

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - IEL  
Departamento de Linguística Aplicada - DLA**

**ERON SANCHES RUIVO**

**INTERAÇÃO E ESCRITA EM DUAS SALAS DE AULA DE ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de concentração de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

**2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE  
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

R859i Ruivo, Eron Sanches, 1976-  
Interação e Produção de texto em duas turmas de  
Ensino Médio / Eron Sanches Ruivo. -- Campinas, SP :  
[s.n.], 2012.

Orientador : Inês Signorini.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Interação. 2. Escrita. 3. Reescrita. 4. Seqüência  
didática. 5. Pesquisa-ação. I. Signorini, Inês, 1951-. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos  
da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Interaction and writing in two High School  
classrooms.

**Palavras-chave em inglês:**

Interaction

Writing

Rewriting

Didactic sequence

Research-action

**Área de concentração:** Língua Materna

**Titulação:** Mestre em Linguística Aplicada.

**Banca examinadora:**

Inês Signorini [Orientador]

Sylvia Bueno Terzi

Edilaine Buin Barbosa

**Data da defesa:** 29-02-2012.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Inês Signorini



Sylvia Bueno Terzi



Edilaine Buin Barbosa



Raquel Salek Fiad



Adair Vieira Gonçalves



IEL/UNICAMP  
2012



*À memória de meu pai!*



## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Plínio, para quem ser professor era a realização de um projeto de vida. Embora eu tenha desdenhado de início, hoje sinto-me realizado.

À minha orientadora, Professora Dra. Inês Signorini, por sua presença constante, por sua orientação cuidadosa, por sua compreensão e, acima de tudo, por sua paciência.

À professora Raquel Salek Fiad, pelo prazer da colaboração neste estudo desde seu início cambaleante.

Às professoras Sylvia Terzi e Edlaine Buin, pela leitura cuidadosa e pelos comentários inestimáveis sobre esse trabalho.

Aos amigos Marcela, Rodrigo, Nathalie, Fabiane, pelas sugestões, pelo companheirismo e, sobretudo, pela amizade.

Às amigas Eliane e Lilian, pelo prazer da presença.



## RESUMO

Neste trabalho são analisados os resultados da aplicação de uma sequência didática de ensino do gênero artigo de opinião em duas salas de aula do Ensino Médio de duas escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, SP. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo com geração de registros sob a metodologia da pesquisa-ação. A aplicação dessa sequência didática nas duas salas de aula estendeu-se de março a dezembro de 2009 e gerou, primeiramente, 41 primeiras versões do gênero em 61 aulas videogravadas. Num segundo momento, o processo de correção por meio de bilhetes orientadores para a reescrita gerou mais 75 segundas e terceiras versões. As análises mostraram que a interação (ora e escrita), sobretudo a do professor com os alunos, é fator constituinte da produção escrita desses alunos. Conforme verificado, as diferenças linguístico-discursivas entre as diferentes versões de cada produção individual e entre as produções de cada sala estão relacionadas tanto com a estrutura de participação em cada sala de aula (interação oral), quanto com o tipo de interação mediada por bilhetes orientadores de reescrita (interação escrita) desenvolvida com cada aluno individualmente, além dos tipos de interação entre alunos e entre alunos, professores e materiais didáticos em cada sala estudada.

**Palavras-chave:** interação, escrita/reescrita, sequência didática, pesquisa-ação.



## ABSTRACT

This paper shows the results of the application of a didactic sequence to the opinion article gender in two high school classrooms of Public Schools in the metropolitan region of Campinas, SP. It is a qualitative investigation that generates records beneath the methodology of the research-action. The application of the didactic sequence in the classrooms was from March to December, 2009 and firstly generated 41 first versions of the gender in 61 video recorded classes. Then, the correction process though oriented messages for the rewriting generated more 75 second and third versions. The analyses showed the interaction (orally and written), specially from teacher to pupils, is an important factor of constitution of these students writings. Thus, the linguistic-discursive differences between the different versions of each pupil and between the different versions of each classrooms are related to the participation structure in both classrooms (oral interaction), to the kind of interaction mediated by the oriented messages for rewriting and to the kind of interaction between pupils, teachers and pupils and didactic materials in these two classrooms.

**Key Words:** interaction, writting/rewriting, didactic sequence, research-action.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 Pesquisa e Metodologia.....	5
1.1 Contextualizando a produção dos registros: um processo movido a inquietações.....	5
1.2 Construindo o objeto de estudo: um percurso em teoria e metodologia.....	9
1.3 Resumo do capítulo.....	13
CAPÍTULO II Pressupostos Teóricos.....	15
2.1 As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): o texto.....	15
2.1.1 <i>O texto: arquitetura interna</i> .....	17
2.2 As contribuições da Sociolinguística Interacional (SLI): a interação.....	24
2.3 As contribuições dos estudos sobre processos de reescrita.....	30
2.4 Resumo do capítulo e algumas palavras.....	31
CAPÍTULO III Análise das primeiras versões.....	33
3.1 Em busca de um parâmetro de argumentatividade.....	33
3.2 Baixo índice nas primeiras versões do contexto  A: exemplo 1 (José).....	35
3.2.1 <i>Exemplo 2 (Renato)</i> .....	37
3.2.2 <i>Exemplo 3 (Laissa)</i> .....	38
3.2.3 <i>Exemplo 4 (Carla)</i> .....	39
3.2.4 <i>Baixo índice nas primeiras versões do contexto B: exemplo 5 (Arthur)</i> .....	40
3.2.5 <i>Médio índice nas primeiras versões do contexto B: exemplo 6 (Marcos)</i> .....	41
3.2.6 <i>Exemplo 7 (Patrick)</i> .....	42
3.3 Resumo do capítulo e algumas palavras.....	43
CAPÍTULO IV A relevância da interação oral para a produção escrita.....	45
4.1 Estrutura de participação: em busca de um parâmetro analítico-descritivo.....	45
4.2 Caracterização geral da estrutura de participação do contexto A.....	47
4.3 Caracterização geral da estrutura de participação do contexto B.....	54
4.4 A relação das diferentes estruturas de participação com as produções escritas dos alunos.....	61
4.4.1 <i>As reproduções do escrito para o escrito no contexto A</i> .....	62
4.4.1.1 <i>As reproduções de Raiane, Carla e Paulo</i> .....	64

4.4.2 As reproduções do escrito para o escrito no contexto B.....	66
4.4.2.1 As reproduções de Maria, Carlos, Arthur e Roberto.....	66
4.4.3 As reproduções do oral para o oral no contexto B.....	69
4.4.3.1 As reproduções de Mariana, Patrick, Márcia, Maria, Joana e Iara.....	70
4.5 Sobre a relevância da interação para a produção escrita nesses dois contextos.....	74
4.6 Resumo e algumas palavras.....	75
CAPÍTULO V A relevância da interação mediada pela escrita.....	77
5.1 Uma mudança no processo de correção: os bilhetes orientadores.....	77
5.2 As operações linguísticas de <i>inclusão</i> , <i>supressão</i> , <i>substituição</i> e <i>deslocamento</i> .....	82
5.3 Efeitos progressivos dos bilhetes no contexto B: as três versões de Ronaldo.....	84
5.4 Efeitos progressivos dos bilhetes no contexto A: as três versões de Thiago.....	87
5.4.1 As três versões de Ana Paula.....	89
5.4.2 As três versões de Jucélia.....	92
5.5 Sobre a relevância da interação mediada pela escrita.....	94
5.6 Resumo do capítulo e algumas palavras.....	95
ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	109

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta, analisa e discute os resultados da aplicação de uma sequência didática para o ensin do gênero artigo de opinião<sup>1</sup> em duas salas de 1º ano do Ensino Médio (doravante, contextos A e B) em duas escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, estado de São Paulo. Ele nasce de minhas inquietações como professor de Língua Portuguesa, numa dessas escolas, a respeito da relação entre a escrita dos alunos e a interação com os professores, uma vez que, desde de meu ingresso no magistério, havia um discurso entre os professores que relacionava os resultados insatisfatórios nas produções textuais com os problemas na interação de sala de aula.

De modo mais específico, esse discurso culpava os alunos pelo baixo desempenho na escrita, a despeito da qualidade dos livros didáticos adotados, com o argumento de que eles não queriam aprender, exatamente pelo modo como se comportavam em sala de aula, razão pela qual nada, ou quase nada, do que era ensinado voltava para os textos como prova de que houvesse alguma aprendizagem. Eu mesmo corroborei tais resultados em anos anteriores aplicando essa mesma sequência didática, mas acreditava que a questão da interação e suas consequências para a produção textual precisava ser melhor investigada em razão de que já não mais confiava nos dogmas desse discurso ao qual aderira.

Isso levou-me ao contexto A, onde permaneci por 6 meses, observando atentamente o cotidiano escolar e participando das aulas de Língua Portuguesa, com a anuência e colaboração de um professor que, para minha surpresa, compartilhava das mesmas inquietações. Mas o excedente de visão que esse distanciamento em relação à minha própria prática proporcionou-me dava mostras de que a interação de sala de aula nesse espaço era, embora não o único, um fator complicador para a produção das primeiras versões do artigo de opinião dos alunos, o que parecia sustentar o argumento do discurso de outrora.

---

<sup>1</sup> Trata-se da Sequência Didática Artigo de Opinião”, elaborada por Jacqueline P. Barbosa para o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo.

Isso então levou-me, em comum acordo com esse professor, ao contexto B, onde apliquei com meus próprios alunos a sequência didática por 2 meses, com resultados inesperadamente diferentes. Todavia, a proposta concebida a reescrita do texto e, frente às dificuldades da interação no contexto A, assumi o processo de correção usando bilhetes orientadores, uma estratégia que também estendi para o contexto B. Esses bilhetes procuraram orientar os alunos, e mostraram-se um recurso importante para o progresso dos textos, sobretudo no contexto A. Assim, a interação oral e a interação através desses bilhetes pareceram parte constitutiva das diferenças entre as primeiras produções desses dois grupos de alunos, e entre versões da mesma produção de cada aluno.

A aplicação dessa sequência gerou ao todo 116 textos (41 primeiras versões, sendo 19 no contexto A e 22 no B; 41 segundas versões, sendo 19 no contexto A e 22 no B, e mais 34 terceiras versões, sendo 14 no contexto A e 20 no B), além de 76 bilhetes, 61 aulas videogravadas (sendo 38 no contexto A e 23 no B), 4 entrevistas que fiz com o professor do contexto A, uma entrevista com seus alunos e 2 diários de campo. O cruzamento dessas informações permitiu uma triangulação, um recurso que pode aumentar a confiabilidade dos dados em análises onde o pesquisador é, num primeiro momento, um observador participante (no contexto A) e, num segundo momento, é o próprio agente ou ator dos dados que analisa (contexto B).

Essas características aqui apenas resumidas levam a alguns enleamentos de ordens ética e teórica, razão pela qual não procuro apagar que se trata de uma pesquisa próxima a uma Pedagogia Crítica, ou seja, nascida a partir dos problemas que verifiquei como professor, e vim a confirmar, sobre a interação de sala de aula com vistas a uma mudança algo relevante. De ordem ética, há o problema da participação dos próprios alunos, que foram submetidos à aplicação de uma sequência didática como proposta de intervenção no que já construíam, como prática de sala de aula, sem equacionar a exata dimensão da interação como problema em suas vivências escolares.

De ordem teórica, há todo um problema de articular determinadas teorias em cima de uma diversidade de dados com características recorrentes, pondo em relevo uma generalização que, em si mesma, não abarca todas as complexidades envolvidas no fenômeno que se estuda, incluindo aí as razões mais internas ou externas que levaram os participantes a agir como agiram, falar o que falaram e escrever o que escreveram. Portanto, esse é um trabalho que, embora apoiado no conjunto de seus achados, admite que a descrição minuciosa e a análise amparada em categorias estão sujeitas às interpretações do pesquisador.

No primeiro capítulo, apresento o processo de produção dos registros, que poderá ser visto como o resultado de minha insistência em elucidar, ainda que parcialmente, uma das facetas envolvidas na vasta complexidade da escrita na escola, a saber, a relação do texto com a interação. Propondo-me investigar como a interação oral de sala de aula e a interação escrita através dos bilhetes podem vir a constituir o texto do aluno, descrevo, em seguida, um percurso em teoria e metodologia que classifica essa pesquisa como qualitativa de base interpretativista no marco da pesquisa-ação em Pedagogia Crítica, ou seja, aquela que nasce do desejo de mudança do professor sobre sua própria prática.

No segundo capítulo, trago três contribuições teórico-metodológicas que embasarão as análises desse estudo para confirmar três hipóteses resultantes da triangulação anteriormente comentada. A primeira hipótese é sobre as diferenças entre as primeiras versões dos dois contextos, conforme apontada acima. Trabalho no terceiro capítulo com a ideia de que a presença de alguns elementos linguístico-discursivos nas primeiras versões dos alunos do contexto B torna essas produções mais próximas do modelo de artigo de opinião que foi ensinado através da sequência didática adotada, quando comparadas às primeiras versões dos alunos do contexto A.

A segunda hipótese é sobre a relação dessas diferenças com a interação de sala de aula nesses dois contextos. Trabalho no quarto capítulo com a ideia de que a presença desses elementos linguístico-discursivos nas primeiras versões do contexto B foi favorecida pelo tipo de interação professor/alunos e alunos/alunos aí observado. A terceira hipótese é sobre a relação da melhora nos textos dos alunos com a correção que fiz através dos bilhetes. Trabalho no último capítulo com a ideia de que esses bilhetes favoreceram uma interação mais positiva entre mim e os alunos, sobretudo os do contexto A, para quem a interação oral de sala de aula foi um fator complicador para a produção de seus primeiros textos.

Evidentemente, em virtude dos objetivos declarados em cada um dos capítulos, será verificado, ao longo de todo esse trabalho, que as relações mais imediatas, buscadas entre as produções textuais desses dois grupos de alunos e a interação, seja oral de sala de aula, seja mediada pela escrita, através das mensagens orientadas, deslocam do escopo dessa pesquisa qualquer outra variável – familiaridade com textos argumentativos, com a temática discutida etc. – que possa, hipoteticamente, manter relações com o modo como os textos aqui considerados foram produzidos por seus alunos-autores. A ênfase a ser dada aqui em estruturas textuais e suas relações com a interação é uma redução analítica a ser considerada de partida.

# CAPÍTULO 1

## PESQUISA E METODOLOGIA

Neste capítulo, proponho apresentar todo um percurso de produção dos registros que, sob minhas opções teórico-metodológicas e concepções de linguagem, permitiram a construção dos dados que serão o objeto dessa pesquisa. O objetivo mais geral foi o de analisar os resultados da aplicação de uma sequência didática em duas salas de Ensino Médio. O capítulo divide-se em duas seções. Na primeira, contextualizo a produção dos registros, retomando minhas motivações para levar tal sequência didática para essas duas salas. Na segunda, caracterizo esse estudo, e o diálogo que ele estabelece com pesquisas em Linguística Aplicada, no marco metodológico da pesquisa-ação.

### **1.1 Contextualizando a produção dos registros: um processo movido a inquietações**

Meu ingresso como professor na rede pública em 2005, numa das escolas aqui focalizadas (contexto B), foi acompanhado de uma iniciação. Anterior a qualquer contato com os alunos, um discurso entre os professores mais experientes chegou-me como verdade irrefutável: os alunos não queriam aprender. Na cômoda posição de não avançar nos “porquês”, eu aderi de prontidão a tal discurso, corroborando-o com os resultados insatisfatórios que julgava obter com meus próprios alunos. Um indicador confiável era a produção escrita, que para mim deveria mostrar minimamente aquilo que era ensinado em sala de aula.

Em 2006, surgiu uma proposta de ensino tida como inovadora: uma sequência didática com temática adolescente e um nível de análise do texto tão minucioso que era incapaz de falhar. Entretanto, a “Sequência Didática - Artigo de Opinião” foi por mim aplicada como proposta de ensino com resultados insatisfatórios, segundo a equipe de professores da qual eu fazia parte. Absolutamente tudo se explicava pelo mau comportamento dos alunos na interação. Assim, não obstante os materiais didáticos de qualidade, pouco ou quase nada do que eles propunham ensinar voltada para os textos dos alunos, cujo modo impertinente de interagir em sala de aula era o grande problema.

Mas meu contato com cursos de formação continuada na Unicamp suscitaram algumas dúvidas que careciam de investigação, uma vez que realçavam o caráter aberto, sempre provisório do texto, além de uma gama infindável de variáveis que influiriam sobre a escrita na escola. Tão óbvia e não menos importante era a dúvida quanto àquela verdade irrefutável, e um modo de verificá-la seria um exercício de reflexão em cima do trabalho de outrem: uma pesquisa que proporcionasse um distanciamento da sala de aula que para mim faria toda a diferença. De fato, como dizem Campos e Pessoa (1998, p 197): “este distanciamento é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar uma sistematização teórica. (...) ao produzirmos uma reflexão sobre nossa ação passada, podemos influir sobre ações futuras”.

Assim, o mestrado trouxe a oportunidade de fazê-lo numa escola que me aceitasse e então minha entrada no contexto A deu-se em meados de março de 2009. Já por ocasião de meu primeiro contato com o professor João<sup>2</sup>, todas as minhas angústias foram tema de longas conversas, que serviram para criar entre nós um sentido de urgência quanto à possibilidade de algum esclarecimento. Assim, as duas fases da pesquisa (escrita e reescrita) e os procedimentos de registro tornaram-se conhecidos e discutidos. Mas antes das devidas autorizações,<sup>3</sup> uma fase de acompanhamento e adaptação aos alunos foi registrada no diário de campo e compreendeu duas semanas.

Nesse período, pude verificar que o ensino pautava-se mais em aspectos gramaticais e figuras de linguagem. Todavia, a interação professor-alunos passou a ocupar a maior parte dos meus registros, com ênfase na organização da sala “*alguns alunos sentados em fileiras duplas; alunos em pé durante a aula; alunos brincam de ‘dança da cadeira’; alunas pintam o rosto; alunos jogam papel*” (Diário de Campo, dias 23, 25 e 27/03/2009), e na própria interação “*professor fala, ninguém ouve; alunas pedem para deixarem o professor falar; aluna pede silêncio; aluna pede respeito; aluna tenta defender o professor; alunos orientam sobre a forma de o professor agir para com a classe*” (Diário de Campo, dias 02 e 03/04/2009).

---

<sup>2</sup> À exceção do meu próprio nome, todos os demais são fictícios.

<sup>3</sup> Que foram condicionadas às autorizações dos pais ou responsáveis legais. Ver anexos.

A despeito de todo o estranhamento que me causou a observação no contexto A, os quase 6 meses de aplicação da sequência didática renderam 19 primeiras versões muito distantes do que o professor João e eu concebíamos como parâmetro de aprendizagem naquele momento: a reprodução de um modelo escolarizado do artigo de opinião, com o uso dos recursos ensinados pela sequência didática. A relação entre a interação e as primeiras produções passou então ao centro de nossas conversas. Cada ângulo captado pela câmera que revelasse problemas na interação era socializado por mim na série de entrevistas que fizemos, como a do dia 16/06/2009, em que pergunto sobre o fato de o professor parar de falar e esperar que os alunos fiquem quietos.<sup>4</sup>

01 Eron: O senhor acha que é uma coisa:: de sua própria natureza (2.0)ou  
02 o senhor foi aprendendo ISSO no lugar de gritAR(0.9) esbraveJAR  
03 mandar sentar aQUI e aLI:: fazer mapa de sala chaMAR pai e mãe"  
04 João: um pouco se deve à natureza? (2.0) à minha natureza assim né" A  
05 maneira como eu me imponho não causa nenhum impacto (1.0) por  
06 outro lado? (0.9) tem também uma outra questão. Eles trazem a  
07 ideia de que sala de aula é essa de ficar à vontade assim né"  
08 (2.0) então? por exemplo.hoje quatro meninas estavam lá fazendo  
09 um trabalho de artes ficaram o tempo todo fazendo uma colagem  
10 de figuras  
11 Eron: essas cinco que estavam aqui HOje no canto da sala coMENdo(1.0)  
12 Umas mexendo nos cabelos das outras (1.0) pintANdo as unhas se  
13 maquiand-  
14 João: eu ia pegar de cada um quem anotou e:: registrava aí como::  
15 aproveitamento da aula? EU me preocupo com tudo isso (1.0) mas  
16 eu vejo que você não tem o grupo todo °pode ser que de repente  
17 eles se VINquem de você° °a não ser que você lembra a nota você  
18 usa a média como argumento.  
19 Eron: NESse momento aqui. ((aponta para a tela do computador)) (2.0)  
20 o senhor está explicando (2.0) a maioria deles está de cabeça  
21 baixa. (2.0) alguns estão fazendo atividades de outras matérias  
22 (1.0) isso influencia a maneira como o senhor lida com eles"  
23 João: °ah sim° (0.9) influencia.  
24 Eron: NESses momentos da aula (1.0)tem alguma estratégia que o senhor  
25 usa para reverter esse quadro °ou o senhor enXERga ESSE quadro  
26 como uma coisa° (.) °negativa que tem alguma influência depois°  
27 naQUIlo que eles vão fazer"  
28 João: o retorno depois (2.0) ele recai sobre o que eles vão fazer se  
ele [ o aluno] se coloca para escrever

---

<sup>4</sup> Com os seguintes símbolos para transcrição, com base em Loder (2008, p. 168): . (ponto final) entonação descendente; ? (interrogação) entonação ascendente; : (dois-pontos) prolongamento do som; - (hífen) corte abrupto da produção vocal; fala (sublinhado) ênfase no som; FAIa (maiúscula) som em volume mais alto; °° (sinais de grau) som em volume mais baixo; (2.4) (número entre parênteses) medida de silêncio; (( )) (parênteses duplos) segmento de atividade não vocal ou comentário do analista; " (aspas duplas) entonação de pergunta. Ver símbolos completos no capítulo 4.

De fato, os resultados obtidos pareciam reafirmar a hipótese do desinteresse dos alunos ser a causa do não aprendido, e foram esses resultados que me levaram, em comum acordo com o professor João, a aplicar tal sequência, uma vez mais, em minha própria escola (contexto B), entre outubro e novembro de 2009, o que rendeu mais 22 primeiras versões. Contudo, as diferenças linguístico-discursivas percebidas entre essas 41 produções dos dois grupos de alunos trouxeram mais problemas do que soluções: elas mostravam que, ao contrário do que se observava no contexto A, as primeiras versões no contexto B apresentavam muito do que fora ensinado com a sequência didática, ou seja, estavam mais próximas do modelo escolarizado do gênero.

Mais que isso, essas diferenças linguístico-discursivas insistiam em apontar para as aulas gravadas em minha escola, sugerindo que diferenças na interação de sala de aula responderiam pelas diferenças nos textos. Mas a leitura minuciosa e a triangulação dos registros que somente o término do ano letivo de 2009 possibilitou-me fazer revelou que, à medida que o processo de correção por bilhetes orientadores para a reescrita avançava pelos meses de outubro e novembro, no contexto A, e dezembro, no B, essas mesmas diferenças pareciam amenizar-se, revelando uma melhora generalizada que, no contexto A, pareceu mais interessante, justamente porque a interação oral de sala de aula apresentava dificuldades tanto para os alunos quanto para o professor.

Os bilhetes foram introduzidos por mim ao término da sequência didática no contexto A por dois motivos. Eles tentariam amenizar os problemas na interação e substituir o tipo de correção que o professor João pretendia fazer<sup>5</sup>. Minha opção pelos bilhetes foi apoiada em estudos que os mostram como recurso potencial para o progresso da escrita (SIGNORINI, 2006; RUIZ, 2010), ou como facilitadores da interlocução professor/alunos em contextos menos favoráveis (BAZARIM, 2006). Desse modo, a interação mediada pela escrita insinuava-se como outro importante facilitador da aprendizagem, segundo os parâmetros que o professor João e eu concebíamos. Mas seria a qualidade da interação parte constitutiva dessas diferenças? No lugar de problema, ela seria solução?

---

<sup>5</sup> Como será visto no capítulo 5, havia alguns problemas com o tipo de correção desse professor.

## 1.2 Construindo o objeto de estudo: um percurso em teoria e metodologia

A presente pesquisa dialoga com o campo da Linguística Aplicada na medida em que procura construir, ainda que sob as orientações ideológicas do analista, um entendimento sobre duas realidades vividas e específicas, a saber, os dois contextos aqui focalizados. A orientação epistemológica da Linguística Aplicada é a da sensibilização ao que é localmente inteligível, às práticas situadas e seus significados vistos geralmente sob a perspectiva dos que agem conjuntamente em espaços sociais ou institucionalizados da vida cotidiana (MOITA LOPES, 2006, SIGNORINI, 1998; entre outros).

O resultado é um esforço em não apagar possíveis variáveis que possam trazer um conhecimento mais holístico do que se investiga, e uma tentativa de não apenas buscar as teorias que o objeto de investigação convoca na análise em função de sua complexidade, mas também atravessá-las, contrapô-las ou amesmo traçar-lhes os limites. Nessa pesquisa, os dados suscitaram a busca por entender os significados de duas realidades particulares construídas na/pela linguagem, tomada aqui como objeto de estudo de práticas situadas, não apartadas de seu contexto de produção. Esses dados provêm de acontecimentos reais e extrapolam as fronteiras entre as disciplinas.

Essas são características de um estudo qualitativo interpretativista<sup>6</sup>. Freitas (2003), por exemplo, relaciona o interpretativismo à compreensão e interpretação na tarefa de se construir significados sob um real vivido pelos sujeitos nele envolvidos, sendo qualitativo o gesto do pesquisador na direção contrária à simples catalogação das variáveis aí envolvidas (ver também ANDRÉ, 1995). Essa pesquisa se apresenta como um estudo qualitativo-interpretativista porque, como dito, seus dados foram gerados, sem nenhum controle, a partir de eventos reais de interação professor-alunos sobre os quais construíram-se significados a partir do ponto de vista dos participantes, considerando o grau de influência do analista nessa construção.

---

<sup>6</sup> O termo 'qualitativo' ou naturalista abrange os estudos em ambiente não controlado em que o pesquisador é parte fundamental, além de terem um caráter descritivo que busca conhecer os significados que as pessoas pesquisadas dão ao que fazem rotineiramente.

Os dados foram gerados sob os instrumentos da microetnografia<sup>7</sup> voltada para a sala de aula, uma metodologia que explicita as evidências que levam às interpretações do pesquisador, recorre à gravação audiovisual e envolve o professor colaborador na pesquisa e o pesquisador com o objeto<sup>8</sup>. Nela, trabalha-se o método de indução analítica, que permite ao pesquisador voltar às gravações para “rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a evidência” (ERICKSON, 2001, p. 15). O método permite observar certos padrões nos dados que, combinados às informações de outras fontes, permitem a triangulação com a qual lançam-se as hipóteses de trabalho.

Nessa pesquisa, esse método permitiu-me observar alguns padrões nos textos dos alunos e nas aulas dos dois grupos, a partir dos quais três hipóteses foram elaboradas. Assim, essa pesquisa combina, sem conflitos epistemológicos (ANDRÉ, 1995), o qualitativo e o quantitativo, quando necessário. Na perspectiva quantitativa, o agrupamento e a catalogação dos registros permitiu comparações que suscitaram a questão com a qual esse estudo trabalha. Assim, as diferenças entre as primeiras versões dos textos dos alunos dos contextos A e B, e as diferenças entre as três versões de um mesmo texto pareceram apontar para a interação oral de sala de aula e a interação mediada pela escrita através dos bilhetes orientadores.

Na perspectiva qualitativa, a seleção de registros pautou-se pelos significados particulares que cada grupo de participantes parecia dar ao que vivenciaram conjuntamente num tempo e espaço específicos. Assim, as análises indutivas de fatos particulares na interação levaram à hipóteses genéricas sobre os dados, passando, inelutavelmente, pela interpretação sempre enviesada do pesquisador. Portanto, não se pretende aqui nenhuma interpretação neutralizada pela realidade factual ou pela inquestionabilidade numérica.

---

<sup>7</sup> A microetnografia detém-se nos detalhes (gestos, entoações, movimentos, expressões faciais etc.) que acompanham os excertos de fala na interação. No capítulo 4, eles serão importantes.

<sup>8</sup> Conforme ERICKSON (1993). Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993 *apud* ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

Em função de suas motivações, essa pesquisa se insere no campo da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2005), “o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou, pelos menos, em esclarecer os problemas da situação observada”. Para Morin (2004, p. 115), o conhecimento do problema vem do grau de implicação do pesquisador, que “age sobre a mudança, participa na evolução e na resolução dos problemas” sem necessariamente provocá-los, mas constatá-los pela íntima relação que mantém com o campo (BARBIER, 2007). Portanto, na pesquisa-ação voltada ao contexto educacional, é admissível iniciar uma investigação baseada na vivência prática do pesquisador<sup>9</sup>, que se submeterá ao duplo papel de ator e analista do processo que investiga (ELLIOTT, 1998).

No meu caso, a necessidade da distância em relação à minha prática foi um primeiro passo e a observação participante ativa (BARBIER, 2007), como modalidade de minha implicação no contexto A, foi marcada pela co-construção de um entendimento que procurava unir teoria e prática. Mas minhas conversas com o professor João não envolveram apenas uma atitude de cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisava, mas um compromisso que subordinou o projeto científico aos anseios de uma classe profissional, a qual representávamos, e de cuja realidade queríamos conhecer para agir sobre ela (BRANDÃO, 1981). Nessa observação, o pesquisador define os papéis a serem desempenhados e dirige a implementação da investigação. Nas palavras de Morin (2004, p. 27):

é claro que o profissional prático, enquanto interveniente, escolherá de preferência uma metodologia de intervenção, como a da pesquisa-ação que lhe parecerá ligada a seu ato profissional; por exemplo, um docente na aplicação de um modelo de ensino. (MORIN, 2004, p. 27).

---

<sup>9</sup> O que é incomum na pesquisa-ação mais clássica, segundo Engel (2000).

A aplicação de um modelo de ensino para a escrita do gênero artigo de opinião era parte significativa de minha prática como professor, e fonte das principais preocupações: seria a maior dificuldade com gêneros argumentativos a causa dos problemas interacionais desfavoráveis que meus colegas de profissão e eu tanto discutíamos? De fato, algum tipo de intervenção que levasse à reflexão sobre a ação, e desta para uma mudança, era fundamental. Esse desejo de um entendimento com vistas a mudanças na ação motivou também a observação participante completa (BARBIER, 2007), modalidade de minha implicação no contexto B, que foi marcada pela incômoda dupla posição de professor-pesquisador/pesquisador-professor.

Portanto, esta pesquisa assume uma modelagem espiral (MORIN, 2004) de planejamento sempre provisório, condicionado às vicissitudes do campo e às necessidades de mudança aí detectadas. Embora ela reconheça que seu objeto de estudo, a linguagem falada e escrita, é um fenômeno muito mais complexo, indexado às sutilezas da estratificação social, aos anseios de uma existência sob dominação e ao entorno sóciopolítico mais amplo, seu enfoque mais reduzido aos aspectos materiais do texto e suas relações mais imediatas com o miúdo da interação (oral e escrita) é uma opção do analista em virtude dos objetivos anteriormente traçados.

### **1.3 Resumo do capítulo**

Neste capítulo, procurei apresentar o percurso de produção dos registros que se transformaram nos dados que serão analisados. Esse percurso, não obstante seu tom narrativo, foi marcado por minhas motivações enquanto professor do Ensino Médio na rede pública, sendo os problemas interacionais entre alunos e professores e suas consequências para a produção escrita um ponto de partida. Ao falar de tais motivações, acabei por relatar um processo de geração de registros que, de outro modo, não teria acontecido nas duas escolas aqui focalizadas. Esse processo foi marcado por algumas mudanças que não puderam ser previstas, como minha entrada no contexto B e a mudança no tipo de correção.

O acompanhamento da aplicação da sequência didática nas duas escolas valeu-se, como visto, do instrumental da etnografia voltada para a sala de aula, cujo aparato de coleta contemplou a gravação em áudio e vídeo, o registro complementar das ações e intenções em diários de campo, as entrevistas semiestruturadas com os participantes e qualquer outro dispositivo que buscasse captar as nuances das duas salas de aula aqui focalizadas, considerando minha subjetividade como parte constituinte da análise e os resultados como minha interpretação provisória.

As motivações para esse acompanhamento e os diferentes graus de minha implicação como pesquisador-observador, de um lado, e pesquisador-ator, de outro, situam esse trabalho no campo da pesquisa-ação de Pedagogia Crítica (ELLIOTT, 1998), ou seja, muito embora não tenha havido uma implicação sistematizada dos alunos como leitores e intérpretes dos dados que geraram, nesse trabalho assumi a autorreflexão como modo de acessar um entendimento de duas realidades vividas (contextos A e B) objetivando uma mudança sobre algo que julgava um problema: a interação com os alunos e suas consequências para a produção escrita.



## CAPÍTULO 2

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No capítulo 1, a apresentação do contexto metodológico dessa pesquisa consolidou seu objeto: o texto e a interação. Mais precisamente, as produções escritas e reescritas pelos alunos dos dois contextos aqui focalizados e suas relações com a interação oral e a mediada pelos bilhetes. As motivações anteriormente comentadas sobre a relação texto/interação faz parecer que o texto é tomado aqui como um objeto restrito a seu contexto mais imediato. Evidentemente, inúmeras variáveis influem em sua composição. Portanto, a ênfase no texto e na interação se deve aos objetivos já colocados.

Neste capítulo, procuro explicitar as bases teóricas de três importantes áreas que informarão as análises dos capítulos posteriores, convocadas em função das múltiplas faces com que a relação texto/contexto se apresenta: para o que essas primeiras versões apontavam? E as posteriores? Assim, para a investigação de uma dessas faces, a saber, a relação texto/interação, alguns achados do Interacionismo Sociodiscursivo serão descritos para as análises do capítulo 3; outros da Sociolinguística Interacional serão trazidos para as análises do capítulo 4, e alguns dos estudos sobre a (re)escrita para o capítulo 5.

#### **2.1 As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): o texto**

O texto abrange dimensões psicológicas, languageiras e sociais que retratam operações cognitivas de nível superior<sup>10</sup>. Sua produção envolve, segundo Matêncio (2007, p. 57), “três grandes instâncias de operações: *base de orientação, gestão textual e linearização*”. A primeira é a situação material de produção, como regulação externa da ação de linguagem, que é o próprio texto, “remetendo-se, a um só tempo, ao dizível, ao lugar social em que ocorre a interação e aos propósitos que orientam a ação” (*ibid*, p. 58).

A segunda é a “transformação dos parâmetros que orientam a ação de

---

<sup>10</sup> Simard, C. L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In: OULLET, R.; SAVARD, L. (Eds.). Pour favoriser la réussite scolaire. Montréal: Editions Saint-Martin, 1992, p. 276-294 *apud* DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

linguagem em representações internas que regulam a atividade global de linguagem” (*ibid*, p. 58), com decisões quanto à seleção do gênero, a ancoragem enunciativa, a planificação. É nessas representações que o agente-produtor escolhe o tipo de relação (implicação ou autonomia; conjunção ou disjunção) que mantém com a ação de linguagem, as coordenadas espaço/tempo e a ancoragem enunciativa. Já a terceira é a verbalização dessas operações sob as restrições anteriores, além das restrições sintáticas comuns a cada língua. Como resume a autora:

tem-se que a textualização é resultado do enquadramento dado pelos sujeitos em interação ao evento no qual atuam, pelo qual recuperam em sua memória esquemas de ação, construindo um modelo de representação da situação efetiva. Os gêneros seriam, assim, artefatos (instrumentos), sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar. (MATÊNCIO, 2007, p. 58).

É, por conseguinte, a situação social de produção que determina a criação dessas instâncias de que fala a autora. Mas do ponto de vista do ensino de um gênero qualquer, as sequências didáticas entrariam para (re)criar as condições sob as quais um gênero é produzido em sua esfera de circulação mais típica, ou seja, recriar sua situação de produção. A sequência utilizada nessa pesquisa contempla, respectivamente, o contexto de produção do artigo de opinião e suas regularidades linguístico-discursivas mais elementares. Sobre essas, diz Machado (2005a), quanto ao método de análise de textos no ISD:

Ao utilizar esse método e geralmente com finalidades didáticas, temos tomado como hipótese que textos socialmente considerados como pertencentes a determinado gênero apresentarão algumas características semelhantes, que podem ser atribuídas a restrições genéricas. O conjunto das análises permite detectar essas características, que consideramos relevantes para o ensino de determinado gênero, possibilitando a construção de “modelos didáticos de gêneros”, que podem guiar tanto a elaboração e a avaliação de material didático quanto a avaliação das capacidades de produção textual dos alunos. (MACHADO, 2005, p. 258)

O método não se ocupa, todavia, do inventário de características dos gêneros

a fim de estabilizá-los para fins didáticos; mas das operações psicolinguageiras necessárias à sua assimilação (MACHADO, 2005a, 2005b). Se no artigo de opinião, por exemplo, a refutação é uma constante, é precisamente as complexas operações envolvidas aí que constituirão a aprendizagem. Uma vez assimilada, a refutação fará parte dos esquemas de ação que o aluno levará para novas situações argumentativas, acionando as três instâncias de operação de que fala Matêncio. Em termos mais gerais, o potencial didático é justamente tais operações.

Bronckart (2006, p. 156), por exemplo, relaciona a aprendizagem dos mecanismos de responsabilização enunciativa ao reconhecimento das vozes que povoam os discursos, de suas formas de engajamento e dos recursos à sua confrontação, processo que contribui “para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas”. “Por sua vez, a aprendizagem dos mecanismos de coesão verbal e o domínio de seu uso” (*ibid*, p. 156) incidem decisivamente sobre construções psicológicas complexas, como as representações do tempo e sua organização. Observar o que é mais recorrente na arquitetura interna de um texto seria, então, um começo para ensiná-lo.

### **2.1.1 O texto: arquitetura interna**

No ISD, o texto é um “folhado” sob o qual incidem diferentes estruturas. Na superfície, os *mecanismos enunciativos*, lembra Bronckart (2009, p. 259) “referem-se à clarificação dos *posicionamentos enunciativos* e à da explicitação das *modalizações* que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático”. Na camada intermediária, os *mecanismos de textualização* estão “articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura” (*ibidem*, p. 259). Na camada profunda, a *infraestrutura geral do texto* comporta o plano geral, os *tipos de discurso*, com suas modalidades de articulação e as sequências tipológicas.

São nos tipos de discurso, ou “*segmentos de texto* que se caracterizam pela

mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos” (BRONCKART, 2008, p. 89) que se realizam os modos de planificação. Lembra o autor que “os textos são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes. E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas” (BRONCKART, 2009, p. 138). Eles são, assim, identificáveis por certas recorrências, são finitos e articuláveis entre si quando da construção de um texto. Sua natureza, contudo, tem bases psicológicas.

Segundo Bronckart (2009, p. 151), “a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica, baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais”, ou discursivos, que são “sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos”, mas que “devem mostrar o tipo de relação que mantém com esses mundos da atividade humana”. Eles restringem duas atitudes comunicativas (**narrar** e **expor**) na forma como o agente-produtor apresenta o mundo - o conteúdo da comunicação.

O mundo criado numa atitude narrativa é disjunto em relação ao mundo físico e, numa atitude expositiva, seu conteúdo veiculado estará sujeito aos parâmetros de validação desse mundo físico, com o qual se mantém conjunto. Em suma: disjunção para o narrar e conjunção para o expor. As relações entre o sistema disjunção/conjunção devem ser explicitadas. Assim, no plano linguístico, o texto e seus segmentos estabelecem-nas com os parâmetros da ação de linguagem: implicação ou autonomia. O cruzamento dos mundos e das relações resulta em quatro mundos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e narrar autônomo. Mas a cada ação de linguagem, nas contingências dessas relações, corresponde um tipo psicológico, uma vez que “as propriedades gerais da linguagem humana podem ser identificadas por abstração-generalização a partir das diferentes formas de realização observáveis em línguas naturais” (BRONCKART, 2006, p. 156). De fato, diz o autor:

Quando o agente (re)produz um tipo de discurso, ele deve proceder ao planejamento interno dos segmentos envolvidos,

aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolavelmente mentais e linguageiros, que são os *raciocínios*: raciocínios práticos implicados nas interações dialogais; raciocínios causais/cronológicos implicados nos relatos e nas narrações; raciocínios de ordem lógica e/ou semilógica implicados nos discursos teóricos (BRONCKART, 2006, p. 155).

São raciocínios que envolvem decisões e ajustes<sup>11</sup> das coordenadas gerais dos mundos do **narrar** e do **expor** quanto às relações de implicação ou autonomia que estabelecem com o ato de produção. A escolha por determinada ação de linguagem exprime um esforço cognitivo em distanciar-se do ou envolver-se no conteúdo tematizado. O cruzamento dessas atitudes resulta em quatro tipos de discurso: o interativo (conjunto e implicado), o teórico (conjunto e autônomo), o relato interativo (disjunto e implicado) e a narração (disjunto e autônomo).

No discurso interativo, as coordenadas do mundo discursivo são conjuntas ao mundo ordinário da interação (pela ausência de origem espaço-temporal) e os parâmetros físicos da ação de linguagem estão implicados nas unidades dos segmentos do texto (pela presença de referentes pessoais). Nesse tipo, remissões aos agentes da interação ou ao espaço físico que ocupam são comuns, o que implica, por parte do leitor/ouvinte, no necessário conhecimento da situação de produção para a interpretação do texto.

Já no discurso teórico, o mundo discursivo também é conjunto ao mundo ordinário, mas a não referência à situação de produção e aos interlocutores (remissões ao agente-produtor, por exemplo) torna tal segmento autônomo, mantendo certa indiferença em relação às instâncias de agentividade. Não há, nesse tipo, a necessidade de se recuperar do contexto de produção suas coordenadas materiais visto que segmentos assim compõem-se de asserções ou verdades absolutas, atestadas, via de regra, pelo senso comum.

No relato interativo cria-se um mundo discursivo disjunto ao mundo ordinário

---

<sup>11</sup> Segundo Schneuwly (2004), esses raciocínios são inerentes às operações psicológicas de escolha num conjunto possível de possibilidades (implicação/autonomia; conjunção/disjunção) com correspondentes linguísticos específicos. Essas escolhas estão implicadas naquelas que todo agente-produtor deve realizar numa situação de comunicação efetiva.

porque sinaliza, através de marcadores de tempo e espaço, sua distância geográfica e temporal. A atitude expressa por tal segmento revela um grau de implicação compatível com o recurso a diversas unidades linguísticas referentes ao agente-produtor (pronomes *eu, tu*) e à dêixis temporal (advérbios de lugar/tempo) que datam as ações/fatos. Na narração, as “coordenadas gerais são claramente **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores” (BRONCKART, 2009, p. 164). Pela ausência de marcas da relação com o agente-produtor ou com o espaço-tempo da produção, o narrar “permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina” (*ibid*, p. 164).

Os tipos são uma “camada intermediária entre os gêneros e os mecanismos de textualização e de enunciação” (BALTAR, 2007, p. 151), representando “operações de base universais e repetíveis que criariam um número finito de mundos e tipos discursivos” (ÉRNICA, 2007, p. 133). São reconhecíveis por configurações específicas, embora não fixas. Como “*formatos de realização* das unidades de uma língua, que traduzem os poucos formatos que organizam as trocas de linguagens humanas” (BRONCKART, 2006, p. 152), eles cumprem funções semântico-pragmáticas com certas propriedades fundamentais.

No discurso interativo, por exemplo, há unidades que remetem à própria interação e ao seu caráter conjunto. Turnos de fala, frases não declarativas, tempos do pretérito perfeito, dêixis pronominal (*eu, tu, nós*), alta densidade verbal também o caracterizam. No discurso teórico, predomina o tempo presente, com valor genérico, com escassas formas do futuro. Sem unidades que remetam à interação verbal, traz múltiplos organizadores lógico-argumentativos, modalizadores lógicos, focalizadores de segmentos textuais, procedimentos de referência intertextual e de referenciação dêitica intratextual. Tem baixa densidade verbal e elevada densidade sintagmática.

Já a narração é sempre monologada, comportando apenas frases declarativas.

Sua temporalidade é marcada pelos pretéritos perfeito e imperfeito, com formas do mais-que-perfeito e do futuro como retroações ou projeções do tempo-base. Tem acentuada presença de marcadores temporais, ausência de pronomes pessoais e conjunção de anáforas pronominais e nominais. Sua densidade verbal situa-se entre os discursos interativo e teórico, com média densidade sintagmática. Mas ao contrário da imutabilidade que essas recorrências suscitariam pensar, os tipos sofrem variações e fusões, dada a complexidade de construção dos textos. Quanto a isso, interessam aqui apenas as variantes e fusões do discurso teórico.

Segundo Baltar (2007, p. 155), ele abarcaria “as atitudes discursivas de expor e de argumentar”, em gêneros argumentativos que, a princípio, enquadrariam-se no conjunto daqueles do mundo de um expor autônomo conjunto. Todavia, para Bronckart (2009, p. 191), “o discurso teórico tende à autonomia, sem jamais atingi-la verdadeiramente”. Em uma monografia científica, por exemplo, a passagem de segmentos expositivos para interativos, como comentários sobre a organização futura de capítulos, pronomes em primeira pessoa etc., marca algumas das fronteiras entre os tipos constituintes desse gênero, que compõe-se, “habitualmente, de segmentos de discurso teóricos entrecortados por segmentos de discursos interativos monologados” (*ibid*, p. 192).

Como resultado, há uma fusão do discurso interativo com o teórico, resultando num tipo misto interativo-teórico, que surge sobretudo em exposições orais e escritas, onde pronomes de primeira pessoa e frases imperativas realçam seu caráter interativo, ao passo que organizadores lógico-argumentativos, modalizadores lógicos, referenciação dêitica intratextual e elevada densidade sintagmática realçam seu caráter teórico. Esse estatuto misto, decorre, para Bronckart (2009):

de uma *dupla restrição* exercida sobre o autor. Nas situações de produção discutidas acima, ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua

atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo. (BRONCKART, 2009, p. 193)

Já a fusão do discurso teórico com a narração marca a necessidade de um percurso histórico em segmentos expositivos, quando, por exemplo, o autor se vê obrigado a recuperar um fato histórico recente como exemplo introdutório da orientação argumentativa do texto. Os tipos de discurso podem ainda comportar, além de outras formas de planificação, as sequências tipológicas, definidas como protótipos ou “formas que se adaptam ao conteúdo da interação e do gênero” (BONINI, 2005, p. 214) ou “formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário” (MACHADO, 2005a, p. 246).

Elas apresentam um plano constituído por um número  $n$  de fases, com marcas linguísticas características determinadas pelos tipos de discurso e, eventualmente, aparecem nos textos (BRONCKART, 2009). Essa relação “hierárquica” obriga a certos esclarecimentos: (i) os tipos são inalienáveis aos processos psicológicos gerais (tipos psicológicos) e aos processos linguísticos fundamentais (tipos linguísticos). Apesar de em número limitado, evoluem com os gêneros; e (ii) as sequências são formas de planificação convencional observáveis no interior dos tipos e de incidência restrita (as narrativas aparecem somente nos tipos relato interativo e narração).

Sequências e tipos são modelos cognitivos preexistentes herdados da prática oral ou escrita dos gêneros de um intertexto que, por condições sociais e históricas, modificam-se *ad infinitum*. Em termos didáticos, pode-se pensar, com Schneuwly (2004), que seu manejo obriga a escolhas e ajustes dos modelos disponíveis tendo em vista as contingências da situação de produção, o grau de implicação/autonomia em relação aos conteúdos tematizados, a relação de disjunção/conjunção para com as coordenadas da situação material de produção, o gerenciamento dos mecanismos de planificação etc. Entretanto, para os propósitos desse estudo, interessa aqui apenas a sequência argumentativa.

À sequência argumentativa subjazem raciocínios semiológicos como

esquematisações, observáveis por arranjos prototípicos específicos. O raciocínio argumentativo baseia-se numa tese anterior sobre a qual são acrescentados dados novos, que são objeto de inferências que orientam para uma conclusão. A inferência apoia-se sob suportes ou restrições, cujo balanço determina a força da conclusão; seu protótipo apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: a de premissas, “em que se propõe uma constatação de partida” (BRONCKART, 2009, p. 226). “A de apresentação de **argumentos**” (*ibid*, p. 227) ou “de um dado ou elemento explícito de sustentação” (BONINI, 2005, p. 221). A de apresentação de contra-argumentos e a de conclusão “(ou de **nova tese**), que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos” (BRONCKART, 2009, p. 227).

Por sua relevância, convém explorá-la sob um ponto de vista didático, sobretudo quanto às esquematizações e os operadores argumentativos que sua estruturação comporta. Segundo Bonini (2005), conjunções adversativas como o *mas* contrariam a conclusão plausível, a partir da regra de inferência estabelecida, levando à conclusão proposta pelo texto. Koch (2008, p. 156), citando Guimarães (1981), lembra, por exemplo, que “a estratégia do **mas** é a de frustrar uma expectativa que se criou no destinatário”, surpreendendo-o com o valor da nova tese. Em argumentação, a expressão de determinadas competências teria relações com o manejo de esquematizações e operadores semelhantes, suas funções e seus efeitos no/sobre o texto.

As esquematizações são movimentos argumentativos de negociação, refutação ou sustentação que, uma vez bem realizados por meio de elementos linguístico-discursivos específicos, conduziriam o leitor a aderir à tese do texto. Em tempo, o texto que finge concordar com as restrições que se impõem a seus suportes cria uma falsa expectativa em seu leitor a respeito do que se deve concluir (conclusão plausível), conduzindo-o, de fato, ao que resta concluir (nova tese). Se argumentar é agir linguisticamente no mundo, os gêneros e as estruturações que venham a comportar serão como instrumentos que viabilizarão essa ação sob as capacidades - accionais, discursivas, linguístico-discursivas, supratextuais -, do agente-produtor.

Em suma, a ocorrência do tipo misto interativo-teórico expressará a

implicação do aluno com o tema e com seus leitores: a atitude enunciativa será, portanto, assumir a responsabilidade pelos julgamentos, comentários ou opiniões expressos e, ao mesmo tempo, levar os leitores em conta, solicitar-lhes a atenção, procurar sua aprovação, antecipar suas objeções. Já a ocorrência da negociação/refutação expressará um esforço, ainda que incipiente, em fazer prevalecer uma tese sobre argumentos contrários. Essas são noções importantes que definirão, neste estudo, o grau de assimilação do que foi ensinado pela sequência didática adotada. Todavia, são características compartilhadas apenas pelas primeiras versões do contexto B, o que conduz o olhar para a sala de aula.

## **2.2 As contribuições da Sociolinguística Interacional (SLI): a interação**

O método de indução analítica apenas apresentado no capítulo anterior é largamente empregado em análises de cunho etnográfico devido ao seu movimento de retroação. Hipóteses são levantadas a partir do que foi observado em vídeo e confrontadas com as evidências, num trabalho que permite eliminar o que não se sustenta e generalizar em função do que se repete. À hipótese da diferença entre as primeiras versões seguiu-se a da relação das aulas com essa diferença, o que levou a uma observação mais atenta dos vídeos sob o consenso de que, segundo Kleiman (2006a, p. 275), “os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação”.

