

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

CÉSAR CANHADAS

O ALFABETISMO INEFICIENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A
METODOLOGIA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR GÊNERO DISCURSIVO-
TEXTUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

SÃO PAULO

2017

CÉSAR CANHADAS

O alfabetismo ineficiente na Educação Básica brasileira e a metodologia de Sequência Didática por gênero discursivo-textual no ensino de Geografia

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Bacharel em
Geografia.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda.

SÃO PAULO

2017

CANHADAS, César. **O alfabetismo ineficiente na Educação Básica brasileira e a metodologia de Sequência Didática por gênero discursivo-textual no ensino de Geografia.** Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca examinadora

Examinador(a) _____

Instituição _____

Julgamento _____

Assinatura _____

Examinador(a) _____

Instituição _____

Julgamento _____

Assinatura _____

Examinador(a) _____

Instituição _____

Julgamento _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

A despeito de seu nome oficial, este Trabalho de Graduação Individual contou com a contribuição de diversos outros indivíduos e grupos, em diferentes níveis, âmbitos e épocas, bem como todo o período do curso de graduação em Geografia que se encerra. Sendo assim, agradeço especialmente:

A Universidade de São Paulo e os programas de fomento à graduação que viabilizaram a pesquisa registrada nesta monografia – Programa Ensinar com Pesquisa, da Pró-reitoria de Graduação, e Bolsa de Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH);

A Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda, que persiste na formação de professores de geografia com ética, inovação e rigor científico, possibilitando aos seus alunos espaço e orientação adequados para se modificarem como seres humanos e profissionais;

Os círculos de estudo e pesquisa coordenados pela Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda, cujos dados, reflexões e experiências compartilhadas constituem um trabalho de pesquisa coletivo em muitos aspectos transgressor para o seu meio e essencial para estudantes da graduação no Departamento de Geografia da USP;

As colegas de percurso e amigas Bruna Simões Lima, Tuanny Maia Costa e Luiza Feres, exemplos de dedicação e seriedade, com as quais temos a sorte em poder contar próximas à educação e ao ensino de Geografia;

Por fim, e sobretudo, os familiares que viabilizaram o Bacharelado e a Licenciatura em Geografia com suporte físico, emocional e financeiro, tornando-se partes indissociáveis do processo e, portanto, desta conclusão.

RESUMO

CANHADAS, César. **O alfabetismo ineficiente na Educação Básica brasileira e a metodologia de Sequência Didática por gênero discursivo-textual no ensino de Geografia**. Trabalho de Graduação Individual apresentado ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Estudos recentes sobre o nível de alfabetismo no Brasil têm posto em questionamento o número oficial de analfabetos divulgado pelo Ministério da Educação (cerca de 8%), trazendo dados que expõem uma massa de pessoas que não são proficientes na Língua Portuguesa: segundo o INAF 2016, 27% da população brasileira pode ser classificada como semianalfabeta, sendo que apenas 8% da população consegue elaborar textos complexos e opinativos (são proficientes). Tal realidade tem origem na Educação Básica, nível de ensino cujos professores de Geografia identificam na alfabetização fragilizada e na falta de leitura as principais razões à dificuldade de aprendizagem na disciplina. Pensando nisso, o grupo de pesquisa no qual se desenvolveu este trabalho buscou na metodologia de Sequência Didática por gênero discursivo-textual, de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a fundamentação para compreender nas aulas de Geografia o ensino da linguagem oral e escrita, de modo a desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Foram analisadas vinte e sete elaborações de alunos participantes de três sequências didáticas a fim de identificar o impacto das atividades relacionadas ao gênero de texto, à capacidade de linguagem *argumentação* e/ou ao conteúdo curricular de Geografia. Parte dos resultados veio ao encontro das proposições iniciais da pesquisa sobre a metodologia adotada, registrando aprendizagens diversificadas por meio dos textos estudados.

Palavras-chave:

Sequência didática; analfabetismo; alfabetismo ineficiente; argumentação; gêneros textuais; ensino de geografia.

LISTAS

Lista de Tabelas

1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo	18
2 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo e escolaridade	18
3 – Evolução dos percentuais dos entrevistados que não costumam ler livros Entre 2001 e 2011, por escolaridade	19
4 – Capacidades e gêneros.....	36
5 – Tabela-síntese – Prof ^a Paula Watson.....	41
6 – Tabela-síntese – Prof ^a Daiane Luz.....	44
7 – Tabela-síntese – Prof ^a Marília Rizzo	48

Lista de Gráficos

1 – Taxa de alfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil	14
2 – Taxa de analfabetos, por grupos de idade - Brasil	14
3 – Níveis verificados para leitura no Brasil – 2013 e 2014.....	15
4 – Níveis verificados para escrita no Brasil - 2014.....	16
5 – Pessoas que não costumam ler livros por grau de escolaridade	19
6 – Razões atribuídas para as dificuldades de aprendizagem em Geografia	21
7 – Contribuição da Geografia na Educação Básica (Ordem 1).....	21
8 – Contribuição da Geografia na Educação Básica (Ordem 2).....	22

Lista de Esquemas

Estrutura da Sequência.....	33
-----------------------------	----

SUMÁRIO

Introdução e Apresentação	8
Capítulo 1 – O alfabetismo real do Brasil	13
1.1 – A percepção dos professores de Geografia	20
Capítulo 2 – A Sequência Didática por gênero discursivo-textual como possibilidade metodológica ao professor do Ensino Básico	24
2.1 – Reflexão e prática do profissional docente	24
2.2 – Desenvolvendo capacidades de linguagem nas aulas do Ensino Básico	27
A) O ensino de gêneros textuais	27
B) A Sequência Didática por gênero discursivo-textual.....	32
C) As capacidades de linguagem como núcleos da Sequência Didática por gêneros discursivo-textual.....	35
Capítulo 3 – Estudos de casos de Sequência Didática por Gênero discursivo- textual na disciplina de Geografia da Educação Básica	38
3.1 – Estudo de caso 1: Sequência didática da Prof ^a . Paula Watson	41
3.2 – Estudo de caso 2: Sequência didática da Prof ^a . Daiane Luz.....	44
3.3 – Estudo de caso 3: Sequência didática da Prof ^a . Marília Rizzo	48
Considerações finais	52
Referências	54
Anexos	56

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO

[...] muitos deles [professores] se encontraram acorrentados às preocupações básicas e às questões fundamentais pouco inspiradoras que os formuladores de políticas e o público lhes impõem. A realidade de trabalho desses professores não tem sido energizadora, caracterizada pelo julgamento especializado, pela aprendizagem revigorante e por uma comunidade profissional fortalecida; tem sido antes um mundo desanimador de microgestão, padronização e complacência profissional, no qual as demandas cresceram, os recursos se tornaram escassos e a confiança pública tem faltado (HARGREAVES, 2004).

O pesquisador da educação Andy Hargreaves define a etapa do capitalismo em que nos encontramos como “sociedade da aprendizagem”, sendo ela marcada pela efemeridade dos fenômenos econômicos e pela consequente necessidade das pessoas escolarizadas disporem de capacidades individuais suficientes (e eficientes) para empreenderem soluções criativas tanto para si mesmas quanto para a comunidade em que estão inseridas.

Segundo essa visão do sistema econômico atual, a escola seria o lugar da preparação para o trabalho em uma economia do conhecimento, não mais ensinando jovens para funções sociais e econômicas do modelo de produção industrial-fordista - de alta especialização, estrutura hierárquica rígida e alienação no trabalho - e sim para o contexto da acumulação flexível, onde instalou-se o que Hargreaves chama de “destruição criativa” permanente – um cenário econômico de flutuações que exige dos indivíduos a capacidade de se transformar e inventar continuamente. O mesmo autor, contudo, segue afirmando que ensinar para a economia não basta, embora seja essencial para que os novos cidadãos não sejam dela excluídos.

Por outro campo da ciência, Manuel Castells contribui para a percepção das exigências contemporâneas aos estudantes secundaristas quando em sua obra “A Sociedade em Rede” (CASTELLS, 2016) caracteriza aspectos de um novo paradigma tecnológico e suas consequentes revoluções econômica, social e cultural. A organização da sociedade, registra o autor, estaria sendo reestruturada desde a

década de 70 do século XX pelo acelerado avanço das tecnologias da informação, fenômeno que conteria uma inovação essencial em relação às revoluções tecnológicas anteriores: a matéria-prima tecnologia sendo usada para transformar a informação e não apenas informações para agir sobre tecnologias. O impacto sobre o indivíduo passa, evidentemente, pelo nível da comunicação e do conhecimento, mas está além, obrigando-o a adaptar-se a uma sistematização de sociedade cada vez mais penetrada pela lógica de *redes*, cuja marca é a flexibilidade:

“O que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é a capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional. Tornou-se possível inverter as regras sem destruir a organização, porque a base material da organização pode ser reprogramada e reaparelhada” (CASTELLS, 2016, p. 124).

Os adventos da mundialização, portanto, produziram e continuam produzindo efeitos positivos que abrangem a circulação de informações, de mercadorias e a própria inovação tecnológica; entretanto, o nosso tempo coloca-nos frente a um mundo onde as relações sociais ocorrem em “virtualidade real”; onde a especulação financeira gera crises que desafiam as sociedades organizadas; um mundo fluído em que a sensação de insegurança cresce e fomenta fundamentalismos e nacionalismos radicais. Considerando essa realidade complexa, a educação deve perseguir o equilíbrio entre o conhecimento que subsidiaria os estudantes para estes desenvolverem suas capacidades individuais para o trabalho e o conhecimento voltado à transmissão de valores, sobretudo aqueles fundamentais aos Direitos Humanos, à democracia moderna, ao sentido de comunidade e à construção de uma identidade cosmopolita. Em uma abordagem filosófica da mesma questão, Edgar Morin (2011) coloca que

Aprendemos, no final do século XX, que é preciso substituir a visão do universo obediente a uma ordem impecável pela visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica relação (ao mesmo tempo, antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização.

À educação, essa relação dialógica tríplice aparece tanto extra sala de aula – desde a construção histórica da disciplina ministrada até a conjuntura do país ou do lugar – como no trabalho psicopedagógico entre professor e aluno, considerando-se

as particularidades biológicas de cada um e, sobretudo, o seu potencial de transformação. Desse modo, é ponto-chave a construção da prática docente de forma organizada, visando a equidistância entre a ordem e a desordem que caracterizam nossa realidade. Ainda com a colaboração de Morin, elaboramos o raciocínio observando o conceito de *complexidade do conhecimento*, para então traçar um caminho ao ensino e à aprendizagem que possibilite o desenvolvimento do intelecto humano no mundo cada vez mais incerto e flexível em que vivemos.

Trabalhar admitindo a complexidade dos fenômenos (e por extensão, do estudo destes) significa entender a incompletude do conhecimento e a inexistência de verdades unidimensionais. Em concordância, respeitando a *desordem* (e/ou acaso) dos acontecimentos e também as estruturas naturais e humanas que acabam por ordenar nosso mundo, nos encaminhamos para um “sistema de elementos diferentes” que atende pelo termo *organização*. Esta não é a soma (portanto, a destruição) de partes, mas a articulação entre as características que as identificam; que como um todo produz efeitos próprios.

O desafio metodológico posto ao profissional responsável pelo ensino e pela aprendizagem das novas gerações no Brasil está além da dimensão epistemológica da interdisciplinaridade, assentando-se principalmente sobre o problema político-metodológico de enfrentar a diversidade de público na escola – sobretudo relativa ao alfabetismo - sob uma grade curricular rígida e conteudista, por sua vez alimentada pela prescrição de livros didáticos ou apostilas, vestibulares e avaliações externas. Além disso, mesmo a formação de professores está centrada na produção de um tipo de profissional despreparado para lidar com a complexidade do mundo e do conhecimento humano:

A política educacional vigente vem guiando-se pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isso é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto¹. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, se desempenhar a contento diante dos alunos (SAVIANI, 2014).

¹ Dermeval Saviani assim define um *professor culto*: “aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (2014).

A figura de técnico forjada no século XX e atribuída ao profissional docente o insere na estrutura burocrática do sistema de ensino de forma subalterna, como o último a ser consultado em uma hierarquia de comando do Estado que volta e meia impõe à rede novos programas e normas a serem aplicados. Por outro lado, a sala de aula – ainda lugar sob responsabilidade e prevalência do professor, conforme garantia na Lei – torna-se, então, o espaço em que as secretarias de educação encontram não só a situação de fato como a autonomia do trabalho intelectual docente respondendo-a dentro do possível, por vezes como força de resistência.

Ao professor, portanto, cabe assumir sua cátedra como sujeito criador e portador de conhecimento àquilo pertencente tanto à especificidade de sua área acadêmica quanto às dimensões psicopedagógicas do ensinar. A sala de aula e a escola, como já descrito por Corinta Geraldi (1998), guardam em seu cotidiano preciosos dados objetivos e subjetivos que as avaliações oficiais externas ou mesmo internas não alcançam, sendo dever do profissional docente utilizar a autonomia que lhe foi outorgada pelo Estado e dedicar-se ao desenvolvimento de um curso adequado à turma da qual é responsável. Para tanto, torna-se imprescindível ao professor uma metodologia que o permita planejar sua aula e refletir sobre o andamento de seus planos, intervindo e modificando-os sempre que necessário.

Durante o período de formação para o bacharelado e para a licenciatura em Geografia na Universidade de São Paulo, foram produzidos por nós ao menos três trabalhos acadêmicos em formato de artigo científico – dois destes apresentados no simpósio internacional da universidade em 2014 e 2016 – que se tornaram registros dos estudos coletivos e individuais realizados nos espaços acadêmicos de reflexão e diálogo coordenados pela professora Maria Eliza Miranda desde 2009 no âmbito do LEMADI (Laboratório de Ensino de Geografia e Material Didático do Departamento de Geografia) e compostos por alunos de graduação, pós-graduação e extensão universitária. Os grupos de estudo e pesquisa fomentaram o projeto deste trabalho de encerramento de curso, sendo o assunto abordado ao mesmo tempo um desdobramento e a síntese desse processo gradativo de iniciação científica.

O Trabalho de Graduação Individual que apresentamos foi estruturado em dois momentos de pesquisa. O primeiro dimensionará o problema da alfabetização

ineficiente de boa parte dos alunos da educação básica brasileira, qual procuramos evidenciar quantitativamente no Capítulo 1, trazendo os dados mais atuais dos índices de avaliações para a categoria e também a percepção de professores de Geografia consultados em pesquisa de campo por alunos da graduação em Geografia da USP. Esta vem reafirmar em linguagem gráfica relatos comuns a professores de Geografia e de outras disciplinas da Educação Básica a respeito da fragilidade da alfabetização encontrada em turmas do Fundamental II e Ensino Médio, obstáculo que por vezes compromete a aprendizagem dos conteúdos específicos.

Caracterizada a situação do alfabetismo ineficiente no Brasil, nos encaminhamos ao segundo momento de pesquisa, trabalhando no Capítulo 2 o conceito de *professor-pesquisador*, para então compreendermos a proposta de método contida na obra de Schenewly & Dolz: a Sequência Didática por Gêneros Discursivos Textuais. Por fim, no capítulo 3, analisaremos textos produzidos por alunos participantes de três sequências didáticas planejadas por professores da educação básica pública pertencentes aos grupos de pesquisa mencionados anteriormente, dados tais que constituem o Acervo de Pesquisa intitulado “Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo”. Foram parte da amostra selecionada três elaborações textuais de três alunos de cada sequência didática estudada, compondo assim vinte e sete textos analisados com o objetivo principal de expor o impacto da metodologia de Sequência Didática por Gêneros Textuais na aula de Geografia da Educação Básica.

CAPÍTULO 1 – O ALFABETISMO REAL DO BRASIL

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade [do pensamento discursivo] que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. (...) A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. (VIGOTSKI, 2009, p.398)

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem Vigotski nos lembra que o significado da palavra é um fenômeno simultaneamente discursivo e intelectual que se transforma ao longo da vida, podendo se tornar mais elaborado a partir da articulação de diversos princípios e memórias novas (idem, p.400). A linguagem verbal, portanto, não pode ser encarada como uma ampla associação de símbolos escritos e fonemas coincidentes, mas sim o meio pelo qual um sujeito expressa o seu pensamento organizado e, portanto, valores, costumes, intenções, etc. Por conseguinte, o alfabetismo pleno não é um lugar a que se chega aprendendo a decodificar os algarismos básicos de uma língua, embora tal etapa lhe seja indispensável.

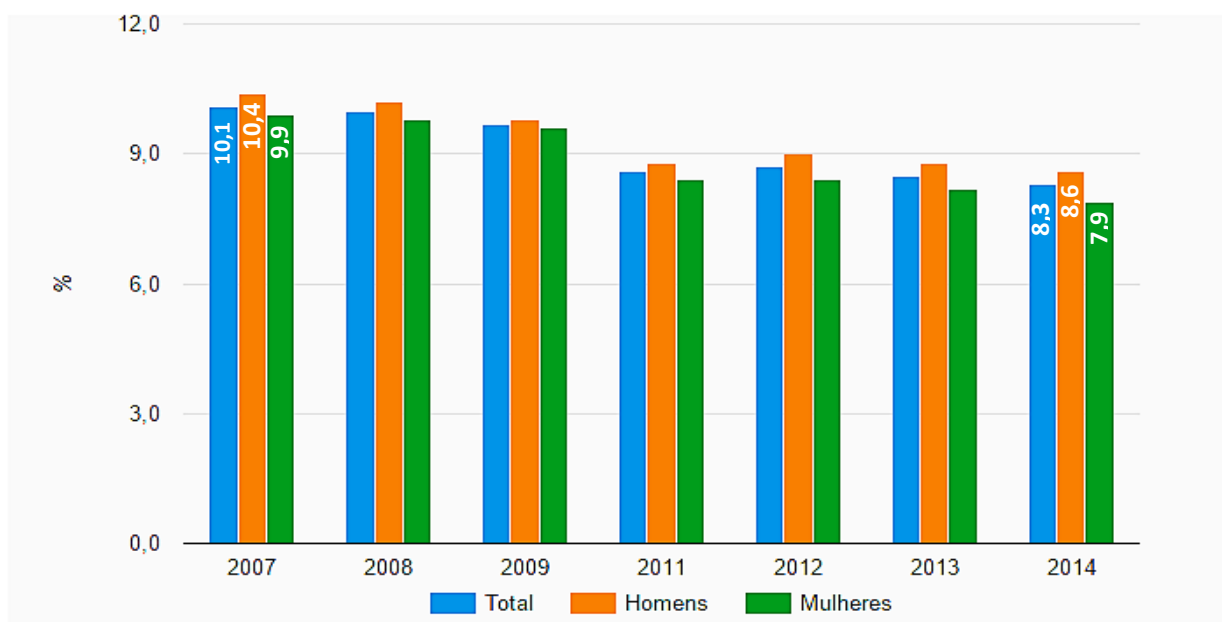
Quando pensamos em analfabetismo nos vem à mente o dado objetivo de analfabetos no Brasil divulgado pelo IBGE a partir do material coletado na Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD), o qual define analfabetismo como “pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece”². Segundo a publicação mais recente deste estudo, 8% da população com 15 anos ou mais em 2015 foram considerados analfabetos. Ainda mais, como podemos ver nos gráficos 1 e 2, as séries históricas da última década apresentadas pelo instituto mostram um declínio constante do número para a categoria *analfabetos* tanto com um recorte por sexo³ quanto por um recorte segundo o critério de faixas etárias⁴.

