e outro contra a decisão judicial sobre a música “um tapinha não dói”;  1.2 escolha dos representantes de cada grupo (3 de cada grupo);	1. Lei Maria da Penha (nº 11.310) ;  2. Art. 5, inc. IX da Constituição Federal de 88;  3. texto sobre “Liberdade de expressão <sup>42</sup> ”;	2 hora-aula (50 minutos.)  (12/04/16)

<sup>42</sup> Texto disponível em: <http://www.infoescola.com/direito/liberdade-de-expressao/>. Acesso em 22/02/2016.

	recursos linguísticos e não linguísticos; quem serão os produtores; função sociocomunicati va; busca e seleção para construção dos argumentos.	1.3 organização de argumentos e elaboração de questões para o grupo adversário;  1.4 foi definido coletivamente, que o público poderia fazer 4 perguntas aos debatedores. (2 perguntas para cada grupo);  1.5 entrega de textos para busca, seleção e construção dos argumentos;  1.6. Construção de perguntas para a realização de entrevista na comunidade a respeito da violência contra a mulher.	4. Roteiro de perguntas para entrevista (APÊNDICE 4)	
--	--	--	---	--

**Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p.193-195)**

A partir da discussão a respeito da decisão judicial contra a música “um tapinha não dói”, foi proposto pela PE a divisão da turma em dois grupos: o grupo A: a favor da decisão judicial e contra o conteúdo veiculado pela música; grupo B: contra a decisão judicial e a favor do conteúdo veiculado pela música. A divisão da turma foi feita pela PE e alguns APs, apesar de não concordarem com a posição do grupo, permaneceram no grupo designado. A PE explicou quais eram as regras básicas do debate e que este seria realizado na próxima aula:

1. cada grupo escolheria 3 colegas para serem os debatedores, porém todos os APs participariam de todas as etapas da realização do gênero textual em referência;
2. a PE seria a mediadora;
3. o grupo precisaria respeitar o tempo de fala estipulado;
4. os APs deveriam usar argumentos que convencessem os oponentes;
5. todos deveriam ouvir com atenção para contra-argumentar;
6. Exceto os debatedores, que poderiam fazer quantas perguntas achassem necessário, os demais APs (público) poderiam fazer duas perguntas, a cada grupo, a respeito do tema em discussão.

Para fundamentar os argumentos, foram entregues os seguintes materiais impressos para os dois grupos: Lei Maria da Penha (11.310); o Art. 5, inc. IX da Constituição Federal de 1988; o texto “Liberdade de expressão<sup>43</sup>”. Além disso, visando vincular esse tema à realidade da comunidade, a PE questionou a turma se na comunidade havia casos de violência contra as mulheres. Todos responderam positivamente e alguns APs relataram casos de mortes e agressões às mulheres na comunidade. Foi questionado, pela PE, se essa violência sempre existiu, por exemplo, nas comunidades de origem das famílias reassentadas, ou se esses casos passaram a ocorrer apenas após o reassentamento. Os APs não souberam responder. Foi então proposto fazer o levantamento dessa informação nas agrovilas onde os APs moram. Para tanto, a PE, juntamente com os APs elaboraram as perguntas que fariam parte de uma entrevista (APÊNDICE 4), a ser realizada por eles em suas agrovilas.

Em relação à construção da amostra para a realização da entrevista, concordamos com Thiollent (2011, p. 107) de que “a constituição de uma amostra intencional resulta de um processo de discussão entre pesquisadores e os demais participantes”. Seguindo esta indicação de que é necessária uma discussão a respeito da constituição da amostra e visando aos fins pretendidos, definimos, coletivamente, que os entrevistados deveriam ser as pessoas mais idosas de cada agrovila, pois esses detêm o conhecimento da realidade (letramento social), antes e após a mudança para o Projeto. Os dados coletados através desse instrumento deveriam ser usados, pelos APs, para embasamento dos argumentos, durante o debate.

Concluído a etapa de motivação e levantamento de informações a respeito do tema, a primeira produção do gênero debate regrado público, que correspondeu à terceira oficina, foi realizado. Essa primeira etapa da sequência foi importante para que fosse despertado o interesse pelo gênero textual a ser desenvolvido, “as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84), e para as atividades de linguagem a serem mobilizadas para atender a proposta de estudo do debate regrado público, como a argumentação, contra argumentação, postura, entonação da voz, organização das ideias. Todos esses conhecimentos serão importantes, tanto para a organização de outros gêneros textuais escritos como para a produção dos gêneros orais, como a defesa de direitos, durante uma assembleia, reunião em que eles precisem ter segurança “do que” e do “como dizer”. Além disso, despertar, nos APs, a valorização do letramento social, através do protagonismo juvenil.

---

<sup>43</sup> Texto disponível em : <http://www.infoescola.com/direito/liberdade-de-expressao/>. Acesso em 22/02/2016.

**Quadro 8 - 3ª oficina: produção inicial de debate regrado público**

<p align="center"><b>PRODUÇÃO INICIAL DE DEBATE REGRADO PÚBLICO</b></p> <p align="center"><b>TEMA: AS LETRAS DE MÚSICA INCENTIVAM OU NÃO A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER?</b></p>				
<b>OFICINAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<p><b>3ª Oficina:</b> realização do primeiro debate (produção inicial).</p>	<p>1. realizar o primeiro debate;</p> <p>2. registrar as dificuldades e potencialidades apresentadas pelo grupo para planejamento das etapas seguintes da sequência didática.</p>	<p>1. organização do espaço;</p> <p>2. apresentação em data show das regras do debate, acordadas anteriormente;</p> <p>3. orientação aos APs para/durante a execução das entrevistas;</p> <p>4. realização do debate.</p>	<p>1. aparelho de audiovisual (celular e máquina fotográfica);</p> <p>2. data show.</p>	<p>2 horas-aulas.</p> <p>19/04/2016</p>

**Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p.193-195)**

A produção inicial possibilita ao professor e alunos perceberem o que já conhecem sobre um gênero e o que precisa ser apreendido ainda e, por isso, serve para “motivar tanto a sequência como o aluno” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84), para desenvolver as atividades propostas, compreensão e produção do gênero debate regrado público. Além disso, essa primeira produção serviu de material de estudo para os APs e PE, tanto para a análise das características que definem o gênero, as dificuldades e potencialidades dos APs em relação ao gênero debate regrado público, quanto para planejamento das etapas que seguiram essas atividades, principalmente, o como preceder para que a produção final revele mudança, tendo como parâmetro essa produção inicial.

O primeiro debate da turma foi realizado na própria sala onde eles estudam normalmente. Em relação à sequência didática, correspondeu à produção inicial, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), e efetivou-se no dia 19 de abril de 2016. Os APs estavam motivados, mas apreensivos. Apesar de participarem de exposições orais em seu

cotidiano escolar, não estavam habituados a exporem-se oralmente e de modo formal, bem como de serem avaliados pelos colegas de turma, por eles próprios, pela PE, PP e, informalmente, por professores convidados<sup>44</sup>. A PE, juntamente com a PP, prepararam o ambiente da sala, previamente, de forma que os debatedores ficassem em destaque, na frente da turma. Após a apresentação das regras, já listadas anteriormente, teve início o debate. Toda a produção oral foi filmada para os fins já elencados aqui.

Finda a realização do debate e ter ficado, na sala apenas a turma de participantes deste estudo, foi realizada uma análise prévia coletiva, motivada por questionamentos feitos pela PE aos debatedores: o que vocês acharam da realização do debate? Como vocês se sentiram durante o debate? quais as dificuldades que sentiram? o que você considerou positivo? Nesse momento apenas os debatedores respondiam e responderam, enquanto os demais foram apenas expectadores.

AP1: eu gostei, mas eu fiquei muito nervosa e esqueci algumas coisas que eu tinha pensado em falar.

AP2: o que eu achei positivo foi assim, a gente ter procurado saber mais sobre como era a situação das mulheres antes, sabe? E também fiquei muito nervosa, mais o que eu achei também positivo foi a participação, todo mundo falar, mas precisa melhorar, estudar mais, se preparar mais.

AP3: a gente se confunde e deu um branco na hora, mas eu gostei.

AP4: acho que a gente tem que se preparar mais, pesquisar mais informações sobre o assunto, mas eu não gostei de ficar todo mundo olhando pra gente, a pessoa fica nervosa(risos!!!).

AP5: acho que os alunos que estão assistindo tem que colaborar mais, ficar ouvindo pra não atrapalhar, mas também a gente não estudou muito, aí na hora, não sabe o que vai falar direito, mas eu achei positivo, gostei assim, de participar e acho que nosso grupo foi melhor (risos!!!)

AP6: achei que foi tudo positivo, mas fiquei muito nervosa e acho que eu tava falando muito baixo.

Para finalizar esse evento, a PE mencionou que, na aula seguinte seria feito a avaliação detalhada do debate realizado pela turma.

Sob ponto de vista avaliativo, a atuação dos debatedores foi considerada boa pelos professores convidados e PE, em relação à motivação dos APs, durante todo o evento; por não terem fugido à temática proposta; pelas informações que trouxeram sobre o assunto em destaque, inclusive, muitas informações foram consideradas novas para a maioria dos presentes no evento. Destaque especial tiveram os dados de entrevistas de pessoas idosas da comunidade<sup>45</sup>, que os APs trouxeram sobre a situação da violência contra a mulher, relativos ao antes de estarem estabelecidos na comunidade, durante a constituição de um novo espaço

<sup>44</sup> Foram convidados e assistiram 4 professores, das disciplinas de geografia, história, artes e matemática.

<sup>45</sup> Todos os entrevistados, além de idosos, são também líderes de agrovilas.

comunitário e, atualmente, como integrantes de uma comunidade de reassentados. Destacamos algumas dessas informações coletadas através de entrevista feita pelos APs:

a) nas suas localidades de origem, havia poucos casos de violência contra as mulheres e estes ocorriam, normalmente, dentro de casa, praticada pelo marido ou parceiro. Quando isso acontecia, a família chamava o agressor e “dava umas duras nele” e a vida seguia. Eles atribuíram esse baixo índice de casos de violência, na comunidade de origem, ao fato de morarem próximos a seus pais e irmãos, mesmo após o casamento.

b) durante a constituição do Projeto Pedra Branca e já reassentados, os mesmos entrevistados afirmaram que o índice de violência, na comunidade, aumentou consideravelmente; disseram conhecer ou já terem presenciado casos de violência contra as mulheres, incluindo agressões físicas, morais e até assassinatos<sup>46</sup>, quer em suas residências, em bares, nas ruas/estradas e, geralmente, em festas. Atribuíram como causas: 1) o uso de drogas por seus parceiros e, em alguns casos, pelas mulheres o que tem gerado muitos conflitos entre as famílias; 2) gravidez na adolescência - por serem jovens, homens e mulheres, não tem maturidade para formar uma família, acabam brigando; 3) comportamento dos filhos, pois, segundo eles, não obedecem mais os pais, principalmente as filhas mulheres e muitas jovens querem fazer o que querem da vida “sair com os homens”; “irem pra festas”. Além de criarem atritos entre os pais, também acabam sofrendo violência, às vezes dos familiares e outras dos “homens que ela fica”; 4) morar distante das famílias. Muitas mulheres, que residem no Projeto Pedra Branca, vivem distante/muito distante de suas famílias, pois optaram por seguir a família do marido: “se fosse todo mundo perto, isso não acontecia, porque tinha medo da família dela pra defende” (LA4).

As informações dadas pelos entrevistados causou bastante impacto nos jovens APs. Elas foram apresentadas pelos debatedores, porém toda a sistemática de coleta de dados foi feita por todos APs, em grupos de até 3 APs, conforme mencionado na seção que trata da metodologia adotada por este estudo. É possível aferir, pelos posicionamentos acima, que a violência contra as mulheres sempre ocorreu na cultura dessa comunidade, mesmo antes do reassentamento, porém, com a vinda para a nova terra, aliada as causas da vida moderna,

---

<sup>46</sup> Entre os casos mais graves, apontados pelos entrevistados, destacam-se: no ano de 2005, após uma festa na Agrovila 05, encontraram uma mulher da Agrovila 03, estuprada e morta nos arredores desta Agrovila. Em 2010, na Agrovila 01, tocaram fogo em uma residência com a mulher dentro; também na Agrovila 01, em 2012, uma professora foi agredida por seu parceiro no exterior da Agrovila e só não foi morta porque os moradores intervieram; Em 2016, a dona do clube da Agrovila 14 foi assassinada na frente de diversas pessoas....Foram relatados também muitos casos de violência doméstica: física (espancamentos, tapas) e morais ( humilhações, apelidos depreciativos, ...)

comum em todas as convivências humanas, esse tipo de violência foi intensificado<sup>47</sup>. Outro aspecto preocupante é que, mesmo de forma indireta, a mulher é culpabilizada pela violência: “é imatura”, “quer fazer o que quer”.

Relacionar o letramento escolar ao letramento social é uma das funções sociais da escola que busca a formação do humano (BRONCKART, 2007), bem como, ao se trazer temas relacionados à vida da comunidade e provocar uma discussão, cria-se um espaço para a construção do protagonismo juvenil, tendo por base a tomada de consciência dessa realidade (COSTA; VIEIRA, 2006). Em relação a este estudo, tem-se um dos objetivos sendo efetivados: a valorização do letramento social pelo conhecimento dele; a vinculação ao letramento escolar ao utilizar esse conhecimento como objeto de discussão e aplicação ao currículo escolar, neste caso, à realização de um debate.

No entanto, a realização dessa produção inicial, através do gênero textual debate regrado público, deixou a desejar, situação esperada tendo por base os eventos de observação do contexto escolar. Revelaram não domínio quanto a: construção e apresentação dos argumentos; ideias muito repetidas; tomada de turnos da fala não respeitado; postura corporal dos debatedores; aceitação dos argumentos contrários ao que estavam defendendo; entonação da voz e ritmo; ou seja, falta de domínio tanto de elementos linguísticos, quanto de não-linguísticos próprios dos gêneros orais formais públicos. Além disso, no início da ação pedagógica, os APs que estavam assistindo ao debate, como público, ficaram conversando paralelamente, rindo e fazendo brincadeiras, sendo necessária a intervenção categórica da PP e da PE.

