



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ANNY MICHELLY BRITO

ENSINO DE LÍNGUA: PRODUÇÃO TEXTUAL

Campo Grande/MS
2015

ANNY MICHELLY BRITO

ENSINO DE LÍNGUA: PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras_PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Produção de Texto

Orientador(a): Marlon Leal Rodrigues

Campo Grande/MS
2015

B875e Brito, Anny Michelly

Ensino de língua: produção textual/ Anny Michelly Brito. Campo Grande, MS:
UEMS, 2015.

113f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.

1. Produção de texto 2. Reescrita 3. Língua padrão I. Título

CDD 23.ed. - 411

ANNY MICHELLY BRITO

ENSINO DE LÍNGUA: PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Produção de texto

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Presidente da Banca - Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Aline Saddi Chaves
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi
Centro Universitário da Grande Dourados/UNIGRAN

Campo Grande/MS, 03 de agosto de 2015.

À minha amada filha que suportou minha ausência durante este longo período e que
sempre soube me dar colo e carinho quando precisava.
Ao meu esposo que foi a minha motivação para nunca desistir e completar este
desafio com êxito.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de infinita de bondade, que me amparou nos momentos turbulentos e me capacitou para concluir esta etapa.

À minha família, por me compreender, apoiar e amar, por estarem sempre ao meu lado dando-me força e incentivo e que nunca duvidaram da minha capacidade.

Em especial, à minha mãe, que sempre me ensino que a única conquista que o mundo não pode nos tirar é o conhecimento, obrigada, por sempre ter permitido que eu estudasse.

Às minhas amigas e amigos, que sempre me apoiaram por palavras e orações.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Berenice e à Ana Paula, que dividiram comigo as angústias, os desafios, mas que também colherão os louros da titulação.

Aos professores do Profletras, que dividiram seus conhecimentos e sabedoria.

Às professoras e amigas, Eva, Marly e Patrícia, que colaboraram de alguma forma com esta pesquisa.

À minha querida diretora Márcia Domingues e minha querida coordenadora Márcia Dorigon, que autorizaram o desenvolvimento desta pesquisa na escola e que, acima de tudo, acreditaram que traria resultados satisfatórios.

Aos meus queridos alunos, que participaram efetivamente na minha pesquisa.

E ao meu orientador, que dentre todos os conhecimentos compartilhados me ensinou o mais importante: a autonomia.

“A maior riqueza do homem
é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

Eu penso
renovar o homem
usando borboletas..”

(BARROS, 2004 p.28)

BRITO, A. M. *Ensino de língua: produção textual*. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma proposta de sequência didática voltada para o ensino de língua materna por meio da produção de texto e propõe como corpus a análise dos questionários aplicados aos docentes de língua portuguesa, do ano anterior, e aos estudantes participantes desta pesquisa, além das redações produzidas por esses estudantes que cursam o oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Tendo como arcabouço teórico as concepções estabelecidas por estudiosos, como Geraldi, Koch, Antunes e Marchuschi, ligados às pesquisas voltadas para as práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Desta forma, a língua materna é vista muito além de um simples conjunto de regras, pois retrata a identidade cultural e histórica de uma sociedade, logo é entendida como uma forma de interação social, já que é usada para que os sujeitos falantes da língua interajam entre si. Sob esse prisma, a gramática normativa deixa de ser vista como única e soberana, passando a representar uma das concepções existentes sobre a língua. Portanto, esta pesquisa busca divulgar uma metodologia que privilegia o estudo da língua por meio de texto e não por estudos isolados da gramática normativa como é recorrente na sala de aula.

Palavras-chave: língua, gramática, produção de texto, revisão e reescrita textual.

BRITO, A. M. *Language Teaching: text production*. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

This thesis proposes a teaching sequence focused on maternal education through text production and proposes as corpus analysis of questionnaires given to English-speaking teachers, the previous year, and the student participants of this research, in addition to essays produced by those students who attend the eighth grade of elementary school public school in the municipal of teaching Campo Grande / MS. Having as theoretical framework the concepts established by scholars as Geraldi, Koch, Antunes and Marchuschi, linked to research aimed paras reading practices, text production and linguistic analysis. Thus, the native language is very much seen beyond a simple set of rules because it represents the cultural and historical identity of a society, so it is understood as a form of social interaction, since it is used so that the speakers of the subjects interact language between themselves. In this light the grammar is no longer seen as unique and comes to represent the existing conceptions of language. Therefore, this research seeks to disseminate a methodology that focuses on the study of language through text and not by isolated studies of normative grammar as is recurrent in the classroom.

Keywords: language, grammar, text production, text revision and rewriting.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Cap. I – Estado da Arte.....	15
Considerações sobre a língua	15
Considerações sobre a gramática.....	16
Considerações sobre a linguística textual.....	18
Considerações sobre o texto.....	22
Considerações sobre gênero textuais.....	23
Considerações sobre a leitura.....	26
Considerações sobre a produção de texto	29
Cap II – O Método.....	31
Questionários.....	31
Sequência didática.....	33
Cap III – Análise dos questionários.....	40
Questionário do professor.....	40
Questionário do aluno.....	45
Cap IV – Análise dos resultados da aplicação da sequência didática.....	50
Cap V – Análise das redações.....	85
Redações inadequadas.....	85
Redações regulares.....	93
Redações adequadas.....	100
Considerações Finais.....	108
Referências Bibliográficas.....	109

INTRODUÇÃO

“A sociedade realmente não têm nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade, pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do mundo” (ROCHA, Ruth. 1982)

Não é de hoje que os professores de língua portuguesa enfrentam o grande desafio de formar alunos leitores e produtores de textos, sendo a ausência da leitura e a falta de prática da escrita, por parte dos alunos, as principais dificuldades constatadas pelos professores em sala de aula.

Cagliari (2003, p.11) verifica “que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem [...], entretanto, não tem obtido resultados expressivos em suas tentativas de solucionar os problemas”, assim o presente projeto busca pesquisar, no âmbito do ensino de língua materna, práticas docentes que utilizem a gramática na construção de textos em situação de interação comunicativa, incentivando os estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal, a produzirem textos.

Cabe destacar que a grande parte dos estudantes dessa etapa de escolarização já domina a estrutura de alguns gêneros textuais, entretanto possuem dificuldades para organizar o pensamento, posicionar-se perante um assunto ou defender um ponto de vista. Outros, ainda, apresentam problemas relacionados às marcas de oralidade na escrita, repetições, ausência de conexão e segmentação gráfica que, conforme Koch (2012, p. 31), “somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito”.

Desta forma, a construção de um aluno leitor e produtor de texto é contínua e incessante, pois não existe um momento exato em que ele estará maduro e completo, o processo é contínuo e extenso, pois como afirma Soares (2006, p.23), o aluno letrado é aquele “que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”.

Em sala de aula, o professor utiliza práticas letradas, proporcionando a seus estudantes a ampliação do que Kleiman (1995, p. 45) chama de “desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações

para aumentar o conhecimento do aluno e a fluência na sua leitura”, colaborando assim, para o crescimento da autoria na produção textual dos estudantes.

Ao finalizar a caminhada do ensino fundamental, ainda há alunos que possuem dificuldades em produzir textos coerentes e coesos, transcrevendo traços da oralidade para a escrita. Sendo assim, há a grande necessidade de repensar algumas práticas, principalmente no que tange a língua materna, já que ao terminar o ensino fundamental é necessário que os alunos possuam determinadas habilidades consolidadas, voltadas para escrita, leitura e interpretação de texto, levando em consideração a compreensão global de texto, além da avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos; com vocabulário complexo; inferência de informações em diversos contextos; e leitura compreensiva de textos literários.

Marcuschi (2008) destaca que:

O ensino, seja ele do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele [...]. Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. (MARCHUSCHI, 2008, p. 50)

Portanto, para que o objetivo proposto seja alcançado, espera-se que haja reflexão sobre as atuais práticas de ensino de produção de texto, identificando as dificuldades dos alunos em relação à norma padrão, buscando adequar o ensino aos problemas diagnosticados, considerando as concepções de língua, gramática e texto.

Objeto/Corpus

Constitui o corpus desta pesquisa os questionários aplicados aos professores e aos alunos e as produções textuais produzidas pelos estudantes de uma turma do oitavo ano de uma escola pública de Campo Grande. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2015, dentre os textos produzidos pelos alunos, a professora pesquisadora selecionou produções consideradas adequadas, regulares e inadequadas para análise e tabulação dos resultados alcançados.

Objetivos gerais

O presente trabalho possui por objetivo desenvolver práticas diferenciadas de ensino da língua materna, que ampliando nos estudantes habilidades de leitura e produção de texto, aliada ao ensino da gramática em uma perspectiva textual, por meio do gênero textual artigo de opinião, proporcionando assim a ampliação dos conhecimentos linguísticos nas produções discentes.

Objetivos específicos

Sugerir uma proposta metodológica diferenciada a fim de que os estudantes superem as dificuldades apresentadas ao produzirem textos dissertativos com indícios de autoria.

Justificativa

De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, o aluno deve concluir o ensino fundamental sendo capaz de construir textos coerentes e coesos com clareza e concisão, além de analisar e refletir sobre a própria produção de texto, fazendo uso de uma variante linguística conforme a situação discursiva, entretanto é comum encontrar alunos que finalizam esta etapa de ensino sem possuírem as competências previstas no documento.

Nesta perspectiva, observa-se sempre que o papel da escola é “ensinar a norma padrão; sendo o trabalho na/com a linguagem, um trabalho de reflexão sobre os fatos de linguagem reais e concretos dos alunos” (RODRIGUES e SOUZA, 2014, p. 196), e que a produção de texto (oral e escrito) deve constituir “o ponto de partida (como ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1991, p.135), já que ensinar a língua implica trabalhar a leitura e a escrita.