² BRASIL. **Conceitos - Indicadores sociais mínimos**. IBGE: 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>, acessado em 12/12/2016.

³ BRASIL. **Portal Brasil em Síntese**. IBGE: 2016. Dados disponíveis no endereço eletrônico do instituto: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>, acessada em: 12/12/2016.

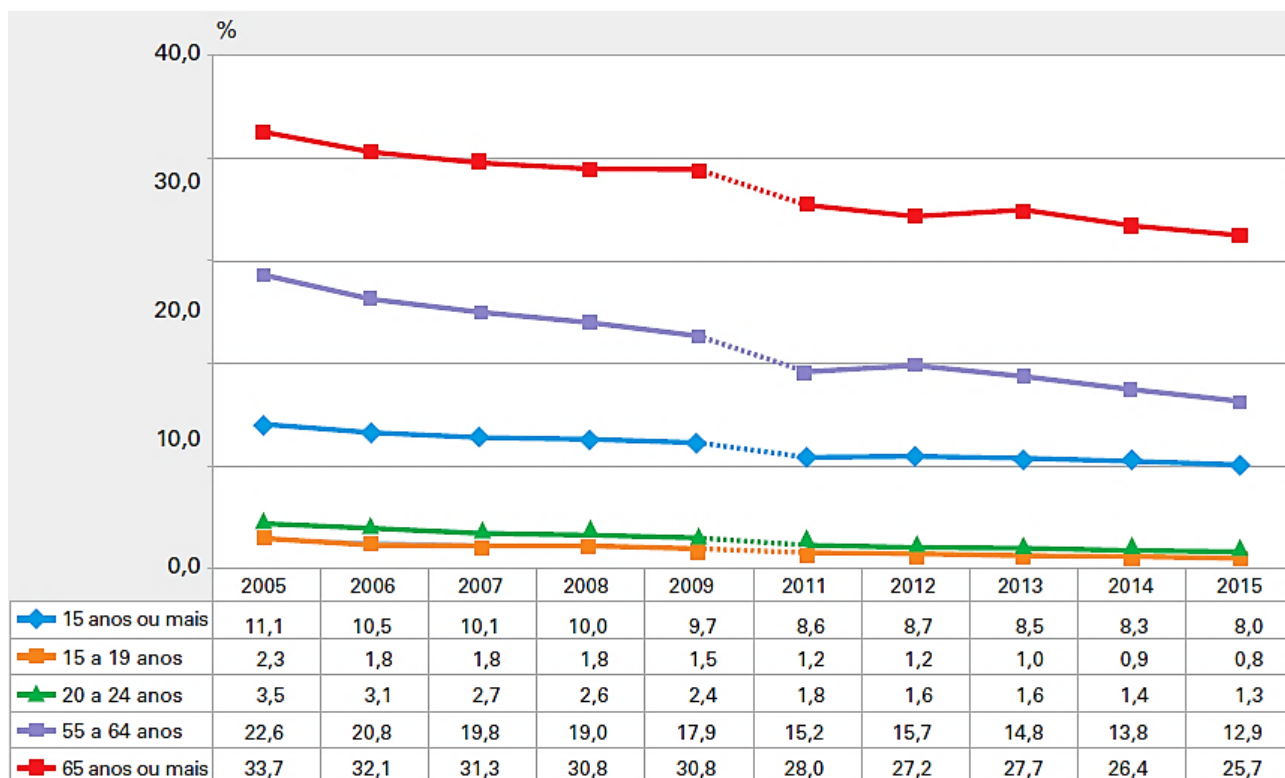
⁴ BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais**. IBGE: 2016. Dados disponíveis no endereço eletrônico: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298965>>, acessada em 12/12/2016.

Gráfico 1
Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007/2014.

Gráfico 2
Taxa de analfabetismo, por grupos de idade - Brasil

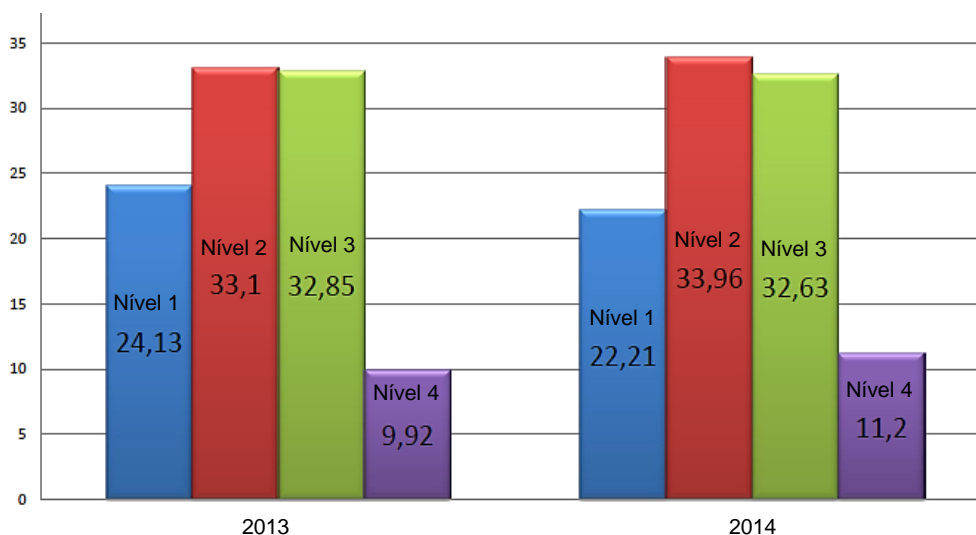


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005/2015.

A fim de demonstrar a imprecisão dos dados acima para definição do grau de alfabetismo da população brasileira, o presente capítulo apresenta os números mais recentes sobre o alfabetismo no Brasil com foco no detalhamento do grupo considerado alfabetizado pelo IBGE (92,1%). Reunimos dois indicadores com metodologias diferentes: a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) – índice oficial do Ministério da Educação do Brasil – e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – estudo nacional realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa.

O MEC divulgou, em 2015, os últimos resultados da *Avaliação Nacional de Alfabetização* (ANA) – cuja metodologia e universo são formados por avaliações que compõem testes de matemática e língua portuguesa com produção textual para alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Com dados tratados, publicou-se o resultado em quatro faixas de proficiência para a categoria leitura e cinco faixas para a categoria escrita, como vemos no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3
Níveis verificados para leitura no Brasil - 2013 e 2014



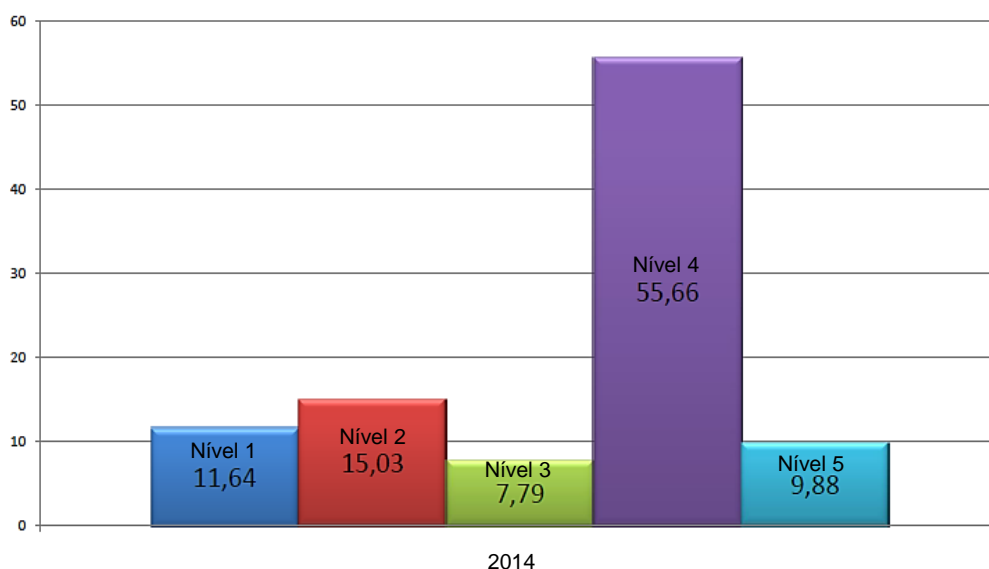
Fonte: MEC/INEP, 2015.

Ao interpretarmos o gráfico de escala de leitura conforme o quadro de informações que o acompanha na publicação, veremos que os jovens classificados no nível 1 (22,21% em 2014) corresponderiam aos analfabetos funcionais, que conseguem apenas apreender a forma e o fonema das sílabas em cada palavra. Os enquadrados no segundo nível (33,96% em 2014) localizam informações explícitas

em textos curtos e fragmentos de textos; identificam a finalidade de alguns gêneros textuais do cotidiano (cartaz, bilhete, anúncio, etc.); e inferem sentido em anedotas e histórias em quadrinhos. Já no nível 3 de proficiência em leitura (32,63% em 2014), as crianças do terceiro ano identificam o referente de um pronome pessoal do caso reto em tirinhas e poemas; inferem relação de causa e efeito em textos verbais e em textos que articulam linguagem verbal e não verbal; inferem também o significado de uma expressão de linguagem figurada em textos como poemas, tirinhas e de curiosidade científica.

Por fim, o nível 4 – aquele que imaginamos reunir capacidades de linguagem em leitura esperadas para alunos do terceiro ano do ensino fundamental – contém pouco mais de um décimo dos jovens participantes. Além das capacidades descritas em outros níveis, estes 11,2% mostram serem capazes de reconhecer relação de tempo em texto verbal; de identificar o referente de um pronome possessivo em poema e de um advérbio de lugar em reportagem; inferir sentido em fragmentos de texto e o assunto de textos de média ou longa extensão (considerando elementos no corpo do texto).

Gráfico 4
Níveis verificados para escrita no Brasil - 2014



Fonte: MEC/INEP. 2015.

O Gráfico 4 traz os resultados da mesma metodologia aplicada para a escrita dos alunos pesquisados em 2014 (não foi realizado levantamento para escrita em 2013). Dividida em cinco categorias, a avaliação coloca as crianças que não conseguiram escrever ou imitaram a escrita com desenhos no nível 1 (11,64%). No

segundo nível temos aqueles que trocaram letras e produziram textos ilegíveis, totalizando 15,03% dos alunos. Os estudantes que seguem a ortografia padrão ao escreverem sílabas simples (consoantes-vogais) e produzem textos incipientes ou fragmentos sem conectivos e com grande quantidade de desvios ortográficos foram classificados no nível 3 em escrita e representam 7,79%. O quarto nível é o maior em quantidade de alunos (55,66%) agrupa aqueles capazes de escrever sílabas complexas e produzir uma narrativa com continuidade e articulação sintática, embora possa apresentar problemas de pontuação e partes incompletas. O quinto e último nível estabelecido reúne 9,88% dos estudantes – aqueles que demonstraram poder escrever palavras de estrutura silábica complexa e produzir uma narrativa com situação central e final contínua, incluindo articuladores textuais.

Observamos nos gráficos 1 e 2, portanto, que a ANA 2014 mostra um percentual ínfimo de alunos com capacidades de linguagem adequadas ao esperado para o terceiro ano do ensino fundamental – números que giram em torno dos 10% dos estudantes pesquisados. Não obstante, temos pouco mais de um quinto dos alunos que não estão alfabetizados, dado que contraria o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, programa formulado pelo MEC em vigor desde 2012 que objetiva a alfabetização plena dos estudantes até o terceiro ano do Ensino Fundamental por meio de formação continuada para professores alfabetizadores (anos iniciais) e material didático de apoio⁵.

Com o objetivo de relacionar o dado *nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos* e o *mundo do trabalho*, a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro publicaram em 2016 os resultados de uma pesquisa de campo realizada com amostra de 2002 pessoas, residentes em áreas urbanas e rurais em todas as regiões do país (LIMA et al., 2016). Em metodologia composta pela articulação de testes cognitivos e caracterização socioeconômica, os pesquisadores buscaram registrar a capacidade de leitura e interpretação de texto dos entrevistados a partir de gêneros textuais considerados cotidianos – tais como bilhetes, notícias, instruções, mapas, anúncios, etc. – e criaram o Índice Nacional de Alfabetismo (INAF)

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

com cinco classes de análise: Analfabeto; Rudimentar; Elementar; Intermediário; Proficiente (Tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ^o de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: INAF, 2016.

De acordo com o estudo supracitado, apenas 8% da população brasileira compreendida na faixa etária verificada consegue elaborar textos complexos e opinativos de acordo com um dado contexto (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) e são capazes de resolver situações-problema em processo que exige planejamento, controle e elaboração de tarefas diversas. Além destes, categorizados como “proficientes” na língua portuguesa, podemos destacar os 27% que se enquadram nas classes 1 e 2 (Analfabeto e Rudimentar), compondo o grupo de analfabetos funcionais da população entre 15 e 64 anos. Estes são capazes de, no máximo, ler e escrever números familiares (telefone, cédulas/moeda, preços, etc.) e localizar informações explícitas e literais em textos muito simples do cotidiano (cartazes informativos, tabelas simples, calendário, etc.). Em 2011, a edição anterior da pesquisa da ONG Ação Educativa registrou semelhante percentagem de analfabetos funcionais na faixa etária trabalhada (27%).

Tabela 2 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

Base	Total 2002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

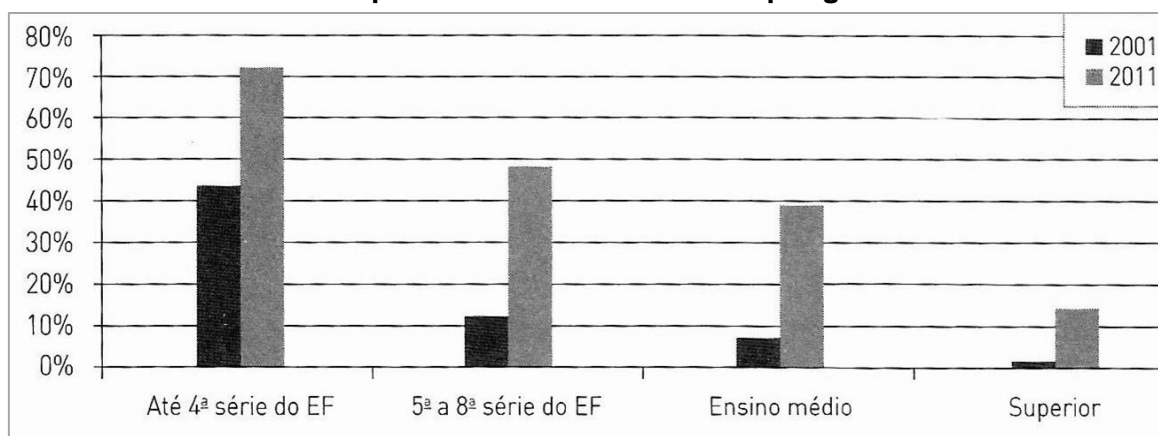
Fonte: INAF, 2016.

Nota: a escolaridade indicada na tabela informa sobre o ingresso do sujeito na etapa descrita e não a conclusão da mesma.

Na tabela 2 temos o detalhamento do resultado com a taxa de alfabetismo por grupo de escolaridade. Nota-se que dos jovens ingressantes no Ensino Médio, 11% são analfabetos funcionais e 79% possuem uma alfabetização ineficiente (categorias Elementar e Intermediário). Podemos inferir observando os dados do nível de escolaridade seguinte que boa parte dos estudantes não conseguem se tornar proficientes ao longo do último ciclo da Ed. Básica, ainda que encontrem meios de cursar um curso de graduação.

Abordando aspectos socioeconômicos, o INAF reúne cruzamentos de dados sobre comportamento, renda, ocupação, escolaridade e gênero dos participantes. Destes, consideramos relevante a análise dos resultados referentes ao hábito de leitura em série histórica com intervalo de dez anos (2001-2011). A partir de respostas espontâneas, temos a seguir os dados alarmantes sobre o número de pessoas que não leem livros por faixa de escolaridade (Gráfico 5) e a evolução em percentagem da mesma categoria, revelando-nos uma tendência (Tabela 3).

Gráfico 5 - Pessoas que não costumam ler livros por grau de escolaridade



Fonte: INAF Brasil. 2001-2011.

Tabela 3 – Evolução dos percentuais de entrevistados que não costumam ler livros entre 2001 e 2011, por escolaridade.

Escolaridade	2001	2011	% de aumento
Até 4ª série do EF	43,66%	73,32%	67,93%
5ª a 8ª série do EF	11,43%	47,90%	319,12%
Ensino médio	6,39%	38,94%	509,63%
Superior	1,30%	15,57%	1098,96%

Fonte: INAF Brasil. 2001-2011.