**Quadro 9 - 4ª oficina: análise da realização do debate**

ANÁLISE DA REALIZAÇÃO DO DEBATE				
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<b>4ª Oficina:</b> análise do primeiro debate.	1. analisar o debate realizado;  2. observar as habilidades de	1. reprodução do debate realizado pela turma para avaliação;  2. realização de avaliação coletiva sobre as	1. datashow;  2. quadro branco;  3.notebook;	2 horas-aulas  26/04/2016

<sup>47</sup> Dados sobre a violência contra a mulher, no Brasil, podem ser coletados no site, Compromisso e atitude, disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em 22 de agosto de 2016.

	argumentação, refutação, expressão oral; aspectos não linguísticos;	potencialidades e dificuldades da turma durante o debate (oral e escrita);  3. síntese dos argumentos utilizados, respeito às regras estabelecidas, postura dos debatedores, respeito aos turnos de fala, relevância do tema. (ANEXO 1 -questões);  4. agendamento do próximo debate;  5. definição, coletiva, das regras do debate;	4.caixa de som.	
--	---	--	-----------------	--

**Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p.193-195).**

Na quarta oficina apresentamos, em vídeo, o debate que a turma praticou e serviu de objeto de análise coletiva e individual do gênero debate regrado público. Na análise coletiva, os alunos puderam fazer as colocações livremente, em relação às regras preestabelecidas, como os APs, debatedores e APs, público, tinham se comportado/participado do debate, a postura, a argumentação, a variável linguística empregada e o emprego dos recursos não linguísticos. Essa primeira produção permitiu adequar a sequência às necessidades apresentadas pelos alunos, numa prática de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A análise do debate realizado pela turma ocorreu de maneira coletiva e individual. No primeiro momento, enquanto era exibido o vídeo do debate da turma, a PE pausava a cena e chamava a atenção para determinado aspecto apresentado, como expressão corporal, argumentos utilizados, tomada de turno. No segundo momento, a PE entregou, a cada AP, um questionário (ANEXO 1 ) para que, individualmente e por escrito, avaliassem o evento em referência e o entregassem a PE. Quando surgiam dúvidas, elas eram sanadas pela PE. Todos

responderam todas as questões elencadas e de modo ordeiro, para minha surpresa, tendo por base o período que ali passei observando-os.

Foi possível perceber, durante a execução da sequência de estudo do debate, a presença de “uma concepção de oralidade e escrita como duas práticas sociais de uso da língua” (CAVALCANTE; MELO, 2007, p. 92), que ocorreram num *continuum* de complementariedade (MARCUSCHI, 2005), pois, mesmo no estudo do gênero oral, a prática de atividades escritas foram recorrentes para a apreensão, análise, levantamento de informação durante a preparação, bem como no momento da prática do debate regrado público. Assim, observa-se que para praticar, pedagogicamente, determinados gêneros textuais formais orais, várias competências linguísticas e não linguísticas são necessárias, daí talvez justifique-se sua pouca prática nas salas de aula.

Dentre os aspectos apontadas na análise coletiva e individual e considerados mais relevantes e recorrentes nos posicionamentos dos APs, em relação ao estudo do debate regrado público, destacaram-se:

1. Consistência dos argumentos: apesar de, no primeiro momento, a maioria dos APs tenham optado por ficar no grupo a favor da decisão judicial e contra a letra da música, o grupo contrário conseguiu argumentar mais consistentemente, de forma que descaracterizaram ou anularam os argumentos do grupo opositor. As debatedoras basearam-se em argumentos relacionados à liberdade de expressão e apresentaram diversos exemplos de letras de outras músicas, tidas como “de qualidade”, que, de igual forma, faziam referências sobre a mulher de forma desrespeitosa e não eram/não foram condenadas pela sociedade/justiça. Como exemplo citaram a famosa “Amélia<sup>48</sup>” onde a letra da música leva a interpretar que: “mulher de verdade” é aquela que não tem vaidade e vive à mercê do homem. Posicionamentos vagos, revelados através de: “eu acho”, “parece”, “assim”, demonstrando insegurança, ou, ainda, o uso de argumentos do senso comum “todo mundo conhece”, como “todos sabem” foram muito recorrentes. Essa situação foi reconhecida e apontada na análise que os APs fizeram, cujas causas dessas ocorrências, seriam, segundo eles:

#### Fragmento 2:

AP1 - os argumentos em que mostrou dúvidas e não tinha certeza. Para melhorar é preciso estudar mais sobre o assunto, podia pesquisar na internet.  
 AP11 - o argumento menos convincente foi quando elas achavam e não tinham certeza, precisa defender a opinião, assim, com certeza, se não, a pessoa não vai se convencer, né?.  
 AP14 - uns tem que ter mais firmeza no que fala, elas repetiram muito a palavra “acho”.

---

<sup>48</sup> Samba de Mário Lago e Ataulfo Alves, composta em 1942.

AP15 - quando falavam, eu acho que eles precisam ter firmeza para poder convencer quem participa do debate.

Além dos aspectos expostos pelos alunos, no fragmento acima, apresentaram ainda dificuldades relacionadas aos operadores argumentativos, turnos da fala, postura, conforme mencionamos na primeira análise que fizemos da realização desse gênero, exemplificados a seguir:

2. Operadores argumentativos: os alunos, de ambos os grupos, demonstraram dificuldades na tomada de turno e relacionadas aos operadores argumentativos. Mesmo respeitando, na maioria das vezes, o tempo de participação de cada debatedor, apresentaram dificuldades em refutar um argumento e sobre que operadores utilizar na retomada, ou para reforçar um argumento baseado em dados. No excerto abaixo é possível perceber essa dificuldade, bem como a de organização da fala na exposição oral formal:

#### Excerto 1

AP5: E também é...ah...é, na letra diz dói...tapinha, não sei o que, né?!... que todo mundo já conhece. E, acho assim...que um tapinha vira um tapão. E dai vai gerando a violência. E no caso a música transmite aos jovens e ao público em geral a ideia que mulher gosta de sofrer...

(A aluna do grupo b interrompe a fala da debatedora do grupo a.)

AP3: Nada a ver, a música só faz uma brincadeira. Eu acho que quando um homem chega a bater numa mulher, ele não tá em seu psicológico, tem alguma coisa afetada. Tem alguma coisa antes disso, não é por causa que uma música diz que mulher gosta de sofrer, ...

3. Turnos da fala: no excerto acima, também exemplifica um aspecto recorrente durante a apresentação do debate: o desrespeito aos turnos da fala. Em seis ocasiões, durante o debate, houve a tomada, não autorizada, de turno da fala. Além disso, o uso de linguagem informal e até expressões como “nada a ver”, especialmente para demonstrar discordância, o que demonstra uma dificuldade em adequar a linguagem a contextos comunicativos mais formais.

4. Entonação da voz e postura corporal: No início do debate, alguns debatedores colocavam a mão do rosto, faziam muitos movimentos na banca, riam. “Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente.” (DOLZ;

SCHNEUWLY; HALLER, 2004 p. 134). Essa postura corporal dos APs demonstrou nervosismo e insegurança diante do público.

Na exposição, alguns debatedores falavam muito baixo ou muito alto o que, também, dificultava o acompanhamento pelo público e contribuía para que a argumentação ficasse ineficiente. No entanto, à medida que foi prosseguindo o debate, os debatedores iam demonstrando mais segurança. Segundo Gomes-Santos (2012, p. 120), na “realização da exposição (...) se combinam diferentes recursos semióticos, entre os quais: qualidade da voz, recursos prosódicos (...) e recursos cinéticos (gestualidade, expressiva facial e corporal)”. Esse conjunto de recursos, juntamente com as informações veiculadas, garantem o entendimento e o alcance dos objetivos pretendidos pelos locutores.

Os aspectos relacionados à prosódia e a expressão corporal foram percebidos pelos APs e apontados, na análise. Perguntados sobre a postura corporal e a dicção dos debatedores, durante o debate, responderam:

Fragmento 3:

AP2- mais ou menos, precisa adequar mais um pouco a voz.

AP4 - (...) algumas debatedoras falaram baixo e outros de acordo.

AP5- mais ou menos, porque alguns dos debatedores falaram baixo e outros sim, com voz adequada...normal.

AP24- Teve umas que falaram baixo e teve (\*) que falava muito alto, ai parecia que tava brigando. E ela ficava botando a mão no rosto e dando risada, eu acho que também não tava certo, assim, é só a minha opinião.

A partir das observações feitas pelos APs e das colocações orais que fizeram em relação ao primeiro debate, a PE, com a aprovação da PP, precisou refazer algumas das ações planejadas para atender às necessidades de não-domínio deles, quer de conhecimento sobre ou de como agir sob a perspectiva linguística e não-linguística do gênero debate regrado. Afinal como bem pontuam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) a respeito do trabalho com sequência “a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula (...) forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos”. Portanto, havia necessidade urgente de refazer o estudo sistemático desse gênero textual, afinal “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN 2011, p. 284). Assim, foram feitas adequações à sequência didática planejada pela PE e, com a presença da PP, foi apresentada aos APs. Também, nesse encontro, fizemos a proposição de uma data para realização de outro debate. Combinamos que seria realizado para todos os alunos da EMARS, no contraturno. Além dos alunos, também seriam convidados os demais professores da escola e os representantes de agrovilas, por serem também participantes desta pesquisa.

Os alunos participaram da definição das regras deste novo debate, juntamente com a PP e a PE, seguindo passo a passo uma das bases teórico-metodológicas da pesquisa-ação, que é a crença de que o processo de aprendizagem é coletivo e cada um deve ser valorizado no processo (THIOLENT, 2011). Essas ações coletivas e participativas também favorecem o desenvolvimento do protagonismo sob a perspectiva da participação colaborativa plena que estamos visando neste estudo. A escolha do tema também ocorreu de forma cooperativa. A PE apresentou, para apreciação dos APs, diversos temas relacionados à realidade do contexto em que a comunidade escolar está inserida, que possibilitasse a controvérsia de opiniões e que fosse significativo para a vida dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004). De maneira democrática, a turma votou e foi escolhido o tema: a legalização da maconha. Pressupomos que a escolha desse tema deu-se pela grande incidência de adultos e jovens agrovilianos que são usuários e produtores da droga. Além disso, muitos pais, irmãos, primos desses APs já foram presos e apareceram nas redes sociais, por serem pegos usando, plantando ou comercializando a droga referida.

Na aula seguinte, entregamos a cada AP, uma relação com links de documentos e vídeos que tratam sobre o assunto para que buscassem informações sobre a temática (APÊNDICE 3). Além disso, propomos que os APs entrevistassem novamente, em sua Agrovila, as pessoas idosas dali ou o representante desse local, conforme haviam feito para a realização do debate anterior. Para tanto, foi elaborado três questões<sup>49</sup> a respeito do tema. Avisamos aos APs que essas informações obtidas serviriam para conhecer realidades diferentes e também como base para os argumentos a serem apresentados durante a execução do evento em questão.

Definido o tema, a data da realização, os debatedores e as regras do debate, teve início as oficinas (5ª, 6ª e 7ª) de estudo sobre a estrutura do gênero debate regrado público.

#### **Quadro 10 - 5ª, 6ª e 7ª oficina: estudo do gênero textual debate regrado público**

<b>ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL: DEBATE REGRADO PÚBLICO</b>				
<b>OFICINAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>DURAÇÃO</b>
<b>5ª oficina:</b>	1. reconhecer a	1. estudo de material sobre a	1. material	2 horas-aulas

<sup>49</sup> 1. Havia o uso de drogas na região que você morava, antes de vir para o projeto? Que drogas eram utilizadas e por quem? (jovens, velhos, homens, mulheres, crianças...) 2. Por que você acha que há tantas pessoas usando drogas, nas Agrovilas? 3. Se a maconha fosse legalizada, o que você acha que iria acontecer no Projeto Pedra Branca? reduziria ou aumentaria o consumo de drogas? Por quê?

estudo da estrutura do gênero debate regrado público.	estrutura, tipos, funções e participantes de um debate.	estrutura, características do gênero debate regrado público (Anexo 2);  2. apresentação e discussão da estrutura do gênero textual debate: (tipos de debate, papel do moderador e dos debatedores, elementos linguísticos e não linguísticos);  5. fornecimento de relação de links de vídeos e documentos que tratam sobre a temática a ser debatida: a legalização da maconha.(APÊNDICE 3)	xerografado;  2.datashow;  3.notebook.	03/05/2016
<b>6ª oficina:</b> estudo do gênero a partir da exibição de modelo do gênero textual debate regrado público.	1. exibir e analisar debate;  2. identificar os argumentos utilizados pelos debatedores; a variante linguística adequada; os conectores para afirmação e/ou refutação dos argumentos.	1. exibição de debate político: último debate político 2010 <sup>50</sup> - rede globo;  2. elaboração de síntese do debate, destacando: postura dos debatedores e mediador, argumentos utilizados, a variante linguística utilizada, sua adequação e os conectivos;  3. socialização das duplas (as respostas foram colocadas em cartaz para posterior exposição);	1. TV; pendriver	3 horas-aulas 10/05/2016

<sup>50</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dxGn--l64f0>. Acesso em: 24/04/2016.

		<p>4.intervenção da PE, durante a apresentação das duplas, fazendo esclarecimentos a respeito das respostas que não estavam claras ou que demonstraram dúvidas;</p> <p>5. refacção das respostas/síntese construída pela dupla.</p>		
<b>ATIVIDADE EXTRA - CLASSE: ASSISTIR FILME, O GRANDE DESAFIO.</b> <b>DURAÇÃO:2:06 HS      13/05/2015</b>				
<b>CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS</b>				
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<b>7ª oficina:</b> argumentação e refutação de argumentação.	1.reconhecer os tipos de argumentos em um texto e a importância dos conectivos para fundamentar o discurso;  2.produzir argumentos e contra argumentos baseando-se em suportes.	1. identificação dos tipos de argumentos;  2.leitura e interpretação do texto: gravidez no contrafluxo (Jairo Bouer). (Sequência do livro didático <sup>51</sup> );  3. distribuição de textos diversos(jornalísticos) para identificação dos argumentos e contra argumentos;  4. a partir de posicionamentos polêmicos, produzir argumentos e	1.texto xerografado;  2.fichas com posicionamentos polêmicos para produção de argumentação e refutação.	3 horas-aulas  24/05/2016

<sup>51</sup> FIGUEREDO, Laura de, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2012.p.26-30.

		contra-argumentos com suporte;		
		5. socialização dos argumentos produzidos.		

**Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p.193-195)**

É preciso instrumentalizar o aluno sobre, nesse caso, os aspectos linguísticos e não - linguísticos inerentes ao gênero debate e não só solicitar que apresentem um seminário, por exemplo, sem ter trabalhado pedagogicamente sobre suas características e funções nos contextos sociais de uso, o papel dos interlocutores e as habilidades necessárias para a sua produção. (CAVALCANTE; MELO, 2007). Também é preciso alertar ao professor que mesmo sendo a oralidade um instrumento muito requisitado no dia a dia de qualquer cidadão e que grande parte deles, os informais, são aprendidos no uso e necessidade comunicativa, não se deve estudá-los sistematicamente no contexto da sala de aula, conforme requer os PCN de Língua Portuguesa. Como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) “produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis (...) em cada um desses níveis, o aluno depara-se com problemas específicos de cada gênero” e, por conta disso, precisa apropriar-se do conhecimento necessário para poder usá-los apropriadamente.