De fato, estudos sobre interação de sala de aula (MATÊNCIO, 2001; MOITA-LOPES, 2001; JUNG e GONZALES, 2009; SALIMEN e CONCEIÇÃO, 2009) apontam para diferentes padrões interacionais construídos no fluxo da interação e não restritos à orientação institucional do espaço onde ocorrem. Isso implica, segundo Goodwin e Duranti (1992, p. 5)<sup>12</sup> “abordar o contexto a partir da perspectiva de um ator realmente operando no mundo onde se encontra ou em que está incorporado”, ligando a análise às atividades típicas daquele espaço.

Um modo de se conhecer determinado contexto é descrevê-lo segundo sua

---

<sup>12</sup> “approaching context from the perspective of an actor actively operating on the world within which he or she finds him - or herself embedded”.

estrutura de participação (PHILIPS [1974] 2001; [1976] 2002), que comporta, para Shultz, Florio e Erickson (1982, p. 95) as “regras de alocação de direitos e deveres comunicativos entre os indivíduos”<sup>13</sup>. Ao descrevê-las, descreve-se a estruturação típica de cada contexto. A relação professor-aluno numa sala estará sujeita às regras que esses participantes puderem ou quiserem estabelecer, alocando direitos e deveres comunicativos que, em geral, subsumem os papéis institucionalizados que desempenham. Mas é provável que alunos assumam direitos que de outro modo estariam reservados ao professor, o que provoca na estrutura mudanças detectadas por complexas pistas ou marcadores (para)linguísticos.

São marcadores em geral perceptíveis por mudanças de *footing* (GOFFMAN, [2002] 1979 p. 113), visto que “o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão”, tornando relevantes “segmentos prosódicos”, “evidentes mudanças de posicionamentos” e “sutis alterações de tom”, mais que “segmentos sintáticos” propriamente ditos. Numa mudança de *footing* enquadra-se o que é relevante para o momento da interação, já que, segundo Garcez e Ostermann (2002, p. 260-1) “as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os eventos e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais, ou alinhamentos que constituem os eventos”.

Em termos práticos, papéis institucionalizados como os de professor e aluno costumam estar, segundo Maynard (1984), citado por Del Corona (2009), sob um “*mandato institucional*” com o qual interagem sob um ritual de gestos, posturas, falas, entonações, direitos e deveres comunicativos específicos. Qualquer alteração aí será percebida como uma mudança no *footing* dos participantes e será reinterpretada pelo grupo que, por sua vez, provocará mudanças na estrutura de participação - e, por vezes, conflitos interacionais. Mas o modo como tal rearranjo é interpretado depende de pistas de contextualização, das quais Gumperz, (1992; [1982] 2002) dá um exemplo elucidativo sobre como traços culturais e quebra de hierarquia inviabilizam a comunicação.

Num diálogo entre falantes de inglês de diferentes nacionalidades, falhas

---

<sup>13</sup> “patterns of allocation of interactional rights and duties among individuals”.

comunicativas resultam de diferentes sistemas de contextualização através de sinais prosódicos, cinésicos e proxêmicos que inviabilizam as inferências que permitem o entendimento mútuo. De um lado, um aluno indiano pleiteando uma vaga em um curso para um público de perfil bem específico; de outro, uma norte-americana responsável pelo curso. O autor mostra como o aluno, ao reproduzir em seu pedido um ritual típico de sua cultura - em que solicitantes reconhecem-se como extremamente inferiores -, desconhece as pistas emitidas pela coordenadora, que sinalizavam para a incompatibilidade do perfil profissional do candidato e não para suas aptidões pessoais. Nesse sentido, a interação tinha um enquadre institucional indevidamente interpretado.

As pistas então informam aos participantes “qual a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico dever ser entendido e como cada elocução se relaciona ao que a precede ou sucede” (GARCEZ & OSTERMANN, 2002 p. 263). Em termos práticos, alterações de volume, intensidade, ritmo, repetições, inclinações, volteios, expressões faciais, aproximações e afastamentos etc. são pistas do que deve ser inferido pelos participantes. Desse modo, a cada mudança na ordem figurativa dos papéis sociais os participantes devem atentar para o conjunto de sinais que os direcionam para um novo *footing*. Numa sala de aula, tais mudanças podem romper o mandato institucional<sup>14</sup> e a aula, segundo Garcez (2008):

adquire um caráter emergente e improvisado, facilitando novas ações e novas configurações de ações que incluem a participação exuberante, associada à resistência e exclusão, desafio público e sonoro ao professor mediante confronto, crítica, contradição e correção; correção de professor por aluno e de aluno por aluno. (GARCEZ, 2008, s/p)

A importância dessas alterações na descrição de uma estrutura de participação

---

<sup>14</sup> Ao lado desse rompimento, a ocupação do espaço físico pode estar mais ou menos condicionada às características descritas por Garcez (2008). Nesse aspecto, interessam os arranjos conversacionais (KENDON, 1990) construídos pelos alunos e paralelos aos que o professor tenta construir com toda a classe. Em geral, uma interação mais aberta permite a construção de inúmeros arranjos, já que os alunos não teriam como fonte única de enquadre apenas a figura do professor. No capítulo 4, será visto que a maior simetria no contexto A provocou maior número de arranjos, ao contrário do que se verifica no contexto B.

qualquer é que elas sinalizam para os sentidos atribuídos pelos participantes ao que fazem em conjunto falando ou gesticulando, e ao contexto no qual interagem. Aplicadas à sala de aula, elas sinalizam para quadros de inferência que oscilam entre dois ritmos reguladores da interação (MATÊNCIO, 2001): o social e o acadêmico<sup>15</sup>. Eles expressam as fronteiras entre o ritual e o espontâneo e sobrepõem-se mutuamente: de modo constante, o ritmo social é rompido - alunos assumem papéis não previstos - e compromete o acadêmico - o fazer didático fica paralisado. Mas que relação pode existir entre diferenças na estrutura de participação e diferenças nas produções textuais?

Segundo Del Corona (2009, p. 16), “o que define uma fala como institucional não é o contexto físico onde ela acontece”, mas “a co-construção das identidades dos participantes como representantes da instituição”. A principal característica da interação institucionalizada, lembra a autora a partir de Maynard (1984), é: (i) o cumprimento do mandato institucional; (ii) restrições às contribuições aceitas; e (iii) inferência de enquadres e procedimentos. Em uma estrutura de participação mais assimétrica, essas três características cumpririam-se a despeito de toda participação exuberante do aluno, resistência, crítica ou exclusão.

Já numa estrutura mais simétrica, os papéis interacionais construídos no fluxo da fala sobreporiam-se rotineiramente aos papéis institucionalizados, uma vez que haveria poucas restrições às contribuições interacionais feitas pelos alunos e ausência de um conjunto de inferências de enquadres ou procedimentos que sinalizassem, constantemente, para o caráter didático-pedagógico do evento. E a tendência para a assimetria ou a simetria numa aula pode estar nos ajustes feitos pelo professor nos dois ritmos que caracterizam, para Matêncio, a aula enquanto *script* social e discursivo: caberia a alguma das partes a legitimação ou a ratificação dos papéis institucionalizados e o cumprimento desse mandato.

Se, como diz Erickson (2001, pp. 11-12), “diferenças quanto à aprendizagem

---

<sup>15</sup>O social é regulado pelos papéis sociais de professor e aluno quando estes assumem tais identidades. O acadêmico é regulado pelos procedimentos didático-discursivos impostos pelo currículo escolar.

e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos”, deve-se então olhar para aquilo que parece contribuir minimamente para que as características de que fala Del Corona se cumpram, e observar quais fatores (ações verbais, não verbais, ocupação do espaço físico, do tempo) criariam espaços mais favoráveis à construção de andaimes interacionais para que os alunos se apropriem daquilo que estudaram. Em alguns casos, a interação pode ser decisiva para isso.

Em um estudo sobre andaimagem em classe de alfabetização, por exemplo, Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006) relacionam prefácios a perguntas, recontextualizações, canais de retorno, expansões, complementações, exemplos ou explicações etc. à criação de momentos oportunos para o aprendizado, que se dá por meio de pistas da professora. Para as autoras, as pistas são a substância dos andaimes por sinalizarem aspectos do objeto de ensino que fogem à explicação meramente linguística. Os andaimes relacionam-se ao papel de “agente cultural”, que Bruner (1985) atribui à mãe quando introduz a criança nos “formatos prototípicos” da produção de significados socialmente relevantes.

Entretanto, a interação pode construir andaimes<sup>16</sup> mesmo através da escrita, e os alunos podem se mostrar atentos a certas marcas do gênero usadas pelo professor e reproduzi-las em seus textos, indiciando reproduções de “formatos prototípicos” de alguém legitimado, como mostra o estudo de Bazarim (2006). Mas ao reproduzir, o aluno pode iniciar ou uma cópia de trechos aleatórios, ou um processo de retextualização, ou seja, de ressignificação do texto-base. A retextualização revela, segundo Marcuschi (2005), uma consciência mais apurada das restrições a que o texto-base estará submetido na nova situação de uso, em que se trabalham capacidades linguístico-discursivas, pragmáticas e cognitivas em operações de *idealização e reformulação*.

Essas operações, que em resumo são eliminações, estilizações, reconstruções

---

<sup>16</sup> Andaimes interacionais diferem dos andaimes relatados no artigo “*The role of tutoring in problem solving*” (WOOD, D.; BRUNER, J. S. & ROSS, G., 2006; ver capítulo 16), em que se conhece o grau de dificuldade da criança em relação a determinada tarefa. Na interação de sala de aula, os andaimes resultam tão somente da atmosfera positiva criada pelos participantes.

e reordenamentos, revelam o grau de conhecimento de quem retextualiza sobre os sentidos expressos pelo texto-base e, especialmente quando da passagem do texto falado para o texto escrito - ou da aula para o texto -, revelam também um trabalho de compreensão, como atividade cognitiva, a respeito do que se quer com o processo de retextualizar. Assim, de um modo prático, quando um aluno se vale do que ouviu em sala de aula como exemplo claro do que tem a argumentar, ele está reproduzindo discursos - com os quais concorda ou não -, mais do que simplesmente pacotes de texto, mobilizando e manipulando algo que fará parte de seu projeto de dizer.

Na prática, a legitimação dos papéis institucionalizados de professor e alunos, que em última instância só pode vir a ser efetuada pelos participantes imediatos da interação de sala de aula, implica numa aceitação mútua de direitos e deveres comunicativos atrelados ao conjunto de enquadres e procedimentos típicos da fala-em-interação institucionalizada. Sem a anuência mínima necessária dos participantes, a criação de um espaço adequado para a aprendizagem – e, de quebra, a construção de andaimes interacionais para isso – ficaria comprometida, bem como o cumprimento do mandato institucional do professor. O resultado seria, quase sempre, uma interação dispersa.

Em suma, noções como as descritas aqui serão importantes instrumentos analíticos que diferenciarão as duas salas aqui focalizadas. Ao contrário do que será visto no contexto A, a maior assimetria no contexto B favoreceu o cumprimento do mandato institucional, levando a uma ocupação mais tradicional do espaço físico pelos alunos. Mas, ao mesmo tempo, a simetria pontual nesse mesmo contexto, expressa pelas mudanças de *footing* ratificadas pelos alunos e pelo professor, criou momentos mais descontraídos, mais dinâmicos e dialógicos, que facilitaram a apropriação por parte dos alunos do que foi ensinado com a sequência didática já em suas primeiras versões. Mas como as primeiras versões dos dois grupos se comportaram na reescrita?

### **2.3 As contribuições dos estudos sobre processos de reescrita**

Conforme apontado no capítulo anterior, o processo de correção sofreu ajustes em função das dificuldades na estrutura de participação. A lista de controle/constatação deu lugar aos bilhetes orientadores, que podem ser, nas palavras de Signorini (2006, p. 08), gêneros catalisadores responsáveis pelo “desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus aprendizes”. Bilhetes permitem um tipo de correção textual-interativa que construiria com o aluno um canal de interlocução diferenciado cuja interação um-para-um renderia efeitos mais progressivos sobre o texto (BUIN, 2006, 2007; NASCIMENTO, 2009; RUIZ, 2010).

Especialmente em gêneros argumentativos, essa correção permite que o professor exerça o papel de *Terceiro* (PLANTIN, 2008), uma figura entre o *Proponente* (quem argumenta) e o *Oponente* (quem contra-argumenta) que julga a pertinência da tese levantando aspectos que a comprometeriam. Mas para além dos questionamentos que ele possa fazer, é a construção de uma interação mais positiva que essa correção proporcionaria. Como se verá no capítulo 5, o progresso nas versões finais do contexto A, medido pelas inúmeras operações linguísticas de inclusão, supressão, substituição e deslocamento (FIAD, 1991; FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2004), pode ter relações com isso, já que a disposição desses alunos em participar dessa interação parecerá muito diferente daquela da interação oral de sala de aula, que será descrita no capítulo 4.

## **2.4 Resumo do capítulo e algumas palavras**

Neste capítulo, propus resumir, de modo mui insuficiente, as contribuições de três áreas que subsidiarão as análises nessa dissertação. Alguns achados do ISD foram trazidos para explicar as diferenças entre as primeiras versões dos dois grupos de alunos quanto à atitude frente à situação de produção criada através da sequência didática (autonomia/implicação), e as esquematizações que a sequência argumentativa comporta. Alguns da SLI foram trazidos para explicar as diferenças entre as estruturas de participação desses dois grupos e a relação disso com essas diferenças textuais. E outros foram esboçados dos estudos sobre reescrita para mostrar os impactos da correção com esses alunos.

Todavia, os limites desses campos teóricos devem ser comentados, especialmente sob os reducionismos que essa investigação provoca. Em primeiro lugar, há que se pensar no recorte de uma noção tão vasta como a de gênero quando se consideram “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos” “com regularidades de organização e marcação linguística” (BRONCKART, 2009, pp. 89-136). Descrições linguístico-textuais de gêneros para efeitos didáticos costumam, nas palavras de Kleiman (2005, p. 12), “deformar o gênero no processo”, descaracterizando “aspectos constitutivos de práticas sociais que envolvem alguma forma de ação”.

Não apenas práticas sociais mais amplas, mas o contexto do qual o gênero é um organizador das práticas centradas no ensino, ou seja, o que os modelos didáticos de gênero inspirados no ISD precisam considerar, nas palavras de Pereira & Graça (2007, p. 184) são “as características da própria aula enquanto contexto de produção”. Para essas autoras, numa formulação didática de gênero, o contexto, um fenômeno que atravessa a produção escrita, fica restrito às representações mentais que tem o agente-produtor sobre a situação de produção, sem considerar as representações socio subjetivas, emocionais, volitivas etc. geradas a partir da interação de sala de aula ou do mundo mais exterior.

Em segundo lugar, há um outro limite aqui, se também se pensar no recorte

de uma noção tão complexa como a interação, mais precisamente, a fala em contexto social ou institucional. Há uma inclinação da análise mais geral da fala para encampar o contexto pela transcrição de extratos de fala; ou seja, para acessar o real vivido de uma sala de aula, portanto um contexto institucionalizado, basta acompanhar os excertos de fala que o analista julga relevantes para descrevê-la, sem muito se importar com os materiais aí presentes, incluindo os textos, a menos que algum dos participantes os julgue e demonstre como relevantes através da fala.

Portanto, o recorte proposto nesse estudo toma o texto em partes linguisticamente identificáveis e a interação no que ela tenha a expressar sobre essas partes, sob a suposição de que diferenças de aprendizagem entre salas de aula tem relações com diferentes tipos de interação professor-alunos (ERICKSON, 2001). Nos dois contextos aqui focalizados, os achados insuficientemente resumidos neste capítulo serão convocados para indicar que a qualidade da interação pode determinar uma maior ou menor apropriação pelo aluno dos modelos textuais que venham do professor ou da sequência didática que este venha a adotar.

### **CAPÍTULO 3**

## ANÁLISE DAS PRIMEIRAS VERSÕES

No capítulo 1, uma diferenciação entre as primeiras versões dos dois grupos de alunos foi balizada por um modelo escolarizado do artigo de opinião, cuja sistematização resulta da hipótese de que os textos terão características comuns, relevantes para a avaliação das capacidades escritoras dos alunos (MACHADO, 2005a). Neste capítulo, investigo a hipótese de que alguns elementos dessa diferenciação tornam as produções do contexto B mais argumentativas que as do contexto A, por estarem mais próximas desse modelo. Serão analisados 7 exemplos. Os 5 primeiros demonstram, segundo o parâmetro a seguir, baixo índice de argumentatividade e os 2 últimos, o que seria um índice mediano.

### 3.1 Em busca de um parâmetro de argumentatividade

Como dito no capítulo anterior, a natureza semiótica da ação de linguagem cria mundos discursivos cujos correspondentes empíricos são os textos, que trazem regularidades de organização e marcação linguísticas (BRONCKART, 2009). Elas compõem segmentos - tipos de discurso -, que expressam a relação que o agente-produtor mantém com tais mundos. Na ocorrência do tipo teórico, o distanciamento e a abstração das instâncias enunciativas conferem autonomia em relação aos conteúdos tematizados, que constroem, a partir do texto, um mundo discursivo conjunto ao mundo físico desse agente.

Entretanto, tal autonomia é relativa. Na fusão dos tipos teórico e interativo - portanto um tipo misto interativo-teórico -, os mecanismos enunciativos evidenciam as instâncias avaliativas (vozes) sobre parte ou o todo dos conteúdos tematizados e os de textualização conferem o encadeamento lógico-argumentativo desses conteúdos. A fusão coloca as características de cada tipo simultaneamente no texto e dá vazão à implicação do agente-produtor naquilo que ele diz, como resultado da dupla restrição a que Bronckart (2009) faz referência.

Como resultado, ao mesmo tempo em que os conteúdos tematizados são

tratados como verdades autônomas e independentes da situação de comunicação instaurada pelo texto - autonomia expressa pelo recurso ao presente genérico, pela elevada densidade sintagmática, pelos mecanismos de textualização como os operadores e/ou modalizadores lógico-argumentativos etc. -, essas verdades autônomas necessitam da adesão dos leitores sempre que estiverem envolvidas numa situação de argumentação em que diferentes verdades são mobilizadas na defesa de determinado ponto de vista.

O esforço do agente-produtor por tal adesão será expresso pelo recurso aos pronomes de primeira pessoa, às frases imperativas, às referências ao par autor/destinatário, às coordenadas espaço/tempo etc. e à implicação com os conteúdos tematizados no texto. A implicação será, nesse caso, estratégica: ou esse agente está envolvido, interpelando seus leitores e assumindo para si a proposição que defende, ou os conteúdos tematizados são para ele verdades atestadas pelo senso comum ou pelo rigor científico. Mas a maior ou menor implicação do agente-produtor é, como sugerem as sequências didáticas, um acontecimento irrelevante.

Para argumentar, a implicação do autor não confere, por si mesma, maior argumentatividade ao texto - haja vista os inúmeros exemplares de gêneros argumentativos na imprensa em terceira pessoa. Mas a questão da relação autonomia/implicação com os parâmetros da situação de produção, no tipo de discurso misto interativo-teórico, é que, sendo teórico, a atitude do agente será de relativa distância e neutralidade, como ao elencar uma série de razões extraídas de dados estatísticos. Sendo interativo, a atitude será de interpelação, como ao considerar a presença do leitor e solicitar-lhe o engajamento, uma vez que as razões não falam por si mesmas.

Como se vê, o tipo misto entraria na estruturação de gêneros argumentativos

abarcando a sequência argumentativa, cuja esquematização é a do ato de se contrapor enunciados sustentando-se em suportes. Assim, esse ato compreende os raciocínios lógicos ou semilógicos implicados em seu uso, que trabalha basicamente sob uma premissa, cujos suportes serão contracenados com restrições que sejam pertinentes, em dois movimentos principais: a negociação, em que se finge concordar com os argumentos contrários a fim de criar uma falsa expectativa no leitor, e a refutação, em que se antecipa os contra-argumentos a fim de mostrar suas falácias.

A presença dessas características será um parâmetro de avaliação da argumentatividade das primeiras versões. Dois índices de argumentatividade balizarão as análises que seguem: o baixo índice compreende a não implicação do aluno com o tema, mas, sobretudo, a completa ausência dos movimentos argumentativos tal como descritos acima. O médio índice compreende uma maior implicação e, sobretudo, a presença desses movimentos, ainda que mal administrados pelo aluno. Embora a ênfase nesse parâmetro subjugué o gênero a não mais que estruturas sintáticas ensináveis e bem ou mal administradas, ela foi, conforme já discutido em capítulos anteriores, um indicador do que foi assimilado pelos alunos.

### **3.2 Baixo índice nas primeiras versões do contexto A: exemplo 1 (José)**

#### A gravidez na adolescência

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

A gravidez na adolescência envolve muito mais do que problemas físicos, pois há também problemas emocionais, sociais entre outros.

Uma jovem de 14 anos, por exemplo, não está preparada para cuidar de um bebê, muito menos de uma família.

Alguns especialistas afirmam que quando o jovem tem um bom diálogo com os pais, quando para ter relações e gerar um filho, há uma baixa probabilidade de gravidez precoce e um pequeno índice de doenças sexualmente transmissíveis.

Tendo como parâmetro a presença do tipo de discurso misto interativo-teórico

e da negociação/refutação, é necessário retomar, do capítulo 2, uma importante característica do discurso teórico: o predomínio do tempo presente, com valor genérico. Ele confere ao texto um encadeamento de frases declarativas “*A gravidez está; A gravidez envolve; Uma jovem não está; Alguns especialistas afirmam*”, já que o tempo dos conteúdos tematizados é indiferente ao do processo expositivo. As verdades expressas no exemplo 1 independem do tempo em que se encontra o autor e seus leitores.

Assim, pela ausência de marcadores espaço-temporais, as coordenadas do mundo discursivo mantém uma relação conjunta às coordenadas do mundo ordinário e os conteúdos veiculados são objeto de um expor autônomo em relação aos parâmetros da situação de produção. A indicação de uma instância de agentividade “*Alguns especialistas*” faz-se na completa distância da fonte da produção (o aluno). A frase “*há uma baixa probabilidade de gravidez precoce e um pequeno índice de doenças sexualmente transmissíveis*” confirma a acentuada densidade sintagmática desse tipo teórico.

A ausência da negociação ou da refutação não leva à defesa de uma tese de natureza controversa, o que dá ao texto uma combinação de frases quase independentes no que veiculam como conteúdo. Tem-se, ao que parece em decorrência da relação totalmente autônoma do aluno, da ausência do tipo misto interativo-teórico e, sobretudo, da negociação/refutação, mais um texto dissertativo do que argumentativo, no sentido dado por Garcia (1998, p. 370): “a primeira (dissertação) tem por propósito principal expor ou explicar, explicar ou interpretar ideias”.

O próximo exemplo, a abundância do presente genérico confere à sequência de parágrafos um caráter autônomo em relação aos conteúdos tematizados. O tipo teórico expressa-se em estado latente, via organizadores lógico-argumentativos “*mas*”, expressões lógico-operativas “*isso faz com que*” e retomadas anafóricas pronominais intratextuais “*isso*”. Tem-se, de fato, um sucedâneo de considerações com acentuada organização referencial (*Jovens, meninas, meninas, elas, ela, dessas meninas* etc.).

### **3.2.1 Exemplo 2 (Renato)**

### Gravidez na adolescência

Jovens hoje em dia estão engravidando mais cedo do que esperávamos, hoje meninas engravidam aos 12, 13 anos de idade.

Muitas meninas param de estudar por causa da gravidez e isso faz com que elas fiquem atrasadas nos estudos, só depois que o filho (a) cresce é que ela vai retomar os estudos, a maioria dessas meninas não usa preservativo ou toma anticoncepcional.

Hoje em dia é proibido o aborto no Brasil mas mesmo assim existem clínicas clandestinas e isso faz com que as meninas façam abortos, muitas meninas acabam morrendo porque as clínicas não tem nenhuma higiene. As meninas acabam pegando uma infecção e ficando em coma.

O aborto no Brasil só é legalizado em casos de estupro de acordo com a lei. E o que nós podemos dizer sobre isso é que as meninas saibam se prevenir para que não aconteçam alguns desses fatos relatados acima.

No mundo conjunto ao mundo ordinário de sua produção, o texto é construído sob um expor autônomo, do qual o *nós* - “*do que esperávamos*” -, não remete ao agente-produtor (o aluno) ou a nenhum dos interlocutores, mas equivale a uma voz social como fonte avaliadora dos conteúdos tematizados. A expressão “*E o que nós podemos dizer sobre isso*” marca o traço opinativo do texto sem, entretanto, configurar-se num tipo de discurso interativo. A completa ausência de movimentos argumentativos como negociação ou refutação atribui ao texto o baixo índice de argumentatividade.

No próximo exemplo, uma vez mais a predominância do presente genérico, ao lado de outras características, indicará uma constituição do texto pelo tipo de discurso teórico, o que acentua o caráter autônomo do processo expositivo em relação às coordenadas materiais de sua produção. Mas o imperativo dos verbos marcará o tipo de discurso interativo, sinalizando uma passagem da autonomia para a interpelação, em que o autor (o aluno) “fala” diretamente aos interlocutores objetificados em seu texto.

### 3.2.2 Exemplo 3 (Laissa)

#### A gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência tem sido o trauma de muitos pais. As meninas não pensam o que pode acontecer, se tiverem relação sexual cedo podem acabar engravidando ainda novas. Muitas vezes, o pai não assume a criança e como a menina precisa do apoio do pai e não vai ter acaba fazendo o que muitas delas fazem: abortam sem dó.

Sem pensar que a criança não tem culpa por seus erros, acabam matando uma criança inocente e mais tarde quando casarem e não poderem ter filhos, jogam a culpa naquela criança.

Às vezes a mente fica pesada, só que é tarde demais e acabam prejudicando a sua saúde, o seu útero e matando uma vida.

Elas tinham que fazer isso com responsabilidade, já que vão fazer cedo, que usem o preservativo. Existem muitas formas de você evitar uma gravidez na adolescência.

A primeira é sempre usar camisinha. Para que existem tantas campanhas de prevenção? E não previne só a gravidez, previne também várias doenças, como uma que todos conhecem, a Aids.

A segunda forma de se evitar são os remédios. Hoje em dia existem muitos remédios para evitar a gravidez.

A terceira forma é não fazer isso cedo, pensar mil vezes antes de fazer isso, para ter relação sexual, tem que ter responsabilidade, muita responsabilidade.

Porque se não tiver consciência do que se está fazendo acaba engravidando cedo e a maioria das meninas que engravidam cedo não tem estrutura para sustentar uma criança, o corpo não está formado e o útero não tem espaço para uma criança.

Se não tiver a intenção de abortar, acaba perdendo por não ter estrutura.

Um recado para as jovens: façam isso com responsabilidade, participem de grupos de adolescentes que já passaram por isso, vá ao médico, peça ajuda para alguém mais velho e vai ser bem mais feliz.

O presente genérico, ao lado de expressões referenciais intratextuais “*Elas tinham que fazer isso*” e de organizadores lógicos “*A primeira; A segunda; A terceira*” indica, em grande parte, o tipo de discurso teórico, a despeito da baixa densidade sintagmática dos parágrafos. Mas o imperativo “*façam, participem, vá, peça*” marca o tipo de discurso interativo, sinalizando uma passagem da autonomia para a interpelação direta das jovens “*a menina, elas, das meninas*” e uma fronteira entre os tipos teórico e interativo. Todavia, o maior problema do texto é a ausência da negociação ao da refutação.

No próximo exemplo, o caráter conjunto do mundo discursivo criado a partir do texto não restringe a verdade dos conteúdos tematizados ao momento da produção. Nesse mundo conjunto, a relação autônoma do aluno com parte desses conteúdos é atestada pela ausência de pronomes de primeira pessoa. Predomina o discurso teórico, sem que unidades comuns ao discurso interativo, como marcadores temporais, indiquem o momento da produção do texto. Todas as asserções soam como verdades absolutas.

#### **3.2.3 Exemplo 4 (Carla)**

#### A gravidez na adolescência

Hoje em dia, é cada vez mais comum encontrar adolescentes grávidas. Isso acontece porque os adolescentes estão começando sua vida sexual mais cedo.

Com isso aumenta cada vez mais alguns problemas como a mortalidade infantil, aumenta o número de abortos, espontâneos ou induzidos, e o número de crianças abandonadas.

Alguns adolescentes, ou crianças, ainda deviam estar brincando, no auge da infância, acabam trocando uma vida infantil por uma vida sexual ativa.

Na maioria das vezes, as pessoas falam que a culpa da gravidez é a falta de informação, o que não é verdade, informações não faltam, muito pelo contrário, sobra informação, o que falta é responsabilidade. Os adolescentes tem uma vida sexual ativa, mas não querem pensar em sofrer as consequências.

Se as adolescentes engravidassem e tomassem conta da responsabilidade seria bem melhor, mas isso não acontece, um adolescente não tem responsabilidade nem condições suficientes para cuidar de uma criança. E por isso recorrem a “soluções” erradas, como o aborto, por exemplo. Nem sempre o aborto é induzido, muitas vezes é espontâneo, alguns adolescentes não tem capacidade ou não são saudáveis suficientes para gerarem um bebê.

A solução para esse problema é os adolescentes se preocuparem mais com o seu futuro e se responsabilizar pelos seus atos, ou então pensar mais antes de agir.

O modo pelo qual o texto antecipa as objeções de seus leitores quanto à generalização da atividade sexual precoce é o apelo a um esboço de refutação. Em “*Na maioria das vezes, as pessoas falam que a culpa da gravidez é a falta de informação*” é explicitada a ideia a ser combatida. Contudo, o conteúdo dessa ideia não é plenamente desenvolvido, desaparecendo do texto as restrições que, na refutação, devem ter menor efeito do que os suportes. Assim, o peso da conclusão, que depende do balanço entre suportes e restrições, fica comprometido. O manejo pouco eficaz das estruturas que caracterizam a refutação também imprime o baixo índice de argumentatividade do exemplo do contexto B abaixo.

#### **3.2.4 Baixo índice nas primeiras versões do contexto B: exemplo 5 (Arthur)**

#### Nem Copa, nem Olimpíadas

O Brasil vai ser sede da próxima Copa do Mundo e das Olimpíadas. O país vai ser o primeiro da América do Sul a sediar as Olimpíadas, mas será que o Brasil tem condições para sediar esses grandes eventos mundiais?

Segundo o comentarista esportivo Juca Kifouri, que escreve para o jornal Folha de São Paulo não, porque um país que não investe no esporte com ginásios esportivos, materiais adequados para os esportes não merece receber tamanha responsabilidade. Vejamos outros moti-vos

Em primeiro lugar, o país sofre muito com os meios de transporte, principalmente o transporte público, por exemplo os ônibus que sofrem com os congestionamentos na cidade de São Paulo, e isso pode atrapalhar a chegada do público aos estádios e ginásios onde serão realizados os jogos.

Em segundo lugar, o Brasil tem problemas também com o saneamento básico. Uma pesquisa feita pelo IBGE em 2008 mostra que apenas 52% dos lares no país tem saneamento básico, o que é muito pouco para um país tão grande e que vai precisar de muita moradia para abrigar os atletas e suas delegações.

Portanto, um país que apresenta tantos problemas como os que foram ditos não merece dois grandes eventos mundiais como esses, porque pode passar vergonha diante dos outros eventos já realizados.

No mundo conjunto ao mundo ordinário construído no/pelo texto, os conteúdos tematizados são objetos de um expor autônomo, marcado pela recorrência ao presente, às modalizações lógicas “*isso pode atrapalhar*”, à referenciação intertextual “*Uma pesquisa feita pelo IBGE*” e dêitica intratextual “*isso pode atrapalhar*” que, em conjunto, constituem o discurso teórico. Já a presença de formas verbais de futuro com auxiliar “*vai ser; vai ser*” e do imperativo “*Vejamos*”, faz incidir sobre esse tipo algumas das características do discurso interativo, resultando num tipo misto interativo-teórico.

Em seu interior, a tese “*Segundo Juca Kfourri não*” - atribuída a uma voz a quem se delega parte das avaliações do texto -, e os argumentos não constituem uma sequência argumentativa. Restrições para o argumento de autoridade, no 2º parágrafo, e para os parágrafos 3 e 4 são amplamente ignoradas: os eventos não seriam o ponto de partida para se criar uma cultura esportiva no país? Os sistemas de transporte não garantirão o fluxo de visitantes, pelo menos, aos locais de competição? A construção das vilas olímpicas já não prevê o saneamento básico?

Como se vê, o baixo índice de argumentatividade desses primeiros casos

parece fruto da ausência de um maior esforço do aluno em implicar-se no próprio texto a ponto de interpelar seus leitores e solicitar-lhes a aprovação. Marca esse esforço unidades características do tipo interativo-teórico, como pronomes de primeira pessoa e o imperativo. Mas acima disso, a ausência ou a insuficiência da sequência argumentativa, e suas esquematizações típicas (negociação ou a refutação) confere o baixo índice com que foram classificados esses exemplos. Mas o que seria um médio índice?

### 3.2.5 Médio índice nas primeiras versões do contexto B: exemplo 6 (Marcos)

Olimpíadas: ter ou não ter?

Se dá em anúncio à população quem seria a sede das Olimpíadas no ano de 2016, e para a surpresa de todos quem vence é o Rio de Janeiro. Mas fica a questão em pauta: o Rio de Janeiro é merecedor de receber esse histórico evento? Eu voz respondo sim, o Rio de Janeiro é sim merecedor de sediá-lo.

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que um evento do porte de uma Olimpíada iria trazer reconhecimento internacional, dizendo às potências: “Hei, eu sou capaz”.

Em segundo lugar, os investimentos em diversas áreas de cuidado público, como segurança, saúde, educação e empregos, além de crescerem, seriam acelerados trazendo benefícios para a cidade. Mas devemos saber que essas melhorias podem ser mascaradas, dando uma falsa impressão de cidade padrão, como pensar que o resto da cidade não necessita de melhorias, sendo deixado de lado.

E por último, há aqueles que discordam da ideia, pois só o Rio receberá as melhorias e os outros estados não, mas um exemplo de benefícios a outras regiões é a Copa do Mundo de 2010 na África do Sul, que não só beneficiará os meios esportivos e as cidades envolvidas no evento, mas sim regiões diferentes do país, com a hotelaria e o turismo por impulso do evento.

Em suma, podemos concluir que mesmo com a possível ideia de mascaramento, o Rio deve ter o direito de receber o evento, pois ele trará benefícios não só para o Rio de Janeiro, mas sim para todo um país.

Quer pela assunção dos conteúdos tematizados - ou parte destes, em que a instância de agentividade se confunde com a própria voz do autor, como em “*Eu voz (vos) respondo sim*” -, quer pelas formas verbais em primeira pessoa, o grau de implicação no texto do exemplo 6, ao lado das esquematizações por organizadores textuais “*Em primeiro lugar*”, “*Em segundo lugar*”, “*E por último*” etc., conferem à unidade uma estruturação sob o discurso misto interativo-teórico. O recurso ao presente mantém os conteúdos tematizados do mundo discursivo criado em uma relação conjunta ao mundo ordinário do agente-produtor (aluno).

No esforço por angariar a adesão de seus prováveis leitores, esse agente

recorre aos futuros simples e condicional (parágrafos 2, 3 e 4), que tem caráter projetivo: vislumbram-se os benefícios com a realização dos Jogos Olímpicos como apoio à sua tese. A refutação já aparece aqui um pouco mais desenvolvida. Há uma tentativa de se dirigir àqueles contrários à realização dos eventos esportivos “*Há aqueles que discordam*”, com o argumento de exemplificação sobre a África do Sul, “*mas um exemplo de benefícios*”, ainda que tal ideia seja contestada pela realidade dos fatos.

### 3.2.6 Exemplo 7 (Patrick)

O Brasil foi o país escolhido para ser a sede da Copa do Mundo em 2014 e o Rio de Janeiro para ser a sede das Olimpíadas em 2016. Isso ninguém pode mudar. Mas fica uma dúvida sobre a capacidade de acontecer a Copa e a Olimpíada por aqui, ainda mais quando a gente pode comparar as coisas.

Dizem que a África do Sul é um país mais pobre do que o Brasil e ainda assim vai ser sede de uma Copa do Mundo. Mas o Brasil está no meio de uma rivalidade entre os ladrões que derrubando helicópteros, queimando ônibus, matando famílias e invadindo favelas. Não vai ter policiais, segurança para tanta violência.

Dizem que violência tem em todo lugar, mas no Rio de Janeiro muitos turista já morrerão por causa de assaltos na praia que é o lugar mais vigiado pela polícia. Sem falar que os bandido está até derrubando helicóptero da polícia.

Eu sinceramente não acho que o Brasil está preparado para isso, ainda mais se a gente pensar em outros problemas que não só na violência. Vamos pensar.

Em primeiro lugar, o transporte é um caos aqui no Brasil. Sem estradas, sem aeroportos e sem condição de atender a todo mundo que vai chegar de navio ou de avião.

Em segundo lugar, a saúde é horrível, com hospitais fechados e sem médicos. Todo dia a gente ve na TV pessoas morrem na porta do postinho porque não tem atendimento e o Brasil vai gastar muito dinheiro só com a Copa.

Por último, falta muita coisa nas escolas para a gente praticar os esportes. Como bola, rede, quadra, etc. Não tem estímulo para fazer esporte.

Portanto, se o Brasil é mais rico do que a África para fazer a Copa e a Olimpíada por que que ele não resolve antes esse problemas?

O último exemplo aqui analisado assemelha-se aos demais com médio índice de argumentatividade encontrados no contexto B, dadas as unidades que remontam à presença do discurso misto interativo-teórico, já comentadas, mas, acima de tudo, da tentativa do aluno em refutar. Assim, dois principais contra-argumentos parecem rebatidos de forma mais aberta “*Dizem que a África; Dizem que a violência*”, sinalizando para um movimento de refutação um pouco mais desenvolvido: o aluno parece rebater cada “*dizem que*” em seu texto com argumentos de exemplificação “*Mas o Brasil*” no primeiro caso e “*mas no Rio*” no segundo.

Como se vê, o médio índice de argumentatividade desses casos parece fruto

da presença do tipo misto interativo-teórico ou do esforço do aluno em implicar-se no próprio texto a ponto de interpelar seus leitores e solicitar-lhes a aprovação. Em vez de falar genericamente, o aluno pareceu envolver-se no assunto a ponto de convidar seus leitores “*consideremos, para pra pensar, vamos pensar*” a refletir com ele. Em função disso, e na certeza das dúvidas que tais leitores pudessem ter, esse aluno fez tentativas de antecipar algumas das objeções, esboçando movimentos argumentativos que se assemelham à negociação ou à refutação, conforme ensinados com a sequência didática.

De um ponto de vista linguístico-discursivo, as análises feitas aqui possibilitaram verificar que o conjunto de primeiras versões do contexto B difere daquele do contexto A. A incidência das características aqui consideradas mostrou-se um parâmetro que explicita os diferentes graus do uso dos constituintes ensinados pela sequência didática. Desse modo, o uso que fizeram os alunos do contexto B desses recursos (organizadores textuais, tipos de argumento, movimentos argumentativos etc.) foi um parâmetro para diferenciar suas primeiras produções daquelas dos alunos do contexto A, que não os demonstraram, ou pouco o fizeram, em seus textos.

### **3.3 Resumo do capítulo e algumas palavras**

Neste capítulo, propus a descrição e análise das primeiras versões dos alunos dos contextos A e B, a fim de confirmar a hipótese de que as diferenças linguístico-discursivas que elas apresentaram são as responsáveis por sua classificação entre baixo e médio índice de argumentatividade. O primeiro esteve relacionado à pouca incidência do tipo misto interativo-teórico e dos movimentos argumentativos da negociação ou da refutação, o que pareceu caracterizar as produções do contexto A. O segundo esteve relacionado à maior incidência desses dois elementos e à implicação dos alunos com o tema.

O parâmetro de argumentatividade foi definido tão somente a partir de

elementos linguístico-discursivos, como pronomes, conjunções, verbos e modalizadores, operadores lógico-argumentativos, tempos e modos verbais, marcadores de responsabilização enunciativa, esquematizações e sequências tipológicas etc. relacionados à estruturação dessas primeiras versões, o que resulta numa análise mais centrada no próprio texto, portanto menos imbuída das relações do texto com práticas de escrita mais amplas. Esse reducionismo já fora apontado no capítulo anterior e responde à tarefa de se verificar o que da sequência didática voltou para as primeiras versões dos alunos.

Esse retorno revelou, todavia, exemplares do artigo de opinião padronizados pelo modelo que a própria sequência atribui ao gênero, com a manipulação de constituintes nem sempre bem administrada, haja vista a fragilidade da argumentação nos casos do contexto B aqui considerados, além de inúmeros outros, não analisados, que exprimem um grau de aleatoriedade no uso de organizadores textuais. Entretanto, esse mesmo retorno pareceu contrariar o discurso relatado no capítulo 1 a respeito da não aprendizagem, já que argumentos por exemplificação “*mas um exemplo de benefícios a outras regiões é a Copa do Mundo de 2010 na África do Sul*”, de autoridade “*Segundo o comentarista esportivo Juca Kifouri*”, esboços de refutação “*há aqueles que discordam, mas*” e “*Dizem que, mas*”, apareceram cumprindo alguma função mais relevante.

## CAPÍTULO 4

## A RELEVÂNCIA DA INTERAÇÃO ORAL PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

Eron: como o senhor se sente em relação à interação com eles?

João: me incomoda. Eu me incomodo; aliás, é até mais do que incômodo, é um sofrimento porque a gente sai da sala de aula então a gente vai relembando a aula, você passou uma jornada você passou em quatro cinco salas diferentes e a postura dos alunos alguns ... mas te acaba atingindo é um tipo de agressão, na verdade eu me sinto meio agredido, ofendido.

Entrevista com o professor João, 14/06/2009

No capítulo 3, as análises possibilitaram visualizar as diferenças que as 41 primeiras versões apresentaram. Frente a um significativo conjunto de variáveis condicionantes da escrita na escola, a interação oral professor/alunos e alunos/alunos, conforme antecipado no capítulo 1, pareceu, como hipótese, um dos fatores constituintes dessas diferenças. Neste capítulo, investigo tal hipótese descrevendo e analisando as estruturas de participação de cada contexto. Serão analisados ao todo 10 episódios de 10 diferentes aulas. Em seguida, serão apresentados 8 trechos de produções que mostrem o que das aulas foi transposto para os textos.

### 4.1 Estrutura de participação: em busca de um parâmetro analítico-descritivo

Para retomar a discussão do capítulo 2 a respeito da ideia de que qualquer análise do padrão interacional de determinado espaço deve considerar a perspectiva dos que nele agem conjuntamente, é preciso considerar que contextos institucionalizados, como a sala de aula, podem estar mais ou menos abertos a mudanças ou rupturas nos papéis sociais que seus participantes possam ou queiram promover. À primeira vista, o contexto escolar ou, mais precisamente, a sala de aula, caracteriza-se entre o ritual e o espontâneo, na interface dos ritmos social e acadêmico descritos no capítulo 2. Mas por seu caráter institucional, ele é regido por um “mandato institucional”, que regula a interação quanto ao que se pode dizer e fazer.

O não cumprimento desse mandato costuma potencializar enormes conflitos.

De um lado, os professores ajustam ou tentam ajustar a aula na interface desses dois ritmos. De outro, os alunos, para quem o conflito é, segundo Lima e Gomes (2001, p. 230-231) “aquele da obediência aos padrões de participação de aula, à “sacralidade” de procedimentos e serviços altamente ritualizados de aula”. Como resultado, a aula pode adquirir um caráter emergente e improvisado, com uma estrutura de participação muito singular que precisa, para efeitos de análise, ser descrita.

Conforme já antecipado, a estrutura de participação é, segundo Garcez & Ostermann (2002, p. 261) a “configuração da ação conjunta dos participantes, envolvendo desde o arranjo logístico até a distribuição dos direitos e deveres mútuos quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social”. Mas muito embora as instituições definam e atribuam previamente papéis, lugares, direitos e deveres comunicativos aos interlocutores, esses mesmos interlocutores podem vir a assumir papéis, lugares, direitos e deveres comunicativos não institucionalmente previstos, sinalizando mudanças nessa estrutura.

E observá-las é observar as mudanças no *footing* dos participantes. Desse modo, é possível conceber um espaço descrevendo-lhe a estrutura, que congrega as mudanças de *footing*, os ajustes no ritmo social e a ocupação do espaço por seus participantes. Ao término de tal descrição, pretendo confirmar a hipótese de que, diferentemente do que ocorreu no contexto A, as características da estrutura de participação do contexto B pareceram favorecer o cumprimento do mandato institucional, facilitando a assimilação do que foi estudado na sequência didática, segundo sugerem os trechos dos textos que serão analisados.

Mas como já comentado no capítulo 2 (ver nota 14), paralelo a uma estrutura de participação mais ou menos favorável ao cumprimento do mandato institucional pelo professor, figura o modo como os alunos ocupam o espaço físico da sala de aula, construindo, ou não, inúmeros arranjos conversacionais entre si, a despeito dos arranjos que o professor tenta construir com toda a turma.

A questão dos arranjos coloca a ocupação do espaço físico da sala de aula

como "termômetro" da maior ou menor simetria em contextos intitucionalizados. Ao contrário do que sugere Kendon (1990), um espaço físico como o escolar não seria o bastante para que esses arranjos não surgissem. Segundo mostra Moita Lopes (2001), o enquadramento dado pela sala não inviabiliza a construção de arranjos entre os alunos, que por vezes ignoram a presença da professora. Portanto, ao término da caracterização das estruturas de participação das duas salas de aula aqui consideradas, uma breve visualização desses arranjos será oferecida, a fim de mostrar a maior propensão à sua construção justamente em contextos de natureza mais simétrica.

#### **4.2 Caracterização geral da estrutura de participação do contexto A**

Como já exposto no capítulo 1, as 61 aulas foram registradas com dois equipamentos: uma câmera e um gravador digital de bolso. No contexto A, a câmera era manipulada por mim enquanto registrava as aulas por escrito no diário de campo. No contexto B, ela era colocada no tripé sobre duas carteiras, mas os registros aconteciam geralmente à noite do mesmo dia. Nas duas salas, um ângulo diferente era escolhido a cada dia e o gravador ficava nos bolsos. Após todo o processo, cada aula foi transcrita por mim e vista pelo menos duas vezes. Das 38 gravadas no contexto A, 6 foram vistas pelo professor João.

As análises que seguem contemplam 10 aulas extraídas dessas 61, sendo 5 de cada contexto. Como elas apresentam duração mínima de 50 minutos, foram selecionados episódios de não mais do que 8 minutos, mas que assumem características recorrentes em toda a série. Assim, os quatro primeiros de cada contexto serão analisados por representarem essas recorrências. Os dois últimos, ao contrário, representam um acontecimento único. Os episódios de número 1 contemplam uma visão geral das duas estruturas de participação. Já os seguintes procuram mostrar como eram os ajustes no ritmo social feitos pelos professores, de que modo eles garantiram ou não a manutenção do ritmo acadêmico e o cumprimento do mandato institucional, bem como as mudanças de *footing* e suas motivações.

**Episódio 1**<sup>17</sup> **Aula do dia 26/05/2009 duração: 00:28:20**

01 João: pessoal(?) olha(?) não vamos nos preocupar ((muito barulho))  
02 (2.0)  
03 a atividade vale seis ( ) se trouxere::m  
04 (3.0)  
05 se trouxerem as páginas todas não adianta apresentar a doze e  
06 quatorze >tem que ser completo< e:::h  
07 (2.0)  
08 então::  
09 Maria: >o professor QUER FALA::R<  
10 João: ó? apresentar o capítulo capítulo um dessas páginas ( )  
11 ((muito barulho))  
12 esses exercícios dessas páginas  
13 (4.5)  
14 Ana: O:::H [MEU] DE:::US  
15 Clara: oh [OH ]OH  
(...)  
35 ((muito barulho))  
36 João: >puxa vocês são hein< (1.0) °estão tão concentrados na conversa  
37 que nem percebem° VAI  
38 (25.0)  
39 gente >olha eu< ( ) >se eu tivesse dinheiro eu daria (.) dez  
40 reais pra você prestar atenção então VAI< (.) mas infelizmente  
41 eu não tenho  
(...)  
78 João: (2.0) bom esse:: perceberam as ideias dele não é uma narrativa é  
79 é mais uma descrição do que narração ele: ele caracteriza São  
80 Paulo. vamos lá agora eh agora VINTE e um sobreVIVER em São Paulo  
81 (3.0) Ferrez e:::h LÚcas  
82 Lucas: ((lendo; muito barulho))  
83 João: ó (3.0) °acompanha a leitura aí>° (2.0) °acompanha a leitura  
84 aí° ((vai até o fundo e fala com os que atrapalhavam a leitura))  
85 vai. continua

No episódio 1, os alunos acertavam com o professor a entrega de atividades. Inúmeras interrupções, assaltos ao turno do professor e pedidos de atenção marcam as

---

<sup>17</sup> Com os seguintes símbolos, a partir de Loder (2008, p.168): . (ponto final) entonação descendente; ? (ponto de interrogação) entonação ascendente; , (vírgula) entonação intermediária; : (dois-pontos) prolongamento do som; ↑ (flecha para cima) som mais agudo do que os do entorno; ↓ (flecha para baixo) som menos agudo do que os do entorno; - (hífen) corte abrupto na produção vocal; fala (sublinhada) ênfase no som; FAla (maiúscula) som em volume mais alto do que os do entorno; °fala° (sinais de graus) som em volume mais baixo do que os do entorno; >fala< (sinais de maior do que e menor do que) fala acelerada; <fala> (sinais de menor do que e maior do que) fala desacelerada; [ ] (colchetes) fala sobreposta; (2.4) (número entre parênteses) medida de silêncio; (.) (ponto entre parênteses) silêncio de menos de 2 décimos de segundo; = (sinais de igual) elocuições contíguas; “ (aspas duplas) entonação de pergunta; ( ) (parênteses vazios) segmento de fala que não pôde ser transcrito; (( )) (parênteses duplos) segmento de atividade não vocal e comentário do analista.