Como podemos perceber, os dados registram franca queda do hábito da leitura de livros em todas as faixas de escolaridade da população brasileira, avançando em paralelo ao nível de escolaridade, de forma a chegar à impressionante taxa de decaimento de quase 1100% no grupo com Ensino Superior. A faixa com formação universitária ainda apresenta comparativamente o menor índice de não leitores, sendo este inversamente proporcional ao grau de escolaridade, o que nos indica a influência da educação formal no hábito da leitura de livros. Diante dos resultados dos estudos oficiais do Ministério da Educação e da ONG Ação Educativa, temos dados suficientes para afirmar que uma parte ínfima da população é alfabetizada na idade certa e a maciça maioria, os semialfabetizados ou analfabetos, não estão encontrando no sistema educacional básico a possibilidade de completar sua formação plena em sua língua materna, apesar das metas e dos programas de alfabetização dos sistemas de ensino nacionais.

1.1 - A percepção dos professores de Geografia

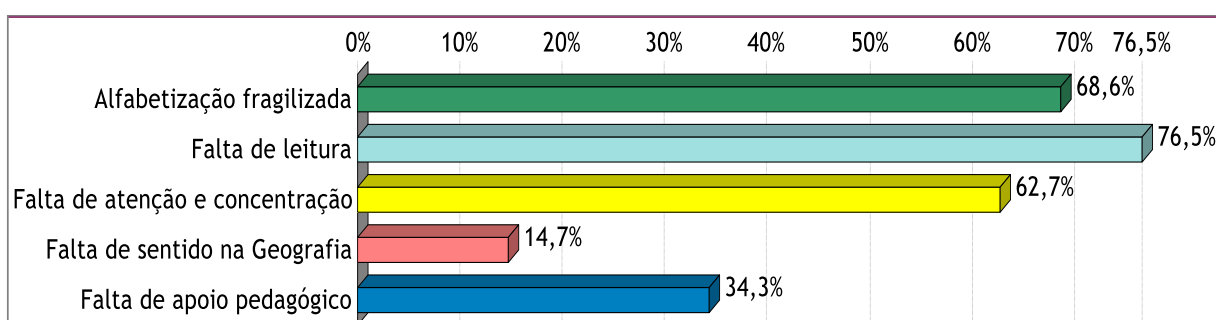
A disciplina “Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático”, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade de São Paulo, propôs aos alunos uma formação simultaneamente teórica e aplicada, contando com a presença do graduando junto ao professor da educação básica. Nas turmas de 2014, o projeto elaborado pela docente responsável, Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda, demandou a elaboração de seminários e planos de aula a partir de densa bibliografia dirigida para diversos instrumentos didáticos, identificação e crítica das construções argumentativas de textos científicos e jornalísticos sobre educação e, por fim, uma pesquisa empírica, cuja pequena parte dos resultados é apresentada neste capítulo.

“Quem é o professor de Geografia da educação pública de São Paulo e como é a escola em que ele trabalha?” é o título da pesquisa que formou um banco de dados de 102 professores responsáveis pela disciplina de Geografia e 38 escolas públicas visitadas. O trabalho de campo foi realizado pelos alunos matriculados no curso de licenciatura da universidade e o processamento das informações se deu por meio do *software* de análise de dados *Sphinx*.

O *software* de pesquisa também foi a plataforma usada para a elaboração do questionário do projeto - um conjunto de perguntas objetivas que tinham três focos: o graduando-pesquisador, o professor do ensino básico e a escola pública escolhida. Mesmo tendo um caráter objetivo de resposta, o questionário utilizado na pesquisa não era de simples consulta ao professor (este como objeto, a mostrar-se), e sim um instrumento de registro de informações comum, obtido a partir de uma conversa realizada pessoalmente pelo aluno-pesquisador da licenciatura em geografia.

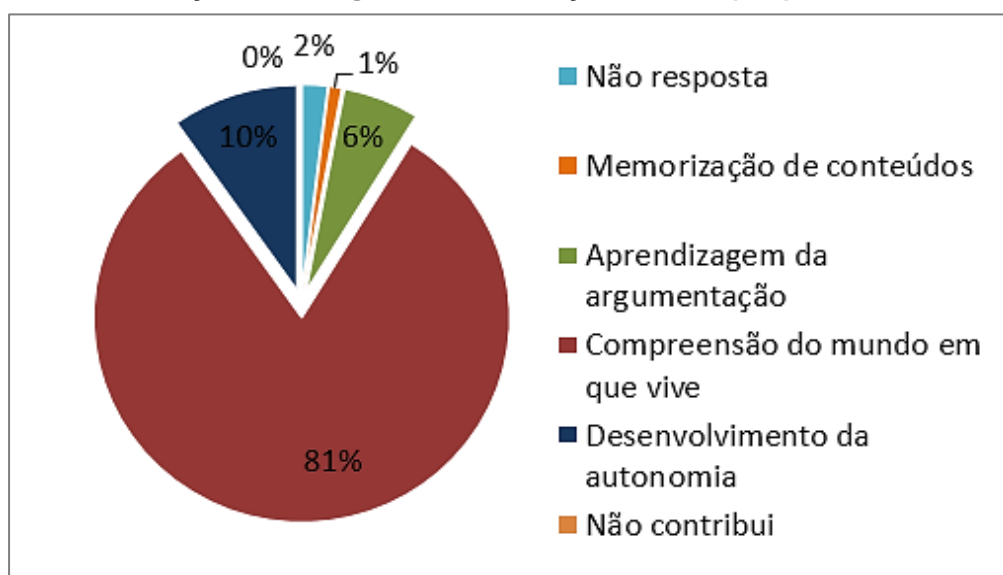
Com os resultados obtidos, duas questões em particular vão ao encontro direto do presente trabalho de graduação: as razões apontadas para dificuldades de aprendizagem dos alunos em Geografia (pergunta de múltipla escolha) e as contribuições da disciplina na Educação Básica (pergunta de múltipla escolha e resposta ordenada, sendo a classe 1 mais relevante).

Gráfico 6 - Razões atribuídas para as dificuldades de aprendizagem em Geografia.

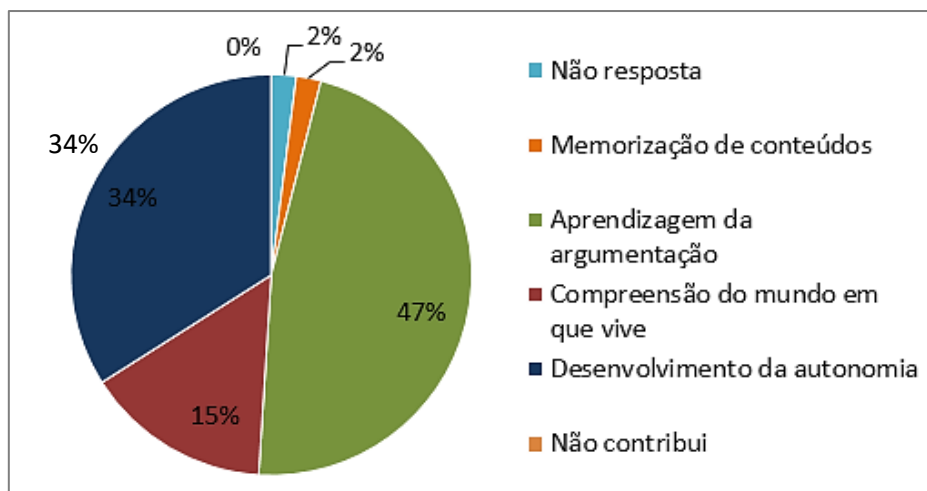


Elaboração própria, 2014.

Gráfico 7 – Contribuição da Geografia na Educação Básica (respostas de ordem 1)



Elaboração própria, 2014.

Gráfico 8 – Contribuição da Geografia na Educação Básica (respostas de ordem 2)

Elaboração própria, 2014.

O gráfico 5 nos mostra que, segundo os professores de Geografia da rede básica pública, os dois maiores obstáculos à aprendizagem dos alunos em sua aula estão relacionados a ler e a escrever: falta de leitura (76,5%) e alfabetização fragilizada (68,6%). Ao mesmo tempo, com os Gráficos 6 e 7 notamos que para 53% dos professores a aprendizagem da argumentação está entre as duas principais contribuições que a Geografia pode fornecer ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Podemos intuir, desse modo, que os consultados identificam de forma expressiva um mesmo problema (capacidades de linguagem ineficientes), indicam uma possível origem para tal problema e valorizam um potencial correlato em seu trabalho (falta de leitura e aprendizagem da argumentação, respectivamente).

A percepção dos 102 professores de Geografia entrevistados não apenas reafirma os dados de alfabetismo ineficiente no Brasil enquanto obstáculo ao ensino e à aprendizagem de Geografia como também traz indícios da ineficiência da estrutura e dos componentes curriculares vigentes no Estado de São Paulo. A “falta de leitura”, apontada pelos docentes entrevistados, não pode ser resumida ao conceito de *capital cultural* se os professores da educação básica são orientados a seguir um currículo desprovido de conteúdo que compreenda de fato o desenvolvimento da leitura e da escrita, como verificado naquele adotado pela rede estadual paulista para a disciplina de Geografia nos anos iniciais do Fundamental II:

Diante da emergência por uma educação que vise à formação intelectual dos alunos, o Governo do Estado de São Paulo, pioneiro no Brasil em criar um currículo integrado para todos os alunos do sistema público de ensino estadual, reúne princípios e diretrizes a ser seguido por todas as escolas da rede paulista. Entre os princípios está a prioridade para a capacidade da leitura e escrita, uma vez que a taxa de analfabetismo funcional ainda é alta. No currículo do Estado essa prioridade está sob a responsabilidade de todos os professores dos diversos componentes curriculares e não apenas do professor de Língua Portuguesa.

[...] Na pequena análise que realizamos nas situações de aprendizagem de geografia propostas para a 5ª série/6º ano percebemos a ausência paradoxal do desenvolvimento da leitura e da escrita das relações de linguagem e pensamento de modo que amplie as capacidades de pensar dos alunos (ESTEVES, 2013, p.53).

O pressuposto do estudo realizado pelo grupo de pesquisa do qual este trabalho faz parte é de que todas as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio devem assumir a responsabilidade pelo ensino contínuo da língua portuguesa a partir de aulas que sigam abordando o conhecimento específico a cada ciência, porém articulando-o ao aprendizado das capacidades de linguagem orais e escritas da norma culta de nossa língua. Há o entendimento que o aprendizado do código linguístico é essencial à formação de cidadãos – sobretudo na idade certa –, contudo a elaboração dos significados e o ensino das capacidades de linguagem para a expressão dos mesmos devem ser perseguidos pelos professores durante toda a vida escolar de um jovem, pois do contrário não teremos sujeitos portadores de um discurso ao final do Ensino Médio.

Conscientes de que não há formação para a alfabetização nos cursos superiores de licenciatura nem tempo hábil para tal intervenção nas aulas de Geografia previstas para o Fundamental II e o Ensino Médio, restringimos a hipótese àqueles alunos que nas estatísticas supracitadas encontram-se nas classes correspondentes à alfabetização incompleta, isto é, que apreenderam o código linguístico sem, contudo, possuírem proficiência na língua portuguesa.

CAPÍTULO 2 – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA POR GÊNERO DISCURSIVO-TEXTUAL COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA AO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO

2.1 – Reflexão e prática do profissional docente

Ao adotar determinada metodologia para sua aula o professor procura incidir sobre a eficiência de um instrumento ou plano didático para o ensino e a aprendizagem de determinada turma. Contudo, a abordagem utilizada é também uma escolha política na medida em que se insere entre a reflexão ou prática docentes e o que lhe é previsto pelo sistema de ensino, isto é, os parâmetros e posicionamentos individuais do profissional lidam com as disposições da estrutura curricular e de políticas públicas – sempre atravessados pela hierarquia do trabalho no setor da educação.

Decorrente de tal situação é a opção por trabalhar somente com os materiais didáticos prescritos pela instituição contratante, como os cadernos disponibilizados pela rede estadual paulista, ou por utilizar aulas autorais definidas e redefinidas continuamente para seus alunos. Conforme os dados sobre alfabetismo ineficiente observados no capítulo 1 deste trabalho, a metodologia autoral a ser aqui proposta convém ao professor de Geografia e de outras disciplinas na educação básica brasileira por permitir a contribuição de instrumentos e conteúdos específicos a uma disciplina com atenção à aprendizagem da língua portuguesa de determinada turma. Não sendo tarefa simples, a organização do planejamento das aulas torna-se possível somente pelas mãos do professor responsável, pois este conhece a escola em que leciona e, sobretudo, avalia e acompanha seus alunos aula a aula, conhecendo também as lacunas na aprendizagem que os desafiam.

Conforme podemos deduzir, pensar a complexa realidade do ensino na sociedade do conhecimento – e especialmente no caso da educação brasileira – significa pensar sobre qual perfil de professor precisamos e qual estamos forjando dentro do sistema de ensino no Brasil. Em meio a um cenário global de incertezas, que se soma a um currículo nacional segmentado entre disciplinas e intradisciplinas, poucos esforços políticos para a garantia de equidade entre as unidades das redes de ensino e índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos, não se deve apenas

preservar a autonomia de trabalho do professor como oferecer cursos de licenciatura que disponham de instrumentos e conhecimento para que ele a exerça de modo eficiente.

Sob outra perspectiva, o filósofo e sociólogo Pedro Demo (Universidade de Brasília) reclama o rompimento da estrutura do ensino desde a academia às aulas da educação básica para abandonarmos a figura de “professor objeto” – aquele que segundo o autor seria formado para reproduzir e fazer reproduzir. Com vistas a uma educação emancipatória, Demo destaca a necessidade de substituir a passividade da cópia tanto do professor quanto dos alunos pela atividade de pesquisa, sendo este conceito transformado, como vemos no excerto a seguir:

Numa parte, é mister superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre ou do doutor. Noutra parte, pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, para momentos e salários especiais. [...] Seu distintivo mais próprio é o **questionamento reconstrutivo**. Este é o espírito que perpassa a pesquisa, realizando-se de maneiras diversas conforme o estágio de desenvolvimento das pessoas (DEMO, 2011, grifo nosso).

Por *questionamento reconstrutivo* o sociólogo compreende a postura política e formativa de criticar e intervir na realidade, de modo a transitar de objeto para sujeito e fazer uso daquilo que qualifica como “instrumentalização mais competente da cidadania”: a reconstrução do conhecimento. Embora distinga pesquisa como atitude cotidiana e pesquisa como resultado específico, o autor observa mesmo valor intrínseco às modalidades para a competência humana em cidadania e organização.

Desde a década de 1990 o grupo de estudos da pesquisadora brasileira Menga Ludke dedicou-se a investigar a relação entre a pesquisa e prática na formação de professores no Brasil. Entre seus objetos estava a possibilidade de existir a integração da pesquisa em educação e o cotidiano das escolas de ensino básico, com profissionais docentes que realizam estudos teóricos e que refletem sobre a sua prática, modificando-a e produzindo conhecimento incessantemente a partir do acúmulo de tais experiências.

Embora reconheça a contribuição da obra de Pedro Demo, sobretudo para a denúncia do modelo reprodutivista que temos no ensino e para valorização da pesquisa no trabalho docente por meio da ampliação do próprio conceito de

“pesquisa”, a pesquisadora deixa claro que segue outra linha de pensamento para abordar o mesmo tema. À fundamentação teórica de seu trabalho Lüdke elenca a concepção de *professor reflexivo* de D. Schön (1983)⁶ e a sua interpretação pela pedagogia crítica de H. Giroux (1997)⁷ – o professor como “intelectual transformador” –, assim desenvolvendo e aplicando outro conceito de *professor pesquisador*, também presente na obra de outros autores. Em síntese, tal profissional seria transgressor da grande separação entre pesquisa (específica, teórica) e prática (ação/cotidiano profissional) existente no campo da Educação, já que

[...] falar em produção de conhecimentos pelo professor ainda é tabu. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. [...] Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica (LUDKE, 2014, p. 30).

A autora faz ainda uma ressalva: por mais que consideremos o saber docente um conjunto de aprendizados e experiências adquiridos através da prática profissional – e consequentemente permeado por informações subjetivas e mesmo não conscientes –, o trabalho realizado por um professor-pesquisador deve preservar “rigor e sistematização, além de outros critérios que podem ser trivialmente associados a um tipo tradicional, acadêmico, de pesquisa” (ibidem, p. 49/50). A diferença entre a pesquisa acadêmica consagrada e a proposta, pontua Ludke, está na distância entre o pesquisador e o objeto, sem qualquer alteração de valor científico entre elas.

Salvaguardadas as diferenças na conceituação de professor-pesquisador entre Pedro Demo e Menga Ludke, coloca-se como ponto pacífico aos dois autores a ampliação da autonomia do profissional docente na construção de suas aulas, permitindo-o adotar uma postura investigativa em relação à prática: construindo projeto psicopedagógico próprio, planejando seu curso, avaliando resultados a luz de

⁶ SCHON, Donald A. *The reflective practioner: how professionals think in action*. EUA: Ed. Basic Books, 1983.

⁷ GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

uma teoria e inovando. A autonomia, entretanto, não representa absolutamente antagonismo ao compartilhamento de reflexões e estudos em conjunto, desde que se desenvolvam em ambiente que supere a burocracia e a artificialidade dos fóruns comuns à categoria profissional docente, construindo confiança mútua e conhecimento, como encontramos no grupo de pesquisa do qual este trabalho faz parte:

“No ambiente do Círculo os professores se sentem acolhidos sem a pressão da hierarquização da escola, o que favorece se sentirem à vontade para refletir junto aos demais participantes, num ambiente em que também são valorizados e cujos interlocutores podem trocar experiências e informações, o que os auxilia a fortalecer a compreensão da importância social, política e cultural do trabalho que realizam, e em conjunto com professores de diferentes escolas podem enxergar as variáveis e especificidades de cada uma, que em última instância, interferem na realização do trabalho docente e caracterizam o desenraizamento que os sistemas educacionais tendem a induzir, simultaneamente, na esfera social e cultural, e na própria esfera interna do trabalho nas escolas.” (MIRANDA, 2013.)

O material que será analisado no terceiro capítulo deste trabalho de graduação foi construído de acordo com tal entendimento, reunindo professores da educação básica pública para que teorizassem sua prática em reflexões conjuntas no grupo de estudos e desenvolvessem sequências didáticas para seus alunos e avaliassem seus próprios resultados, sempre considerando todo o rigor metodológico exigido na academia.