Durante a exposição da PE sobre o que caracteriza um debate, seus aspectos linguísticos e não linguísticos, os APs foram questionando, levantando hipóteses e estas eram esclarecidas pela mesma. Os aspectos destacados a respeito do gênero debate regrado público e entregue aos APs, como material de apoio foram: a) quais os tipos de debate; b) como é composto o debate regrado público; c) quais as funções do moderador; d). quais os deveres dos debatedores; e) como agir em um debate regrado; f) quais meios linguísticos e não-linguísticos são próprios do debate; g) que expressões são comuns na tomada de turnos. Além dos aspectos mencionados, expusemos que a linguagem deve ser vista como uma prática social situada em contextos diversos - comunidade/escola, formal/informal – e que a finalidade desse estudo era a “construção coletiva do saber” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 223), buscando adequar os discursos a esses contextos discursivos.

Todas essas questões tiveram por base as inadequações detectadas na realização do 1º debate regrado público, produção inicial, ou seja apesar de ser um gênero conhecido pelos APs, pelo contexto do reassentamento e ser realizado através da modalidade oral, os APs demonstraram não conhecer ou não conseguiram fazer uso de maneira adequada dos aspectos

constitutivos desse gênero. Para finalizar esta oficina, a PE solicitou para os APs pesquisarem, na internet, debates e que fizessem anotações sobre os elementos constitutivos do gênero em estudo e trouxessem o resultado dessa pesquisa, na aula seguinte.

Antes dessa oficina os APs tinham a concepção de que debater era apenas dar uma opinião, a partir do estudo sobre os aspectos do gênero passaram a perceber que é necessário ter um domínio dos recursos temáticos (conhecimento do tema), dos recursos linguísticos (conectivos, argumentos, variante linguística, ...), como também dos não linguísticos (postura, entonação de voz,...) para poder convencer o outro dos seus posicionamentos. Além disso, foi enfatizado o fato de que, a habilidade de dominar esses recursos, como no caso da conquista do reassentamento, pode representar a perda ou a conquista de um direito e, por isso, a importância do seu estudo para apropriarem-se deste gênero textual. Com a tomada de consciência a respeito da importância dos aspectos constitutivos, sentiram-se motivados a realizarem a atividade que correspondeu à próxima oficina.

Na 6ª oficina foi exibido o vídeo de um debate político, para exemplificar as características estruturais do gênero e comparar com o debate realizado pelos APs e com os exemplos anotados por eles sobre os debates que assistiram como tarefa de casa, conforme citado no parágrafo acima. Um diálogo em relação aos objetivos comunicativos de cada exemplo - debate regrado público escolar e debate político televisivo -, propicia, segundo Cavalcante e Melo (2007, p. 91) “um trabalho rico com os textos, tornando-os eventos comunicativos, como práticas efetivas de uso da língua” que exige do leitor/produtor a adequação aos contextos, interlocutores e finalidades pretendidas, conforme estamos concretizando neste estudo.

Concordamos com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 235), quando afirmam que “ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos (...), pois o registro permite escutar-se, reescutar os outros, observar, analisar, criticar-se, fazer propostas para a melhora dos outros”. Atendendo a essa proposição, após a exibição, formou-se duplas para fazer a síntese do debate apresentado, destacando: postura dos debatedores e mediador, argumentos utilizados, variante linguística adotada, conectivos, seguido da socialização das respostas pelas duplas. Durante a socialização, verificamos que, dos debates que estavam sendo objeto de comparação, apontaram: a postura dos debatedores, a variante linguística adotada e as formas de retomada do turno da fala.

No decorrer desta atividade, evidenciou-se, também, a construção processual do aprendizado sobre o gênero em estudo. Essa construção foi demonstrada tanto através da percepção dos elementos ausentes no debate da turma, quanto nos elementos que passaram a

perceber, como necessários, para o enriquecimento do debate e a identificação de objetivos diversos. Como exemplos, citamos as falas dos APs, quando posicionam-se:

AP1: Bonner apresentou as regras e disse que eles já tinham conhecimento.

AP2: Dilma fica torcendo as mãos... parece que está nervosa e tem hora que fala um pouco alto.

AP3: Marina parece que não tá nervosa e fica olhando para a frente.

AP4: Os candidatos sabiam falar sobre os assuntos e no dia do nosso, a gente ficava sem saber o que dizer... tinha hora, por isso que tem que estudar, pesquisar na internet.

AP5: eu achei que Marina foi quem ganhou no debate e quem perdeu foi o homem que também era candidato.

Além disso, conseguiram perceber no debate político que os debatedores estavam numa posição de adversário do outro, usando as fraquezas do outro como argumentos para sair-se bem, apontando erros e, em alguns momentos, buscando denegrir a imagem do oponente. Foi enfatizado pela PE que, no debate escolar, usado como referência, havia a preocupação para a reafirmação ou convencimento de um ponto de vista e os argumentos eram utilizados para convencer o oponente, ou seja, nesse caso, discutiam-se ideias, posições e não oposição às pessoas.

Além das atividades realizadas em sala, a PE solicitou que os alunos assistissem ao filme: o grande desafio<sup>52</sup>. Muitos APs nos relataram que, em suas agrovilas, seria impossível assistir ao filme. Em acordo com a PP, um grupo de APs solicitou a autorização da direção da escola e aos pais e, assim, assistiram ao filme na escola, no turno noturno.

A PP e a PE participaram desse evento que, foi, além de um momento de aprendizado, um momento de lazer e descontração. As APs trouxeram a pipoca e os APs, refrigerante e assistiram ao filme atentamente. Antes da exibição a PE solicitou aos APs atenção às palavras utilizadas pelos debatedores e mediador, para iniciar cada apresentação e quais utilizavam na réplica. Para finalizar a atividade, ao final do filme, livremente, surgiram comentários a respeito do enredo, da postura dos debatedores e de como todos os participantes se comprometiam em estudar o assunto a ser debatido, inclusive o mediador. Apenas três APs não vieram à noite participar da “sessão de cinema”, como eles chamaram, por isso a PE disponibilizou o filme em pen driver para que eles assistissem em suas casas. Constata-se aí que um evento bem programado e se, desde o início, chamar os alunos a serem protagonistas, a adesão é praticamente plena e a aprendizagem também poderá ter esse mesmo resultado.

---

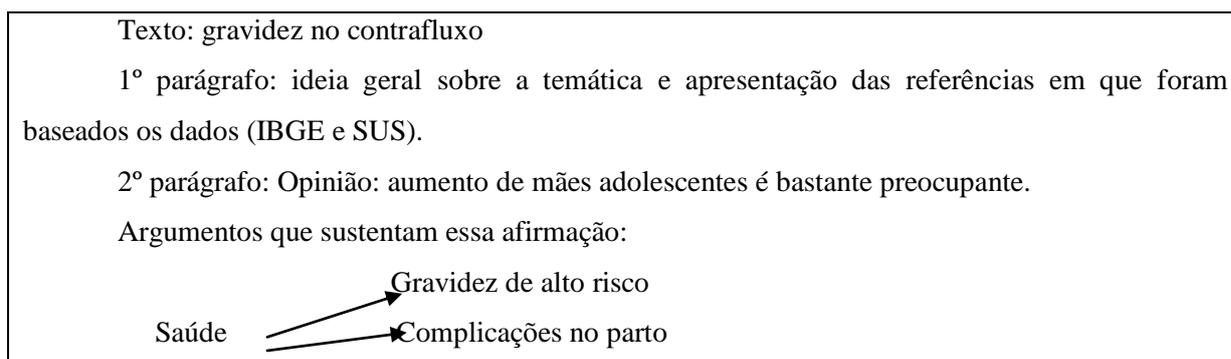
<sup>52</sup> O filme traz como enredo um professor que prepara um grupo de alunos para participarem de uma competição de debates para a Universidade de Harvard.

Na aula seguinte foi solicitado que os APs socializassem as impressões a respeito do filme relacionadas ao gênero debate regrado público que é utilizado neste meio de comunicação quanto: à variante linguística utilizada (mais ou menos formal), às vestimentas dos participantes, à entonação da voz e os operadores argumentativos utilizados. Após a realização dessa atividade, a PP chamou a atenção da PE para o fato de que os APs estavam mais atentos em relação aos turnos da fala, já não mais interrompiam tanto os colegas, quando estes estavam expondo suas opiniões na sala de aula, ou seja, os APs já estavam aprendendo a monitorar sua fala e “a se comportarem em situações comunicativas mais monitoradas” (CORDEIRO PINTO 2015, p. 93) e, como reforça a pesquisadora citada: esse aprendizado demanda “tempo e treino”, porém é possível de ser aprendido, principalmente no contexto escolar.

A 7ª oficina teve como objetivos: reconhecer os tipos de argumentos em um texto/debate, a importância dos conectivos para fundamentar os argumentos; produzir argumentos e contra-argumentos fundamentados em temática apontada nos exercícios trabalhados. Nessa oficina foi utilizada, como suporte, uma sequência constante no livro didático<sup>53</sup> adotado para a turma.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) apontam que “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos (...) informações” e estas diferenciam de acordo com cada gênero. Por isso, como primeira atividade desta oficina, foi proposta a leitura e discussão do texto “Grávidas no contrafluxo”, seguida da criação de síntese dos argumentos que fundamentam a posição do autor. Coletivamente, os alunos, sob a orientação da PE, foram identificando, em cada parágrafo, a opinião e a argumentação do autor, que era anotado no quadro e posteriormente transcrito por todos os APs, como exemplificado no quadro abaixo:

#### Quadro 11 - síntese de informações



<sup>53</sup> FIGUEREDO, Laura de, BALTHASAR, Marisa, GOULART, Shirley. Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2012.p. 26-30.

Risco de bebê prematuro  
Risco de mortalidade infantil

Dados: A gestação precoce é a terceira causa de morte de garotas entre 15 e 18 anos no Brasil.

3º parágrafo: Outra consequência da gravidez na adolescência:

```

graph LR
    A[Evasão escolar] --> B[Precisa cuidar do bebê]
    A --> C[Vergonha]
  
```

Dados de estudo da ONU, com 10 mil brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos:

- a) 56% dos jovens que abandonam a escolas são garotas;
- b) um quarto delas parou de estudar porque engravidou na adolescência;
- c) a gravidez precoce é a maior causa de evasão escolar entre meninas no Ensino Médio;
- d) 40% das garotas, que tem filhos antes dos 18 anos, voltam a engravidar dentro de 3 anos.

**Fonte: produto de aula em 24/05/2015.**

Nesta atividade, destacou-se a aluna denominada de AP2, de 14 anos, que engravidou no ano de 2015 e tem enfrentado dificuldades para conciliar os estudos e tomar conta do filho. Durante a discussão coletiva, ela deu exemplos práticos sobre as dificuldades enfrentadas pela mesma, o que contribuiu para o enriquecimento dos argumentos apresentados pelo texto: sentimento de culpa, isolamento, rejeição de membros da família, o afastamento dos amigos: “todo mundo joga na sua cara que você tem que se virar porque engravidou por que quis”; “ai você não pode mais sair pra canto nenhum e seus amigos se afastam”; “meu pai até agora não fala direito comigo e não pega o menino de jeito nenhum”. Toda essa situação e outras, segundo a AP2, a impede, algumas vezes, de vir até pra escola.

Retomando o tema debate e sua estrutura, a PE salientou que fazer uma síntese por escrito dos argumentos contidos em um documento, ou em um filme era uma forma de ter dados “robustos”, principalmente os que trazem dados estatísticos. Eles podem/devem ser usados durante a exposição de argumentos em um debate, já que teriam que argumentar oralmente e os dados precisavam estar dispostos para consulta de forma objetiva, e a síntese e/ou esquemas das informações para construção de argumentos facilita esse processo. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHNA, 2004)

Na sequência de atividades pedagógicas propostas, apresentamos o conceito do argumentar, diferenciando-o de apenas “dar uma opinião”. Ainda como parte das atividades pedagógicas propostas no livro didático, solicitamos para que formassem duplas, e, de acordo com a questão polêmica expressa numa tabela, os APs deveriam criar argumentos e contra-argumentos para defender suas opiniões. Feito isso, deveriam socializar as respostas com a turma. Constatamos, nessa atividade, que ainda era preciso continuar o trabalho pedagógico com criação/identificações de argumentos e contra-argumentos em textos escritos.

Na aula seguinte a PE trouxe para os APs uma relação de artigos de opinião e orientou para que formassem duplas de APs. Distribui para cada grupo um destes textos que continha um artigo de opinião. Como parte da atividade deveriam identificar os argumentos e também os conectivos utilizados para fazer a ligação entre os argumentos apresentados. Os textos utilizados foram retirados da coletânea “artigo de opinião” da olimpíada<sup>54</sup> de língua portuguesa e tratavam de diversas temáticas. Após o tempo determinado para a leitura e identificação, no texto, dos argumentos e conectivos, a PE expôs os textos no slide para que cada grupo de APs apresentasse para a turma os tipos de argumentos e os conectivos presentes no texto.

Os APs participaram ativamente da atividade, inclusive, quando a dupla não percebia algum argumento, os demais APs complementavam-na, demonstrando interesse bastante motivador para a PE, pois tornava-se possível constar a mudança da situação inicial visada pela base teórico-metodológica da pesquisa ação/intervenção adotada aqui. Quando ambos, APs ou os apresentadores, não identificavam alguns dos aspectos em estudo, a PE chamava a atenção para os conectivos identificados e as ideias que eles expressam. A PP lembrou-os sobre o estudo das conjunções coordenadas que tinham realizado na primeira unidade letiva e a função destas como conectivos. A intervenção da PP ajudou-os a compreenderem, mais rapidamente, o conceito dos operadores argumentativos e sua função funcional no texto e no gênero textual específico. Para finalizar a atividade, realizamos uma brincadeira: os mesmos grupos de APs receberam dois artigos de opinião fatiados e, em grupos, precisavam localizar a ordem correta e montar o texto, tendo como referência, os conectivos presentes em cada

---

<sup>54</sup> Disponível no <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 20/05/16. Título e autores utilizados: 1. Charges e notícias. (Angeli); 2. Senado libera internet na eleição, mas limita debate. (Fábio Zanini); 3. Internet e eleição. (Joaquim Falcão); 4. Corrupção cultural ou organizada? (Renato Janin Ribeiro); 5. Só há notícia se for muito ruim. (Carlos Brickmann); 6. Projeto Vale- cultural chega ao congresso até o final da semana. (Época/Agência Brasil); 7. O que é essencial para todos? (Gustavo Barreto); 8. Menino de 9 anos é internado após agressão em escola (Agência Estado); 9. Brasileiros preferem floresta em pé. (Ricardo Young); 10. A ilegitimidade da lei antifumo. (Aguinaldo Pavão); 11. Fumante não é excluído. É vítima. (Jussara Fiterman); 12. Cavaleiros da cana versus mecanização. (Mariane Cheli de Oliveira).

parágrafo. Os APs realizaram a atividade antes do tempo estabelecido, demonstrando que tinham compreendido a função dos operadores argumentativos.