Assim, considerando a perspectiva de que a atividade de escrita é interativa, ou seja, necessita da interação entre os sujeitos, e há o compartilhamento de informações, opiniões e até mesmo sentimentos, torna-se necessário que o sujeito tenha o que dizer, pois “se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar palavras”, (IRANDÉ, 2003, p. 45). Ainda de acordo com Irandé (2003, p. 54), a produção textual extrapola a “codificação das ideias ou das

informações, através de sinais gráficos”, e é composta por “várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita”.

O presente projeto se torna relevante, pois se propõe a aplicar práticas de produção de texto diferenciadas, que proporcionam aos estudantes análise e reflexão sobre a língua em uso na modalidade escrita, por meio do contínuo trabalho de produção, revisão e reescrita de textos.

CAPÍTULO I

Estado da arte

Pensar o ensino de língua materna, para estudantes do ensino fundamental, requer considerar o conceito de língua e de gramática. É sabido que, tanto a língua como a gramática, servem de objeto de estudo para várias linhas de pesquisa, podendo ser estudadas por várias perspectivas, sendo assim serão apresentadas algumas concepções, como as pregadas pelas gramáticas normativas, que vêm ao encontro desta pesquisa.

Considerações sobre a língua

Muitos são os questionamentos que envolvem a língua, conforme os estudos de Marote e Ferro (1994, p. 46) a língua não deve ser confundida com a linguagem, já que a língua faz parte da linguagem, além disso “ela é ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

Já Irandé (2009, p. 21), vai além do conceito citado acima ao expor que a língua é um fenômeno social “como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários”, pois “a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas”. Para a autora, a língua só existe em função de seus falantes que a usam para interagir uns com os outros.

A postura assumida pelo professor de língua materna, de acordo com Possenti (1996), depende diretamente do entendimento que o professor possui sobre o que é a língua, assim se o entendimento é de que a língua é um conjunto de regras que devem ser seguidas, com certeza a gramática normativa terá presença garantida em suas aulas. Entretanto, se o professor entende a língua como interação social, e que considera que essa pode variar conforme a região, idade, gênero e profissão de seus falantes, entenderá a necessidade de expor ao aluno as variantes linguísticas, principalmente a que pretende ensinar.

De acordo com Irandé (2003), essa segunda tendência teórica “possibilita uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo e relevante”, já que a língua é um instrumento de interação humana. Assim, “a língua deve ser colocada em prática em sala através de situações sociais de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (IRANDÉ, 2003). É fundamental a

prática de produção de textos orais e escritos em sala, pois ao utilizá-los o professor faz uso de práticas discursivas que levam à reflexão da língua.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN:

Língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998).

Portanto, a língua é vista como identidade social e cultural, compreendê-la e dominá-la é de vital importância para o crescimento dos alunos como cidadãos que têm voz e estão aptos a participar ativamente na sociedade em que vivem.

Considerações sobre a gramática

Em relação à gramática, Travaglia (2009) apresenta três concepções diferentes: a primeira considera a gramática “um conjunto de regras do bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar adequadamente”; a segunda entende que gramática “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso”; por fim, apresenta a concepção de gramática que considera a língua

Como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, percebe a gramática como um conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (TRAVAGLIA, 2009).

Deste modo, pode-se atribuir a primeira concepção à gramática normativa e, em sequência, a descritiva e a internalizada.

Quanto aos três tipos de gramática, entende-se que:

A gramática normativa é uma forma de expressão produzida por pessoas ‘cultas’ ou que têm acesso aos bens culturais de uma dada época, é a forma que funciona como modelo, o que não significa como verdade e nem tampouco absoluta. Já as gramáticas descritivas orientam o trabalho do linguista. A preocupação é descrever os fatos da língua nas mais variadas situações. O suposto “erro” ou “desvio”

da norma acontece de forma organizada e às vezes se constitui em regras e normas. Para o gramático descritivista, a preocupação é explicar o fenômeno, e não atribuir valor. As gramáticas internalizadas são um tipo de conhecimento que habilita o falante a produzir e interpretar frases, textos, discursos a partir de situações concretas de uso. O conhecimento linguístico está alicerçado em três pontos: no fonético/fonológico, no lexical e no sintático-semântico. O falante reconhece o som da própria língua e diferencia das demais; lexical: o falante emprega palavras adequadas às situações; sintático-semântico: distribuição das palavras na sentença e o efeito de sentido que essa distribuição provoca (RODRIGUES e SOUZA, 2014).

Sobre a gramática, os PCN afirmam que “é função da escola ensinar a escrita e a língua padrão”, pois:

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita (BRASIL, 1998).

E complementa insistindo que é injustificável tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas da linguagem, portanto a prática em sala não deve reproduzir:

A clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponder a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproximar, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998).

Irlandé (2007) alerta os professores de língua materna ao afirmar que “a consulta aos manuais de gramática não devem ser o único respaldo que procuramos para decidir sobre os usos alternativos da língua”, pois assim estaríamos conferindo aos gramáticos “toda autoridade sobre como dizer o que queremos”.

Sob essa óptica Irandé (2007) propõe “buscarmos identificar os usos que predominam nos setores da comunicação pública e formal – como a literatura ou imprensa – para decidir sobre as formas preferidas pelos usuários”.

Os autores citados recomendam algumas atividades pedagógicas significativas que estimulam um ensino que ultrapassa os limites da gramática normativa. Cabe destaque a sugestão da professora Irandé em ampliar o estudo do léxico e do vocabulário da língua na produção textual, pois “são nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. [...] é o uso da língua – que se dá em textos – que deve ser o objeto de estudo da língua” (IRANDÉ, 2007).

A autora acrescenta também a necessidade do planejamento e revisão das produções de textos realizadas pelos alunos, orientando-os que um bom texto é “bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores”, pois é no momento da produção textual, oral ou escrita, que o estudante reflete sobre o funcionamento da língua e aprende sobre ela, fixando o que foi aprendido durante as aulas.

Por fim, Possenti (1996) também aponta que “ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem, mas não são exercícios”, pois aprendemos a escrever “escrevendo e lendo, e sendo corrigidos e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes” sendo necessário que se torne rotineiro este processo para que de fato seja eficiente.

Considerações sobre a linguística textual

A linguística textual é um ramo da Linguística e possui como objeto de estudo o texto. Ela surge em 1960, na Europa, e a partir de 1970 é propalada. Primeiramente, ocupava-se da descrição, conforme Koch (2013), dos “fenômenos sintáticos-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequência de enunciados, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”, dedicando-se ao “estudo dos mecanismos interfrásticos” (KOCH, 2015) que compõem o sistema gramatical da língua.

Na década de 1970, os estudiosos da linguística textual concebiam o texto como uma unidade linguística superior à sentença (KOCH, 2015). Influenciados pelo estruturalismo, passaram a priorizar a construção de gramáticas do texto que privilegiava o estudo da coesão. De acordo com Koch (2015), os objetivos das gramáticas do texto eram:

- a. verificar o que faz que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b. levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c. diferenciar as várias espécies de textos (KOCH, 2015).

Desta forma, as gramáticas do texto buscam descrever os princípios que constituem o texto em uma língua (KOCH, 2013), já que alguns fenômenos linguísticos não eram passíveis de explicação pelas gramáticas de frase.

Porém, a partir de 1990 os estudos relacionados à linguística de texto são influenciados pela tendência sociocognitivista, englobando fatores como informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, focalização, consistência, relevância, referenciação, inferenciação e acessamento (KOCH, 2015), além da relação oralidade/escrita e o estudo dos gêneros textuais. Portanto, é possível afirmar que a linguística textual desdobrou-se em estudos relativos à referenciação, oralidade/escrita e gêneros textuais.

Atualmente, a linguística textual pode ser definida como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008), uma vez que ocupa-se tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos, além de considerar os aspectos sociais em que o texto é produzido.

Pode-se afirmar, então, que em relação ao texto, a linguística textual pressupõe que considerando-o como uma unidade comunicativa “deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização, já que ele não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem” (MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, esses critérios não podem ser entendidos como formas fixas e invariáveis, pois a ausência deles não impossibilita a existência do texto, já que os critérios de textualidade não permitem a estruturação adequada de um texto e sim o acesso ao seu entendimento pois, segundo Beaugrande (1997), é possível considerar o texto como “uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os setes critérios de textualização mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo” (apud MARCUSCHI, 2008).

A coesão, considerada por um grupo de pesquisadores como o critério mais importante da textualidade, envolve aspectos semânticos, conexão referencial, e elementos conectivos, conexão sequencial.

De acordo com Koch (2008) “a coesão é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”.

Ainda segundo Koch (2013), a coesão é constituída por “grupo de mecanismos cuja função é assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou parte de enunciados [...] É por meio de mecanismos [...] que vai se tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto”, essa assertiva é complementada por Marcuschi (2008) ao afirmar que “os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência do texto; não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos”. Contrariando o grupo que considera a coesão o critério mais valioso da textualidade, pois ela sozinha não garante e também não impede a textualidade de um texto.

Quanto à coerência, podemos entendê-la como a “possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto em uma situação de comunicação” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014), pode-se afirmar, portanto, que é o critério da coerência que permite ao leitor/ouvinte compreender o sentido do texto.