11 Tiago: °eu acho que é no começo°  
 12 João: (2.0) Júlia (1.0) Júlia cadê seu texto"  
 13 Simone: xi:::  
 14 João: °(vou ligar lá pra sua casa)° ((caminha na direção de Júlia))  
 15 (2.0)  
 16 ( ) ((retorna para a frente da sala))  
 17 vamos lá e:h ENTÃO e:h tudo bem' >responderam corretamente tá  
 18 certo é no começo então vai (.) LEIA devagarinho aonde está  
 19 esse começo aí mas devaga[rinho]  
 20 Carlos: [até o]primeiro ponto"  
 21 João: mas LE:ia (.) vamo [lá]  
 22 Carlos: [a] função principal da es[CO]:-<  
 23 João: [°ma]is devagar°  
 24 Carlos: <a fun-çã::o. (.) prin-ci [-pa::l. da ES-co::-la.  
 25 João: [isso]  
 26 Carlos: [MÉ::-]di:a. nã::o ((risadas))  
 27 João: [cer]to  
 28 Carlos: de::ve ser (1.0) a pre-paraçã::o. (.) es-pecializada para  
 29 o traba:lho. [e::]  
 30 João: [OK] pe- pera ((olha para Carlos pedindo que pare  
 31 a leitura; risadas))  
 32 Carlos: ao contrá-rio do (.) que (.) se possa pensar essa não é (1.0) é  
 33 uma:: não é uma:: ideia recente ((risadas ao fundo))

No capítulo 2, o *footing* foi descrito como um enquadre dado pelas ações verbais ou não verbais mais relevantes para o momento da interação. Qualquer alteração prosódica, cinésica ou proxêmica será interpretada pelo grupo como um novo conjunto de inferências mesmo na ausência de mudanças mais significativas nos papéis sociais. No episódio 4, a mudança intencional do aluno no ritmo da leitura (linhas 22, 24, 26 e 28) sinaliza uma mudança de *footing*, percebida pela classe como brincadeira (linhas 24 e 28). Sem alterar a orientação didática, a leitura silábica do texto leva a uma reinterpretação e a uma alteração momentânea na estrutura de participação, como também ocorre no episódio 5.

**Episódio 5** **Aula do dia 15/09/2009 duração do episódio: 00:04:43**  
 01 João: °outra° COIsa é- (.) °se° eu de repente eu eu eu eu caI:R (1.0)  
 02 levar uma queda aí °vocês° >não precisa vir todo mundo tá uns  
 03 uns dois três me aju[dem]<  
 04 Laissa: [CA]IR"  
 05 João: é.  
 06 Ana Paula: caI DE ONDE GENTE" ((olha para os colegas e para João))  
 07 João: >vocês nunca me viram cair"<  
 08 Ana Paula: nã::o  
 09 João: pode ser que de re[pen]te eu ( )  
 10 Simone: [ce] já caiu professor  
 11 João: >o que acontece quando a pessoa leva um tombo"<  
 12 Jucélia: a gente deixa ela [no] CHÃO  
 13 Carlos: [ela] CAI (1.0) A GENTE DÁ RISA:DA (3.0) A  
 14 GENTE DÁ RISADA E NAO AJU:DA  
 15 (5.0)

16 João: bom. ô::: pessoal então (2.0) POR QUE:: >a pessoa cai"< (3.0)  
17 de repente BRUM ((gesticula)) (2.0) eu tenho um cole:ga que::  
18 >ultimamente não aconteceu< ma:s °em° OUTRAS ocasiões ele estÁ:  
19 conversando com você de repente ele cai ((gesticula)) ele ele  
20 leva um tombo >ainda bem que não se machuca a pressão dele vai a  
21 (.) vai a ZERo. >uma vez tinha uma:: visita lá o cara (.) a  
22 visita ficou toda apavorada teve que chamar logo (.) o:: Samu  
23 uma coisa assim. (.) <MAS> se de repente eu cair ve venham dois  
24 me não precisa vir todo mundo [não].  
25 José: [eu] não.  
26 João: >vamo lá então< QUANDO eu estava:: (1.0) olhando as cinco aulas  
da semana então achei melhor fazer uma agenda aí por escrito  
27 Tiago: °ah professor não dá pra entregar esse texto hoje° (2.0)  
28 João: na semana passada entã::o (1.0) foi quarta-FEIRA (.) FO:::I  
29 combinamos que vocês HOJE (.) que vocês estariam entregan- que  
30 que vocês HOJE entregaRIAM esse texto (2.0) por isso eu falei  
31 assim' (.) se de repente (.) se levantARE:::m DEZ aí com o texto  
32 vocês me ajudem (1.0) ALGUÉM FEZ ESSE TEXTO"  
33 José: =que texto="  
34 Carlos: =que texto="  
35 (3.0)  
36 Jucélia: JOÃO pode cair [mor]to ((fala e ri))  
37 Ana Paula: [JOÃO] CE VAI [CA]IR ( )  
38 João: [eu] vou cair se uns QUINZE  
39 [fi]zeram  
40 Jucélia: [NÃ]:::O (1.0) NINGUÉM FEZ (.) NINGUÉM FEZ.

A palavra “caI::R“ chama a atenção imediata de três alunos (linhas 04, 06 e 10), outrora centrados em arranjos conversacionais entre si, que acompanham o professor enquanto este segue andando pela sala narrando um fato. A mudança repentina no *footing* do professor, marcada por uma entonação descendente típica “cole:ga.”, de “Era uma vez... (linha 17), passa progressivamente a chamar a atenção de mais 6 ouvintes. A mudança de um tópico escolar - o professor falava sobre o mundo do trabalho -, para a narração é percebida por uma série de pistas de contextualização. Assim, a entonação em “°outra° COISA é:” deixa a classe de sobreaviso, interessada no que tem a contar e a gesticular o professor.

A estrutura de participação no contexto A parece mais simétrica. Em virtude da ausência ou do tipo de ajuste no ritmo social que favoreça o cumprimento do mandato institucional, essa maior simetria parece facilitar a “participação exuberante”, as interrupções<sup>18</sup> e as mudanças de *footing* que sinalizam para brincadeiras e contribuições

<sup>18</sup> Em 26/05/2009, por exemplo, foram 19, marcadas assim: “Aluna tenta defender o professor pedindo respeito para que ele possa falar. Alunos da frente orientam a forma de o professor agir com a classe. O professor fala e pára constantemente. Aluno interpelado pelo professor continua a atrapalhar a aula momentos depois do pedido por silêncio ou colaboração”.

interacionais impertinentes<sup>19</sup>. Uma aula típica desse espaço é marcada por interrupções e sobreposições de papéis interacionais, com alunos constantemente rompendo o ritmo social e comprometendo o ritmo acadêmico. Em função disso, eles constroem inúmeros arranjos conversacionais, como mostrados abaixo.

**Episódio 1 linhas 01-15**

			P		
A	A	AA			A
A		A	A	A	A
A AA		A	A		A
			A		
A		A	A	A	A

**linhas 35-41**

A	A	AA		P	A
A		A	A	A	A
A		A	A		A
AA			A		
A		A	A	A	A

**linhas 78-85**

A	A	AA			A
A		A	A	A	A
A		A	A		A
AA			A	P	A
A		A	A	A	A

A relação entre simetria das relações sociointeracionais e a ocupação do espaço físico da sala de aula verifica-se pelo número de arranjos construídos pelos alunos (A), e paralelos aos que o professor (P) tenta construir ou manter com todo o grupo. Nos quadros acima, as células sem divisões internas e com bordas em negrito representam os arranjos que, em última instância, expressam os agrupamentos entre os alunos. Como cada célula representa uma carteira, é possível visualizar alunos muito próximos uns dos outros (AAA), bem como contar o número dos arranjos que constroem. No episódio 1, são 8 nos três momentos flagrados.

### 4.3 Caracterização geral da estrutura de participação do contexto B

As interrupções dos alunos também são características do contexto B, mas os ajustes feitos pelo professor<sup>20</sup> são diferentes. No contexto A, os pedidos por colaboração aconteciam num volume muito mais baixo em relação ao barulho dos alunos e eram

<sup>19</sup> impertinência que contrasta com o que é visto como emancipação social, cultural e cognitiva dos alunos sujeitos às relações de poder implicadas na interação com o professor e a escola (ver, por exemplo, Garcez, 2006; Rampton, 2006; Littleton e Howe et al., 2010).

<sup>20</sup> Refiro-me a mim mesmo como “professor” a fim de manter o mesmo tom analítico em todo o capítulo.

dirigidos quase sempre para a fonte de perturbação. Muitos alunos podiam assumir essas interrupções como assunção de direitos e deveres incompatíveis com um papel institucionalizado “>o professor QUER FALA::R< ; O::H [MEU] DE::US; e oh [OH ]OH“. No contexto B, os ajustes são feitos de outro modo, como mostra o episódio 1, e podem levar o grupo a inferir quais as regras interacionais que prevalecem e quais os direitos e deveres que devem ser garantidos.

**Episódio 1 Aula do dia 05/10/2009 duração: 00:43:41**

01 Eron: VAi.(2.0) gente ó? aGora é o seguinte? Ô MATHEUS VAMOS SENTAR"  
 02 ((fala com Matheus, que estava em pé))  
 03 Matheus: •já estou indo já• ((senta-se enquanto Eron o espera))  
 04 (4.0)  
 05 Eron: ó (.) mais um desafio (pra nós) (3.0) especialmente pra vocês  
 06 (2.0) a atividade um é a atividade MAIS extensa desse livrinho  
 07 (1.0) é a mais longa e não sei se vocês repararam ela tem  
 08 bastante texto  
 (...)  
 11 Eron: antes de eu mostra::r (.) >tentar mostrar a entrevista dele?<  
 12 (1.0) eu vou pedir >pra vocês lerem o texto um em voz baixa  
 13 pode ser"<  
 14 Lúcia: que página"  
 15 Maria: qual é a página"  
 16 Eron: MENOR partiCIPA de UM porCCENTO dos crimes em [São] Paulo  
 17 Ana: [que] página"  
 18 Eron: página dezesseis (3.0) eu vou pedir pra vocês LERem (2.0) em  
 19 voz baixa esse texto  
 20 (3:57:00) ((silêncio))  
 (...)  
 33 Eron: ô::: (2.) ô MÁRcia >eu posso mudar você de lugar"<  
 34 Márcia: ((responde não com um movimento de cabeça))  
 35 Eron: mas eu QUERO (2.0) eu quero tá" você conversa deMAIS com ela  
 36 vocês não fazem (1.0) >você vai fazer com ela"< (2.0) se não na  
 37 próxima aula ( ) tá" (1.0) então pode juntar com ela  
 (...)  
 71 Eron: ô::: MATHEUS. (1.0) como é que É"  
 72 Matheus: eu vou dor[mir] então  
 73 Eron: [Isso] (.) você dormindo e não atrapa[lhan]do  
 74 Matheus: [posso] ficar lá  
 75 fora profe[ssor]"  
 76 Eron: [NÃO]. (1.0) lá for[a] não.  
 77 Matheus: [cê] pode colocar falta  
 78 Eron: não >claro que não<

A alocação de direitos e deveres comunicativos, no episódio 1, é feita pelo professor (linhas 01, 33 71, 76 e 78) em tom muito acima dos do entorno (letras maiúsculas); e o tempo de permanência da classe em silêncio durante a leitura (00:03:57) sinaliza para diferenças que tornam essa estrutura de participação pontualmente mais assimétrica. A partir do episódio 2 abaixo, a assimetria será uma das principais características do contexto B e, quando houver maior simetria, ela também diferirá daquela observada no contexto A.

**Episódio 2 Aula do dia 03/11/2009 duração: 00:02:48**

01 Eron: ó seguinte? Ô::: JoÃO e RoBERTO vira pra FRENte por faVOR (4.0)  
02 ó deixa eu arrumar essas carteiras aí ((caminha para o fundo))  
03 bom. A:::h última bolinha da página. CRIAR CONDIÇÕES DE  
04 DESENVOLVIMENTO ((lendo)) ENTRETA:nto muitos governantes (2.0)  
05 o entreTANTo eu uso pra =quê"=  
06 Maria: = □introduz uma ( )□=  
07 Eron: é isso aQUI" ((aponta)) (2.0) tem o mesmo valor de MAS esse  
08 entretanto"  
09 Maria: ((consente com a cabeça))  
10 João: tem. tem.  
11 Eron: é isso (1.0) vou perguntar de novo? o entreTANTO tem o mesmo  
12 valor de mas" (2.0) sim ou NÃO"  
13 Marcos: não.  
14 Eron: quem acha que não" você ((aponta para Marcos)) você acha que o  
15 entretanto não tem o mesmo valor [de] mas"  
16 Carlos: [a]cho [que] sim.  
17 Eron: [vo]cê já ouviu Joana  
18 essa palavra em algum lugar" (.) você consegue lembrar de algum  
19 exemplo" (4.0) não" (.) mas já ouviu a palavra não é estranha".  
20 (.) tá. o ENTRETANTO tem o mesmo valor de MAS (3.0) >a gente  
21 costuma usar o mas< aliÁS não usam o MAS vocês usam o MAis não  
22 é =isso"=  
23 Maria: =é::hhhhh= ((risos))  
24 João: =éhhhhhhh= ((risos))  
25 Eron: MAis eu quero MAis [eu] vou  
26 João: [( ) ] ((Maria ri))  
27 Eron: lembra minha briga com isso no ano passado" eu ([ ] )  
28 João" [aí] os burros  
29 ( [ ] )  
30 Eron: [não] é burrice  
31 João: >lógico que é<  
32 Eron: ô:: joÃO fala isso aqui rápido >MAS MAS MAS [MAS]<  
33 João: [□mas] mas mas mas□  
34 Eron: você não consegue falar MAS consegue" EU não FAlO MAS MAS MAS  
35 João: □mas mas [mas□]  
36 Eron: [não] isso aqui vira MAis  
37 João: >fala ovo ovo [ovo]  
38 Eron: ovo ovo ovo ((risadas)) (3.0) por que o Ovo" ((aproxima-se de  
39 João)) (3.0) o exercício do ovo pra que que serve"  
40 João: ó. >ovo ovo ovo< (1.0) ovu ovu ovu (2.0) é Ovo ou Ovu"  
41 Eron: é Ovu (1.0) na escrita é O mas na fala é Ū (2.0) ninguém fala  
42 O[VŌ].  
43 João: [en]tão" (2.0) isso que eu estou falando. MAis MAis MAis é Ovu  
44 Ovu Ovu  
45 Eron: >é não é"< não é ruim falar" (3.0) Ô::: JoANA é o seguinte. o  
46 ENTRETanto ele funciona ele tem o mesmo valor de MAS (.) >tudo  
47 tudo bem"< enTÃO coLŌquem o entretanto aí na lista (1.0) enTRE  
48 tanto (6.0) e::: aquele:: negócio de trava-língua vocês sabem  
49 fazer"  
50 Marcos: =ah cê vai dar ( )=  
51 Maria: =depende.=  
52 Eron: é trava-língua >aquele negócio que a gente fala::" (1.0) e:::h  
53 Marcia: o rato roeu a [ro-]  
54 Eron: [>ah] esse é fácil< (.) esse é fácil >tem um que  
55 é::: (1.0) três tre-  
56 Maria: ah? ti::[gres] tris-tes  
57 João: [ti::] [gres]  
58 Eron: [NÃO] (.) um PRAtO de TRIGo pa[ra]  
59 João: [pa]ra TRÊs tigrEs  
60 TRistes

O cumprimento do mandato institucional, ou seja, a garantia de que a aula transcorrerá com o menor número de interrupções, estaria relacionado ao tipo de ajuste feito pelo professor “ô MATHEUS VAMOS SENTAR”. Ele sinalizaria para o grupo que as regras de inferência nessa estrutura colocam os papéis institucionalizados acima de qualquer

outro. Disso resulta interrupções em menor escala ou mesmo ausência de interrupções. Os ajustes tornam a estrutura mais assimétrica, já que as constantes elevações no tom de voz constituem pistas sobre como o evento deve ser interpretado e sob quais regras deve ser inferido. Todavia, quando há maior simetria, ela estará relacionada a mudanças de *footing* vindas dos alunos ou do professor, como ocorre no episódio 3.

**Episódio 3**                    **Aula do dia 13/11/2009 duração: 00:01:06**  
01 Eron:                    ô::: >CARlos presta aten[ÇÃO].<  
02 Carlos:                    [iés]  
03 Eron:                    naquela semana de provas (2.0) de:: OIta a doze de dezembro a  
04 PROva de vocês em língua portuguesa é essa versão do texto  
05 ((caminha para o centro)) (4.0) a primeira versã:o é a (8.0)  
06 ((volta e escreve na lousa)) >depois que a: >depois que a gente  
07 terminar >eu espero terminar essa sequência rápido< a gente  
08 entra na atividade OIta (2.0) os tipos de argumento (.) eu vou  
09 pedir pra vocês colocarem no caderno (6.0) o seguinte? (38.0)  
10 encERRAR a ativiDADE sete ((escreve)) (57.0) Ó? primeira:: (.)  
11 primeira:: fra- O:: ArTHU::r >que revista é essa<"  
12 Arthur:                    o quê"  
13 Eron:                    que revista é essa"  
14 Arthur:                    na:[da].  
15 Luis:                    [>é] piada<  
16 Eron:                    é piada" >deixa eu ver< ((caminha até os fundos; risadas)) é  
17 muito feia" ((folheia a revista; volta para a frente))  
18 Arthur:                    nã:::o (5.0) é da hora professor não é:::  
19 Eron:                    não dá pra ler não.  
20 Matheus:                    dá [sim] ((risadas na sala))  
21 Carlos:                    [dá] sim profe[ssor]  
22 Eron:                    [é.] (5.0) ((silêncio)) o CAra entre na igreja  
23 pra se confessar? (.) PAdre. ((lendo))

A simetria em contextos como o escolar implica na assunção de papéis interacionais surgidos no fluxo da fala e geralmente sobrepostos aos papéis institucionalizados. Mas em contextos assimétricos, é provável que esse surgimento esteja sob controle dos ritmos social e acadêmico, quando os participantes são constantemente lembrados sobre os papéis que devem desempenhar, das contribuições que podem fazer e das regras de inferência que vigoram. No episódio 2, o trava-língua é iniciado pelo professor (linha 48) após comentar sobre dificuldades de pronúncia (linha 45). O número de alunos que participam da brincadeira é maior do que o dos que participavam do tópico didático (linhas 06-16). No entanto, a brincadeira não compromete o andamento da aula.

Já no episódio 3 acima, o professor sinaliza uma mudança de *footing* que reenquadra a dinâmica anterior da aula. Nesse caso, um arranjo conversacional entre três

alunos (Carlos, Arthur e Matheus) motivou a mudança. Ao chamar a atenção de Carlos (linha 01), o grupo do qual ele participava passa a ser o foco da atenção do professor, que interrompe o ritmo acadêmico da aula “ó? primeira:: primeira fra-“ para ajustar o ritmo social “o:: ArTHU::r >que revista é essa<”, uma vez que o arranjo em torno de uma revista de piadas fora interpretado como prejudicial. A mudança de enquadre feita pelo professor ao tomar a revista é prenunciada pelo silêncio dos alunos (linha 22), que esperam a leitura de uma piada com entonação típica descendente e pausa “o CAra entra na igreja pra se confessar? (.) PAdre.”.

No episódio 4 abaixo, a mudança de *footing* ainda parte do professor, que preenchia com os alunos um esquema de movimentos argumentativos no qual os argumentos de uma leitora de Jairo Bouer, autor do texto lido por eles, apelavam para os perigos que corre a juventude ao entregar-se à “ânsia de ter coisas”. A relação entre “ânsia de ter coisas” e comportamento sexual não fora assimilada pela classe, levando o professor a exemplificá-la com um fato acontecido na própria escola, o que provocou uma mudança de *footing* (linha 18) com uma narração. Assim, a gama de gestos do professor “cobre os olhos com a mão esquerda” (linha 17) é prontamente interpretada como uma mudança “[pron]to” (linha 20).

**Episódio 4 Aula do dia 30/11/2009 duração: 00:02:10**

01 Eron: vocês entenderam por que esse é o argumento dela ou não”  
02 >por que as peSSOas-< por que existe um fosso entre o faZer e o  
03 faLAr” por que voCês adolescentes tem aquela: (1.0) aflição por  
04 consumir >é ou não fé< é o tênis da HOra é o celular da HOra é  
05 não sei lá o que da Ho:ra (1.0) por mais informação que vocês  
06 tenham vocês não colocam isso em prática o que vocês querem é::  
07 (1.) consumir ((risadas)) você está rindo por que eu pensei em  
08 consumir o que” ((risadas)) ah” ( 1.0) o que você pensou aí de  
09 [mal]dade”  
10 João: [con]sumir [ER]va.  
11 Roberto: [°]( ) meninas° ((risos))  
12 Eron: consumir o QUÊ” ((caminha até Roberto e retorna)) Ó. eu acho  
13 que isso que você falou também entra no que ela tá falando (.)  
14 é ou não é”  
15 João: é. ( ) (4.0)  
16 Eron: Ó. para pra pensar? (.) João. (.) para pra pensar. (4.0) eu não  
17 quero acusar ninguém aqui não ma:s ((cobre os olhos com a mão))  
18 (2.0) ó >eu vou correr o risco de ser apedrejado aqui.< eu TAva  
19 lá na banQUINha (1.) lá da: da:: >[do] caixa<  
20 Maria: [pron]to. ((risos))  
21 Eron: pra vocês terem uma ideia (.) >não é uma crítica< pra vocês  
22 terem uma ideia A a:: a baladinha lá rendeu acho que quaREnta  
23 por cento da renda total da =festa=  
24 Marcos: =°até [pa]rece°=  
25 Eron: [a] baladinha. (2.0) TRês  
26 reais a entrada (.) eu vi assim? a:: eu vi a GAna (.) a GARra  
27 ((risos)) com que os alunos iam lá e: e:: a:: aí entrou um  
28 moLEque lá e falou? >vou ficar com não sei quem vou pegar não

29 [sei] quem< ((altera o timbre da voz esfregando as mãos))  
30 Felipe: [A] JÉSSica peGO::U ((risadas generalizadas))  
31 Lúcia: verDAde. ela pegou o meu [vijzinho  
32 maria: [A] JÉSSica peGO::u" ((risadas))  
33 (3.0)  
34 João: Ê:: laiÁ:::  
35 Eron: Ó. (.) vê se vocês entendem. (1.0) essa aflição de querer peGAR  
36 de quere:r consuMI::R é a mesma aflição de que ele fala aqui  
37 não [Ë]"  
38 Luis: [°(] )°  
40 Eron: aGOra não.  
41 Luis: [é] rapidão  
42 Luana: [uhu]:::: ((fala com Luis))  
43 Eron: você acaba ficando cego diante do seu objeto de desejo (4.0) a  
44 OUtra pessoa é o seu objeto de desejo (.) VAMOS LÃ Ô:: FeLIpe e  
45 GiSEle

A oscilação entre assimetria e simetria no contexto B também se manifesta no episódio 5, em que o professor promove uma encenação típica de programas de auditório a fim de exemplificar a refutação. A ocupação espacial da sala sofre um rearranjo a partir da indicação da aluna sobre a presença da câmera. Tal apontamento, prontamente acatado pelo professor, reconfigura a espacialidade a ponto de sugerir que de fato uma encenação pudesse ser executada. As alunas são trazidas “ao palco” de modo a encararem o desafio da performance tendo como fonte das avaliações o professor “vAi. agora a doutora Márcia vai usar a estratégia da refutação (.) como é que eu faço”.

**Episódio 5 Aula do dia 17/11/2009 duração: 00:08:53**  
01 Eron: ô CÍNthia vai para o seu lugar (2.0) senta com ela porque vocês  
02 vão fazer em duplas (5.0) ó. vou faze- >enquanto vocês estão  
03 copiando (4.0) eu vou fazer u::m  
04 (5.0)  
05 Luis: fazeru um"  
06 (11.0)  
07 Eron: fazer uma simulação (2.0) vou pegar algué::m  
08 Maria: =nã::=  
09 Luis: =não=  
10 Eron: na FAla (.) •vai estar falando• vou pedir pra essa pessoa  
11 fazer a mesma coisa com o aborto.  
12 Carlos: a [Már]cia é a favor do aborto ó  
13 Marcos: [a] Maria  
14 Eron: [po]de ser" (3.0) pode ser Márcia" então vai? Marcia imagina  
15 que você vai pr- pra um debate (.) e você vai usar essa mesma  
16 estratégia aqui ó ((aponta para a lousa)) (6.0) e eu sou o  
17 apresentador. (2.0) então começa o programa aí vem aquele cara  
18 assim ó? ((gesticula com as mãos)) gravANDO (.) claQUete. aí a  
19 gente começa (14.5) VAmos lá Márcia vamos brincar. o  
20 apresentador fala o seguinte pra você. e:::h doutora Márcia.  
21 (3.0) em relação ao aborto (.) legalizar ou não" aí você usa  
22 essa estratégia aqui ((aponta para a lousa)) (3.0) como você  
23 pode usar"  
24 Márcia: ( )"  
25 Eron: tem. a estratégia é a seguinte? você fala É:: (1.0) a- algumas  
26 acreditam que (1.0) o aborto não pode ser legaliza::do por  
27 causa disso daquilo daquilo daquilo (.) tá" você vai falando e  
28 falando e falando tudo o que os outros dizem sobre o assunto.  
29 (8.0) vamos lá Márcia. tenta usar aquela estratégia lá  
30 Márcia: ( )"  
31 Eron: o que você falaria"  
32 Márcia: e:::[h]  
33 Eron: [não] se esqueça de que você é uma douTOra especialista no

34 assunto dando uma entrevista num programa ao vivo >como é que  
35 você faz"<  
36 Márcia: aí eu preciso falar ( )"  
37 Eron: priMEIro você ( ) a estratégia é a seguinte? (.) você mostra  
38 pro o público o que se costuma pensar sobre o aborto pra depois  
39 você: a seGUIr falar a [fa]vor  
40 Márcia: [a]quela é a câmera"  
41 Eron: aQUEla é a câmera.  
42 Márcia: bom. algumas pessoas acham que não deve existir o aborto por  
43 causa que::: é mais uma vida ((olhando para a câmera))  
44 Eron: o que maia"  
45 Márcia: e que:: ((rindo))  
46 Eron: É. (.) o único problema é que:: uma especialista tem FIRmeza no  
47 que está dizendo. ó. a situação é a seguinte. >imagina que você  
48 está num programa de televisão (.) aQUEla é a câmera (.) o  
49 cinegrafista tá aLI: tá gravando ali aTRÁ::s tem uma plate::ia  
50 tem uma ali meio:: >é que o pessoal da contra-regra não deu uma  
51 cutucada nela ((fala com Lúcia, que estava de costas para a  
52 câmera e havia chegado atrasada)) você é conVIDADa especialISta  
53 Márcia: você é a apresentadora ((aponta para Lúcia))  
54 Eron: beleza mas ela não pode ficar de costas  
55 Lúcia: deixa eu virar então ((olha e sorri para a câmera))  
56 Eron: faz assim ó? (.) quer ver" VAi lá na frente e diz assim?  
57 estamos começando nosso proGRA::ma< ((risadas))  
58 Lúcia: ah eu não ((rindo))  
59 Eron: VAi. ninguém mandou você chegar atrasada VEM ((Márcia e Lúcia  
60 vão à frente da câmera)) (.) VAi. agora a doutora Márcia vai  
61 usar a estratégia da refutação (.) como é que eu faço"

A aula muda seu ritmo acadêmico a partir de um novo enquadre, reconhecido pelos demais dada sua participação enquanto “plateia”, com risos e comentários, alguns dos quais para aperfeiçoar a encenação. Note-se que a primeira sinalização do professor sobre a atividade (linha 05) é interpretada dentro do ritmo acadêmico que resulta em negativas “=nã::=” e “=não=”. Somente a vocalização da palavra “brincar” (linha 19) confere à situação um novo enquadre, interpretado pela aluna (linha 40) como brincadeira. Desse modo, as mudanças no contexto B tem a seguinte característica: quando vindas do professor, elas parecem motivadas por mudanças vindas dos alunos, e vice-versa.

A estrutura de participação no contexto B parece oscilar entre a assimetria e a simetria. Em virtude do tipo de ajuste feito pelo professor, em tom muito mais alto que os do entorno, o cumprimento do mandato institucional pareceu mais garantido, o que pode ter relação com o baixo índice de interrupções no ritmo social, viabilizando a manutenção do ritmo acadêmico. Uma aula típica desse espaço é marcada sobretudo por mudanças de *footing*, em geral, ratificadas. Assim, papéis interacionais surgem autorizados, como o “>fala ovo ovo [ovo]” (episódio 2) tornando a relação momentaneamente mais simétrica. Todavia, dada a maior assimetria, a ocupação espacial difere em relação ao

contexto A, sobretudo quanto ao reduzido número de arranjos conversacionais, que somam apenas  $3^{21}$ , como mostrados abaixo.

**Episódio 1 linhas**

			P		
A		A			A
A	A		A		A
		A	A		A
A	A			A	A
		A	A		A

**linhas 11-20**

			P		
A		A			A
A	A		A		A
		A	A		A
A	A				A
		A	A	A	A

**linhas 33-37**

A	A				A
A	A		A	P	A
		A	A		A
A	A				A
		A	A	A	A

#### 4.4 A relação das estruturas de participação com as produções escritas dos alunos

É possível que, nos dizeres de Erickson (2001, p. 11-12), “diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se [devam-se], de alguma maneira, a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos”? Desde que a interação se mostre parte constitutiva dos textos, ou seja, os textos dos alunos demonstrem relações com a interação de sala de aula, é possível falar em aprendizagem num sentido mais restrito: se o contexto é minimamente favorável, aquilo que professores, alunos ou materiais didáticos ensinaram, exemplificaram ou fizeram pode voltar para os textos cumprindo aí alguma finalidade.

Em contextos mais favoráveis, tal retorno sinalizaria uma legitimação dos papéis de professor e aluno, com provável construção de andaimes interacionais. No estudo de Bortoni-Ricardo & Fernandes de Souza (2006), retomado do capítulo 2, a construção desses andaimes se dá por meio de exemplos da professora que situem os alunos em episódios reais, similares aos que viveriam em situações cotidianas. De fato, dizem as autoras: “uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se

---

<sup>21</sup> Um mesmo arranjo, repetido quadro a quadro, não é computado; mas apenas quando seus participantes o abandonam e constroem, com outros participantes da interação, outros arranjos.

ratificarem mutuamente” (BORTONI-RICARDO & FERNANDES DE SOUZA, 2006, p. 169).

Os andaimes interacionais alunos/alunos ou professor/alunos criariam então as condições para a assimilação que contextos aparentemente mais favoráveis permitem. Em outro estudo, conduzido por Reznitskaya, A.; Anderson, R. C.; McNurlen, B. Nguyen-Jahiel, K.; Archodidou, A. & Kim, S. (2001), verificou-se que a maior qualidade nos argumentos de um grupo de alunos deveu-se a um método de discussão oral que suscitou entre eles maior participação em debates, com os quais exploravam as teses contrárias e as estratégias retóricas de seus colegas, às quais tiveram acesso na interação de sala de aula conduzida pelo professor.

Num sentido prático, as reverberações da fala para a escrita, como a reprodução de comentários, narrações, exemplificações vindos de alunos ou do professor durante as aulas, ou da escrita para a escrita, como reproduções de enunciados escritos do professor, quando presentes no texto do aluno, corresponderiam, em ambos os casos, a simples reproduções desde que distribuídas aleatoriamente pelo texto, denunciando um compromisso do aluno com o uso de elementos julgados por ele, ou pelo professor, como imprescindíveis ao texto. Nesse sentido, como avaliar os efeitos dessas reproduções caso elas ocorram?

#### **4.4.1 As reproduções do escrito para o escrito no contexto A**

Um parâmetro de avaliação é a retextualização. Conforme já comentado no capítulo 2, processos de retextualização abarcam operações de idealização ou de reformulação, sempre com vistas à adequação do texto-base às demandas da nova situação de interlocução. Para Marcuschi (2005), a retextualização expressa a compreensão de quem manipula o texto-base uma vez que as eliminações, completudes, regularizações, acréscimos, substituições e reordenações ressignificam o todo ou a parte reproduzida. Não seria simples paráfrase do texto anterior cujo trecho reproduzido

cumpriria função indefinida - ou não cumpriria função alguma -, no novo texto.

Entre os alunos do contexto A, as dificuldades na estrutura de participação explicariam, apenas em parte, o fato de que as reproduções tenham se dado apenas entre textos da sequência didática e da alimentação temática<sup>22</sup>. No texto abaixo, escrito na lousa pelo professor João, o movimento entre a explicitação de uma tese “*Não é bom que um casal de adolescentes passe por esse tipo de experiência*” e os argumentos “*posto que não há compromisso assumido, não há responsabilidades e não se medem as consequências*” raramente foi observado entre os alunos.

**Diário de Campo: 15/09/2009; na lousa:**

O ficar é mais um modismo dos tempos atuais do que uma nova forma de relacionamento entre as pessoas. Não é bom que um casal de adolescentes passe por esse tipo de experiência, posto que não há compromisso assumido, não há responsabilidades e não se medem as consequências a que o ficar pode levar o casalzinho.

A menina fica grávida de um cara que ela conheceu numa noite e nunca mais viu. São raros os casos em que o ficar leva a um namoro sério, responsável e duradouro. Hoje quem sai para ficar não está saindo atrás do príncipe, está saindo para ficar, ficar para ficar, para dar uns beijos.

Ninguém está indo atrás de sentimento, que é diferente de se conhecer a pessoa quando a hora é para estar comprometido e não para ficar. O ficar pelo ficar não é bom em nenhum momento, acaba sendo um tipo de relacionamento como mais um sinal de imaturidade do menino e da menina. Em geral os pais não sabem o que o filho ou a filha arrumou fora do âmbito familiar.

Entretanto, quando os textos da alimentação temática (ver anexos) são considerados, é possível visualizar a reprodução de alguns trechos. Nesses casos, é preciso observar quais funções cumprem os trechos transpostos, de modo a eliminar a possibilidade de simples cópia ou paráfrase aleatórias que poderiam indicar que o aluno selecionou trechos com pouca repercussão para seu projeto argumentativo. Os trechos abaixo foram extraídos da reportagem "Meninas e Grávidas" e do artigo "Só informação não dá conta do recado".

---

<sup>22</sup> Incluem-se nessas dificuldades o grande número de arranjos conversacionais que, comparados aos do contexto B (ver página 80), pareceram resultado da maior simetria das relações interacionais neste espaço. No contexto A, esses arranjos poderiam ser traduzidos como conversas paralelas, alheias aos tópicos didáticos desenvolvidos, levadas a cabo por constantese agrupamento de alunos.

## QUADRO 1 - Trechos dos textos de alimentação temática (contexto A)

### **“Meninas & Grávidas”, de Ana Lagoa - Revista Nova Escola, outubro de 1991.**

Para Albertina Duarte, os meios de comunicação, cientes dessa confusão psíquica, típica da adolescência, estimulam padrões de comportamento: erotismo, culto ao corpo, prazer físico, sexo como artigo de consumo e sem responsabilidade, apologia dos bens materiais. “Mas, ao mesmo tempo, a sociedade como um todo não oferece garantias físicas, psicológicas e sociais para que o adolescente exerça sua sexualidade”, afirma a médica. E arremata, com a segurança de quem lida com essa questão todos os dias: “Não estamos dando alternativas para o adolescente amadurecer. As escolas não trabalham essa questão, enquanto ampliam-se as ofertas de sedução e sexo fácil”.

Há meninas que engravidam apenas por carência. De afeto, de amor.  
Conflitos familiares, namorados que se vão por não quererem ou não poderem assumir a situação.

O corte com a vida escolar é outro drama na vida da menina que descobre estar grávida. Algumas tomam a iniciativa e deixam de estudar antes que a barriga apareça. Outras vão adiando, mas quase sempre acabam saindo da escola por não aguentarem a pressão do grupo, as gozações, os mexericos e, muitas vezes, movimentos de pais que a encaram como mau exemplo para seus filhos.

“Nós procuramos mostrar que um aborto deixa marcas psicológicas e quais são os riscos de apelar para receitas caseiras, injeções aplicadas por curiosos e remédios à base de hormônios. Algumas resolvem ter o filho. Outras desaparecem e nem dão o endereço certo, que é para não serem descobertas”, completa Maria José

### **“Só a informação não dá conta do recado”, de Jairo Bouer - (sequência didática, p. 43)**

Tanto sentimentos negativos (...) como sentimentos supostamente positivos (...) podem deixar o jovem mais vulnerável e exposto ao risco.

Se só a informação não basta, cabe a cada um de nós aprender a lidar com nossas emoções e a administrar a forma como a informação é usada

## **4.4.1.1 As reproduções de Raiane, Carla e Paulo**

### **Raiane**

A gravidez na adolescência gera muita polêmica na sociedade, pois a cada dia cresce o número de gestações entre 12 e 19 anos, e a maioria das adolescentes que engravidam nessa faixa etária são de baixa renda, isso acontece por não terem oportunidades de estudo e trabalho.

A população justifica, muitas vezes só a informação não adianta, pois as adolescentes fazem de conta que escutam, que entenderam, mas na verdade o prazer fala mais alto, com tanto sentimento as pessoas vulnerável não ligam e não querem saber de nada que acontece ao seu redor. Maria de Fátima (coordenadora de uma escola) argumenta “que depois que a escola abriu espaço para discussão de temas principalmente no que diz respeito a sexo, não adiantou nada, não mudou o modo de pensar das adolescentes e nem o seu comportamento, tanta informação para nada”

É comum você ligar sua televisão, ler jornais e encontrar alguém falando sobre gravidez na adolescência, foram feitas palestras, discursos tudo para que as adolescentes fiquem informadas mas só a informação não basta, deve haver diálogo entre pais e adolescentes, e cabe a cada adolescente saber lidar com o mundo e se preocupar em administrar a forma como a informação é usada.

### **Carla**

Que a gravidez na adolescência é um assunto polêmico todo mundo sabe. O que ninguém entende, é, “Porque os adolescentes engravidam? Será que é pela falta de informação?” Talvez não haja uma resposta certa para essas perguntas.

Existem vários motivos que serviriam de justificativa para a gravidez precoce. Para muitos é a falta de informação, mas, na verdade, sobra informação, mas os adolescentes não assimilam o conteúdo, muitas vezes a adolescente acha que não é porque acontece com os outros que irá acontecer com ela também. Muitos adolescentes dizem que engravidou num momento de fraqueza, que agiu sem pensar.

Dizem também que é por falta de responsabilidade, que os adolescente de hoje não tem ‘cabeça no

lugar', mas a gravidez precoce não vem de hoje, isso acontece a muito tempo, desde a época dos nossos pais, avós etc.

A gravidez na adolescência gera muitos problemas, principalmente para a adolescente que engravida. Os problemas variam muito: conflitos com namorados por que não pode assumir a situação, problemas com a família, que não aceita que uma criança gera outra, mudanças no corpo, responsabilidade com a vida que se forma no seu ventre, medo, arrependimentos, culpas, tudo isso pode ficar bem pior quando o adolescente não tem apoio do namorado, amigos, familiares.

O fim da vida escolar também é um drama na vida da menina. Algumas resolvem parar de estudar antes que a barriga apareça. Outras adiam um pouco, mas quase sempre acabam saindo da escola, porque não aguentam a pressão dos colegas, as zuações, as fofocas, e também o jeito como as pessoas encaram, e julgam por engravidar tão cedo.

As respostas para esse problema são muitos, mas nenhuma serve de justificativa para todos os casos, cada adolescente tem o seu motivo, e se não existe uma justificativa geral, não existe também uma solução para o problema.

### Paulo

Muitas jovens no Brasil acabam engravidando cedo por causa da falta de informação que é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência. As escolas onde circulam a maioria dos jovens, não trabalham essa questão, enquanto ampliam-se as ofertas de sedução e sexo fácil.

No aborto são deixadas marcas psicológicas e os riscos que as jovens apelão para receitas caseiras, injeções aplicadas por curiosos e remédios à base de hormônios. Algumas resolvem ter o filho. Outras desaparecem e nem dão o endereço certo, que é para não serem descobertas. Há meninas que engravidam apenas por carência de afeto, de amor

Na primeira versão de Raiane, observam-se alguns trechos, sublinhados, retirados do texto de Jairo Bouer, mas que parecem contradizer o que a aluna diz na introdução *“isso acontece por não terem oportunidade de estudo”*. Se *“só a informação não basta”*, por que a gravidez atinge mais quem não tem estudo? Já o quinto parágrafo de Carla é o trecho de *“Meninas & Grávidas”*, cuja ligação com a opinião da aluna é fraca. No exemplo de Paulo, a tese *“a falta de informação é a grande responsável”*, é justificada pelo trecho *“As escolas não trabalham essa questão”*, mas perde-se na mudança de assunto: o trecho sobre o aborto é colocado aleatoriamente no texto.

As reproduções do escrito para o escrito no contexto A parecem cumprir funções parciais. No caso de Raiane, o uso de partes do texto de Jairo Bouer pareceu contradizer os propósitos iniciais da aluna, já que ela é categórica ao afirmar que as causas da gravidez estão na falta de estudo. Nos casos de Carla e Paulo, a retirada dos trechos copiados não prejudicaria seus textos, uma vez que toda a sequência dos parágrafos 4 e 5, no texto da aluna, parece, embora extraída do texto da alimentação temática, não ter relação com o que se poderia identificar como projeto argumentativo da

aluna. Já no texto de Paulo, a cópia do trecho pareceu mais uma estratégia de simples extensão do próprio texto.

No contexto B, essas reproduções entre gêneros escritos apresentam-se de forma semelhante, sem funções mais importantes. Nos exemplos de Maria, Carlos, João e Roberto a seguir, trechos do texto escrito na lousa e do artigo “Nem Rio, nem Brasil”, do jornalista Juca Kfourri, revelam apenas simples reproduções, limitando-se a modelos de introdução, onde o aluno resgata um acontecimento qualquer no tempo que justifique seu uso como introdutor do assunto a ser discutido, projetando o processo expositivo a um tempo anterior ao que ele mesmo se encontra.

#### **4.4.2 As reproduções do escrito para o escrito no contexto B**

##### **Diário de Campo: 16/11/2009; na lousa:**

Recentemente, a Unipalmarenses mostrou em seu programa de televisão um especial sobre o regime de cotas nas universidades. Para o apresentador, esse regime é a única forma de se combater as desigualdades sociais entre negros e brancos ao dar vantagens para que negros, mestiços e índios tenham acesso a uma reserva de vagas.

Ao contrário do que pregava o programa, as cotas não são uma medida acertada e isso por algumas razões. Vejamos quais. Em primeiro lugar, o jornalista Kaike Nanne, em sua coluna na AOL, chama a atenção para o risco de que os profissionais negros sejam vistos com desconfiança e tenham seu talento e potencial contestados, já que não entraram na universidade por mérito, mas sim pelo regime de cotas.

Em segundo lugar, uma das consequências mais preocupantes do regime de cotas é a queda da qualidade do ensino, já comprometida, dado que alunos menos preparados entrariam nas universidades, o que em alguns casos poderia obrigar os professores a nivelar suas aulas por baixo.

Por último, a política de cotas para estudantes negros fere o princípio de que todos são iguais perante a lei, e, portanto, uns não podem ser menos iguais que outros. No caso do vestibular, que tem no mérito seu principal critério de seleção, a política de cotas dá vantagens para uns e não para outros.

Portanto, o sistema de cotas não pode ser a via pela qual a sociedade irá resolver seus problemas discriminatórios, dados os perigos e as razões levantadas. Se o país quiser combater as desigualdades sociais entre negros e brancos ele deve dar condições iguais às crianças de terem uma educação pública de qualidade.

##### **4.4.2.1 As reproduções de Maria, Carlos, Arthur e Roberto**

**Maria**

O Rio de Janeiro merece sediar as Olimpíadas de 2016?

“Recentemente, o comentarista de esportes Milton Neves, discutiu em seu programa de televisão na emissora Bandeirantes que “o Rio merece sediar as Olimpíadas, mas que o Brasil tem que saber aproveitar as oportunidades”.

Mas você acha mesmo que o Rio merece sediar uma Olimpíada? Mesmo que tenha capacidade de sustentar um evento como esse, ou que tenha dinheiro suficiente para isso, e como fica a segurança? Do jeito que está não tem condições, um país que não investe nem na segurança ou até mesmo as aulas de educação física em escolas públicas, não tem porque eles querer uma Olimpíada em um estado sem segurança.

Portanto, depois de tudo isso que se passa no país, o Rio de Janeiro não merece sediar as Olimpíadas. Sem condições.

### Carlos

O Brasil recentemente ganhou entre vários países para ser a sede das olimpíadas de 2016, mas nós últimos tempos tem mostrado que não tem condições para ganhar esse “Prêmio” por alguns motivos. Vejamos quais.

Primeiro o Brasil está gastando o dinheiro que poderia ser usado para outros benefícios mais necessário, como as escolas que não tem material esportivo adequado para ao menos incentivar os alunos com os esportes e com a copa.

Em segundo lugar a violência está muito grande no Brasil com por exemplo o helicóptero que foi abatido por traficantes com dois policiais mortos e um ferido. Agora com essa violência que temos que suportar pode por em risco a vida dos atletas, turistas e os telespectadores nas olimpíadas.

Por último temos o transporte que não é adequado para os turistas por causa do trânsito que é horrível, muito grande e absurdo dificultando a locomoção dos turistas e de todos.

Com isso o Brasil deveria sediar as olimpíadas deixando de lado todos esses problemas a serem resolvidos?

A introdução do texto de Maria segue a estruturação dada pelo texto-exemplo. Estão aí os marcadores temporal “*Recentemente*,” e espacial “*em seu programa de televisão*” e o discurso oponente sob o qual se ensaia uma refutação. Assim, situa-se no espaço-tempo uma alegação sob responsabilidade de alguém que, em seguida, será contrariado. No texto de Carlos, o recurso ao imperativo “*Vejamos quais*” - que marca a presença do discurso misto interativo-teórico - reproduz a interpelação do texto-base para com seus prováveis leitores. Contudo, são usos menos elaborados, pois limitam-se a servir como simples introdução ou uma interpelação que se perde ao longo do texto.

No caso de Maria, a fala de Milton Neves soaria como contra-argumento para seu texto, mas ela não parece suficientemente explorada a ponto de a aluna ensaiar o movimento argumentativo da refutação, limitando-se a dar algumas razões facilmente contestáveis. Já no caso de Carlos, o apego à estruturação do texto-base (introdução e organização dos parágrafos) não considera nenhum possível contra-argumento. Isso sinaliza para a dependência de modelos dados pelo professor ou por textos autênticos, como o trecho que foi retirado do artigo “Nem Rio, nem Brasil”.

FIGURA 2 - Trecho do texto da alimentação temática (Contexto B)

**“Nem Rio, nem Brasil”, de Juca Kfourri - Folha de S. Paulo, 01 de outubro de 2009.**  
Nem Rio 2016, nem São Paulo 2020, nem Brasília 2024. Quem sabe, e tomara, Rio 2028. Tomara mesmo. (...)  
Porque um país que não dá a menor pelota para o esporte como fator de saúde pública ou de inclusão social não tem por que pleitear ser sede de uma Olimpíada”.

#### Arthur

O Brasil vai ser sede da próxima Copa do Mundo e das Olimpíadas. O país vai ser o primeiro da América do Sul a sediar as Olimpíadas. Mas será que o Brasil tem condições para sediar esses grandes eventos mundiais?

Segundo o comentarista esportivo Juca Kfourri, que escreve para o jornal Folha de São Paulo, não, porque um país que não investe no esporte com ginásios esportivos, materiais adequados para os esportes não merece receber tamanha responsabilidade. Vejamos outros motivos.

Em primeiro lugar, o país sofre muito com os meios de transporte, principalmente o transporte público, por exemplo os ônibus que sofrem com os congestionamentos na cidade de São Paulo, e isso pode atrapalhar a chegada do público aos estádios e ginásios onde serão realizados os jogos.

Em segundo lugar, o Brasil tem problemas também com o saneamento básico. Uma pesquisa feita pelo IBGE em 2008 mostra que apenas 52% dos lares no país tem saneamento básico, o que é muito pouco para um país tão grande e que vai precisar de muita moradia para abrigar os atletas e suas delegações.

Portanto, um país que apresenta tantos problemas como os que foram ditos não merece dois grandes eventos mundiais como esses, porque pode passar vergonha diante dos outros eventos já realizados.

O único trecho reproduzido por Arthur limita-se a condicionar a posição assumida àquela defendida pelo jornalista Juca Kfourri em seu artigo (ver anexos). Além disso, a ideia central do jornalista é o merecimento do Brasil como sede dos Jogos Olímpicos de 2016, sem a mesma ênfase que dá o aluno a aspectos estruturais do país e que, segundo ele, comprometeriam a realização do evento. Assim, o argumento por autoridade ficaria enfraquecido, uma vez que a autoridade concedida pela voz do jornalista, grande conhecedor dos bastidores do esporte nacional, não parece plenamente desenvolvida, segundo a tese central de Juca Kfourri.

#### Roberto

Nem 2014 e nem 2016, de Roberto

No ano de 2014 será sediada a Copa no Brasil, depois de décadas vai ser sediado em um país subdesenvolvido mas o Brasil nem esta preparado para sediar a Copa e a Olimpíada de 2016 que acontecerá no Rio de Janeiro.

Porque o Brasil não dá a mínima para os esportes, o que obriga muitos atletas a venderem balas no semáforo para comprar tênis adequado para corrida ou seu esporte praticado.

Em primeiro, um país que não resolveu nem mesmo seu proprio problema, como criminalidade, analfabetismo etc., como a policia poderá dar segurança aos turistas que virá de todos os cantos sendo que os bandidos estão derrubando seus helicópteros.

Em segundo, o transporte público aqui no Brasil tem que melhorar muito, por que terá muitos turistas que vão querer assistir outros jogos em outros lugares, olha só em São Paulo muito trânsito e isso irá atrapalhar o turista de chegar a tempo pra assistir o jogo que vão querer.

Por último, a saúde também é um problema, porque um país que já sofre com a saúde, poderá ficar

ainda pior com a chegada de milhares de turistas. Um sistema de saúde que já não funciona em dias normais tera capacidade de atender a todos esses turistas, sendo que não atende direito a propria população.

Portanto, uma pais que nem resolveu seus proprios problemas não teria capacidade de atender a todos esses turistas, sendo que não atende direito a propria população.

Já no exemplo de Roberto, a ideia do “não dar a menor pelota para o esporte” é reaproveitada para justificar que “*o Brasil nem está preparado para sediar a Copa*”, e o trecho copiado do artigo poderia compor com o restante do parágrafo um período único. Mas as reproduções podem indiciar retextualizações um pouco mais elaboradas, no sentido dado por Marcuschi (2005): o produto da retextualização expressa a compreensão do autor quanto ao funcionamento do texto-base em novo contexto. Assim, as atividades de idealização e reformulação forçam uma ressignificação do que foi retextualizado porque o “retextualizador” reconhece os parâmetros contextuais (o lugar da produção, os interlocutores etc.) que incidem sobre o processo de transposição do trecho de um lugar para o outro, com nos exemplos abaixo.

#### **4.4.3 As reproduções do oral para o escrito no contexto B**

Um contexto favorável é, neste estudo, um espaço cuja dimensão física tem importância restrita. O essencial é o tipo de relação que parece surgir entre alunos e alunos, e entre alunos e professor. Em termos mais práticos, um contexto favorável é construído conjuntamente pelos participantes, que se ratificam e se legitimam como falantes cuja projeção social é respeitada em seus direitos e deveres comunicativos. Numa sala de aula, isso implicaria na participação do maior número de interlocutores centrados em práticas verbais ou não verbais que conduzissem para os propósitos didáticos, como sugerem os excertos das aulas dos dias 24/11/2009 e 27/10/2011.