Além dos links onde continham material de estudo sobre a temática a respeito do debate que estavam construindo, a PE disponibilizou uma oficina para levantamento de informações a respeito da legalização da maconha, tema deste debate e que constituiu a 8ª oficina como descrita a seguir.

**Quadro 12 - 8ª Oficina- construção de argumentos**

CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS				
OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
8ª oficina: apresentar informações sobre o tema do debate.	1.apresentar informações sobre a temática do debate;  2.sintetizar informações para a argumentação.	1.exibição do vídeo: Profissão Repórter <sup>55</sup> - Legalização da Maconha ;  2. discussão oral, conduzida pela PE, das impressões a respeito dos fatos e argumentos apresentados;  3. síntese dos argumentos a favor e contrários a legalização da maconha (grupos).	1. Datashow;  2.notebook;  3. caixa de som.	2 horas-aulas  31/05/2016

Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p. 193-195).

Para ampliação do conhecimento a respeito do tema, na oitava oficina, a PE apresentou um vídeo do programa Profissão Repórter, exibido pela Rede Globo de televisão, que trazia como tema: a legalização da maconha. Durante a apresentação foi possível visualizar muitos APs fazendo anotações e quando o vídeo finalizou, conduzidos pela PE, falaram das impressões que tiveram e das informações novas que as reportagens trouxeram a respeito da temática. A PE, então, solicitou que a turma de APs fosse dividida em dois grupos: o grupo que iria, no debate, defender a legalização da maconha e o outro que seria

<sup>55</sup>Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xj0MC-rx\\_6g](https://www.youtube.com/watch?v=xj0MC-rx_6g). Acesso em: 10/03/2016.

contra a legalização dessa droga. Feito isso, solicitamos que cada grupo fizesse uma síntese dos argumentos a favor e contra a legalização desse entorpecente, apontados no vídeo, assim como os tipos de argumentos utilizados. Ao final da ação, com a ajuda da PE e da PP, os APs realizaram a tarefa solicitada com bastante precisão e em menos tempo do que era empregado em exercícios de igual natureza. Percebemos, assim, que a cada nova tarefa, mais os APs evidenciavam um avanço em relação ao gênero textual em estudo.

Pelo exposto acima, comprova-se, novamente, a necessidade de um ensino de língua materna funcionalmente relacionada ao seu uso e funções para que os sujeitos possam “assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo” (ANTUNES, 2009, p. 44). Também constata-se a importância de se levar em consideração o contexto social dos educandos, o seu letramento social e vinculá-lo ao letramento escolar, despertando o interesse e o protagonismo desses jovens estudantes. A seguir, a PE explicou que o material ali levantado, discutido e sintetizado poderia servir de base para a construção argumentativa no debate regrado público que apresentariam em data próxima. Alertou também que deveriam realizar esse mesmo procedimento em relação aos demais documentos ou fontes que utilizassem, para criar um banco de dados que iria fundamentar os argumentos de cada grupo.

Após o período de estudo e preparação do gênero textual, debate regrado público, os APs prepararam-se para a realização do segundo debate, denominado de produção final e que correspondeu à 9ª oficina.

A preparação e divulgação desse evento teve início uma semana antes da sua realização. Os APs o divulgaram através de cartaz, cujo texto e escrita foi totalmente executado por eles. Esse material foi afixados no mural da escola e nas salas de aula da EMARS. Os APs visitaram todas as turmas para divulgação do evento e para convidá-los a participarem. Além disso, elaboraram e entregaram o mesmo texto, mas agora em formato de panfleto, a todos os alunos e funcionários da escola em referência e aos líderes de agrovilas. Desenvolveram todas essas ações, em equipes, formadas naturalmente, sob a coordenação geral da PE e da PP. O protagonismo juvenil teve um espaço muito grande para se manifestar e os APs revelaram que estão prontos para assumir qualquer ação de mobilização, desde que os chamem para a ação e também respeitem os saberes e opiniões que já dominam.

Feita a divulgação do evento, o grupo organizou-se para o debate. Durante a semana que antecedeu a realização do evento, fizeram pesquisas, selecionaram informação, prepararam os argumentos e, por residirem em agrovilas diferentes, usaram algumas aulas de outras disciplinas para treinarem e fazerem os ajustes finais.

**Quadro 13 - 9ª e 10ª Oficina: produção final**

<b>PRODUÇÃO FINAL</b>				
<b>9ª oficina:</b> preparação do ambiente e realização do debate.	1.produzir o debate  2.avaliar o debate	1.preparar o ambiente para o debate;  2.apresentação do debate;  3.avaliação pelo público do debate (oral/escrita).	1.audiovisuais (celular, máquina fotográfica);  2. microfone  3.caixa de som;  4.datashow	3 horas-aulas 15/06/2016  Em Contraturno
<b>10ª oficina:</b> comparação dos resultados.	1.comparar o primeiro e o segundo debate, enfatizando as dificuldades e aprendizagens construídas no percurso;  2.discussão dos resultados	1.exibição do segundo debate da turma;  2.avaliação feita pelos APs, PP e PE do debate realizado;  3.retomada do percurso da sequência realizada;  3.síntese das etapas realizadas, enfatizando os aspectos positivos e negativos;	1.questões escritas para análise dos resultados;  2.datashow;  3. microfone;  4. caixa de som.	3 horas-aulas 21/06/2016

Fonte: adaptado de modelo apresentado por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahna (2004, p.193-195).

A 9ª oficina correspondeu à realização do segundo debate realizado pelos APS da EMARS e, seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), pelo seu resultado a consideramos como “produção final que dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Esse evento foi realizado no dia 15/06/2016, no pátio da escola, com a participação da equipe participante deste estudo (PE, PP e APs), demais alunos, professores, funcionários e a direção da EMARS,

e representantes das Agrovilas. Para favorecer a participação dos representantes das agrovilas, o debate foi realizado no turno noturno, pois, durante o dia, eles trabalham na lavoura.

Em consonância com Costa e Vieira (2006, p. 125) precisamos “conceber o papel do educador como organizador e co-criador de acontecimentos, sem, por outro lado, deixar de ver no educando uma fonte de iniciativa, compromisso e liberdade” para exercer seu protagonismo. Na penúltima oficina realizada, os APs demonstraram, mais uma vez que, quando motivados, cooperaram, participam de forma efetiva, como descrito adiante.

No turno vespertino, durante a aula, foram efetuados alguns ajustes entre a PE e os APs, relacionados à postura dos APs debatedores e dos APs público. 20 APs já vieram preparados para ficarem na escola após a aula, pois moram muito distante da escola; os demais regressaram às suas residências e retornaram às 18:00hs. Os APs, que permaneceram na escola, ajudaram a preparar o espaço para o debate, organizando as cadeiras, montando o datashow, caixa de som e microfone. Nesse interim, perceberam a necessidade de mais iluminação no espaço, que foi providenciado pela PE. Quando os ônibus escolares chegaram à escola, o espaço já estava pronto e às 19h10min teve início o debate regado público dos alunos do 9º ano da EMARS, 2016, com o tema: *Você é contra ou a favor da liberação da comercialização da maconha?* A equipe de participantes deste estudo estava toda presente. Também compareceram, nesse evento, 85 alunos de outras turmas da EMARS; 10 professores, 5 funcionários e o corpo administrativo desta escola: diretora, secretária, auxiliares administrativos; 10 LAs se fizeram presentes e outros reassentados também vieram participar do evento, além dos familiares dos APs.

Dando início à apresentação a PE agradeceu a presença dos presentes, explicou o objetivo do debate, como foi feita a escolha do tema pelos APS e solicitou atenção do público, repassando o microfone para a mediadora da equipe.

A mediadora cumpriu todos os passos aprendidos para a condução do debate, como propostos por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahna (2004), a saber: a. cumprimentou os presentes; b. fez considerações sobre a importância da temática; c. apresentou os debatedores e a posição que cada equipe defenderia<sup>56</sup>; d. leu as regras que iriam orientar o debate e abriu espaço para apresentação das dúvidas; e, durante a realização do evento, fez cumprir o tempo de cada componente, fazendo as devidas interrupções, quando necessário; f. instigou a discussão dos argumentos apresentados; g. oportunizou a participação do público; h. encerrou

---

<sup>56</sup> Durante a apresentação da equipe, era exibido a foto do debatedor, no datashow.

o debate, após as considerações finais e retomada dos argumentos apresentados a favor e contra a temática.

No início do debate os APs demonstraram muita tensão, representada tanto pela postura ereta, olhando para as mãos em cima da mesa, sem contato visual com o público. As primeiras participações foram tímidas, apesar de bons argumentos. Quando os debatedores liam as anotações, a entonação de voz oscilava bastante, no entanto “o controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção (...) numa preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a controlar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Após os minutos iniciais, paulatinamente, foram demonstrando mais segurança e iam se colocando no discurso, defendendo suas posições, tanto através dos argumentos apresentados, quanto na postura corporal, gesticulando, falando pausadamente e em entonação adequada ao conteúdo veiculado, comprovando a afirmação feita pelos autores referidos acima. Desta forma, utilizavam um tom mais dramático, quando apresentaram exemplos de depoimentos de mãe, cujos filhos são usuários de drogas e, mais incisivos, quando trouxeram dados de países onde a maconha é utilizada para a fabricação de medicamentos e ajudar a aliviar a dor de pacientes terminais.

Essa “tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal” segundo Dolz, et al (2004, p. 19), faz parte das habilidades da exposição oral e tornou-se evidente, durante o debate, o processo de aprendizagem dos APs em relação ao monitoramento da fala, “a impostação e a melodia expressiva” (FERRAREZI JR, 2014, p. 73) da voz, em situações formais de comunicação. De igual forma conscientizaram-se sobre a necessidade do processo de preparação, da busca de informações para terem dados mais consistentes e, assim, argumentar com mais propriedade. Demonstraram terem reconhecido que, para a utilização dos gêneros orais é necessário conhecer e preparar-se para tirar deles maior proveito, assim como deve ser feito com os gêneros escritos.

Dentre os aspectos considerados relevantes durante a apresentação e considerados positivos pela PP e pela PE, citamos:

a. tomadas de turno de fala pelos debatedores : utilizaram os operadores argumentativos, em muitas situações, para refutar um argumento, acrescentar um novo dado, concordar parcialmente com um argumento (LEITÃO, 2011), como se pode constatar no excerto abaixo:

Excerto 2

API4: É, digamos na saúde. Com a legalização da maconha, seria mais fácil aproveitar a erva, como digamos, exclusivamente na medicina. Como pode ser utilizado, como uma parte dela

já é utilizada, que está em desenvolvimento pra ser usada como anestésico para cirurgias graves e para utilização em doenças cancerígenas...

AP17: Mas ela está sendo ainda estudada, não tá tendo comprovações verdadeiras. As pessoas estão pensando: a droga cura o câncer, a maconha cura isso, mas não tem nada comprovado, de certeza que a maconha cura isso. Ai com a legalização as pessoas iam consumir a maconha, pensando que ia curar isso e aquilo, e isso não está provado que é verdade.

AP23: Também com a legalização força o crime organizado a sair do comércio, acabando com sua renda e permitindo regular o controle do mercado por que o ... a maconha é bem cara e equivale a milhões de dólares, é muito cara e como isso ajudaria o país e também legalizando acabaria com o crime organizado.

AP31: Elas falam que a maconha corre muito dinheiro, ai o Brasil legalizando ela poderia ficar mais barata, mas isso não iria mudar muita coisa porque a maconha sendo esse valor as pessoas já usam bastante, imagina se fosse mais barata, como seria? ... E além disso, nós fizemos uma pesquisa, assim, perguntamos a várias pessoas aqui do projeto, todos, todo mundo disse que se liberar a maconha aqui o povo ia plantar mais porque dá dinheiro e também muitos jovens daqui iam usar cada dia mais e ficar viciados, não é verdade?

b. Vinculação entre o letramento social e o letramento escolar: Os APs, utilizaram exemplos do saber da comunidade para referendar um posicionamento, valorizando-o no contexto escolar, como apontado pelo AP31. Além do que, o “debate (...) possui a vantagem de funcionar de maneira efetiva dentro do espaço escolar” (CAVALCANTE; MELO, 2007, p. 91) e no contexto social dos sujeitos o que propicia a construção da aprendizagem em diversos domínios discursivos.

c. postura dos debatedores: durante o debate mantiveram uma atitude respeitosa, debateram ideias, permaneceram ativos e atentos às falas apresentadas, gesticulando para dar ênfase aos discursos e interagindo com o público, através de perguntas retóricas, após a exposição de determinados dados e/ou argumentos apresentados. Também foi respeitando o tempo estipulado para cada membro.

d. força argumentativa: em consonância com Dolz, et al (2004, p. 187) quando afirmam que “a exposição exige (...) que se proceda a uma triagem das informações disponíveis”. Percebemos que os APs, das leituras e pesquisas que fizeram sobre a temática, das entrevistas

que aplicaram aos LAs, filtraram essas informações e as apresentaram através de dados baseados em estatísticas, informações reais, publicadas por instituições referenciais como o SUS, o Ministério da Saúde. Além disso, ilustraram esses dados com exemplos de depoimentos colhidos de pessoas da comunidade, relacionados ao tema, apresentando as devidas referências.

No entanto, como afirma Leitão (2011, p. 28) “mais que caracterizar diferentes possibilidades de resposta à contra-argumentação, interessa (...) ressaltar o processo de construção do conhecimento” apresentado nesse processo, de valorização do letramento social, inserindo-o ao letramento escolar, e de fortalecimento do protagonismo (COSTA; VIEIRA, 2006) dos APs.