2.2 – Desenvolvendo capacidades de linguagem nas aulas do Ensino Básico: Sequências Didáticas por Gênero Discursivo-textual.

A) O ensino de gêneros discursivo-textuais

Em uma abordagem histórica e social da formação das normas da língua portuguesa no Brasil, o linguista Prof. Dr. Dante Lucchesi (Universidade Federal da Bahia) elaborou uma crítica contundente à padronização gramatical, segundo ele equivocadamente considerada a forma culta do português escrito e falado. Seu estudo denuncia a segregação sociolinguística na sociedade brasileira tendo como ponto principal o preconceito linguístico e a imposição das gramáticas clássicas pelos

currículos da escola básica e veículos dos meios de comunicação de massa. Coloca o autor que

“O estigma sobre as variedades de língua das populações pobres, excluídas do universo superior do letramento, atua de forma decisiva na construção de uma cosmovisão estratificada e rigidamente hierarquizada, naturalizando as relações de dominação política e de exploração econômica. Dessa forma, os fatores sociais atuam como um importante mecanismo de reforço e sedimentação dos mitos na sociedade. E nem mesmo o advento, nas últimas décadas, da nova era da informação, produzida pela terceira revolução industrial, alterou esse estado de coisas.” (LUCCHESI, 2010, p.18).

Tal posicionamento guarda uma crítica social e política, disparada por um polêmico episódio de 2011 envolvendo o Ministério da Educação e especialistas das letras. À época o Programa Nacional do Livro Didático trouxe em um de seus volumes para a disciplina de Língua Portuguesa a questão sobre diversidade linguística dos estudantes, admitindo como adequada a ausência de concordância nominal na frase “nós pega o peixe” para o círculo cultural de origem de alguns alunos. Salienta Lucchesi que o debate em meio a opinião pública provocou uma polarização sem propósito entre o sistema canônico da língua e as variações populares da mesma, pois na prática não há qualquer prejuízo ao entendimento do significado da frase citada acima e a repressão da concordância variante seria um modo eficiente de desqualificar o interlocutor, inclusive deslegitimando-o como cidadão.

Por outro lado, a argumentação da publicação de Lucchesi encontra bases teóricas para afirmar a existência de uma barreira social na língua portuguesa no Brasil. Primeiro, as raízes da norma-padrão estariam em uma lusonização arbitrária de nossas gramáticas, movimento de intelectuais conservadores que insistiram em uma língua portuguesa una e homogênea. Depois, o autor levanta a tese de que há uma *insegurança linguística* em todas as esferas sociais brasileiras devido à normatização gramatical, que provocaria a condenação social dos que cometerem ditos erros. Por fim, evoca a construção *comunidades de fala* para valorizar a “fala popular brasileira”, a qual estaria sendo suprimida nas escolas básicas, como afirma o autor:

“A necessidade da escola difundir o uso das regras de concordância, domínio da linguagem do saber formal e do poder institucionalizado, não significa que a escola deva ‘corrigir’ a fala desses alunos e que os indivíduos que não empregam essas regras em sua linguagem familiar

deva ser discriminados; até porque a ciência da linguagem tem demonstrado, com fatos mais do que evidentes, que não há nenhuma deficiência intrínseca com as variedades linguísticas que exibem sistemas defectivos de concordância (entre as quais, se incluem o francês e o inglês contemporâneos).” (LUCCHESI, 2010, p. 198.)

Independentemente da origem da norma culta da língua portuguesa ensinada no Brasil, a ideia de que aquilo que pertencente à cultura popular esteja sendo apagado pela educação formal das escolas básicas incorre em um equívoco a respeito do papel da instituição escolar na educação do indivíduo. Para demonstrá-lo, retomamos L. S. Vigotski no ponto de sua obra em que nos esclarece a formação de conceitos científicos e o lugar destinado ao conhecimento espontâneo no processo de ensino-aprendizagem.

Examinando o desenvolvimento dos conceitos no pensamento infantil, o autor russo retoma a ideia de que o significado de uma palavra em si é um discurso, pois carrega dimensões psicológicas (particulares ao indivíduo) e generalizações (externas ao indivíduo e culturalmente formuladas). Por conseguinte, ressalta Vigotski, não é a escola o ponto de partida para a aprendizagem da criança, sendo ela anterior, simultânea e ulterior à passagem da pessoa pela educação formal (VIGOTSKI, 2010). A formulação dos conceitos a partir de vivências e experiências cotidianas com adultos próximos levaria a criança à escola com um arcabouço cultural e intelectual “espontâneo”, isto é, uma visão de mundo particular que se transformará ou irá compor operações mentais durante sua vida escolar num outro nível do pensamento, aquele da construção do conhecimento científico.

“Os conceitos ‘científico’ e ‘espontâneo’ parecem encontrar-se em um nível no sentido de que não se pode separar nos pensamentos da criança os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Do ponto de vista da dinâmica, esses conceitos têm uma história inteiramente diversa: a fraqueza de um conceito se descobre justamente onde o outro já está relativamente maduro” (VIGOTSKI, 2010, p.528).

Consideramos o excerto acima para então responder à falsa questão levantada por Lucchesi, evidenciando que conceitos científicos não destroem ou apagam o conhecimento espontâneo da criança – embora percorram caminhos psicológicos diferentes em sua formação –, ao contrário, estão ligados no plano do pensamento e modificam-se mutuamente. Nesse sentido, a escola, como instituição social que assume a preparação dos jovens para a vida adulta e para níveis de educação mais

especializados e complexos, tem por obrigação oferecer aos seus alunos aquilo que não lhes está acessível de forma ‘espontânea’, seja em conteúdo, seja em capacidades intelectuais.

Se em Vigostki encontramos a investigação do papel do conhecimento espontâneo no processo de elaboração do conhecimento científico, com o Círculo de Bakhtin temos colocada a questão entre o enunciado dos sujeitos e os tipos de discurso historicamente construídos de forma circunscrita a esferas específicas de atividades. Ao mesmo tempo em que o enunciado é uma elaboração individual de um sujeito discursivo, portanto única, atende necessariamente a elementos mais ou menos estáveis comuns ao ambiente ou à plataforma a qual se coloca (uma historicidade).

“Esses enunciados refletem as **condições específicas e as finalidades de cada referido campo** não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramáticas da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p. 261/262. Grifo nosso).

Os fatores condicionantes que caracterizam cada esfera de ação das sociedades humanas acabam por estabilizar os inumeráveis enunciados proferidos através dos tempos em certos elementos da linguagem que atendem adequadamente a comunicação demandada para que se alcance os objetivos das atividades desenvolvidas no meio em questão. Desse modo, podemos distinguir sem dificuldades uma homília de um artigo científico, reconhecendo conteúdos temáticos, organização estrutural do texto e seleção dos meios linguísticos que identificam tanto o gênero do texto religioso católico quanto o gênero do texto acadêmico, em que pese a inspiração divina de um dado sacerdote ou os resultados de uma pesquisa científica particular. Por conseguinte, a utilização do gênero discursivo-textual artigo científico para a construção de um sermão dominical seria inoportuna (e vice-versa), pois a interlocução entre sacerdote e fiel – garantida pelas permanências na linguagem utilizada na esfera social da igreja – seria em muito obstaculizada e talvez comprometida.

José Luiz Fiorin sintetiza de forma eficiente o movimento contínuo de construção e reconstrução de gêneros: “O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem.” (FIORIN, 2008, p.62). A “estabilidade precária” dos enunciados que circulam em uma esfera de ação, como coloca Fiorin, impede a produção de catálogos definitivos de gêneros textuais com o mesmo sucesso com que torna descartáveis os livros didáticos que tenham por missão servir de cartilha normatizadora para a adequação de elaborações textuais a certo gênero. A tais esforços, Bakhtin se contrapõe claramente: “o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada” (BAKHIN, 2011, p. 264/265).

O ensino de gêneros discursivo-textuais, portanto, não deve ter e não tem como meta a padronização da linguagem da população escolarizada e sim o aprendizado de variantes da linguagem que são exigidos por esferas de ação – e que por vezes são também esferas sociais – estranhas aos alunos lecionados. Em que pesem os graves resultados dos índices de alfabetismo descritos no capítulo 1 e as condições estruturais e conjunturais do sistema de ensino brasileiro, entendemos que

A capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão linguística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas (DOLZ & PASQUIER, 1996, p.1)

Neste sentido, a consideração dos conceitos espontâneos trazidos pelos estudantes e a observância de seus enunciados concretos no processo de ensino-aprendizagem não se opõem à construção dos conceitos científicos ou ao conhecimento de gêneros discursivos-textuais próprios de esferas de ação ditas elitizadas, de gramática “purista”. Assumindo que o compromisso pelo ensino da língua não deve restringir-se à disciplina de Português ou Literatura e seu aprendizado deve ser permanente nos ciclos básicos, visualizamos a possibilidade de termos alunos com o domínio do código linguístico, com capacidades de linguagem desenvolvidas e inseridos também em uma cultura letrada – sob o valor da leitura de

livros, por exemplo –, para então estarem aptos para transitar por entre as esferas que desejarem e seguirem estudando por si mesmos novos gêneros discursivo-textuais.

B) A Sequência Didática por gêneros textuais

Joaquim Dolz e Auguste Pasquier (1996) organizaram um decálogo com orientações diretivas consideradas essenciais para o planejamento didático que vise o ensino da linguagem verbal escrita, a começar pela *Diversidade Textual*. Esta esclarece que a aprendizagem da escrita não é genérica, válida para todos os textos. De modo oposto, ela ocorre sobre um certo gênero textual ou tipo discursivo, portanto exigindo o desenvolvimento de capacidades específicas ao qual um bom planejamento deve reportar-se. Com sucesso, os alunos passariam a identificar e escolher na diversidade de textos trabalhados aqueles adequados à mensagem a ser transmitida e ao contexto social onde a mesma circulará.

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHENEUWLY, 2004, p. 97/98).

O método de organização em sequência didática permitiria aos professores tanto considerar os enunciados dos alunos e seu conhecimento espontâneo na aprendizagem de conceitos científicos quanto orientar a reconstrução do pensamento mirando a aquisição de variações da língua distintas daquelas encontradas nas esferas sociais em que estão inseridos os estudantes. As *capacidades de linguagem* são os instrumentos necessários para alcançarem tal complexidade do conhecimento, trabalhadas nas sequências por meio dos gêneros discursivo-textuais e os conteúdos específicos a cada disciplina.

É necessário reiterar que o objetivo desta proposta pedagógica não é a alfabetização dos estudantes nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II e Médio e sim suplementá-la, formando estudantes aptos a redigir em língua portuguesa para múltiplas plataformas e esferas sociais.

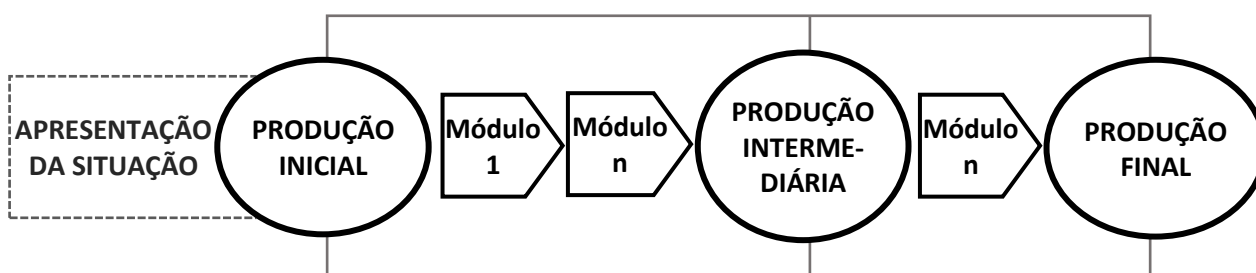
“A aproximação que realizamos foi com os campos de conhecimento que relacionam a linguagem com os processos de aprendizagem em

geral já que, em princípio, a aula é uma situação comunicacional e a ciência se produz com diferentes gêneros discursivos textuais também; além disso, o modelo vigente de aprendizagem de Linguagem especificamente nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa não está assegurando, no processo de escolarização como um todo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências que possam ser transferidas para a aprendizagem das demais disciplinas escolares.” (MIRANDA, 2013.)

De toda forma, a fundamentação teórica trazida por nós no primeiro item deste capítulo destina-se a eleger a postura profissional de pesquisa no exercício do magistério que forneceria o suporte intelectual necessário a uma metodologia que congregue o desenvolvimento da leitura e a escrita a disciplinas por convenção destinadas oficialmente pelos currículos e práticas escolares a outro conhecimento científico. Em consonância, Joaquim Dolz coloca que “Se a maneira de trabalhar a leitura ou a escrita não é coerente, pode-se alfabetizar um aluno sem que ele seja capaz de compreender o que está lendo – isso porque, neste caso, o objeto do ensino da leitura está limitado ao código e não à compreensão do texto.”⁸

Buscando a coerência no ensino da língua portuguesa foi adotado pelo grupo de pesquisa - à qual este trabalho faz parte - a metodologia proposta por Dolz, Noverraz & Scheneuwly para a organização de um plano didático que considere a diversidade textual como um dos objetivos de todos os professores do Ensino Básico, representada no Esquema 1.

Esquema 1 – Estrutura da Sequência



Fonte: Dolz, Noverraz & Scheneuwly, 2004.

⁸ GURGEL, Luis Henrique. **Entrevista: Joaquim Dolz**. Escrevendo o Futuro, 2010. Disponível em: [\[https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1212/entrevista-joaquim-dolz\]](https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1212/entrevista-joaquim-dolz) (acessado em 11/01/2017).

Dentro da estrutura didática estabelecida pelo trio de autores (DOLZ, NOVERRAZ & SCHENEUWLY, 2004), a fase de Apresentação da Situação guardaria a explicitação do gênero textual e dos aspectos formais dos quais a produção de texto deverá se aproximar ao término da sequência. Também ocorre nessa introdução a orientação dos alunos para o tema a ser abordado dentro do conteúdo disciplinar e a mobilização inicial da classe para o engajamento durante a sequência didática. Construída a Apresentação, os alunos poderão redigir a Produção Inicial, aquela em que o professor responsável se encontrará com o conhecimento espontâneo do aluno sobre determinado conteúdo temático, além de suas possíveis fragilidades linguísticas – seja no código da língua ou em suas capacidades de linguagem.

Nos módulos subsequentes o professor tem a possibilidade de elaborar intervenções psicopedagógicas, respondendo à Produção Inicial e trabalhando o conteúdo específico da disciplina ministrada a partir de instrumentos didáticos dirigidos à turma. As Produções Intermediária e Final foram adoções do grupo de pesquisa ao qual pertencemos, tendo como referência a proposta metodológica original, que exige apenas uma outra avaliação ao término da sequência. Esta Produção Final é de fundamental valor para que haja o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos tanto em relação ao conhecimento científico quanto em relação à forma dos gêneros textuais.

Devemos ressaltar que a metodologia de sequência didática por gênero textual é uma forma de organização da prática de aula estruturada previamente mas em constante reestruturação, pois é sensível à complexidade dos conteúdos, às condições de aprendizagem dos alunos de cada professor, a alterações de calendário e a outras vicissitudes. Portanto, as sequências didáticas podem ocupar tempo de aula entre alguns dias e bimestres ou trimestres inteiros, a depender dos objetivos e das expectativas de aprendizagem do responsável. Consequentemente, tais instrumentos não são e nem pretendem ser modelos de plano de aula prontos a serem prescritos massificadamente a uma rede escolar ou vendidos em livros do ramo, mas sim um projeto individual e intransferível do professor-pesquisador-reflexivo que está em sala de aula regularmente e acompanha o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

C) As capacidades de linguagem como núcleos da Sequência Didática por gêneros discursivos-textuais.

Sérgio Roberto Costa, em seu Dicionário de Gêneros Textuais, elabora um prólogo destinado a definir as fronteiras teóricas nas quais sua obra está compreendida, trazendo constructos do trabalho de autores em que também nos referenciamos nesta presente dissertação. Costa entende os gêneros “como formas heterogêneas, sociodiscursivo-enunciativas, orais e escritas, dadas pela tradição e pela cultura – ontem e hoje” (COSTA, 2012, p.30). As permanências dos estilos e das formas que se estabilizam em um gênero textual em certa esfera social – e que não obstante são transformadas pelos sujeitos discursivos que integram tal esfera por meio de seus enunciados – exigem cada qual um conjunto de instrumentos de linguagem utilizados em ocasiões e maneiras específicas às ações comuns ao determinado meio. Em outras palavras, parafraseando Dolz, Pasquier e Bronckart, Sérgio R. Costa coloca:

“O aprendiz, na produção de um gênero em determinada interação, deve adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação) e dominar as **operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas necessárias** (*capacidade discursiva e linguística*). Assim, por exemplo, em um gênero como ‘artigo de opinião’, em que vai usar a argumentação (a favor ou contra), tendo como conteúdo a ‘descriminalização das drogas’, o aprendiz deve identificar e levar em conta o destinatário real ou virtual do texto, o veículo em que seria publicado (representação do contexto social: *capacidade de ação*) e aprender a hierarquizar a sequência de argumentos ou produzir uma conclusão coerente com os argumentos construídos (estruturação discursiva do texto: *capacidade discursiva*), além de reconhecer e utilizar expressões de construção enunciativa de uma opinião a favor ou contra, ou ainda distinguir os organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão (escolha de unidades linguísticas: *capacidade linguístico-discursiva*).” (COSTA, 2012, p.23, grifo nosso).

Desse modo, em um contexto cotidiano pré-escolar, como uma cerimônia religiosa, um indivíduo é educado socialmente para atender à formação discursiva comum a um templo religioso e os gêneros por ela historicamente construídos (ladainha, prece ou oferenda, por exemplo). Há, por conseguinte, o ensino (muitas vezes formal) das capacidades de ação (em comportamento, códigos e rituais) e de linguagem (construções cognitivas de expressão oral, escrita e corporal) para que o

sujeito consiga estar inserido plenamente na comunidade religiosa escolhida por ele ou por sua família através dos gêneros típicos.