Conforme dito no capítulo 2 a respeito da retextualização, as operações aí envolvidas revelam um conhecimento de quem retextualiza sobre os sentidos expressos pelo texto-base e, especialmente quando da passagem da fala para a escrita, revelam também um trabalho de compreensão a respeito do que se quer com o processo de retextualizar. Assim, quando um aluno se vale do que ouviu em sala de aula como exemplo claro do que tem a agumentar, ele está reproduzindo discursos - com os quais

concorda ou não -, mobilizando e manipulando algo que fará parte de seu projeto de dizer.

**Aula do dia 24/11/2009; duração: 01:19:25**

01 Eron: aGora. JoANA" e: >BeaTRIZ e IAra"<. que relação que tem isso com  
02 o que vocês estavam dizendo" >que o Brasil não TEM condições de  
03 sediAR a Copa e as Olimpíadas"  
04 (3.0) ((não respondem))  
05 Eron: [Ó]  
06 Marcos: [não] eu acho [que] o Brasil TE::m  
07 Eron: [( ] )  
08 João: se a África tem o Brasil não tem" ((olha para Marcos))  
09 Marcos: na AFrica não tem coMI:da não tem Á:gua não ( )  
(...)  
01 Eron: tudo bem" a gente já viu que? durante a copa e a olimpíada [ele]  
02 vai ter  
03 Marcos: [ah]  
04 professo::r  
05 Eron: pelo menos durante a copa e a olimpíada.(2.0) ao menos no Rio de  
06 Janeiro né"  
07 Marcos: professor esse negócio de- >se a Africa tem condições de de::  
08 sediar uma Copa por que o Brasil não pode"  
09 (3.0)  
10 Eron: é um bom argumento. se a África tem condições por que o Brasil  
11 não"  
12 Marcos: (a África é mais [po]bre que o Brasil )  
13 João: [eu] sei:: quem inventou isso aí foi aquele lá:  
14 aquele::: é frescura dele  
15 Eron: não mas espera aí o:: João ((João e Marcos falam juntos)) (5.0)  
16 eu concordo com ele com o eXEMPlo a história que ele conta lá:  
17 do raPAZ (.)que é velocista (3.0) MOra no interior de Pernambuco  
18 corre num canavial (.) vai todo dia pra Recife (.) vende balinha  
19 no trânsito o dia inTEIro (.) pra ajuntar dinHEIro pra comprar  
20 um bendIto de um tênis que sem esse tênis o pé dele se esFÓla.  
21 (2.0) o cara não tem patrocínio nem da prefeitura não tem um  
22 ginásio de esportes não tem uma PISTa de atletismo na cidade  
23 dele (2.0) de QUEm é a responsabilidade de trazer tudo isso"  
24 João: é do governo.  
25 Eron: é do governo não é isso" (2.0) da prefeitURA do ESTADO do::  
26 do governo

#### 4.4.3.1 As reproduções de Mariana, Patrick, Márcia, Maria, Joana e Iara

##### Mariana

Em 2014 acontecerá as Olimpíadas aqui no Brasil na cidade do Rio de Janeiro. Mas será que o Rio de Janeiro está preparado?

Há quem diga que não, pois temos coisas mais importantes para fazer com o dinheiro que será investido, um exemplo é o saneamento básico.

Segundo o IBGE, em 2008 apenas 52% da população era atendida pelo saneamento básico.

O comentarista Juca Kfourri, que escreve para o jornal Folha de São Paulo, axa que o Brasil não está preparado para sediar as Olimpíadas, porque o país não investe muito em esportes.

Podemos admitir que tudo isso é verdade, mas se a África do Sul, que é um país mais pobre do que o Brasil será a sede da Copa do Mundo 2010 não há nenhum problema das olimpíadas ocorrerem aqui no Brasil.

Além disso a escolha do país para as Olimpíadas mostra a importância do país para o mundo. As Olimpíadas não podem ser encaradas como um problema mas sim como um reconhecimento mundial.

##### Patrick

O Brasil foi o país escolhido para ser a sede da Copa do Mundo em 2014 e o Rio de Janeiro para ser a sede das Olimpíadas em 2016. Isso ninguém pode mudar. Mas fica uma dúvida sobre a capacidade de acontecer a Copa e a Olimpíada por aqui, ainda mais quando a gente pode comparar as coisas.

Dizem que a África do Sul é um país mais pobre do que o Brasil e ainda assim vai ser sede de uma Copa do Mundo. Mas o Brasil está no meio de uma rivalidade entre os ladrões que derrubando helicópteros, queimando ônibus, matando famílias e invadindo favelas. Não vai ter policiais, segurança para tanta violência.

Dizem que violência tem em todo lugar, mas no Rio de Janeiro muitos turista já morrerão por causa de assaltos na praia que é o lugar mais vigiado pela polícia. Sem falar que os bandido está até derrubando helicóptero da polícia.

Eu sinceramente não acho que o Brasil está preparado para isso, ainda mais se a gente pensar em outros problemas que não só na violência. Vamos pensar.

Em primeiro lugar, o transporte é um caos aqui no Brasil. Sem estradas, sem aeroportos e sem condição de atender a todo mundo que vai chegar de navio ou de avião.

Em segundo lugar, a saúde é horrível, com hospitais fechados e sem médicos. Todo dia a gente ve na TV pessoas morrem na porta do postinho porque não tem atendimento e o Brasil vai gastar muito dinheiro só com a Copa.

Por último, falta muita coisa nas escolas para a gente praticar os esportes. Como bola, rede, quadra, etc. Não tem estímulo para fazer esporte.

Portanto, se o Brasil é mais rico do que a África para fazer a Copa e a Olimpíada por que que ele não resolve antes esse problemas?

Nos exemplos de Mariana “*mas se a África do Sul*” e Patrick “*Dizem que a África do Sul*”, é possível ver que a breve discussão entre Marcos e João sobre o Brasil comparado à África do Sul, na aula do dia 24/11/2009, é retomada. Mariana retoma o argumento de Marcos como tese para seu texto após elencar os argumentos contrários aos seus “*Há quem diga que não, pois*“. Já Patrick mostra-se atento às razões de alguns alunos para o Brasil sediar a Copa do Mundo se comparado à África do Sul, mas, em seu texto, ele as contesta, como também o “*todo lugar tem violência*”, fala de Maria na aula do dia 27/10/2009 (linha 14) que será vista adiante.

O relato do professor sobre um velocista aparece como argumento para a primeira versão de Roberto “*o que obriga muitos atletas a venderem balas no semáforo*” (página 86). O tema da Copa na África fora discutido nesta e em outras aulas e, de fato, chamou a atenção de outros alunos, do mesmo modo que fatos narrados, como a queda de um helicóptero da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, que fazia operações no Morro dos Macacos contra traficantes. Nesse caso, o episódio foi explorado à exaustão<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> <sup>23</sup> Para não alongar as análises, optei por omitir informações discutidas nas aulas e que apareceram nos textos. Dentre elas, está a de que apenas 52% dos lares brasileiros contavam com tratamento de esgoto, que surgiu na aula do dia 30/10/2009 e que ressurge em pelo menos 4 textos, dentre os quais o de Mariana. Além disso, o recurso à pergunta “Mas será que o Brasil

por muitos alunos como exemplo para o argumento sobre a violência na cidade.

**Aula do dia 27/10/2009; duração: 01:31:08**

01 Eron: Ó? OUtra que me veio à cabeça a questão das Olimpíadas (3.0) o  
02 Brasil já VAi sediar as Olimpíadas MAS. (2.0) vocês podem se  
03 perguntar? (2.0) podem se perguntar. (1.0) se realmente o Rio  
04 de Janeiro TEM condições de sediar (a [ ] )  
04 Maria: [con]dições tem só não  
05 tem segurança (3.0) condições tem só não tem segurança  
06 Eron: OU:: a gente até pode se perguntar >será que é::< JUsto (2.0)  
07 pro resto da população" (3.0) por exemplo. quantas pessoas no  
08 REsto do Brasil não tem esgoto até hoje" (3.0) quantos bilhões  
09 vão ser gastos com as Olimpíadas"  
10 Maria: ( )  
11 Eron: vocês acham que o Brasil teria que resolver uma série de coisas  
12 pra depois pensar em uma Olimpíada" [MAS] Ó A-  
13 Luana: mas professor? (1.0) TODO lugar tem violência. (1.0) como o  
14 Maria: Lula lá falou  
15 mas ô:: MaRIa fala o que você ia falar. ((olha para Luana))  
16 Eron: esqueci  
17 Luana: pensa aí depois você fala o: MaRIA. peraí ( ) (4.0) tem  
18 Eron: violência mas não como no Rio de Janeiro  
19 mas o Rio de Janeiro ( [ ] )  
20 Luis: [AH]. LEMBREI. e:: quem que:::  
21 Luana: escolhe se vai ser da Olimpíada ou não" (1.0) é o país que se  
22 oferece"  
23 é o pai- a cidade se candiData (1.0) e o Comitê Olímpico  
24 Eron: Internacional escolhe.  
25 ( ) largar" ( ) aí se eu qui[se::r]  
26 Luana: [NÃO].  
27 Eron: ele é o candidato como que ele vai falar que [não] quer"  
28 [é.]  
29 Maria:  
30  
31 Eron: ô:: Luana é o seguinte? vo você não acha que o país deveria  
32 pensar em resolver os problemas dele para depois pensar em uma  
33 Olimpíada" [É] PROFESSOR depois vai ser igual naquele Panamericano  
34 Luana: lá aquele negócio lá >qual é o nome daquele negócio"< aí teve  
35 um monte de: polícia lá >foi no Rio de Janeiro não =foi"<  
36 Maria: =o professor  
37 Maria: NÃO Mas o Rio de Janeiro não é::: ( )  
38 Luis:  
39  
40 Luana: aí: teve um monte de polícia pra segurança mostrou no jornal aí  
41 depois que acabou não teve mais polícia lá (1.0) lembra"  
42 Eron: aquele seMAna que dorou o PA::N (.) fo::i uma mara[VI]lha  
43 Luana: [ahã]::  
44 Eron: depo:::is  
45 Maria: •no jornal da Record mostrou ( ) • ((muito barulho))  
46 Eron: MUito estrangeiro GENTE >ó?< eu tava assistindo (3.0) vocês  
47 cohecem a CNN" (2.0) CNN" (1.0) é um canal de tv americano.  
48 Luis: ( )  
49 Eron: CNN. (.) tava assim no jornal na CNN (2.0) eles estavam  
50 detoNANdo o Rio de Janeiro (2.0) sabe o que é detonar" ALÉM de  
51 o cara detonar assim. falando. tinha embaixo assim aquele  
52 letreiro aquelas aquelas leTRInhas que vão passando assim logo  
53 embaixo  
54 Maria: sei  
55 Eron: tava assim ó? oficiais brasileiros acreDitam que a segurança  
56 no Rio será (.) garantida para a COPA e para as Olimpíada MAS  
57 >aí tava lá< um helicóptero foi derruBADO TRÊs policiais mortos  
58 não sei quantos feridos

---

está preparado?", encontrado em textos como os de Roberto e Mariana, lembra a mesma estratégia usada por mim por ocasião da escrita coletiva de um texto, em 13/11/2009.

O episódio é parte de uma aula em cujo início o professor tratava das questões polêmicas levantadas pelos alunos. A polêmica sobre a capacidade do Brasil já surge entre o grupo, razão pela qual houve divergência de opinião entre esses alunos. O episódio do helicóptero é lembrado e lembrado como argumento por Márcia, que o localiza geograficamente (Morro dos Macacos) para justificar que “*o Rio enfrenta muitos problemas, como a violência*”; e Maria, “*se agora os bandidos já estão derrubando helicópteros, imagine*”. Já o paralelo com os Jogos Panamericanos é trazido para a escrita apenas por Maria, que o resgata da fala de Luana na aula de 27/10/2009.

#### **Márcia**

Em primeiro lugar, o Rio enfrenta muitos problemas, como a violência, os traficantes em confronto com a polícia, por exemplo, no morro dos macacos, os traficantes metralharam um helicóptero e morreram três policiais.

#### **Maria**

O Rio de Janeiro merece sediar a Olimpíada de 2016?, de Maria

Do jeito que está não tem condições, exemplo, o helicóptero que foi derrubado por bandidos na favela do Rio de Janeiro, se agora os bandidos já estão derrubando helicópteros, imagine na véspera da Olimpíadas, os bandidos estarão mais preparados do que a própria polícia

(continuação - Maria)

Mas o brasileiro é ganancioso sempre sonhou em sediar uma Olimpíada. Agora o Rio tem uma Copa e uma Olimpíada para prepararem. E depois que tudo acabar? A segurança reforçada vai acabar também, como fizeram com o Pan, enquanto os estrangeiros estavam aqui no Brasil para o Pan a segurança era a melhor possível, depois que acabou cadê?

Diferentemente de uma função pouco significativa no texto do aluno, como sugerem ser os casos das reproduções do escrito para o escrito, as reproduções do oral para o escrito cumprem funções um pouco mais elaboradas e definidas. O texto falado pelo professor “oficiais brasileiros acreditam que a segurança no Rio será garantida (...)” é destituído de suas marcas interacionais típicas e passa a resignificar-se como parte constitutiva da argumentação do aluno. Exemplos assim ocorrem, entretanto, em situações de dependência de modelos textuais, como nos casos de Joana e Iara.

**Dia 30/11/2009: gravado apenas em áudio**

01 Eron: Eu sei que não é fácil começar (1.0) sei lá, lembra do texto  
02 sobre cotas" (.) então. você pode contar uma historinha >o RIO  
03 de JaNEIRO foi escolHI::do na sexta-feira (.) em copeNHAge (.)  
04 capital da DinaMARca (.) PARA sedia::r os JOgos olímpicos de

### Joana

“O Rio de Janeiro está preparado para sediar a Copa/Olimpíada?, de Joana  
O Rio de Janeiro foi escolhido na sexta-feira (02/10) em Copenhague, capital da Dinamarca, para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, dois anos após a Copa do Mundo no Brasil. A escolha do país mostra sua importância no cenário mundial. Porém, o Brasil não está preparado para sediar as Olimpíadas. Vejam os.”

### Iara

O Rio de Janeiro está preparado para sediar a copa/olimpiada de 2016?, de Iara  
O Rio de Janeiro foi escolhido na sexta-feira, 2/10, em Campana, que capital da dinamarca, para sediar os jogos olimpícos de 2016, dois anos após a Copa do mundo no Brasil.

Joana e Iara reproduzem a fala do professor sobre uma possível introdução para seus textos. Apesar de reproduzirem a fala com certa fidelidade, as alunas demonstram reconhecer que a transposição para a escrita passa por certas restrições, uma vez que pontuam com vírgula as leves pausas, marcadas com o símbolo ( . ), na fala do professor, transformando (.) em copeNHague (.) capital da dinaMARca (.) em “na sexta-feira, em Copenhague, capital da Dinamarca,”. Isso parece indicar uma consciência dessas alunas sobre as restrições a que foi submetida a fala do professor na passagem para a escrita.

## 4.5 Sobre a relevância da interação para a produção escrita nesses dois contextos

A simetria mais acentuada no contexto A implicou, quase sempre, no descumprimento do mandato institucional. As mudanças de *footing* vindas dos alunos pareceram um tipo de resistência, tornando as relações menos institucionalizadas. Em grande medida, o afloramento de papéis interacionais sobrepostos aos de professor e aluno deveu-se ao modo como o professor ajustava o ritmo social. Em tom muito baixo, os ajustes não sinalizavam para a alocação de direitos e deveres comunicativos compatíveis com contextos institucionalizados. Ao não cobrar pública e expressamente o cumprimento de seu mandato, o professor pareceu dar maior abertura à “participação exuberante”, o que levou a incontáveis arranjos conversacionais entre os alunos.

Já a assimetria mais acentuada no contexto B implicou, quase sempre, no

cumprimento desse mandato. As mudanças de *footing* vindas de alunos ou do professor pareceram mais um tipo de ratificação do que resistência. Assim, brincadeiras eram acatadas por ambas as partes, que podiam iniciar narrativas que funcionavam como mote para novas mudanças de *footing*, tornando as relações pontualmente mais simétricas. Ajustes em tom muito acima dos observados entre os alunos sinalizavam para a alocação de direitos e deveres comunicativos mais compatíveis com o cumprimento do mandato, o que diminuiu a construção de arranjos paralelos aos do professor com toda a turma.

Essas características sugerem que, quando a voz do professor parece legitimada, o papel do aluno não se restringiria a uma “participação exuberante, associada à resistência e exclusão, ao desafio público e sonoro ao professor mediante confronto, crítica, contradição” (GARCEZ, 2008, s/p). Ao contrário, o aluno sinalizaria que aceita a alocação de direitos e deveres comunicativos, o que criaria momentos mais favoráveis à participação e à assimilação do que tem a ensinar o professor com os materiais didáticos que possa adotar. Nesse sentido, esse material teria papel coadjuvante. Parece que deve haver condições mínimas para que o professor cumpra o mandato que lhe foi outorgado pela instituição, sem prejuízo para suas relações mais afetuosas com seus alunos.

#### **4.6 Resumo do capítulo e algumas palavras**

Neste capítulo, procurei mostrar as possíveis relações entre a interação de sala de aula e os textos dos alunos nos dois contextos aqui focalizados. O tipo ou a qualidade da interação pareceu, se não o único, pelo menos um fator essencial porque constitutivo dos textos dos alunos do contexto B, no modo como introduziram, argumentaram e exemplificaram, quando comparados aos alunos do contexto A. O fato de que em apenas um contexto os alunos aparentemente tenham retextualizado excertos de fala que soaram mais significativamente em seus projetos textuais parece sinalizar para a interação oral como um espaço cujo padrão interacional pode, em alguns casos, ser mais favorável à construção de momentos facilitadores para a aprendizagem.

Evidentemente, a aprendizagem aqui teve um sentido menos abrangente. Tratou-se do uso de recursos ensinados através da unidade didática, e que cumpriram algum papel no que o aprendiz teve a dizer. Neste capítulo, foram consideradas, sobretudo, as primeiras versões, o que sinaliza para diferentes graus de uso do que foi ensinado nos dois grupos, mas, acima de tudo, para a relevância da interação oral de sala de aula para esses diferentes graus, sendo a interação, nesses dois contextos específicos, mais importante do que a qualidade da própria sequência didática. Mas como se comportaram essas primeiras versões quando esses dois grupos de alunos passaram pelo processo de correção?

## **CAPÍTULO 5**

### **A RELEVÂNCIA DA INTERAÇÃO MEDIADA PELA ESCRITA**

Nos capítulos 3 e 4, a recorrência com que algumas características se apresentaram permitiu estabelecer diferenças entre os contextos A e B, no que diz respeito às primeiras versões e à interação de sala de aula. A relação entre as produções textuais e a interação foi apenas hipotetizada nesta dissertação, podendo ser a aula mais um fator constitutivo da produção escrita na escola, sugerindo que “diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela, devem-se, de alguma maneira, a diferenças nos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos” (ERICKSON, 2001, p. 11-12).

Neste capítulo, também em função da recorrência de outras características das segundas e terceiras versões, investigo a hipótese de que a melhora mais generalizada nesses textos tem relações com a interação mediada pela escrita, na forma de bilhetes orientadores. Serão analisados ao todo 6 exemplos. Os dois primeiros foram trazidos para justificar a mudança operada no processo de correção - da lista de controle/constatação para os bilhetes, conforme já apontado no capítulo 1. Os demais representam os resultados progressivos observados nos dois grupos de alunos, com especial atenção ao contexto A, cuja estrutura de participação pareceu mais problemática.

#### **5.1 Uma mudança no processo de correção: os bilhetes orientadores**

Segundo Buin (2006), não há consenso entre professores quanto à melhor abordagem do texto do aluno num processo de reescritas, o que resulta em alguns tipos de correção, como a resolutiva, a indicativa e a classificatória (LEITE e PEREIRA, 2009; RUIZ, 2010). Na primeira, o professor corrige os problemas do texto. Na segunda, ele aponta os erros a serem corrigidos e, na terceira, codifica, com símbolos previamente combinados, os erros que deverão ser observados. No trabalho de Leite e Pereira (2009), os resultados nulos das versões subsequentes de um mesmo texto devem-se ao uso desses três primeiros tipos. Mas por quê?

No primeiro exemplo abaixo, as intervenções feitas pelo professor apresentam os mesmos problemas apontados por Leite e Pereira (2009). Essa primeira versão<sup>24</sup> não foi reescrita e, a julgar pelas análises já feitas no capítulo 3, sua estrutura sustenta-se numa sucessão de frases declarativas, com predominância do presente genérico, formas verbais de terceira pessoa e ausência de elementos que indiquem a implicação do aluno com os conteúdos que ele mesmo tematiza. Tais características foram consideradas, pelo professor João e eu, indícios de uma não aprendizagem e fonte de muito incômodo: o aluno fala genericamente sobre verdades quase sempre incontestáveis.

Gravidez na Adolescência

A gravidez na adolescência é muito cruel, por que os jovens de hoje quer saber de sair para balada, barzinho e sair para curtir a vida, se esse adolescente engravidado ~~para~~ uma moça, ele não pode mais sair com os amigos, ir para a balada e sair para muitos outros lugares. E nessa fase é muito difícil arrumar um emprego, e o emprego que arruma não é muito satisfatório para sustentar um filho e pagar aluguel, contas, e comprar comida para o filho e para ele e a esposa dele. Existem moças que vai para balada, barzinho ou outros lugares, com intenções de ir para motel com o seu parceiro e fazer sexo. E essas moças fazem muito aborto, e o aborto é ilegal, e existem abortos clandestinos que é até proibido, por que podem pegar doenças de outra pessoa, as que fazem esse aborto clandestino. Portanto esse aborto é clandestino, e essas moças fazem esse aborto para fazerem mais sexo, porque essas moças de hoje tem muito dinheiro, e acabam fazendo um filho e não tem quem cuide esse filho e fazem esse aborto.

Essa é uma coluna e com o tempo suficiente para dar mais clareza aos argumentos.

### Gravidez na Adolescência

A gravidez na adolescência é muito cruel, por que os jovens de hoje quer saber de sair para balada, barzinho e sair para curtir a vida, se esse adolescente engravidado uma moça, ele não pode mais sair com os amigos, sair para a balada e sair par muitos outros lugares.

E nessa fase é muito difícil arrumar emprego, e o emprego que arruma não é muito satisfatório para sustentar um filho, e pagar aluguel, contas, e comprar comida para o filho e para ele e a esposa deli.

Existem moças que vai para balada, barzinho ou outros lugares, com intenções de ir para moteis com o seu parceiro e fazer sexo.

E essas moças fazem muito aborto, e o aborto é ilegal, e existem abortos clandestinos

que foi transferido para outra escola.

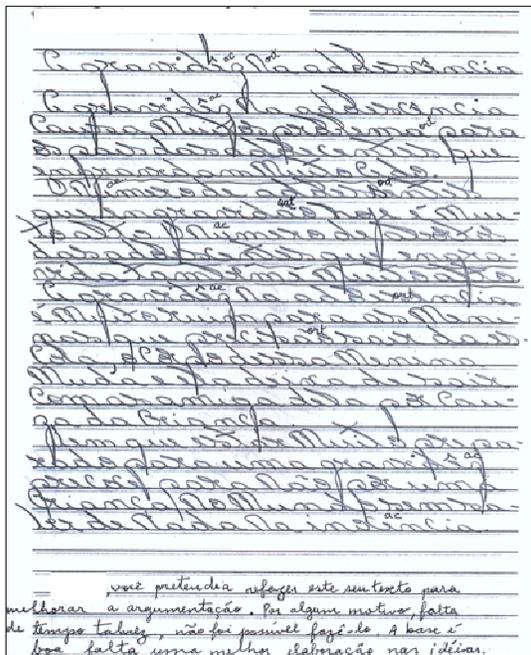
que é até perigoso, por que podem pegar doenças de outra pessoa que fazem esse aborto clandestino.

Portanto esse aborto é clandestino, e essas moças fazem esse aborto para fazerem mais sexo, porque essas moças de hoje tem muito fogo, e acabam fazendo um filho e não tem quem crie esse filho, e fazem esse aborto.

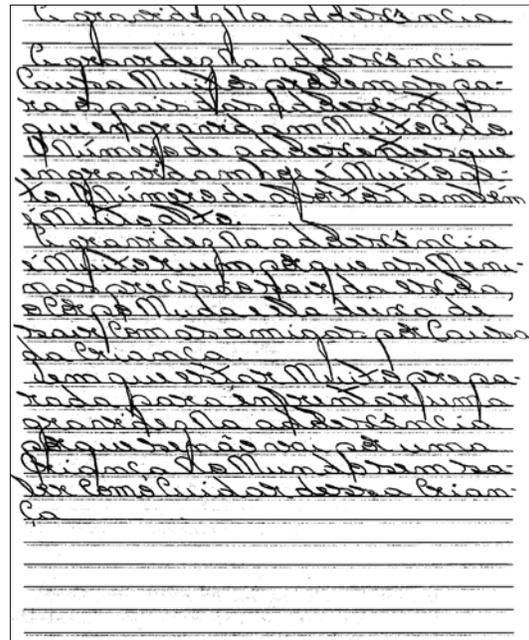
*Escreva com mais calma e com o tempo suficiente para dar mais clareza aos argumentos.  
João.*

Siglas como *ac* e *ort* - no título, na primeira linha, por exemplo -, representam falhas em relação à acentuação e à ortografia. O comentário de rodapé “*Escreva com mais calma e com o tempo suficiente para dar mais clareza aos argumentos*” não parece indicar quais aspectos merecem atenção, mas algumas palavras sublinhadas são acompanhadas de certos apontamentos (“*linguagem*”). A correção não parece sinalizar para uma proposta de reescrita que faça reverter a visão estereotipada e preconceituosa do aluno sobre as adolescentes em geral, nem para a necessidade de se responder à questão escolhida pela classe: afinal, a falta de informação é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência?

Em correções como essa o foco parece ser, como apontam Leite & Pereira (2009), os elementos gramaticais que envolvem problemas localizados do texto, mas que pouca relação tem com aspectos que comprometem sua coerência global: no exemplo



analisado, a culpa que o autor coloca somente nas jovens. No segundo exemplo abaixo, a aluna opera poucas mudanças de uma versão para outra. Como se poderá ver, os comentários do professor no pós-texto não encaminham a (re)escrita para solucionar o problema da falta de opinião dessa aluna.



#### A gravidez Na adolescência

A gravidez na adolescência causa muitos problemas para os pais das adolescentes que engravidam muito cedo.

O número de adolentes que engravidão hoje é muito alto. O numero de abortos das adolescentes que engravida também é muito alto.

A gravidez na adolesencia é muito ruim para as meninas que precisão sair da escola, o corpo dessa menina muda e ela deixa de sair com as amiga dela por causa da criança.

Tem que estar muito preparado para uma gravidez precoce para não por uma criança no mundo sem saber de nada na inocencia.

*Luciana, você pretendia refazer este seu texto para melhorar a argumentação. Por algum motivo, falta de tem tempo talvez, não foi possível fazê-lo. A base é boa, falta uma melhor elaboração nas idéias. João*

#### A gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência causa muitos problemas para os pais das adolescentes que engravidam muito cedo. O número de adolescentes que engravidam é muito alto. O número de abortos também é muito alto.

A gravidez na adolescência é muito ruim por que as meninas que precisão sair da escola, o corpo muda e ela deixa de sair com as amiga por causa da criança.

Tem que estar muito preparada para enfrentar uma gravidez na adolescência por que senão vai por uma criança no mundo sem saber como cuidar dessa criança.

O comentário do professor aponta para uma melhor elaboração nas ideias sem indicar um modo de fazê-lo. A correção classificatória (*ac* de acentuação e *ort* de ortografia) não aborda a falta de opinião da aluna, o que deixa o texto como uma sucessão de frases declarativas - a gravidez precoce é um problema, sua incidência é alta, ela prejudica as adolescentes etc. À primeira vista, a falta de apontamentos sobre aspectos mais específicos no texto leva a aluna a não operar mudanças mais significativas de uma

versão para outra. Como se vê, a generalidade dos comentários e o foco em aspectos microtextuais podem render não mais do que meros deslocamentos de parágrafos.

Em função dos resultados apresentados por esses dois casos<sup>25</sup> e dos problemas na interação no contexto A, operou-se uma mudança de rumo no processo de correção, que se estendeu para o contexto B. Conforme já antecipado no capítulo 1, os bilhetes orientadores - opção de correção feita em comum acordo entre mim e o professor João - surgiram como modo de se reverter os efeitos negativos da interação oral no contexto A, amplamente discutida por nós e, ao mesmo tempo, de tratar cada aluno de forma individualizada, sinalizando-lhe a presença de um leitor-interlocutor interessado. Os bilhetes propiciariam uma correção de tipo textual-interativa (RUIZ, 2010).

Esse tipo sugere que o processo de escrita abrange dimensões (con)textuais que implicam, para o aluno, um exercício de autorreflexão sobre a própria escrita e suas funções sociais mais amplas. Desse modo, ao escrever um bilhete com apontamentos específicos, comentários, elogios etc. o professor estaria favorecendo no aprendiz o exercício de capacidades discursivas, linguístico-textuais, acionais que o fariam refletir sobre o próprio texto e suas versões subsequentes. Uma correção mais dialógica promoveria o aluno a autor de seu próprio discurso. Assim, como diz Ruiz (2010, p. 171):

Um professor que considere a redação do aluno uma interlocução verdadeira, reagirá ao texto como um *leitor*, mesmo sendo ele um leitor diferenciado. Olhará, pois, para o texto do aluno como um *todo*. E, mesmo que não deixe de lado os prováveis probleminhas localizados (de concordância, de acentuação, de ortografia etc.), estará preocupado, muito mais, com o recado dado por esse aluno, com o que ele tem para dizer (RUIZ, 2010, p. 171).

Desse modo, é provável que a qualidade da interação seja decisiva também para o sucesso da reescrita (BUIN, 2006, 2007; NASCIMENTO, 2009; RUIZ, 2010, dentre outros). Buin (2007), por exemplo, mostra que a saliência dada pelo professor a aspectos microtextuais resulta quase sempre em incoerências causadas pela dificuldade

---

<sup>25</sup> A aluna Luciana recusou-se a fazer as três versões.

de os alunos vivenciarem a situação de comunicação. Sem se colocar numa conversa com seu aluno sobre o texto, o professor enfatiza aspectos textuais ou estruturais que pouco teriam a contribuir para mudanças mais significativas.

Em gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, o resultado prático dessa "conversa" através dos bilhetes orientadores é que assim o professor pode desempenhar o papel que, em Argumentação, é conhecido como *Terceiro* (PLANTIN, 2008). O terceiro "julga a pertinência da argumentação" (PLANTIN, 2008, p. 77), questionando, para o proponente (no caso, o aluno), a viabilidade da própria proposição (ou a tese) por meio dos contra-argumentos que faria o oponente (o leitor, o contradiscurso etc.). Mas como se pode verificar as "mexidas" que faz o aluno em seu textos provocadas pelo *Terceiro*?

## 5.2 As operações linguísticas de *inclusão, supressão, substituição e deslocamento*

Um modo de se verificar os resultados da conversa entre o *Terceiro* e o proponente é observar as operações linguísticas feitas nas sucessivas versões de um mesmo texto. Evidentemente, os bilhetes orientadores podem render efeitos nulos ou mesmo regressivos, mas os resultados progressivos são perceptíveis pelas operações linguísticas que atendam às demandas dos bilhetes, ou seja, essas operações parecem funcionar como recursos usados pelos alunos para que o objetivo da interlocução, que é melhorar o texto, seja atingido. No quadro 1 abaixo, essas operações distribuem-se pelas três versões nos contextos A e B.

QUADRO 1 - Operações linguísticas efetuadas em decorrência dos bilhetes orientadores

Inclusões nas segundas versões		Supressões nas segundas versões	Substituições nas segundas versões	Deslocamentos nas segundas versões
Contexto A	51	83	46	13
Contexto B	71	66	60	15
Inclusões nas terceiras versões		Supressões nas terceiras versões	Substituições nas terceiras versões	Deslocamentos nas terceiras versões
Contexto A	38	25	30	5

Contexto B	67	20	48	7
------------	----	----	----	---

Os dados do quadro 6 mostram que, à medida que a correção avança nos dois contextos, o número total de operações diminui - as supressões, por exemplo, caem de 83 para 25 nas segundas versões do contexto A. Todavia, as produções dos dois grupos de alunos apresentaram progressos como um todo. Para efeito de análise, essas operações são inclusões, supressões, substituições ou deslocamentos feitos pelo aluno como resposta aos bilhetes que recebeu e, diferentemente do que mostram trabalhos como os de Fiad (1991), elas são motivadas pelo *Terceiro*, abrangendo frases ou mesmo parágrafos inteiros.

Na próxima seção, será analisado um exemplo do contexto B e três do contexto A. O maior número explica-se pelos efeitos progressivos generalizados observados com a adoção dos bilhetes orientadores. Nada menos que 13 dos 19 primeiros textos já começam a apresentar alguma melhora, quer na maior organização dos argumentos, quer na incidência do tipo de discurso misto interativo-teórico, ou ainda na presença da refutação. Ao término do processo de correção, como resume o quadro 2 abaixo, os textos começam a apresentar algumas das características até então exclusivas daqueles do contexto B.

QUADRO 2 - Evolução dos elementos do parâmetro de argumentatividade no processo de correção

Versões	Primeiras		Segundas		Terceiras	
	A	B	A	B	A	B
<b>CONTEXTOS</b>						
Número de Produções	19	22	19	22	14	20
Discurso Misto Interativo-teórico	0	10	4	12	4	8
Sequência Argumentativa	1	6	6	9	11	12
Refutação	0	4	3	4	4	5

A leitura do quadro 7 permite visualizar também no contexto A as características que outrora conferiram às primeiras produções do contexto B maior índice de argumentatividade, como a presença do tipo de discurso misto interativo teórico e o movimento argumentativo da refutação, típico da sequência argumentativa. Antes, porém, de conferi-las nos três exemplos do contexto A como resultados da mediação dos bilhetes orientadores, um exemplo do contexto B será agora analisado com o objetivo de reafirmar que também entre seus alunos os bilhetes mostraram sucessivos progressos.

### **5.3 Efeitos progressivos dos bilhetes no contexto B: as três versões de Ronaldo**

De modo insuficiente, as análises do capítulo 3 caracterizaram os textos de Marcos e Patrick, do contexto B, como mais implicados e sensíveis à presença de seus prováveis interlocutores. Assim, a incidência do tipo de discurso misto interativo-teórico e da refutação conferiu seu médio índice de argumentatividade. A didatização de gêneros textuais resulta, quase sempre, em modelos escolares tipificados - introdução, desenvolvimento, conclusão -, mas a transposição desses modelos para os textos dos alunos, especialmente se observada num lugar e não em outro, sugere que a interação é uma face da constituição da escrita, como mostram as três versões abaixo.

Copa e Olimpíadas aqui no Brasil?

A Copa do Mundo será realizada aqui no Brasil em 2014 em 12 cidades assim como as Olimpíadas que será realizada em 2016 na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil vai investir bilhões de reais em uma só cidade mas será que o Rio de Janeiro está preparado e merece sendo que outras precisa?

A Copa e as Olimpíadas são muito importantes para o Brasil, ainda mais aqui que o brasileiro gosta tanto de esportes vai ser muito bom aprender com outras culturas, sem desavenças ou brigas. E para o Rio de Janeiro vai ser muito bom todo o dinheiro que vai para lá melhorando a cidade com muitas coisas boas.

Mas eu não acho que o Rio de Janeiro está preparado e não acho que é justo uma só cidade receber sendo que a outras precisando. Para pra pensar.

Em primeiro lugar, as favelas sem saneamento básico, hospitais lotados de pessoas passando mal, as condições de moradia ruins conflitos entre policiais e bandidos tem em outros lugares do Brasil e não só no Rio de Janeiro.

Em segundo lugar, o transporte das rodoviárias que acontece vários estragos nos ônibus e fica os metros que são super lotados sem organização e os aeroporto que fica todos lotados sem a mínima condição é no Brasil inteiro.

Por último o nosso país tem muitos problemas de segurança tem guerra entre policia e bandidos que derruba helicoptero no Rio de Janeiro mas também tem muita violência no país inteiro.

Portanto, nosso país não está bem preparado sem antes resolver esses vários problemas que não só tem no Rio de Janeiro não é justo gastar tudo só com o Rio de Janeiro. Como fica o resto do país?

#### **BILHETE 1:**

Ronaldo,

O que você acha de falar apenas sobre capacidade ou apenas sobre merecimento? Acho que do jeito que está fica meio confuso. Talvez você conseguisse argumentar melhor se falasse apenas da preparação do Rio de Janeiro por que esse negócio de ser justo ou não só uma cidade receber investimentos é mais complicado. O que você acha?

Outra coisa, quando você citar os argumentos dos que pensam contra você, procure colocar todos os que você conhece por que assim você vai mostrando que nenhum desses argumentos se justifica quando você começar a falar dos seus argumentos.

Tem mais uma coisa: pense se os seus argumentos são realmente convincentes: quais os problemas que o sistema de transporte do Brasil, do jeito que é, podem causar durante a realização dos Jogos? E o sistema de saúde? Pense!

#### Copa e Olimpíadas aqui no Brasil?

A Copa do Mundo será realizada aqui no Brasil, como todos sabemos, em 2014 em 12 cidades assim como as Olimpíadas que será realizada em 2016 na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil vai investir bilhões de reais em uma só cidade mas será que o Rio de Janeiro, mesmo com tanto dinheiro, estará preparado para isso?

A Copa e as Olimpíadas são eventos muito importantes para o Brasil por que com esses eventos muita coisa acontece no país. A cidade do Rio de Janeiro vai receber muito dinheiro do governo, estradas vão ser construída, portos e aeroportos vão ser reformados. Algumas pessoas dizem que a Copa no Brasil e a Olimpíada no Rio é muito importante principalmente por causa dos investimentos no país e na cidade. Essas pessoas alegão que isso é uma oportunidade para as coisas melhorarem para quem vive nas favelas do Rio, para quem usa avião, hotel, transporte, segurança etc porque tudo vai receber dinheiro para melhorar.

Mas apesar de tudo isso eu não consigo acreditar que tudo vai melhorar. principalmente no Rio de Janeiro. Vamos ver.

Em primeiro lugar, é errado esperar para ter uma Copa do Mundo para poder fazer as coisas que a cidade precisa desde muito tempo. Todo mundo sabe que as pessoas precisam de casa para morar no Rio de Janeiro a muito tempo e só agora eles começam a fazer casa no lugar de favelas?

Em segundo lugar o governo vai gastar muito dinheiro pra construir estádios de futebol que quase ninguem vai usar depois que passar a Copa e a Olimpíada. Se for no Rio de Janeiro por exemplo, já tem o Maracanã e o Engenhão que são bons estadios para jogos de futebol. Se for em outra cidade mais pobre o estadio vai ficar pronto e envolta um monte de gente passando necessidade.

Em terceiro lugar, o dinheiro não vai resolver o problema do traficante, e os bandidos conseguem até derrubar o helicóptero da polícia que nem aconteceu lá no Morro dos Macacos no Rio de Janeiro. Vai fazer como fizeram no panamericano que enquanto durou o jogo a violência caiu mas depois que acabou a violência voltou.

Por último não adianta melhorar o transporte no Rio de Janeiro se as pessoas vão ter que ir para outras cidades ver os jogos de futebol. Se o turista tem que sair do Rio e ir para São Paulo, com tanto congestionamento no trânsito ele não vai conseguir chegar no tempo certo para assistir o jogo que ele pagou caro no ingresso. Quem conhece São Paulo sabe que lá não tem nem como fazer mais estradas nem aeroporto.

É claro que qualquer país no mundo quer uma Copa do Mundo e uma Olimpíada porque vem gente do mundo inteiro e é muito legal festejar e aprender outras culturas, mas o nosso país não está no momento certo para receber a Copa e a Olimpíada por tudo o que foi dito antes. O Brasil poderia melhorar muito antes de querer sediar isso.

## **BILHETE 2:**

Preste atenção para a concordância no texto “estradas vão ser construída(s)” “Olimpíadas serão ...”

Preste atenção nos verbos que devem terminar em (m) “Essas pessoas alega(m)”

Preste atenção em certas expressões, como o (que nem o...) “que nem aconteceu lá no Morro dos Macacos”. Você conhece uma expressão mais formal?

Outra coisa nesse parágrafo do (que nem): não fica estranho dizer que o dinheiro não vai resolver o problema dos traficantes? O governo precisa dar dinheiro para os traficantes para que eles resolvam seus problemas? Não seria: os investimentos em segurança poderão não resolver o problema do tráfico, já que...

“pagou caro no ingresso” ou pagou caro pelo ingresso?

Por último: os seus argumentos principais parecem bons. Mas acho que os conteúdos que eles apresentam poderiam ser mais explorados. Por exemplo, o seu primeiro argumento é bem interessante e acho que seria bom se você o desenvolvesse mais. Qual o problema de se esperar pela Copa e pelas Olimpíadas para começar a resolver os problemas?

### Copa e Olimpíadas aqui no Brasil?

A Copa do Mundo será realizada aqui no Brasil, como todos sabemos, em 2014 em 12 cidades assim como as Olimpíadas que serão realizadas em 2016 na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil vai investir bilhões de reais em uma só cidade mas será que o Rio de Janeiro, mesmo com tanto dinheiro, estará preparado para isso?

A Copa e as Olimpíadas são eventos muito importantes para o Brasil por que com esses eventos muita coisa acontece no país. A cidade do Rio de Janeiro vai receber muito dinheiro do governo, estradas vão ser construídas, portos e aeroportos vão ser reformados. Algumas pessoas dizem que a Copa no Brasil e as Olimpíadas no Rio é muito importante principalmente por causa dos investimentos no país e na cidade. Essas pessoas alegam que isso é uma oportunidade para as coisas melhorarem para quem vive nas favelas do Rio, para quem usa avião, hotel, transporte, segurança etc porque tudo vai receber dinheiro para melhorar.

Mas apesar de tudo isso eu não consigo acreditar que tudo vai melhorar principalmente no Rio de Janeiro. Vamos ver.

Em primeiro lugar, é errado esperar para ter uma Copa do Mundo para poder fazer as coisas que a cidade precisa desde muito tempo. Todo mundo sabe que as pessoas precisam de casa, de saneamento básico de saúde e de segurança a muito tempo e só agora eles começam a fazer casa no lugar de favelas e melhorar a saúde e a segurança das pessoas. Parece que se não tivesse nem Copa nem Olimpíada nada disso ia acontecer e isso tudo é obrigação do governo.

Em segundo lugar o governo vai gastar muito dinheiro pra construir estádios de futebol que quase ninguém vai usar depois que passar a Copa e as Olimpíadas. Se for no Rio de Janeiro por exemplo, já tem o Maracanã e o Engenhão que são bons estádios para jogos de futebol. Se for em outra cidade mais pobre o estádio vai ficar pronto e envolta um monte de gente passando necessidade.

Em terceiro lugar, os investimentos em segurança poderão não resolver o problema do tráfico, já que os bandidos conseguem até derrubar o helicóptero da polícia como aconteceu lá no Morro dos Macacos no Rio de Janeiro. Vai fazer como fizeram no panamericano que enquanto durou o jogo a violência caiu mas depois que acabou a violência voltou.

Por último não adianta melhorar o transporte no Rio de Janeiro se as pessoas vão ter que ir para outras cidades ver os jogos de futebol. Se o turista tem que sair do Rio e ir para São Paulo, com tanto congestionamento no trânsito ele não vai conseguir chegar no tempo certo para assistir o jogo que ele pagou caro pelo ingresso. Quem conhece São Paulo sabe que lá não tem nem como fazer mais estradas nem aeroporto.

É claro que qualquer país no mundo quer uma Copa do Mundo e uma Olimpíada porque vem gente do mundo inteiro e é muito legal festejar e aprender outras culturas, mas o nosso país não está no momento certo para receber a Copa e a Olimpíada por tudo o que foi dito antes. O Brasil poderia melhorar muito antes de querer sediar isso.

As operações no exemplo acima procuram, em geral, atender as demandas dos dois bilhetes. A supressão do assunto “merecimento”, da primeira para a segunda versão, atende à passagem do primeiro bilhete “*Talvez você conseguisse argumentar melhor se falasse apenas da preparação*”. As inclusões no parágrafo sobre os transportes tenta responder à questão “*quais os problemas que o sistema de transporte do Brasil, do jeito que é, podem causar durante a realização dos Jogos?*”. Já o final do quarto parágrafo da terceira versão busca responder ao segundo bilhete “*Qual o problema de se esperar pela Copa e pelas Olimpíadas para começar a resolver os problemas?*”.

Assim, o aluno, por um conjunto de operações de adição, tenta resolver o que os bilhetes orientadores apontaram como problema: a frase “parece que se não tivesse nem Copa nem Olimpíada nada disso ia acontecer e isso tudo é obrigação do governo” responde a “qual o problema de se esperar”, além da adequação à formalidade do “como aconteceu” no lugar de “que nem aconteceu”. O exemplo demonstra que determinadas características acentuam-se ao longo do processo de reescrita. O tipo de discurso misto interativo-teórico realça o maior grau de implicação do aluno com os conteúdos que tematiza “*eu não consigo acreditar*”.

Na próxima seção, serão analisados três exemplos do contexto A, cuja estrutura de participação foi caracterizada como menos favorável à assimilação do modelo escolarizado de artigo de opinião ensinado através da sequência didática adotada. Mais importante do que a presença do tipo de discurso misto interativo-teórico é a presença da sequência argumentativa, sobretudo da refutação. Vale lembrar que na refutação o proponente lista as razões do oponente, antecipando-as para depois contrariá-las. Os exemplos mostrarão a manipulação insuficiente de recursos como esse, com um grau de uso incipiente no que tais mecanismos conseguem imprimir à argumentação.

#### **5.4 Efeitos progressivos dos bilhetes no contexto A: as três versões de Thiago**

## Gravidez na Adolescência

Hoje em dia, este têm sido um assunto muito comentado pela mídia e discutido tanto pela sociedade como também pela Igreja.

A experiência sexual precoce de adolescentes têm revertido diretamente à eles, ou seja, a gravidez indesejada e as doenças sexualmente transmissíveis, justamente por não ter um cuidado (preservativos) ou pelo óbvio fato de se preservar para o casamento, evitando todos os males sem preocupação.

Isto é o pensamento cristão, que muitas vezes entra em conflito com a ciência, que afirma que o uso de preservativos basta.

A gravidez na adolescência é um fato alarmante, pois isso revela que os jovens não tem ciência dos riscos que podem ocorrer, ou simplesmente não se preocupam com o futuro, não tem pensamento à longo prazo.

Porque isto é uma preocupação que afeta o resto da vida dos pais adolescentes, muitas vezes tendo que abandonar seus estudos par ter que sustentar a criança.

Por isso é obrigação do Estado, sociedade ou Igreja alarmar a juventude que anda muitas vezes em suas atitudes, dando passos longos demais, não sabendo que para tudo na vida há um tempo determinado na vida para tudo, fazendo de suas vidas algo precoce que não cabe eles agora de viver algo que irão viver depois.

### **BILHETE 1:**

Thiago, como vai?

Quero começar dizendo que achei o seu texto incrível. Você escreve muito bem, argumenta bem. Saiba que nenhum escritor manda o texto sem revisá-lo e por isso gostaria que você prestasse atenção em algumas coisas importantes. Pode ser?

Você compara o pensamento cristão com o pensamento científico, que acha que só usar o preservativo já é o bastante. Se ele não basta, não seria bom tentar mostrar o porquê?

Você acha que o fato de se preservar para o casamento é tão óbvio assim? Como você faria em seu texto para convencer os leitores a discutirem a castidade como forma de se prevenir?

Você poderia mostrar por que a gravidez é um fato alarmante? Será que só porque engravidam ou se tornam pais os jovens não pensam no futuro? O "isso" do 4º parágrafo se refere a quê?

Aguardamos sua resposta Eron

## Gravidez adolescente

Nos dias atuais quando observamos a questão polêmica da gravidez na adolescência muitos dizem que a falta de informação é a culpada por ter tanta incidência de gravidez entre os jovens.

Ao analisar tal assunto, acho que a falta de informação não é a principal responsável pelos casos de gravidez adolescente. Porque tenho em mente que esse assunto é muito abrangente em nosso mundo que, atualmente, é globalizado, ou seja, as pessoas tem em mente como se prevenir ou evitar a gravidez, porém ainda existem pessoas que são "distantes" quanto a esse tipo de informação, o que quero dizer é que o grupo de pessoas que não tem uma noção deste assunto são as famílias pobres, que moram em lugares remotos, sem acesso à informação.

Concluindo, acredito que a principal causa da gravidez na adolescência é a falta de responsabilidade e falta de consciência moral, ou seja, as pessoas fazem por prazer, mas não pensam a longo prazo, não pensam nas consequências, não tem em mente que podem perder uma parte de sua vida, perder a verdadeira identidade do que é ser adolescente.

### **BILHETE 2:**

Thiago,

Não seria bom explicar para os seus leitores por que a questão da gravidez precoce é polêmica?

Veja, se você vai rebater o argumento dos que dizem que não tem acesso à informação, dizendo que vivemos num mundo globalizado, o que você pretende admitindo que existem pessoas "distantes"? Você está defendendo qual lado? Mesmo os mais pobres não teriam acesso à informação de algum modo? O que você acha de fazer no seu texto a estratégia da negociação, que nós aprendemos? "Podemos admitir que falta informação para as pessoas mais pobres e que moram em lugares remotos, mas..." Explique

melhor o que a consciência moral tem a ver com a verdadeira identidade adolescente. O que é isso?

Hoje em dia, na mídia, na conversa entre os jovens, é comum observarmos que um dos assuntos mais discutidos é a questão da gravidez na adolescência.

Este assunto se tornou polêmico, pois, há várias opiniões divergentes entre as pessoas e entre Ciência e Religião.

Pois um lado defende que a preservação por anticoncepcionais basta, já a Igreja prega a preservação do corpo para o casamento. Mas esse é um dos conflitos que fazem desse tema tão polêmico, há também a questão de que a falta de informação é a principal causa para as meninas engravidarem tão cedo.

Podemos admitir que falta informação para as pessoas mais pobres e que moram em lugares remotos. Para algumas pessoas, essas meninas são vítimas da falta de instrução, da falta de informação que elas conseguem entender, da falta de esclarecimento e ensino sobre o que elas podem passar se forem mães tão cedo.

Mas, por menor que seja a informação que chega a esses lugares e mesmo que elas não entendem o que ouvem ou lê, há sim uma pequena consciência de que engravidar precocemente é perder parte de sua vida com uma responsabilidade que teria, talvez, no futuro.

Portanto não falta informação para essas meninas, falta é responsabilidade para assumir que não é hora de ter uma vida sexual tão cedo e achar que o preservativo e os remédios vão resolver tudo como a ciência diz.