A autora Koch (2008), postula que é a coerência, concebida a partir do texto, considerando os recursos coesivos presentes em sua tessitura, que servem como pistas para conduzir o leitor/ouvinte até a construção de sentido e entendimento do texto. Ela define a coerência ao afirmar que

Diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculada de sentido. A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (KOCH, 2008)

A coerência global do texto é estabelecida por meio da relação entre os diversos tipos de coerência, como apontam Koch e Travaglia (2014):

Coerência semântica – que se refere à relação entre os significados dos enunciados do texto ou de seus constituintes, que devem ser consistentes entre si, obedecendo ao princípio da “não contradição”.

Coerência sintática – que se refere à adequação dos elementos linguísticos utilizados para expressar a coerência semântica, tais como os conectivos, os elementos anafóricos ou catafóricos, enfim, os recursos de coesão geral.

Coerência temática – que exige a obediência ao princípio da relevância, isto é, que os enunciados do texto sejam relevantes, de algum modo, para o tema em desenvolvimento.

Coerência superestrutural – que se refere à adequação ao tipo de texto e, portanto, ao esquema textual pertinente.

Coerência temporal – que diz respeito ao modo como os fatos referidos no texto coocorrem ou evoluem no tempo sem “saltos” excessivamente longos, não justificados pelo narrador, ou, ao contrário, com excessiva fragmentação temporal, a não ser quando exigida pelo desenvolvimento do enredo narrativo. (KOCH e TRAVAGLIA, 2014)

Em relação aos demais critérios de textualidade, Koch (2015) afirma que a situacionalidade de um texto pode ser analisada em duas vertentes: a primeira, da situação para o texto, ocupa-se dos fatores que tornam o texto imprescindível em uma determinada situação comunicativa “Trata-se neste caso, de determinar, em que medida a situação comunicativa, tanto o contexto imediato de situação como o entorno sócio-político-cultural em que a interação está inserida, interfere na produção/recepção do texto” (Koch, 2015); já a segunda, do texto para a situação comunicativa, faz-se necessário considerar que todo texto possui reflexões sobre determinada situação comunicativa, uma vez que o mundo textual diverge do mundo real. Assim, conforme Koch (2015) “ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências”, ou seja, o autor deixa transparecer no texto o seu modo de enxergar o mundo, bem como o interlocutor que interpreta o texto de acordo com as suas vivências.

Quanto à informalidade, de acordo com Koch (2015), diz respeito a organização das informações no texto, considerando a previsibilidade e redundância com que são veiculadas, “é preciso que haja um equilíbrio entre informação dada e informação nova” (Koch, 2015), dessa forma, quanto mais previsível for a informação veiculada pelo texto, menos informativo ele será.

Já a intertextualidade depende diretamente do conhecimento que os interlocutores possuem sobre outros textos, assim a intertextualidade compreende as diversas possibilidades de produção/recepção de um dado.

A intencionalidade diz a respeito das variadas maneiras como os sujeitos utilizam os textos para alcançarem suas intenções comunicativas, por meio de recursos que oportunizam a concretização das finalidades pretendidas. Esse critério de textualidade, ainda de acordo com Koch (2015), “refere-se à intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesa e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize integralmente”, pode-se observar que em alguns casos o produtor intencionalmente transgride a coerência do texto, com o objetivo atingir efeitos específicos.

Por fim, a aceitabilidade pode ser entendida como a oposição da intencionalidade, pois refere-se ao posicionamento dos interlocutores em aceitarem, ou não, a manifestação linguística relevantes em um texto. Dessa forma, o leitor faz, em algumas situações, um esforço a mais para atribuir sentido a um texto incoerente.

Cabe, mais uma vez, ressaltar que a observância dos critérios de textualidade nas produções não garante a boa formação do texto, pois os critérios descritos acima contribuem para o melhor entendimento e construção de sentido do interlocutor em relação ao texto.

O presente trabalho propõe-se a analisar as produções textuais discentes sob a luz da linguística textual, debruçando-se sobre critérios referentes ao cotexto: coesão e coerência.

Considerações sobre o texto

O texto, seja ele oral ou escrito, faz parte do cotidiano, dentro e fora da escola. A todo o momento as pessoas utilizam textos para se comunicar, informar, conhecer ou divertir. Assim, não é apenas dentro da sala de aula que os estudantes precisam produzir textos, pois eles são produzidos a cada evento de interação (BRITTO, 2000).

Ao supor que um conjunto aleatório de palavras não constitui um texto, pode-se definir texto como sendo a expressão de proposto comunicativo que envolve seus interlocutores. Koch (2008) complementa esta concepção ao afirmar que

O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações, e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Defende-se, portanto, a posição de que: a. a produção textual é uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; b. trata-se de uma atividade consciente, criativa que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as

quais o texto é produzido, empreende, tentado dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Para Antunes (2009) é importante entender o fenômeno da linguagem e o seu funcionamento concreto que nos conduz sempre ao domínio do texto, já que

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.

Reforçando a concepção acima exposta, toda aula de língua portuguesa deve constituir-se por meio do texto. Dessa forma, é no texto que a língua cria vida, já que “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência em um processo interacional” (KOCH, 2012).

Considerações sobre gêneros textuais

Atualmente, muitos pesquisadores dedicam-se ao estudo do texto sob a óptica dos gêneros textuais. Postulado, primeiramente, por Bakhtin (1997), “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana”, ou seja, todo texto oral ou escrito produzido em uma dada situação de comunicação que busque atender às “esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 1997), no qual está inserido, terá características semelhantes.

Como já citado anteriormente, Bakhtin (1997) considera “conteúdo temático, estilo e construção composicional” como elementos básicos indissolúveis do “todo enunciado”, ressaltando o limite, comparado ao infinito, das variedades dos gêneros discursivos, uma vez que todo texto atende as especificidades das “esferas de comunicação”:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que

vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera de desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 1997)

Diante da inesgotável variedade dos gêneros orais e escritos, Bakhtin dividiu-os em primários – produzidos em situações de comunicação espontâneas – e secundários, sendo:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem a relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Em consonância com os estudos de Bakhtin, os PCN orientam que as atividades desenvolvidas nas aulas de língua materna, verdadeiramente comprometidas com a formação do indivíduo, devem possibilitar ao estudante a aprendizagem da linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Ainda de acordo com os PCN, “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (PCN, 1998), além de criar possibilidades para que o estudante desenvolva a capacidade “de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (PCN, 1998).

Marcuschi (2007) confirma a visão de Bakhtin ao falar que os gêneros “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação de comunicativa”.

De acordo com os estudos de Bazerman:

os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modo de ser. São frames para ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das

quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2011)

Ou seja, utilizamos os gêneros para agir/interagir na/com a sociedade. Desta forma, compreendemos os gêneros textuais em uma concepção mais didática como,

textos que encontrados no cotidiano e que apresentam padrões sócios comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, por mais que os gêneros textuais sejam relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), apresentem um padrão diante das situações comunicativas em que são realizados, não podemos considerá-los como “modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas”, pois por serem dinâmicos, “plásticos” (MARCUSCHI, 2007) e atenderem à finalidade da situação de interação, os gêneros textuais podem sofrer modificações e serem assimilados por outros gêneros.

Em relação ao domínio discursivo, Marcuschi (2008) contribui ao expor, assim como Bakhtin, que o domínio discursivo constitui uma esfera da atividade humana e indica instâncias discursivas, ou seja, constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Assim, cada gênero está inserido em uma esfera comunicativa, por exemplo, o gênero artigo de opinião integra a esfera comunicativa dos gêneros jornalísticos, pois os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características (MARCUSCHI, 2008).

Cabe aqui diferenciarmos tipos textuais de gêneros textuais, já que nas escolas ainda se faz presente a confusão entre tipos e gêneros. Definimos os tipos textuais sob a óptica de Marcuschi:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito

mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008)

A principal característica dos tipos textuais “é o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes”, sendo que um conjunto de traços forma uma sequência e não um texto. Já os gêneros “são uma espécie de armadura comunicativa preenchida por sequências tipológicas que podem ser heterogêneas” (MARCUSCHI, 2007, p. 27).

Portanto, podemos afirmar que os tipos textuais e os gêneros textuais são dois acontecimentos distintos, porém interligados, pois o tipo textual só se realiza por meio de um gênero textual, também podendo o mesmo gênero possuir mais de uma sequência tipológica em sua estrutura.

Os autores Schneuwly & Dolz (2004, p. 50) propõem um agrupamento de gêneros com a finalidade de definir “as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes”, a proposta baseia-se nos domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e nas capacidades de linguagem dominantes. Assim, os diversos gêneros são alocados em cinco grupos, conforme os aspectos tipológicos.

Como o presente trabalho propõe uma sequência didática para a produção de artigo de opinião, nos concentraremos no agrupamento do argumentar, cujo domínio social de comunicação abrange discussão de problemas sociais controversos, além de trabalhar as capacidades linguísticas de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Considerações sobre a leitura

Quanto à leitura, os PCN incumbem à escola a importante tarefa de formar leitores, o documento norteador orienta sobre esta função ao destacar que os anos finais do ensino fundamental possuem “um papel decisivo na formação dos leitores”. Entretanto, cabe neste momento definir o que é leitura e como ela acontece, Koch (2014) traça um paralelo interessante ao definir a leitura em conformidade com as concepções de língua.

Assim, quando o foco da leitura está no autor, “língua como representação do pensamento”, o texto é concebido como “produto” cabendo ao leitor a função “passiva” de “captar essa representação mental”, logo:

A leitura, então, é entendida com atividade de captação das ideias do autor, sem que se leve em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sóciocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, somente, o autor e suas intenções. Daí as perguntas que frequentemente se fazem: Foi isso mesmo que o autor quis dizer? Será que o autor realmente pensou nisso?