A mudança que visávamos, de acordo com os princípios da pesquisa de intervenção, foi sendo atingida, paulatinamente, durante a vivência da sequência didática, principalmente quando fizemos a comparação entre os debates realizados pela turma de participantes. Essa evolução operacionalizou-se de modo mais claro, na postura quanto à tomada do turno da fala, na organização dos argumentos para a defesa de um ponto de vista, no respeito ao posicionamento do outro, no monitoramento do dizer em uma situação mais monitorada, na consciência de que é necessário buscar informações sobre o tema para que se tenha uma visão mais completa do assunto.

No entanto, ainda alguns APs apresentaram dificuldades relacionadas à contra-argumentação, partindo dos argumentos já apresentados e insegurança na apresentação dos argumentos, precisando recorrer, constantemente, às informações que tinham preparado, previamente, e, em alguns momentos, faziam somente a leitura das anotações, o que tirava a atenção do público. Esse comportamento contraria o que propõem Dolz, et al (2004, p. 191) de que devemos, no trabalho com a exposição, “levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem (...) em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar (...) essas palavras-chave em seu planejamento”, ou seja, mais tempo e mais atividades pedagógicas seriam necessários para que a aprendizagem acontecesse plenamente e para todos.

Esse resultado demonstra que, para o desenvolvimento da competência argumentativa oral, é necessário um estudo passo a passo do gênero, observação e vivência das condições sociais em que este ocorre, além de muita prática contextualizada, conforme procedimentos pedagógicos adotados aqui. Encontramos posicionamento igual em Cordeiro Pinto (2015, p. 95), quando afirma que “trata-se de uma competência que será adquirida com o tempo a partir da disponibilização de eventos em que essas práticas sejam necessárias e ensinadas de forma

sistemáticas”. Acrescentamos ainda que a escola é o espaço propício para esse estudo (LEITÃO, 2011), especialmente nas aulas de língua portuguesa, por oportunizar o acompanhamento e redirecionamento da aprendizagem do gênero textual em estudo, pelo professor.

Uma constatação importante está relacionada à mudança comportamental dos APs, durante a realização da sequência didática e relacionada ao respeito aos turnos da fala, já mencionado aqui. Nas primeiras aulas observadas e início das ações pedagógicas desenvolvidas, eram constantes a necessidade de intervenção da PE e da PP para chamar a atenção deles sobre as conversas paralelas e para que parassem para ouvir e respeitar a vez de falar dos demais APs. Porém, à medida que foi sendo feito o estudo do gênero, a discussão da temática, os APs foram se envolvendo com o projeto e passaram a participar de forma mais ativa e respeitosa dentro da sala e com os colegas.

Essa mudança gradativa de comportamento e participação dos APs está em consonância com o posicionamento de Costa e Vieira (2006, p. 237). Estes autores apontam que o protagonismo juvenil é

(...) como uma pedra atirada na superfície de um lago. O efeito de seu impacto se irradia em círculos concêntricos cada vez mais amplos. O ponto de irradiação é a escola (...) a partir da escola, no entanto, as ações de protagonismo podem se espalhar pelo entorno comunitário da escola, pela cidade, pelo país, pelo mundo.

Atribuímos a essa mudança de comportamento dos APs, tanto ao protagonismo como à cidadania e ao fato de eles terem participado do processo de construção da sequência - escolha do tema, construção das regras, participação em atividades individuais e em grupo, quanto ao fato de estarem vivenciando situações decorrentes dos temas polêmicos selecionados, isto é, foram discutidos exaustivamente temas relacionados ao seu cotidiano, que fazem parte do conhecimento e vivência deles, fora dos muros escolares, aqui denominados de letramento social. Essa ação vinculou ambos os letramentos: o social ao escolar, ao trabalhar o gênero debate com a temática que incluiu o saber e fatos da comunidade.

Além do mais, terem conhecido um pouco mais da história de formação de sua comunidade, contada pelos mais velhos, pelas pessoas que ajudaram nessa conquista, fez com que olhassem esses homens e mulheres de forma diferenciada. Esse fato pôde ser constatado pela fala de um dos debatedores:

AP 31 (...) nós fizemos uma pesquisa, assim, perguntamos a várias pessoas aqui do projeto, todos, todo mundo disse que se liberar a maconha aqui o

povo ia plantar mais porque dá dinheiro e também muitos jovens daqui iam usar cada dia mais e ficar viciados, não é verdade?

Ou seja, ouviu o dizer de uma pessoa da sua comunidade e a valorização/legalização dessa fala dá-se quando insere essa fala no contexto da sala de aula e em um momento formal. E isso foi feito por uma jovem, a qual poderá, mais tarde, ser representante da sua comunidade, se ações dessa natureza se tornarem sistematizadas no contexto da sala de aula. Observamos também que, quando os LAs chegaram à escola, para assistir ao debate, os APs os trataram com deferência, foram recepcioná-los e os colocaram na primeira fila, sem que ninguém tivesse pedido para agirem dessa forma. Durante o debate, um dos debatedores, em duas situações, fez referência a um dos LAs que ali estava, colocando-o como exemplo. Oportunizar a participação dos jovens em projetos coletivos, que digam respeito não apenas à sua vida particular, mas também à necessidade da comunidade é uma das formas de promover o protagonismo (COSTA; VIEIRA, 2006).

No primeiro momento, principalmente na chegada, os LAs sentiram-se desconfortáveis naquele espaço, demonstrados através de sua postura corporal (inquieta na cadeira). No entanto, quando iniciou o debate, era visível a empolgação com a exposição feita pelos APs. Eles faziam comentários, entre eles: “esse daí é danado”; “ela agora derrubou ele”; “parece com o pai, com ele é tudo preto no branco”. Participavam do evento demonstrado por índices corporais: balançando a cabeça, ora aprovando, ora discordando dos argumentos colocados. Demonstraram incredulidade, quando um dos debatedores apresentou uma tabela com os países que tinham regularizado a maconha.

Ao final do debate, a mediadora convidou os LAs a usar a palavra. Todos apontaram a importância de se discutir o tema que os APs debateram e, também, a importância de estarem ali. Destacaram os depoimentos que os APs trouxeram para contextualizar e argumentar baseados neles, ou seja, sentiram-se valorizados nesse contexto que, para eles é eivado de valores místicos (STREET, 2014), especialmente quando, ao referirem-se a um dos APs, o mais novo do grupo, classificaram-no como “sabido”. “danado de inteligente”.

Para finalizar, um dos LAs usou o espaço para agradecer o convite e falou sobre a preocupação com a questão das drogas, principalmente entre os jovens do projeto, reforçou as informações veiculadas pelos APs durante o evento, como por exemplo: “onde nos morava, antes de vir pra cá, só se usava cigarro e pinga” (LA1), ou seja, drogas tidas como lícitas. Então, dessa fala, temos aqui concretizado dois aspectos interessantes: primeiro, o processo de inserção do letramento social (conhecimento de um dado histórico-social) ao letramento

escolar (prática do gênero debate) que, segundo o que estamos objetivando aqui, deve ser feito com mais frequência e sistematicidade para que os jovens assumam uma posição de protagonistas desse contexto carregado de conhecimentos não legitimados pela escola; e o outro, diz respeito à situação social da comunidade, ou seja, sua situação atual idêntica com a maioria das comunidades brasileiras, onde as oportunidades de emprego e valorização são poucas ou inexistentes.

Ainda no seu depoimento destacou que, quando ouviam falar de drogas era referido como “aquele plantio que gera dinheiro fácil e surra da polícia” (LA1). Não lembrava de nenhum caso de ocorrência de usuário ou traficante de drogas ilícitas na sua comunidade de origem, como a maconha. Em contrapartida, destacou que, desde 2002, a incidência e os problemas relacionados à comercialização, uso e plantio de maconha no Projeto Pedra Branca passou a fazer parte da realidade da comunidade e só tem aumentado, ano a ano. Concluiu sua fala afirmando estar muito feliz porque os alunos da escola estavam falando sobre esse assunto e reforçou dizendo que os jovens precisavam falar sobre essas coisas e participar também, das lutas das agrovilas, do projeto para não perderem tudo o que tinha sido construído pelo povo mais antigo e que eles já estavam velhos e eram os jovens que tinham que tomar à frente, agora. Durante a fala dos LAs, alguns APs que estavam assistindo, ficavam conversando, paralelamente, mas a AP mediadora pediu atenção e todos os APs e alunos da EMARS ficaram, então, atentos, ouvindo.

Alertamos que é preciso fazer essa interação entre ambos os letramentos, não só por ocasião das reuniões para entrega dos boletins aos pais, ou nos célebres e repetitivos eventos comemorativos clássicos, por vezes bastante vazios, distante da realidade do contexto onde a escola está inserida, mas, ao invés disso, ou ao lado dessas comemorações e ações regimentais, criar espaços de interações (COSTA; VIEIRA, 2006) que propiciem a escuta, o falar, o reconstruir de posicionamento entre os sujeitos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e letramentos sociais e escolar (STREET, 2014). Afinal, “o processo de socialização (...) e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e ‘problemas’” (STREET, 2014. p. 161) e, no contexto do reassentamento, propiciar esses espaços de interação entre os APs e demais sujeitos desta pesquisa é oportunizar a vinculação entre esses letramentos e o fortalecimento da comunidade, com a garantia de continuidade de lutas por direitos, além de a escola cumprir, em partes, com sua função social.

A 10ª oficina ocorreu, na sala de aula, e teve como objetivo fazer a análise do segundo debate e compará-lo com o primeiro, fechando as etapas investigativas, conforme princípios

orientadores da pesquisa ação/intervenção e da orientação teórica-metodológica da sequência didática. Então, com base nisso, identificamos os avanços e dificuldades no processo de execução da sequência didática desenvolvida.

Os APs se autoanalisaram e confessaram que estavam nervosos, especialmente por conta da presença dos LAs, no debate, pois eles eram mais velhos e sabiam “debater/discutir os problemas” nas reuniões. Além disso, tinham conversado com eles, em algumas situações, para levantamento de dados e esses dados iriam ser utilizados no debate. Revelaram também que, durante essas conversas, foram conhecendo mais sobre eles. Oportunizar a escuta dos LAs constituiu-se em um momento de aprendizagem recíproca entre os sujeitos, já que a “experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”, como pondera Bakhtin (2011, p. 294) e é, também, função da escola propiciar esse aprendizado para a formação do humano (BRONCKART, 2006). Ficaram admirados em saber que, “mesmo eles sendo criticados, muitas vezes, e terem que deixar as casas deles para ir lutar pelo povo, não recebiam nenhum salário”. Essa constatação demonstrou que houve uma mudança de concepção, quanto à valorização atribuída aos LAs, em relação às lutas ou, ao menos, uma conscientização da situação de como deve ser a participação cidadã das pessoas, na busca por direitos e conscientização sobre os deveres (THIOLLENT, 2011).

Em relação ao processo de desenvolvimento da sequência didática, todos os APs afirmaram que gostaram, porque, segundo AP3: “teve muitas atividades diferentes (...) na sala e na agrovila e a turma prestou atenção e participou dando mais opinião”. Dessa forma, corroborando com Cordeiro Pinto (2015), afirmamos que o trabalho com a oralidade na escola, através dos gêneros orais formais pode ser um fator que abre espaço para inter-relacionar escola e comunidade, ou conforme estamos defendendo: vincular o letramento escolar ao letramento social, valorizando aquele, através da criação de espaços para que o protagonismo juvenil possa se desenvolver (COSTA; VIEIRA, 2006) e, uma vez despertado, traz confiança e incentivo para o aluno intervir na sociedade. Agindo assim, a escola estará cumprindo sua função social de integrar o letramento social ao escolar, fortalecendo a história e cultura da comunidade e construindo uma cultura do ouvir e falar, contrária a cultura do silenciamento (FERRAREZI JR, 2014).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eleger os gêneros orais formais como objeto de estudo é um desafio para professores e alunos e talvez explique a pouca frequência deste estudo no espaço escolar, apesar de seu estudo ser necessário. Podemos elencar vários motivos que podem estar causando essa situação. Entre eles estão, por exemplo, o fato de os gêneros orais não serem considerados nem gêneros textuais, ou, por serem usuais, não precisam ser ensinados; segundo, problemas de formação acadêmica pois, geralmente, não é tomado como objeto de estudo das metodologias de ensino, nos cursos de Licenciatura; pouco referencial teórico para embasamento do estudo e, o que consta nos materiais didáticos, as orientações são vagas ou distorcidas/distantes de seu contexto de uso; o tempo necessário para sua apropriação ser muito grande, conforme ocorreu neste estudo, além de exigirem um trabalho de concepção complementar/não dicotômicas sobre as modalidades orais e escritas, já que requerem a presença, por vezes, de um conjunto de outros gêneros textuais e habilidades comunicativas linguísticas e não- linguísticas.

No caso do gênero trabalhado neste estudo, durante a execução da sequência, fez-se necessário a utilização da produção de cartaz para divulgação, notícia, letra de música, tabela, síntese, questionário, pesquisa, perguntas orais e escritas, dentre outros. Além disso, como aponta Cordeiro Pinto (2015, p. 96) “o ensino do gênero oral (...) exige que o professor fique em atividade com a turma todo o tempo; ou explicando as características do gênero ou acompanhando a execução de um texto oral dentro do gênero trabalhado”, pois a produção é imediata e exige, portanto, uma intervenção, ou registro imediato dessa produção, para uma posterior análise. No caso específico da sequência desenvolvida aqui, esse acompanhamento foi realizado através da gravação do debate da turma e de outros modelos apresentados e discutidos coletivamente, do estudo sistemático das características e atividades individuais e coletivas para o desenvolvimento da capacidade relativa ao debate regrado público.

Porém, a sua adoção como objeto de ensino pela escola, contribui, consideravelmente, para a ampliação, em um primeiro momento, do sistema de produção de linguagem dos sujeitos, ultrapassando o conhecimento dos gêneros discursivos “primários”, próprios das interações verbais (BRONCKART, 2007) cotidianas, para construções mais elaboradas, exigidas pelos gêneros “secundários” (BAKHTIN, 2011; SCHNEUWLY, 2004; GOULART, 2005) e, “essas formas do oral (...) dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática”, como apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 125).

Além disso, de acordo com os contextos onde são realizados, como é o caso da comunidade do Projeto Pedra Branca, onde ocorreu esse estudo, a (des)vinculação entre os gêneros orais e escritos, nos espaços da escola e da comunidade, contribui para atribuição de juízo de valor entre os diversos letramentos e sujeitos. Contrariando essa perspectiva de divisão, entre o que é ensinável (escolar) e o conhecimento apreendido através das interações de que participa (social), representado pelos gêneros textuais, concordamos com Street (2014, p. 130), ao afirmar que os sujeitos “empregam estratégias discursivas tanto orais, quanto letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola”. Por isso, a escola precisa habilitar os alunos a agirem em ambos os contextos, escolar e social, o que justifica também a inserção dos gêneros orais, enquanto unidade discursiva (BRONCKART, 2007; PAVIANI, 2011) nas aulas de língua materna, para vincular o letramento social ao escolar.