O texto de Thiago testemunha duas importantes operações. Embora fuja dos temas ‘preservativo’ “*Se ele não basta, não seria bom tentar mostrar o porquê?*” e ‘abstinência’, incluem-se na segunda versão dois parágrafos que a tornam um outro texto em relação à primeira. A introdução de “*muitos dizem que a falta de informação*”, no 1º parágrafo, e de “*Ao analisar tal assunto, acho que a falta de informação não é*”, no 2º, expressa uma tomada de posição mais clara. A segunda inclusão corresponde ao movimento de negociação que visa ao enfraquecimento do contradiscurso.

À sugestão do bilhete “*O que você acha de fazer a negociação?*” o aluno lista alguns contra-argumentos com os quais finge concordar “*Podemos admitir que falta informação*”. Quanto à ausência do discurso misto interativo-teórico, apesar de o texto não interpelar seus leitores diretamente, a posição é clara a partir da segunda versão, dado o grau de implicação com os conteúdos tematizados (“*acho, tenho, quero dizer, acredito*”). Quanto à sequência argumentativa, o esforço de antecipação do discurso contrário leva à consideração da falácia de alguns de seus argumentos.

O que se tem nesse caso é um autor que se movimenta em seu próprio texto visando adequar-se às problematizações colocadas por outrem, que cria complicadores para os quais esse autor, em geral, não se furta em voltar-se - muito a despeito das generalidades e soluções inalcançáveis de alguns dos bilhetes que tenha recebido. No

próximo exemplo, operações de substituição e deslocamento respondem à necessidade de se adequar a linguagem do texto a um público mais abrangente, conforme o bilhete.

#### 5.4.1 As três versões de Ana Paula

Um tema muito polêmico é a gravidez na adolescência.

Muitas meninas e meninos não medem as consequências na hora do prazer e transam sem se prevenir e sem pensar nas consequências.

As pessoas de hoje em dia tem sim muita informação e engravidam por falta de prevenção.

Muitas vezes em um momento de tesão, sem planejamento as pessoas fazem sem camisinha, ou até mesmo em um estupro acontece da menina engravidar.

Mesmo pessoas com renda baixa estão tendo informação por meio de projetos sociais e pessoas com boa intenção de ajudar a diminuir o índice de gravidez. As meninas e meninos com renda mais alta tem a internet, a televisão, a escola e as pessoas ao seu redor pra ajudar.

Mas a verdadeira causa desse grande índice é a falta de responsabilidade deles, não a falta de informação.

##### **BILHETE 1:**

Ana Paula,

Quero começar dizendo que você é uma menina inteligente e participativa, e com tais características só tende a escrever cada vez melhor. Esse comentário, que eu chamo mais de uma conversa, é só para ajudar o que já é bom.

Gostei do seu estilo. Você usa palavras incomuns em um artigo de opinião, mas que estão mais de acordo com o público (os alunos da escola). Porém, pense que o seu texto deve ser lido e compreendido por qualquer tipo de leitor, dentro ou fora da escola. Aí, talvez, você teria que abandonar certas palavras ou expressões (na hora do prazer, transam, momento de tesão, fazem sem camisinha) para deixar seu texto mais formal.

Veja: "As pessoas de hoje em dia tem, sim, muita informação e engravidam por falta de prevenção". Quando você usa o "sim", parece que você está respondendo a alguém que te fez uma pergunta do tipo "Será que falta informação para as adolescentes?". Os seus leitores não sabem que te perguntaram isso.

Outra coisa: qual a ligação entre a gravidez por descuido e a gravidez por violência sexual no 4º parágrafo?

Que tal juntar as informações do 3 primeiros parágrafos em um só e fazer uma introdução?

O seu 3º parágrafo mostra o seu ponto de vista sobre esse problema. Será que a falta de prevenção explica tudo?

No 5º parágrafo, você poderia dar exemplos de como alguns projetos sociais ajudam na prevenção? Quais seriam?

Você se lembra do texto sobre a gravidez? Ele não ajuda a entender as causas disso? Pense

Um tema muito polêmico é a gravidez na adolescência. Muitos jovens não medem suas atitudes quando se relacionam sexualmente e não pensam nas consequências dessa relação e acabam engravidando. Muitas dessas meninas dizem que não tiveram informação suficiente e que por isso elas acabaram engravidando de um namorado. Mas a verdadeira causa desse grande índice de gravidez é a falta de responsabilidade e de interesse em buscar a informação.

Mesmo pessoas com renda mais baixa (pessoas pobres) estão tendo informação por meio de projetos sociais (promovidos por ONG's e igrejas) e pessoas bem intencionadas em diminuir o índice de gravidez. Já as meninas e meninos com renda mais alta tem como fonte de informações a internet, a televisão, as escolas e as pessoas ao seu redor.

Fora a falta de responsabilidade, a liberdade que o jovem consegue hoje com os pais ajuda a elevar o índice, pois meninos e meninas saem de casa sem hora para voltar e os pais não se preocupa em perguntar onde o filho esteve e com quem ele esteve.

Isso gera uma despreocupação e uma sensação de "super-homem" no adolescente, fazendo ele pensar que ele pode fazer tudo e que nada vai acontecer com ele.

É por isso, por essa falta de responsabilidade, que meninos e meninas não podem falar que falta

informação para eles.

## **BILHETE 2**

Ana Paula,

Procure explicar para os seus leitores por que esse é um tema polêmico. Isso nem sempre está subentendi-do.

Só para entendermos: você acha que não é falta de informação que leva muitos jovens casais a se tornarem pais antes do tempo; o que falta é prevenção, interesse pela informação e autoridade e limite dos pais. Você não acha que essas três coisas estão muito espalhadas pelo texto?

Atualmente a gravidez na adolescência tem se tornado um tema muito discutido pelas pessoas, porque é um tema que envolve relação sexual entre adolescentes e por isso esse tema é polêmico porque as pessoas se perguntam se esses adolescentes já tem idade para ter uma relação sexual.

Quando essa relação vira um filho aí o problema é pior e muitas pessoas se perguntam se falta informação para as meninas não engravidarem. Muitas dessas meninas dizem que não tiveram informação suficiente e que por isso elas acabaram engravidando de um namorado. Mas a verdadeira causa desse índice de gravidez é a falta de responsabilidade e de interesse em buscar a informação.

Mesmo pessoas com renda mais baixa estão tendo informação por meio de projetos sociais (promovidos por ONG's e igrejas) e pessoas bem intencionadas em diminuir o índice de gravidez. Já as meninas e meninos com renda mais alta tem como fonte de informações a internet, a televisão, as escolas e as pessoas ao seu redor.

Há também a liberdade que o jovem consegue hoje com os pais, pois eles saem de casa sem hora para voltar e sem limites. Isso gera uma despreocupação e uma sensação de "super-homem" no adolescente, fazendo ele pensar que ele pode fazer tudo e que nada vai acontecer com ele.

É por isso, por essa falta de responsabilidade, que meninos e meninas não podem falar que falta informação para eles.

Um deslocamento importante operado por Ana Paula em sua segunda versão é o último parágrafo da primeira "*Mas a verdadeira causa desse grande índice é a falta de responsabilidade*", que passa, junto com "*Muitas dessas meninas dizem que não tiveram informação suficiente*", a uma refutação parcialmente desenvolvida, já que os leitores são lembrados de que "*mesmo pessoas pobre estão tendo informação*". Além dessa, outra operação é feita com vistas à adequação da linguagem do texto a "*qualquer tipo de leitor, dentro ou fora da escola*".

Obviamente, os leitores potenciais na interlocução instaurada pelos bilhetes restringiam-se ao espaço escolar "*Gostei do seu estilo. Você usa palavras incomuns em*

*um artigo de opinião, mas que estão mais de acordo com o público (os alunos da escola)". Mas são substituições como em "Muitos jovens não medem suas atitudes quando se relacionam sexualmente", no lugar de "Muitas meninas e meninos não medem as consequências na hora do prazer e transam sem se prevenir", que revelam a oportunidade dada pela interação de a aluna adequar-se discursivamente a públicos mais amplos. No geral, o exemplo demonstra o uso, ainda que parcial, do movimento de refutação. Na última versão da aluna, os argumentos do oponente "Muitas dessas meninas dizem que não tiveram informação suficiente" são contrariados com todo o terceiro parágrafo.*

O último exemplo do contexto A ilustra, com maior clareza, os progressos decisivos da interlocução mediada pela escrita e os efeitos dos bilhetes sobre uma primeira versão que guarda nítidas semelhanças com o exemplo 1 do capítulo 3, acima de tudo, pela relação autônoma de seu agente-produtor com os conteúdos que tematiza e pela completa ausência da sequência argumentativa. Tal como seu correspondente, a primeira versão de Jucélia era construída sob uma sucessão de frases declarativas cujos conteúdos soavam como obviedades de senso comum.

#### **5.4.2 As três versões de Jucélia**

##### **A gravidez na adolescência**

A gravidez na adolescência está crescendo a cada dia, pois há várias adolescentes que já estão grávidas com 13, 14, 15 anos. E a maioria delas não acabam os estudos para cuidar do bebê, e por causa desse fato elas acabam ficando sem um emprego digno, por causa do bebê e só depois elas pensam no prejuízo que tiveram.

##### **BILHETE 1:**

Jucélia, como vai?

Confesso que estava ansioso por ler o seu texto, afinal, você só o entregou agora. Gostaria de fazer, se você me permitir, alguns comentários que, acredito, poderão ajudá-la a melhorar o texto. Acho que um escritor sempre gosta do retorno de outras pessoas sobre aquilo que ele disse. Então, vamos lá?

Acho que você mesma, ao reler seu texto, talvez perceba que ele está curto demais para alguém que quer dar uma opinião e defendê-la com argumentos.

O que a gente percebe é uma série de informações sobre o crescimento da gravidez na adolescência,

sobre as idades em que ela mais ocorre, sobre o abandono dos estudos, sobre a falta de emprego... Qual é a sua opinião sobre a questão "A falta de informação é a grande responsável pela gravidez na adolescência?" E os porquês? Tenha certeza de que todos gostaríamos de conhecê-los.

Eron

#### A gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência está crescendo a cada dia e isso leva muitos a se questionar se falta informação sobre como se prevenir ou outro tipo de informação para ajudar ou esclarecer as meninas sobre a gravidez. Acho que informação não falta. Basta olhar ao redor e ver que pela televisão, pelo rádio e pela internet não vai faltar informação pra quem quer ter relação e não engravidar.

Acho que o que falta mesmo é responsabilidade. Muita gente acha que a informação não é boa para as meninas e que elas não conseguem entender a informação que ouve. Muita gente acha que se a família começar a falar de sexo a coisa vai se resolver.

Mas não é assim. As meninas e meninos acham que nada de ruim vai acontecer com eles que eles podem fazer o que quiser que não vai dar nada. Eles só se prejudicam saem da escola perdem a juventude tendo que cuidar de uma criança.

Quando alguém fala que engravidou porque não sabia de nada eu não acredito. Como não sabia se em qualquer novela isso acontece?

#### **BILHETE 2**

Jucélia,

Seu texto melhorou muito. Olhe você mesma: agora dá para ver que você tem uma opinião formada sobre a falta de informação, ou seja, você não acredita que falte informação, mas, sim, responsabilidade. Parabéns pelo progresso. Apenas gostaria de chamar sua atenção para o fato de que um artigo de opinião é um texto que escrevemos e por isso estamos sujeitos a sermos questionados de todos os lados. Isso acontece porque o que achamos pode incomodar muitos leitores. Então, pense um pouco: do jeito que você escreve sobre a falta de responsabilidade dá a impressão de que todas, eu disse todas as meninas que engravidaram de seus namorados foram irresponsáveis!!!!

Será?

Outra coisa: quiser com Z?

"em qualquer novela isso acontece", isso o quê?

A gravidez na adolescência está crescendo a cada dia e isso leva muitos a se questionar se falta informação sobre como se prevenir ou outro tipo de informação para ajudar ou esclarecer as meninas sobre a gravidez. Acho que informação não falta. Basta olhar ao redor e ver que pela televisão, pelo rádio e pela internet não vai faltar informação pra quem quer ter relação e não engravidar. Já ouve novelas que falaram sobre isso e que mostraram o problema de uma adolescente quando ela engravidou elas não acabam os estudos para cuidar do bebê, e por causa desse fato elas acabam ficando sem um emprego digno, por causa do bebê e só depois elas pensam no prejuízo que tiveram.

Acho que o que falta mesmo é responsabilidade. Muita gente acha que a informação não é boa para as meninas e que elas não conseguem entender a informação que ouve. Muita gente acha que se a família começar a falar de sexo a coisa vai se resolver.

Mas não é assim. As meninas e meninos acham que nada de ruim vai acontecer com eles que eles podem fazer o que quiser que não vai dar nada. Eles pensam assim como se eles fossem super-heróis de filme que podem fazer de tudo. Acho que a culpa não é dos adolescentes porque eles não são maduros para ter um pensamento tão de adulto assim e só querem diversão. Eu acredito que os pais devem ajudar alertando e se for o caso impedindo da filha e do filho sair para baladas sem saber com quem ela ou ele vão estar. Se os adolescentes não podem pensar como adultos os adultos deveriam cuidar mais dos adolescentes.

O exemplo mostra alguns progressos acentuados quando se comparam a

versão final com a primeira. As inclusões constroem uma refutação “*Muita gente acha que... Mas não é assim*”, inexistente até então, deixando o texto maior, dado o comentário do primeiro bilhete “*talvez perceba que ele está curto demais*”, e mais opinativo, em resposta à pergunta “*Qual é a sua opinião sobre a questão?*”. Além das adições, que visivelmente tornam o texto algo além de um comentário, os deslocamentos tornam uma simples constatação “*E a maioria delas não acaba... acabam ficando... só depois pensam*” em exemplo para justificar que há informação em “*novelas que falaram sobre isso*”. O resultado é um texto mais opinativo, com maior envolvimento da aluna.

### **5.5 Sobre a relevância da interação mediada pela escrita**

No quadro 2 foram representadas as recorrências observadas nas segundas e terceiras versões dos dois contextos. O número de textos que começam a refutar cresce de versão para versão, o que representa uma melhora generalizada. Especialmente no contexto A, as mudanças parecem mais significativas. No geral, as operações linguísticas feitas pelos alunos procuraram atender às demandas dos bilhetes. Assim, os casos aqui analisados exemplificam as mudanças que os textos passaram a apresentar durante o diálogo inaugurado pelos bilhetes.

Evidentemente, nem todos os textos apresentaram melhora e, para alguns poucos, os bilhetes tiveram efeitos regressivos<sup>26</sup>. Mas a hipótese de que os efeitos progressivos tem alguma relação com o tipo de correção dever ser analisada quando se considera a mudança dos alunos do contexto A em relação ao próprio processo de (re)escritas pelo qual passavam. A interação um-para-um acabou por instaurar com eles uma conversa e as 13 primeiras versões que aí progrediram apontam para uma mudança de perspectiva desses alunos, como parece mostrar o Diário de Campo, em 02/10/2009:

---

<sup>26</sup> Interpretados por mim como efeito de problemas de interpretação do aluno sobre parte dos comentários de um ou mais bilhetes (ver anexos).

Diário de Campo do contexto A: dia 02/10/2009

Nesta aula, que marca o final do acompanhamento nesta classe, o professor entregou o quadro de avaliação e passou o projeto de texto e uma proposta para a produção da segunda versão. Uma coisa me chamou a atenção hoje. Ao entregar as redações corrigidas por mim, pude perceber que os alunos ficaram surpresos ao lerem os recados. A Juliana se perguntou quem havia feito aquilo. O Carlos também se mostrou surpreso ao receber seu texto. Não sei se devo atribuir tamanho estranhamento ao fato de ter escrito, de próprio punho, um comentário - que em alguns casos acabou virando mais um bilhete ou até uma carta. Mas pude ver que a surpresa maior foi mesmo receber uma correção assim tão individualizada. O que sei é que, ao descer as escadas, o Thiago disse: \_ Muito obrigado pelos elogios; e a Clara com a Simone estavam com ele e sorriram para mim em tom de agradecimento. Eu ainda perguntei se eles haviam entendido a correção e, no que responderam afirmativamente, saíram portão afora. Também vi, ainda na sala, a reação de espanto e surpresa nos rostos dos alunos. A Ana Paula deu um sorriso após terminar a leitura do bilhete que eu não saberia classificar. A única certeza que tenho é que o que aconteceu hoje vai ficar marcado em minha memória por ter visto uma reação assim tão amigável vinda desses alunos, que eu e o professor João tanto criticamos.

## **5.6 Resumo do capítulo e algumas palavras**

Neste capítulo, procurei mostrar as diferentes operações linguísticas efetuadas pelos alunos em seus textos motivadas por mim durante o processo de correção textual-interativa, que se valeu de bilhetes orientadores. Dadas as dificuldades na interação professor-alunos no contexto A, esses bilhetes mostraram-se um recurso em potencial para o trabalho com a (re)escrita, uma vez que a disposição desses alunos em participar desse novo tipo de interlocução foi claramente diferente daquela que fora observada durante a aplicação da sequência didática.

Desse modo, pelo número de operações que procuraram atender as demandas dos bilhetes, o que acabou por melhorar parte dos textos em suas segundas e terceiras versões, as análises pareceram confirmar a hipótese de que a interação mediada pela escrita provocou uma mudança em relação à atividade da escrita por parte desses alunos. Os bilhetes facilitaram então uma interlocução entre um aluno que tinha algo a dizer e um leitor interessado, além de uma abordagem mais detalhada dos aspectos macro e microtextuais que comprometiam as versões anteriores de um mesmo texto, conforme já apontado em outros estudos (ver, por exemplo, NASCIMENTO, 2009).

Esses bilhetes substituíram, como já apontado no capítulo 1, a lista de

controle/constatação<sup>27</sup> em razão das dificuldades na estrutura de participação do contexto A, sintetizada no epílogo do capítulo 4, e dos problemas apresentados pelas correções indicativa e classificatória, feitas pelo professor João. Tal substituição, entretanto, impossibilitou verificar os efeitos que tal lista teria com todos os alunos, mas, de todo modo, a qualidade da interação, medida aqui pela disposição dos alunos em mudar seus textos e atender aos bilhetes, pareceu decisiva para o progresso da correção.

Nesse sentido, muito embora o resultado final tenha sido a reprodução de modelos escolarizados de um gênero textual qualquer - como sugere a própria sequência didática, dada sua ênfase nos aspectos linguístico-discursivos mais evidentes -, a interação mediada pela escrita mostrou-se, neste capítulo, um fator decisivo para se amenizar, ou mesmo reverter, os efeitos negativos da interação de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as mudanças observadas nas sucessivas versões dos textos dos alunos parecem relacionadas às mudanças vivenciadas por eles na nova interlocução.

---

<sup>27</sup> Basicamente, a lista resulta de um combinado entre os alunos e o professor a respeito do que será considerado no processo de correção. Os alunos respondem a perguntas que visam a adequação de seus textos ao gênero ensinado. Embora de natureza dialógica, a lista da sequência foi substituída pelos bilhetes orientadores por serem consideradas, pelo professor João e eu, menos eficazes como recurso à interpelação direta dos alunos no contexto A.

### **ALGUMAS PALAVRAS FINAIS**

Este trabalho nasceu, como dito no início, de minhas inquietações como professor a respeito da interação de sala de aula, e seus prováveis efeitos para a escrita dos alunos na escola. Sob tais inquietações, inúmeras causas para o insucesso na produção escrita eram levantadas; mas havia um discurso muito estridente que colocava sobre os alunos a responsabilidade por esse insucesso, sugerindo que o modo impertinente de eles participarem das aulas respondia pelo fato de nada, ou quase nada, do que lhes era ensinado voltar para seus textos como prova de alguma aprendizagem.

Os resultados apresentados no capítulo 3, entretanto, mostraram que, logo nas primeiras versões dos alunos do contexto B, muitos dos recursos linguístico-discursivos do gênero artigo de opinião, ensinados através sequência didática, voltaram para os textos com alguma função para o projeto argumentativo dos alunos. Embora isso tenha resultado na padronização dos textos, tornando-os exemplares de um modelo escolarizado, esse retorno foi um primeiro indicador das diferenças observadas entre os dois grupos de alunos aqui estudados. Essas diferenças foram relacionadas ao maior engajamento com o tema e à negociação/refutação.

É preciso considerar, diante de tais diferenças iniciais, uma gama quase

infinita de fatores que responderiam por elas. Os modelos de gêneros argumentativos com os quais esses alunos tiveram contato, seja na escola, seja em suas casas, poderiam incidir sobre o fato de que, nas avaliações feitas pelo professor João e eu, as primeiras versões dos alunos do contexto A tenham se apresentado muito genéricas, sem envolvimento mais aparente de seus autores, de um lado e, de outro, as primeiras versões dos alunos do contexto B tenham se apresentado mais argumentativas, nos parâmetros dados pela sequência didática adotada.

A diferença entre os temas escolhidos pelos dois grupos também poderia ser um outro fator a pesar sobre as diferenças iniciais, estando a aparente facilidade do tema da Copa do Mundo/Olimpíadas no Brasil, para os alunos do contexto B, a implicar menos como impeditivo em sua disposição para argumentar, quando comparado ao tema da gravidez na adolescência, especialmente caro a alunos no Ensino Médio. Mas na tentativa de se construir algum entendimento desses dois contextos, e dos resultados obtidos com a aplicação dessa sequência didática, ainda que sob as variáveis comentadas há pouco, as diferenças entre as primeiras produções foram relacionadas, pelo professor João e eu, ao que pareceu mais diretamente ligado à interação de sala de aula.

Essa é a razão pela qual os resultados aqui encontrados restringem-se ao espaço escolar, à interação de sala de aula. Desse modo, os resultados apresentados no capítulo 4 mostraram que, especificamente nas duas salas de aula aqui analisadas, a interação oral entre os professores e seus alunos foi, dentre outros fatores, uma importante faceta do processo de produção escrita por que passaram esses dois grupos de alunos. No contexto A, o tipo de interação pareceu menos favorável às ações do professor, ao cumprimento de seu papel institucional, muito embora ele não o tivesse perdido nem o abandonado. Do que o espaço do capítulo permitiu-me mostrar, a atmosfera ou o ambiente da sala de aula pareceu menos propício à aprendizagem, ainda que esta venha a configurar-se como mera reprodução de modelos didáticos de gênero.

As discussões de alunos com o professor, as inúmeras interrupções, os agrupamentos de alunos alheios ao que se passava na sala de aula, o afloramento de papéis interacionais muitas vezes incompatíveis com o andamento das aulas, a baixa frequência com que o professor solicitava que a classe colaborasse - e, em relação a isso, os poucos efeitos que essas solicitações pareciam ter sobre eles -, tudo pareceu concorrer para uma maior simetria das relações aí implicadas, entendendo por simetria a constante sobreposição de papéis surgidos no fluxo da interação (aluno piadista, por exemplo), em detrimento dos papéis institucionalizados que pudessem garantir que se cumprissem os conteúdos didáticos de forma mais satisfatória.

O conjunto dessas características interacionais, especialmente aquelas manifestadas pelos alunos, pareceu um tipo de resistência ao que vinha do professor e, por tabela, da sequência didática. Sem a legitimação como representante da instituição escolar, o professor pareceu não conseguir desenvolver uma interação minimamente satisfatória, que muitos alunos enxergavam como necessária para a aprendizagem, dadas suas interferências no modo como o professor deveria lidar com toda a classe, incluindo aí até a ocupação espacial pelos alunos, ainda que sob a imposição de características interacionais mais assimétricas.

E foi exatamente a imposição ou a cobrança de direitos e deveres comunicativos mais alinhados com um contexto escolar - portanto maior assimetria - o que pareceu garantir, entre os alunos do contexto B, que meu mandato institucional fosse cumprido. De fato, o conjunto de ações verbais (pedidos por colaboração) e não verbais (o alinhamento das carteiras, a separação dos alunos etc.) pareceu enquadrar o evento interacional constantemente no que se poderia identificar como uma aula tradicional, com restrições às contribuições dos alunos e quadros de inferência mais compatíveis com o ritmo acadêmico, inviabilizando, inclusive, os agrupamentos e os arranjos conversacionais entre os alunos.

Por outro lado, a intercalação de momentos de maior simetria nesse espaço

mais regulado, com brincadeiras, narrações, encenações - a despeito de seus objetivos didático-pedagógicos - vindos tanto dos meus alunos quanto de mim mesmo, pareceu confirmar a oscilação típica da aula entre o ritual e o espontâneo, sendo o primeiro a garantia do cumprimento do mandato institucional e, o segundo, a garantia da manutenção de um padrão interacional mais aberto à participação, mais dialógico e possivelmente mais positivo. E essa positividade pode estar relacionada ao espaço dado ao aluno para expressar-se, à aceitação de suas contribuições e à atenção dispensada ao que ele tem a dizer.

E os resultados apresentados no capítulo 5 pareceram confirmar os efeitos dessa interação mais produtiva à assimilação processual dos recursos linguístico-discursivos para a produção escrita, sobretudo entre os alunos do contexto A. Por um conjunto de operações linguísticas que mobilizavam parágrafos inteiros - e, às vezes, blocos de parágrafos -, esses alunos pareceram responder aos bilhetes com uma versão sempre mais adequada de seus textos, embora sempre provisória. Mas anterior a isso está o tratamento individualizado, elogioso, cuidadoso até para com eles como alguém que tinha algo a dizer, por alguém que os queria escutar. Desse modo, as operações gradativamente melhoraram seus textos, embora não todos eles.

A interação mediada pela escrita foi, através dos bilhetes orientadores, como dito, uma mudança operada por mim como um recurso para se amenizar, ou mesmo reverter, os efeitos que foram observados na interação oral de sala de aula no contexto A. E na esteira do que já mostraram alguns estudos aqui já citados, ela pareceu construir um canal de comunicação entre um leitor interessado, ainda que restrito ao espaço escolar, e um aluno que se legitimava enquanto autor do próprio discurso, o qual submetia a um processo dialógico de retextualizações que visavam à adequação do já dito a situações de comunicação que porventura se dessem mesmo fora da própria escola.

Esses achados colocaram então a questão da interação aqui como central. Mas

eles colocam também a questão das sequências didáticas como instrumentos coadjuvantes na composição que os textos aqui analisados tiveram. A Sequência Didática Artigo de Opinião, que em verdade eu julgava como o elemento diferencial, mostrou-se, nesse estudo, menos importante do que a interação e a legitimação dos papéis. Parece que, se não há interação, pouco importa o tipo ou a proposta do material didático adotado, e muitos professores tem trocado os materiais e negligenciado a interação, o que me leva às implicações mais práticas sobre a formação docente.

Gostaria de encerrar essas considerações finais retomando a pesquisa-ação no seio de uma Pedagogia Crítica, conforme já exposto no capítulo 1. Pelas mãos de autores como John Elliott, Kenneth M. Zeichner e Donald Schön, uma epistemologia da prática é sustentada pela necessidade de o professor - o prático, na terminologia de alguns desses autores -, rever sua ação mediante a observação atenta do que faz em conjunto com seus alunos. E essa revisão é essencial para que ele enxergue a natureza dos problemas que o afligem para que possa atuar sobre eles a fim de saná-los. Nesse movimento, a teorização aí implicada, não necessariamente extraída de um arcabouço qualquer conhecido, tem plena validade epistemológica.

O exercício de autorreflexão que essa pesquisa possibilitou-me fazer mostrou que a interação, nessas duas salas de aula especificamente, era uma condição mínima para a apropriação, por parte desses alunos, dos recursos linguístico-discursivos mais recorrentes no gênero aqui ensinado, seja em sala de aula, seja através dos bilhetes orientadores para a reescrita. Se os achados aqui puderem dialogar com a formação inicial ou continuada de professores, seria um diálogo pela sensibilização aos problemas na interação com os alunos, única razão do trabalho docente. O professor deve estar atento para mudar, subordinando o tempo, o programa curricular e o material didático à ratificação mútua com seus alunos.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Etnografia de prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BAZARIM, Milene. **Construindo com a escrita interações improváveis entre uma professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. 2006. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 208-236.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUZA, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 167-179.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense,

1981.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem frente à língua: uma homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

\_\_\_\_\_, Jean-Paul. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

BRUNER, Jerome. S. **Child's Talk: learning to use language**. New York: W. W. Norton & Company, 1985.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 95-124.

\_\_\_\_\_, Edilaine. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 47-77.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 183-206.

DEL CORONA, Márcia. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 13-44.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Orgs.). **Rethinking context**. New York: Cambridge University Press, 1992/2000, pp. 01-42.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Tradução de Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 137-152.

ENGEL, Irineu Guido. **Pesquisa-ação**. *Revista Educar*, nº 16, p. 181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

ÉRNICA, Maurício. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 127-143.

FIAD, Raquel Salek. **Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos**. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, nº 4, 1991, pp. 91-97.

\_\_\_\_\_, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena.; OSAKABE, Haqira (Orgs.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-63.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. Poço de Caldas: 26 Reunião Anual da Anped. Novo Governo. *Novas Políticas?*, 2003. 14 p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf>>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

GARCEZ, Pedro M. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. *Calidoscópico*, v. 4, n.1, p. 66-80. São Leopoldo, 2006.

\_\_\_\_\_, Pedro M. **A organização social da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: indicações de uma nova ordem comunicativa**. Seminário do Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira. Mimeo. Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_, Pedro M.; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 257-264.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GOFFMAN, Erving. Footing. Tradução de Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 107-48.

GUIMARÃES, Eduardo R. J. Algumas considerações sobre a conjunção *embora*. In: *Português: estudos linguísticos*, Minas Gerais, Revista das Faculdades Integradas Uberaba, p. 86-94 *apud* KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 11a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUMPERZ, John J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Orgs.). **Rethinking context**. New York: Cambridge University Press, 1992, p. 229-252.

JUNG, Neiva Maria; GONZALES, Patrícia Covaleski. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 71-98.

KLEIMAN, Angela. Apresentação. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005, p. 7-12.

\_\_\_\_\_, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

\_\_\_\_\_, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 267-302.

KENDON, Adam. **Conducting interaction**: patterns of behavior in focused encounters. New York: Cambridge University Press, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 35-62.

LIMA E GOMES, Icleia Rodrigues. Prazer de professor e prazer de alunos: harmonias e conflitos entre a aula e a festa. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 227-70.

LITTLETON, Karen; HOWE, Christine (Orgs.). **Educational Dialogues**: understanding

and promoting productive interaction. New York: Routledge, 2010.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

\_\_\_\_\_, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005, p. 138-150.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 51-63.

MAYNARD, Douglas. Inside plea bargaining: the language of negotiation. New York: Plenum, 1984 *apud* DEL CORONA, Márcia. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 161-180.

\_\_\_\_\_, Luiz Paulo da. Introdução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, Cecília Heller Rodrigues. **Escrevendo relatórios em sala de aula: gênero discursivo, circulação e referenciação**. 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Rosiska. Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Domingues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.17-33.

PEREIRA, Luísa Álvares; GRAÇA, Luciana. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didática da Escrita. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 177-189.

PHILIPS, Susan Urmston. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, Alessandro (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Malden, Mass.: Blackwell, 1974/2001, p. 302-17.

\_\_\_\_\_, Susan Urmston. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Tradução de Paula Fatur-Santos. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 21-43.

RAMPTON, Ben. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. New York: Cambridge University Press, 2006.

REZNITSKAYA, Alina; ANDERSON, Richard C.; McNURLIN, Brian; NGUYEN-JAHIEL, Kim; ARCHODIDOU, Anthi; KIM, So-young. Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, London, n. 32:2 p. 155-175.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SALIMEN, Paola Guimaraens; CONCEIÇÃO, Luciana Etchebest. Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 99-122.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Eds.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Roxo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. "Who's got the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school". In: GILMORE, P. & GLATTHORN, A. (Eds.) *Ethnography and Education: children in and out of school*. Washington, D. C. : Center for Applied Linguistics, 1982, p. 88-123.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto (Orgs.).

**Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 99-110.

\_\_\_\_\_, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês (Org). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p 7-16.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia em Pesquisa-ação.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. In: BRUNER, Jerome. S. **In search of Pedagogy Volume I - The Selected Works of Jerome S. Bruner.** New York: Routledge, 2006, p. 198-208.

## ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento 1

### GRUPO DE PESQUISA CNPq PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, diretor da Escola \_\_\_\_\_, tendo tomado ciência dos objetivos da pesquisa “Relações entre a interação professor/aluno e a escrita em sala de aula”, no âmbito do Projeto Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais, vinculado ao Departamento de Língua Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, autorizo a entrada, a permanência e a coleta de registros na sala de número XX, do X ano do Ensino Médio, pelo pesquisador Eron Sanches Ruivo, de quem tenho total garantia do absoluto sigilo quanto às fontes (nome da escola, dos professores e dos alunos) dos dados que vierem a ser analisados. Para isso, são de minha responsabilidade os dados abaixo preenchidos, e minha assinatura, com a qual concordo com os termos do presente documento.

Endereço: \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Diretor da Escola

ANEXO B  
Termo de Consentimento 2

GRUPO DE PESQUISA CNPq PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE  
A  
ESCRITA EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,  
professor da Escola \_\_\_\_\_,

tendo tomado ciência dos objetivos da pesquisa “Relações entre a interação professor/aluno e a escrita em sala de aula”, no âmbito do Projeto Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais, vinculado ao Departamento de Língua Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, autorizo o acompanhamento e a coleta de registros orais e escritos por mim produzidos em decorrência da aplicação de uma unidade didática na sala de número XX, do X ano do Ensino Médio, pelo pesquisador Eron Sanches Ruivo, de quem tenho total garantia do absoluto sigilo quanto ao meu nome nos dados que vierem a ser analisados. Para isso, assino abaixo concordando com a utilização dos registros audiovisuais para fins de pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor

ANEXO C  
Termo de Consentimento 3

GRUPO DE PESQUISA CNPq PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE  
A  
ESCRITA EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,  
diretora da Escola \_\_\_\_\_,

tendo tomado ciência dos objetivos da pesquisa “Relações entre a interação professor/aluno e a escrita em sala de aula”, no âmbito do Projeto Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais, vinculado ao Departamento de Língua Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, autorizo a entrada, a permanência e a coleta de registros na sala de número XX, do X ano do Ensino Médio, pelo professor-pesquisador Eron Sanches Ruivo, de quem tenho total garantia do absoluto sigilo quanto às fontes (nome da escola e dos alunos) dos dados que vierem a ser analisados. Para isso, são de minha responsabilidade os dados abaixo preenchidos, e minha assinatura, com a qual concordo com os termos do presente documento.

Endereço: \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_  
Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Sumaré, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Diretora da Escola

ANEXO D

**CARTA AOS PAIS DO ALUNOS DO \_\_ COLEGIAL \_\_**

Prezados pais ou responsáveis

Há cerca de um mês, o professor XXXXX, que leciona a disciplina Língua Portuguesa, gentilmente autorizou minha entrada na sala de aula, com o consentimento da Direção e da Coordenação da escola, para dar início a um projeto de pesquisa de mestrado que venho desenvolvendo junto ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp.

Este projeto, que começou com a observação das aulas no X colegial X, tem o objetivo de verificar com a interação professor/alunos pode refletir na produção escrita dos alunos. Dito de outra forma, tenho interesse em investigar os reflexos da relação entre o professor e os alunos na escrita desses mesmos alunos.

Este tipo de pesquisa pode ser importante para mostrar como a atuação conjunta entre professores e alunos, além dos livros didáticos, pode facilitar ou não o entendimento dos aluno sobre o que é ensinado e, como consequência, se esse entendimento pode trazer ganhos para que o aluno escreva um bom texto, ajudando-o a ganhar autonomia com sua própria escrita.

Num primeiro momento, levei para a sala apenas um caderno de anotações, que seria um diário de campo. Lá, coloquei minhas observações sobre a escola, sobre a classe, baseando-me nas impressões que tive; o que pode mudar muito à medida que vou conhecendo melhor o ambiente.

Num segundo momento, levei para a aula um caderno de desenhos, para que eu pudesse fazer um esboço de como são as aulas e, mais importante, como os alunos ocupam o espaço físico da classe. Isso serviu para mostrar que muitos alunos se agrupam durante as aulas com objetivos diferentes.

Estamos nos aproximando do terceiro e último momento. Este também é muito importante. É o momento da gravação das aulas em áudio e vídeo. Este tipo de gravação consegue mostrar tudo o que acontece nas aulas, o que minhas anotações não

dão conta de fazer. A posição dos alunos na classe, o que fazem durante as aulas de produção de textos, com quem cada aluno conversa, se prestam atenção nas aulas etc., tudo é importante. Por obrigação, devo dizer que em todo tipo de intervenção como essa há alguns riscos e, por isso, estarei à disposição para conversar nos horários em que o professor XXXXX tem suas aulas com a turma.

Devo também dizer que os nomes dos alunos não podem aparecer em meu trabalho, bem como o nome da escola e do professor. O aluno cujos pais não autorizarem as gravações não poderá ser filmado, e há programas que fazem recortes de imagens que não possibilitam qualquer identificação.

Por tudo isso, venho pedir sua autorização para dar prosseguimento à minha pesquisa, e colocar-me à disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre esse trabalho. Muito obrigado.

ANEXO E

### **AUTORIZAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO**

Autorizo o pesquisador Eron Sanches Ruivo a dar continuidade ao projeto de pesquisa sobre as relações entre a interação oral de sala de aula e as produções escritas de meu filho(a), durante a aplicação de uma sequência didática para o ensino do artigo de opinião. Confirmo minha visita na escola E. E. XXXXX XXXXXXXXX, onde tirei todas as minhas dúvidas sobre a pesquisa, sobre o uso restrito das imagens, sobre os riscos e os objetivos do estudo, com o qual concordo e assino abaixo.

Assinatura do pai, mãe ou responsável \_\_\_\_\_

ANEXO F

ALIMENTAÇÃO TEMÁTICA (CONTEXTO A)

Reportagem "Meninas & Grávidas", de Ana Lagoa para a revista Nova Escola, de outubro de 1991

9003 01500

**Meninas & Grávidas**

Mais de 1 milhão de meninas dá à luz os anos, enfrentando medos e preocupações. Vivendo numa sociedade extremamente sexualizada, o acesso à informação é possível e encorajado. Mas as adolescentes com informações incorretas são ignorantes quanto às suas avós. E só o diálogo constante poderá mudar o crescimento da gravidez precoce.

**Meninas & Grávidas**

...a colcha de Gênesis. Agora avó

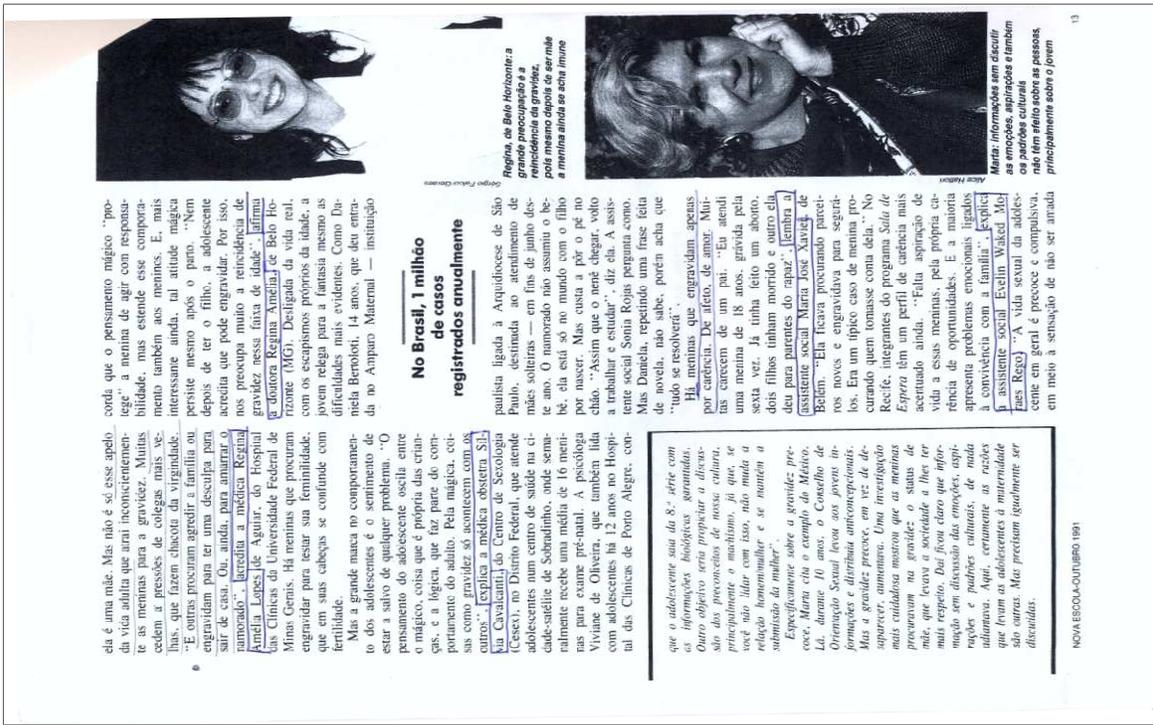
NOVA ESCOLA - OUTUBRO 1991

11

grau de integração com os pais —, que sai à explicação para nada menos de 1 milhão de partos anuais precoces, segundo estimativas da Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC. E mais: Nesse universo de 15 milhões de meninas entre 10 e 19 anos de idade — que é a população adolescente feminina calculada pelo IBGE —, temos ainda a assustadora cifra de 130 mil abortos espontâneos ou provocados pelas puericultes, atendidos em hospitais públicos ou conveniados do Inamps. Segundo projeção do Ministério da Saúde, o número de abortos pode ir de 800 mil a 1,2 milhão, para todas as faixas de idade. E, desse total, mesmo sem dispor de dados exatos, pelo menos 25 abortos em cada 100 são de adolescentes.

São, sem dúvida alguma, números que assustam pais e educadores, pois a gravidez precoce tem um duplo efeito perverso. Cai como uma bomba na família e, socialmente, é um dos fatores da reprodução da pobreza. Basta multiplicar-se aos milhares uma simples história por vergonha ou pressão do grupo social. Como Maria Dolores dos Santos, do Recife, que, apesar dos 19 anos, largou a escola e explica por quê: "Ficavam rindo da minha cara". Na maioria das hipóteses, a garota trabalhava até reencontrar trabalho e vai engravidar às filéas, do exercício de mão-obra não-qualificada. Muitas vezes o pai do nenê também tem seis planos de vida contados, a partir da gravidez da namorada. Ao assumir seu novo papel, em geral também fora da idade, o rapaz deixa de lado o estudo e passa a se dedicar ao sustento da mulher e do filho. Essas coisas quase sempre curam pouco. Mas o rapaz também não volta a estudar depois de separado da mulher.

Com base nesses pressupostos, a Fundação SEAD (Sistema Estadual de Análise de Dados), de São Paulo (SP), elaborou um extenso estudo sobre a *Alimentação Precoce da Vitória Jirenil*.



Regina, de Belo Horizonte, a grande preocupada e a reincidente da gravidez, pois mesmo depois de ser mãe a menina ainda se sente imune



Maria: informações sem escutar as emoções, aspirações e lutas não têm efeito sobre as pessoas, principalmente sobre o jovem

corda que o pensamento mágico "protege" a menina de agir com responsabilidade, mas estende esse comportamento também aos meninos. E, mais interessante ainda, tal atitude mágica persiste mesmo após o parto. "Nem depois de ter o filho, a adolescente acredita que pode engravidar. Por isso, não preocupa muito a reincidente de gravidez nessa faixa de idade", afirma a doutora Regina Amélia de Belo Horizonte (MG). Desligada da vida real, a jovem relega para a fantasia mesmo as dificuldades mais evidentes. Como Daniela Bertoldi, 14 anos, que deu entrada no Aluparo Maternal — instituição

### No Brasil, 1 milhão de casos registrados anualmente

paullista ligada à Arquidocese de São Paulo, destinada ao atendimento de mães solteiras — em fins de junho deste ano, o número não assumiu o besté, ela está só no mundo com o filho por nascer. Mas custa a pôr o pé no chão. "Assim que o nenê chegar, vou a trabalhar e estudar", diz ela. A assistente social Sonia Rojas perguntou como. Mas Daniela, repetindo uma frase feita de novela, não sabe, porém acha que "tudo se resolverá".

Há meninas que engravidam apenas por carência. De afeto, de amor. Muitas carecem de um pai. "Eu aiendi uma menina de 18 anos, grávida pela sexta vez. Já tinha tido um aborto, dois filhos tinham morrido e outro ela deu para parentes do rapaz", lembra a assistente social Maria José Xavier de Belém. "Ela ficava procurando parceiros novos e engravidava para segurar quando quer tomasse conta dela." No Recife, integrantes do programa *Sala de Espera* têm um perfil de carência mais acertado ainda. "Falta aprovação de vida a essas meninas, pela própria carência de oportunidades. E a maioria apresenta problemas emocionais ligados à convivência com a família", explica a assistente social Evelyn Wakeed Moraes Rego. "A vida sexual da adolescente em geral é precoce e compulsiva, em meio à sensação de não ser amada

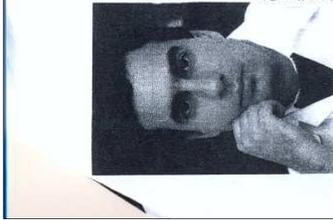
ela é uma mãe. Mas não é só esse apelo da vida adulta que arai inconscientemente as meninas para a gravidez. Muitas cedem a pressões de colegas, mais velhas, que fazem chibaca da virgindade. "E entram procurar agrair a família ou sair de casa. Ou, ainda, para amarrar o namorado", lembra a médica Regina Amélia Lanes de Aguiar, do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Há meninas que procuram engravidar para testar sua fertilidade, que em suas cabeças se confundem com fertilidade. Mas a grande marca no comportamento dos adolescentes é o sentimento de estar a salvo de qualquer problema. "O pensamento do adolescente oscila entre o mágico, coisa que é própria das crianças, e a lógica, que é parte do comportamento do adulto. Pela lógica, coisas como gravidez só acontecem com adultos... [prezando a medida obstétrica Silvia Cavallari] do Centro de Seroplogia (Ceser), no Distrito Federal, que atende adolescentes num centro de saúde no Cidades-saúde de Sobradinho, onde semanalmente recebe uma média de 10 meninas para exame pré-natal. A psicóloga Viviane de Oliveira, que também lida com adolescentes há 12 anos no Hospital das Clínicas de Porto Alegre, con-

### Por que engravidam

Se engravidar na adolescência é tão comum, por que as jovens não evitam os depósitos, não usam preservativos, não usam camisinha, não usam DIU, não usam métodos de planejamento familiar? Há muitas razões. Uma delas é a falta de informação. Muitas jovens não sabem o que é engravidar, não sabem como evitar a gravidez. Outra razão é a pressão social. Muitas jovens são pressionadas a engravidar por seus pais, amigos ou parceiros. Há também a questão da liberdade. Muitas jovens querem engravidar para escapar de casa, para ter um filho, para provar que são mulheres. E, por fim, há a questão da falta de opções. Muitas jovens não têm acesso a métodos contraceptivos modernos e seguros.

### Sem falar de preconceito, informações se perdem

Quando se fala em discutir sexualidade com adolescentes, pais e educadores — muitas vezes — estremecem. Por ainda quando se estabelece uma relação com a gravidez precoce. A primeira coisa que lhes vem à cabeça é: "as meninas vão aprender a tomar anticoncepcionais, a usar preservativos, a usar DIU, a usar métodos modernos de planejamento familiar". Não é esse, com toda certeza, o objetivo dos grupos de orientação sexual criados na rede paulista de ensino público. Em entrevista a Nova Escola, há dois anos, Maria Saphy, que assessora a implantação do programa, explica o que se pretende: "A escola não pode dar educação sexual, mas orientação. A orientação sexual é algo mais sistematizado, que vai dentro de um currículo, tem conteúdo e fim, e que objetiva, primeiro, (RS), o presidente da Sociedade de Gi-



César, ginecologista: as aulas sobre sexo são chatas, o professor não consegue despertar interesse e perguntar com liberdade para colobar suas dúvidas



Viviane, psicóloga: as meninas se protegem de ter qualquer responsabilidade apontando para o pensamento mágico



Alberto, médico pediatra: não tem efeito sobre as pessoas, todas as adolescentes grávidas que a grande maioria delas não queria engravidar



Rafaela, de Porto Alegre: os adultos usam a pedagogia do medo para ensinar o jovem e com isso ensinam o medo das doenças da sexualidade



Maria José, de Bento: ela já chegou grávida de quatro meses e aliada ficou surpresa quando descobriu que não são mais virgens

homem, psicóloga, em vez de só dar informações, ela ajuda o jovem a vencer os preconceitos e a lidar com suas mães e os conflitos próprios da idade



Miliam, assistente social: mesmo trabalhando em um hospital bem aparelhado, só pode ajudar se a adolescente mudar o comportamento

e não ter a quem recorrer... [acrescenta] a psicologia. Rosilda Linhares, também do Recife. Em vez de fonte de prazer e amadurecimento, o sexo acaba servindo para encerrar o espaço emocional, pensando a baixa auto-estima.

No senso comum, a TV costuma ser apontada como a grande vilã que incita a sexualidade dos jovens. Essa é uma acusação simplista, como também é simplista a solução de não deixar o jovem ver televisão. Mesmo porque, a gravidez precoce não é um mal da vida moderna. Muito pelo contrário. Até bem recentemente, as meninas, assim como os jovens, deixavam a casa para ir a um casamento arranjado sem sequer conhecimento ou acordo. O que causa surpresa é que, pela lógica, a modernidade deveria ter acabado com isso. A promessa estava implícita: a mulher, em vez de servir precocemente a um marido, entraria para o mercado de trabalho. Através do trabalho ela teria acesso a estudo, informação, carreira, sucesso, liberdade.

Para a equipe da Fundação SEAD, que pesquisou o corte da vida adolescente em São Paulo, a ignorância está na base dessa mudança de rumo. Não que falte informação. Falta o entendimento da informação. O adolescente ouve falar de sexo e vê sexo nos fil-

### As perguntas mostram a confusão do adolescente

Para que os professores que participam do Projeto Adolescente, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, conheçam as necessidades e o nível de informação dos jovens com quem estão lidando, foi realizado um trabalho preliminar de recolhimento de perguntas em várias reuniões com adolescentes. São questões que os jovens, em geral, não colocam abertamente. E que mostram o alto grau de confusão em que estão mergulhados. Aqui estão algumas dessas perguntas, servem de exemplo da forma como a vida destrutiva — como eles costumam a formar-se sexualmente.

- Qual a mulher mais adequada para se usar o sexo?
• Uma mulher é capaz de ficar sem relações sexuais? Ela é prejudicial?
• Porque tudo mudou crítica a gente e os homens vi querem fazer sexo com brolho, estranhando?

verdade... girama a doutora Albertina Duarte Takitt, de São Paulo. Outra do livro A Adolescência Está Ligadamente Grávida. E agora? (Editora Iglu). Albertina acha que falta aos pais informação e conscientização justamente sobre os riscos que envolvem os jovens. "Ao mesmo tempo em que os adolescentes estão questionando seus sentimentos, suas transformações, suas incertezas, ele é estimulado a achar que a vida é apenas uma aventura em que tudo dura certo", diz a médica paulista.