Quando o foco da leitura está no texto, “língua como estrutura”, o texto é um produto “codificado” que é “decodificado” pelo leitor, sendo necessário ao leitor apenas o domínio do código linguístico, logo:

A leitura é vista como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no texto. [...] cabe-lhe somente o reconhecimento do sentido das palavras e estrutura do texto: basta-lhe conhecer o código (a língua), que terá a chave para a interpretação.

Nestas concepções apresentadas acima, o leitor é passivo, já que não participa do processo de leitura e construção de sentido. Entretanto, quando o foco da leitura está na interação autor-texto-leitor, na concepção de língua como instrumento de interação social, os sujeitos “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos sujeitos da linguagem” (KOCH, 2014). Nesse sentido, o leitor/sujeito deixa de exercer um papel passivo no processo de leitura e passa a ser fundamental na construção de sentidos no texto.

Sob este prima, é possível afirmar que são vários os autores que, assim como Koch, partilham da mesma concepção de leitura como um processo de interação entre o texto e o leitor. Portanto, podemos definir a leitura sob alguns pontos de vista.

Para Koch:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2014)

Para Santos, Riche e Texeira a:

Leitura – como compreensão de textos, orais e escritos – é, portanto, uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio-historicamente situado. [...] é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013)

E para Geraldi:

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Nesse sentido, a leitura é também a co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. (GERALDI, 2010)

Tendo em vista a leitura como um processo de interação, é possível concluir que ao ler o texto o leitor faz uso de conhecimentos, estratégias linguísticas e cognitivas com a finalidade de validar, ou não, as hipóteses construídas, além de preencher as lacunas apresentadas pelo texto buscando a construção de sentidos.

Desta forma, Koch (2014) esclarece que é importante que o leitor processe, avalie e conteste as informações que se encontram no texto, pois ao construirmos os sentidos/significados por meio da leitura “agimos, estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura” (KOCH, 2014).

Assim, as possíveis leituras de um texto são balizadas pelos conhecimentos de mundo do leitor e as pistas que são dadas no texto, logo, é possível afirmar que o sentido do texto pode variar de leitor para leitor, como defende Koch:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo, por um lado, do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado, e do que foi implicitamente sugerido; por outro lado, da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza vária, bem como seus objetivos e de suas atitudes perante o texto. (KOCH, 2014)

Em harmonia com essa concepção de leitura, os PCN (1998) orientam a prática de leitura na escola, uma vez que ao leitor cabe mais que o mero trabalho de decodificação das palavras, sendo esse responsável por selecionar a estratégia de leitura, a fim de construir os sentidos do texto. Portanto, os PCN (1998) definem a leitura como:

O processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (PCN, 1998)

É inegável que “ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada” (GERALDI, 2010), portanto a leitura merece destaque na escola, pois é capaz de ampliar os conhecimentos linguísticos do leitor e “permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de repertórios de informação” (ANTUNES, 2009), ou seja, por meio da leitura o leitor tem acesso ao vasto mundo dos textos, a informações e outras culturas. Sendo a leitura capaz de “promover a inclusão social” do leitor, pois é “uma condição necessária do exercício pleno da cidadania” (ANTUNES, 2009).

Considerações sobre a produção de texto

Considerando que todo texto possui um interlocutor, no texto escrito este está distante do locutor, não podendo interferir ativamente no discurso do outro, assim como faz o interlocutor na oralidade. Esse distanciamento de destinatário ou leitores pode causar problemas nas produções textuais.

Ao escrever textos nas aulas, os estudantes concebem o professor como seu único leitor e buscam produzir os textos visando apenas à nota. Na tentativa de agradar o interlocutor, no caso o professor, os estudantes utilizam palavras e expressões frequentes no discurso do outro, perdendo assim, traços de sua autoria (BRITTO, 2000).

A escrita demanda o emprego de muitas estratégias, como conhecimento dos componentes da situação comunicativa; seleção, organização e desenvolvimento de ideias; e revisão da escrita. Portanto, a escrita como atividade de produção mobiliza um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, não podendo ser vista, apenas, como fruto do uso do código ou intenção do autor (KOCH, 2012).

Dessa forma, a prática docente respaldada na teoria do texto como interação social, que demanda de recursos complexos para a sua produção, conduz os estudantes a produzirem textos satisfatórios, pois esses estudantes possuem o direito de aprender e utilizar com eficiência a língua em suas produções textuais.

CAPÍTULO II

O Método

Esta pesquisa tem como proposta metodológica de constituição do corpus a análise das produções de textos realizadas pelos estudantes do 8º ano A e a análise dos questionários aplicados, no primeiro momento às professoras de Língua Portuguesa que lecionavam no ano anterior e no segundo momento para os estudantes da turma do 8º ano A.

a. Questionários

Quanto aos questionários, Rodrigues (2011) afirma que funcionam como “provocadores” da discursividade, uma vez que são relevantes para a pesquisa apenas os “discursos que deles emergirão” e acrescenta que:

O questionário é suporte da discursividade, uma vez que ele é concebido pelo pesquisador para fins de registro discursivo de forma que seu formato vai atender às necessidades do pesquisador; e gênero, ao mesmo tempo, pois, a despeito das questões metodológicas, o questionário é uma prática histórica que atende à discursividade das condições de materialização dos discursos. (RODRIGUES, 2011)

Face ao exposto, o autor destaca que o maior desafio do uso deste instrumento “está em elaborar questões que o sujeito possa ter um espaço de discursividade tal que seja possível para o analista apreender a resposta/discurso do sujeito sem que o analista necessite de recorrer necessariamente às perguntas enquanto condições de produção de respostas” (RODRIGUES, 2011), pois é importante que o analista elabore questionário que assegure a compreensão do discurso do entrevistado.

Em relação à aplicabilidade do questionário, Rodrigues (2011) esclarece que o questionário “reivindica um espaço de realização, de materialidade e de um gênero específico também, uma vez que o questionário é constituído em dois momentos: no primeiro, pelo analista e no segundo, pelo informante”, sendo imprescindível, durante o processo de construção do questionário, problematizar de maneira a “formular questões, esclarecer determinados recortes, concebendo, nessa instância, os sujeitos em posição de informantes naquilo que eles possam contribuir ou expor representações, saberes, concepções do que lhes

é próprio”, portanto, fazer uso desse instrumento é um processo laborioso que requer atenção, desde a construção das questões até a escolha dos sujeitos que terão a função de informantes.

Em relação às condições de aplicabilidade, ao formato do questionário, do acordo entre o analista e os informantes, Rodrigues (2011) afirma que:

- a) o questionário deve conter um cabeçalho: instituição, objetivo do questionário, nome do pesquisador, uma breve explicação sobre o uso da discursividade do informante; espaço para nome e para informações relevantes do informante, sendo opcional se inscrever ou não[...];
- b) questões éticas: o pesquisador pela posição de sujeito coloca-se com sentido de autoridade e como tal está pressuposto um certo uso ético da discursividade do informante, o que garante ao informante o sigilo nominal de sua individualização [...], pois a sua discursividade, ali inscrita, diz respeito ao seu saber, as suas posições ideológicas, as suas particularidades e às representações políticas do recorte proposto pelo pesquisador;
- c) há todo um ritual de aplicabilidade, seja coletivo ou individual, marcado no tempo e no espaço;
- d) as questões postas no questionário devem levar em conta o perfil discursivo do informante bem como suas especificidades: gênero, grupo, nível de escolaridade, etc;
- e) garantir ao informante a possibilidade de sua identificação ou não identificação: integral ou parcial;
- f) deixar a critério do informante a participação ou não da pesquisa, depois de lido o questionário;
- g) durante a aplicação do questionário, não pode haver interlocução entre o pesquisador e o informante e nem com outros informantes;
- h) toda e qualquer orientação sobre o questionário por um certo tempo, caso o informante por algum motivo não queira mais que sua discursividade seja utilizada pela pesquisa; geralmente um prazo antes das análises que deve ser estipulado pelo pesquisador. (RODRIGUES, 2011)

Dessa forma, o questionário, destinados aos professores e aos estudantes, possui os seguintes itens: a) cabeçalho com o nome da Instituição de Ensino, da Unidade Universitária, do Curso, do Projeto de Pesquisa; b) um pequeno texto sobre as questões éticas da pesquisa e sobre a obrigatoriedade ou não de se identificar; c) o nome da pesquisadora e do orientador da pesquisa; d) espaço em branco para registrar a numeração do questionário; e) nome do informante; f) idade; g) sexo; h) nome da escola em que leciona/estuda; i) data; j) tempo no magistério – questionário do professor; e k) ano e turma – questionário do estudante.

O questionário para o professor possui vinte e seis perguntas, com aproximadamente cinco linhas em branco para a resposta, totalizando seis laudas. As perguntas abordam

assuntos referentes à prática e metodologia do professor em relação à produção de textos e sua preferência por aulas de gramática, leitura/interpretação de texto ou produção de texto.

O questionário para o estudante possui vinte perguntas, também com aproximadamente cinco linhas em branco para a resposta. Nesse questionário, as perguntas direcionam os informantes a descrever e explicar com que frequência produzem textos em sala de aula e como acontecem as produções. Algumas perguntas questionam sobre a importância da leitura e da escrita em conformidade com a variante padrão, e sobre o gosto dos alunos pelos atos de ler e escrever. Em ambos os questionários onde era cabível “sim” ou “não” como resposta, eram seguidas pela expressão “comente”.

Todas as questões buscavam retratar o lugar/papel ocupado pelas produções de texto nas aulas de língua materna, assim, por mais que o informante deixasse de responder uma pergunta, acabaria respondendo o questionamento de outra forma em outra pergunta.

b. Sequência Didática

Quanto às produções textuais, para chegar ao texto material, que é o objeto de análise, foi desenvolvida a metodologia de sequência didática proposta pelos pesquisadores Dolz e Schneuwly e justificada pela orientação exposta pelos PCN – documento norteador.

