

UMA EXPERIÊNCIA RELEVANTE NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS POR MEIO DE UM PROJETO ENFATIZANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Rita de Fátima Muniz¹
Sheila Maria Muniz²
Márcia Leila Muniz³

RESUMO

O presente artigo versa sobre o ensino de gêneros textuais por meio de um projeto sobre a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Os objetivos desta pesquisa foram averiguar como ocorreu a aprendizagem dos alunos mediante o trabalho com projetos e relatar sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, almejando, com isso, incentivar educadores quanto ao ensino por intermédio de práticas diversificadas e estimulantes aos educandos. Como embasamento teórico, contou-se com Legendre (2010), Perrenoud (2000), Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007), Vygotsky (2005), dentre outros. As metodologias utilizadas consistiram num levantamento bibliográfico, na análise documental da escola, e em entrevistas semiestruturadas com uma professora e com um representativo de alunos e pais. Como resultados, evidenciou-se que os sujeitos envolvidos gostaram de trabalhar com o projeto e que as habilidades propostas foram alcançadas. Concluiu-se que realmente é possível envolver os discentes em seu processo de aprendizagem e que é viável apropriar-se de projetos para obter êxito em sala de aula.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Projetos. Êxito.

ABSTRACT

This article deals with the teaching of textual genres through a project on the work *Dom Casmurro*, by Machado de Assis. The objectives of this research were to investigate how the students' learning occurred through work with projects and to report on the practices experienced by the individuals involved, aiming to encourage educators to teach through diverse and stimulating practices for learners. As theoretical basis, we included Legendre (2010), Perrenoud (2000), Santos, Mendonça and Cavalcanti (2007), Vygotsky (2005), among others authors. The methodologies consisted of a bibliographical search, in the documental analysis of the school, and semi-structured interviews with a teacher and a representative of students and parents. As results, it was evidenced that the subjects involved liked to work with the project and that the proposed skills were achieved. We concluded that it is possible to involve students in their learning process and that it is feasible to use projects for success in the classroom.

Keywords: Textual genres. Projects. Success.

¹ Doutoranda em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. E-mail: ritamunizjijoca@gmail.com.

² Mestranda em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. E-mail: sheylamuniz@hotmail.com.

³ Especialista em Gestão Educacional. Professora da Secretaria Municipal de Educação, Jijoca de Jericoacoara, Ceará, Brasil. E-mail: marcialeilam@gmail.com.

1 APRESENTAÇÃO

A comunicação oral e escrita é indispensável para uma boa vivência em sociedade, sendo a escola uma importante instituição onde a assimilação de tais habilidades pode ser desenvolvida e/ou aprimorada.

Em nosso país, a Língua Portuguesa representa a comunicação na língua materna, condição básica para uma boa convivência em sociedade e matéria essencial para o aprendizado de outras disciplinas. Atua como a materialização do pensamento, assumindo também uma função social e um propósito comunicativo, perceptível por meio das diversidades de gêneros textuais existentes.

A diversidade textual é uma condição inescapável em qualquer sociedade, já que as pessoas têm de atender a variadas necessidades de interação verbal. Nesse sentido é que os inúmeros gêneros – orais e escritos – surgem, modificam-se e desaparecem, para dar conta dessas demandas sociais, relativas a eventos de letramento diversos. (SANTOS, 2007, p. 7).

Santos (2007) afirma ainda que, ao estudar os gêneros, deve-se levar em consideração um elemento que os coloca em constante movimento e modificação: a situação de enunciação. Dessa forma, o gênero é percebido como socialmente construído, sendo, portanto, de grande importância para se entender a língua e, conseqüentemente, o contexto em que ela se insere. Para Marcuschi (2002, p. 15), o uso da língua “[...] [é] um tipo de ação social, moldada pelas estruturas sociais e práticas habituais de maior ou menor estabilidade e persistência. Na ação social, o produtor de texto molda a linguagem em texto como gênero”.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais expandem a capacidade de expressão do sujeito. Mas, segundo Schneuwly e Dolz (1995), o ensino que visa ao domínio textual requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica e diversificada. Corroborando esse posicionamento, Pais (2008) assevera que, se a tendência verificada mostra uma exigência de maior autonomia, adaptabilidade, iniciativa, criatividade e rapidez, a educação não deve desconsiderar essa realidade.