Mais grave ainda é o caso de pais que cansam de falar que existe a pilula e com isso pensam que está tudo resolvido. "Eles desconhecem que as meninas só ingerem a pilula no dia em que

### Sobra informação, mas não assimila o conteúdo

têm relação sexual. Às vezes tomam três ou quatro num só dia... [confirma] a sexóloga Rafaela Couto, de Porto Alegre. E jamais perguntam como é o método. "Isso acontece porque a atividade sexual do adolescente não é autorizada socialmente. O seu psiquismo pro-

- Como é que a mulher percebe quando está grávida?
• O sexo é prazer?
• Porque a gente não pode fazer relação sexual depois da alimentação?
• Porque com a camisinha não dá filhos?
• Porque o remédio não deixam uma moça engravidar-se?
• O que significa testar?
• O que o homem usa quando está com espermatozoides?
• Para engravidar é preciso que os dois estejam nus?
• Que a moça já teve relação, só uma vez, que ela não casar o marido vai descobrir?
• Porque a gente e pelo nas pernas de alguém não passos?
• Porque a mulher não se masturba quando está grávida?
• Porque a mulher não se masturba quando está grávida?
• Como sabemos que estamos engravidando?
• Porque o sexo pode provocar câncer?
• Quais testes para almas de L. e no de São Paulo — sem teste de orografia.

NOVA ESCOLA-OUTUBRO 1981

diz bloqueios e esquecimentos. Da mesma forma, ela não consegue se reconhecer como mulher e procurar um ginecologista? [responde Albertina] Ir a um ginecologista, pedir orientação e usar sistematicamente um anticoncepcional é reconhecer, para si mesma, a existência da vida sexual — que ela não se autoriza a fazer, já que a sociedade também não a autoriza.

Mesmo quando vão a um posto de saúde, fazem isso quando já estão sem menstruação há quatro meses, e muitas ficam surpresas ao descobrir que não são mais virgens. Não sabem, ou se convencem de que não sabem, para fugir da responsabilidade de escolher. Segundo Maria José Xavier, só depois da terceira entrevista as meninas confessam que têm vida sexual ativa. Com os meninos não é muito diferente. No filme Houve uma Vez: um Verão (Summer of '42, de Robert Mulligan, 1971), o adolescente Hermie, apaixonado, vive a angústia infantil na frente do farmacêutico na hora de comprar suas primeiras camisinhas, numa cena inesquecível, cheia de emoção e comédia.

Para Albertina Duarte, os meios de comunicação, clientes dessa confusão psíquica, típica da adolescência, estimulam padrões de comportamento: erotismo, culto ao corpo, prazer físico, sexo como artigo de consumo e sem responsabilidade, apologia dos bens materiais.

"Mas, ao mesmo tempo, a sociedade com um todo não oferece garantias físicas, psicológicas e sociais para que o adolescente exerça sua sexualidade", afirma a médica. E arremata com a segurança de quem lida com essa questão todos os dias: "Não estamos dando alternativas para o adolescente amadurecer. As escolas não trabalham essa questão enquanto trabalham-se as ofertas de sedução e sexo fácil." Fomos a informar, mas não temos transformação do comportamento". As vezes, nem mesmo os postos de saúde sabem usar a informação corretamente. Andrea Marina da Silva, quando meinstruo pela primeira vez, pensou que estava doente. Hicou sozinha um posto de saúde e lhe foi explicado o que era. Mas não recebeu nenhuma orientação sobre o risco de gravidez. Até hoje ela não sabe explicar como a mulher engravida nem como nascem os bebês ou o que venha a ser útero. Para Ana Mesquita

duz bloqueios e esquecimentos. Da mesma forma, ela não consegue se reconhecer como mulher e procurar um ginecologista? [responde Albertina] Ir a um ginecologista, pedir orientação e usar sistematicamente um anticoncepcional é reconhecer, para si mesma, a existência da vida sexual — que ela não se autoriza a fazer, já que a sociedade também não a autoriza.



Maria José, de Bento: ela já chegou grávida de quatro meses e aliada ficou surpresa quando descobriu que não são mais virgens



Albertina, de São Paulo: o adolescente é estimulado a achar que a vida é apenas uma aventura e que tudo no final acaba bem

NOVA ESCOLA-OUTUBRO 1981

### Confiante, não imaginava se tomar mãe

“**S**empre tive relação sexual e nunca acreditei nada, eu não acreditava que podia engravidar. Quando comecei a transar, com 13 anos, minhas amigas mais velhas me explicaram para adotar coito interrompido. Só que meu último namorado não topava. A gente transou logo no primeiro encontro. No dia seguinte, mesmo sem ser a minha vez, eu estava esperando a menstruação. Quando não veio, fui pra casa das minhas amigas e minha mãe foi atrás desconfiando que era gravidez. E era mesmo. Mas meu namorado me bateu quando eu contei. E não quis nem falar comigo por dois meses. Depois, voltamos a namorar e a transar e ele comprou uma moto porque se prostituía com uma velha rica. Ele não sabia que eu estava grávida. As vezes ele me pede para comprar coca e eu não quero isso. Ele fica bravo porque eu não quero mais engravidar e ele não me respeita assim, com ela subletra. Mas eu até quero me afastar dele, por isso pedi pra me levar pra casa da mãe solteira. Assim, fico longe dele, porque cada vez que ele passa eu sinto uma coisa... assim... Quando o meu nome nasceu eu não sabia que ele estava grávido. Quando era criança e minha mãe ia trabalhar, eu ficava lá em casa esperando ele e eu ficava triste. Assim, responsável, eu sinto falta dele, não me sinto feliz. Eu até pensei em abortar. Mas não dá certo. Agora vou ficar aqui até ele nascer.”

**D.B., 14 anos, 6.º série, com cinco meses de gravidez**

Silva, do Recife, foi recomendado que evitasse filhos, pois é epilética. Mas não lhe disseram como fazer isso.

### Como elas reagem

Se não levamos em conta as fantasias românticas e as frases inspiradas nas novelas, a gravidez é para as adolescentes uma catástrofe. Mesmo quem está habituado a lidar com meninas grávidas fica angustiado com o sofrimento delas: “Chegam aqui em frangalhos e vêm tentar o aborto. Muitas vezes já tentaram quase tudo por conta própria. Temos um caso em que a menina tinha tomado tudo que lhe ensinaram: comprimidos, chás, remédios e até pilulas de DDT, que são usadas no combate à malária. Ela quase morreu, mas não perdeu o filho”. aponta a assistente social Maria José Xavier, de Belém.

“Nós procuramos mostrar que um aborto deixa marcas psicológicas e quais são os riscos de apelar para receitas caseiras, injeções aplicadas por curtosos e remédios à base de hormônios. Algumas resolvem ter o filho. Outras desistem e nem dão o endereço certo, que é para não serem descobertas”. completa Maria José.

A adolescente já é insegura por cau-



Fabião: fazendo o papel de namorado...

das crises naturais da idade. Grávida, essa insegurança se acentua, ela fica mais carente em termos afetivos e aumenta sua falta de auto-estima. Os episódios que se seguem à confirmação da gravidez só acentuam esse quadro.

“Trabalhei com uma menina de 17 anos que havia feito dois abortos. Um dos parceiros não quisera assumir. E ajudaram a pagar o aborto. No primeiro, os pais do menino até mudaram de

### Grupos de trabalho buscam autoconhecimento

“**E**las não estão ali para aprender como tomar anticoncepcional ou a fazer urina na rede, engravidada e abandonada por ele. Elas estão ali para fazer o papel de gravidez, 12 anos, topou fazer o papel da gravidez na dramaturgia. Os meninos heilaram mas Fábio Pereira, 13 anos, aceitou fazer o namorado. Eles montaram assim a cena em que a menina conta ao menino que está grávida: “Se eu contar, você não briga comigo?” pergunta a namorada.

— Dependem, responde ele.

— Estou grávida, diz ela baixinho.

— Como? grita o menino.

— Você sabe... aquele dia...

— Eu não assumo essa criança, eu tem sei se ela é minha...

— Não, não, não, não começa a tomar posição. E nos personagens os meninos que se retiram uma vez por semana, o pai autoritário que quer manter o nome, a mãe que fala das anticoncepcionais. Várias cenas são representadas, dando soluções diferentes à gravidez. Os

vidou, cita”. aponta a psicóloga gaul-chu Rineida Couto.

A reação dos pais varia muito, porém, de acordo com a classe social. A pesquisa da Fundação SEAD mostrou que na classe A a questão é resolvida entre mãe e filha e se encerra no abortivo, pago muitas vezes com as poupanças da garota, para o pai não saber. Já nas classes B e C, a gravidez mergulha a família no escândalo, na vergonha e põe de tomar dois rumos: ou a expulsão da filha de casa, que passa a morar com parentes ou em instituições, como a Colméia, em Belo Horizonte, ou o Amparo Maternal, em São Paulo, ou a aceitação da fatalidade e da vontade de Deus — como dizem —, levando a me-

### As meninas ricas abortam. As pobres tomam até DDT

na a assumir sozinho a criança ou a embarcar numa união forçada. E muitas vezes esta aparente aceitação se desliza logo após o nascimento da criança — afirma Silvia Cavalcanti de Brasília —, quando começam a pesar as dificuldades financeiras. Ai surge uma segunda história de abandono e reprodução da pobreza: a da criança.

Conflitos familiares, namorados que se vão por não quererem ou não podem assumir a situação — até por serem crianças também —, corpos que se transformam com os primeiros sinais de vida que se forma no ventre, culpas, arrependimentos — tudo isso pode ficar muito pior quando a adolescente não conta com a compreensão da família e se vê obrigada a procurar um abrigo para ter seu filho. “Eles chegam aqui de esperanças, achando que são as únicas a enfrentar esta difícil situação de rejeição e desamparo”, conta a psicóloga social (Silvia Reis) do Amparo Maternal, que há 35 anos abriga e dá acompanhamento médico e psicológico a grávidas sem recursos. O mesmo serviço é oferecido há 36 anos pela Colméia, entidade de Belo Horizonte que recebe mães em sétimo mês de gravidez e as abriga até que arremem um emprego, após o parto. “A casa funciona como um pensãoário de moças, que só saem para ir ao médico ou à missa. E sempre temos adolescen-



Dona, professora, mobilizando os alunos com dramatização para falar sobre grupos com as mesmas discussões



Sonia, do Amparo Maternal, recebendo meninas desajustadas que acreditam ser as únicas a enfrentar a situação de rejeição e desamparo



...dramatizar com Fernanda a gravidez

cidade para fugir da pressão do casamento por parte dos pais dela. No segundo aborto, as duas famílias concordaram em não deixar a gravidez ir adiante e nem deixaram em casamento. Essa menina é extremamente insegura e intranquila. E os pais agem de modo padrão, ou seja, eles até sabem do namoro com relações sexuais, mas fingem que não sabem de nada. Mas, quando a menina engravida, remoniam aos tempos antigos e seguem a lei: engrava-

dos pais envereados sempre mostram a insegurança que os filhos têm de seus próprios pais: pessoas que só se preocupam com questões práticas, como o dinheiro para sustentar a criança que vai nascer. O grupo se limita a reproduzir os choros, angústias e preconceitos que recebem as adolescentes. As questões emocionais, de culpa, insegurança, abandonadas sempre — são coisas que a Trina e cinco minutos depois não basta ter informação, pois conclui que não basta ter informação. Ela tenta explicar para as meninas que não se envereados mas acham que isso não dá certo. A professora Dora acompanha a turma. A professora Dora acompanha a turma desde o início e a experiência tem qualidade inclusive, a melhorar a qualidade de seus alunos de Ciências e contribuiu para aproximar os pais. “Eles estão notando a diferença de comportamento dos filhos e até chegam a sugerir que façamos grupos de pais para discutir os mesmos temas”, afirma Dora.

## Sozinha, não sabe como vai criar o filho

Quando eu era preta com minha avó, mas minha mãe levou com ela quando eu tinha 9 anos. Alarguei a escola no 2.º série. Minha mãe teve 10 filhos, mas a maior parte ela deu pros outros. E ela tem muitos homens. Ela me pôs pra trabalhar em casa da família e no final do ano ela me trouxe pro Rio. Quando tinha 12 anos, nem tinha ficado menstruada levei um axito danado, achei que estava doente. Minha mãe não veio me buscar. Eu fui num posto de saúde e o médico explicou mas não disse sobre gravidez. Dois meses depois eu estava grávida. Quando eu estava grávida, descobri que eu estava de 25 semanas pra ele. Porque minha mãe me mandou embora de casa. Não queria mais gente para sustentar. Atravetei um emprego em casa de família e de noite dormia na praça. Lá também dormia outra menina que estava grávida. Um dia a Febem levou ela. Depois fui eu. Tinha muito medo das meninas. De lá fui pra Colina. Não sei mais o que aconteceu. Não sei mais o que senti nessa hora. De lá me mandaram pra uma casa de família, onde estou até hoje. A dona da casa é boa, mas morar na casa dos outros é ruim. Mas não posso sair daqui, prefiro morrer do meu filho morrer balendo. Não sei o que vou fazer da minha vida, queria sair, ser como as meninas da minha idade. Tem horas que penso em dar o meu...  
A.S., 14 anos, mãe de um menino de 9 meses

tes", informa Lúcia Magalhães, que trabalha há 35 anos com mães abandonadas. E, se a vida da mãe solteira já não é fácil, a da mãe solteira adolescente abandonada fica mais complicada, porque, em geral, ninguém lhe dá emprego, nem antes nem depois do parto. O corte com a vida escolar é outro drama na vida da menina que descobre estar grávida. Algumas tomam a barreira e deixam de estudar antes que a barriga apareça. Outras vão adiante, mas quase sempre acabam saindo da escola por não aguentarem a pressão do grupo, as gozações, os mexericos e muitas vezes, movimentos de pais que a encurtam como mau exemplo para seus filhos. "Essa atitude às vezes é apoiada pela direção da escola, que lava as mãos diante do problema", afirma Regina Figueira, uma das criadas do ambulatório de gravidez na adolescência da Universidade Federal de Minas Gerais. "A barreira é a prova da relação sexual, e a maioria das adolescentes não está preparada para assumir isso diante dos colegas". Já se soma a psicóloga Viviane de Oliveira, de Porto Alegre. "A partir daí,

## Pesquisa revela mundo da menina grávida

No bairro da Zona Leste de São Paulo, há um andar exclusivo para o atendimento de 25 consultas mensais, 8% são de adolescentes. Há cerca de 18 anos, "Elas são atendidas duas vezes por semana e são orientadas para a gravidez lógica", explica a psicóloga Elizabeth Viatorzo, acostumada à resignação que domina as meninas grávidas. "Muitas dessas meninas engravidaram quando foram estaprafuradas na saída da escola, mas como têm medo, acabam chegando ao hospital tarde demais para o aborto permitido por lei nesses casos", acrescenta Elizabeth, mostrando que nem mesmo nessas casas a família está preparada para lidar com a gravidez e os recursos legais para interrompê-la. Vindas de famílias pobres, as adolescentes atendidas ali não conseguem manter a mãe durante o parto e a mãe tem uma vida. E a grávida não tem a primeira relação no primeiro mês. "Temos casos de gravidez

noite, mas isso vai depender de ter uma carteira assinada, que a escola exija para a transferência de horário". Sandro trabalha numa loja de roupas no centro do Recife e ganha um salário mínimo e meio, sem vínculo empregatício. Edjane teme que ele resolva tentar a vida no Sul. "Se ele for, vou junto e levo a Ilana", garante ela.

## Os riscos que correm

Esquecida das dores do parto, Edjane pensa nos gastos de mãe, troca fraldas, coloca sapatinhos, o rosto calmo diante da boneca que criou vida. Agora está tranquila, mas teve muito medo. Sobre tudo quando os médicos suspeitaram de um sopro no coração da criança. E o medo de Edjane não era infundado. Basta verificar os índices de mortalidade infantil e de morte de jovens mães. A gravidez é a quarta causa de morte em adolescentes. E, se entre filhos de mães adultas o índice anual de morte é de 60 mil bebês até 1 mês, mães com idade de 15 anos perdem, após o parto,

120 mil bebês no mesmo período. Segundo dados levantados pela Fundação SEAD, 80% da incidência da mortalidade infantil se concentram em bebês de até 3 meses de idade, e as causas estão diretamente ligadas a problemas congênitos ou endogênicos (herdados ou adquiridos durante a gestação) decorrentes de deficiências da própria mãe. Além disso, crianças nascidas de mães muito jovens estão mais sujeitas aos efeitos dos fatores ambientais, como fome, falta de saneamento básico, falta de assistência médica. A inexperience da jovem mãe também predispõe a criança a contrair doenças infecciosas, ginecosses, gastrintestinais, a sofrer acidentes, isso sem falar na instabilidade emocional da adolescente, que se reflete na criança.

## Filhos de mães jovens são vulneráveis e correm perigo de vida

Se a vida do filho é uma linha delicada, a da jovem mãe segue o mesmo caminho. Graças aos avanços da medicina, tem sido mais fácil preservar a vida da mãe adolescente, mas os problemas que podem surgir ao longo da gravidez não deixam de ser graves. Eclâmpsia, infecções urinárias e anemia, além do fato de que a região pélvica ainda não está totalmente desenvolvida, são alguns problemas que precisam de acompanhamento no pré-natal. A eclâmpsia resulta em um distúrbio renal pela sobrecarga de líquidos, aumento da pressão arterial e perda de albumina. A mãe deve ficar em repouso e há risco de sequelas no bebê. São também obrigadas a longas internações, às meninas com problemas de posicionamento do bebê, como Sandra Cecilia Dias, paulista de 15 anos, grávida de sete meses, com o filho na posição pélvica. Como as meninas adiam a ida ao médico até o quarto mês, geralmente já chegam nemadas para manter fôlos organismos em crescimento. "É praticamente impossível para a menina assumir, sem prejuízos, o seu próprio crescimento e o do bebê. Há inclusive uma sobrecarga na estrutura óssea, que pode comprometer sua estrutura final", acrescenta a doutora Alber-



Sandra, Edjane e Ilana: pai, mãe e filha precoces começando uma nova vida sem ter ainda esquecido para matutar as etapas

Lúcia, da Colônia, há 35 anos atendendo moças grávidas antes e depois do parto, muitas delas adolescentes sem família ou abandonadas

## Desinformada, não sabia nada sobre gravidez

**"Perdi minha mãe aos 9 anos. Vivi com meu pai quando engravidei, há quatro meses e não sei nada sobre a gravidez. Eu tomava pílula, mas me fizava mal. Semina ramara e ficou com o corpo do larvão. Eu mesma escolhi a marca na farmácia, por isso nem pensei em ir ao médico por causa das conturas. Parti e comeci a fazer sabelinha. Não deu certo e, quando eu soube que estava grávida, fiquei triste. Fiquei com medo do meu pai. Acho que ele aceita. Mas nunca falou sobre isso. Ele só sabe. Já se foi a vida mudada. Mas sei o que é contra o aborto. No começo eu pensei em abortar. Agora tenho muito carinho pelo bebê. O meu namorado ficou com medo e nos separamos. Ai eu comeci a namorar outro. Ele não tem vergonha de sair comigo na rua e não se importa que todos saibam que o filho que ele se separando não é dele. Ele se separou de mim depois de um mês, quando ele voltou ao Egípcio. Na escola recebi apoio de todos, professores, colegas, não todos carinhosos. Mas quando eu comeci a trabalhar, com 11 anos, não sabia coisa alguma do que aprendi depois sobre gravidez e essas coisas. Eu trabalhava com colegas da minha idade. E não se falava em contraceptivos... Hoje acho que não vai ser engravidado. Mas agora eu tenho informações suficientes, porque vou um curso de saúde lá na escola e fiz palestras explicando que é preciso usar camisinha, principalmente por causa da Aids.**

**E.S.S., 16 anos, 8.ª série, no quarto mês de gravidez.**

Uma Duarte. E há, também, os nascimentos prematuros, com todas as suas implicações. Além disso, a adolescente sofre com a carga emocional que comete-se na confirmação da gravidez, passa pelo impacto do primeiro exame ginecológico e se estende até o medo das dores do parto. E quanto mais tarde ela for atendida para acompanhamento pré-natal, maiores são os riscos. **Jadverte a** [Doutora Albertina]

## O pai adolescente

A orientação ou a educação sexual oferecida pela sociedade brasileira aos adolescentes em geral, reproduz o padrão da cultura machista dessa sociedade. Li-vra o menino da responsabilidade numa relação sexual e cobra apenas da menina o uso de anticoncepcionais ou a decisão de ter ou não relações. Além disso, essa conduta machista esquece uma dimensão muito importante no jogo das relações afetivas que acontecem nessa faixa etária: os meninos também têm dúvidas, ansiosos, sonhos e contradições. Também eles estão em transição, também eles confundem as informações e, mais que as meninas, se iludem achando que são invulneráveis. No entanto, quando ocorre a gravidez precoce, a criança que vai chegar também é filha desse rapaz. "Na minha opinião, é preciso estender os serviços de atendimento também ao adolescente homem", afirma Regina Amélia Lopes de Aguiar, do Departamento de Ginecologia da UFMG.

Sandro, o namorado de Eliane e agora pai de Iliana, sintetiza bem a solidão masculina nesse momento. "Nenhum colega meu tinha passado por essa experiência. A gente não conversava sobre a vida um do outro, nem sobre o risco da namorada engravidar. A gente achava que nem existia esse risco", confessa. Juares Mendes Jr. outro jovem prestes a ser pai, também não tinha o menor noção do que estava acontecendo. Ele foi morar na casa de outra colega de Eliane Gomes da Silva —, só para fugir de casa, pois não aguentava a madrasta. "Era tudo uma brincadeira e acabou assim", como ele mesmo diz. Juares tinha e tem várias namoradas e garante que, assim que o bebê nascer, mudará de casa. "Em busca do meu espaço", sonha ele.

Os meninos são levados muito cedo a se preocupar com o início da vida sexual. "Eles percebem a existência de um duplo padrão moral, que impõe a castidade à menina e a iniciação sexual precoce ao menino", diz a sexóloga Rafaela Couto, de Porto Alegre. "Para o menino isso pode ser frustrante, principalmente quando o pai o leva a uma prostituta", prossegue ela, garantindo que já atendeu meninos em seu consultório que passaram por essa experiência e que mentiram para o pai. "Eles chegam em casa e falam que tiveram ereção e prazer só para se livrarem da ansiedade e da cobrança dos pais", diz a sexóloga. Eles não querem procurar prostituta, querem ficar com a namorada. Mas acabam mergulhados na contradição: cobram a virgindade da menina, ao mesmo tempo querem ter relações com ela, mas não se sentem responsáveis por nada. Poucos têm a coragem de Eivaldo de Souza, o único tutor pai a acompanhar a namorada nas reuniões, semanais do programa *Sala de Espera*, no Recife. Lá, de cada 10 gestantes, apenas uma vem acompanhada pelo rapaz.

## ANEXO G

### ALIMENTAÇÃO TEMÁTICA (CONTEXTO B)

Artigo “Nem Rio, nem Brasil”, de Juca Kfourri para o jornal *Folha de S. Paulo*, de 1º de outubro de 2009.

FOLHA DE S. PAULO

QUINTA-FEIRA, 1º DE OUTUBRO DE 2009 esporte D3

JUCA KFOURI

## Nem Rio, nem Brasil

**N**EM RIO-2016, nem São Paulo-2020, nem Brasília-2024. Quem sabe, e tomara, Rio-2028. Tomara mesmo.

Mesmo que, tomara outra vez, não esteja aqui para ver. Ou, então, se estiver, desde que apto a cobrir, jovem aos 78 anos.

Porque um país que não dá a menor pelota para o esporte como fator de saúde pública ou de inclusão social não tem por que pleitear ser sede de uma Olimpíada.

E não acho graça nenhuma em dizer isso, prestes a completar 40 anos de jornalismo.

Primeiro, porque quero muito ver o Rio voltar a ser o que um dia foi nas décadas de 50 e 60, quando o conheci, admirado.

Em segundo lugar, porque, por mais que meus conterrâneos paulistas não me perdoem por isso, acho que esse tipo de evento é sim muito

mais vocação do Rio, cartão de visita do Brasil.

Quem sabe se o país não tomará juízo com mais uma decepção e começará a fazer a lição de casa com vistas a pensar em ter o Rio como sede olímpica daqui a 20 anos?

Porque terei das maiores surpresas de minha vida se o Rio for escolhido amanhã, por mais que saibamos o que rola por trás desse tipo de escolha e da capacidade de convencimento que nossa cartolagem tem, ainda mais depois dos fracassos das campanhas Brasília-2000, Rio-2004 e Rio-2012.

Tanto que, convenhamos, desta vez o marketing está tão benfeito

que tem gente bem informada que jura que dará Rio na cabeça.

A surpresa será ainda maior depois que a Casa Branca confirmou a presença de Barack Obama em Copenhague, de onde certamente não cogita voltar de mãos abanando.

Sim, é injusto que pela quinta vez os Estados Unidos sediem a Olimpíada, enquanto a América do Sul continue a chupar os dedos.

**Mas é triste chegar quase aos 40 anos de profissão e não querer ver uma Olimpíada no país em que nasci**

Mas a América do Sul é um continente sem tradição esportiva e, portanto, sem tradição olímpica.

E nem pode mesmo, porque não tem política esportiva, não tem que correr atrás de medalhas se nem garante educação física nas escolas, coisa obrigatória.

A Espanha, por exemplo, quando resolveu fazer Barcelona-92, trouxe junto uma política cujos frutos rendem até hoje e renderão provavelmente para sempre, como rende a dos Estados Unidos desde há muito tempo e passou a render a da China.

E há ainda, contra nós, a corrupção, a sangria dos cofres públicos.

Respeito o argumento dos que di-

zem que, se deixarmos de fazer as coisas por causa de corrupção, não faremos mais nada no Brasil.

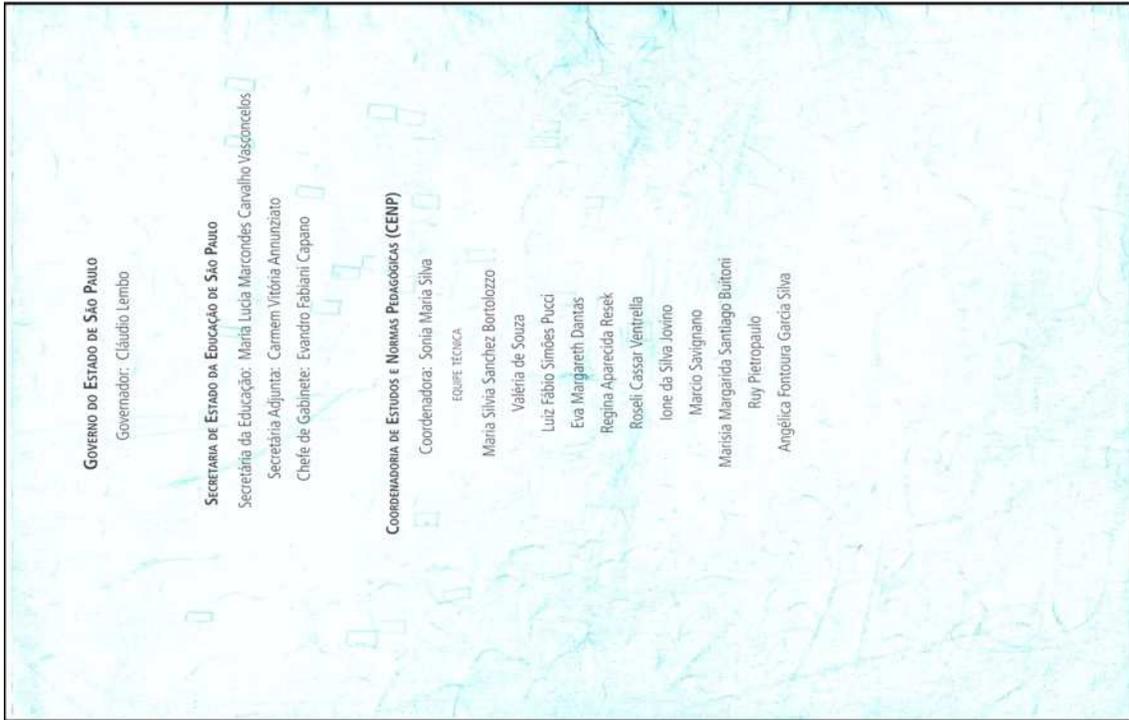
Até porque o fenômeno não é monopólio nacional, embora a impunidade quase seja —basta dizer que os mesmos que pleitearam Brasília-2000 estão aí pleiteando a Rio-2016, porque só de candidaturas gerações inteiras enchem o papo, algo em torno de, calcula-se, R\$ 180 milhões, boa parte sem prestação de contas até hoje.

Aliás, outro bom motivo para torcer contra a vitória nacional está em que, ao que tudo indica, a derrota significará o fim do reinado de Carlos Arthur Nuzman, o despota perfumado, que viveria sua derradeira oportunidade. Tomara, tomara.

O Pan-2007 já foi o que foi. Nem tem mais quem o defenda. Chega!

blogdojuca@uol.com.br

ANEXO H  
“SEQUÊNCIA DIDÁTICA ARTIGO DE OPINIÃO”



# Material do aluno

Seqüência Didática  
Artigo de Opinião

Jacqueline P. Barbosa

Com a colaboração de:  
Marisa V. Ferreira  
pesquisa de textos e elaboração de atividades  
Cristina Barbanti  
pesquisa de textos

## Índice

Carta ao leitor.....	6
Atividade 1 - Reconhecendo artigos de opinião.....	8
Atividade 2 - O conteúdo dos artigos de opinião: as questões polêmicas.....	16
Atividade 3 - Produção inicial de um artigo de opinião.....	23
Atividade 4 - O contexto de produção do artigo de opinião.....	23
Atividade 5 - As várias vozes que circulam num artigo de opinião.....	26
Atividade 6 - Organizadores textuais.....	31
Atividade 7 - Tipos de argumento.....	36
Atividade 8 - Movimento argumentativo.....	39
Atividade 9 - Explorando a estrutura de um artigo de opinião.....	41
Atividade 10 - Evolução dos primeiros artigos produzidos.....	45
Atividade 11 - Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido.....	45
Atividade 12 - Reescrita de artigo de opinião.....	46

# Leitor(a),

um assunto do qual entenda bastante ou que não goste de admirar algo muito bom que tenha feito? Escrever um bom texto pode ser uma dessas coisas que, depois, podemos ficar admirando. Mas logo vem a angústia de escrever outro...

Eu mesma, nesse momento, estou vivendo essa angústia: já apaguei e reescrevi esse texto um tanto de vezes... Que será que vão achar dessa carta e das atividades que estão por vir? Embora eu tenha estudado algumas teorias sobre escrita e tenha escrito muitos textos na vida, simplesmente não sei a forma mais adequada de tentar convencer todos de que escrever pode ser mais do que uma atividade escolar ou algo de que se precise na vida: escrever pode ser libertador! A escrita não é só um ato de expressão de idéias, pois para escrever somos obrigados a organizar nossas idéias e, nesse processo, pensamos mais sobre elas, percebemos relações que não percebíamos antes, aprendemos coisas novas e, dependendo do tema sobre o qual escrevemos, ainda desenvolvemos nosso senso crítico.

## Por que trabalhar com artigos de opinião?

Artigos de opinião publicados em jornais, revistas e sites discutem questões polêmicas que afetam um grande número de pessoas. Além de exigir o uso da argumentação, supõem a discussão de problemas que envolvem a coletividade. Compreender e produzir artigos de opi-

nião, portanto, é uma forma de estar no mundo de um modo mais íntero, menos passivo, menos alienado.

As atividades que se seguem têm o objetivo de desenvolver sua capacidade para compreender e escrever artigos de opinião. Você vai ler vários textos desse gênero, analisá-los, "conversar" com eles, observar suas características, escrever trechos argumentativos e artigos de opinião, discutindo sobre muitas questões: maioridade penal, transgênicos, hip hop, cotas nas universidades para grupos socialmente excluídos, finalidades da escola média, comportamento sexual dos jovens, entre outras.

Entender o ponto de vista do outro e dialogar com ele, concordando ou discordando, defender as próprias opiniões de forma sólida e convincente nos torna sujeitos da nossa própria história.

## Por fim, um convite

Depois dessa (já longa) apresentação, cabe convidá-lo a participar desse projeto. Gostáramos que você o encarasse não simplesmente como mais uma tarefa escolar, mas sim como uma oportunidade de melhorar sua competência em leitura e produção de textos escritos e discutir questões de relevância social.

Esperamos que, ao final, você possa dizer que valeu a pena o esforço!

Então, mãos à obra.  
A autora

## ATIVIDADE 1 RECONHECENDO ARTIGOS DE OPINIÃO

1. Leia os textos que se seguem procurando identificar qual é o tipo de texto em questão e qual sua finalidade ou o objetivo do autor ao escrevê-lo.

### Texto 1

#### Menor participa de 1% dos homicídios em SP<sup>1</sup> *Levantamento da Secretaria de Segurança surpreende tanto defensores como contrários à redução da maioridade penal*

Gilmar Penteadó  
da reportagem local

Estatística inédita revela que é pequena a participação de menores de 18 anos na autoria de crimes graves em São Paulo. Eles são responsáveis por cerca de 1% dos homicídios dolosos (com intenção) em todo o Estado. Eles também estão envolvidos em 1,5% do total de roubos – maior motivo de internação na FEBEM – e 2,6% dos latrocínios (roubo com a morte da vítima). De acordo com o IBGE, essa faixa etária representa 36% da população.

Os dados, calculados com base em ocorrências em que foi possível identificar se o criminoso era menor ou não, surpreenderam tanto defensores como contrários à redução da maioridade penal.

Pesquisa feita em dezembro pelo Datafolha indicou que 84% da população defende a redução da maioridade penal.

(...)

"Esses números derrubam o mito da periculosidade dos jovens e mostram que a redução da maioridade penal vai ter um impacto muito pequeno e ineficaz", afirmou o sociólogo e doutor em ciência policial Túlio Kahin, coordenador-executivo da CAP (Coordenadoria de Análise e Planejamento).

(...)  
"Essas imagens enviesadas, de que o jovem está envolvido com crimes graves, podem sustentar políticas públicas e leis que não atacam a raiz do problema e que podem até piorar a situação", disse o coordenador.

A participação dos adolescentes só ultrapassa a faixa dos 10% nos crimes de tráfico de drogas (12,8%) e porte ilegal de arma (14,8%), segundo a CAP.

(...)



divulgação deveria ser o possível, pois é didática, a aqueles que, movidos instantâneos e pela mídia mais de tarde, engordam opinião a favor da pena redução da maioridade

São Paulo, SP

### ramente é hinalidade

to e as condições de fazer reamento familiar e pro- esso a saúde, educação e imitantemente, há que se do para atuar quando es- pedidos de exercer nossos enciais: o direito à vida e

em repressão, evidente- tu querendo apoiar qual- vorável a negar direitos io qualquer prática de encia. No entanto, a co- res à criança, ao jovem e é forma inequívoca de émico debate a respeito penal não pode ser enca- uma questão meramente o se trata de 18, 16 ou

1. Retirado do jornal Folha de São Paulo de 01/01/2004.

# Carro(a)

## Antes de apresentar a você este projeto de trabalho, pensamos que seria interessante tecer algumas considerações. Vamos a elas:

### A propósito do ato de escrever

Escrever não é uma tarefa simples. Tanto um dom que apenas alguns iluminados possuem. Ninguém nasce sabendo escrever, mas todos podem aprender a produzir bons textos, desde que sejam bem orientados para fazê-lo e se empenhem. No entanto, ninguém aprende a escrever de repente, como num passe de mágica; ao contrário, o aprendizado da escrita é um processo longo, que dura para além da escola. Para escrever é preciso algum domínio do conteúdo e do gênero a que se pretende o texto em questão. Também é necessário considerar a situação de comunicação, pensar na forma geral de organização do texto, na construção de períodos e na escolha de palavras adequadas. Como se isso não bastasse, há ainda as quase infindáveis regras gramaticais e ortográficas. Tudo isso exige planejar, escrever, revisar e, por vezes, reescrever o texto mais de uma vez. Tarefa quase insana! E por isso que, em alguns momentos, sentimos certo desconforto diante de uma folha de papel em branco. Algumas vezes, você pode até saber o que quer escrever, mas se atrapalha na hora de organizar as ideias no pa-

pel. Outras vezes, o assunto sobre o qual tem de escrever está tão distante das suas preocupações que você também não tem muito pique para a empreitada.

É preciso que a gente veja algum sentido em escrever, que pode ser desde afirmar nossas ideias e posições sobre determinado tema, reivindicar algo que nos é devido, criar mundos ficcionais que falem um pouco dos nossos dramas humanos, até saber que estamos meramente exercitando algum aspecto da escrita para fazer alguma das coisas citadas. Caso contrário, não há vontade e empenho que sobrevivam...

### A escrita como fonte de prazer

Muitas vezes, para obtermos certo prazer na vida, é necessário algum esforço ou, no mínimo, algum trabalho. Assim acontece também com o ato de escrever. Encontrar as palavras certas, o melhor jeito de encadear-las, a trama adequada de um texto pode ser fonte de grande satisfação. Quem é que não gosta de narrar uma boa história, argumentar solidamente, expor as ideias com clareza e desenvoltura, de forma a convencer os interlocutores a respeito da própria opinião? Será que existe alguém que não goste de conversar sobre

Uma lei justa e verdadeira deveria examinar o réu como ser humano, o qual, se menor de 18 anos (especificamente para os casos de crimes hediondos, crimes que atentem contra a vida ou com sério risco à vida), deve ser examinado através de perícia multidisciplinar, a qual deverá atestar a real compreensão do agente agressor dos fatos por ele causados, para que então seja encaminhado para instigação adequada, para cumprimento da pena (presídio-escola).

Não se pode admitir que um menor que tenha cometido um crime violento possa ser recuperado e reintegrado ao convívio social após apenas três anos, ainda que o tratamento dispensado a ele seja exemplar.

(...)

Alguns problemas da Febem têm soluções mais simples do que pode parecer – eis que diversas questões foram previstas pelo legislador ao redigir o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Muitas vezes o que falta é a correta aplicação da lei.

Está previsto no estatuto que o menor inerte deverá ficar separado de acordo com idade, complexão física e infração/periculosidade. A reinserção desse menor infrator dependerá também de programas de colocação profissional desses jovens quando retornam ao convívio social.

O sistema para os jovens infratores deveria ser constituído de unidades de pequeno porte, nas quais o menor seria

obrigado a estudar, a fazer cursos profissionalizantes, com acompanhamento efetivo de psicólogos. O menor ou maior que, ao sair de um período de reclusão, não tiver qualquer perspectiva de trabalho e vida decente seguramente voltará a delinquir.

Com todo tipo de acesso à informação que hoje um jovem tem, seja através da televisão, de revistas, jornais, internet (hoje disponível na maioria das escolas públicas), além do fato de a maioria dos jovens nessa faixa etária já estar trabalhando ou de alguma forma ajudando na manutenção de sua casa, não é possível concebermos um adolescente não estar em condições de arcar com as responsabilidades de seus atos, seja ao votar, ao dirigir, ao agredir, ao matar etc.

A aplicação de penas mais severas, seja aos menores infratores, seja aos maiores de 18 anos, diferentemente do que pregam os defensores do continuísmo, inibe o agente agressor e deve passar a clara mensagem de que “o crime não compensa”. O endurecimento das penas seguramente é um instrumento de inibição à criminalidade.

As autoridades constituídas, bem como os teóricos de plantão, necessitam de vivência do mundo real. Há que assumir uma posição responsável, pois lidar com a questão dos fatores sociais (da maior importância), sem dúvida, constitui uma via bastante miope. (...)

**Ari Friedenbach** é advogado e um dos fundadores do Instituto Liana Friedenbach, criado no final de 2003, com o objetivo de prestar apoio às vítimas de violência. Ele e pai de Liana Friedenbach, que foi sequestrada e assassinada, junto com o namorado, em novembro de 2003. Esses crimes foram cometidos por cinco pessoas, entre as quais um menor de idade.

#### Texto 4

### A Suíça não precisa do ECA. Já o Brasil?...

*Estatuto da Criança e do Adolescente foi publicado em 13 de julho de 1990. Catorze anos depois, detratores ainda dizem que essa lei é boa para a Suíça. Muito pelo contrário: mudanças no ECA, só se for para impor penas aos governantes que o descumprem.*

Ariel de Castro Alves

No dia 13 de julho de 1990 foi publicado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 8.069/1990. A lei estabelece a proteção integral às crianças e aos adolescentes brasileiros, regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988. A grande mudança de enfoque é que, anteriormente, no Código de Menores, vigorava a doutrina da situação irregular, pela qual o menino de rua,<sup>1</sup> a menina explorada sexualmente, a criança trabalhando no lixão estavam em situação irregular e deveriam ser “objeto de intervenção do Estado. Com o ECA, nessas situações acima descritas quem está irregular é a família, o Estado e a sociedade, que não garantiriam a proteção integral.

Um grande equívoco apresentado pelos detratores do ECA é afirmar que é uma lei boa para a Suíça. Resposta: muito pelo contrário, a Suíça não tem Estatuto e não precisa, já que os direitos da infância e juventude são priorizados e respeitados independentemente de lei. Países como o Brasil que não respeitam os direitos da criança e do adolescente é que precisam de legislação específica. O ECA parte do pressuposto de que a principal função da lei é transformar a realidade, e não o contrário, a lei se adapta a uma realidade injusta, cruel e desigual, como defendem os que pugnam por mudanças no texto legal. O grande desafio após 14 anos do

ECA está na sua implementação, e para tanto é necessária uma atuação maior do Estado, principalmente através de orçamentos públicos que priorizem a área social, a cidadania e os direitos humanos. Atualmente, 14 milhões de crianças e adolescentes têm seus direitos negados no Brasil – isso significa que o ECA não existe para eles. Vivem em famílias com renda per capita de menos de R\$ 60 mensais. Esse número representa 23% da população infanto-juvenil do país. Ao menos 1 milhão de crianças e adolescentes, com idade entre 7 e 14 anos, estão fora da escola, e 2 milhões e 900 mil crianças estão sujeitas ao trabalho infantil. Esse número pode chegar a 6 milhões, segundo levantamento da OIT (Organização Internacional do Trabalho).

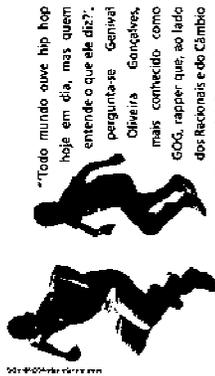
Estima-se que mais de 1 milhão e meio de meninas estão sujeitas à exploração sexual. O relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito do Congresso Nacional acusa alguns políticos, empresários, policiais, juizes, entre outros, como responsáveis por redes de exploração.

A mortalidade infantil no Brasil, apesar de avanços significativos, ainda é alta: são 29 mortes para cada mil nascidos vivos. No Japão são 3 por mil e em Cuba, 7 por mil. A violência doméstica atinge 4



2. Texto retirado de [www.agoviscartamajior.com.br](http://www.agoviscartamajior.com.br), 13/7/2004.





"Todo mundo vive hip hop hoje em dia, mas quem entende o que ele diz?", pergunta-se Genival Oliveira Gonçalves, mais conhecido como GOG, rapper que, ao lado dos Racionais e do C3mbio Negro, foi figura-chave na

saída do Brasil rumo aos rádios comerciais na sequência da metade da década de 90. Representante da linha mais politizada do gênero, GOG sabe para quem está falando. Desde 2002, ele é um dos organizadores do ciclo de eventos Hip Hop pela Paz. Marcado por forte teor social, a edição deste ano foi encerrada neste sábado (13) com um grande show no Ginásio do Gama (dele-satélite de Brasília). Tradicionalmente, o rap fogia de rhythm and poetry. (Limo e poesia em inglês) narra o cotidiano das periferias com realismo e espírito contestador. O evento, no

entanto, não se restringiu à música – foi pontuado por palestras e debates sobre temas como marginalidade racial, cotas para negros, desenvolvimento sustentável e retratação da mulher na universidade hip hop. A ideia central do hip hop é denunciar, sim, mas com transformação de consciência.

Marjorie Bastos, militante do movimento hip hop no Rio de Janeiro e uma das palestrantes do evento:

Para GOG, discussão é justamente o que falta para consolidar o hip hop como movimento social.

(...) Majorque, no entanto, advertiu: Ainda não vejo o hip hop como um movimento é uma cultura. Ele não está organizado nacionalmente, como o MST, por exemplo, nem tem linhas de ação ou propostas de políticas públicas, mas está se encaminhando para isso."

Gustavo Neves/Agência Carta Maior  
www.agenciainformacao.com.br

OGMs é a sigla usada para designar organismos geneticamente modificados

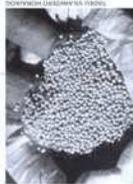


"(...) O Brasil precisa de agricultura livre de transgênicos para suprir o mercado interno com alimentos saudáveis e baratos e, depois, vender os excedentes aos ricos mercados da Europa, Japão e China, que rejeitam OGMs. Eles pagam

www.agenciainformacao.com.br

**Trecho 4**

"(...) Na última safra, mais de 80% da soja plantada no Estado (RS) foi transgênica. Os agricultores gaúchos esperam a decisão do governo para saber se poderão utilizar sementes do organismo modificado geneticamente para a próxima safra ou não. Publicamente, já



Soja transgênica

**Trecho 5**

"(...) Dessa forma, fica claro que não devemos abrir mão dos avanços tecnológicos pelo simples medo do novo, mas, adotadas as medidas de segurança apropriadas, como têm feito todas as nações onde a biotecnologia já é uma realidade, inclusive o Brasil, devemos usufruir dos benefícios que ela nos proporciona, sob o risco de, em não o fazendo, ficarmos atrelados a uma estagnação no ciclo evolutivo (...). A adoção da biotecnologia tem oferecido aos pequenos agricultores de países como



Mudas de mamão transgênico



6. Justifique sua resposta à questão anterior dizendo por que definiu os textos como notícias ou como artigos de opinião.

7. Identifique nos trechos de artigo de opinião qual questão está sendo discutida e qual a posição do autor perante essa questão.

8. Ao longo da Atividade 1, a partir da comparação com outros tipos de texto, você foi identificando alguns artigos de opinião e reconhecendo trechos de outros artigos. Tente agora definir o que é um artigo de opinião.

www.agenciainformacao.com.br

## ATIVIDADE 2

# O CONTEÚDO DOS ARTIGOS DE OPINIÃO: AS QUESTÕES POLÊMICAS



Nicolau Copérnico  
1473-1543



Galileu Galilei 1564-1642

Uma questão é polêmica sempre na dependência do momento histórico. Isso vale até para as chamadas verdades científicas. Por exemplo, como você já deve saber, antes do astrônomo polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) e do físico, matemático e astrônomo italiano Galileu Galilei (1564-1642), acreditava-se que a Terra era o centro do Universo e que o Sol girava em torno dela – e isso era inquestionável. Até que novos estudos e conhecimentos viessem

### Situação de Argumentação

Por que e para que argumentamos? Sobre quais assuntos argumentamos? Observe as afirmações abaixo:

- *A Terra gira em torno do Sol.*
- *A bactéria é um ser vivo.*
- *O filme Cidade de Deus concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro, mas não ganhou.*
- *O governo federal encaminhou ao Congresso projeto de lei que estabelece novos critérios de acesso ao ensino universitário.*

As duas primeiras frases afirmam verdades científicas que, levando em conta os conhecimentos científicos acumulados até os dias de hoje, podem ser comprovadas. Assim, não cabe contestá-las ou argumentar a favor ou contra. Pode-se, no máximo, explicar o movimento de translação e por que a bactéria é um ser vivo. As duas outras frases dizem respeito a fatos ocorridos, diante dos quais também não cabe nenhum tipo de contestação – o filme concorreu e não ganhou e o governo encaminhou um projeto de lei ao Congresso. Nos quatro exemplos temos então fatos que não podem ser refutados.

Entretanto, em relação aos dois últimos fatos, podemos considerar: foi injusto (ou justo) o Brasil ter perdido o Oscar? O projeto que o governo encaminhou é equivocado (ou é uma medida necessária)? Diante dessas perguntas cabem contestações, refutações, opiniões diferentes. São afirmações que não dizem respeito a fatos inquestionáveis, mas sim a **opiniões**. Ora, em matérias de opinião, como cada um pode ter uma posição diferente diante dessas questões, só é possível argumentar. E argumentar é mais do que simplesmente dar opinião sobre algo – é sustentá-la com argumentos, que são razões, evidências, provas, dados etc. que dão suporte à idéia defendida. Assim, para convencer alguém de que certas posições, idéias ou teses são as mais acertadas ou adequadas, argumenta-se.

1. Indique quais períodos contêm argumentação.

### Período 1

É preciso que o povo escolha bem em quem vai votar, dado que as mudanças de que o Brasil tanto precisa dependem, em parte, da iniciativa desses candidatos.

### Período 2

"Não se pode definir como censura uma iniciativa que tem como objetivo apenas classificar a programação das emissoras de TV e dos canais públicos." (*Folha de S.Paulo*, 23/9/2000)

### Período 3

Não há idade perfeita. Quando se tem menos de 30, tem-se mais disposição e tempo, mas falta dinheiro. Quando se tem entre 30 e 50, pode-se até ter um pouco mais de dinheiro e disposição, mas falta tempo. Com mais de 50, no melhor dos casos, pode-se até ter mais dinheiro e tempo, mas não se tem mais a mesma disposição.

### Período 4

Reza a Constituição que todo brasileiro tem direito à educação. Infelizmente isso está muito distante da realidade vivida por nós. Um país sem educação é um país sem futuro.

### Período 5

É imprescindível que as pessoas se conscientizem da importância de lutar pelos seus direitos em todas as instâncias existentes. É preciso participar da vida política do país, acompanhando os acontecimentos mais relevantes, discutindo os problemas nacionais e participando das principais decisões sempre que possível.

2. Identifique a idéia, posição ou opinião dos períodos que indicou na questão anterior e diga qual argumento foi utilizado.

## Uma questão controversa

Toda argumentação envolve uma questão controversa ou polêmica. Uma questão controversa é aquela para a qual não há uma resposta única, isto é, perante ela é possível assumir diferentes posicionamentos.