Em correspondência, a instituição escolar trabalha a inserção de seus estudantes à esfera social do conhecimento formal / científico desde os anos iniciais, desenvolvendo suas capacidades de ação para o meio específico. Por outro lado, as capacidades de linguagem não encontram mesmo tratamento rigoroso, estando muitas vezes restritas às disciplinas das letras (língua portuguesa, literatura, língua inglesa, etc.), enquanto as demais disciplinas centram-se no ensino de seu conhecimento científico particular. Os efeitos negativos da fragmentação das áreas do saber na educação básica não se resumem ao período escolar dos indivíduos, mas perduram e interferem em sua vida adulta, como procuramos apontar no capítulo primeiro deste trabalho.

Entendendo a dimensão da relevância do ensino e da aprendizagem de capacidades de linguagem ligadas ao conhecimento científico na educação básica por meio de todas as áreas do saber do currículo brasileiro, transcrevemos abaixo a organização de capacidades de linguagem e os gêneros discursivos/textuais e que são empregadas também por Sérgio R. Costa.

TABELA 4 – CAPACIDADES E GÊNEROS	
Capacidades de linguagem	Gêneros discursivo/textuais
ARGUMENTAR	Carta de reclamação Carta de solicitação Debate regrado Discurso de acusação (advocacia) Discurso de defesa (advocacia) Editorial Dissertação Tese Textos de opinião Resenha Texto expositivo, etc.
EXPOR	Artigo enciclopédico Comunicação oral Conferência Exposição oral

	Palestra Resumo de texto Relatório científico, etc
RELATAR	Anedota Caso Curriculum Vitae Diário Íntimo Notícia Relato de experiência Relato histórico Relato policial, etc.
NARRAR	Autobiografia Biografia Conto de fadas Contos maravilhosos Epopeia Fábula Ficção Científica Lenda Novela Romance, etc.
DESCREVER/PRESCREVER AÇÕES OU INSTRUIR	Mandamento Manual de instrução Receita Regimento Regras de jogo Regulamento, etc.

Fonte: COSTA, 2012, p.29-30.

Como já apontamos anteriormente apoiados por Bakhtin, os tipos de gêneros discursivo-textuais são infinitos, sendo então a Tabela 4 – Capacidades e Gêneros apenas um demonstrativo da diversidade linguística a que poderiam estar expostos os estudantes da educação básica caso os planos didáticos dos professores responsáveis fossem sequenciados a partir do desenvolvimento de capacidades de linguagem com vistas à aprendizagem de gêneros discursivo-textuais variados, como veremos nos casos estudados no capítulo três.

CAPÍTULO 3 – ESTUDOS DE CASO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS POR GÊNERO DISCURSO-TEXTUAL NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os casos utilizados no estudo qualitativo desenvolvido neste terceiro capítulo integram o acervo de pesquisa *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*, com universo de dados que vem sendo acumulado desde 2009, já compreendendo dezenas de professores e milhares de alunos participantes de quatro momentos principais de empiria. Produzindo uma análise preliminar dos resultados obtidos e indagações que norteiam o trabalho científico dos grupos que coordenou no Departamento de Geografia da USP, a Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda elaborou o artigo “A reinvenção da prática docente: interfaces e aproximações para a resignificação da prática docente”, cujos questionamento compartilhamos e também perseguimos:

“O que, afinal, aprenderiam os alunos numa prática didática com foco na aprendizagem de linguagem numa aula de Geografia? Ou de Biologia ou qualquer outra área do currículo escolar? O que teria de saber um professor de Geografia, ou de Biologia além dos conhecimentos da área em que atuam? Mas, a aprendizagem de linguagem não se realiza na disciplina Língua Portuguesa?

Estas e outras questões emergiram das reflexões que fizemos e a constatação de que os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio apresentam uma alfabetização comprometida, e pelo fato de já estar ultrapassado o percurso inicial da escolarização do Ensino Fundamental I, seria necessário desenvolver e explorar novos modelos e estratégias didáticas que, simultaneamente, promovessem uma mudança nas práticas docentes de professores não alfabetizadores, licenciados para ensinar as diversas disciplinas escolares e viabilizassem as condições para que os alunos possam superar as dificuldades de leitura e de escrita e, concomitantemente, aprendam os conteúdos previstos para as etapas escolares subsequentes ao Ensino Fundamental I.” (MIRANDA, 2013.)

A amostra que admitimos como objeto data do ano de 2011, referenciada como a II aplicação do grupo de pesquisa. Selecionamos as elaborações iniciais, intermediárias e finais de três alunos de cada uma das professoras de Geografia Paula Watson, Daiane Gonçalves Luz e Marília Rizzo, bem como seus respectivos planejamentos, a fim de construir uma análise dos efeitos de suas sequências didáticas à aprendizagem do conhecimento científico geográfico e também do

conhecimento científico em linguagem oral e escrita, parte da fundamentação teórica da pesquisa. Somam-se em amostra, assim, 9 alunos analisados em um universo de 354 alunos participantes das três sequências selecionadas.

Para tanto, definimos como critério de análise da amostragem a investigação de três aspectos essenciais, a saber: (I) adequação ao gênero discursivo-textual proposto pela sequência didática; (II) desenvolvimento da capacidade de linguagem estabelecida como requisito pelo professor; e (III) aprendizagem do conteúdo de geografia trabalhado pela sequência didática demonstrada nas três elaborações. A metodologia definida procurou atender a uma comparação entre os alunos da mesma sequência didática, exemplificando o dado observado sem incorrer em citações integrais. Também não era objetivo deste capítulo a análise individual de cada aluno participante, já que nesse âmbito necessitaríamos contemplar outras variáveis.

A adequação aos gêneros de discurso e de texto pode ser avaliada por nós a partir dos elementos estáveis consagrados em publicações especializadas, como o Dicionário de Gêneros Textuais (COSTA, 2012), referência bibliográfica deste trabalho. Em duas das três sequências analisadas foi proposto aos alunos o gênero textual *dissertação*, pertencente à esfera *acadêmica* de discurso. Em seu verbete, temos como aspecto essencial da dissertação na Educação Básica a defesa de um ponto de vista em redação de caráter expositivo e argumentativo, geralmente estruturada em três partes: introdução (contendo apresentação do assunto e a tese do autor); desenvolvimento (com a exposição de informações, conceitos e ideias para compor a argumentação do texto); e conclusão (parte final que reitera pontos importantes e resume o que foi expresso). Sua natureza científica traz ainda a necessidade de distanciamento (impessoalidade), portanto evitando a primeira pessoa do singular, e um posicionamento embasado em fatos e informações coerentes.

A última sequência didática das três analisadas estabelece como gênero de texto principal o *artigo de opinião*, pertencente ao gênero discursivo *jornalístico*. O gênero – tal como uma redação dissertativa convencional – exige a fundamentação de um posicionamento a partir da exposição de dados e ideias estruturantes. A diferença está sobretudo na esfera social em que o texto é veiculado (imprensa em vez da academia) e sua finalidade: não necessariamente comprovar uma tese central,

mas fazer ao leitor uma análise interpretativa autoral sobre determinado assunto polêmico, convencendo-o. Segundo COSTA (2012), sua estrutura composicional varia bastante, pois não segue uma convenção, apresentando necessariamente apenas um desfecho conclusivo da argumentação construída.

Como concluímos a partir dos gêneros escolhidos, dentre as cinco principais capacidades de linguagem – argumentar, relatar, narrar, expor e prescrever - as professoras da pesquisa optaram por concentrar-se na *argumentação*, ainda que as atividades propostas tenham tangenciado gêneros discursivos-textuais que articulam outras capacidades, o que é interessante para a construção da própria argumentação dos alunos.

De acordo com o trabalho de Ausenda Costa (COSTA, 2008), professora doutora em Ciências da Educação, ensinar a argumentar na educação básica deve ser um objetivo prioritário aos professores, já que traria impactos cognitivos e sociais para a vida escolar dos indivíduos e os prepararia não só para o exercício da cidadania como à linguagem do universo científico:

“Treinar os estudantes nas práticas argumentativas é permitir-lhes ver que a construção do conhecimento científico é um processo em trânsito no qual as ciências são questionadas, e, muitas vezes, mudadas ou revistas. Argumentar cientificamente, envolve “propor, sustentar, criticar, avaliar e refinar ideias, algumas das quais podem conflitar ou competir, acerca de um assunto científico” (Shin & McGee, 2003). Com esta metodologia, o objectivo a atingir é que os estudantes se tornem capazes não só de constatar factos e emitir hipóteses, mas também de, através da evidência, justificarem e defenderem as suas ideias quando confrontadas com as dos seus pares” (COSTA, 2008, p. 4).

Por outro lado, segue a autora, situações de ensino-aprendizagem do discurso argumentativo científico serão certamente dialógicas, posto que na interação aluno-professor-interlocutores terceiros se construiria atividades favoráveis à externalização do pensamento do aluno e a sua reelaboração, para que assim se “movimente de um plano intrapsicológico e de uma argumentação retórica para um plano interpsicológico e uma argumentação dialógica” (COSTA, 2008).

Embora não convenha a nós anexar aqui as vinte e três páginas de planejamento das três professoras-pesquisadoras, descreveremos a seguir os objetivos gerais de ambas as sequências e uma tabela-síntese com dados pertinentes

ao trabalho de graduação final, como as diversas atividades propostas em cada módulo das sequências para o desenvolvimento da capacidade de linguagem argumentação e os gêneros textuais escolhidos. Os textos de alunos que foram analisados poderão ser consultados integralmente em cópias diretas do original na seção *Anexos*, ao fim deste trabalho.

3.1 – Estudo de caso 1: sequência didática da Prof^a. Paula Watson

TABELA 5. TABELA-SÍNTESE PROF ^a . PAULA WATSON	
ESCOLA ENVOLVIDA	Escola Estadual Prof. Napoleão de Carvalho Freire
CURSO E SÉRIES ENVOLVIDAS	Geografia / 1ª séries do Ensino Médio
NÚMEROS DE ALUNOS ENVOLVIDOS NA APLICAÇÃO	120 alunos
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS	20 aulas
PERÍODO DA APLICAÇÃO	Agosto a setembro de 2011
PROBLEMA A SER ESTUDADO	A água é um bem acessível em todos os países do mundo?
GÊNERO DE DISCURSO	Acadêmico
GÊNERO DE TEXTO	Dissertação
CAPACIDADE DE LINGUAGEM	Argumentação
CONCEITOS TRABALHADOS	Recurso natural; recurso hídrico; bacia hidrográfica; aquífero; lençol freático; localização; fronteira; urbanização; população urbana e rural; crescimento urbano; metrópole e megalópole; reserva natural; relações de poder; colonialismo; capitalismo; socialismo; Guerra Fria; Globalização; neoliberalismo; centro financeiro; tratados regionais.
MÓDULOS E ELABORAÇÕES	DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM E DO GÊNERO DE TEXTO
A) Elaboração Inicial	Identificação, listagem e descrição das propriedades do gênero de texto dissertação; elaboração inicial; leitura da elaboração textual dos colegas; identificação e listagem de elementos do gênero encontrados; exposição em painel das recomendações ao colega;
B) Módulo 1	Leitura de artigo jornalístico e de mapa sobre o tema da sequência; identificação e listagem de dados encontrados; organização em tabela dos dados encontrados.
C) Elaboração intermediária	Elaboração intermediária com consulta aos instrumentos do módulo; leitura da elaboração textual dos colegas; identificação, análise e listagem de elementos do gênero de texto e de argumentos utilizados; discussão em grupo e apresentação em painel de recomendações ao colega.
D) Módulo 2	Leitura de 2º artigo jornalístico sobre o tema da sequência; identificação, localização, listagem, comparação e síntese dos dados encontrados; organização em tabela e em esquema dos dados encontrados; avaliação em grupo do esquema produzido e comparação das tabelas elaboradas no Mód. 1 e Mód. 2.
E) Elaboração Final	Elaboração final com consulta aos instrumentos dos módulos; consideração dos elementos do gênero e das conclusões desenvolvidas nos módulos; discussão em grupo sobre o tema proposto pela sequência didática.

A sequência didática da Prof^a. Paula trouxe como problema central o acesso à água em escala mundial, com o objetivo descrito em planejamento de identificar e analisar a questão do recurso hídrico e combiná-lo a aspectos políticos, para finalmente os alunos de primeiro ano do Ensino Médio chegarem a recomendações de alternativas aos países em carência. A preparação que antecedeu a primeira elaboração da dissertação foi organizada de acordo com a metodologia explicitada no Capítulo 2 deste trabalho, abordando os elementos estáveis do gênero discursivo-textual escolhido sem introduzir os estudantes ao conteúdo de Geografia pertinente.

Nas elaborações iniciais dos alunos da professora Paula Watson identificamos problemas referentes ao código linguístico do Português que não são sobressalentes, como erros de ortografia, pontuação e concordância comuns. Entretanto, ficaram evidentes a inadequação ao gênero trabalhado (dissertação) – indefinição de introdução, desenvolvimento e conclusão, ausência de título próprio ou o uso da primeira pessoa gramatical, por exemplo –, capacidade de linguagem *argumentação* comprometida ou muito fragilizada pela falta de dados e raciocínios tautológicos, e, além disso, lacunas conceituais – com imprecisões, generalizações e erros ligados ao conhecimento geográfico. Trazemos como exemplo os parágrafos de desenvolvimento das elaborações da aluna Mônica (1ºano do Ensino Médio):

Desenvolvimento da Elaboração Inicial

“Os países que tem mais seca é também uns dos mais pobres do mundo incluindo a África, Índia e também o Haiti. A seca é causa da fome nestes países, porque sem a água não dá para cultivar alimentos que dê para alimentar a população desses países e exportar para fora e isso causa pobreza nesses países.

O número de mortes está cada vez mais alto, pois as pessoas não estão aguentando mais a fome e nem a sede causados da seca pela falta de água.

Hoje em dia está sendo muito falado sobre isso, e muitas pessoas de muitos países estão ajudando para que a situação desses países melhore cada vez mais. Países mandam dinheiro e médico para esses países, mas o que esses países precisam é de alimento e água porque isso está ficando cada vez mais difícil.”

Desenvolvimento da Elaboração Intermediária

“Entre os lugares que mais sofrem com a falta de água é o Haiti e o continente africano onde há lugares mais secos. Nos Estados Unidos é usado 600 litros de água por pessoa, e no continente africano é menos de 10 litros.

A água doce no planeta representa apenas 3% de H₂O disponíveis. Menos de 1% das reservas planetárias está à disposição da humanidade. O desvio de água para a cultura do algodão na Ásia Central é responsável por um dos maiores desastres ecológicos da era moderna.

No Haiti e na África estão, entre os países mais pobres, e com o problema da água é uns dos problemas que causam a fome, pois, sem a água não é possível a agricultura dos alimentos. Ao ano morrem pelo menos mais de 3,5 milhões de pessoas na maioria crianças.

A água é indispensável às culturas alimentícias e sua escassez é extremamente prejudicial à produção de suprimentos em diversos países pobre. Em 145 países com mais de 40% da população mundial, há 163 bacias hidrográficas transnacionais.”

Desenvolvimento Final

“Em geral, a industrialização rima com urbanização, e as grandes metrópoles criam igualmente uma poluição específica ligada à ‘lavagem abusiva’ do meio urbano pelas chuvas.

Em 145 países com mais de 40% da população mundial, há 163 bacias hidrográficas transnacionais.

As cidades sugam cada vez mais água do planeta. A acelerada urbanização, que colocou em 2008 mais da metade da população mundial em centros urbanos, faz com que aumente cada vez mais o volume retirado dos rios para abastecer residências e indústrias. O crescimento das cidades causam o aumento do volume de resíduos (lixo), o despejo de resíduos industriais e domésticos sem tratamento contribuem para poluir córregos e rios, e intupir vias de drenagem das cidades. Como resultado, além de sobrecarregar as reservas as populações das cidades estão sujeitas a consumir água de baixa qualidade, potencial responsável por doenças como cólera e diarreia.”

Como é possível identificar nos excertos acima, o módulo 1 da sequência didática trouxe correções pontuais à elaboração intermediária – a África saindo da condição equivocada de país e tornando-se um continente, por exemplo – somadas ao uso notável de informações selecionadas do artigo lido pela turma para sustentar a tese central da aluna sobre o acesso aos recursos hídricos no mundo. Embora muito significativa a utilização de novos dados sobre o tema, percebe-se que estes não são apresentados em coesão dentro de uma estrutura argumentativa, com articuladores sintáticos. O mesmo fenômeno se repetiu nas elaborações iniciais e intermediárias dos outros dois alunos da mesma sequência analisados (Jefferson e Gabriela), tendo

os três incorrido no excesso de dados, porém sem conceitos do conhecimento científico e com estrutura textual ainda incipiente – novamente sem título e sem distinção do(s) parágrafo(s) de conclusão.

A partir da análise da terceira e última elaboração encontra-se uma construção argumentativa mais sólida em dois dos três alunos estudados, com a correlação de conceitos complexos da Geografia – inclusive aqueles registrados pela professora em seu planejamento – e dados citados anteriormente de forma desconexa. É exemplar o caso da aluna Mônica, citada acima, que utilizou com sucesso em sua terceira elaboração os conceitos de “urbanização” e “industrialização”, submetendo-os a uma relação de tempo (“acelerada” e “em 2008”) e de espaço (“metrópoles”, “centros urbanos” e marcos geográficos como “vias de drenagem”). Contudo, parte dos dados apresentados pelos três alunos em seus textos finais mantiveram-se desarticulados entre si ou a um argumento específico, sendo que a aluna Gabriela não chegou a buscar a citação de conceitos pertinentes para sustentar suas ideias.

A conclusão das elaborações finais é outro objeto relevante a ser observado nessa sequência didática. Apenas um dos três alunos analisados chegou a recomendar saídas aos problemas colocados, ainda que todos tenham estabelecido claramente a combinação entre recursos hídricos e aspectos políticos. A mesma ocorrência se deu sobre a própria estrutura do gênero, não contando com um parágrafo destinado ao encerramento das ideias do texto.