Assim, a escola precisa desenvolver metodologias para que o ensino de Língua Portuguesa, especificamente a aprendizagem de gêneros textuais, ocorra de forma atrativa e prazerosa aos estudantes. Não se resume apenas a caracterizar e explicitar cada um dos conceitos, ao contrário, pois, como alertava Vygotsky (2005, p. 164):

[...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Nesse sentido, merece destaque o trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica em parceria com a professora de Língua Portuguesa de uma escola localizada em Jijoca de Jericoacoara, no Ceará. Para despertar o prazer pela leitura dos alunos, bem como a oralidade e a aprendizagem do gênero romance, a então coordenadora da escola trouxe a proposta de um projeto que elaborou anteriormente com seus alunos e trabalhou em anos anteriores com os discentes em outro contexto (*sic* professora). Trata-se de um projeto sobre a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. O mesmo ocorreu no decorrer do ano letivo e, além de envolver os discentes, conseguiu ultrapassar as barreiras da escola, alcançando pais e um representante dos docentes da referida cidade.

O projeto desenvolvido foi utilizado durante anos por essa profissional, participando, inclusive, de feiras que envolvem essa temática. O mesmo também foi apresentado nos meios acadêmicos, como em cursos de graduação. É imperativo frisar que o “[...] coordenador pedagógico atua como mediador e assessor no planejamento, acompanhamento e orientação acerca dos processos de aprendizagens [...]” (ESQUINSANI, 2010, p. 141). Logo, ao utilizar esse projeto, levou-se em consideração as práticas anteriores advindas das experiências exitosas por parte dessa coordenadora, bem como seu interesse em trabalhar com os alunos da referida instituição.

O desenvolvimento do projeto em questão será apresentado a seguir, bem como a culminância do mesmo e os relatos de sujeitos vinculados ao projeto, educandos, pais e professora.

2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO SOBRE A OBRA DOM CASMURRO, DE MACHADO DE ASSIS

Conforme salientou a professora de Língua Portuguesa, os principais objetivos ao trabalhar a obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, foram: desenvolver o gosto pela leitura de autores canônicos da Literatura Brasileira e estimular nos alunos as habilidades de argumentação, o senso crítico e a aquisição de habilidades de apresentar-se com clareza e coerência oralmente e por escrito sobre a obra, tendo por referência citações da referida

composição machadiana e aspectos do contexto histórico de produção. Para tanto, ela trabalhou com todas as quatro turmas de 9º ano dos anos finais do ensino fundamental nas quais era professora, seguindo as orientações da coordenadora pedagógica, e obedecendo as seguintes etapas:

- I. Apresentou aos educandos uma resenha da obra e o projeto, buscando, assim, despertar-lhes o interesse;
- II. Entregou em cada uma das quatro turmas cópias da obra, a qual, durante três meses, foi lida e discutida nas aulas de Língua Portuguesa;

Nesses momentos, os alunos interagiam entre si, levantando pontos da composição lida e possíveis indícios que o autor colocou no texto que pudessem ser representativos de culpa ou de inocência da personagem principal, Capitu.

- III. Realizou um estudo aprofundado dos principais personagens e de suas ações;
- IV. Dividiu as turmas. Em cada uma das turmas, organizou os discentes em dois grupos: um de acusação e outro de defesa de Capitu, personagem polêmica da literatura brasileira;

Ao passo que ocorria essa etapa, a docente estipulou o que seria necessário para o dia do julgamento (culminância do projeto). Os educandos partilharam das decisões sobre a montagem de um cenário onde fosse possível simular um julgamento; a caracterização dos personagens; quem seriam seus representantes como advogados de acusação e de defesa; quem comporia o júri no dia do julgamento, etc.

Nessa fase do projeto, a professora teve todo o cuidado em atribuir as tarefas aos alunos conforme as afinidades e as potencialidades de cada um. Ela buscou motivá-los quanto à leitura do gênero romance e incentivá-los quanto à participação no mesmo. Consoante relatado pela educadora, houve 100% de adesão por parte dos estudantes.

- V. Os aprendizes, durante um mês, pesquisaram linhas de argumentação para desenvolver suas teses em um julgamento simulado;

Com o intuito de fazer os alunos aprenderem como funciona um julgamento, bem como a maneira de comportar-se diante de um julgamento e ainda como devem atuar os

advogados de acusação e de defesa, a coordenadora pedagógica da escola e a professora convidaram um advogado para dar uma palestra aos discentes. Na ocasião, os estudantes tiveram toda a liberdade de perguntar e questionar sobre tais aspectos.