Através desse estudo pudemos constatar que o ensino-aprendizagem com os gêneros orais formais, como o debate regrado público, que se pretenda significativo para os alunos exige estudo, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos – postura corporal, gestual, entonação da voz-, e “preparação” como pondera Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147). Durante a intervenção precisamos recorrer, diversas vezes, a entrevistas, questionários, documentos escritos, leitura, reflexão e produção de exemplos de outros debates (dos alunos e televisivos) e momentos de uso de ambas as modalidades da língua, oral e escrita, para análise e construção do conhecimento sobre o gênero que estávamos trabalhando. Esse processo foi importante também para demonstrar para mim pesquisadora e professora, a concepção de complementariedade entre a fala e a escrita (MARCUSCHI, 2010) e, principalmente, o cuidado pedagógico, isto é, a preparação e o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, o quanto essa caminhada depende da condução do professor.

Tão importante quanto os resultados apresentados ao final da execução da sequência sobre o gênero textual debate regrado público e para a minha formação docente, ressaltamos o “processo de construção” (LEITÃO, 2011) de conhecimento e valores apreendidos pelo grupo de participantes, professora e alunos. Em relação aos alunos-participantes, pudemos constatar um avanço significativo no nível de protagonismo (COSTA; VIEIRA, 2006), chegando até a revelar-se como sendo de participação colaborativa plena. Apesar das dificuldades enfrentadas, durante o percurso como, por exemplo, a resistência à participação dos mais tímidos, conversas paralelas durante as atividades pedagógicas, à medida que era propiciada a inserção dos APs na escolha dos temas a serem debatidos, das decisões a serem tomadas a respeito da coleta de dados, da definição das regras do debate, eles foram, gradativamente, se envolvendo e atuando como protagônicos, tomando decisões em grupos e definindo a melhor

estratégia a adotar diante dos desafios postos, especialmente na preparação para o debate e na busca de informações. Esperamos, como proposto pelos representantes de agrovilas (LAs), que esse protagonismo seja ampliado para além dos muros escolares e fortaleça as lutas sociais da comunidade de reassentamento.

Vale ressaltar que a mudança, em relação ao desenvolvimento do protagonismo passa pela mudança de concepção do professor. Durante o estudo que embasou essa pesquisa, o planejamento e execução da aplicação da intervenção, foi necessário reconstruir conceitos e rever “preconceitos” em relação não apenas a adoção dos gêneros orais formais como objetos de estudo, como também, a dispor-se a abrir o espaço para a discussão e a participação efetiva dos alunos-participantes. Essa dificuldade se deu, muitas vezes, por contrariar conceitos arraigados, em mim e na professora-participante, de que o professor é quem sabe/manda/decide e o aluno o que obedece.

A título de retomada sobre o que fizemos e aliada às considerações finais, relembremos que este estudo foi realizado em duas etapas distintas: a fase do diagnóstico e a fase da intervenção. Na primeira etapa realizamos a coleta de dados através da observação das práticas pedagógicas ocorridas durante as aulas de língua portuguesa, como língua materna, questionários que foram aplicados à professora da disciplina e aos alunos-participantes, entrevistas feitas com os representantes das agrovilas. Esses dados nos apresentaram os seguintes resultados: a) lacunas relacionadas ao estudo dos gêneros orais, bem como a falta de valorização dos mesmos no espaço escolar e dos letramentos sociais a eles vinculados, no contexto do reassentamento, onde a escola está inserida; b) O estudo dos gêneros orais públicos, como o debate regrado público, apesar de relegado a papel secundário, no ensino da língua materna, torna-se imprescindível no contexto da comunidade de reassentamento, por permitir aos sujeitos exercerem, adequadamente, sua cidadania e, em situações como reuniões e audiências, serem decisivos para a tomada de decisão e garantia de direitos das famílias agrovilianas; d) pouco protagonismo dos participantes deste estudo: alunos e professora e a escola como instituição isolada das questões sociais da comunidade em que está inserida.

Sob outra perspectiva e aliado aos pontos elencados acima, elegemos o ensino do debate regrado público também porque ele possibilita ao aluno desenvolver um conjunto de habilidades comunicativas e, uma vez apropriando-se desse saber dizer/fazer, poderá usá-lo em outras situações formais como a apresentação de um seminário, por exemplo, gênero muito solicitado e tomado, geralmente, como critério avaliativo no contexto escolar. Desta forma, a escola passa a produzir o “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1294) significativo, que transforma o indivíduo e a sociedade e justifica a existência das escolas. Por

isso defendemos aqui que, o fato desse gênero textual exigir a mobilização de um conjunto de habilidades como capacidade argumentativa, organização de ideias, adequação da fala (entonação, ritmo), postura corporal e agir socialmente, pode e deve ser trabalhado até mesmo nos “níveis mais elementares da escolaridade” (LEITÃO, 2011, p. 16), tanto nas aulas de língua materna, quanto não demais disciplinas.

A partir desses dados e das ponderações feitas, além da necessidade de delimitação que a pesquisa exige, refletimos e escolhemos o gênero debate regrado público como objeto de ensino a ser trabalhado durante a fase de intervenção desse estudo. Para essa escolha também pesou o fato de ser um dos gêneros textuais que permite discutir-se questões sociais da comunidade externa e interna à escola, trazer o social para a escola, visto que era o que buscávamos com este estudo, vincular o letramento social ao letramento escolar e, além disso, em sendo bem conduzido, pode se tornar um instrumento favorecedor do desenvolvimento do protagonismo. Para tanto planejamos uma sequência didática, adaptada, dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estudiosos da teoria de aprendizagem do interacionismo sociodiscursivo - ISD, como exposto na fundamentação teórica. Seguimos todas as etapas propostas pelos autores: apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final.

Após as intervenções, verificamos que os APs conseguiram mobilizar com mais propriedade, os recursos verbais (argumentos, contra-argumentos) e não verbais (postura, entonação) para defender seus argumentos, posicionando-se frente à problemática posta, com segurança, respeitando os turnos de fala e as ideias apresentadas, bem como a relação de interação com o público. Quanto às atividades em que precisaram ouvir as pessoas que contribuíram para que a comunidade conquistassem o espaço e os bens de direito que já possuem, enquanto reassentados e cidadãos, suas histórias de vida, a renúncia que precisaram fazer e que ainda continuam fazendo para que a luta não tenha sido em vão, fez com que os APs passassem a “olhar” e a trata-los de maneira valorosa, respeitosa, demonstrando que compreenderam a importância desse conhecimento sobre suas origens e a de que há conhecimento/letramento nessas histórias de vida. Assim, as interações verbais que ocorreram entre esses dois letramentos, o social e o escolar, revelou-se também fundamental para o processo de aprendizagem (BRONCKART, 2007) da língua materna dos APs. Além disso, durante e após essa intervenção alguns desses jovens passaram a participar, mesmo que timidamente, das reuniões da comunidade.

Entre o primeiro debate efetuado pelo grupo de participantes, que teve como tema a violência contra as mulheres e o segundo debate regrado público com o tema a legalização da maconha, considerado como a “produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY,

2004, p. 90), houve avanço significativo em relação à linguagem formal e informal, adequação do discurso ao gênero textual, vocabulário, marcadores argumentativos, utilização de argumentos consistentes, respeito ao turno do outro, a opiniões contrárias e interação com o público. Todos esses fatores demonstraram a seriedade com que se engajaram na ação pedagógica proposta, a preparação empenhada pelo grupo e a apropriação das características, funções e usos que definem o gênero debate regrado público.

No entanto, a análise final da sequência demonstrou que, apesar desses avanços, os APs ainda apresentaram dificuldades no uso do tempo disponibilizado para a exposição, organização dos dados pesquisados de forma a acessá-los através de “palavras-chave” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHNA, 2004, p. 191), sem necessidade de recorrerem à leitura literal das informações, como ocorreu no primeiro e ainda foi recorrente no segundo debate. Há muito o que avançar ainda em relação à construção do protagonismo dos APs, necessitando, portanto, de planejamento sistemático de ações para a aprendizagem dessas competências e a construção desse conhecimento passa pela escola. Outro objetivo que visávamos e que depende de mais tempo para ser efetivado é o da vinculação do letramento social ao escolar, pois esta vinculação exige ações constantes e sistemáticas no espaço escolar, sendo o estudo dos gêneros orais formais um dos aspectos que podem propiciar essa aproximação, conforme considerações feitas acima. Podemos afirmar que foi dado o primeiro passo para que esse conhecimento adentrasse o espaço da sala de aula e fosse ali reconhecido como uma das formas de conhecimento que temos e como tal deve ser valorizado e documentado.

Em relação a não adoção dos gêneros orais como objetos de estudo nas aulas de língua materna, durante esta pesquisa, acreditamos que alcançamos algumas possíveis respostas. A primeira diz respeito ao senso comum entre os professores de que o oral se aprende de maneira empírica, não precisa ser ensinado e está relacionada à formação desses profissionais. É a concepção que a P1 demonstrou ter, em sua prática pedagógica, ao solicitar que os APs apresentassem um seminário, porém sem nenhuma explicação sistemática sobre o que o caracterizava enquanto gênero textual e função, antes da realização da ação pedagógica proposta.

A segunda resposta diz respeito ao tratamento dado a oralidade na maioria dos livros didáticos do ensino fundamental em que as atividades relacionadas a essa modalidade limitam-se a comandos como “fale”, “exponha sua opinião oralmente”, “converse com o colega” e, normalmente, no final do capítulo do livro ou para enriquecer atividades escritas. Mesmo compreendendo que o livro didático deva ser apenas um suporte a mais para o

professor, na realidade das escolas, a exemplo da EMARS, é o livro didático que direciona o trabalho do professor de língua materna e, nesse, as explicações dadas são justamente dessa natureza, vagas e vistas como meio para desencadear outra ação pedagógica, uma produção escrita, por exemplo. Como terceira resposta possível apontamos a sobrecarga de trabalho do professor que precisa lidar com diversas turmas/alunos e a adoção dos gêneros orais formais exigem um planejamento diferenciado em relação aos gêneros escritos, como a gravação e análise de textos, em tempo real durante a aula, o que demanda do professor uma maior atenção e acompanhamento de forma individualizada. Porém, como apontamos acima, a adoção dos gêneros orais formais, a exemplo do debate regrado público, quando adotados como objetos de estudo, propicia o empoderamento dos alunos em relação a habilidades que caracterizam esse gênero, como a argumentação, requeridas na sua execução e a escola, por sua vez, cumpre, assim, uma das suas funções sociais.

O ensino dos gêneros orais, como proposto pelos estudiosos de Genebra e adotado nesta pesquisa, pode ser desenvolvido através de sequência didática voltada para esse fim. No entanto, apenas a adoção desse instrumento não garante a eficácia do ensino que se pretende significativo para a formação de sujeitos protagônicos e atrelados ao fortalecimento da comunidade em que a escola está vinculada. Por isso, ressaltamos a necessidade de se conhecer o contexto em que a escola está inserida e relacionar os letramentos sociais (gêneros orais) aos seus referentes formais no espaço escolar, fortalecendo esses letramentos para que o aluno sinta-se motivado e seguro para interagir verbalmente e conquistar seu espaço e direitos a eles garantidos, constitucionalmente.

A sequência didática que usamos nesta pesquisa, para desenvolver a intervenção pedagógica proposta, apresentou resultados promissores, pois ela permitiu que tivéssemos (PE, PP e APS) uma visão geral do processo e pudéssemos fazer uma avaliação formativa durante as oficinas que se desenvolvem entre a primeira e a segunda produção textual. Durante a intervenção, em várias oficinas, fez-se necessário adequar o planejamento a necessidade apresentada pela turma, sem que isso implicasse em atividades aleatórias ou pouco significativas. Ao contrário, essa abertura já estava previsto no planejamento das oficinas. Por exemplo, quando foi planejada a oficina que seria escolhida a temática do segundo debate, não tinha como prever qual seria o tema a ser escolhido pela turma.

Da mesma forma, na fase de motivação que correspondeu às primeiras oficinas, não tinha como saber se seria preciso elaborar questões a serem pesquisadas na comunidade, pois estas ações surgiram motivadas pelo espaço criado à participação dos APs. Sendo assim, podemos afirmar que a partir de estratégias didáticas, foi possível desencadear, nos alunos em

referência, a aprendizagem do gênero textual debate regrado público, das suas capacidades de argumentar oralmente, aprenderem a ouvir, a respeitar, a posicionarem-se em relação ao discurso do outro e, com isso, adquirirem mais conhecimentos sobre seu meio sócio-político cultural. Portanto, defendemos a adoção desse modelo de sequência apresentado pelos autores e adaptado à realidade dos professores e alunos, não como modelo pronto e acabado que deva ser seguido, mas como um dos instrumentos que, se bem planejado, pode auxiliar o professor no trabalho voltado para os gêneros textuais, orais e escritos.

Ressaltamos ainda, a importância de se adotar intervenções didáticas para o processo de ensino-aprendizagem da língua, que tenham como ponto de partida o conhecimento empírico dos alunos, a definição da função social da escola e com foco na comunidade, em seu letramento social, para o fortalecimento do protagonismo juvenil e a adoção de práticas significativas de linguagem oral no espaço escolar. Ou seja, a escola deve estar atenta ao seu entorno, para não tornar-se ilha ao isolar-se da comunidade a que pertence. Para que essa mudança ocorra, propomos, como ponto de partida, que sejam feitos levantamentos da história e características dos sujeitos que a formam e a adoção, como objetos de estudo, dos gêneros textuais ocorrentes na comunidade, nas aulas de língua materna, especialmente os gêneros orais formais, a exemplo do debate regrado público. Desta forma, a escola estará cumprindo, também, a sua função de promoção do protagonismo, da emancipação e da autonomia de seus alunos, habilitando-os a agir socialmente através da vinculação do letramento social ao escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

ASSUNÇÃO, C. A. A.; MENDONÇA, M.M.C.; DELPHINO, R. M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In.: BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO V. R.(Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BENTES, A. C. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. .

BOULOS JÚNIOR. A. **História sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3ª ed. - Brasília: A secretaria, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos temas transversais e ética**. 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001

BRASILIA: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** módulo I. Brasília: Secretaria, 2011.

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In.: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R, COUTINHO, A.(Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, pp 19-42.

CAVALCANTE, M. C.B; MELO, C. T.V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M; CAVALCANTI, M. C.B (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 89-102.