3.2 – Estudo de caso 2: sequência didática da Prof^a. Daiane Luz

TABELA 6. TABELA-SÍNTESE PROF ^a . Daiane Gonçalves Luz	
ESCOLA ENVOLVIDA	Escola Estadual Carlindo dos Reis
CURSO E SÉRIES ENVOLVIDAS	Geografia / 2ª séries do Ensino Médio
NÚMEROS DE ALUNOS ENVOLVIDOS NA APLICAÇÃO	120 alunos
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS	22 aulas
PERÍODO DA APLICAÇÃO	Agosto a setembro de 2011
PROBLEMA A SER ESTUDADO	Até que ponto o trabalho na adolescência influencia o desenvolvimento escolar do estudante trabalhador?
GÊNERO DE DISCURSO	Jornalístico
GÊNERO DE TEXTO	Artigo de opinião
CAPACIDADE DE LINGUAGEM	Argumentação

CONCEITOS TRABALHADOS	Trabalho; adolescência; desenvolvimento escolar; autoria; educação; ensino técnico
MÓDULOS E ELABORAÇÕES	DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM E DO GÊNERO DE TEXTO
A) Elaboração Inicial	Levantamento em grupo de características do gênero de texto trabalhado; exposição oral das características levantadas; Elaboração inicial;
B) Módulo 1	Leitura de artigo jornalístico sobre o tema da sequência; identificação e listagem de dados encontrados; organização em tabela dos dados encontrados; comparação com anotações realizadas em aula sobre o tema; avaliação das elaborações iniciais dos colegas; recomendações por escrito aos colegas para adequação ao gênero de texto.
C) Módulo 2	Leitura (trecho) de 2º artigo jornalístico sobre o tema da sequência; identificação do sujeito autor do texto; seleção de 2 características do gênero de texto; relação entre o artigo lido e o problema da sequência didática; discussão em painel sobre a intencionalidade do autor.
D) Módulo 3	Leitura, identificação e comparação em grupo de argumentos encontrados no 3º e no 4º artigos jornalísticos; construção de um modelo da relação do adolescente com a escola.
E) Elaboração Intermediária	Elaboração intermediária
F) Módulo 4	Debate regrado sobre o problema proposto; construção de argumentos divergentes sobre o tema; discussão sobre a importância da utilização de argumentos para o gênero trabalhado; escolher argumentos.
E) Elaboração final	Elaboração final

A sequência didática da Prof^a. Daiane Luz foi elaborada para o 2º ano do Ensino Médio e tinha por objetivo fomentar a discussão sobre os possíveis impactos do trabalho no rendimento escolar do adolescente – situação de muitos dos alunos que realizaram a sequência com a professora. Como registrado na tabela 6, o gênero discursivo-textual escolhido foi o *artigo jornalístico*, que permite maior liberdade formal ante a *dissertação*. Apesar de tal gênero não exigir um formato padrão, duas das três elaborações iniciais dos alunos avaliados dessa sequência mostraram textos pouco desenvolvidos, em curto parágrafo único. Quanto à capacidade de linguagem *argumentação*, registraram o que se espera do conhecimento cotidiano em um tema complexo como o mundo do trabalho: pouco embasamento utilizando informações pertinentes e generalizações, sem uso de conceitos acadêmicos e apresentando raciocínio redundante. O código da Língua Portuguesa não se mostrou grande obstáculo também aos alunos desta sequência, que registraram erros de escrita que não comprometeram o entendimento do texto.

Elaboração Inicial do aluno Guilherme

“Podemos dizer que o estudo noturno é ‘bom’ mais para alunos que trabalham de manhã é muito cansativo e isso acaba atrapalhando o

desenvolvimento do aluno no seu dia-a-dia na maioria das vezes o aluno repete de ano por causa dessa situação.”

Elaboração Inicial do aluno Victor

“Falta de interesse pelos estudos

Hoje em dia os adolescentes começam a trabalhar cedo, na maioria das vezes não por uma total necessidade mais sim para não precisar depender de seus pais, todos querem ter uma independência, ganhar seu próprio dinheiro para gastar com o que quiser, já em outros casos os pais obrigam os filhos a trabalhar, tudo porque o adolescente não se interessa por coisa alguma. Mais é aí que vem o grande porém, trabalhar e não estudar?, porque quando se começa a trabalhar conseqüentemente é quando acaba parando de estudar, pois isso é o que não devemos fazer, temos que colocar na cabeça que todo sacrifício que fizermos hoje em dia, vamos ser recompensados no futuro.”

A argumentação construída nas primeiras elaborações reflete a falta de preparação ao tema, já que pela metodologia adotada essa fase da sequência proporcionaria potencialidades e demandas presentes no conhecimento espontâneo dos estudantes. Como vemos na transcrição integral dos textos acima, o discurso dos alunos Guilherme e Victor apresenta clichês do senso comum e afirmações sem evidências. As etapas subsequentes do plano construído pela prof^a. Daiane contam não só com a correção compartilhada dos primeiros textos elaborados a partir da revisão conjunta dos elementos estáveis do gênero de texto trabalhado com as turmas como também contam com três módulos de leitura, identificação e tratamento de dados específicos ao tema desenvolvido na sequência. Ao todo, o planejamento – cujo resumo encontra-se na tabela 6 – registra quatro artigos científicos utilizados durante as aulas desse período. A fim de observarmos os trechos comparativamente, trazemos abaixo as elaborações intermediárias dos mesmos alunos:

Elaboração Intermediária do aluno Guilherme

“Até que ponto o trabalho é importante.

Nós dias de hoje os adolescentes estão começando a trabalhar muito cedo e estudando ao mesmo tempo. Coisa que para muitos adolescentes isso prejudica demais para seu desenvolvimento tanto no trabalho como no estudo de muito. [Illegível] trabalhar o mais rápido é bom para desenvolver e influencia e ajuda nas despesas da sua família mais para frente na sua vida, adolescentes com a profissão formada tá cada vez mais comum que no futuro possa ter tudo aquilo que um adolescente sonha quando pequeno realizando todos os desejos.

Muito melhor que ficar em casa esperando as coisas acontecer como por exemplo, ficar dependendo do seu dos seus pais para tudo tem que trabalhar mesmo para conquistar e também ajudar sua família para o que precisar no seu dia-a-dia. O adolescente tem também que ter a colaboração do seu patrão e do pessoal da escola para que todos fique feliz do que faz e da profissão que pratica como por exemplo esse dia que precisar faltar para prestar cursos fazer faculdades e problemas de saúde e etc. Com o trabalho o Brasil ira melhorar para todos.

Elaboração Intermediária do aluno Victor

“Jovens trabalhadores.

No mundo atual e tecnológico, está comprovado que depois da globalização a “energia” que rege o nosso país ou melhor, o mundo, é o capital, ou seja, o dinheiro, pensando nisso podemos afirmar que com o passar do tempo, ficou mais do que comprovado o crescimento dos jovens trabalhadores no mundo todo.

O trabalho na adolescência é um assunto que gera muita discussão entre muitas pessoas. A realidade é que o trabalho neste fase da vida atrapalha em situações fundamentais na vida de qualquer pessoa como, tornar o adolescente responsável, os estudos, lazer, convívio familiar entre outras coisas, porém o trabalho na adolescência é de uma importância para construir seu caráter pessoal, e para os poucos torna-lo independente.

Independente de qualquer opinião, o que vale na hora de escolher o que casa um quer fazer nessa fase da vida é a vontade do adolescente e a forma em que seus responsáveis pensam.”

As alterações realizadas pelos estudantes em suas elaborações intermediárias são muito expressivas, pois representam desenvolvimento em aspectos formais e também amadurecimento do discurso, que tornou-se mais ponderado e inclusive comportou mudanças de posicionamento. O aluno Guilherme transitou da generalização negativa que pautava sua argumentação inicial para considerar as faces favoráveis do fenômeno que analisava; chegando, ao final, a propor soluções ou amenizações para aquilo que criticara em sua primeira elaboração (embora não tenha retomado tais pontos explicitamente).

Por outro lado, o aluno Victor trouxe dois conceitos relevantes à disciplina Geografia (“globalização” e “capital”), ainda que de forma incorreta, para contextualizar o assunto numa escala ampla do fenômeno. Em seguida, volta-se para a dimensão individual e traz contrapontos, construindo certa isenção em sua

argumentação, o que destoa do discurso popular de condenação prévia da adolescência apresentada em sua primeira elaboração. Tanto Guilherme quanto Victor tiveram sucesso em observar os elementos estáveis na elaboração intermediária e em modificar os discursos iniciais, considerando o contraditório e enunciados mais complexos. Contudo, nota-se a fragilidade conceitual e a ausência de informações que possivelmente foram encontradas nos instrumentos da sequência propostos pela professora.

Por fim, a terceira aluna dessa sequência didática analisada (Kelly) apresentou uma trajetória diferente dos colegas, elaborando desde a primeira versão um texto bem estruturado e adequado ao gênero. Sua argumentação, entretanto, mostrou-se tautológica e com poucos dados para sustentação e defesa. Além do bom domínio do código linguístico do Português, expôs uma proposta de encaminhamento logo na elaboração inicial. Todavia, a elaboração intermediária da estudante trouxe pequenas correções e uma argumentação mais fluida, sem alterações nas informações utilizadas ou inserção de conceitos da esfera acadêmica.

As elaborações finais dos três estudantes analisados não apresentaram modificações substantivas em relação à elaboração intermediária, o que sugere alguma adversidade nas atividades designadas ao módulo 4, intermediário entre as duas elaborações.

3.3 – Estudo de caso 3: sequência didática da Prof^a. Marília Rizzo

TABELA 7. TABELA-SÍNTESE PROF ^a . MARILIA B. RIZZO	
ESCOLA ENVOLVIDA	Escola Estadual Paulo Novaes de Carvalho
CURSO E SÉRIES ENVOLVIDAS	Geografia / 3ª séries do Ensino Médio
NÚMEROS DE ALUNOS ENVOLVIDOS NA APLICAÇÃO	114 alunos
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS	18 aulas
PERÍODO DA APLICAÇÃO	Agosto a setembro de 2011
PROBLEMA A SER ESTUDADO	O Brasil deve algo à África conforme afirmou o ex-presidente Lula?
GÊNERO DE DISCURSO	Acadêmico
GÊNERO DE TEXTO	Dissertação
CAPACIDADE DE LINGUAGEM	Argumentação

CONCEITOS TRABALHADOS	Território; fronteira; continente; oceanos; continente africano; etnia; nação; colonialismo; escravidão; preconceito;
MÓDULOS E ELABORAÇÕES	DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM E DO GÊNERO DE TEXTO
A) Elaboração Inicial	Levantamento de características essenciais do gênero textual; Elaboração Inicial
B) Módulo 1	Listagem das características do gênero levantadas e identificadas em verbetes selecionados pela professora; organização em tabela das características; leitura e avaliação da elaboração inicial de colegas; recomendação por escrito de adequações
C) Módulo 2	Leitura de reportagem sobre o tema proposto pela sequência; localização de informações pertinentes; identificação da tese defendida pelo sujeito em questão e de dados que a sustentariam; classificação das informações presentes no texto entre 'argumentos' e 'não-argumentos'; organização das informações selecionadas em tabela; discussão em grupo sobre a validade da argumentação registrada no texto.
D) Módulo 3	Leitura de mapas e localização dos países do continente africano; identificação de informações básicas dos países no conjunto de mapas disponibilizados; organização em tabela das organizações encontradas; discussão aberta e mediada para a caracterização do continente em questão; elaboração de hipóteses sobre a diversidade dimensional dos territórios.
E) Elaboração intermediária	Elaboração intermediária com consulta aos materiais elaborados nos módulos anteriores.
F) Módulo 4	Retomada das características do gênero levantadas e identificadas em verbetes selecionados pela professora; leitura e avaliação da elaboração inicial de colegas; recomendação por escrito de adequações;
G) Módulo 5	Leitura de artigo científico sobre o tema proposto pela sequência; identificação da tese defendida pelo autor; classificação de informações identificadas entre 'argumentos' e 'não-argumentos'; ordenamento em tabela da classificação realizada; discussão em grupo sobre a validade da argumentação utilizada; leitura e análise de tabelas produzidas pelos outros grupos; elaboração de analogias entre as informações selecionadas em texto e as encontradas a partir da leitura do conjunto de mapas.
H) Elaboração Final	Elaboração final com consulta aos materiais elaborados nos módulos da sequência.

A sequência didática proposta pela prof^a. Marília Rizzo a alunos do 3º ano do Ensino Médio insere-se no grande tema curricular “África: formação histórico-espacial e atuais relações com o Brasil” a partir da polêmica questão-problema “O Brasil deve algo à África conforme afirmou o ex-presidente Lula? ” – desenvolvida de forma centrada no gênero textual *dissertação*. As elaborações iniciais dos três alunos estudados desta sequência apresentaram um satisfatório domínio do código linguístico, embora em desacordo com os elementos estáveis do gênero trabalhado: marcas discursivas de pessoalidade (“nosso país”, “devemos”, “culpa nossa”) e estrutura textual comprometida sem a distinção das partes convencionais de uma

redação dissertativa da Educação Básica. A capacidade de linguagem *argumentação*, entretanto, mostrou-se ainda pouco desenvolvida, com argumentos incipientes e sem coesão entre si. Com estes, foi utilizado sobretudo o conceito de “escravidão” – elencado como prioritário à sequência pela professora responsável – e aspectos históricos correlatos.

Destacamos que o módulo subsequente à elaboração inicial propõe correção e recomendação compartilhadas dos textos elaborados pelos colegas – como ocorreu nas demais sequências deste trabalho – porém entre as atividades do módulo 2 está um exercício de análise do discurso encontrado nos artigos lidos (algo que se repetirá posteriormente), identificando as informações trazidas pelo autor e classificando-as entre “argumentos” e “não-argumentos”. Tal movimento gerou desdobramentos às elaborações dos alunos da prof^a. Marília, que passaram a analisar a validade da proposição central ao assunto da dissertação, como vemos abaixo no exemplo da aluna Brendha:

Introdução da Elaboração Inicial da aluna Brendha

“A afirmação do ex-presidente Lula é muito polêmica, como tantas outras, entretanto, não se pode dizer que o nosso país, de fato, deve algo a África. Tanto o Brasil quanto a África tem histórias parecidas em alguns aspectos que não são exatamente culpa nossa, logo, se assim fosse, também não cobraríamos.”

Introdução da Elaboração Intermediária da aluna Brendha

“Conforme apresentada na matéria jornalística do Estadão, a afirmação do ex-presidente Lula não pode ser considerada plausível, uma vez que os argumentos por ele apresentados não justificam o que disse.”

Introdução da Elaboração Final da aluna Brendha

“Conforme apresentação da matéria jornalística do Estadão, o ex-presidente Lula afirmou sem validação de argumentos que o Brasil deve muito à África.”

Nota-se que a aluna julga a qualidade dos argumentos encontrados na reportagem já na segunda elaboração e reitera na versão final, sentenciando a invalidez da justificativa que contextualiza a afirmação do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. O mesmo foi verificado na elaboração intermediária do aluno Guilherme (“A afirmação de Lula foi dita sem base em fatos concretos”). Embora muito

significativo para a formação de um leitor crítico, o movimento criado gerou impacto reduzido sobre o desenvolvimento da argumentação dos próprios estudantes no corpo de seu texto, que pouco buscaram sustentar seu posicionamento com informações expostas nos materiais trabalhos pela professora, mantendo o embasamento sob questões históricas. A exceção está na segunda elaboração da aluna Jéssica, que, além de citar fatos históricos, trouxe termos particulares à ciência geográfica, como taxa de natalidade dos países africanos. No entanto, a aluna não traz tais elementos à sua elaboração final, retornando à argumentação frágil.

Com a sequência didática da prof^a. Marília, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio contaram com instrumentos de aprendizagem variados – reportagem, artigo científico e conjuntos de mapas –, que possibilitariam a construção de boa fundamentação argumentativa. Além disso, os módulos posteriores às elaborações inicial e intermediária foram guardados para a revisão dos elementos estáveis do gênero textual dissertação. Ainda assim, os três estudantes, em suas elaborações finais, mantiveram traços de conhecimento espontâneo divergentes daqueles esperados ao gênero de texto, como a pessoalidade (“Não devemos nada!” ou “Acho certo dizer que...”) e ausência de uma estrutura definida à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste Trabalho de Graduação Individual expor um problema cotidiano enfrentado pela grande maioria de professores e professoras da Educação Básica brasileira, que se encontra subnotificado nas estatísticas oficiais do Ministério da Educação devido a critérios generosos das pesquisas na hora de definir a parcela da população brasileira proficiente na Língua Portuguesa. As tabelas-síntese e as análises dos textos elaborados em cada sequência didática apresentada neste trabalho tinham como primeira intenção demonstrar, a partir de exemplos reais, que há uma estratégia de ensino-aprendizagem que pode responder ao subdesenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes do Ensino Básico brasileiro. Mais além, a metodologia de Sequência Didática por gênero discursivo-textual permitiria aos profissionais docentes uma sistematização não engessada de seu trabalho, de modo a poder refletir sobre os resultados e modificar sua prática.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de transpor barreiras artificiais do conhecimento científico, sobretudo na Escola Básica, num esforço político e principalmente teórico-metodológico de enfrentarmos “o jogo e o risco da dialógica relação (ao mesmo tempo, antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização” (MORIN, 2011). Tal escolha – que só pode ser tomada por professores autônomos e reflexivos – não tem outro objetivo senão preparar as próximas gerações para a contemporaneidade da ciência, da técnica e do trabalho. Ademais, é também um compromisso com a independência dos jovens escolarizados, que, afinal, estariam intelectualmente aptos a transitar pelas esferas sociais que lhes convier.

Resgatando a colocação da Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Miranda transcrita no início do último capítulo, concordamos ser inevitável pensar o que aprenderiam os estudantes do Ensino Básico durante a disciplina de Geografia com o profissional docente licenciado em sua área do saber que optou por trabalhar com uma metodologia que tem por prerrogativa o ensino da linguagem escrita e oral. Se alcançamos algum sucesso com a empiria restrita deste trabalho, foi possível vislumbrar parte da potencialidade de centrar um conjunto de atividades da aula de

Geografia em um gênero de texto específico e promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem que o mesmo exige.