A sequência didática é conceituada por Dolz e Schneuwly (2004) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa forma, a sequência didática torna-se relevante, uma vez que permite o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes, além de possibilitar que um determinado gênero textual seja objeto de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a organização do trabalho em sequência didática permite o ensino das dimensões textuais baseado nos elementos constituintes do texto (conteúdo temático, estilo e construção composicional), conforme postulado por Bakhtin (1997), pois é uma proposta que:

Tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

Os PCN apresentam a sequência didática utilizando a nomenclatura de módulos didáticos observando que

São sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1997, p. 88)

Quanto ao objetivo da sequência didática, cabe ressaltar que sua finalidade é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004), contribuindo para aquisição de uma linguagem nova ou de difícil domínio. Quanto à estrutura da sequência didática apresentada pelos mesmos pesquisadores, essa é constituída por: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A apresentação da situação constitui o detalhamento das atividades que serão desenvolvidas, é momento em que “se constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). Uma vez que a apresentação da situação objetiva divulgar “um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004).

Essa primeira etapa é subdividida em duas dimensões: projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito; e conteúdos. A primeira dimensão preocupa-se por explicitar o problema de comunicação que deve ser solucionado, considerando as seguintes indagações: “qual é o gênero que será abordado; a quem se dirige a produção; que forma assumirá a produção; e quem participará da produção” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004). A segunda dimensão procura destacar os conteúdos que serão abordados durante a sequência didática.

A produção inicial é o primeiro texto oral ou escrito elaborado, “esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades e as possibilidades de dificuldades reais” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004) e “constituem momentos de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004), pois a partir dela o professor pode

analisar os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, norteados o seu trabalho ao propor atividades que busquem o desenvolvimento de habilidades para o melhor domínio do gênero textual em estudo.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos são “constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”. Sob esse prisma, é por meio dos módulos que são trabalhadas as dificuldades apresentadas na produção inicial, subsidiando os estudantes com “instrumentos” para superá-las.

Sob essa óptica, os autores consideram a organização em módulos o “princípio geral do uso das sequências didáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004), pois “inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004).

Por fim, a produção final possibilita ao aluno colocar em prática as habilidades discursivas trabalhadas ao longo dos módulos, por meio de uma produção de texto oral ou escrito.

Considerando a sequência didática como uma metodologia capaz de abranger o estudo de um determinado gênero textual em suas “esferas de comunicação” (BAKHTIN, 1997); a rotina escolar; e quantidade de três horas/aulas semanais da disciplina de língua portuguesa na turma do oitavo ano, esta pesquisa foi organizada em forma de sequência didática e dividida em cinco etapas¹: a primeira – o questionário respondido pelo professor regente anterior e pelos alunos; a segunda – apresentação da situação; a terceira – o módulo I estabelecendo definições; a quarta – o módulo II pré-projeto de texto; e a quinta – produção final. Sendo que a primeira etapa não faz parte da sequência didática.

Ao fim da sequência didática, descrita abaixo, terão sido produzidos textos do gênero textual artigo de opinião que admite a tipologia dissertativa, sendo que esses apresentam quatro versões, além da análise de todas as etapas da produção, com o intuito de refletir sobre o processo de composição textual, desde seu esboço até a versão final.

1. Apresentação da situação

¹ As etapas foram sugeridas pelo Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues em uma reunião para orientação do pré-projeto.

Expor aos alunos que eles desenvolverão uma sequência de atividades que resultará na produção de três textos da tipologia argumentativa e descritiva, que irão compor o corpus da pesquisa de mestrado da professora regente.

2. Módulo 1 - Estabelecendo definições

Aula 1

Serão trabalhos os conceitos de língua e gramática com os estudantes que participarão da pesquisa. Para tanto a professora utilizará textos de diversos gêneros, visando à sensibilização dos alunos para o fato de que a língua vai muito além do que a normatização trazida por algumas gramáticas.

Aula 2

Os alunos serão motivados a refletir sobre a origem da norma padrão e o que seria adequado, ou não, em se tratando de língua e gramáticas, nas mais variadas situações de interação.

Atividade – Jogo de interpretação

Em duplas, os alunos deverão interpretar algumas situações de uso da língua portuguesa que exigem desde uma variação mais coloquial até a variação padrão.

- Roda de tereré com os amigos.
- Entrevista de emprego.
- Encontro com a presidente da república.
- Apresentação de um seminário na escola.
- Prestando esclarecimentos à diretora da escola.
- Homenagem aos pais.
- Conversa com um paquera em uma festa.

Aula 3

Em seguida, os alunos trabalharão em duplas para construir os conceitos de língua e gramática. Esta atividade será recolhida pela professora.

Posteriormente, os alunos realizarão a leitura de textos antigos para que julguem o que é certo ou errado de acordo com a norma padrão atual, essa atividade propiciará aos discentes a possibilidade de perceber que as estruturas linguísticas e ortográficas estão em constante mudança, pois o que era admitido como correto em uma época, hoje não é mais. Os alunos ainda deverão reescrever, em dupla, o texto estudado, adequando-o à norma padrão atual.

Aula 4

Os estudantes realizarão, em duplas, uma pesquisa sobre os conceitos de língua e gramática em dicionários e outros textos da área, levados pela professora. Após a pesquisa, serão entregues os primeiros conceitos de língua e gramática produzidos anteriormente pelos estudantes, para que possam reescrevê-los, ampliando-os com base nos conhecimentos adquiridos. Novamente a atividade deverá ser entregue para a professora. Após a entrega, a professora verificará os conceitos produzidos pelos alunos.

Aula 5

Em sala, a professora retomará os conceitos de língua e gramática, a fim de desfazer qualquer equívoco em relação às definições criadas pelos alunos.

3. Módulo 2 - Pré-projeto de texto

Aula 6

A professora levará para a turma textos de gêneros textuais variados e temas diversos de relevância social, atuais, de interesse da faixa etária atendida e que possuam respaldo nos temas transversais. Os textos utilizados compreenderão a diversidade de situações de uso da língua escrita, buscando identificar as características, finalidades e suporte de cada gênero textual.

Em grupos de quatro, os estudantes escolherão um texto para ser lido, discutido e apresentado oralmente. Essa atividade será realizada em duas horas\aula.

Aula 7

Na aula seguinte, os alunos serão orientados a formarem novos grupos, sendo estes diferentes da aula anterior, e o processo descrito será repetido.

Aula 8

Nessa aula, os alunos desenvolverão o pré-projeto de texto, para isso serão sugeridos três temas, pela professora:

- Água.
- Política.
- Diversidade cultural.

Assim, o aluno escolherá o tema sobre o qual produzirá seu pré-projeto, ele também deverá elencar de três a quatro assuntos relacionados ao tema e explicá-lo. Na sequência, esses assuntos serão organizados de acordo com seu grau de importância, ou seja, sua prioridade diante do tema. Depois o aluno desenvolverá o tema escolhido.

Aula 9, 10 e 11

Por fim, a professora disponibilizará à turma mais textos variados. Cada aluno escolherá textos de seu interesse e a partir destes extrairão o tema para o desenvolvido do pré-projeto de texto. Essa prática será repetida três vezes, assim cada aluno desenvolverá três pré-projetos diferentes. Caberá à professora a leitura dos textos produzidos, a fim de verificar se os alunos compreenderam a proposta desenvolvida.

4. Módulo 3 - Produção da redação

Aula 12, 13 e 14

Novamente a professora fornecerá para turma textos de diversos gêneros, cada aluno escolherá o seu para a leitura individual, retirará o tema para a produção do pré-projeto de texto e desenvolverá uma redação de, no máximo, 20 linhas. Cada aluno deverá produzir três textos dissertativos e dois descritivos, que serão recolhidos pela professora.

Aula 15

A professora comentará a estética e a construção linguística dos textos. Em seguida, a docente, junto com os alunos, farão a reescrita coletiva dos seis textos selecionados.

Aula 16

Na sequência, os alunos formarão grupos de quatro integrantes para revisarem as redações produzidas pelos colegas de sala. Dicionários e alguns tipos de gramáticas ficarão à disposição dos alunos para pesquisa. Posteriormente, os textos serão entregues para seus autores, para que esses reescrevam seus textos consultando o material disponível. Ao término, os textos serão recolhidos pela professora e arquivados com a primeira versão.

Aula 17

Na etapa seguinte, os alunos formarão novos grupos com quatro componentes e grifarão novamente os equívocos referentes à língua padrão, coerência e coesão encontrados na primeira e na segunda versão e devolverão os textos para a professora que por sua vez entregará os textos para cada autor fazer a terceira versão. Ao terminar a terceira versão, o aluno devolverá o texto para a professora.

5. Produção final

Por fim, a professora, por meio de códigos, irá apontar as inadequações presentes na terceira versão dos textos produzidos e devolver aos seus autores para a escrita da versão final do texto. Desse modo, os alunos terão produzidos um pré-projeto de texto e quatro reescritas da redação.

Quanto à análise dos textos produzidos, serão verificadas questões relacionadas ao gênero textual, às dificuldades gramaticais, o que mudou de uma versão para outra, o que os alunos aprenderam e o que exageraram. Por último, serão catalogadas e tabuladas as inadequações presentes nas produções selecionadas. Além disso, toda aula relacionada à pesquisa contará com uma ficha indicando o número total de alunos, o número de meninas e de meninos, as impressões dos alunos e a descrição da aula dada.

CAPÍTULO III

Análise dos Questionários

Questionário do professor

Foi solicitado aos professores, que ministraram aulas de língua portuguesa no ano anterior, que respondessem o questionário sobre as práticas utilizadas na turma, principalmente nas aulas de produção de texto.