CELESTINO, R. S.; LEAL, T. F. **O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas**, 2007. Disponível em: [https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2007.2/o%20debate%20como%20objeto%20de%20ensino%20interdisciplinaridade%20e%20desenvolvimento%20de%20habilidades%20argumentativas.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/o%20debate%20como%20objeto%20de%20ensino%20interdisciplinaridade%20e%20desenvolvimento%20de%20habilidades%20argumentativas.pdf). Acesso em: 13 de dez. de 2015.

CERVO, A. L.; BEVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CORDEIRO PINTO, M. **Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público**. Seropédica, 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In.: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do jovem. Cadernos, **Protagonismo juvenil**: caderno de atividades. v.1. Brasília, 2001a. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06\\_13.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06_13.pdf). Acesso em: 10 de março de 2016, pp. 78-81.

COSTA, A. C.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. . 2ed. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

\_\_\_\_\_. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

COSTA, V. A.; MARINHO, M. Práticas de Letramento em sala de aula de assentamento de reforma agrária. In: **Anais da ANPED**, 2010.

DELORES, J. Os quatro pilares da educação. In.: **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ªed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003, pp. 89 -102.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.; SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In.; SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In.; SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 213-239.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.; ZAHNA, G. A exposição oral. In.; SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 183 - 211.

FERRAREZI Jr, C. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola, 2014.

FIGUEREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2012.

FIGUEREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular e Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4<sup>a</sup>. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino.** Campinas. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

KOERICH, M.S; BACKES D.S; SOUSA F.G.M; ERDMANN A.L; ALBURQUERQUE G.L. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. In: **Revista Eletrônica de Enfermagem.** Goiânia-GO, v11/n3/v11n3a33, 2009. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/.htm>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na Escola: o conhecimento em construção** (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 11- 46.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 8<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, M. **Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para a cidadania.** Construir notícias, Recife, ano 4, n<sup>o</sup> 21, p. 49-53, março/abril 2005.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: Santos, Carmi Ferraz e MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 19-23.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social.** 2<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PAVIANI, N. M. S. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. In: **Revista Espaço Pedagógico.** Vol. 18, n. 1, p. 58-73, Passo Fundo, jan./jun. 2011.

PEREIRA, B. A.; e SILVA, W. O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica? In: ARAÚJO, D. L; SILVA, W. M.(Orgs.). **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino.** Campina Grande: Bagagem, 2013.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In.: DIONISO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

PINTO, R. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In.: GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R; COUTINHO, A.(Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, pp. 111-120.

ROJO, R.H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSTOLDO, J. P. **Movimentos populares e sociais: a sociedade brasileira em ação na década de 1980**. João Pessoa, 2003. Disponível em <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.325.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2015.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, A. I. P. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, C. F.; e MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 23-35.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M; CAVALCANTI, M. C. B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 61-78.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da língua oral. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 109 - 124.

SCOTT, P. **Negociações e resistências persistentes: agricultores e a barragem de Itaparica num contexto de descaso planejado – Recife**: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. Curitiba, 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SOUZA, C. M.; LIMA; SOUZA, R. A.; TEIXEIRA, A. F. Reflexões acerca do sócio-interacionismo no moodle. In: **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**, nº 03 – Ano II – 05/2013.

STREET, B. V. Eventos de letramentos e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In.: MAGALHÃES, I.(Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de letras, 2012, pp. 69-82.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.; STREET, J. A escolarização do letramento. In.: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, pp. 121-144.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros orais - conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/7782.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n 101, set./dez.2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2015.

**APÊNDICES****APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS: ALUNOS**

1 - Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade\_\_\_\_\_

2 - Local onde mora:

3 - Seu pai estudou:

( ) nunca estudou

( ) 1ª a 4ª série

( ) 5ª a 8ª série

( ) Ensino Médio

( ) TOPA

( ) Outros. Especificar

4 - Quais são os gêneros textuais mais apreciados, utilizados na escola, durante as aulas

---

---

---

5 - É desenvolvido algum trabalho em sala de aula para desenvolver a oralidade? Qual(is)?

---

---

---

6 - Para que você acha que a escola serve?

---

---

---

7 - Nas práticas de lutas por direitos (reuniões, assembleias, manifestações, audiências...) o que é mais importante a fala ou a escrita? Por quê?

---

---

---

8 - Quais são os gêneros textuais que mais circulam na comunidade?

---

---

---

9 - Em relação às dificuldades (se você tem), são mais voltadas para:

( ) decodificar letras e palavras (ler)

( ) entendimento do que ler

( ) transformar o que lê em conhecimento prático

- compreender o que está implícito
- fazer uso, no dia a dia, nos conhecimentos teóricos aprendidos
- outros. Justificar \_\_\_\_\_

10 - Você participa das reuniões e manifestações para defender os interesses dos reassentados?

- como ouvinte
- expõe a opinião
- não participa. Por quê? \_\_\_\_\_

11 - Você gostaria de ir embora da agrovila?

- Sim.
- não
- Por quê? \_\_\_\_\_

12 - Você se considera um membro do grupo de reassentados do Projeto Pedra Branca?

- Sim.
- não
- Por quê? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS: PROFESSOR

1 - Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade\_\_\_\_\_

Local onde mora: \_\_\_\_\_

2 - Qual a sua formação acadêmica?

( ) Concluiu o Ensino Médio

( ) Concluiu a graduação . Curso \_\_\_\_\_

( ) Pós-graduação . Curso \_\_\_\_\_

3 - Sua área de atuação é a mesma da sua formação?

( ) Sim

( ) Não. Qual a área de atuação? \_\_\_\_\_

4 - Quais são os gêneros textuais mais apreciados, utilizados na escola, durante as suas aulas?  
(Enumere por ordem de frequência com que são trabalhados, do maior para o menor)

---



---



---

5 - Há, em sua prática o planejamento de atividades voltados para o trabalho com a oralidade?

---



---



---

6 - Enumere de 1 a 4, pelo grau de importância, em que 1 é o menor grau e 4 o maior grau, o desenvolvimento, em sala de aula, das atividades descritas abaixo:

( ) Ensino de textos escritos

( ) Ensino de leitura

( ) Ensino de textos orais

( ) Ensino de conhecimentos linguísticos/gramaticais

7 - Nas práticas de lutas por direitos (reuniões, assembleias, manifestações, audiências...) o que é mais importante a fala ou a escrita? Por quê?

---



---



---

8 – Quais são os gêneros textuais que mais circulam na comunidade

---



---



---

9 -Para que você acha que a escola serve?

---

---

---

10 - Você participa das reuniões e manifestações para defender os interesses dos reassentados?

- como ouvinte  
 expõe a opinião  
 não participa. Por quê?

---

---

---

---

11 - Você gostaria de ir embora da agrovila?

- Sim.  
 não

Por quê? \_\_\_\_\_

12 - Você se considera um membro do grupo de reassentados do Projeto Pedra Branca?

- Sim.  
 não

Por quê? \_\_\_\_\_

### APÊNDICE 3 : RELAÇÃO DE LINKS DE VÍDEOS E DOCUMENTOS QUE TRATAM SOBRE A LEGALIZAÇÃO DA MACONHA , SEUS EFEITOS

1. Programa PROFISSÃO REPÓRTER sobre a legalização da maconha. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xj0MC-rx\\_6g](https://www.youtube.com/watch?v=xj0MC-rx_6g). Acesso em: 27/04/2016

2. Por que o uso da maconha não deve ser legalizado? Disponível em: <https://padrepauloricardo.org/episodios/por-que-o-uso-da-maconha-nao-deve-ser-legalizado> Acesso em 27/04/2016.

**OBS.** Além do texto nesse site tem o link para um vídeo a respeito do tema.

3. “Argumento pela legalização da maconha venceu”, decreta a revista The economista. Disponível em : <http://super.abril.com.br/ideias/argumento-pela-legalizacao-da-maconha-venceu-decreta-a-revista-the-economist> . Acesso em: 28/04/2016.

**OBS:** publicação de uma revista. No link: Leia mais: aparecem mais informações a respeito do tema.

4. Projeto de lei que propõe a legalização da maconha. Disponível em :[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1237297&filename=PL+7270/2014](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1237297&filename=PL+7270/2014). Acesso em 28/04/2016.

**OBS:** proposta de Projeto de Lei apresentada a câmara dos deputados que propõe a legalização da maconha.

5. Reportagem do programa da REDE GLOBO, FANTÁSTICO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m8DqJFaiUds> Legalização da maconha: Fantástico mostra abuso do uso medicinal em San Francisco. Acesso em : 27/04/2016.

**OBS:** reportagem do programa Fantástico da rede globo

6. Legalização das drogas, entrevista com o Doutor Drauzio Varela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZyFkUqkFM2A>. Acesso em: 28/04/2016. Dráuzio Varela fala sobre a legalização das drogas.

**OBS:** entrevista dada pelo médico Dráuzio Varela a Marília Gabriela.

**APÊNDICE 4 : PESQUISA DE CAMPO 1 E 2****O DEBATE REGRADO PÚBLICO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO SOCIAL E ESCOLAR EM UMA COMUNIDADE DE REASSENTAMENTO****Pesquisa de Campo 1**

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Agrovila \_\_\_\_\_

1. Onde morava antes de vir para o Projeto Pedra Branca?

\_\_\_\_\_

2. Em que data chegou ao Projeto?

\_\_\_\_\_

3. Cite os pontos positivos e negativos do lugar onde você vivia.

Positivos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Negativos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Cite os pontos positivos e negativos do Projeto Pedra Branca

Positivos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Negativos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. O que mudou na sua vida com a mudança para o Projeto Pedra Branca?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Do que você tem mais saudade do lugar onde você vivia?

---

---

---

7. Como era a vida das mulheres na localidade em que viviam antes de vir para o projeto ( o que faziam, como era o seu dia - a - dia, em que trabalhavam, como se divertiam..)

---

---

---

8. Como é a vida das mulheres no Projeto Pedra Branca?

---

---

---

9. Havia casos de violência contra a mulher na localidade onde você vivia antes de vir para o Projeto? Que tipo de violência? Você lembra de algum caso de violência contra a mulher que aconteceu por lá?

---

---

---

10. E no projeto Pedra Branca, há casos de violência contra a mulher? Que tipo de violência? Você lembra de algum caso de violência contra a mulher que aconteceu por aqui?

---

---

---

11. As mulheres participaram da luta pelo reassentamento? Como? Ou foram apenas os homens que lutaram?

**Pesquisa de Campo 2**

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Agrovila \_\_\_\_\_

1. Havia o uso de drogas na região que você morava antes de vir para o projeto? Que drogas eram utilizadas e por quem? (jovens, velhos, homens, mulheres, crianças...)

---

---

---

2. Porque você acha que há tantas pessoas usando drogas nas Agrovilas?

---

---

---

3. Se fosse a maconha fosse legalizada o que você acha que iria acontecer no Projeto Pedra Branca, reduziria ou aumentaria o consumo de drogas? Por quê?

---

---

---

---

## ANEXOS

### ANEXO 1: AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO DEBATE<sup>57</sup>

**ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO RIBEIRO DOS SANTOS**

**Professora-pesquisadora: Maria da Paz dos Santos Souza e Silva**

**Aluno(a)** \_\_\_\_\_

#### **I OFICINA – Debate Regrado Público**

Após assistir a gravação do debate, realizado pela turma no dia 19/04/2016, responder as questões abaixo:

#### **I – Papel do mediador:**

1. O mediador iniciou o debate apresentando a questão polêmica(assunto)?

---



---

2. O mediador garantiu a vez e o tempo necessário para cada debatedor? As regras foram respeitadas?

---



---

3. O mediador animou o debate com novas perguntas e comentários com perguntas e sínteses parciais, sempre que for oportuno?

---



---

4. O mediador fez perguntas aos debatedores? Essa perguntas pareciam pertinentes ao tema ou fugiam dele?

---



---

5. O mediador deu a palavra ao público para que interrogasse os debatedores?

---



---

6. O mediador encerrou o debate com uma conclusão sobre o assunto?

---

<sup>57</sup> Questões baseadas no livro: FARACO, C. E, MOURA, F. M, MAXUXO JR. Língua Portuguesa: Linguagem e interação - 2ª ed.\_ São Paulo: Ática, 2013, pp. 279-280.

---

---

**II- O conteúdo do debate:**

1. Os debatedores mantiveram-se no assunto proposto ou fugiram da questão discutida?

2. Os debatedores defenderam sua opinião com clareza?

3. Os debatedores ouviram atentamente os posicionamentos e evitaram repetição das ideias expostas?

4. Os debatedores interromperam quando outro debatedor estava com a palavra e utilizou linguagem agressiva?

5. Os argumentos utilizados pelos debatedores foram convincentes? Por que?

7. Quais os argumentos menos convincente, procurando melhorá-los

**III- Postura dos debatedores**

1. A apresentação dos debatedores foi feita em tom de voz adequada e com boa dicção?

2. Os debatedores foram respeitosos com os colegas e com os ouvintes durante o debate, respeitando as ideias contrárias?

**III- O papel dos ouvintes:**

1. Os ouvintes prestaram atenção à fala dos debatedores?

---

---

2. As perguntas dos ouvintes estavam de acordo com o assunto debatido?

---

---

3. Os debatedores responderam às perguntas dos ouvintes?

---

---

## ANEXO 2 : ESTUDO DO GÊNERO DEBATE PÚBLICO

### GÊNERO TEXTUAL: DEBATE REGRADO<sup>58</sup>

Esse tipo de debate é realizado quando o tema do debate é polêmico e seus participantes apresentam ideias controversas. Essa atividade apresenta regras e procedimentos específicos, o que requer tempo e preparação da equipe. A disposição dos participantes no ambiente pode variar de acordo com a situação. A linguagem utilizada é geralmente a variedade padrão, mas pode ser menos ou mais formal de acordo com a situação (perfil dos debatedores, presença de público, tema, local do debate, etc.).



#### O debate regrado é composto por:

- **Moderador ou mediador** → Quem dita as regras, apresenta o tema a ser discutido, escolhe os debatedores, estipula o tempo de cada um, interrompe-os, quando necessário, coordena o debate, visto que, quando um debatedor está com dificuldades argumentativas cabe ao mesmo passar a vez para outro debatedor com melhores argumentos. Ele também avalia os argumentos, inicia e encerra a discussão.
- **Debatedores** → Expõem suas ideias e tentam convencer os interlocutores, fazendo uso de argumentos, razões, explicações.
- **Audiência / público** → São as pessoas que assistem ao debate, podem fazer perguntas aos debatedores, se o moderador permitir dentro das regras estabelecidas previamente. Pode, também, tomar partido sobre o tema discutido e decidir sobre a melhor exposição.