- VI. Almejando integrar todos os educandos, cada turma tinha um diário de bordo, no qual cada estudante posicionava-se com autonomia sobre o enredo desenvolvido por Machado de Assis;

Os aprendizes relataram gostar muito dessa estratégia utilizada pelas educadoras, pois, segundo eles, sentiam-se mais confiantes em expressar suas opiniões ao escreverem. Essa ideia foi bem expressa na fala do aluno “F”, do 9º ano “A”, que, em entrevista aberta semiestruturada, afirmou: *“É bem legal, porque a gente escreve sobre o que pensa do livro, aí não dá vergonha falar, escrever”*.

- VII. Realizou estudo sobre o autor, contexto histórico e características da obra, buscando, com isso, que os alunos desenvolvessem apreço pela literatura;
- VIII. Veiculou em sala um vídeo sobre uma adaptação da obra;

Conforme a professora, nessa etapa do projeto, os estudantes debateram, fazendo um comparativo entre o livro e sua adaptação para a televisão.

- IX. Agendou com os alunos o dia da culminância do projeto e da escolha das pessoas a comporem o júri. Para compô-lo, além de professores da instituição, foram convidados pais, representantes da Secretaria Municipal da Educação de Jijoca de Jericoacoara e representantes de professores de Língua Portuguesa do município;

Os convidados foram instruídos quanto ao que seria avaliado no dia da culminância do projeto, que consistiria na simulação de um júri para averiguar se Capitu seria julgada culpada ou inocente. Os aspectos a serem avaliados por cada um dos membros da equipe julgadora, os possíveis juízes, eram as habilidades de argumentação, a oralidade, a personificação dos personagens, o envolvimento do grupo e a postura dos mesmos durante o julgamento.

- X. Montou um painel na entrada da escola com as fotos dos alunos caracterizados como personagens do livro *Dom Casmurro*. No painel, constava também um convite para as pessoas assistirem ao julgamento;
- XI. Realizou a culminância do projeto com os discentes vestidos a caráter e com advogados de acusação e de defesa. Na ocasião, cada “advogado” levou testemunhas de acusação e de defesa e supostas “provas”, conforme a interpretação da obra. Houve a encenação dos personagens principais da obra *Dom Casmurro*, a exemplo da circunstância em que o protagonista, Bentinho, leva sua esposa Capitu a julgamento por traição;

No dia da culminância do projeto, estiveram presentes pais, alunos, núcleo gestor e professores da instituição; uma das técnicas da Secretaria Municipal da Educação, que foi uma das juízas; e representantes de professores de Língua Portuguesa da cidade.

- XII. Solicitou que os aprendizes concluíssem os diários de bordo. Nos dias seguintes ao julgamento, os diários foram finalizados pelos educandos, que apresentaram sua visão sobre o projeto, bem como sua opinião concernente à participação no mesmo.

Vale ressaltar que a coordenadora pedagógica não mediu esforços para que as ações acontecessem. A mesma foi a responsável por articular-se junto ao Secretário Municipal de Educação, bem como mobilizar demais órgãos, fomentando a logística necessária para que todas as 12 etapas do projeto ao qual criou e aperfeiçoou se concretizassem conforme o planejado, além de orientar os discentes nos momentos necessários.

3 RESULTADOS

Ao adotar tais estratégias, as educadoras da instituição investigada foram ao encontro do que assevera Vygotsky, pois, de acordo com Legendre (2010, p. 466), Vygotsky defende que:

[...] O docente faz um papel de guia, de modelo e de tutor. Efetivamente, é preciso ajustar as suas intervenções às capacidades dos alunos, propondo-lhes situações de aprendizagem, que, sendo adaptadas ao seu nível de competência e

de conhecimentos, representem desafios e os convidem a refletir sobre os procedimentos ou processos que utilizam.

Evidenciaram-se também várias das competências estipuladas por Perrenoud (2000) como fundamentais à prática pedagógica. Dentre as explicitadas no decorrer do projeto, destacaram-se competências como: observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, consoante uma abordagem formativa; desenvolver a cooperação entre os discentes e certas formas de ensino mútuo; suscitar o desejo de aprender; explicitar a relação com o saber e o sentido do trabalho escolar; desenvolver nas crianças a capacidade de autoavaliação; e envolver os pais na construção dos saberes.