O objetivo desta etapa é comparar a prática anterior com a prática sugerida dessa pesquisa. O questionário é importante, pois servirá de termômetro para o reconhecimento da sala, sabendo quais os pontos que já foram trabalhados e os que necessitam ser retomados.

O questionário foi respondido por duas professoras², identificadas doravante por n. 01 e n.02, que lecionaram em 2014 para os estudantes do 7º ano, durante o horário de planejamento das docentes, que deve ser cumprido na unidade escolar. Cada professora levou aproximadamente 60 minutos para concluir o questionário.

Tabela 1 – Questionário do professor

Perguntas	Respondidas	Respondidas Parcialmente	Não Respondidas
01 – Quais os anos que você leciona no ensino fundamental? Comente sobre os anos que mais gosta de lecionar.	02	-	-
02 – Considerando os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa: interpretação de texto, gramática e redação, quais ou qual deles você mais gosta? Comente.	01	01	-
03 – Comente sobre como você ensina gramática em relação ao conteúdo do ano em que leciona.	02	-	-
04 – Comente sobre a forma de ensinar interpretação de texto em relação ao conteúdo no ano em que leciona.	02	-	-
05 – Sobre a prática de redação descreva o seguinte: a) Qual ano você leciona: _____	02	-	-
b) Na divisão de conteúdos (gramática, produção de texto e interpretação), quantas horas ou aulas você dedica à redação? Comente	02	-	-
c) Metodologicamente e de forma geral, descreva como você ensina redação e comente.	02	-	-
d) Descreva a última aula “real”/concretizada de redação que você ministrou?	02	-	-

² Por questões éticas os nomes das professoras não serão expostos, pois será mantido o sigilo.

Caso você realize algumas das etapas a seguir, comente.			
e) A indicação do tema, como acontece? Comente.	01	-	01
f) O título da redação é o mesmo para todos? Se sim ou não, comente.	02	-	-
g) Os alunos discutem o(s) tema(s) entre si ou você discute com a turma antes dela fazer a redação? Se sim ou não, comente.	-	01	01
h) Há critérios na escolha do tema? Se sim ou não, comente.	01	-	01
i) Em relação ao tamanho da redação em linhas, há mínimo ou máximo? Comente.	02	-	-
j) Quanto tempo em média os alunos utilizam para fazer uma redação? Comente.	01	-	01
k) Você discute com eles os critérios de avaliação? Se sim ou não, comente.	02	-	-
l) Descreva como você avalia as redações de forma geral. O que mais considera e o que menos considera.	02	-	-
m) Comente em detalhes os critérios de avaliação da redação.	-	-	02
n) Após as correções, na devolução das redações, como você procede?	02	-	-
o) Após a devolução das redações, você tem a prática de reescrita com os alunos? Se sim ou não, comente.	01	01	-
p) O que você mais prestigia na composição/redação dos alunos. Comente.	01	01	-
q) A sua prática de redação e a de seus colegas são iguais? Se sim ou não, comente.	-	02	-
r) Comente sobre o que seria/é para você uma redação bem escrita? Comente.	01	-	01
s) Em relação aos conteúdos de língua portuguesa (gramática, interpretação e redação), enumere-os conforme sua importância para o ensino de língua. Comente sua escolha. 1. _____ 2. _____ 3. _____	-	01	01
t) Em relação a sua prática de ensino de redação, como você se considera? Comente.	01	-	01
u) Você tem ou teria uma proposta que se poderia dizer diferente para o ensino de redação? Se sim ou não comente.	-	-	02
v) Caso você queira comentar alguma coisa sobre redação que não foi contemplada nas questões anteriores favor utilizar esse espaço.	-	-	02

Tabela 2 – Total de perguntas respondidas do questionário do professor

Questionário	Respondido	Respondido Parcialmente	Não Respondido
Total de perguntas	31	07	13

Tabela 3 – Identificação das professoras participantes

Questionários	Identificados: nome e outras informações	Identificados Parcialmente	Não Identificados
		01	01

Por meio da análise dos questionários foi possível observar que as professoras lecionam a aproximadamente nove anos, sendo que a professora n.01 possui trinta e três anos de idade e a n.02, trinta e dois anos. Ambas lecionam para turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental, sendo as turmas do sexto ano as favoritas das docentes, conforme explicita uma delas (01) “O 6º ano é a etapa em que melhor posso orientar o aluno, pela sua disponibilidade e curiosidade” (Q.01, p.01, q. 05)³.

A docente n. 02 considera que a interpretação de texto é o conteúdo de língua portuguesa que mais gosta de lecionar, (02) “A cada aula os alunos tem conhecimento prévio com isso a aprendizagem acontece naturalmente” (Q. 02, p.01, q. 02). Em contrapartida, a docente n. 01 não explicitou sua preferência pelos conteúdos de gramática, interpretação de texto ou redação, para ela esses conteúdos são interligados e não podem ver visto de forma separada, uma vez que (03) “um precisa do outro” (Q. 01, p. 01, q. 02).

Quanto ao ensino da gramática, as professoras afirmam ensinar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada, há certa preocupação por parte das professoras para que o texto não seja usado apenas como pretexto para o estudo da língua, posto que esse possua características próprias, devendo ser ensinado (04) “em seu todo” (Q. 01, p. 02, q. 03). Entretanto, mesmo confirmando que faz uso da gramática contextualizada, a professora n. 02 também utiliza a gramática tradicional durante as aulas de língua materna (05) “Trabalho de forma contextualizada, mas algumas vezes com exercícios ‘soltos” (Q. 02, p. 02, q. 03), é possível perceber o ensino por meio da gramática contextualizada ainda não está arraigado nas aulas de língua materna, pois demanda mais tempo no planejamento das aulas e o ensino de língua é reduzido ao ensino da gramática tradicional.

Quanto ao ensino de interpretação de texto, as atividades acontecem com certa frequência, com objetivos distintos, mas sem muita clareza no desenvolvimento das atividades: (06) “A atividade inclui conhecimento prévio que permitem compreender o sentido do texto, leituras e vocabulário. A interpretação pode ser realizada individual, dupla ou coletiva” (Q. 02, p. 02, q. 04) e (07) “As interpretações de textos, geralmente, são feitas com frequência, momento em que estudamos o autor, os aspectos linguísticos e sociais do texto, o tipo de gênero e a tipologia do texto” (Q. 01, p. 02, q. 04).

³ “Q” refere-se ao número do questionário; “p” refere-se à página onde encontram-se o enunciado e “q” a questão a que o enunciado se refere.

Quanto à prática de redação, a docente n. 01 procura sempre instigar os alunos a produzirem textos, mesmos que seja oralmente, a produção escrita acontece semanalmente em 1h/a, mas quando a produção refere-se a um novo gênero ou tipologia textual, a professora utiliza 2h/a. A professora n. 02 evidencia o tempo utilizado para as produções de texto (07) “Duas aulas quinzenalmente, pois tem que dar tempo de passar e corrigir” (Q. 02, p, 02, q.05-b) e seus alunos utilizam, em média, quarenta e cinco minutos para a produção. Cabe ressaltar a preocupação da professora em corrigir os textos dos alunos, mas ela não cita a prática da revisão ou da reescrita textual.

Para o ensino da redação, a professora n. 01 primeiramente ensina a tipologia e gênero textual, que será requisitado na produção de texto; em seguida, a turma realiza a leitura e o estudo das características do texto representante do gênero e da tipologia em questão, de acordo com a docente n. 01 (08) “O aluno faz a sua redação inicial, e por fim fazemos a reescrita.” (Q. 01, p. 02, q. 05-c). A prática da docente n. 02 diferencia da descrita acima, pois de acordo com a professora (09) “primeiro converso bastante sobre a diferença de tipologia e gêneros, passo a proposta explico e depois eles começam a escrever” (Q. 02, p. 02, q. 05-c)

Ambas as professoras partem do ensino do gênero textual e diferenciação de tipologia textual para solicitar a produção de texto para os alunos, entretanto apenas a professora n.01 utiliza exemplos de outros textos durante as aulas destinadas para a produção de texto, a fim de que os alunos tenham um modelo de como estruturar seus textos.

Quanto à descrição da última aula real de redação, a docente n. 01 informa que (10) “Foi hoje 20/02/15 no 7º ano C matutino. Produção de uma crônica, já havíamos estudado suas características e estrutura, hoje só fiz a leitura da produção de cada aluno, agora iremos trabalhar várias outras crônicas, rever os conceitos, pontuar os erros mais comuns e reescrever o texto” (Q. 01, p. 02, q. 05-d). A docente n. 02 descreve sua última aula de produção de texto como sendo (11) “(Texto) Tipologia narrativa gênero tirinha. Aula explicativa com sequência de imagens com introdução, desenvolvimento e conclusão e depois a correção para o aluno refazer” (Q. 02, p. 02, q. 05-d). É evidente que a prática da produção textual trabalhada distintamente pelas professoras destoa da prática proposta por essa pesquisa.

Questionadas sobre como ocorre a indicação do tema para a produção dos textos, a docente n. 02 esclarece que utiliza (12) “temas relacionados ao conhecimento do aluno” (Q. 02, p 03, q. 05-e). A docente n. 01 possui como critério de seleção de tema (13) “algo que interessa o aluno, não necessariamente algo que ele já saiba” (Q. 01, p 03, q. 05-h), a mesma possui o hábito de discutir com os alunos o tema antes de começarem a fazer a produção de texto.