#### Funções do moderador:

- Abrir a sessão, introduzindo o tema e apresentando os participantes.
- Dar a palavra aos participantes, garantindo uma distribuição equilibrada do tempo.
- Garantir que as regras estabelecidas sejam cumpridas.
- Animar o debate, com novas perguntas e sínteses parciais sempre que for oportuno.
- Dar a palavra ao público para que interroge os participantes.
- Encerrar o debate, fazendo um balanço final.

#### Deveres dos debatedores:

- Preparar previamente o tema, pesquisando informações necessárias.
- Expor com clareza as suas ideias.
- Respeitar as regras previamente estabelecidas pelo moderador.
- Escutar, atentamente, evitando repetir as ideias já expostas.
- Não interromper quando o outro debatedor estiver com a palavra, nem utilizar uma linguagem agressiva.

<sup>58</sup> Disponível em:

<http://www1.educacao.pe.gov.br/cpar/ProfessorAutor%5CL%C3%ADngua%20Portuguesa%5CL%C3%ADngua%20Portuguesa%20I%20208%C2%BA%20ano%20I%20Fundamental%5CEstudo%20dos%20textos%20debate%20regrado,%20debate%20deliberativo,%20depoimento.ppt>. Acesso em: 20/02/2016

- Se os debatedores formarem um grupo de debate, alguns dentro do grupo assumem o papel de secretários para ajudar o colega que estiver debatendo: registram o tipo de argumento apresentado pelo o outro grupo, apresentam argumentos de defesa com base nas pesquisas feitas e confrontam com os argumentos do oponente.

### Como agir em um debate regrado?

- Como já diz o nome REGRADO, esse debate tem regras que devem ser cumpridas ou o debatedor estará fora do debate.
- Não se julgam pessoas, mas, sim, as ideias. Jamais a discussão deve ser levada para o lado pessoal.
- Não se interrompe a exposição do outro. Deve haver igualdade de tempo para cada participante expressar suas ideias em igualdade de condições.
- Os participantes devem evitar repetir os argumentos.
- Quando um debatedor contra-argumenta em relação ao ponto de vista do outro participante, pode-se estabelecer o direito de **réplica** (o direito de dar uma resposta a argumentação do outro), em resposta a réplica, pode-se pedir **tréplica** (reforçar o ponto de vista dito inicialmente), o que depende apenas de um acordo entre os participantes e o moderador *antes* de se iniciar o debate.
- Os participantes devem observar as normas combinadas e atender as solicitações do mediador do debate.

### Expressões comuns na tomada de turnos:

“Há/(não há) evidências disso, porque...”;  
 “Mas, por exemplo se X acontece, então...”;  
 “Eu concordo/discordo porque...”;  
 “No meu ponto de vista...”;  
 “Você falou..., entretanto...”;  
 “Mas, de outro modo de vista...”;  
 “Ao contrário, pois...”;  
 “Não é assim, pois...”;  
 “Segundo o filósofo/escritor/especialista/doutor...”

Veja o passo a passo:

- 1) Determinação de um tema.
- 2) Escolha dos participantes e do moderador.
- 3) Definição das regras (quem começa o debate; duração das intervenções; papel do moderador; possibilidade de diálogo; participação do público; direito a réplica e tréplica...).
- 4) O moderador saúda o público, apresenta o tema e os participantes; recorda as regras previamente estabelecidas.
- 5) Intervenção dos participantes
- 6) Participação do público para formulação de perguntas.
- 7) Encerramento do debate pelo moderador, com a apresentação de um balanço final (feito pelo próprio moderador ou por observadores externos, previamente escolhidos).

## 7ª OFICINA : Construindo argumentos

## Leitura e produção

## Converse com a turma

Antes de ler o texto, converse com seus amigos a respeito dos três itens a seguir, cujos assuntos serão explorados pelo autor em seu artigo. Depois, veja se suas respostas têm semelhança com o que é dito no texto.

1. Sabe-se que muitas adolescentes engravidam, embora essa não seja a fase adequada para passar por esse processo. Com qual idade você acha que há mais adolescentes engravidando?
2. Você acredita que exista algum risco para a saúde da adolescente caso ela engravide? Qual?
3. Em sua opinião, até que ponto a vida da garota grávida e de seu namorado muda por causa de uma gravidez acidental?

## Grávidas no contrafluxo

Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) lançou a pesquisa Indicadores Sociais 2007, e um dos dados que mais chamou a atenção foi o número de adolescentes que tiveram filhos nos últimos dez anos. Em 1996, 6,9% das garotas entre 15 e 17 anos já eram mães. Esse número subiu para 7,6% em 2006. Você pode até pensar que o aumento não foi tão grande assim, se não fosse por um detalhe: essa é a única faixa etária em que a taxa de fecundidade aumentou. Ou seja, as mulheres estão tendo menos filhos e as adultas estão esperando mais para se tornarem mães. Só as adolescentes vêm no contrafluxo. Para se ter uma ideia, na faixa dos 18 aos 24 anos, a fecundidade caiu de 38% para 34,9% durante os últimos dez anos. Quer mais um número impressionante? De todos os partos realizados pelo SUS (Sistema Único de Saúde) no ano passado, quase 16% deles envolveram garotas com menos de 19 anos, ou seja, elas engravidaram ainda na adolescência.

Esse aumento de mães adolescentes é bastante preocupante. Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada. Vendo sob o aspecto da saúde, a gestação precoce é considerada de alto risco, mesmo que a garota seja muito saudável. Como o corpo da adolescente ainda não está completamente desenvolvido, as condições para a realização do parto são mais complicadas. Além disso, os bebês gerados por adolescentes têm uma tendência maior a nascerem prematuros e abaixo do peso normal — o baixo peso, menos de 2,5 quilos ao nascer, é um dos fatores de risco para a mortalidade infantil. A chance de uma gestante adolescente ter hipertensão (pressão alta na gestação), por exemplo, é cinco vezes maior do que uma mulher adulta. O risco de desenvolver anemia durante a gravidez também é maior entre as adolescentes. A coisa é bem séria: a gestação precoce é a terceira causa de morte de garotas entre 15 e 18 anos no Brasil.

Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar. Pense bem: se às vezes já é difícil levar os estudos direitinho sem ter que cuidar de um bebê, imagine uma garota que tem de amamentar, trocar fralda, preparar



papinha e que não vai conseguir dormir bem porque seu bebê chora a noite inteira! Sem contar que muitas ficam com vergonha de voltar para a escola depois de terem seus bebês. Por isso, tantas meninas saem da escola quando engravidam. Um estudo feito pela ONU, com mais de 10 mil brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, mostra que 56% dos jovens que abandonam a escola são garotas. Um quarto delas parou de estudar porque engravidou na adolescência. Isso torna a gravidez precoce a maior causa de evasão escolar entre as meninas que deveriam estar no Ensino Médio.

O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto. Mesmo depois de terem seus filhos, a taxa de retorno à escola é bem baixa entre as jovens mães. Para agravar ainda mais a situação, cerca de 40% das garotas que têm filho antes dos 18 anos voltam a engravidar dentro de 3 anos. Complicado, hein?

BOUER, Jairo. Disponível em: <[http://blog.educacional.com.br/jairo\\_bouer/p74553/#cmnt](http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt)>. Acesso em: 25 abr. 2012.

1. O que quer dizer “vir no contrafluxo”?
2. Segundo o artigo lido, quem são as grávidas que estão no contrafluxo? Por quê?
3. Onde esse artigo foi publicado?
4. Qual é a profissão e a especialidade do autor no assunto tratado?
5. Na sua opinião, quando o autor escreveu esse artigo, quem ele imaginava que seriam seus leitores?
6. Esse artigo poderia ser publicado numa revista de esportes ou de carros? Por quê?
7. Como você já sabe, os artigos de opinião costumam discutir uma **questão polêmica de alcance social amplo**.
  - Qual é a polêmica ou o problema social que motivou o autor a escrever esse artigo?
8. Qual é a posição do autor a respeito dessa questão?
9. O autor do artigo expressa sua opinião várias vezes no decorrer do texto e usa argumentos para sustentá-la. Copie o quadro a seguir no caderno e preencha-o de acordo com o que está no texto.

Opinião	Argumentos que sustentam a opinião
a) Não é só por causa da questão emocional que a gravidez na adolescência deve ser evitada.	Argumento 1: Argumento 3: Argumento 2: Argumento 4:
b) A coisa é bem séria.	
c) Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar.	
d) O problema não é só durante a gestação ou logo após o parto.	

### Vamos lembrar

**Argumentar** é mais do que dar uma opinião: é justificá-la, sustentá-la, isto é, defendê-la com **argumentos**, para tentar convencer o ouvinte ou o leitor. Existem diferentes tipos de argumentos: apresentação de fatos que funcionam como **exemplos**; **citação** de opiniões de pessoas importantes e/ou de **dados de pesquisa**; apresentação de **valores e princípios**; etc.

## Praticando

1. Copie a tabela abaixo no seu caderno e preencha-a, colocando sua opinião sobre as questões polêmicas da coluna da esquerda. Em seguida, escreva pelo menos um argumento forte para sustentar sua opinião.

Questão polêmica	Opinião	Argumento(s) que sustenta(m) sua opinião
A lei da palmada: os adultos ficam proibidos de impor castigos físicos para educar crianças ou adolescentes. Essa lei deveria ser aprovada?	_____	_____
Toque de recolher para menores: lei que impõe limite de horário para crianças e adolescentes permanecerem nas ruas à noite. Essa lei deveria ser aprovada?	_____	_____
Apenas os magros são felizes?	_____	_____
Ficar mais de três horas na internet é prejudicial para os jovens?	_____	_____
A propaganda em programas de TV para crianças deveria ser proibida?	_____	_____

2. Compare sua opinião com as dos colegas. 

- Em quais assuntos houve mais discordância entre os colegas da sala?
- Quantos colegas discordaram de você?
- Que argumentos eles usaram?
- Os argumentos deles fizeram você mudar de ideia ou, pelo menos, considerar o problema sob outro ponto de vista? Por quê?
- Para você, quem foi o colega que apresentou o melhor argumento para defender a própria ideia?
  - Qual foi a ideia e qual foi o argumento?

**“Porque sim” não é resposta! A força dos argumentos.**

Se argumentamos, é porque queremos convencer o outro da validade de nossas ideias. Muitas vezes, mais do que convencer o outro, queremos fazê-lo mudar de ideia, o que é muito mais difícil. Para isso, não adianta apelar para o grito, para a força ou para justificativas ingênuas, infantis. Para convencer alguém ou fazê-lo mudar de ideia, é preciso apresentar boas justificativas, fatos que comprovem o que afirmamos, ou seja, **argumentos fortes**.



### Atividade 3 – Tipos de argumento

Na atividade anterior, vimos que, para convencermos alguém de nossas ideias, precisamos usar argumentos fortes. Vamos lembrar que tipos de argumento podem ser considerados fortes? Veja nas atividades a seguir.

1. Monte um quadro no seu caderno, relacionando os trechos a seguir com os tipos de argumento.

- a) Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar. [...] **Um estudo feito pela ONU, com mais de 10 mil brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, mostra que 56% dos jovens que abandonam a escola são garotas.**

BOUER, Jairo. *Grávidas no contrafluxo*.  
Disponível em: <[http://blog.educacional.com.br/jairo\\_bouer/p74553/#cmnt](http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt)>.  
Acesso em: 2 set. 2010.

- b) Outro ponto a ser levado em consideração é a evasão escolar. Pense bem: **se às vezes já é difícil levar os estudos direitinho sem ter que cuidar de um bebê, imagine uma garota que tem de amamentar, trocar fralda, preparar papinha e que não vai conseguir dormir bem porque seu bebê chora a noite inteira!** Sem contar que muitas ficam com vergonha de voltar para a escola depois de terem seus bebês.

BOUER, Jairo. *Grávidas no contrafluxo*.  
Disponível em: <[http://blog.educacional.com.br/jairo\\_bouer/p74553/#cmnt](http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt)>.  
Acesso em: 2 set. 2010.

- c) **Não se pode privar um jovem de informação, seja de que tipo for.** Ele só terá maturidade se for educado para ter uma visão crítica sobre tudo com o que entra em contato, como uma propaganda.

Fonte: Revista *Mundo estranho*, São Paulo, n. 95, p. 10, jan. 2010.

- d) **Só as adolescentes vêm no contrafluxo. Para se ter uma ideia, na faixa dos 18 aos 24 anos, a fecundidade caiu de 38% para 34,9% durante os últimos dez anos.**

BOUER, Jairo. *Grávidas no contrafluxo*.  
Disponível em: <[http://blog.educacional.com.br/jairo\\_bouer/p74553/#cmnt](http://blog.educacional.com.br/jairo_bouer/p74553/#cmnt)>.  
Acesso em: 2 set. 2010.

## Leitura e produção

- e) Ninguém questiona que as propagandas abusivas devam ser controladas. A questão é que já há mecanismos eficientes para isso no Brasil. **O Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar) tem uma resolução que trata do cuidado com público infantil, e nosso Código de Defesa do Consumidor é um dos mais avançados do mundo.**

*Mundo estranho*, São Paulo, n. 95, p. 10, jan. 2010.

- f) ... se os anúncios de redes de *fast food* fossem eliminados, o número de crianças gordinhas seria quase 20% menor.

*Mundo estranho*, São Paulo, n. 95, p. 10, jan. 2010.

Argumentos	Tipos de argumento
	<b>Argumentos de autoridade:</b> citação da fala de algum especialista no assunto ou de dados de pesquisa.
	<b>Argumentos de princípio:</b> citação de valores, direitos garantidos por lei ou fortemente aceitos por um grupo social.
	<b>Argumentos com relação de causa e consequência:</b> os argumentos são apresentados como "efeitos", isto é, consequências de uma ideia antes apresentada.
	<b>Argumentos por exemplificação:</b> são apresentados fatos que exemplificam, ilustram a ideia defendida.

2. Que tipos de argumento você usou na questão 1 da seção *Praticando*?
3. Pesquise outros tipos de argumento para sustentar sua opinião em relação às questões polêmicas apresentadas na mesma seção *Praticando*.



## Se liga nessa!

Para escrever um bom texto argumentativo, você deve apresentar mais de um argumento. Você pode escolher se começa com o argumento mais forte e finaliza com o menos forte ou vice-versa.

Se você apresentar argumentos de tipos diferentes, melhor ainda!

Fonte: Extraído de : FIGUEREDO, L; BALTHASAR, M; GOULART, S. *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2012. p. 30.