Não sendo uma metodologia estanque, a Sequência Didática por gênero discursivo-textual produz resultados tão variáveis quanto permite que os planejamentos e aplicações que fundamenta o sejam. Isto é, tivemos, neste trabalho, a sequência da Prof^a. Paula Watson, que resultou em significativo aprendizado de conceitos próprios da ciência geográfica, assim como na solidez da capacidade argumentativa de dois dos alunos analisados; por outro lado, seguindo o mesmo constructo teórico, a sequência da Prof^a. Daiane Luz foi mais eficiente na transformação do discurso de seus alunos, em direção à ponderação e à revisão de posicionamento diante do problema. A que se deve a diversidade entre os resultados das duas sequências? Antes de tudo, aos próprios alunos das duas professoras-pesquisadoras, que têm demandas próprias e, por conseguinte, devem ter um plano que procure fazer a mediação de instrumentos e exercícios a eles apropriados. Depois, evidentemente, há a elaboração dos planos de sequência particulares e a sua aplicação em sala de aula, que, vale ressaltar, não analisamos neste trabalho.

Consideramos, portanto, que os resultados expostos no terceiro capítulo vieram corroborar a premissa de que todos os professores da Educação Básica são responsáveis pelo ensino da linguagem oral e escrita. Acreditamos que em trabalho simultâneo e contínuo desde os Anos Iniciais até o fim do Ensino Médio, os jovens adultos brasileiros seriam de fato proficientes na Língua Portuguesa, sem prejuízo ao aprendizado nas áreas específicas do conhecimento científico representada nas disciplinas curriculares da escola. Por fim, ressaltamos que tanto o amplo universo preservado pelo acervo de dados no qual adentrou este trabalho quanto a amostra limitada aqui analisada contêm inúmeras possibilidades de investigação científica para pesquisas em trabalhos futuros que abordem as dimensões filosófica, epistemológica e psicopedagógica das sequências didáticas elaboradas por professores da Educação Básica e seus resultados, tendo sido este TGI apenas uma contribuição para tal construção científica coletiva.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paula Bezerra. São Paulo: Ed. WWF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Brasília: MEC, 2015.
- CASTELLS, Manuel. Trad. Roneide Venancio Majer. **A Sociedade em Rede**. 17ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- COSTA, Ausenda. **Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental**. In: Revista Ibero-americana de Educação nº46/5. Madrid: OEI, 2008.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [1ªed 1996).
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004; cap.4.
- ESTEVES, M. G. **A leitura e a escrita no currículo de Geografia do Estado de São Paulo**. 2013. TGI (Trabalho de Graduação Individual). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. O cotidiano da escola: para além das aparências. **Revista de Educação Puc-campinas**, Campinas, v. 3, n. 5, p.7-13, nov. 1998.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIMA, Ana L. D. et al. **Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Ação Educativa/ Instituto Paulo Montenegro, 2016.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 7ªed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MIRANDA, M.E. **A reinvenção da prática docente: interfaces e aproximações para a resignificação da prática docente**. Lima: EGAL, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. **Un decálogo para enseñar a escribir**. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

RIBEIRO, Vera M. et al. **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

VIGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

1. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final do Aluno Guilherme / professora Daiane.

NOME: Guilherme Faria marcondali Nº: 17 SÉRIE/TURMA MANHÃ
 ELABORAÇÃO INICIAL – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011
 (PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

trabalho na adolescência influencia o desenvolvimento escolar de estudantes

Podemos dizer que o estudo noturno é "Bom" mais para alunos que trabalham de manhã é muito cansativo e isso acaba atrapalhando o desenvolvimento do aluno no seu dia-a-dia. Na maioria das vezes o aluno repete de ano por causa dessa situação.

CÍRCULO DE PESQUISA E ESTUDOS DAS FRONTEIRAS TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
 LEMADI – Departamento de Geografia – FFLCH – USP Coordenação: Profª Drª Maria Eliza Miranda
 2ª aplicação da Sequência Didática por Gênero Discursivo-Textual – 2º semestre/2011

NOME: Guilherme Faria Mercandalli Nº: 12 SÉRIE/TURMA Notte
 ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Até que ponto o trabalho é importante
 Nos dias de hoje os adolescentes estão começando a trabalhar muito cedo e estudando ao mesmo tempo. Coisa que para muitos adolescentes isso prejudica demais para seu desenvolvimento tanto no trabalho como no estudo de muitos. Tudo bem trabalhar e mais rápido é bom para desenvolver e influencia e ajuda nos despesas da sua família mais para frente na sua vida. Adolescentes com a profissão tornada tão cada vez mais comum que no futuro possa ter tudo aquilo que em adolescente sonha quando pequeno realizando todos os desejos.

Muito melhor que ficar em casa esperando as coisas acontecerem como por exemplo, ficar dependendo do seu dos seus pais para tudo tem que trabalhar menos para conquistar e também ajudar sua família para o que precisam no seu dia-a-dia. O adolescente tem também que ter a colaboração do seu pai, mãe e do pessoal da escola para que todos fiquem felizes do que faz e da profissão que pratica como por exemplo um dia que precisa faltar para prestar cursos fazer faculdades e problemas de saúde e etc. Com o trabalho o Brasil irá melhorar para todos.

O artigo de opinião está bom só começo que não está muito bom e tem algumas palavras erradas.

Assi: Lor

NOME: Guilherme Faria Marcondes Nº: 12 SÉRIE/TURMA Notas
 ELABORAÇÃO FINAL – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Ate' que ponto o trabalho é importante
 Nós dias de hoje os adolescentes estão
 começando a trabalhar muito cedo
 estudando ao mesmo tempo. Coisa que
 para muitos adolescentes isso prejudica
 tempo para seu desenvolvimento tanto
 no trabalho como no estudo de muitos.
 Tudo bem trabalhar o mais rápido
 possível é bom para desenvolver a
 influência e ajuda nas despesas da
 sua família mais pra frente na
 tua vida adolescentes com a pressão
 formada está cada vez mais comum
 que no futuro possa ter tudo aquilo
 que na sua adolescência sempre quando
 pequeno realizando o que você deseja
 para sua família.

Muito melhor que fica em casa espera-
 ndo as acontecer como por exemplo, ficar
 dependendo do seu pais para tudo.

Tem que trabalhar mesmo para con-
 quistar e também ajudar sua família
 para o que precisar no seu dia-a-dia. O ado-
 lescente tem que ter a colaboração do seu
 pai e do pessoal da escola para que
 todos fiquem felizes do que faz e da educação
 que pratica como por exemplo um dia
 que precisar faltar para prestar curso
 fazer faculdade e problemas de saúde
 e etc...

Com o trabalho o Brasil irá melhorar
 para todos.

2. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final da aluna Kelly / professora Daiane.

NOME: Kelly Regina Nº: 00 SÉRIE/TURMA 2º L

ELABORAÇÃO INICIAL – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Quando o trabalho para a ser um problema

Podemos que a adolescência é marcada por aprender a sobreviver no mundo, é tempo de trabalhar para o futuro de forma que sejam precisados a uma fase de busca de identidade. É nessa fase que nos construímos e os estudos são os mais importantes para uma boa vida profissional e bem sucedida.

Algumas situações na maioria dos jovens buscam a sua independência, ganhando o seu próprio dinheiro, outros por necessidade, mas às vezes o trabalho ocupa o espaço dos estudos; falando mais alto, eles se gastam no trabalho, esquecendo da base que é o estudo.

O tempo para a ser só para o trabalho, sua mente, seu corpo, não tem nada, agitando o adolescente e não sobra de si para estudar, o estudo fica em segundo lugar.

É essa lei do trabalho na adolescência, uma carga horária para que não haja exploração para que o estudante tenha esse direito que por ele próprio não é repulso. O trabalho a qualquer custo ocupa o espaço dos estudos e do adolescente para se desenvolver.

CÍRCULO DE PESQUISA E ESTUDOS DAS FRONTEIRAS TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
 LEMADI – Departamento de Geografia – FFLCH – USP Coordenação: Profa Dra Maria Elza Miranda
 2ª aplicação da Sequência Didática por Gênero Discursivo-Textual – 2º semestre/2011

NOME: Kelly Regina de Silva PinnaNº: 20 SÉRIE/TURMA 2º L11

ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Esposos e obrigações do adolescente

Ésta cinto que a adolescência é uma fase de escolhas e preparação para o futuro, que dependem do que fazemos com o nosso tempo agora. Nessa fase muitos adolescentes sentem a necessidade de ser independente, ganhar seu próprio dinheiro, só que o tempo é curto e acaba atrapalhando os estudos que é um preparo para o profissional.

Devemos nas escolas os alunos chegarem tarde do horário escolar, isso quando não vem por não dar tempo de irarem muito cansados, os que vem mesmo assim não conseguem estudar e ter um bom desenvolvimento pois a sua mente e o corpo já estão muito gastos os trabalhos extra de casa também não sobra tempo de fazer por que estão trabalhando.

O certo seria o adolescente poder descansar e respirar depois de um dia-a-dia, para não ter uma carga horária de trabalho muito grande, e de sobra tempo suficiente para descansar e para vir a escola e fazer outros atividades extra profissionalizante, e se possível não trabalhar numa escola, estudar e se dedicar, para futuramente ter um bom emprego.

Corrigido por Glammah Valéria

A estrutura e o desenvolvimento foram bons, apesar de haverem alguns erros ortográficos que necessitam serem melhorados.

ass: Jandilson

NOME: Kelly Regina Silva PaivaNº 20 SÉRIE/TURMA 2º A

ELABORAÇÃO FINAL - ARTIGO DE OPINIÃO - 3º BIMESTRE/2011

(PASSE - A TINTA - SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

É certo que a adolescência é uma fase de trabalhar e de uma preparação para o futuro, que dependem do que fazemos agora com o tempo. Nessa fase muitos adolescentes sentem a necessidade de ser independente, ganhar seu próprio dinheiro, só que o tempo acaba sendo curto e também fica cansativo para um bom desenvolvimento nos estudos.

Os observamos o comportamento de alguns alunos nas escolas depois de um dia de trabalho cansativo, chegam tarde ao horário escolar, isso quando não faltam por não dar tempo, e quando não estudam mesmo cansados não conseguem um bom desenvolvimento, pois sua mente e seu corpo já estão muito gastos. Trabalho e lições extra ficam em falta, porque o trabalho ocupa esse espaço.

O certo seria o adolescente saber encaixar e separar suas obrigações no seu dia-a-dia, e não ter uma carga horária de trabalho muito pesada, e ali dedicar tempo suficiente para, vir a escola e fazer as atividades escolares, porque isso é o que deve ser para o adolescente o principal, o mais importante, e se possível não está dar numa fase, se profissionalizar primeiro, se dedicar aos estudos para futuramente ter melhores empregos.

3. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final do aluno Victor / professora Daiane.

NOME: Victor Gonçalves PradoNº: 37 SÉRIE/TURMA 2º F

ELABORAÇÃO INICIAL – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Falta de interesse pelos estudos.

Hoje em dia os Adolescentes comecam a trabalhar cedo, NA maioria das vezes não por uma total necessidade mais sim para não precisar depender de seus pais, todos querem ter uma independência, ganhar seu próprio dinheiro para gastar com o que quiser, JA em outros casos os pais obrigam os filhos a trabalhar, tudo porque o Adolescente não se interessa por coisa alguma. Mais é ai que vem o grande porém, "Trabalhar e não estudar?", porque quando se comeca a trabalhar a maioria perde o interesse pelos estudos, comecam a falta consequentemente e é quando acaba parando de estudar, pois isso é o que NÃO devemos fazer, temos que colocar na cabeça que todo sacrificio que fizemos hoje em dia, vamos ser recompensados no futuro.

NOME: Victor Gonçalves Prado Nº: 37 SÉRIE/TURMA 2º F
 ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – ARTIGO DE OPINIÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Jovens Trabalhadores

No mundo atual e tecnológico, está comprovado que depois da globalização a "energia" que rege o nosso país ou melhor, o mundo, é o capital, ou seja, o dinheiro, pensando nisso podemos afirmar que com o passar do tempo, ficou mais do que comprovado o crescimento dos jovens trabalhadores no mundo todo.

O trabalho na adolescência é um assunto que gera muita discussão entre muitas pessoas. A realidade é que o trabalho nesta fase da vida atrapalha em situações fundamentais na vida de qualquer pessoa, ~~para~~ como, tornar o adolescente responsável, os estudos, lazer, convívio familiar entre outras coisas, porém o trabalho na adolescência é de uma importância, para construir seu caráter pessoal, e para os poucos tornar-lo independente.

Independente de qualquer opinião, o que vale na hora de escolher o que cada um quer fazer nessa fase da vida é a vontade do adolescente e a forma em que seus responsáveis pensam.

"Bom seu artigo foi um dos melhores que li até agora gostei muito. Só acho que deveria ter escrito um pouco mais, mesmo assim deu para passar a sua opinião."

Ramela Alves

NOME: Victor Gonçalves PradoNº: 37 SÉRIE/TURMA 2º F

ELABORAÇÃO FINAL – ARTIGO DE OPINIÃO - 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Jovens Trabalhadores

No mundo atual e tecnológico, está comprovado que depois da globalização a "energia" que rege nosso país ou melhor, o mundo, é o capital, ou seja, o dinheiro, pensando nisso podemos afirmar que com o passar do tempo, ficou mais do que comprovado o crescimento dos jovens trabalhadores no mundo todo.

O trabalho na adolescência é um assunto que gera muita discussão entre muitas pessoas. A realidade é que o trabalho nesta fase da vida atrapalha em situações fundamentais na vida de qualquer pessoa como, o estudo, lazer, convívio familiar entre outras coisas, porém o trabalho na adolescência é de uma importância, para construir seu caráter pessoal, para tornar o adolescente responsável, e para "poucos" torna-lo independente.

Independente de qualquer opinião, o que vale na hora de escolher o que cada um quer fazer nesta fase da vida é a vontade do adolescente e a forma em que seus responsáveis pensam.

4. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final da aluna Brendha / professora Marília.

NOME: Brendha Pereira Braga Nº: 04 SÉRIE/TURMA 3º C
 ELABORAÇÃO INICIAL – DISSERTAÇÃO - 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

A afirmação do ex-penitente duba, é muito polêmica, como tantas outras, entretanto, não se pode dizer que o novo país, de fato, deve algo a África. Tanto o Brasil quanto a África tem histórias parecidas em alguns aspectos que não são exatamente culpa nossa, logo, se assim fosse, também não cobraríamos.

No século XVI, o tráfico negreiro acabou contribuindo de forma significativa para a história da colônia que o Brasil era, e tudo isso por conta da conquista territorial promovida por Portugal.

Atualmente, tanto a África como o novo país estão mais desenvolvidos política e economicamente e tudo isso já foi vivido e superado, não há o que pagar ou compensar. Cada qual sabe bem quais são os problemas a resolver e, apesar de ter um passado relativamente parecido, hoje em dia, caminham de maneira diferente.

Dessa maneira, conclui-se que o Brasil não deve qualquer coisa à África.

NOME: Brenda Pereira BragaNº: 07 SÉRIE/TURMA 3º C

ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – DISSERTAÇÃO - 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Entre o dever e a boa vontade.

Conforme apresentada na matéria jornalística do *Estadão*, a afirmação do ex-presidente Lula não pode ser considerada plausível, uma vez que os argumentos por ele apresentados não justificam o que disse.

O Brasil é economicamente mais forte que a maioria dos países africanos, mas não é antigos motivos que devemos auxiliá-los. A história deles é intimamente ligada a nossa e a intenção de ajudar é positiva, entretanto, não se faz por um "debito".

O nosso país tem grandes chances de maior desenvolvimento, mas precisa melhorar em setores essenciais como educação, saúde ou igualdade social. Logo, o primeiro passo seria ajudar o desenvolvimento econômico da África e América Latina, sem esquecer os próprios problemas.

A tarefa de promover tantos países parece uma ótima iniciativa, desde que haja o objetivo de ajudar outros países, sem uma razão que não a de querer que todos tenham melhor condições de sobrevivência.

NOME: Brenda P. BragaNº: 07 SÉRIE/TURMA 3º C

ELABORAÇÃO FINAL – DISSERTAÇÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Conforme apresentação da matéria jornalística do Estadão, o ex-presidente Lula afirmou, sem validação de argumentos que o Brasil deve muito à África.

Com isso, abriu-se uma vertente discursão quanto ao que realmente poderia ser a dívida mencionada. O novo país tem inúmeras influências africanas e na nova história existe bastante relação com a dos imigrantes que aqui chegaram nos tempos da colonização. É de conhecimento geral que a escravidão foi muito significativa, mas é uma coisa passada, uma vez que tanto o Brasil quanto os países africanos estão em outros períodos, com outras dificuldades a serem superadas.

O ex-presidente não conseguiu se expressar de forma suficiente, mas não há qualquer motivo para que digamos algo a África, sendo social, política ou economicamente, mas ainda assim, foi positiva a vontade de se buscar informações para maior desenvolvimento de todos.

5. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final do aluno Guilherme / professora Marília.

NOME: Guilherme Silva de Almeida Nº: 13 SÉRIE/TURMA 3ºC
 ELABORAÇÃO INICIAL – DISSERTAÇÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Divida com a África

Não devemos nada a África por que não foi o Brasil que os trouxe para fazer-lor escravos de um país desconhecido

A Espanha foi um dos maiores culpados da escravidão africana em varios países do Mundo e exporta-lor como mão de obra barata

Se o ex-presidente Lula acha que o novo país deve algo a África o novo país não é o unico, mas sim todos os países que os exploraram todo esse tempo

Não faria mal nenhum ajudarem a África em suas dificuldades como educação, saúde, alimentação, saneamento básico e etc

NOME: Guilherme Silveira de Almeida Nº: 13 SÉRIE/TURMA 3º C
 ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – DISSERTAÇÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Ajudar ou deixar?

A afirmação do ex-presidente Lula:
 "E eu também quero o continente Africano, por
 que nós devemos muito a África". (Frase tirada
 do site www.estadão.com.br)

A afirmação de Lula foi dita sem base em
 fatos concretos sobre dever muito a África.
 Porém podemos sim ajudá-la, pelo tanto que
 eles já nos ajudaram principalmente na forma-
 ção da economia do país, que na época
 ajudou o Brasil a crescer muito.

Deveria haver uma união de países
 dispostos a ajudá-la, por que um dia
 a África ~~acha~~ ajudou o Mundo.