Em relação ao título, a professora n.01 afirmou que (14) “dependendo do objetivo e da proposta do planejamento” (Q. 01, p. 03, q.05-f) o título da redação é o mesmo para todos, já a n.02 leva em consideração a criatividade, a autoria e autonomia do aluno, pois (15) “o título é da autoria do aluno, cada um com seu título” (Q. 02, p. 03, q. 05-f).

Quanto ao tamanho da redação em linhas as professoras não trabalham com produções longas, a docente n.02 solicita produções de vinte a trinta linhas e a docente n. 01 acredita que (16) “se a redação se estende muito, creio que o aluno perca o sentido e a sequência” (Q. 01, p. 03, q. 05-i), comprometendo assim alguns critérios de textualidade como a coerência e a coesão.

Em relação aos critérios de avaliação das redações, a docente n. 01 geralmente considera a coesão, a coerência e a fuga ao tema e ao gênero como sendo os critérios mais importantes, e complementa ao afirmar que (17) “avalio conforme o conhecimento do aluno, mas sempre verificando a ortografia, a estrutura e a coerência” (Q. 01, p 04, q. 05-l), após a correção, a professora assinala os erros cometidos pelos alunos para que corrijam durante a reescrita (18) “A reescrita feita pelo aluno de forma que ele visualize o erro” (Q. 01, p. 04, q. 05-n).

A professora n. 02 utiliza como critérios para a correção das produções de texto (19) “ortografia, paragrafação e não fugir do título” (Q. 02, p. 04, q.05-l) e prestigia na composição dos alunos (20) “A estética ‘visual’. Se eles conseguem respeitar a margem e os parágrafos” (Q. 02, p. 05, q. 05-p), a explicação sobre os critérios utilizados pela professora para a correção das redações acontece no momento da devolutiva dos textos para os alunos, após a correção. É neste momento, também, que a professora faz observações no final das redações para os alunos arrumarem onde erraram em seguida os alunos realizam a reescrita, mas a professora não dá detalhes de como acontece esse momento, (21) “depois que arrumar cada um o seu texto, peço a reescrita” (Q. 02, p. 05, q. 05-o). Para a professora n. 01 a redação “bem” escrita é aquela que (22) “que tenha uma estrutura correta, esteja dentro do tema com coerência” (Q. 01, p. 05, q. 05-r).

Por fim a professora n. 02, quando questionada sobre a sua prática de ensino de redação considera (23) “Bom! Pois a cada dia planejo (coisas) temas do cotidiano do aluno para a interação” (Q. 02, p. 06, q. 05-t), a professora n. 01 não se manifestou nesta questão.

Após a análise dos questionários, é possível concluir que a prática de produção de texto é uma constante nas aulas de língua materna realizada pelas professoras, entretanto a metodologia empregada por ambas não é sistematizada, cada docente utiliza ações distintas

com objetivos próprios, mesmo lecionando em turmas da mesma etapa de ensino, 7º ano, na mesma escola.

Questionário do aluno

O questionário foi respondido pelos alunos participantes desta pesquisa⁴, doravante identificados por n. xx, matriculados na turma do 8º A, durante 2h/a da disciplina de língua portuguesa. Cada estudante levou aproximadamente 90 minutos para concluir o questionário. A finalidade dessa etapa é verificar o entendimento que os estudantes possuem sobre as aulas de língua portuguesa e, portanto, constatar o que entendem por gramática, interpretação e produção de texto e sua importância para a formação escolar e para a vida.

Tabela 4 – Questionário do aluno

Perguntas	Respondidas	Respondidas Parcialmente	Não Respondidas
1 – Como você considera a disciplina de língua portuguesa? () pouco importante () importante () muito importante Por quê?	24	01	-
2 – Com que frequência você costuma ler? () nunca () as vezes () sempre	25	-	-
2.1 – O que você lê?	25	-	-
3 – Você acha a língua portuguesa fácil? () sim () não Por quê?	21	03	01
4 – Você sente dificuldades em produzir textos na escola? () sim () não Por quê?	24	01	-
5 – Em sua opinião, as exigências gramaticais (as normas da língua) dificultam a sua produção? () não () sim () as vezes	24	-	01
6 – Para você é mais fácil produzir textos na escola ou nas redes sociais (facebook, twitter, whatsapp)? Por quê?	20	05	-
7 – As atividades de produção de texto propostas pela escola têm auxiliado nas suas produções de texto fora da escola?	25	-	-

⁴ Por questões éticas os nomes dos alunos não serão expostos, pois será mantido o sigilo.

() sim () não			
8 – Em sua opinião, o estudo em sala de aula dos diferentes tipos textuais podem te auxiliar na sua vida profissional? Por quê?	25	-	-
9 – As aulas de língua portuguesa te auxiliam a falar e escrever “melhor”?	25	-	-
10 – Você considera importante falar e escrever de acordo com a norma padrão?	25	-	-
11 – O que é mais importante para você? () falar e escrever bem () decorar as regras da gramática	25	-	-
12 – Você acredita que a escola está te preparando para o mercado de trabalho?	24	01	-
13 – Até aqui você já aprendeu a ler e a escrever, daqui para frente o que você espera aprender na disciplina de língua portuguesa?	24	01	-
14 – As atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa são interessantes? Por quê?	22	02	-
15 – O que você não gosta na disciplina de língua portuguesa?	25	-	-
16 – O professor (a) dos anos anteriores realizavam leituras em sala de aula? Se sim, que tipo de texto você costumava ler?	21	-	04
17 – Você gosta de ler? Por quê?	23	02	-
18 – Você gosta de escrever? Por quê?	24	01	-
19 – Em sua opinião, o que deve melhorar nas aulas de português?	24	-	01
20 – Por que é importante saber ler e escrever de acordo com a norma padrão?	25	-	-

Tabela 5 – Total de perguntas respondidas do questionário do aluno

Questionário	Respondido	Respondido Parcialmente	Não Respondido
Total de perguntas	476	17	7

Tabela 6 – Identificação dos alunos participantes

Questionários	Identificados: nome e outras informações	Identificados Parcialmente	Não Identificados
	05	17	03

Tabela 7 – Identificação dos alunos participantes quanto ao gênero

Gênero	Feminino	Masculino	Não Respondeu
Participantes	10	19	06

Tabela 8 – Identificação dos alunos participantes quanto à idade

Idade	12	13	14	15	Não Respondeu
Participantes	03	07	05	03	07

Por meio da análise dos questionários destinados aos alunos foi possível observar que eles consideram a disciplina de língua portuguesa muito importante, pois de acordo com o ponto de vista da maioria, a disciplina contribui para falar e escrever corretamente, como justificado nas seguintes falas: (24) “porque ajuda na fala e na escrita” (Q. 08, p. 01, q. 01), (25) “facilita o aprendizado ensinando a falar corretamente” (Q. 24, p. 01, q. 01) e (26) “a língua portuguesa é importante, podemos falar bonito, educado, escrever bem se sabemos direito a língua portuguesa pode escrever um livro, poemas...” (Q. 18, p. 01, q.01).

Grande parte dos entrevistados considera a língua portuguesa difícil, devido ao número excessivo de regras gramaticais, uma vez que na ausência do domínio das regras os alunos falariam errado, como justificado em (27) “eu não acho a língua portuguesa fácil porque às vezes você pode falar alguma coisa errada” (Q. 11, p. 02, q. 03), (28) “pra mim a língua é difícil de se expressar”(Q. 17, p. 02, q. 03) e (29) “Tem muitas regras, verbos e adjetivos... Às vezes me confundo! (Q. 18, p. 02, q. 03); ou simplesmente por não entenderem os conteúdos ministrados durante as aulas da disciplina (30) “Porque tem coisas que eu não entendo.” (Q. 04, p. 02, q. 03).

Em contrapartida, os alunos que afirmaram que a língua portuguesa é fácil ligaram esse fato ao de gostarem das aulas da disciplina ou por prestarem atenção durante as aulas (31) “porque eu gosto” (Q. 12, p. 02, q. 03), (32) “dá vontade de aprender mais” (Q. 20, p. 02, q. 03), (33) “a partir do momento que você presta atenção fica tudo mais fácil” (Q. 19, p. 02, q. 03) e (34) “só prestarem atenção na professora que explica bem e não ficar conversando com o colega” (Q. 24, p. 02, q.03).

Questionados sobre a frequência com que costumam ler, vinte quatro alunos responderam que leem apenas às vezes, sendo os gibis um dos principais textos lidos (35) “Gibis e livros que eu acho interessante.” (Q. 16, p. 02, q.2.1); (36) “Costumo ler livros da minha igreja.” (Q. 15, p. 02, q.2.1); (37) “Gosto de ler livros que foram lançado os filmes, nos livros tem muito mais detalhes do que no filme, e gosto de romances.” (Q. 18, p.02, q. 2.1); e (38) “Notícias” (Q. 13, p. 02, q. 2.1).

Em relação à produção de texto, dezoito alunos acreditam não possuírem dificuldades em produzir textos na escola, uma vez que o sucesso na produção de texto depende da criatividade (39) “eu procuro entender o que fala a professora, uso minha criatividade e leio bastantes livros e gibis para ter uma noção do que é para ser feito” (Q. 19, p.02, q. 04), (40) “a imaginação ajuda a produzir um texto” (Q. 17, p. 02, q. 04); da leitura (41) “quando lemos aprendemos mais e as redações se tornam mais fáceis” (Q. 15, p. 02, q. 04); ou do auxílio fornecido pela docente (42) “a professora ajuda” (Q. 06, p. 02, q. 04).

Entretanto, dezenove alunos declararam que as exigências gramaticais dificultam a sua produção textual.