Ao ser entrevistada, a professora em questão relatou que adorou ter desenvolvido esse projeto com os estudantes, por acreditar ter despertado neles um apreço pelos clássicos literários. Segundo a profissional, foram alcançados os objetivos propostos. Conforme afirmou, seus educandos, além de compreenderem o gênero romance, envolveram-se nas atividades propostas, interagiram entre si e aperfeiçoaram suas habilidades de oralidade. Nas palavras da professora “L”:

Meus alunos me surpreenderam. Eles se envolviam em todas as etapas do projeto e também envolviam seus pais, conversando com eles sobre o trabalho que estávamos realizando. Foi gratificante para mim vê-los personificados no dia, vestidos como os personagens da obra e como advogados. Me emocionei ao vê-los argumentando tão bem, ao ver o respeito dos demais alunos da sala e de meus colegas professores no dia das apresentações.

Nessa direção, Sampaio (2012, p. 14) assevera que:

Quando o projeto a ser desenvolvido acontece de maneira significativa, os resultados são positivos, pois realmente a aprendizagem acontece e o aluno passa a ser corresponsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Ele percebe que, quando tem vontade, se esforça e busca melhorias, suas capacidades intelectuais são afloradas, o que o leva a se tornar um ser mais consciente sobre a importância em ampliar e aprimorar o conhecimento.

Uma das mães dos alunos, ao ser entrevistada, disse: “[...] é muito bom ver meu filho fazendo essas coisas, querendo estudar, lendo até tarde da noite e se envolvendo nessas atividades que a professora passou”. A mãe de uma outra estudante relatou: “A minha filha gostou muito de participar desse projeto, e eu também, porque a vi falando lá na frente. Eu fiquei toda orgulhosa”.

Quanto aos discentes, eles expressaram nos diários de bordo de suas turmas que gostaram de aprender sobre Machado de Assis e de conhecer a obra *Dom Casmurro*. Eles foram unânimes em escrever que acharam legais as etapas do projeto, como o dia da visita

do advogado e o dia da culminância, da simulação do julgamento. *“Do que eu mais gostei foi que a professora deixou a gente escolher fazer coisas de que gosta; ela não obrigou a gente a falar lá na frente. Foi quem gosta; e quem não gosta deu para contribuir com as outras coisas para nossa equipe”*, disse a aluna “S”.

4 CONCLUSÕES

No ensino de Língua Portuguesa e de qualquer que seja a matéria, é possível envolver os discentes em seu processo de aprendizagem. É possível também trabalhar com eles de modo que possam desenvolver as habilidades de oralidade, argumentação e senso crítico, competências indispensáveis para o pleno exercício da cidadania.

Por outro lado, evidenciou-se também que, para conseguir tais feitos, é imprescindível o apoio da coordenação pedagógica da escola, bem como motivar e envolver os aprendizes, ou melhor, “conquistá-los”, como disse a professora. Para tanto, há que se rever as metodologias de ensino, propor momentos de debates em sala, de interações entre os educandos e de direcionamentos de pesquisas, mas sempre com um *feedback*, com momentos de avaliação de todas as etapas que são realizadas. Nesse ínterim, o envolvimento dos educadores é crucial, visto que: “[...] quanto maior for o interesse do professor em transformar o projeto em algo que motive o aluno a desenvolvê-lo, mais proveitoso e significativo será o trabalho produzido” (SAMPAIO, 2012, p. 14).

Assim, o trabalho com projetos pode ser uma importante ferramenta educativa no ensino de conteúdos e/ou na aquisição de competências e de habilidades. Todavia, é importante que eles surjam de uma necessidade evidenciada na turma e que, ao longo do desenvolvimento do mesmo, o educador consiga motivar os estudantes e envolvê-los nas decisões, para que eles realmente se sintam responsáveis e queiram de fato participar.

AGRADECIMENTOS

A todos os pais alunos e professores da EMEF e Lab. de Informática Senador Carlos Jereissati, em especial a então diretora da escola na época, Cristiane Martins Cruz e à coordenadora pedagógica Rita de Cássia Teixeira Sampaio.

REFERÊNCIAS

LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 447-474.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. Material didático elaborado para o curso Fala e Escrita: características e usos, oferecido no 2 semestre de 2002, no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFPE. Recife: UFPE, 2002.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAMPAIO, Maria Claudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental**. 2012. 44 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Faculdade Cenequista de Capivari, Capivari, 2012.

SAMPAIO, Rita de Cássia Teixeira. **Projeto Julgamento de Capitu: culpada ou inocente?** EMEF e LAB de Info. Senador Carlos Jereissati. Jijoca de Jericoacoara, Ceará. 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Mariane C. B. **Diversidade textual: os gêneros em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenvich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.