NOME: Guilherme Silva de Almeida Nº: 13 SÉRIE/TURMA 3º C
 ELABORAÇÃO FINAL – DISSERTAÇÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Divisão do Continente?

Discordando com o presidente Lula que discursou que o Brasil deve algo a África, devo dizer que na época da vinda dos escravos ao Brasil, nosso país ainda era uma colônia pertencente a Portugal.

Que se encarregou de transportar africanos para sua colônia, portanto os responsáveis pela escravidão no Brasil foi Portugal.

Portanto o Brasil não deve e nunca deveu nada a África, mas podemos sim ajudá-la na miséria reinante pela principal razão do Continente Africano, mas o ajuda deveria partir de toda a parte não só do Brasil.

6. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final da aluna Jéssica / professora Marília

NOME: Jéssica Lima da Cruz Nº: 15 SÉRIE/TURMA 3º B
 ELABORAÇÃO INICIAL – DISSERTAÇÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Brasil e África

① Brasil não deve nada à África em relação aos africanos que foram escravizados, pois, na época o Brasil ainda não era um país independente e sim uma colônia.

Os africanos foram escravizados pelos portugueses no Brasil, mas isso não significa que deve algo, mas sim os portugueses devem por terem trazido as pessoas da África para serem torturadas e usadas para mão-de-obra escrava.

Hoje em dia Brasil e África vivem bem, tentando simplesmente apagar da memória tudo de ruim que aconteceu.

NOME: Jessica CruzNº: 15 SÉRIE/TURMA 3ºB

ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – DISSERTAÇÃO – 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Dívida?

Dizer que o Brasil deve algo à África, não é totalmente errado, pois em algumas coisas devemos sim. Dizer que o Brasil tem culpa por pessoas vindas da África serem escravizadas é errado, já em relação à ajuda humanitária devemos e muito.

O Brasil não teve culpa que os portugueses usaram nossa Terra para trazer pessoas da África como escravos, por isso quem deve alguma coisa à África são os portugueses.

A África precisa de ajuda humanitária, pois a mortalidade infantil e taxas de doenças são muito grande, enquanto a isso o Brasil deve sim, pois tem recursos para isso.

Com isso concluímos que o Brasil deve à África em relação a ajuda humanitária e não pelo passado vivido por cada país. Na verdade não só o Brasil mas muitos países deveriam se unir e ajudar a África a se desenvolver.

NOME: Jéssica Lima da Cruz Nº: 15 SÉRIE/TURMA 3º B
 ELABORAÇÃO FINAL – DISSERTAÇÃO - 3º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Não devemos Nada!

O Brasil não deve nada à África, a afirmação do presidente Lula não é conveniente, pois quem deve são os portugueses.

A África é um Continente e o Brasil um país, não tem como o Brasil levar sua cultura ou seus costumes para Toda África.

Se alguém deve alguma coisa à África são os portugueses porque na época da escravidão o Brasil ainda era colônia e não teve culpa que os portugueses trouxeram os africanos para nossas terras.

Então acho certo dizer que o Brasil não deve à África em nada.

7. Elaborações Inicial, Intermediária e Final do aluno Gabriela / professora Paula

FOLHA DE ELABORAÇÃO INICIAL PW-3

PROFESSOR APLICADOR	Paula Watson
COMPONENTE CURRICULAR	Geografia
ESCOLA EM QUE SERÁ REALIZADA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	EE Professor Napoleão de Carvalho Freire
SÉRIE e TURMA	1ª série Ensino Médio B
NOME e Número do ALUNO	gabriela de fatima Discussão sobre o gênero de texto
Instrução para PRODUÇÃO INICIAL	Escreva um texto dissertativo que responda ao problema proposto na sequência: - A água é um bem acessível em todos os países do mundo?

O Problema da Água no Mundo

Na minha opinião a água não é um bem acessível em todos os países do mundo, em muitos países do mundo o povo sofre com as quebras, a falta de comida, e principalmente a falta de água. Um dos principais países que sofrem com esse problema é a África, onde mais de 30 mil crianças morrem em um mês, por falta de água e comida. Pequenas cidades que não tem estrutura para suportar tanta gente em um lugar tão pequeno, então muitas famílias wandam semanas sem água nem comida até chegam em um lugar chamado "Campo de refugiados" é um lugar fornecido pelo exército do Países onde lá as famílias encontram água, comida, medicamentos e tudo que eles precisam.

Mais sera que essa "Campo de refugiados" pode continuar? Não, ele não deveria nem existe, pois ele só existe porque precisam dele e não deixam precisar, a água deveria ser oferecida igualmente para todos, enquanto pessoas morrem outras gostam sem nem pensar. A seca é um problema que as autoridades do país preferem deixar de lado. Será que alguma hora

NOME: Gabriela de Salma Ribeiro

Nº: 13 SÉRIE/TURMA 1º B

ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – DISSERTAÇÃO - 4º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

O consumo de água no mundo

O consumo diário varia de mais de 600 litros por pessoa nos Estados Unidos a menos de 10 litros em certos países africanos.

Em escala mundial, a agricultura é o maior consumidor (70%), seguida da indústria (20%); depois vem o consumo da população (10%).

A água é indispensável às culturas alimentícias e sua escassez é extremamente prejudicial à produção de suprimentos em diversos países pobres. Inclusive, países como os Estados Unidos construíram largamente sua potência regionalmente valorizando grandes reformas hidráulicas.

Israel também recuperou as colinas de galá na Síria, onde nasce o rio Jordão. Esgotado pela mineração, a irrigação e até a manutenção de campos de golfe de pleno deserto está minando.

Apenas 30% de seu volume original chega ao mar morto, que por isso está secando e pode desaparecer até 2020, como já ocorre em grau avançado com o mar da Arábia central, entre o Uzbequistão conforme citado no texto "A nova questão estratégica mundial".

Síria briga com a Turquia pelo controle da bacia dos rios Tigre e Eufrates. Turquia, dona das nascentes, represa os Eufrates para geração de energia e irrigação de culturas (agrícolas), diminuindo o volume de água que chega na Síria e no Iraque, antes de jorrar no Golfo Pérsico.

Os glaciares do Platô tibetano alimentam os 10 maiores rios da Ásia como o Mekong e o Amur.

NOME:

Gabriela de Fatima Ribeiro

Nº: 13

SÉRIE/TURMA

1º B

ELABORAÇÃO FINAL - DISSERTAÇÃO - 4º BIMESTRE/2011

(PASSE - A TINTA - SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

A água potável.

So

O acesso à água potável ainda é um desafio diário para grande parte das populações do mundo.

Compiladas pela BBC para o Dia Mundial da Água, nessa terça-feira, as imagens mostram diferenças entre países onde a água é um bem facilmente acessível e outros onde obter o recurso é uma tarefa arriscada e difícil.

Apesar das inúmeras fontes naturais de água no mundo - rios e lagos, em geleiras e aquíferos, chuva e mar - a quantidade de água que diferentes países conseguem extrair para ferrar os seus ciclos varia bastante.

Um estudo da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação) identificou países onde a demanda por água excede a oferta natural de recurso. Segundo a organização, essas nações fazem mais pressão sobre as fontes de água doce.

No topo das listas dos que mais utilizam o recurso está a península árabe, onde a demanda por água doce excede em 500% a disponibilidade na região.

Isso significa custos adicionais para que a água seja trazida de fora - por caminhões, pipa ou aquedutos ou por meio da dessalinização.

De acordo com os dados da FAO, o norte da África e outras áreas sob pressão, em que a Líbia e o Egito particularmente são afetados. A região possui somente metade da água doce que os países consomem.

CÍRCULO DE PESQUISA E ESTUDOS DAS FRONTEIRAS TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
LEMADE - Departamento de Geografia - FFLCH - USP Coordenação: Profª Drª Maria Eliza Miranda
2ª aplicação da Sequência Didática por Gênero Discursivo-Textual - 2º semestre/2011

> PROPOE A AMPLIAÇÃO DA PESQUISA
PARA E FOCAR NA DEMANDA NASCIDA
QUE A OFERTA DE ÁGUA POTÁVEL <

- problemas NA
estrutura.

8. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final do aluno Jefferson / professora Paula

CÍRCULO DE PESQUISA E ESTUDOS DAS FRONTEIRAS TEÓRICAS
 PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
 LEMADI - Departamento de Geografia - FFLCH - USP
 Coordenação: Profª Drª Maria Eliza Miranda
 2ª aplicação da Sequência Didática - 2º semestre/2011

Elaboração INICIAL data:

PROFESSOR APLICADOR	Paula Watson
COMPONENTE CURRICULAR	Geografia
ESCOLA	EE Professor Napoleão de Carvalho Freire
SÉRIE E TURMA	1ª série Ensino Médio
NOME e NÚMERO do ALUNO	Jefferson Moraes Joaquim 1ª A Nº 21
PROBLEMA	A água é um bem acessível em todos os países do mundo?
GÊNERO DE DISCURSO	Acadêmico
GÊNERO TEXTUAL	Dissertativo

A água seria um bem acessível em todos os países do mundo?

A água nem sempre é um bem acessível para todos do mundo, pois as pessoas também não a ~~tratam~~ ^{tratam} como deveria tratar. Desperdícios e esbanjamentos de água acabam desfavorecendo as pessoas mais pobres, e só quem acaba tendo esse bem ~~que~~ ^{que} acessível são as pessoas que se dão ao luxo de terem poder e assim acaba favorecendo o acesso das pessoas mais pobres a água. Dessa feita água não acaba sendo esse bem acessível para todos no mundo, será somente para aqueles que tem poder e pagam impostos astronômicos, assim como é e como sempre foi ~~desigualdade~~ ^{desigualdade}. ~~Desigualdade~~ sempre ^{existe} e tudo inclusive a água, que não é um bem acessível para todos no mundo, graças a desigualdade social.

NOME: _____

Nº: _____ SÉRIE/TURMA _____

ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – DISSERTAÇÃO - 4º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

Jefferson Norberto Joaquim 1ª A Nº 21

60

A água é um bem acessível em todos os países do mundo?

As pessoas do mundo todo tem o direito de terem este bem abundância do que em vários países a água é pobre e vive em uma área onde falta recursos como saneamento básico e água encanada logicamente irá faltar água.

É para as pessoas mais ricas "as que pagam impostos altíssimos" não ter sempre não só o direito mas o acesso ilimitado a esse bem.

Temos vários exemplos como na África e até no nosso sertão brasileiro que assim como em vários lugares do mundo acabam sendo prejudicados isso pelo fato de quem não tem dinheiro não tem acesso a um caminho pipa ou pelo fato de não poderem pagar impostos altos ~~para~~ também acabam ficando sem saneamento básico, principalmente as áreas que não são propícias a chover muito.

Isso só acaba se tornando uma situação de desigualdade social, pois se fossem pessoas ricas que morassem nestes tipos de lugares, teriam certeza recursos acessíveis a água. Isso é simplesmente "ganância", ou seja, a água acaba não sendo um bem acessível a todos no mundo, pois em vários países espalhados pelo mundo existem pessoas pobres sem recursos alguns, isso acaba sendo um grande azar para as pobres pessoas que moram em áreas que não são propícias a chuva, ou seja, áreas "secas".

NOME: Jefferson Nogueira Joaquim

Nº: 01 SÉRIE/TURMA 1ª ANO 21

ELABORAÇÃO FINAL - DISSERTAÇÃO - 4º BIMESTRE/2011

(PASSE - A TINTA - SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

A água é uma riqueza acessível
Em todos os países do mundo?

70

Gracias as mudanças, ou seja a migração das pessoas do meio rural para as grandes capitais, acaba aumentando a necessidade das capitais de fortalecer a estrutura de mercado nas capitais, como ampliar os correios e circuitos com encanação, em fim devem ampliar o saneamento básico. Porque da parte das pessoas que migra para as capitais são pobres.

Elas, sentem a necessidade de migrarem para as grandes capitais, foi por falta de água, ou seja, secas, água encanada, resumo de saneamento básico.

Isso acaba tornando as refina de sucroalcooleiras, pois muitas vezes com pouco dinheiro para comprar água, acabam tendo água só quando chove, não só é assim em nosso Brasil, como em vários cantos do mundo. O melhor exemplo disso é nosso país Brasil e no mundo, fora a África.

Tornando assim essa riqueza acessível só para as mais ricas, alguns pedindo até comprar empreendimento ou imóveis com reservas de água natural, ou talvez por pagarem impostos astronômicos e morarem em lugares onde eles tem direito a água encanada e saneamento básico em abundância e a água do pobre que mora em lugares ruins para muitas vezes ir para um poço, pois ~~até hoje~~ ~~até de agora~~ ~~em fim~~ ~~mesmo assim~~ a situação no país sendo ruim o consumo de água por lá é insustentável comparado com o país daqui.

9. Elaboraões Inicial, Intermediária e Final da aluna Monica / professora Paula

FOLHA DE ELABORAÇÃO INICIAL PW-3

6	PROFESSOR APLICADOR	Paula Watson
	COMPONENTE CURRICULAR	Geografia
	ESCOLA EM QUE SERÁ REALIZADA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	EE Professor Napoleão de Carvalho Freire
	SÉRIE e TURMA	1ª série Ensino Médio
	NOME e Número do ALUNO	Monica Alves da Silva <i>Monica Alves da Silva 0122</i>
	Instrução para PRODUÇÃO INICIAL	Escreva um texto dissertativo que responda ao problema proposto na sequência: - A água é um bem acessível em todos os países do mundo?

A água é acessível em todos os países do mundo?

Esta questão sobre a água é muito visível em vários países do mundo, pois, todos os dias ela é falada pela televisão e principalmente pela internet. Essa situação é não, pois, a maior parte dos países com a maior seca que é a África e alguns da Índia, sofrem o problema da falta de água no país, pela maior causa da falta de água é a forte seca. A falta de água causa morte de várias pessoas, principalmente de crianças e idosos, também está entre as mais afetadas ~~por~~ as pessoas que vivem lá. Com a seca é difícil que alguma coisa nasça e viva como alimento para todos.

Os países que tem mais seca é também um dos mais pobres do mundo incluindo a África, Índia, também o Haiti. A seca é causa da fome nesses países, porque sem a água não dá para cultivar alimentos que dê para alimentar a população desses países e exportar para fora e isso causa a pobreza nesses países.

O número de mortes está cada vez mais alta, pois as pessoas não estão aumentando mais a fome e nem a sede causada da seca pela falta de água.

Hoje em dia está sendo muito falado sobre isso, e muitas pessoas de muitos países estão ajudando para que a situação desses países melhore cada vez mais, países mandam dinheiro e médicos para esses países, mas o que esses países precisam é de alimento e água porque isso está ficando cada vez mais difícil.

A falta de água está trazendo muita dificuldade cada vez mais, trazendo doenças e assim as pessoas vão morrendo não só pela fome e a falta de água, mas também por doenças que levam a morte.

NOME: Monica Alves da Silva OliveiraNº: 27 SÉRIE/TURMA 1-B

ELABORAÇÃO INTERMEDIÁRIA – DISSERTAÇÃO – 4º BIMESTRE/2011

(PASSE – A TINTA – SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

A água é bem acessível em todo mundo?

Como estudado, a água é um bem acessível em alguns países mais ricos, e com menos seca. A maioria dos países onde tem mais acesso à água é utilizada principalmente na produção agrícola 70%, em seguida vem a indústria que utiliza 20% e depois vem a população 10% da água.

Entre os lugares que mais sofrem com a falta de água é o Haiti e o continente africano onde há lugares mais secos. Nos Estados Unidos é usado 600 litros de água por pessoa, e no continente africano é menos de 10 litros.

A água doce no planeta representa apenas 3% de H₂O disponíveis. Menos de 1% das reservas planetárias está à disposição da humanidade. O desvio da água para a cultura da algodão na Ásia Central é responsável por um dos maiores desastres ecológicos da era moderna.

No Haiti e na África estão, ~~entre~~ entre os países mais pobres, e com o problema da água é um dos problemas que causam a fome, pois, sem a água não é possível a agricultura dos alimentos. Ao ano morrem pelo menos mais de 3,5 milhões de pessoas na maioria crianças.

A água é indispensável às culturas alimentícias e sua escassez é extremamente prejudicial à produção de suprimentos em diversos países pobres.

Em 145 países com mais de 40% da população mundial, há 163 bacias hidrográficas transnacionais.

NOME: Monica Alves da Silva OliveiraNº: 37 SÉRIE/TURMA 1º B

ELABORAÇÃO FINAL - DISSERTAÇÃO - 4º BIMESTRE/2011

(PASSE - A TINTA - SUA REDAÇÃO PARA ESTE ESPAÇO, APÓS TER FEITO O RASCUNHO)

A água em nosso planeta

710

A água doce representa apenas 3% de H₂O disponível. Menos de 1% das reservas planetárias está a disposição da humanidade.

Em escala mundial a agricultura é o maior consumidor de água, seguida da indústria, e depois vem o consumo direto da população.

Em geral, industrialização vem com urbanização, e as grandes metrópoles criam igualmente uma poluição específica ligada à "lavagem abusiva" do meio urbano pelas chuvas.

Em 145 países com mais de 40% da população mundial, há 163 áreas hidrográficas transnacionais.

As cidades rugem cada vez mais água do planeta. A aceleração urbanização, que colocou em 2008 mais de metade da população mundial em centros urbanos, faz com que aumente cada vez mais o volume utilizado dos rios para abastecer residências e indústrias. O crescimento das cidades acelera o aumento do volume de resíduos (lixo), o despejo de resíduos industriais e domésticos sem tratamento contribuem para poluir córregos e rios, e interromper rios de drenagem das cidades. Como resultado, além de salvar e carregar as reservas a população das cidades estão sujeitas a consumir água de baixa qualidade, potencial responsável por doenças como cólera e diarreia.

Os países estão cada vez mais desperdiçando água sem nem o dia de amanhã, o desperdício está tão grande que daqui alguns anos os países ficarão com um problema enorme de falta de água, assim causando mais doenças e matando mais pessoas inclusive na maioria crianças.

Então não devemos usar água sem abusar, economizando todos os dias cada vez mais, pois, algum dia não iremos ficar sem água e iremos acabar morrendo por falta da água que é a principal fonte de vida para nós.