Há questões controversas que afetam um grande número de pessoas e há algumas que são mais particulares, pois interessam apenas a um reduzido número de pessoas. Por exemplo, tomar uma posição sobre se você deve ou não parar de estudar para cumprir os horários de um novo trabalho seria uma questão particular, e por isso dificilmente se tornaria tema de um artigo de opinião de um jornal – a menos que esse tipo de dúvida afetasse a vida de muitos jovens. Neste caso, seria possível alguém escrever um artigo discutindo essa questão, algo do tipo "Trabalho ou Escola?". Portanto, um artigo de opinião discute questões controversas (polêmicas), que podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetem direta ou indiretamente um grande número de pessoas, e procura respondê-las. Normalmente essas questões surgem a partir de algum fato acontecido e noticiado.

provar o contrário. O primeiro a afirmar que, na verdade, era a Terra que girava em torno do Sol foi Copérnico, responsável pela descrição do sistema heliocêntrico, que dá início à astronomia moderna. Em seguida, sua afirmação foi confirmada por Galileu, responsável pela fundamentação científica de teoria heliocêntrica de Copérnico e pela sistematização da mecânica como ciência. Tal idéia, no entanto, não foi bem aceita de imediato, já que ia contra certos dogmas da Igreja, e Galileu terminou sendo condenado pela Igreja, passando parte de sua vida recluso.

Vejamos alguns exemplos de questões controversas que foram discutidas na imprensa em geral nos últimos tempos:

- A principal função da escola média deve ser preparar o jovem para o mundo do trabalho?
- O Brasil deve permitir a livre produção de alimentos transgênicos?
- A clonagem humana deve ser permitida?
- Qual a função da arte na sociedade atual?
- O hip hop poderá vir a ser um MST urbano?
- O aborto deve ser legalizado?
- A existência de cotas nas universidades para alunos provenientes de escola pública é justa?
- A falta de informação é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência?

3. Você concorda que essas questões são realmente controversas? Escolha uma delas e prove que é realmente controversa: explice pelo menos dois posicionamentos possíveis perante a questão escolhida, sustentando cada um deles com pelo menos um argumento.

Por exemplo, diante da questão A principal função da escola média deve ser preparar o jovem para o mundo do trabalho? são possíveis dois posicionamentos:

- A principal função da escola média deve ser a preparação para o mundo do trabalho, pois a maior preocupação dos jovens de hoje é saber se terão um emprego no futuro. Dessa forma, a escola estaria atendendo a uma demanda da sociedade.
- A principal função da escola média não deve ser a preparação para o trabalho, mas sim a ampliação do universo cultural dos alunos, como parte indispensável de sua formação como pessoa humana e cidadão, o que também acaba se revertendo para o mundo do trabalho. A formação específica para o trabalho deve caber aos cursos técnicos e profissionalizantes.

4. Leia atentamente os trechos a seguir e identifique a questão controversa subjacente:

a) "Prevenir é um grande trunfo para vencer mais algumas batalhas contra a AIDS, no entanto isso muitas vezes é ofuscado pelo desejo e esperança que cercam a busca pela cura: a pesquisa científica, a vacina, o avanço no desenvolvimento de medicamentos e a melhoria na assistência, que apresenta um caráter de maior urgência e de resultados imediatos. Assim, de maneira geral, a prevenção acaba ocupando uma posição secundária dentro das políticas de saúde voltadas à AIDS, sendo abordada em ações pontuais e isoladas e desarticuladas entre si, que não resultam em mudanças de impacto e sustentáveis." Gapa São Paulo (Agência Carta Maior, 18/7/2004)

b) "O que me espanta é que os jovens se queixem de que têm poucas fontes de conhecimento da sexualidade. Só nas últimas décadas, as escolas começaram a introduzir o



Motoqueiros circulam entre carros na av. 23 de Maio, em São Paulo. SP, 11.04.2001

tema nas salas de aula, assim mesmo com ênfase na higiene corporal, tendo em vista as DSTs. A família, aos poucos, começa a derrubar tabus, exceto nas classes populares, onde a falta de conhecimento obriga os jovens a aprenderem "na rua", como se dizia na minha geração. Hoje, "aprende-se" na televisão. Primeiro, com a exacerbação do voyeurismo, tipo Big Brother. É o bordêl despejado, via eletrônica, no quarto das crianças ou na sala da casa. Sem que famílias, escolas e igrejas cuidem da educação do olhar de crianças e jovens."

Frei Betto (Revista Caros Amigos, edição 87)

c) "As empresas de motorboys estavam a mil, cada motoqueiro ganhava um salário que compensava o risco, assim como também foram os lotações. Agora vai começar o cadastramento, o controle, e a verdade é que o Estado está organizado para não deixar que a elite perca poder econômico e político, estão todos preparados para boicotar qualquer tentativa de crescimento da classe tida por eles como mais baixa, que na real somos nós."

Ferrez (Revista Caros Amigos, edição 86)

5. Agora leia os dois artigos que se seguem procurando identificar qual questão controversa está sendo discutida e qual é a posição dos autores perante essa questão.

#### ARTIGO 1

### Eu amo essa cidade<sup>3</sup>

Marcelo Rubens Paiva

Eu amo São Paulo. Nasci aqui, quando ela era ainda uma fria cidade organizada – o Centro era no centro, nos bairros as pessoas moravam –, provinciana, de muitas casas com quintais, sua noite era do silêncio, quando havia mais praças do que avenidas e aos fins de semana não havia o que fazer. Já morei em outras cidades, até na mais linda de todas, o Rio de Janeiro. Mas sempre volto. Pior: com saudades.

Como escritor, eu poderia morar em qualquer canto bucólico do mundo, escrever diante de uma paisagem deslumbrante. Mas, e se o computador der pau, quem conserta? E se der fome à noite, quem entrega comida? E se eu quiser pesquisar algo na biblioteca, terá alguma completa por perto? E se eu quiser relaxar e ver um filme de arte, terá algum cinema na re-

gião? E se eu quiser me inspirar e assistir a uma peça do Antunes? E se eu quiser voar e participar do teatro-ritual de Zé Celso? E se eu quiser dançar um determinado estilo? E onde estarão os amigos de todas as partes do Brasil? E uma padoca aberta de madrugada, quando bater a insônia? E uma festa maluca, que começa às 2h, num galpão abandonado? E quando trouxerem uma exposição sobre a China, ela estará por perto? E haverá uma feira de livros com todas as editoras representadas? Além, dará para eu comprar livros a qualquer hora do dia? E se eu quiser um moji-to cubano? Ou o novo "The Strokes"? Ou uma peça do Mário Bortolotto custando R\$ 1, ou um Shakespeare grátis no teatro do See? E sebos com livros usados?

3. Artigo publicado na Folha de S.Paulo em 24/01/2004.



E cursos grátis do Sesc? Posso ser ouvinte de uma boa universidade? Aparecer nas palestras do Instituto Moreira Salles? Quem decide se mudar de São Paulo deve abrir mão de tudo isso. Olha o dilema: uma vez morando nela, consegue se livrar do que faz bem à alma? Há qualidade de vida nesse paroxismo. Há também estresse sem tantos serviços. E desesperador ter uma paisagem deslumbrante, mas o computador não ter consento.

São Paulo não tem cara. É um caleidoscópio de caos. Por isso, fascina. Por isso, funciona. Das marginais, vê-se a cidade se acotovelar no sentido da cordilheira da avenida Paulista. Sobre ela, a indefinida cor da poluição. (...)

São Paulo é o mundo entre seus rios. Não existe nada igual. É única e essencial. Nas calçadas, não se estranha um negro de mãos dadas com uma loira, um japonês gordo jogando dominó com um cego, um português rindo da piada de um italiano, um indio executivo de terno e gravata falando ao celular, um árabe beijando um judeu, punks lésbicas bebendo cerveja, um camelo lendo Dostoiévski, hare

krishnas paquerando patricinhas no farol, um anão carregando um trombone, um malabarista cuspiendo fogo, desempregados vendendo canetas coreanas. São Paulo é sua gente.

Em muitos bairros, ainda se diz afetuosamente "bom dia" às manhas. Um café com leite se chama "médica". O pão é crocante e feito na hora. O sol nem nasceu. Gente voltando da balada é servida no mesmo balcão que gente indo ao trabalho. E um pastel de feira não faz mal a ninguém.

São Paulo mudou muito nas últimas décadas. São Paulo sempre muda muito. Ficou melhor e pior. Ela ganhou a violência urbana. A desigualdade nunca foi tamanha. E, para um deficiente, está sempre atrassada em relação a outras cidades, suas calçadas são difíceis, o transporte público não é adaptado. Mas ela ganhou a Mostra de Cinema, festivais de jazz, um número enorme de casas noturnas, restaurantes e livrarias. A cada ano, teatros e cinemas são inaugurados. Institutos culturais também. E quase sempre há acesso para os deficientes.

A cidade está na rota das grandes exposições. Pina Bausch nunca debia de se apresentar por aqui. E já vieram Nirvana, U2, até Stevie Wonder. Alguns tocam de graça no Ibirapuera domingo de manhã. Aos 15 anos, assisti a Miles Davis no Municipal. E ao ballé Sagração da Primavera do Bolshoi. Vi Ray Charles também. Até conversei com ele no saguão do Hotel Transamérica. Conversei também com Kurt Cobain no saguão do Malsoud. Bem, entre os passinhos do campo, o barulho do mar, as cigarras cantando, prefiro o mundo.

**Marcelo Rubens Paiva**, 44, jornalista e escritor, é articulista da Folha. É autor de, entre outras obras, *Malu de Bicicleta* (Objetivo), *Feliz Ano Velho* (Arx) e *Blecaute* (Diciano).



Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP), 04.09.1950

## ARTIGO 2

### Sobreviver em São Paulo?

Fernéz

Parece até um título fácil, mas na realidade não. Bom... é sim, para quem mora em determinado lugar de São Paulo. Pode-se dizer que a cidade é subdividida em duas, e isso é claro, central e periférica, a parte difícil é dizer quem cerca quem.

Que os moradores da periferia (como eu, tá ligado?) vão ao centro para prestar serviço não é nenhuma novidade, mas é a diversão? E destruir a cidade? Ai são outros quinhentos, ou melhor, são outros 450.

Poderia citar milhões de motivos para não gostar da cidade, poderia divagar por mil fitas, mas a cidade é mãe, terra de arranha-céus, pátria dos desabrigados, lar de Germano Mathias, e sempre será assim. São Paulo continuará iludido com sua leve manta, e se andarmos à noite por ela não veremos somente boates, bares, casas de relaxamento, ruas nobres que parecem as de Londres, comércios luxuosos que nos fazem ir para Toquilo, lojas que nos levam ao passado e a pôr um pé no futuro. Mas se olharmos com detalhe veremos crianças, filhos de seus não tão ilustres moradores, acompanhados da famosa "senhora do chapélio", a fome, em quase toda esquina.

"Mas passa fome quem quer em São Paulo", já dizia o sábio professor a sua turma de alunos escolhidos pelo sistema financeiro de algum colégio tipo o Salesiano. É quente. Quem não quiser que venda chicle, balinha, Bob Esponja, afinal não é igual para todos a entrega do troféu de cidadão honorário.



Favela Aba, na Zona Sul de São Paulo, 03.03.2004

Vem maranhense, vem pernambucano, vem baiano, mas daqui direto para o albergue, ou quem sabe para a periferia. (São Paulo é a segunda Bahia e o segundo Rio em termos de baianos e cariocas.) Não há vagas, mas há espaço para todos, desde que cada um esteja no seu devido lugar, certo, manos?

Esse é só um lado da cidade? Pode ser, sangue bom, mas é o lado que eu conheço, com que convívio, de onde vejo somente as costas do Borba Gato, segurando seu fuzil, deixando claro que estamos sendo vigiados, o lado que me dá a lágrima, que reparte a dor da perda, o lado de quem não tem lado, de quem nunca é retratado, dá até rima, seu carro tem ar-condicionado, aqui na periferia só muleque descalço.

Venham todos ver nesse aniversário o rapa da prefeitura tomar a barraca daquela dona Maria que era empregada e perdeu o emprego porque o filho saiu no *Cidade Alerta*. Venham festejar com o vizinho que saiu da cadeia há dois dias e ainda não sabe como irá fazer para co-

4. Artigo publicado na Folha de São Paulo em 24/01/2004.

## ATIVIDADE 3

### PRODUÇÃO INICIAL DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

Agora você vai produzir uma primeira versão do seu artigo de opinião sobre a questão polêmica ligada ao tema que já vem estudando em sala de aula, como parte de um projeto interdisciplinar de trabalho. O tema que você escolheu dá margem a várias questões polêmicas, para as quais muitas opiniões diferentes são possíveis. Imagine que seu artigo será publicado em um jornal diário de grande circulação, cujos leitores não têm necessariamente uma posição firmada sobre a questão em pauta.

#### Lembre-se:

- Defenda sua posição, sustentando-a com argumentos.
- Seu texto deverá ter, aproximadamente, 30 linhas.
- Deixe uma margem direita (em torno de 5 centímetros) para anotações futuras.
- Consulte dicionários e gramáticas, se tiver dúvidas sobre o emprego da língua.
- Caprichar na letra é fundamental; outras pessoas têm de conseguir ler o seu texto.

## ATIVIDADE 4

### O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Todo texto que a gente escreve ou lê possui um contexto. Os textos não existem "no vazio", mas em um determinado **contexto de produção**: eles sempre são escritos por alguém, para alguém, com certa intenção, em determinado tempo e lugar, divulgados em certo veículo etc., e todos esses elementos interferem no sentido dos textos. Ao escrever, é fundamental levar em conta esses aspectos (e também na leitura, para que seja possível compreender mais efetivamente o que se lê).

O contexto de produção dos artigos de opinião pode ser descrito da seguinte maneira:

#### O produtor do artigo de opinião<sup>5</sup>

Geralmente, o produtor de um artigo de opinião é um especialista no assunto (ou no mínimo alguém que estuda aspectos da questão em discussão) ou um representante de determinada instituição social (como sindicatos, governo, universidades, ONGs etc.) que, de alguma forma, tem algo a dizer sobre a questão. Em função disso, o autor busca construir uma imagem de si mesmo para seus leitores como alguém que tem conhe-

5. Descrição do contexto de produção do artigo de opinião adaptado de material produzido sob a coordenação da professora Anna Rachel Machado para o PPIPI - *Sigilhinha Digitalizar: Artigo de Opinião* -, desenvolvido na Universidade de Mogi das Cruzes entre 1998 e 2000.

perança, só não sei por quanto tempo. A única coisa que representa o governo por aqui é a polícia, então todos já imaginam como ele é representado.

Tá certo! São Paulo é nossa também, afinal, cuidamos do dinheiro, lavamos, vigiamos, passamos, limpamos, digitamos, afogamos malgãos em pequenos bares, vivemos em pequenos casulos, comemos o pouco de ração que sobrou do outro dia e ainda dizemos amém, Sampa city, você é meu herco, pois não nascemos com nenhum de verdade.

Construímos e não moramos, firmamos e não comemos, assistimos, mas não vivemos, passamos vontade, mas passamos adiante. O quê? Ah! A parte boa da cidade? Bom, acho que vou passar essa, vou deixar para alguém que viva nela, pois o termo aqui para nós é sobrevivência, mas com certeza deve ter muita coisa boa nela. Sampa é bem grande, né? E tem muita diversidade cultural, assim como social.

Somos somente um reflexo de tudo isso, os catadores de materiais recicláveis, os balconistas, os motoristas, os flanelinhas, as empregadas domésticas, os vendedores ambulantes, os vigilantes, os meninos da Febem, os 118 mil presos de todo o Estado e mais uma porra de gente que te saudava e desejava mais consciência e consideração neste aniversário, São Paulo.

Ferreiz é o nome literário de Reginaldo Ferreira da Silva, 28, autor de *Capão Pecado* (Luborento, 2000), romance sobre o cotidiano violento do bairro do Capão Redondo, na periferia de São Paulo, onde vive o escritor, e de *Manual Prático do Celso* (Objetiva, 2003).

- Qual é a questão controversa que está sendo discutida pelos dois artigos?
- Qual é a posição do autor do texto 1? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.
- Qual é a posição do autor do texto 2? Cite pelo menos dois argumentos utilizados pelo autor para defendê-la.
- Que contrastes podem ser estabelecidos entre os textos 1 e 2? Levante alguma hipótese que possa explicar a divergência de posições existente entre eles.

cimento sobre o tema tratado, segue a lógica, a razão, possui argumentos sólidos para sustentar sua posição.

### Os leitores do artigo de opinião

São pessoas que frequentemente têm determinado jornal ou revista e estão de alguma forma interessadas na questão polêmica, seja porque as afeta diretamente, seja porque se interessam pela discussão dos assuntos em pauta na sociedade. Em nosso país, em que a leitura é praticada por poucos, pode-se dizer que os leitores de artigos de opinião fazem parte de uma "elite" sociocultural.

### Circulação

Um artigo de opinião circula em jornais e revistas impressos ou on-line (na internet).

### Objetivo(s)

Influenciar o pensamento dos destinatários (os leitores), isto é, construir ou transformar (invertir, reforçar, enfraquecer) a posição desses destinatários sobre uma questão controversa de interesse social e, eventualmente, mudar o comportamento deles.

*Em suma, o artigo de opinião, apesar de escrito, pode ser visto como um diálogo com o pensamento do outro, para transformar suas opiniões e/ou atitudes.*

1. Leia o texto a seguir, procurando identificar os elementos do contexto de produção:

#### ARTIGO 1

### O desafio de reconhecer novas formas de participação<sup>6</sup>

Patrícia Linares

O(a) jovem participa da vida política do país? A resposta é quase sempre a mesma: não, é alienado(a). O que se verifica na prática não é bem isso. Grupos de hip hop, dança, teatro e música, formados por jovens, pipocam nas favelas e periferias do Brasil. Isso não significa participar politicamente? É preciso compreender que participação política vai além do exercício do voto. Existem muitas maneiras, como se organizar em grupos nas escolas, comunidades e espaços de trabalho para tentar intervir nas decisões que estão sendo tomadas e mudar o rumo da história (seja da sua comunidade ou do seu país).

No caso dos(as) jovens não é diferente. A diferença está em como a sociedade vê a juventude e o que espera dela. O mito da juventude alienada não é tão recente e toma como referência uma maneira de participação referenciada na juventude das décadas de 1960 e 1970, que protagonizou as manifestações contra a opressão política. No Brasil, grupos de jovens estiveram ligados à resistência ao governo militar por meio de núcleos teatrais, partidos e movimentos políticos clandestinos, chegando até à luta armada. Foram também jovens transgressores(as) dessa época que protagonizaram o rico cenário musical,

6. Artigo publicado no *Jornal da Cidadania*, ano 9, nº 122, abril/mayo de 2004.



Jovens contra a guerra no Irã ocupam o Monumento às Bandeiras, em São Paulo, 18.02.2003

gerando movimentos cuja expressão mais conhecida até hoje é a Tropicália. Esse movimento de resistência foi essencial para que fosse possível, já na década de 1980, a reabertura para a democracia.

A ideia do jovem revolucionário ficou. Mas o mundo mudou nas últimas décadas. Uma embaixada nasceu cultura do consumo se consolidou. As utopias, antes claras e definidas, ficaram cada vez mais nebulosas. Mas continuou se cobrando do(a)s jovens que fossem revolucionários(as), como se fosse da natureza da juventude transformar para melhor.

Os(as) jovens estão se organizando talvez menos nos partidos, mas em grupos culturais locais, movimentos globais, redes ou ligados às organizações de cidadania ativa. Depois de reconhecer o novo, é preciso criar, no campo da política tradicional, formas de inserir esses e essas jovens ávidos por participar em um espaço mais democrático e menos refratário à condição juvenil.

A discriminação de geração é um ponto complexo da participação jovem. Se junto de seus semelhantes é fácil dizer o que se pensa, na presença da pessoa adulta pode não ser tão simples. Mais ainda

quando nem sempre a palavra é o meio pelo qual os(as) jovens se sentem mais à vontade para expressar sua opinião. Para desfazer esses e outros nós, grupos de jovens vêm se articulando Brasil a fora, tentando aproximar essas práticas locais e muitas vezes pouco institucionalizadas do campo da política formal.

A estratégia de formação de redes por jovens não é nova. Os movimentos internacionais antiglobalização, por exemplo (em sua maioria protagonizados por jovens militantes), começaram se articulando em rede pela internet. No Brasil, redes como a do Nordeste, a de Belo Horizonte e a do Rio de Janeiro (Rede Jovens em Movimento) estão começando a plautar questões mais amplas que dizem respeito aos(as) jovens moradores(as) desses lugares, articulando diferenças em nome dos direitos da juventude e da luta por políticas públicas mais inclusivas. A ideia parece estar frutificando. Durante o 1º Fórum Social Brasileiro, em novembro de 2003, essas três redes e outras(as) jovens se reuniram e deram o pontapé inicial para a criação de uma rede nacional da juventude, que deve realizar seu primeiro grande encontro ainda este ano.

Patrícia Linares é especialista em sociologia urbana, mestrande em Sociologia, pesquisadora do IUPERJ, representando-o na Rede Jovens em Movimento.





## ATIVIDADE 6 ORGANIZADORES TEXTUAIS

1. Leia as frases abaixo, prestando atenção nas palavras em destaque, que podem ser chamadas de **organizadores textuais**:

- Gosto de dar carona. **pois** isso pode ser perigoso.
- Gosto de dar carona. **mas** isso pode ser perigoso.

Qual das duas frases poderia ter sido dita por uma pessoa que gosta de aventura, de emoção, enfim, uma pessoa que gosta de viver perigosamente?

2. Qual das alternativas abaixo lhe parece a mais correta?

- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra, sem interferir no sentido geral do texto.
- Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto.

3. Leia com atenção os períodos abaixo e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que se segue:

Introduz argumento	Acréscio argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma ideia na direção contrária do que é afirmado antes

- Não se pode, de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, **pois** é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.
- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. **Em suma**, a festa foi um fracasso.
- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. **Além disso**, os atores trabalham muito mal.
- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.
- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar a população carente. **Entretanto**, muitos governantes preferem implementar políticas assistencialistas.

EMANO MEDO EM REE • FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA • ARTIGO DE OPINAÇÃO

2. Agora responda oralmente, com seus colegas, as questões que se seguem:

- Com quem o autor do texto "conversa" no primeiro parágrafo do texto?
- A "conversa" assume uma perspectiva de concordância ou discordância?
- Ainda no primeiro parágrafo do texto, o autor afirma que há uma contradição no discurso de determinadas pessoas ligadas aos segmentos artístico-culturais. Que contradição é essa?
- Final, qual é a posição do autor perante a afirmação de que é preciso haver uma ampliação do campo de visão e de manifestações culturais? Ele concorda ou discorda dessa ideia? (Considere para a sua resposta o que o autor diz no primeiro e no antepenúltimo parágrafo do texto.)
- No segundo parágrafo e no início do terceiro, o autor faz uma crítica à cultura televisiva. Que crítica é essa? Você concorda com ela? Justifique.
- No antepenúltimo parágrafo, o autor afirma: "De nero consumidores nos tornamos produtores (de cultura)". O que ele quis dizer com isso? Quais interesses ele denuncia com essa afirmação?
- Ao longo de sua argumentação, na qual critica Marcelo Mirisola, o autor cita várias pessoas ligadas à música ou ao movimento hip hop: Edvaldo Santana, Racionais-Brown, Ferréz. Você conhece o trabalho dessas pessoas? Qual sua opinião sobre o trabalho delas?
- O autor ainda cita dois teatólogos ligados ao Movimento Arte contra a Barbárie. Como você entende o nome desse movimento? Nessa perspectiva, qual pode ser uma das funções da arte na nossa sociedade?
- De acordo com todo o artigo, você considera que o autor foi convincente nas críticas que fez a Marcelo Mirisola e na sua intenção, expressa no título, de defender o hip hop? Justifique.
- Para alguns educadores, a principal finalidade da escola média deveria ser proporcionar experiências culturais significativas para os alunos. O que você pensa sobre isso? Como isso poderia ser feito?
- Por fim, de sua opinião: a escola deve, em nome da ampliação do universo cultural de seus alunos, trabalhar com obras clássicas da literatura, das artes plásticas e da música? Por que? Debata essa questão com seus colegas.



EMANO MEDO EM REE • FUNDAMENTOS DE LINGUÍSTICA • ARTIGO DE OPINAÇÃO

- No Egito antigo a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela possuía propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida **também** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.
- "A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, **uma vez que** não há na proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando beneficiar-se da cota." (Editorial, *Folha de S.Paulo*, 30/5/2004)
- O ambiente era bastante hostil, **porém** muitos animais sobreviviam lá.
- O Brasil é uma nação jovem, **posto que** 42,1% da população tem menos de 18 anos.

4. Indique quais dos organizadores textuais abaixo são mais adequados para cada lacuna do texto:

**portanto**      **além disso**      **também**      **pois**

#### Texto 1



Conjunto habitacional Santa Etelvina, Zona Leste, São Paulo, 27.07.1998

A habitação é um dos grandes problemas dos centros urbanos. Não é preciso andar muito por uma cidade como São Paulo para que vejamos favelas, precárias e pessoas dormindo na rua ou embaixo de pontes e viadutos.

A melhor solução para esse problema é a construção de prédios, populares de apartamentos, \_\_\_\_\_ os edifícios custam menos do que as casas e possibilitam que um número maior de pessoas possa morar num mesmo terreno.

\_\_\_\_\_ com a construção de prédios, há uma economia na instalação de redes de esgoto e de luz e os gastos podem ser divididos. É preciso considerar \_\_\_\_\_ que edifícios possibilitam mais segurança por um preço menor, pois os gastos podem ser divididos por todos os moradores. \_\_\_\_\_ ainda que alguns arquitetos defendam a construção de casas populares, a forma mais econômica de resolver o problema da moradia é a construção de prédios de apartamentos.

8. Atividade retirada de Barbosa, J. (2002). Carta de Solicitação/Reclamação, sequência didática elaborada para o Programa PEC-Formação Universitária, SEE-SP, CENP, USP, FUC-SP, UNESP.

**Assim**      **Finalmente**      **Em segundo lugar**      **Em primeiro lugar**

#### Texto 2

O problema da falta de moradia dos grandes centros urbanos não pode ser resolvido com a construção de mais prédios.

\_\_\_\_\_, porque a existência de muitos prédios dificulta a dispersão dos poluentes do ar, que, nas cidades grandes, já estão presentes em grandes quantidades.

\_\_\_\_\_, porque um grande número de edifícios impede que os raios de sol iluminem as casas das pessoas, o que não faz bem para a saúde, além de aumentar o consumo de energia elétrica, que o país tem de economizar.

\_\_\_\_\_, um grande número de pessoas morando em um mesmo local acarreta uma necessidade maior de transportes, o que contribui para piorar o trânsito de veículos na cidade.

\_\_\_\_\_, o problema de habitação que as grandes cidades possuem deve ser resolvido com a construção de casas populares, e não com o aumento do número de edifícios.

Vamos agora aprofundar um pouco o estudo do significado dos organizadores textuais com os quais você trabalhou.

5. Vejamos, com mais calma, o uso das expressões "mas", "porém", "contudo", "todavia", "entretanto", "no entanto", que são chamadas de conjunções adversativas. Essas conjunções introduzem idéias que vão na direção contrária do que se estava afirmando. Além disso, seu uso faz com que uma das idéias (aquela que vai no sentido pretendido pelo produtor do texto) seja destacada, ressaltada.

a) Em qual das duas orações se enfatiza mais o fato de Maria ser feinha?

Maria é feinha, mas é superlegal.

Maria é superlegal, mas é feinha.

b) Você diria que o autor da frase a seguir é a favor ou contra a pena de morte?

Um assassino é alguém que cometeu um crime gravíssimo e, por isso, merece ser castigado. Mas condená-lo à pena de morte seria cometer um erro na tentativa de reparar um outro anterior.

c) Escolha uma das alternativas. Os dois exemplos anteriores mostram que:

- quando usamos uma conjunção do tipo "mas", a idéia que vem depois da conjunção é a que é ressaltada.
- quando usamos uma conjunção do tipo "mas", a idéia que vem antes da conjunção é a que é ressaltada.



Acompanhamento de semi-terra na fazenda São João, Itaboraí Sampaio, SP, 19.04.2001

6. Compare:

**Apesar de a** legalização da posse de terras ser uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

**Embora a** legalização da posse de terras seja uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Agora reflita: a diferença na maneira de redigir traz diferença de sentido para os períodos?

7. Leia a nota abaixo, publicada na revista *Vozes* de 28 de abril de 1999. Identifique os organizadores textuais que nela aparecem e indique que função/significado têm nesse contexto.

**Viva o povo brasileiro**

"O país tem fama de não cuidar da ecologia. Vide as queimadas na Amazônia. Além disso, em reciclagem de vidros o Brasil foi reprovado num ranking do Instituto Worldwatch. Assim, parece soar estranho o país bater recorde mundial em reciclagem de latas. De cada 100 latinhas de bebida, 65 voltam para a indústria. É que há 125 000 brasileiros suando na coleta de latas usadas. Esse exército de subempregados embolsou 80 milhões de dólares em 1998."

É preciso considerar que nem sempre esses organizadores textuais aparecem explicitamente nos textos. Leia o exemplo que se segue:

"Nosso apelo é para que [O MST] não se desvie da lei. E nossa advertência à elite governante brasileira é a de que não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia. Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria."

Roberto Busato (Folha de S.Paulo, 4/6/2004)

Ao longo do texto escrito por Roberto Busato, o autor tenta analisar conflitos ocorridos entre governo e MST, procurando levar em conta os dois lados da questão. Nesse trecho, retirado do último parágrafo do texto, o autor faz um alerta aos dois lados. Depois do

alerta ao governo em "não é mais possível conter os anseios por mudanças na economia", o autor tece ainda a seguinte consideração: "Sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração jurídica, e não o regime da maioria". A relação posta entre essas duas afirmações pode ser vista da seguinte forma:

O governo deve propor mudanças na economia (que levem em conta questões sociais)

fese

"dado que" ou "pois"

organizador textual implícito

"sem conteúdo social, a democracia é apenas abstração

jurídica, e não o regime da maioria"

Argumento

Assim, analisando dessa forma, pode-se dizer que a segunda afirmação serve de argumento para a primeira.

8. Leia os dois trechos abaixo procurando exemplificar o tipo de relação entre as partes do texto, explicitando o que este implícito. Desenhe, para cada trecho, um esquema semelhante ao anterior, exemplificando essa relação.

**Trecho 1**

"Economias como a americana e a japonesa têm poucos encargos sobre a folha de pagamentos. Nesses países, o desemprego é baixo. Na Europa, o desemprego é menor na Inglaterra, onde a legislação também foi flexibilizada. E é alto na França e na Alemanha, que mantêm a rigidez. Essa decisão, tomada pelo Senado brasileiro por 51 votos contra 23, é a primeira mudança efetiva na engessada legislação trabalhista que vem do governo Getúlio Vargas."

(Artigo publicado na Folha de S.Paulo de 31/1/1998, de autoria de Elio Álvares, senador do PFL pelo Espírito Santo e líder do governo no Senado. Foi ministro da Indústria e do Comércio do governo Itamar Franco.)

**Trecho 2**

"(...) As opiniões governamentais sugerem que, nos países de industrialização tardia em que houve desregulamentação do mercado de trabalho, as taxas de desemprego mantêm-se em níveis aceitáveis e baixos. Argentina e Espanha, países com configurações econômicas semelhantes à do Brasil, tornaram-se líderes mundiais da flexibilização trabalhista e do desemprego."

Na Espanha, a reforma trabalhista teve início em 1984. O desemprego, em 12 anos, saltou de 18% para 24% (dados da Fundación Formación y Empleo). Na Argentina, a flexibilização dos contratos de trabalho começou em 1990 e foi até o final de 1995. O desemprego nesse período saltou de 3,6% para 21%."

(Artigo publicado na Folha de S.Paulo de 31/1/1998, de autoria de Kjeld Jakobsen, secretário de relações internacionais da Central Única dos Trabalhadores, diretor da Organização Regional Interamericana de Trabalhadores da Central Internacional de Organizações Sindicais Livres e secretário-geral da Coordenadoria de Centrais Sindicais do Cone Sul.)

## ATIVIDADE 7 TIPOS DE ARGUMENTO

1. Leia os trechos a seguir, identifique a idéia ou tese que o autor quer defender e indique qual argumento o autor usa para defender sua opinião.

### Trecho 1

"Nos países que passaram a ter a pena de morte prevista no código penal – os Estados Unidos são um exemplo disso – não houve uma diminuição significativa do índice de criminalidade. Onde podemos concluir que a existência legal da pena de morte não inibe a criminalidade."

### Trecho 2

"Toda atitude facista deve ser denunciada e combatida, posto que fere um dos princípios fundamentais da Constituição Brasileira."

### Trecho 3

"A redução dos impostos sobre o preço dos carros – IPI e ICMS – é uma medida que pode ajudar a combater o desemprego, pois, reduzindo o preço, as vendas tendem a crescer, o que provoca um aumento da produção, o que por sua vez garante os empregos."

### Trecho 4

A função principal da escola média não deve ser a preparação especializada para o trabalho e, ao contrário do que se possa pensar, essa não é uma idéia recente. No século passado, **Einstein** já se opunha à idéia de que a escola devesse ensinar conhecimento ou técnicas específicas que uma pessoa fosse utilizar mais tarde na sua vida. Considerava que as exigências da vida são muito variadas para que a escola pudesse dar conta delas. Afirmava ser contra tratar um indivíduo como "ferramenta morta" e considerava, portanto, que a escola deveria ter como meta formar jovens com personalidade harmoniosa, capazes de pensar e com autonomia para julgar. Como brilhante cientista que era, ante-vendo o desenvolvimento tecnológico, sustentava que, se uma pessoa dominasse o fundamental na sua área de interesse e tivesse aprendido a pensar e a trabalhar de maneira autônoma, poderia se adaptar mais facilmente ao progresso e às mudanças e encontrar seu caminho na vida profissional, ao contrário de uma pessoa que tivesse tido um treinamento em um conhecimento especializado.



**Albert Einstein** (1879-1955). Físico alemão, exilado nos Estados Unidos em 1933, foi ganhador do prêmio Nobel de Física em 1921 por seus estudos sobre o efeito fotoelétrico. É conhecido mundialmente por desenvolver a teoria da relatividade.

FIGURO NÍDICO DA BETA • INICIÇÃO DEBÁTICA • BRUNO DE ORLAIO



Estudiosos da argumentação propuseram diferentes classificações de argumentos.

Observe alguns tipos de argumento:

- argumento de autoridade:** a conclusão se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituições de pesquisa;
- argumento de princípio:** a justificativa é legítima, faz apelo a princípios, o que torna a conclusão quase que incontestável;
- argumento por causa:** a(s) justificativa(s) e a conclusão têm uma reversibilidade plausível;
- argumento por exemplificação:** a justificativa remete a exemplos comparáveis ao que se pretende defender.

2. Considerando os diferentes tipos de argumento, releia os trechos do exercício 1 e classifique os argumentos que lá aparecem.

3. Escolha uma posição perante a seguinte questão: *As cotas, nas universidades, para negros e para alunos que cursaram a escola pública são uma medida acertada?*

No quadro a seguir, você encontra uma série de argumentos que defendem posições sobre essa questão.

- Primeiro classifique os tipos de argumento apresentados, de acordo com as definições apresentadas no exercício anterior.
- Depois, assinale aqueles que são favoráveis à sua posição.

FIGURO NÍDICO DA BETA • INICIÇÃO DEBÁTICA • BRUNO DE ORLAIO

## Lista de argumentos

- 1 Exemplos, como estudos feitos na UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), mostram que não há diferenças significativas entre alunos cotistas e não-cotistas. Já estudos feitos na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) demonstram que alguns desses alunos cotistas apresentam defasagens, mas concluem que não se trata de nenhuma grande dificuldade que algumas medidas como a oferta de cursos de apoio ou melhor infra-estrutura de bibliotecas e mais laboratórios de informática não possam sanar.
- 2 O jornalista Kaike Namine, na sua coluna na AOL, chama a atenção para o risco de que os profissionais negros sejam vistos com desconfiança e tenham seu talento e potencial contestados, já que não entraram na universidade por mérito, mas sim pelo regime de cotas.
- 3 Uma das consequências mais preocupantes do regime de cotas é a queda da qualidade do ensino, já comprometida, dado que alunos menos preparados entrarão nas universidades, o que em alguns casos poderia obrigar os professores a nivelar suas aulas por baixo.
- 4 Paulo Corbucci, pesquisador do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), diz por que políticas compensatórias, como as cotas sociais, são necessárias. "As desigualdades sociais reproduzem as desigualdades educacionais (...) O círculo não é quebrado se não houver decisão política" (Folha de São Paulo, 31/5/2004).
- 5 A política de cotas para estudantes negros fere o princípio de que todos são iguais perante a lei, e, portanto, uns não podem ser menos iguais que outros. No caso do vestibular, que tem no mérito seu principal critério de seleção, a política de cotas dá vantagens para uns e não para outros.
- 6 Os alunos contemplados pelo regime de cotas tendem a apresentar melhor desempenho na universidade, dedicando-se mais, dado que valorizam mais o acesso à universidade, que assume para eles um caráter de conquista.

4. Agora escreva um pequeno texto argumentativo defendendo sua opinião em relação às cotas e utilizando pelo menos três dos argumentos favoráveis à sua posição. Você também deverá considerar um argumento contrário à sua posição, para tentar refutá-lo ou enfraquecê-lo.

**ATENÇÃO!** A forma como você encadeia as ideias é fundamental para alcançar o objetivo proposto. Lembre-se de usar os organizadores textuais ou então de garantir que as ideias estejam bem articuladas, de modo que não seja necessário explicitá-las.

## ATIVIDADE 6 MOVIMENTO ARGUMENTATIVO

1. Imagine um deputado federal defendendo no Congresso Nacional a flexibilização das leis trabalhistas. Leia agora dois trechos possíveis para esse discurso:

### Trecho 1

"Podemos admitir que alguns trabalhadores sairão perdendo com a flexibilização das leis trabalhistas, mas a grande maioria sairá ganhando, pois o alto custo de manter um trabalhador em regime de CLT impede as empresas de manter e/ou ampliar seu quadro de funcionários. Assim, o governo tem acertado em procurar flexibilizar essas leis, posto que, mais do que os direitos de alguns trabalhadores, o que está em jogo é o próprio emprego de outros tantos, sem o qual o princípio constitucional de garantia da dignidade da pessoa humana fica já de saída ameaçado."



### Trecho 2

"Com a flexibilização das leis trabalhistas, a grande maioria dos trabalhadores sairá ganhando, pois o alto custo de manter um trabalhador em regime de CLT impede as empresas de manter e/ou ampliar seu quadro de funcionários. Assim, o governo tem acertado em procurar flexibilizar essas leis, posto que o que está em jogo é o próprio emprego da maioria da população, sem o qual o princípio constitucional de garantia da dignidade da pessoa humana fica já de saída ameaçado."



a) Que diferenças você nota nesses dois trechos? Qual dos dois trechos traz uma ideia que vai na direção contrária à que se pretende defender?

b) Levando em conta que o Congresso Nacional abriga políticos de vários partidos e de várias escolas de pensamento, qual dos trechos você considera mais convincente na direção pretendida pelo enunciador? Justifique.

O uso da **negociação** pode ser visto como uma aparente "diplomacia" no uso da linguagem, mas na verdade, na maior parte das vezes, o que a negociação visa não é exatamente um acordo entre as partes, mas sim um enfraquecimento de argumentos contrários aos defendidos pelo enunciador ou, no mínimo, uma concessão parcial que continua visando assegurar o que se pretende defender. Dessa forma, uma das construções típicas do movimento argumentativo de negociação seria a forma "é certo que X" (ou "podemos aceitar X"), mas y...

Como você deve ter percebido, o primeiro trecho inclui uma afirmação que vai na direção contrária àquela que o enunciador pretende defender ("Podemos admitir que alguns trabalhadores estão perdendo com a flexibilização das leis trabalhistas"), como se o enunciador estivesse antecipando o que um interlocutor que defendesse uma posição diferente da sua poderia dizer. Essa inclusão da posição contrária àquela que se pretende defender na construção de um argumento é chamada por alguns autores de **negociação**.

2. Agora imagine o seguinte trecho de um artigo de opinião que poderia ter sido escrito por um líder sindical para um jornal de grande circulação nacional:

"Há certas ideias que vão sendo disseminadas por determinados grupos com interesses específicos que acabam sendo aceitas como verdades por diferentes setores da sociedade. Uma delas é a de que a legislação trabalhista brasileira é arcaica, inadequada para a ordem econômica atual e responsável por parte do desemprego. A tese é a de que os encargos trabalhistas são caros e impossibilitam as empresas de contratar trabalhadores ou mesmo dificultam sua manutenção em postos de trabalho. Dito de outra forma, o principal motivo do desemprego deve de ser a política monetária e tributária do governo federal e o crescente processo de reestruturação produtiva das empresas e passa a ser o terceiro, as férias e o fundo de garantia do trabalhador. (...)"

a) Qual é a tese (posição) defendida pelo autor do texto?  
 b) Em vez de explicitar a tese que defende, o autor escolhe começar criticando uma tese contrária à dele. Você considera essa uma estratégia eficaz de argumentação? Em toda situação ou em algum(ns) tipo(s) específico(s) de situação?

Podemos dizer, então, que três movimentos básicos dão conta da "arquitetura" da argumentação:

- 1) **sustentação**: só se leva em conta a posição que se pretende defender, através do encadeamento de indícios(s), prova(s), argumento(s) que corroborem o que se pretende afirmar;
- 2) **refutação**: busca-se a rejeição de uma tese defendida ou de argumentos apresentados que sejam contrários à opinião do autor. Nesse caso, usa-se o que chamamos de **contra-argumento**;
- 3) **negociação**: incorpora-se parte do ponto de vista do outro, num aparente esforço de entendimento, mas na verdade esse recurso é só uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

3. Em diferentes situações, o uso desses tipos de movimento pode surtir efeitos bastante diversos. Isso quer dizer que, dependendo da situação, um movimento pode ser mais eficaz que outro. Pensando em diferentes contextos, indique qual dos três movimentos estão presentes nas afirmações que se seguem:

- a) Para um público que sabemos acreditar em ideias muito diferentes entre si a respeito de um tema, utilizar esse movimento argumentativo pode trazer efeitos positivos. (3)
- b) Diante de um público que acreditamos saber pouco a respeito das ideias que tentamos defender, pode ser mais eficaz não considerar posições contrárias e centrar-se apenas nas evidências que comprovam a tese que se quer defender. Dessa forma, a utilização desse movimento pode ser uma boa estratégia, pois, ignorando outras posições possíveis, as teses "ganham" força de verdades absolutas. (1)
- c) Quando acontece de uma tese contrária à que defendemos estar sendo muito afirmada pela mídia e pela pessoas em geral, pode ser uma boa estratégia de convencimento usar esse movimento. (2)

4. Agora, reunidos em grupos, tomem (ou retomem) uma posição perante a questão controversa escolhida por vocês ao longo do desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Vocês deverão construir um trecho argumentativo que inclua a tese (posição) que procuram defender e argumentos que justifiquem ou comprovem essa tese. No trecho que escreverem deve aparecer o movimento de refutação ou negociação.

### ATIVIDADE 9 EXPLORANDO A ESTRUTURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO

São várias as formas de estruturar um artigo de opinião. Mas, em geral, todos os artigos de opinião contêm os seguintes elementos:

- (1) Contextualização e/ou apresentação da questão em discussão.
- (2) Explicitação da posição assumida.
- (3) Utilização de argumentos que sustentam a posição assumida.
- (4) Consideração de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida.
- (5) Utilização de argumentos que refutam a posição contrária.
- (6) Retomada da posição assumida e/ou retomada do argumento mais enfático.
- (7) Proposta ou possibilidades de negociação.
- (8) Conclusão (que pode ser a retomada da tese ou posição defendida).

1. Esses elementos podem vir em qualquer ordem e nem todos precisam aparecer num artigo de opinião. Leia o artigo de opinião que se segue\*, escrito por Jairo Bouer, e ao final de cada parte indique o número correspondente aos elementos listados anteriormente. Considere como uma parte o texto que inicia após um parêntese e termina antes de outro parêntese:



Adolescentes grávidas em abrigo municipal. 02.07.2003

\*O Folhateen desta semana traz uma discussão importante sobre a pílula do dia seguinte e os abusos que jovens casais, de todas as partes do país, têm feito desse tipo de recurso. ( )

A pílula do dia seguinte é e deveria ser encarada apenas como um método emergencial para tentar evitar uma gravidez indesejada. ( ) Mas, infelizmente, o que se tem visto é que muitas garotas estão usando o método de maneira indiscriminada. ( )

Conhecem a velha história de tentar achar a saída, aparentemente mais fácil, para resolver um problema? Eu transo sem proteção e, para evitar qualquer dor de cabeça, tomo a pílula do dia seguinte logo depois! Aposto que vocês já ouviram essa história por aí! Acontece que nem tudo é tão simples como parece! ( )

Problemas podem acontecer! Em primeiro lugar, esse método traz uma concentração de hormônios femininos bem maior do que as pílulas habituais. A idéia do método é justamente dar uma "carga" extra de hormônio para fazer o endométrio (parede do útero) crescer rapidamente e, depois, com a queda rápida desses níveis, favorecer uma desca- mação do útero, o que impede que um ovo fecundado se implante e se desenvolva.

Para que esse mecanismo possa funcionar, é importante que a pílula seja tomada, no máximo, até 72 horas após a relação suspeita. Quanto mais cedo a pílula for tomada, maior sua eficácia. Assim, tomar logo no primeiro dia após a transa é melhor do que tomar três dias depois. Mas é sempre bom lembrar que, mesmo tomado corretamente, esse tipo de método pode não ser 100% eficaz. Existem mulheres que engravidam mes- mo tomando a pílula do dia seguinte no dia correto. ( )

Uma série de efeitos indesejáveis pode aparecer: dor de cabeça, náusea, inchaço e sen- sação de mal-estar. O maior risco do uso frequente da pílula do dia seguinte é uma ver- dadeira "bagunça" no ciclo hormonal. As sucessivas "cargas extras" de hormônio podem desregular o controle do próprio organismo sobre a menstruação. A mulher fica sem saber quando é, de fato, seu período fértil. ( )

Outro erro frequente é esquecer que a relação sexual desprotegida não traz apenas a gravidez indesejada como consequência, mas também o risco de DSTs e de AIDS. ( )

De fato, o casal deveria investir mesmo é no uso da camisinha e de um método anticon- ceptivo regular (como a pílula anticoncepcional) e reservar a contracepção de emer- gência apenas para as situações em que um problema acontecer (e a camisinha estourar,

9. Publicado no Folhateen, caderno da Folha de S. Paulo de 30/08/2004.

a garota esquecer de tomar a pílula convencional etc.). E seria bom que o uso sempre fosse feito com o conhecimento e o aval do médico ginecologista. Dessa forma, a garota estaria mais protegida em todos os sentidos. ( )

2. Dê um título ao artigo que, de alguma forma, permita ao leitor antecipar o assunto e a posição do autor perante ele.

3. Agora leia mais um artigo de Jairo Bouer:

### Só informação não dá conta do recado!<sup>10</sup>

Jairo Bouer

Recebi na última semana um e-mail de uma leitora atenta aos textos da coluna e observadora do comportamento dos jovens da sua escola. Vale a pena ler alguns trechos desse texto: "Apesar de tanta informação bem-intencionada, muitos dos comportamentos e situações de risco seguem acontecendo. Na minha escola, agora mesmo, há umas oito garotas grávidas, de 14 a 16 anos, e uma menina que se assumiu homossexual e é ridicularizada e excluída dos grupos".

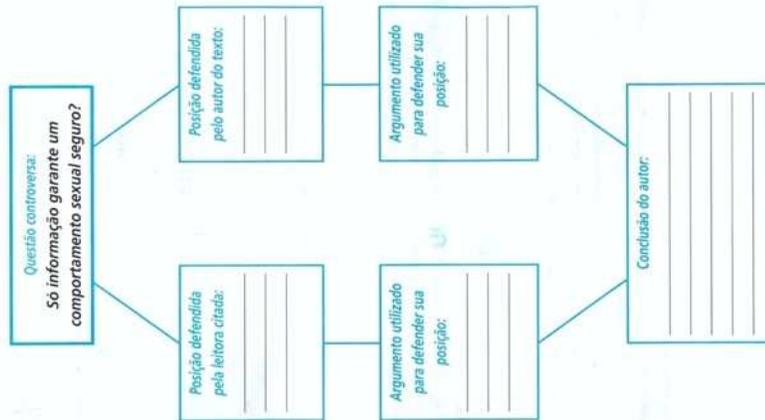
"Sabe? Você pensa que, depois que a escola abriu espaço para discussão de temas que antes eram tabus, principalmente no que diz respeito a sexo, agora que você pode ligar a sua televisão, comprar uma revista, ler uma coluna de jornal e encontrar alguém falando ou escrevendo sobre AIDS, gravidez na adolescência, preconceito, sexo tântrico etc., o comportamento não vai acontecer do mesmo jeito que acontecia antes? Engano!"

"Parece que existe um fosso entre o discurso e a ação. E o que é pior: que o foco de tanta informação acaba sendo a informação por ela mesma. Eu quero dizer: ela não chega realmente às pessoas. Até por- que a informação é usada

Jairo Bouer, 38, é médico e escreve semanalmente para o Folhateen.

10. Publicado no Folhateen, caderno da Folha de S. Paulo de 30/08/2004.

4. Desenhe um esquema semelhante ao que se segue, completando-o com o que fala:



5. E você, concorda que a maioria dos jovens de hoje possui informações suficientes sobre sexo? Concorde que só informação não basta para garantir o sexo seguro? Concorde com o argumento utilizado pelo autor para dizer que só informação não basta? Discuta com seus colegas.

## ATIVIDADE 10 DEVOLUÇÃO DOS PRIMEIROS ARTIGOS PRODUZIDOS



Finalmente você vai poder rever o artigo de opinião que escreveu no começo deste trabalho (Atividade 3), antes de estudar algumas das características desse tipo de texto. Por essa razão, talvez ele não esteja muito convincente ou apresente outras inadequações.

Lembre-se, porém, de que escrever é algo que supõe uma série de retomadas do texto com o objetivo de melhorá-lo. Mesmo os escritores profissionais fazem isso.

Releia seu artigo e, levando em conta o que estudou sobre esse gênero textual, coloque-se no lugar de seu professor e corrija-o, anotando os problemas que ele tem e o que pode ser feito para melhorá-lo. Entregue a correção a seu professor.

## ATIVIDADE 11 APROFUNDANDO A DISCUSSÃO SOBRE O TEMA ESCOLHIDO

Vimos que argumentar é convencer o outro e que isso supõe o uso de argumentos convincentes. Ora, não podemos ter argumentos convincentes sem estudar minimamente uma questão, sem obter vários tipos de informação sobre ela, sem analisá-la de vários ângulos. Por isso, você vai retomar os textos que já leu sobre o assunto, a partir das sínteses feitas por você e seus colegas. Procure ainda outros textos que possam trazer mais informações sobre a questão escolhida e destaque neles as informações e/ou argumentos novos que poderá utilizar. Construa com seus colegas um quadro com vários argumentos semelhante a este:

QUESTÃO CONTROVERSA EM DISCUSSÃO:	
Argumentos favoráveis a uma posição (explicitar qual é a posição)	Argumentos contrários a essa posição (explicitar qual é a posição)

## ATIVIDADE 12 REESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Reescreva o seu artigo, alterando o que achar necessário ou mesmo escrevendo um novo texto. Lembre-se de que você deve imaginar que seu artigo será publicado em um jornal de grande circulação na sua cidade, cujos leitores não têm necessariamente uma posição firmada sobre a questão em pauta ou podem ter uma posição diversa da sua. Para orientar sua produção, releia a instrução para a produção de texto da Atividade 3 e leia o quadro de avaliação abaixo. Quando terminá-lo, olhe novamente o quadro de avaliação e releia o texto, verificando em que você precisa melhorá-lo.

QUADRO DE AVALIAÇÃO – GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO	
Critérios	Está OK
1. Adequação do título	É preciso mudar
2. Adequação ao contexto de produção de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A questão discutida é mesmo controversa e de relevância social?</li> <li>• Você, enquanto autor, se colocou como alguém que discute a questão racionalmente, considerou o leitor e o veículo de publicação do texto?</li> <li>• Considera que conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?</li> </ul>	
3. Estrutura do texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma contextualização adequada da questão discutida.</li> <li>• Explicitação da posição defendida perante a questão.</li> <li>• Uso de argumentos para defender a posição assumida.</li> <li>• Presença de uma conclusão adequada.</li> </ul>	
4. Argumentação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de informações relevantes.</li> <li>• Emprego adequado de organizadores textuais.</li> <li>• Uso adequado dos movimentos argumentativos: sustentação, negociação, contra-argumentação/refutação.</li> </ul>	
5. Marcas linguísticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego adequado de unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação).</li> <li>• Adequação às normas gramaticais.</li> <li>• Legibilidade (aspectos de grafia, ausência de rasuras, formatação adequada do texto).</li> </ul>	

16 NOVO MECIO EM FÉRE • EDUCAÇÃO DIGITAL • ARTIGO DE OPINIÃO

Rendição Custos Auxílios, Vozes em

Diretor Presidente: Gregorio Azeite

Coordenador Geral do Programa: Roberto Carneiro, Presidente

Coordenador Executivo: Guilherme Ary Plonki

Coordenador Executivo: Benito Lúcio Schwabe

Coordenador Executivo Adjunto: Aloysio Springer

Equipe do Banco Múltiplo em Rara

Impulso: Cati Múltiplo

Impulso: Cati Múltiplo

Orientação Instrucional: Rogério Roberto Barboza

Luís Carlos

Rogério Roberto Barboza

Equipe da Produção Editorial da Matrícula Escolas

Editora Executiva: Mariana Lúcio de Moraes Sarmento

Assistente de Produção: Cati Múltiplo

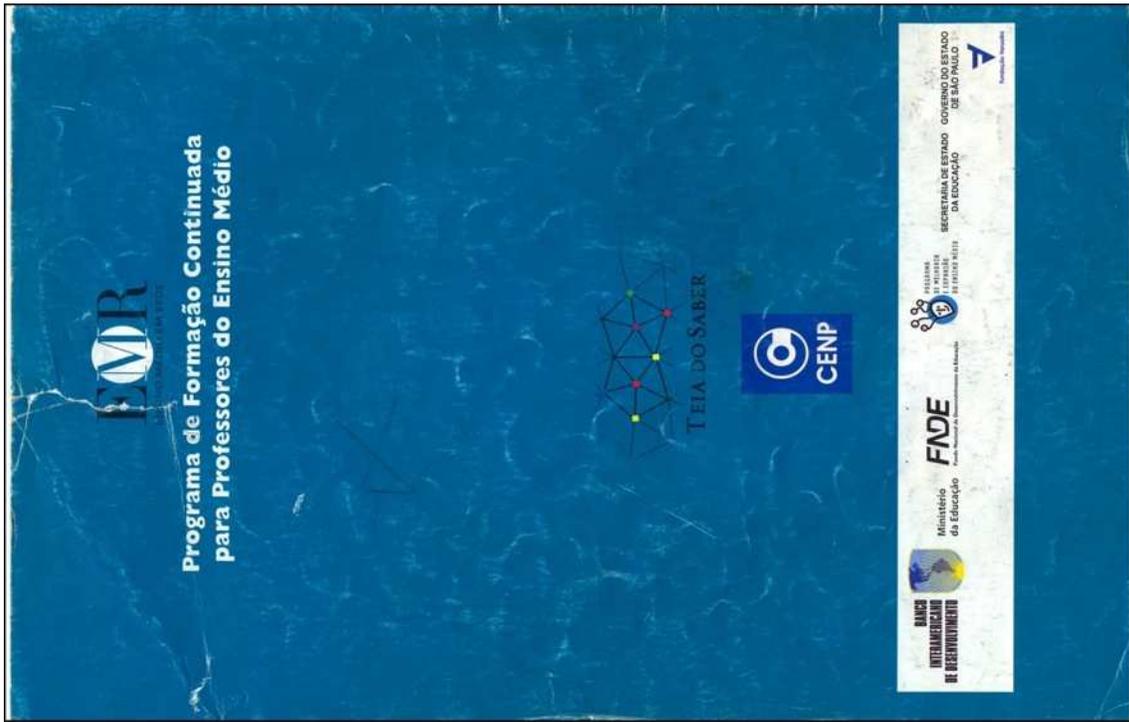
Preparação de Textos: Adriana Melo

Marcos: Paulo Roberto de Moraes

Diretor Artístico: José Carlos Augusto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Produção Gráfica: Maria Magalhães Aires Gonçalves

CTP, Impressão e Acabamento: Impressão



ANEXO I  
Primeiras versões do contexto A (capítulo 3)

José e Renato

DATA / /

nome:

A Gravidez Na Adolescência

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

A gravidez na adolescência envolve muito mais do que problemas físicos, pois daí também surgem problemas emocionais, sociais, etc. Uma mãe jovem de 14 anos, por exemplo, não está preparada para cuidar de um bebê, muito menos de uma família.

Algumas especialistas afirmam que quando o jovem tem um bom diálogo com os pais, quando para ter relações e gerar um filho, há uma baixa probabilidade de gravidez precoce e um pequeno índice de doenças sexualmente transmissíveis.

DATA / /

DSTQSS

Gravidez na Adolescência

Hoje em dia em dia estão se multiplicando mais e mais do que esperávamos, há meninas se engravidando aos 12, 13 anos de idade.

Muitas meninas param de estudar por causa da gravidez, e isso faz com que elas fiquem afastadas nos estudos, no ensino que o governo cobra e que ela vai estudar os estudos, a maioria delas não tem uma preparação de tempo, um ambiente escolar.

Hoje em dia se acredita e sabe-se no Brasil no mundo quem estão muitas crianças e isso faz com que os pais tenham problemas, muitas meninas acabam morrendo porque os pais não têm dinheiro para os estudos, muitas meninas acabam ficando uma infecção e ficando em coma.

O aborto no Brasil não é legalizado em casos de estupro de menor e até a lei.

É o que nos problemas hoje sobre isso e que as meninas tenham se perdido para que não aconteçam alguns casos de aborto precoce.

**Gravidez na Adolescência** **MAXIMA**

DATA / /

(seu)

Aborto: Gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência tem uma taxa de morte para os meninos mais baixa e que pode acontecer, as doenças sexualmente transmissíveis, engravidando mais cedo, muitas das vezes e por isso acontece a gravidez, como o menino não pensa de mais de pai e mãe, que ele acaba fazendo e que muitas delas fazem abortos sem ter de.

Um pouco que o menino, mãe tem culpa de uma mulher, acaba matando uma criança e sente a dor de ter quando criança e mãe pode ter filhos, não a culpa na aquela criança.

Os pais a mente, faz aborto mais tarde, e que se ele não dorme, acaba perdendo a vida, e se ele não dorme, acaba perdendo a vida.

É importante que fazer uma com responsabilidade, e que não faça uma, uma preservativa, não tem problemas de não sentir uma gravidez na adolescência, uma coisa sempre usar camisinha, não que sente tanto companhos de parceria, e não precisa de a gravidez, alguns também, novas doenças, como uma que todos sentem a vida, e outras coisas.

Quando forma de estar gravidez, hoje em dia está muita gravidez por estar a gravidez.

Uma forma, mãe faz uma mãe, para não ter uma de fazer uma, de relação sexual, tem que ter a responsabilidade, muita responsabilidade.

É aqui se não tiver consciência de que está fazendo

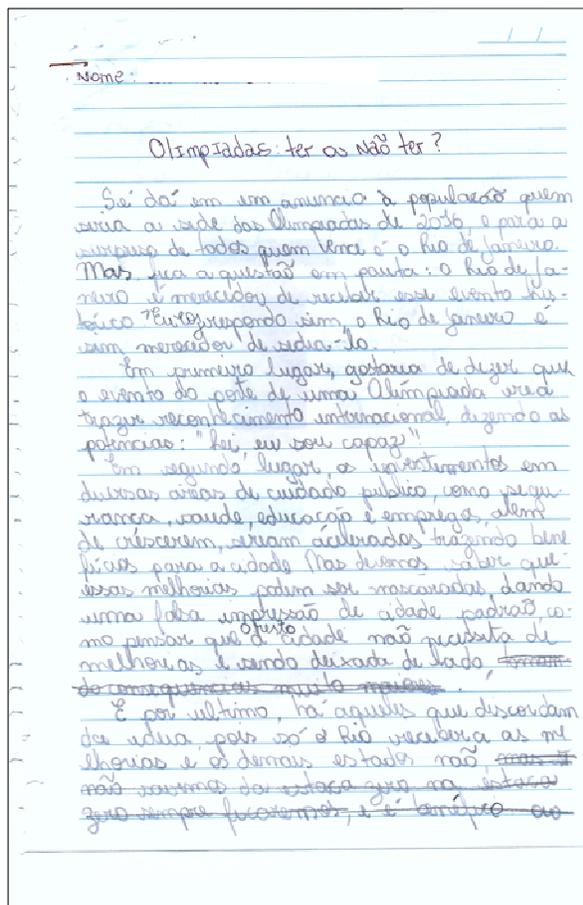
Laissa



## ANEXO J

### Primeiras versões do contexto B (capítulo 3)

Arthur e Marcos



## Nem Copa, nem Olimpíadas

O Brasil vai ser sede da próxima Copa do Mundo e das Olimpíadas. O país vai ser o primeiro da América do Sul a sediar as Olimpíadas, mas será que o Brasil tem condições para sediar esses grandes eventos mundiais?

Segundo o comentarista esportivo Ygor Kiferri, que escreve para o jornal Folha de São Paulo não, porque um país que não investe no esporte com ginásios esportivos, materiais adequados para os esportes não seria sofrer tanta responsabilidade. Vejamos outros motivos.

Em primeiro lugar, o país sofre muito com os meios de transporte, principalmente o transporte público, por exemplo os ônibus que sofrem com os congestionamentos na cidade de São Paulo, e isso pode atrapalhar a chegada do público aos estádios e ginásios onde serão realizadas as jogos.

Em segundo lugar, o Brasil tem problemas também com o saneamento básico. Uma pesquisa feita pelo IBGE em 2008 mostrou que apenas 52% das lares no país têm saneamento

básico, o que é muito ruim e que vai fazer abrigar as doenças. Portanto, um país que tem problemas como esse que não seria receber dois grandes eventos, porque pode

o país tem uma cidade bem desenvolvido para receber os jogos. Um exemplo são benefícios de outros países que sediou a Copa do Mundo de 2010 na África do Sul, que não só beneficiaram os jogadores esportivos e as cidades envolvidas no evento, mas também os países diferentes do país, com a melhoria de infraestrutura e o turismo no país por impulso do evento.

Em suma podemos concluir que mesmo com a possível ajuda de mais investimentos o Rio de Janeiro não tem condições de receber o evento, pois ele seria beneficiar não só para o Rio de Janeiro, mas sim para todo um país.

Marcos (continuação)

## Patrick

Nome: \_\_\_\_\_ DATA: / /

O Brasil foi o país escolhido para ser a sede da Copa do Mundo em 2014 e o Rio de Janeiro para ser a sede das Olimpíadas em 2016. Sua situação pode mudar. Mas fica uma dúvida sobre a capacidade de acontecer a Copa e Olimpíada por aqui, ainda mais quando a gente compara os custos.

Dizem que a África do Sul é um país mais pobre do que o Brasil e ainda assim vai ser sede de uma Copa do Mundo. Mas o Brasil está no meio de uma revolução entre as classes que derrubando helicópteros, queimando ônibus, matando famílias e invadindo escolas. Não vai ter polícia, segurança para tanto violência.

Dizem que violência tem em todo lugar, mas no Rio de Janeiro as muitas turmas de marretas por causa de assalto na praia que é o lugar mais visitado pela polícia. Não fala que os bandidos, está até derrubando helicópteros da polícia.

Eu sinceramente não sei que o Brasil está preparado para isso, ainda mais se a gente pensar em outros problemas que não são na violência. Vamos pensar:

Em primeiro lugar, o transporte é um caos aqui no Brasil. Sem ônibus, sem metrô e sem condições de atender a todo mundo que vai chegar de mais ou de outro. Em segundo lugar, a saúde é terrível, com hospitais públicos e sem médicos. Todo dia a gente vê na TV pessoas morrerem na porta da porta porque não tem atendimento

Nome: \_\_\_\_\_ DATA: / /

e o Brasil vai gastar muito dinheiro só com a Copa.

Por último, ~~faltam~~ falta muita coisa na escola para a gente praticar os esportes. Como bola, rede, quadra, etc. não tem estímulo para fazer esporte.

Por tanto, se o Brasil é mais rico do que a África para fazer a Copa e a Olimpíada por que ele não resolve antes esse problemas?

ANEXO K

**Reproduções do escrito para o escrito no contexto A (capítulo 4)**

**Carla e Paulo**

. Que a gravidez na adolescência é um assunto polêmico, desde muito cedo por causa da falta de informação, que é o grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência.

Existem vários motivos que vêm vindo de muito tempo para a gravidez precoce. Para muitas é a falta de informação, mas, na realidade, embora informação, mas os adolescentes não assimilam o conteúdo, muitas vezes os adolescentes acham que não é porque acontece com os outros que irá acontecer com ela também. Muitas adolescentes dizem que engravidou num momento de fraqueza, que aqui nem pensar.

dizem também que é por falta de responsabilidade, que os adolescentes de hoje "não têm as cabeças no lugar", mas a gravidez precoce, não vem de hoje, isso aconteceu a muito tempo, desde a época dos menes pain, até a etc.

A gravidez na adolescência que muitas vezes, prima principalmente para as adolescentes que engravidam, os problemas traziam muitas. Conflito com o namorado por que não pode assumir a situação, problemas com a família, que não aceita que uma criança seja feita, mudanças no corpo, responsabilidade com a vida que se forma no seu ventre, medo, arrependimento, culpa, tudo isso pode ficar bem pior quando o adolescente não tem apoio do namorado, amigos, familiares.

O fim da vida escolar também é um drama na vida da menina. Algumas precisam parar de estudar antes que a barriga apareça. Outras sabem um pouco, mas quase sempre acabam saindo da escola, porque não aguentam a pressão dos colegas, os professores, os pais, e também o fato de como as pessoas olham, e julgam por engravidar tão cedo.

Os responsáveis para um problema são muitos, mas nenhuma vez de justificativa para os pais, os filhos, cada adolescente tem seu motivo, e eu não vejo uma justificativa qual, não vejo também uma solução para o problema.

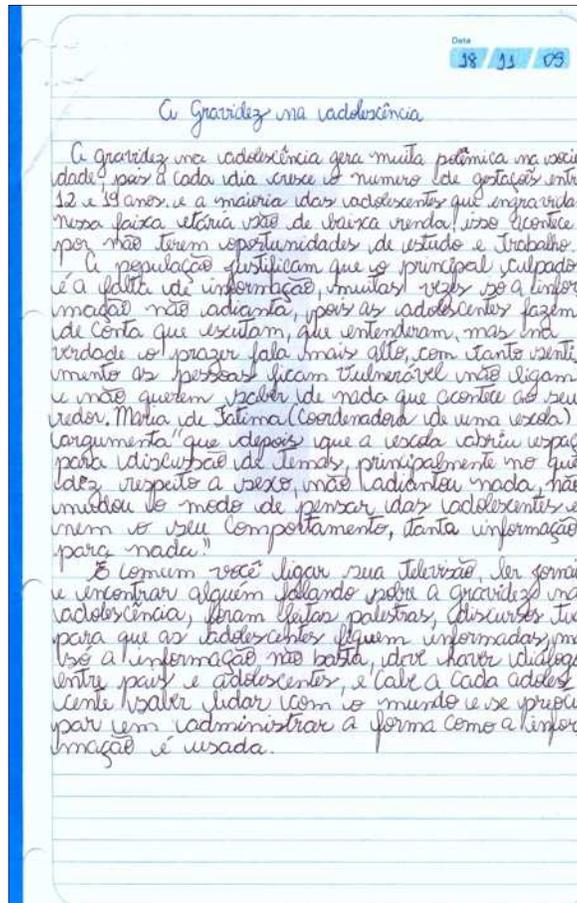
Muitas jovens no Brasil acabam engravidando cedo por causa da falta de informação, que é o grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência.

Na escola onde circulam a maioria dos jovens não trabalham essa questão, enquanto ampliam os esforços de sedução e sexo fácil.

No aborto são deixados muitos psicólogos e outros que as jovens apelam para receberem, injeções aplicadas por curiosos e semide a base de hormônios. Algumas resolvem ter o filho. Outras desaparecem e nem dão o endereço certo, que é para não serem descobertas. Há meninas que engravidam apenas por sensação de afeto, amor.



Faculdade de Americana  
 1934



ANEXO L  
Reproduções do escrito para o escrito no contexto B (capítulo 4)

## Maria e Carlos

O Rio de Janeiro merece sediar as Olimpíadas de 2016?

"Recentemente, o comentarista de esportes Milton Neves, discutiu em seu programa de televisão na emissora Bandirantes que "o Rio merece sediar as Olimpíadas, mas que o Brasil tem que saber aproveitar as oportunidades!"

Mas você acha mesmo que o Rio merece sediar uma Olimpíada? Como que tem a capacidade de receber um evento como este, ou que tenha dinheiro suficiente para isso, e como fica a segurança? De fato que está não tem condições, um país que investe nem na segurança ou até mesmo as aulas de educação física em escolas públicas, não tem porque eles querem uma Olimpíada em um estado sem segurança.

Portanto, depois de tudo isso que se opõe no país, o Rio de Janeiro não merece sediar as Olimpíadas sem condições.

O Brasil recentemente ganhou entre vários países para ser a sede das Olimpíadas de 2016, mas nos últimos tempos tem mostrado que não tem condições para ganhar esse "prêmio" por alguma razão legítima.

Primeiro o Brasil está gastando o dinheiro que poderia ser usado para outros benefícios mais necessários, como as escolas que não tem material esportivo adequado para as crianças incentivar os alunos com os esportes e com a vida.

Em segundo lugar a violência está muito grande no Brasil como por exemplo o helicóptero que foi abatido por traficantes com duas pessoas mortas e um ferido. Agora com esse violência que temos que suportar pode ser um risco a vida dos atletas, turistas e os telespectadores nas Olimpíadas.

Por último temos o transporte que não é adequado para os turistas por causa de trânsito que é horrível, muito grande e aborrecido dificultando a locomoção dos turistas e de todos.

Com isso o Brasil deveria sediar as Olimpíadas deixando de lado todos estes problemas a serem resolvidos???

## Roberto



STQSSD

Em 2014 acontecerá as Olimpíadas aqui no Brasil na cidade de Rio de Janeiro. Mas será que o Rio de Janeiro está preparado? Não, quem diz, que não, pois temos coisas muito importantes para fazer, como o trânsito que será impossível, um exemplo é o saneamento básico.

Segundo o IBGE, em 2008 apenas 52% da população era atendida pelo saneamento básico.

O comentarista Luca Kleur, que escreve para o jornal Folha de São Paulo, diz que o Brasil não está preparado para sediar as Olimpíadas, porque o país não investe muito em esportes.

Podemos admitir que tudo isso é verdade, mas se a África do Sul que é um país mais pobre do que o Brasil sediou a Copa do Mundo 2010 não encontrou nenhum problema nas Olimpíadas ocorrerem aqui no Brasil.

Além disso a escolha do país para as Olimpíadas mostra a importância do país para o mundo. As Olimpíadas não podem ser encaradas como um problema mas sim como um reconhecimento mundial.



03-12-09

Cintia nº 10 1ª A

A Copa no Brasil aconteceu no ano de 2014, no Rio de Janeiro. Mas a situação do estado não é muito boa. Em primeiro lugar, o Rio enfrenta muitos problemas, como a violência, os traficantes em contato com a polícia, os crimes, os crimes de tráfico, os traficantes trabalhavam um helicóptero e muitos. Três policiais.

Em segundo lugar, no Brasil há muitas famílias que ainda possuem condições financeiras de ter uma boa educação. O país deveria ajudar essas pessoas com o dinheiro que eles gastam na Copa.

Por fim, o Brasil não está pronto para receber a Copa/Olimpíadas.



Maria

2º

O Rio de Janeiro merece receber as Olimpíadas de 2016?

Recentemente, o comentarista de esportes Carlton Paves discutia em seu programa de televisão na Band os pontos que o Rio merece receber as Olimpíadas, mas que o Brasil tem que saber aproveitar as oportunidades! Para o Carlton Paves seria fazer tudo o que até hoje não fez, como por exemplo melhorar o transporte e a vida das pessoas que moram no Rio de Janeiro porque o dinheiro para isso vai ser muito grande.

Infelizmente, você acha mesmo que o Rio de Janeiro merece receber uma Olimpíada? Entendo que tenha capacidade de sustentar um evento como este, ou que tenha dinheiro suficiente para isso, ou seja, para melhorar a vida das pessoas, e como é que fica a segurança? Do jeito que está não tem condições, exemplo, o helicóptero que foi distribuído por bandidos na favela do Rio de Janeiro, se agora os bandidos já estão distribuindo helicópteros, imagine na recepção das Olimpíadas, os bandidos estarão mais preparados do que a própria polícia.

Infelizmente o Brasil não é ganancioso nem sempre ganhou em receber uma Olimpíada. Agora tem a uma

### Iara e Joana

<p style="text-align: right;">Data</p> <p>O Rio de Janeiro está preparado para receber as Olimpíadas e a Copa?</p> <p>O Rio de Janeiro foi escolhido na sexta-feira, 2 de outubro, em Copenhague, capital da Dinamarca, para receber os jogos Olímpicos de 2016, duas semanas após a Copa do mundo no Brasil. A escolha do país para as Olimpíadas</p>	<p style="text-align: right;">11</p> <p>Nome</p> <p style="color: red;">Português</p> <p>O Rio de Janeiro está preparado para receber a Copa e as Olimpíadas de 2016.</p> <p>O Rio de Janeiro foi escolhido na sexta-feira, 2 de outubro, em Copenhague, que capital da Dinamarca, para receber os jogos Olímpicos de 2016 duas semanas após a Copa do mundo no Brasil.</p>
--	---

### ANEXO N

#### As três versões de Ronaldo (contexto B, capítulo 5)

#### Primeira versão

#### Bilhete 1

**Coca-Cola** 11

---

A Copa será realizada aqui no Brasil em 2014 em 12 cidades, assim como as Olimpíadas que serão realizadas em 2016 na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil vai investir bilhões de reais em uma só cidade mas não que o Rio de Janeiro está preparado e muitas coisas que estão sendo feitas?

A copa e as Olimpíadas são muito importantes para o Brasil, ainda mais aqui que a população gosta tanto de esporte, vai ser muito bom quando vir essas celebrações, sem discussões ou brigas. E para o Rio de Janeiro vai ser muito bom, todo o dinheiro que vai para lá melhorando a cidade com muitas coisas boas.

Mas eu não acho que o Rio de Janeiro está preparado e não acho que é justo ter uma cidade receber tudo que é estar pensando. Por que pensar?

Em primeiro lugar, as favelas são extremamente bonitas, hospitais, escolas, pedras preciosas, tudo em condições de mercado, tudo muito bonito, mas os candidatos tem em outros lugares do Brasil, não só no Rio de Janeiro.

Em segundo lugar, o transporte das esportivas, que muitas vezes não tem para onde ir e fica os ônibus que não super todas as organizações e o transporte que fica todo o tempo sem o mínimo condições de ser Brasil as coisas.

Em último o nosso país tem muitos problemas de segurança, tem guerras entre polícia e bandidos que demora helicóptero no Rio de Janeiro não, também tem muita violência no país inteiro.

Por tanto, nosso país não está bem preparado com estas coisas, mas, vai ser problemas que não se tem no Rio de Janeiro não é feita nada. Tudo só com o Rio de Janeiro. Como fica a conta do país?

O que você acha de falar apenas sobre capacidade, ou apenas sobre investimento? Acho que do jeito que está fica meio confuso. Talvez você conseguisse argumentar melhor se falasse apenas da preparação do Rio de Janeiro, porque esse negócio de ser justo ou não só uma cidade receber investimentos é mais complicado. O que você acha?

Outra coisa, quando você cita os argumentos dos que pensam contra você, procure colocar todos os que você conhece; porque assim você vai mostrando que nenhum desses argumentos se justifica quando você começa a falar dos seus argumentos.

Tem mais uma coisa: pense se os seus argumentos são realmente convincentes; quais os problemas que o sistema que o sistema de transportes do Brasil, do jeito que é, podem causar durante a realização dos jogos? E o sistema de saúde? Pense!

Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom 11

---

Copa e Olimpíadas aqui no Brasil?

A Copa será realizada aqui no Brasil, como todas as outras, em 2014 em 12 cidades, assim como as Olimpíadas que serão realizadas em 2016 na cidade do Rio de Janeiro. O Brasil vai investir bilhões de reais em uma só cidade mas, não que o Rio de Janeiro, mesmo com tanto dinheiro, está preparado para isso?

A copa e as Olimpíadas são muito importantes para o Brasil, por que com essas coisas muito coisa acontece no país. A cidade do Rio de Janeiro vai receber muito dinheiro do governo, a cidade vai ser construída, portos e aeroportos vão ser reformados. Algumas pessoas dizem que a copa no Brasil e as Olimpíadas no Rio é muito importante principalmente por causa dos investimentos no país e na cidade. Mas pessoas dizem que não é uma oportunidade para as coisas melhorarem para quem vive nas favelas do Rio, por que quem vive aí não tem dinheiro, segurança etc porque tudo vai receber dinheiro para melhorar.

Mas apesar de tudo isso eu não consigo que tudo vai melhorar, principalmente no Rio de Janeiro. Não vai.

Em primeiro lugar, é errado pensar que ter uma Copa de Mundo pode ajudar as coisas que a cidade precisa desde muito tempo. Todo mundo sabe que se as pessoas precisarem de coisa para viver no Rio de Janeiro é muito tempo e não sabem das coisas para começar a fazer coisa no lugar de falar.

Em segundo lugar, o governo vai gastar muito dinheiro com muitos estádios de futebol, que quase ninguém vai usar que gastar a Copa e as Olimpíadas, que foi no Rio de Janeiro, por exemplo, já tem o Maracanã e o Copacabana que são boas.

FORONI

**Segunda versão**

**Bilhete 2**  
**Terceira versão**

1 / 1

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

estádios para jogos de futebol, ele foi em outras cidades mais pa-  
ra o estádio vai ficar pronto a envolta um monte de gente  
passando necessidade.

Em terceiro lugar, o dinheiro no Rio de Janeiro não  
vai resolver o problema dos helicópteros que ficam metidos  
de a polícia e desarmados o helicóptero que não desarmou  
lá no Mossoró, Maracá no Rio de Janeiro. Já fazer  
que mesmo faz no paracaidismo que enquanto dura o jogo  
o helicóptero não vai depois que acabar o vôo no ar  
tem.

Por último, não adianta melhorar o transporte no Rio de Ja-  
neiro se as pessoas não tem que ir para outras cidades  
se o jogo de futebol, se o tempo tem que mais do Rio  
e se para São Paulo, com tanto congestionamento no tra-  
nito com tanto bodega ele não vai conseguir chegar no tempo  
certo para assistir o jogo que ele jogar com no ingresso. Num  
caso São Paulo sabe que ele não tem nem como fazer  
mais estúdios nem aeroporto.

É claro que qualquer país no mundo vai querer uma  
Copa do Mundo e uma Olimpíada porque sem graça do mun-  
do inteiro e é muito legal, festivo, aprende outras culturas,  
mas o nosso país não está no momento certo para receber  
a Copa e a Olimpíada por tudo o que foi dito antes. O Rio  
de Janeiro poderia melhorar muito antes de querer receber isso.

1 / 1

### Copa e Olimpíadas

A Copa do Mundo será realizada aqui no Brasil, como  
todos sabemos, em 2014 em 12 cidades, assim como  
as Olimpíadas que serão realizadas em 2016 na cidade  
do Rio de Janeiro. O Brasil vai investir bilhões de  
dólares em várias cidades, mas será que o Rio de Ja-  
neiro, mesmo com tanto dinheiro, está preparado para  
isso?

A Copa e as Olimpíadas são eventos muito importantes  
para o Brasil por que com esses eventos muito mais e  
contém mais para a cidade do Rio de Janeiro vai  
receber muito dinheiro do governo, então vão ser com  
tráfego, polícia e aeroportos vão ser melhorados. Alguns  
pessoas dizem que a Copa no Brasil e as Olimpíadas no  
Rio é muito importante principalmente por causa dos  
investimentos no país e na cidade. Essas pessoas dizem  
que isso é uma oportunidade para as coisas melhorarem  
para quem vive nas favelas do Rio, para quem usa  
ônibus, metrô, transporte, segurança etc porque tudo vai  
receber dinheiro para melhorar.

Mas apesar de tudo isso eu não consigo acreditar  
que tudo vai melhorar principalmente no Rio de Janeiro  
de novo.

Em primeiro lugar, é muito difícil para ter uma Copa  
do Mundo para poder fazer as coisas que a cidade que  
está sendo muito tempo. Todo mundo sabe que os países  
precisam de copos de investimento técnico de saúde e de  
segurança a muito tempo e se agora eles começam a fazer

Preste atenção para a concordância no texto "estadas vão ser construídas" "Olimpíadas serão..."

Preste atenção nos verbos que devem terminar em (m) "Essas pessoas aloga(m)"

Preste atenção em certas expressões, como o (que nem o) "que nem aconteceu lá no Monor dos Macacot". Há contra uma expressão mais formal?

Outra coisa nesse parágrafo do (quem): não fica estranho dizer que o dinheiro não vai resolver o problema dos traficantes? O governo precisa dar dinheiro para os traficantes para que eles resolvam seus problemas? Não seria: os investimentos em segurança poderão não resolver o problema do tráfico, já que...

"pagou caro no ingresso" ou pagou caro pelo ingresso?

Por último: os seus argumentos principais parecem bons. Mas acho que o que eles apresentam poderia ser mais explorado. Por exemplo, o seu primeiro argumento é bem interessante e acho que seria bom se você o desenvolvesse mais. Qual o problema de se esperar pela Copa e pelas Olimpíadas para começar a resolver os problemas?

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

1 / 1

esse é lugar de  
 as duas pessoas. As  
 Olimpíadas não são  
 do governo.

Em segundo lugar,  
 que construiu estado  
 isso depois que pagou  
 por no Rio de  
 Janeiro e o Estado  
 pagou de futebol. O  
 estado não ficou  
 pagando necessidades.

Em terceiro lugar,  
 dentro não resolver  
 ladrões conseguem  
 como aconteceu no  
 Jogos. Vai fazer  
 que enquanto de  
 depois que acabar.

Por último não  
 se não tem de "já  
 se para antes de  
 turismo tem que  
 tanto congestionar  
 chegar no tempo  
 que não pelo ing  
 que não tem  
 aeroportos.

E claro que  
 Copa do Mundo e  
 do mundo inteiro

Outras culturas, mas o novo país não está no momento  
 certo para receber a Copa e a Olimpíada por tudo o  
 que foi dito antes. O Brasil precisa melhorar muito antes  
 de quem receber isso.

**ANEXO 0**  
**As três versões de Thiago (contexto A, capítulo 5)**  
**Primeira versão** **Bilhete 1**

<p style="text-align: center;"><u>Gravidez Na Adolescência</u></p> <p>Hoje em dia, este tem sido um assunto muito comentado pela mídia e discutido tanto pela sociedade como também pela igreja.</p> <p>A exposição sexual precoce de adolescentes tem reverberado diretamente o sexo, seu uso, a gravidez indesejada e as doenças sexualmente transmissíveis, justamente por não ter um cuidado (preconceitos) ou pelo excesso de se preservar para o casamento, evitando todos os males sem preocupações.</p> <p>isto é o pensamento cristão, que muitos têm contra em conflitos com a ciência, que afirma que o uso de preservativos basta.</p> <p>A gravidez na adolescência é um fato alarmante, pois isso revela que os jovens não têm ciência dos riscos que podem ocorrer, ou simplesmente não se preocupam com o futuro, não têm pensamento a longo prazo.</p> <p>Porque isto é uma preocupação que afeta o resto da vida dos pais adolescentes, muitos têm filhos que abandonam seus estudos por ter que sustentar as famílias.</p> <p>Por isso é obrigação do estado, sociedade ou igreja alertar a juventude que ainda muitas vezes em suas atitudes, dando passo longos demais, não sabendo que para tudo na vida há um tempo determinado na vida para tudo, fazendo de suas vidas algo precioso que não cabe ser agido de leve, algo que não é descartável.</p>	<p>... como vai?</p> <p>Quero começar dizendo que achei o seu texto incrível, você escreve muito bem, argumenta bem. Sei lá que nenhum escritor manda o texto sem revisá-lo e por isso gostaria que você prestasse atenção em algumas coisas importantes. Pode ser?</p> <p>Você compara o pensamento cristão com o pensamento científico, que acha que só usar o preservativo já é o bastante. Se ele não basta, não seria bom tentar mostrar o porquê?</p> <p>Você acha que o fato de se preservar para o casamento é tão óbvio assim? Como você faria em seu texto para convencer os leitores a discutirem a castidade como forma de se prevenir?</p> <p>Você poderia mostrar porque a gravidez é um fato alarmante? Será que só porque engravidam ou se tornam pais os jovens não pensam no futuro?</p> <p>O "isso" do 4º parágrafo se refere a quê?</p> <p style="text-align: right;">Aguardamos sua resposta Eron</p>
---	--

## Gravidez na adolescência

Não dá para quando observamos a questão, polêmica da gravidez na adolescência muitas dizem que a falta de informação é a culpada por ter tanta incidência de gravidez entre os jovens.

Eu analiso tal assunto, acho que a falta de informação não é o principal responsável pelas causas de gravidez adolescente. Porque tenho em mente como ~~assunto~~ esse assunto é muito abrangente em nosso mundo que, atualmente é globalizado, ou seja, as pessoas tem em mente como se prevenir ou evitar a gravidez, porém ainda existem pessoas que são "distantes" quanto a esse tipo de informação, e que quero dizer é que o grupo de pessoas que não tem uma noção deste assunto são os familiares pobres, que moram em lugares remotos, sem acesso à informação.

Concluindo, acredito que a principal causa da gravidez na adolescência é a falta de responsabilidade e falta de consciência moral, ou seja, as pessoas fogem aos prazos, não pensam a longo prazo, não pensam nas consequências. Não tem em mente que podem perder uma parte de sua vida perdendo a verdadeira identidade de que é ser adolescente.

Não seria bom explicar para os seus leitores por que a questão da gravidez parece é polêmica?

Diga, se você vai rebater o argumento dos que dizem que não tem acesso à informação, dizendo que vivemos num mundo globalizado, o que você pretende admitindo que existem pessoas "distantes"? Você está defendendo qual lado?

Mesmo os mais pobres não teriam acesso à informação de algum modo? O que você acha de fazer no seu texto a estratégia da negociação, que nós aprendemos?

"Podemos admitir que falta informação para as pessoas mais pobres e que moram em lugares remotos, mas..."

Explique melhor o que a consciência moral tem a ver com a verdadeira identidade adolescente. O que é isso?

## Gravidez na adolescência

Hoje em dia, na mídia, na conversa entre os jovens, é comum percebermos que um dos assuntos mais discutidos é a questão da gravidez na adolescência.

Este assunto se tornou polêmico, pois, há várias opiniões divergentes entre os jovens e entre ciência e religião.

Por um lado defende que a preservação por anticoncepcionais não basta, já a igreja prega a preservação do corpo para o casamento. Mas esse é um dos conflitos que fazem desse tema tão polêmico, há também a questão de que falta de informações é a principal causa para as meninas engravidarem tão cedo.

Podemos admitir que a falta de informações para os jovens mais pobres é que moram em lugares remotos.

Para algumas pessoas, essas meninas não têm acesso da falta de instrução, da falta de informações que elas conseguem entender, da falta de esclarecimento e assim sabe o que elas podem passar se forem tão cedo.

Mas, por menor que seja a informação que chega a estes lugares é mesmo que elas não entendem o que estão fazendo, há sim uma pequena consciência de que engravidar provavelmente é perder parte de sua vida com um responsabilidade que terá, talvez, no futuro.

Portanto não falta informação para essas meninas, falta de responsabilidade para os jovens que não é de ter uma vida sexual tão cedo e achar que se preservativo é o método mais seguro tudo como a ciência diz.



1 / 1

Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom

### Gravidez na adolescência

Um tema muito polémico é a gravidez na adolescência. Muitos jovens nos adotam essas atitudes quando se relacionam sexualmente e não pensam nas consequências dessa relação e acabam engravidando. Muitas dessas meninas dizem que não tiveram informações suficientes e que por isso elas acabam engravidando de um momento. Mas a verdadeira causa desse grande índice de gravidez é a falta de responsabilidade e de interesse em buscar a informação.

Muitas pessoas com renda mais baixa/pobres têm filhos. Estas têm informações por meio de práticas locais (promovidas por ONGs e sindicatos) e pessoas bem informadas em diminuir o índice de gravidez. Já os ricos e médios com renda mais alta têm como fonte de informações a internet, a televisão, os jornais e as pessoas ao seu redor.

Foi a falta de responsabilidade e liberdade que o jovem consegue ter com o pai ajudado a levar o índice, pois, muitos e muitos não têm de casa sem hora para voltar e os pais não se preocupam em perguntar onde o filho estava e com quem ele estava.

1 / 1

Seg Ter Qua Qui Sex Sab Dom

isso gera uma desaprovação e uma sensação de "super homem" na vida sexual. Fazendo até pensar que ele pode fazer tudo e que nada sai errado com ele.

Por isso, há essa falta de responsabilidade que os meninos e meninas não podem falar que falta informação para eles.

Procurou explicar para os seus leitores por que esse é um tema polêmico. Isso nem sempre está subentendido.

Isso para entendermos: você acha que não é falta de informação que leva muitos jovens casais a se tornarem pais antes do tempo; o que falta é prevenção, interesse pela informação e autoridade e limites dos pais. Você não acha que essas três coisas estão muito espalhadas pelo texto?

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

//

### Gravidez na adolescência

Atualmente a gravidez na adolescência tem se tornado um tema muito discutido pelas pessoas, porque é um tema que envolve relação sexual entre adolescentes e por isso esse tema é polêmico porque as pessoas se perguntam se esse adolescente já tem idade para ter uma relação sexual.

Quando esse jovem viria um filho esse problema é pior e muitas pessoas perguntam se falta informação para as meninas não engravidarem. Muitas dessas meninas dizem que não tiveram informação suficiente e que por isso elas acabaram engravidando de um namorado. Mas a verdadeira causa desse índice de gravidez é a falta de responsabilidade e de interesse e de interesse em buscar a informação.

Mesmo pessoas com renda baixa estão tendo informação por meio de projetos sociais (como por ONG's e igrejas) e mesmo assim insistem em diminuir a qualidade. Já as meninas e meninos com renda mais alta tem como fonte de informação a internet, a televisão, os esportes e as pessoas ao seu redor.

1 / 1  
 Há também a liberdade que o homem consegue hoje com os pais, pois eles têm de sair sem hora pra voltar e sem limites, isso gera uma distorção e uma sensação de "super-homem" no século XXI, fazendo ele pensar que ele pode fazer tudo o que nada vai acontecer com ele.

Isso por isso, por essa falta de responsabilidade, que nem os e nem os não podem falar que falta informação para eles.

## ANEXO Q

### As três versões de Jucélia (contexto A, capítulo 5)

#### Primeira versão

#### Bilhete 1

<p style="text-align: right;">1 / 1</p> <p><u>A gravidez na adolescência</u></p> <p>A gravidez na adolescência está aumentando a cada dia, após há várias adolescentes que já estão grávidas com 13, 14, 15 anos. A maioria delas não acabam os estudos para cuidar do bebê, e por causa disso elas acabam ficando sem um emprego digno, por causa do bebê e não sabem elas pensam no futuro que terão.</p>	<p>... como você?</p> <p>Confesso que estava ansioso por ler o seu texto, afinal, você só é antiga agora. Gostaria de fazer, se você me permitir, alguns comentários que, acredito, poderão ajudá-la a melhorar o texto. Acho que um escritor sempre gosta de retornar de outras pessoas sobre aquilo que ele disse. Então, vamos lá?</p> <p>Acho que você mesma, ao reler seu texto, talvez perceba que ele está muito demais para alguém que quer dar uma opinião e defendê-la com argumentos.</p> <p>O que a gente percebe é uma série de informações sobre o crescimento da gravidez na adolescência, sobre as idades em que ela mais ocorre, sobre o abandono dos estudos, sobre a falta de emprego...</p> <p>Afinal é a sua opinião sobre a questão "a falta de informação é a grande responsável pela gravidez na adolescência?" E os porquês?</p> <p>Tenha certeza de que todos gostaríamos de conhecê-los</p> <p style="text-align: right;">Eron</p>
---	---

<p>11</p> <p><u>Atenção na admissão</u></p> <p>Atenção na admissão está ocorrendo a cada dia e isso leva muito a ser questionada a falta de informações sobre como se apresenta ou estes tipos de informações para ajudar as escolas as meninas sobre a questão de que informações não falta para obter as vendas e se que pelo rádio, pelo rádio e pelo internet não vai faltar informações para quem quer ter educação e não esquecer de que que falta mesmo é a responsabilidade. Muita gente acha que a informação não é boa para as meninas e que elas não conseguem entender a informação que eles. Muita gente acha que se a família começa a falar de sexo a coisa vai se resolver.</p> <p>Mas não é assim: as meninas e meninas sabem que nada de ruim vai acontecer com elas que elas podem fazer o que quiser que não vai dar nada. Elas só se prejudicam mesmo se elas pedem a facilidade. Não que cuidar de uma criança dizendo alguém fala que engasgado porque não sabia de nada e não acredita. Como não sabia de um qualquer novela isso acontece.</p>	<p>Seu texto melhorou muito. Olhe você mesma: agora dá para ver que você tem uma opinião formada sobre a falta de informação, ou seja, você não acredita que falta informação, mas, sim, responsabilidade.</p> <p>Parabéns pelo progresso. Apenas gostaria de chamar sua atenção para o fato de que um artigo de opinião é um texto que escrevemos e por isso estamos sujeitos a sermos questionados de todos os lados. Isso acontece porque o que achamos pode incomodar muitos leitores. Então, pense um pouco: do jeito que você escreve sobre a falta de responsabilidade dá a impressão de que todas, eu disse todas, as meninas que engravidaram de seus namorados foram irresponsáveis!!!</p> <p>Será?</p> <p>Outra coisa: querer com 2?</p> <p>"em qualquer novela isso acontece", isso o quê?</p>
---	--

## Terceira versão

11/11/2020

A gravidez na adolescência

A gravidez na adolescência está crescendo a cada dia e isso é uma coisa muito ruim. Existem muitas informações sobre como se prevenir e sobre tipos de informações para ajudar as meninas a evitar a gravidez. Mas que informações não falta, tanto pelas escolas e na televisão, pela rádio e pela internet não são feitas informações para quem quer ter filhos e não engravidar. São essas mães que falaram sobre isso e que mostraram o problema de uma adolescente quando ela engravidou elas não acabam estudando para cuidar do bebê e por causa disso elas acabam ficando sem um emprego digno, por causa do bebê e só depois elas pensam no dinheiro que precisam.

Mãe que o que falta mesmo é responsabilidade. Muita gente acha que as famílias começam a falar de sexo a casa não se resolve. Mas mãe é assim. A menina é menorzinha que cada de quinze ou vinte anos. Com ela podem falar o que quiser que mãe vai dar tudo. Elas pensam assim como se elas fossem super-heróis do filme que podem fazer de tudo. Acha que a culpa não é das adolescentes porque elas não são maduras para tomar decisões tão de adulto assim e se quem decidir é o crédito que o país deveria ajudar ajudando a não fazer caso - impedindo do filho e do filho usar para falar das sem saber com quem ela ou ele não estão. Se as adolescentes não podem pensar como adultos adultos deveriam cuidar mais das adolescentes.

ANEXO R

As três versões de Carlos

Efeitos nulos provocados pelo mau funcionamento locução "por mais que..."

Primeira versão

Bilhete 1

<p>11</p> <p>"A falta de informação é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência?"</p> <p>Na adolescência é muito comum que você veja "crianças" <sup>apresentando</sup> <del>apresentando</del> <sup>problemas</sup> <del>problemas</del> justificar que o principal culpado é a falta de informação, que ninguém ensina e etc. Mas na verdade a gravidez acontece quando a pessoa se dá ao luxo de pensar sem se preocupar, por pensar que não acontece com o outro.</p> <p>O tema não discutido ultimamente a gravidez na adolescência, foram feitas palestras, propagandas nas televisões, jornais, ditos, indústrias de preservativos.</p> <p>Depois de uma gravidez na adolescência muitas desculpas são inventadas, mas a mais usada é: "Eu não sabia que ia fazer".</p> <p>Então a gravidez na adolescência é um grande pedaço da vida que foi "perdido" pois o mito da adolescência "Já ERA" a pessoa não praticamente um adulto, com a inteligência de criança, em repensar o que aconteceu. Ou seja é o começo de uma nova vida.</p>	<p>E aí ... , como vai?</p> <p>Antes de começar, gostaria de dizer que você é muito comunicativo, alegre e espontâneo, e essas são qualidades muito valorizadas hoje em dia.</p> <p>Você fez uma coisa muito inteligente no seu primeiro parágrafo, você fez uma refutação, ou seja, você primeiro nos mostrou o que geralmente essas "crianças" grávidas costumam dizer como "desculpas", para depois mostrar o seu ponto de vista. Parabéns! Saber isso no texto não é nada fácil.</p> <p>Que tal se nos outros parágrafos você tentasse comentar essas mesmas "crianças" do porque elas estão enganadas? Você poderia argumentar para isso. Ali porque poderá haver muitos adolescentes na sua escola que pensam de outra forma, apesar de toda informação e de todo conhecimento sobre o assunto.</p> <p>No segundo parágrafo não parece muito clara a sua intenção quando você fala das palestras e propagandas.</p> <p>O terceiro parágrafo não seria por acaso uma continuação da ideia principal do 1º? (as desculpas)</p> <p>No último parágrafo tente explicar por que é um pedaço perdido. No texto "Meninas Grávidas" nem todas acham isso. Não seria legal tentar convencê-las com bons motivos? E esse "Ou melhor..."? A gravidez precoce é ruim ou não?</p> <p>Bom texto! Eron</p>
--	---

## Segunda versão

<p>neni.</p> <p><u>Gravidez na adolescência parte 2.</u></p> <p>Na adolescência é muito comum que você seja "criança" grávida, pessoas justificam que o principal culpado é a falta de informação que ninguém ensina e etc. Mas na verdade a gravidez acontece quando a pessoa de os dois não pensam em se prevenir, pois pensam que não acontecem com os outros.</p> <p>Os adolescentes estão muito enganados. Pois a gravidez não é difícil de acontecer, Mas mesmo assim, com jogos e outras meios de divulgação das formas de prevenção. Por mais que os pais falem, os professores ensinam que não é bom engravidar na adolescência, muito raras a vontade de ter uma relação sexual e por isso acabam fazendo uma grande "bobagem". Enganam!</p> <p>Alguns adolescentes vão em busca da relação sexual para tentar "prender" o namorado e mais quase sempre a intenção que a adolescente acaba se frustrando, pois o namorado some no mundo.</p> <p>Enfim a gravidez na adolescência é um grande pedasso da vida que já perdidos por o resto da adolescência "Tá ERRA". Adultos idosos dizem que a melhor fase da vida é a adolescência, agora imagine tá que deixa o amap, or festa e muita</p>	<p>entre coisas para ter que ficar cuidando do seu filho, a adolescente tem que arrumar um jeito de sustentar, não só ela como o seu filho. Elas acreditam que cuidar do seu filho é como brincar de boneca, onde tudo é uma maravilha. E hoje se arrependem dizendo: "EU PREFERIA CONTINUAR BRINCANDO DE BONECA!"</p>
--	--

Quem são essas pessoas? O que mais elas costumam dizer? Veja essa frase: "Por mais que os pais falem, os professores ensinam que não é bom engravidar na adolescência." Ela não está retorcida? Quer dizer que os pais querem que as filhas engravidem? Ela faz parte do seu segundo parágrafo, que funciona, na verdade, como argumento para a sua opinião (Mas na verdade a gravidez acontece quando os dois não se previnem), já que o terceiro parágrafo é apenas um julgamento seu (elas querem prender o namorado...); e o último é uma mistura de informação (Adultos e idosos dizem...) e julgamento (Elas acreditam que...). Acho que, do jeito que a frase está, ela compromete o seu argumento, que é o único do texto!

No terceiro parágrafo: "a intenção que a adolescente acaba se frustrando"?

"A gravidez é um pedaço perdido da vida". E as jovens que provocaram a gravidez, ou seja, aquelas que engravidaram como opção de vida? Elas não seriam um exemplo de que a falta de informação não é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência? O que você teria a dizer!

Evon

Na adolescência é muito comum que você veja "crianças" grávidas, elas justificam que a principal culpada é a falta de informações, que ninguém ensina, etc. Mas na verdade é diferente, a gravidez os dois pecam não pensam em se prevenir, pois pensam que se casarão em 5 anos.

Os adolescentes estão muito enganados por a gravidez não ser difícil de evitar. Mas mesmo assim, com preservativos e outros meios de divulgação das formas de prevenção. Por mais que os pais falem, os professores reforcem que não é bom engravidar na adolescência. Muitas vezes a vontade de ter uma relação sexual é maior e por isso acabam fazendo uma grande "laxura". Engravidam!

Algumas adolescentes não em busca da relação sexual para tentar "prender" o namorado, mais quase sempre a intenção da adolescente acaba se frustrando, pois o namorado some no mundo.

Então a gravidez na adolescência é um grande pedaço da vida que foi "perdido" pois o resto da adolescência "já era". Adultos e idosos dizem que a melhor fase da vida é a adolescência, agora imagina tu que deixas o amigo, os pais e muitas outras coisas para tu que fica cuidando do seu filho, a adolescente tem que assumir um jeito de sustento, não só da mãe e do filho. Elas acreditam que cuidar do seu filho é como brincar de boneca, onde tudo é uma maravilha. E logo se esquecem dizendo: "eu preferia continuar brincando de boneca".