Quando questionados sobre a produção de texto na escola e nas redes sociais, os alunos consideram possuir mais facilidade de produzirem textos no *facebook*, no *twitter* ou no *whatsapp* devido ao recurso de autocorreção que essas redes sociais possuem (43) “é mais fácil nas redes sociais porque se você erra ele avisa quando você errou” (Q. 10, p. 02, q. 06); além de poderem utilizar livremente a variante informal da língua materna (44) “nas redes sociais porque escrevemos do nosso jeito” (Q. 13, p. 02, q. 06) e (45) “quando você está fazendo na escola tem todas essas exigências e nas redes sociais não” (Q. 19, p. 02, q. 06). Já os alunos que afirmam ter mais facilidade de produzirem textos na escola valem-se do suporte pedagógico fornecido pela docente (46) “na escola tem mais dicas dos professores, explicam melhor” (Q. 18, p. 02, q. 06) e (47) “é que a professora me corrige quando erro” (Q. 25, p. 02, q. 06).

Em relação ao falar e escrever em consonância com a norma padrão, os alunos consideram que as aulas de língua portuguesa contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguística de fala e de escrita, eles também consideram que falar e escrever bem é mais importante do que decorar as regras gramaticais.

Quanto ao que esperam aprender na disciplina de língua portuguesa, não foram claros ao expor quais habilidades linguísticas pretendem alcançar durante as aulas, limitando-se a enunciados vagos como (48) “não sei” (Q. 25, p. 03, q. 13); (49) “tudo o que falta” (Q. 07, p. 03, q. 13); (50) “um futuro melhor para minha vida e de outras pessoas” (Q. 09, p. 03, q. 13); e (51) “aprender regras do mercado de trabalho” (Q. 10, p. 03, q. 13).

Quando questionados sobre o gosto pela leitura, os alunos responderam que gostam de ler, pois eles podem aprender a escrita por meio da leitura, além do que o ato de ler pode proporcionar o acesso ao mundo da imaginação e a novos conhecimentos (52) “ela ajuda na escrita” (Q. 04, p. 04, q. 17); (53) “me ajuda a descobrir mais coisas” (Q. 17, p.04, q. 17); (54) “porque eu não canso e aprendo coisas muito interessantes” (Q. 01, p. 04, q. 17); (55) “eu entro em outra realidade” (Q. 07, p. 04, q.17); e (56) “descubro vários mundos, tenho imaginação e aprendo a falar melhor” (Q. 18, p. 04, q. 17).

Entretanto, quando questionados se gostam de escrever, os alunos responderam que não gostam, utilizando argumentos pouco convincentes para justificar suas respostas (57) “dói a mão” (Q. 25, p.04, q. 18); (58) “me dá preguiça” (Q. 24, p. 04, q.18); (59) “porque cansa” (Q. 03, p. 04, q.18); (60) “dá tédio” (Q. 02, p. 04, q.18); (61) “enjoa” (Q. 22, p. 04, q.18); e (62) “dá cãibra nos dedos” (Q. 10, p. 04, q.18). Apenas um aluno afirma não gostar de

escrever porque escreve errado (63) “não, porque às vezes você pode escrever errado e as pessoas não entenderem” (Q. 11, p. 04, q.18). Os que declaram que gostam de escrever consideram a escrita como um ato de liberdade (64) “Sim. Porque eu libero tudo o que penso no papel e confio mais nele do que nas pessoas” (Q. 01, p. 04, q.18) e (65) “me relaxa, faço histórias, aprendo muita coisa” (Q. 18, p. 04, q.18).

Em relação à importância de saber ler e escrever, de acordo com a norma padrão, os alunos relacionaram o futuro sucesso profissional com o domínio da norma padrão, evidenciando a perspectiva da gramática normativa que “dita regras do bem falar e escrever” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30), assim para os alunos é importante dominar a norma padrão (66) “porque no futuro pode ajudar nos empregos” (Q. 09, p. 04, q.19) e (67) “você sabendo ler e escrever, você arruma um emprego bom” (Q. 04, p. 04, q.19).

Após a análise dos questionários, conclui-se que os estudantes, até chegarem ao 8º ano do ensino fundamental, ainda estão envoltos em aulas de língua portuguesa que preconizam o estudo da gramática normativa, dando a falsa impressão aos alunos que só serão capazes de produzir bons textos se decorarem as regras impostas pela gramática. Desta forma, eles sentem dificuldades em produzir textos e praticar a escrita, pois veem a norma padrão como um ideal a ser alcançando, mas que, até o momento, está distante da realidade ensinada nas aulas de língua portuguesa.

CAPÍTULO IV

Análise dos resultados da aplicação da sequência didática

Neste capítulo serão apresentados os relatórios de análise de cada etapa da aplicação da sequência didática sugerida por esta pesquisa, assim como todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes durante este período.

Apresentação da situação

Nesta etapa, a docente apresentou para os estudantes a finalidade do desenvolvimento da sequência didática, buscando transparecer para os envolvidos que as atividades, além de compor o corpus da pesquisa de mestrado da professora, também contribuiria para o avanço da aprendizagem dos alunos. Não houve a aplicação de uma atividade introdutória, os estudantes e a docente conversaram sobre as etapas que seriam desenvolvidas. Os estudantes também puseram sanar suas dúvidas quanto à participação na pesquisa e na aplicação das atividades. A participação dos estudantes, nesta aula, foi satisfatória.

Módulo 1 – Estabelecendo definições

Aula 1

Para trabalhar os conceitos de língua e gramática, primeiramente, a docente solicitou que os estudantes comentassem oralmente o que sabiam sobre a gramática. Muitos estudantes se manifestaram afirmando não saber do que se trata, outros afirmaram ser um livro importante e outros, ainda, disseram que se tratava de um conjunto de regras, todas as hipóteses levantadas foram registradas por um escriba no quadro de giz.

Após a manifestação dos estudantes que quiseram participar, a docente explanou um pouco sobre o que é uma gramática e antecipou aos estudantes sobre a existência de vários tipos de gramáticas, também aproveitou o momento para apresentar para a turma, as gramáticas que seriam utilizadas durante as aulas. Cabe aqui destacar que grande parte das gramáticas disponíveis da escola é normativa, havendo poucos exemplares da gramática reflexiva e nenhum da gramática descritiva.

Em seguida, a docente questionou sobre o que os alunos sabiam sobre língua, os estudantes mais engraçados associaram a pergunta com as aulas de ciência da natureza e responderam que era uma parte do corpo humano. A docente explicou que se referia à língua portuguesa, neste momento não houve muita participação, o que demonstra que os estudantes não sabiam ao certo o que era a língua à qual a professora estava se referindo. Alguns estudantes afirmaram que era a língua que falavam.

Então a docente questionou-os se a língua portuguesa falada hoje no Brasil é igual à falada em Portugal ou em Angola, ou ainda se é a mesma falada no Brasil no início da colonização ou, também, a que é falada nos municípios do interior de Mato Grosso do Sul. Houve certo murmúrio, mas nenhum aluno se manifestou perante a sala.

Neste momento, a docente solicitou que os estudantes formassem grupos e distribuiu os seguintes textos para a leitura:

Texto 1

Carta de Pero Vaz de Caminha

Senhor:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que -- para o bem contar e falar -- o saiba pior que todos fazer.

Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeiar, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.

[...]

E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos.

Neste dia, a horas de véspera, havemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome -- o Monte Pascoal e à terra -- a Terra da Vera Cruz.

Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças; e ao sol posto, obra de seis léguas da terra, surgimos âncoras, em dezenove braças -- ancoragem limpa. Ali permanecemos toda aquela noite. E à quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitos à terra, indo os navios pequenos diante, por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, treze, doze, dez e nove braças, até meia légua da terra, onde todos lançamos âncoras em frente à boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas pouco mais ou menos.

Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro.

Então lançamos fora os batéis e esquifes, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si.

E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e

outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

Na noite seguinte, ventou tanto sueste com chuvaceiros que fez caçar as naus, e especialmente a capitânia. E sexta pela manhã, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela; e fomos ao longo da costa, com os batéis e esquifes amarrados à popa na direção do norte, para ver se achávamos alguma abrigada e bom pouso, onde nos demorássemos, para tomar água e lenha. Não que nos minguassem, mas por aqui nos acertarmos.

Quando fizemos vela, estariam já na praia assentados perto do rio obra de sessenta ou setenta homens que se haviam juntado ali poucos e poucos. Fomos de longo, e mandou o Capitão aos navios pequenos que seguissem mais chegados à terra e, se achassem pouso seguro para as naus, que amainassem.

E, velejando nós pela costa, obra de dez léguas do sítio donde tínhamos levantado ferro, acharam os ditos navios pequenos um recife com um porto dentro, muito bom e muito seguro, com uma mui larga entrada. E meteram-se dentro e amainaram. As naus arribaram sobre eles; e um pouco antes do sol posto amainaram também, obra de uma légua do recife, e ancoraram em onze braças.

E estando Afonso Lopes, nosso piloto, em um daqueles navios pequenos, por mandado do Capitão, por ser homem vivo e destro para isso, meteu-se logo no esquife a sondar o porto dentro; e tomou dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos, que estavam numa almadia. Um deles trazia um arco e seis ou sete setas; e na praia andavam muitos com seus arcos e setas; mas de nada lhes serviram. Trouxe-os logo, já de noite, ao Capitão, em cuja nau foram recebidos com muito prazer e festa.

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrez, ali encaixado de tal sorte que não os molesta, nem os estorva no falar, no comer ou no beber.

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepente, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar.

O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia, e nós outros que aqui na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata.

[...]

E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza do que nesta vossa terra vi. E, se algum pouco me alonguei, Ela me perdoe, que o desejo que tinha, de Vos tudo dizer, mo fez assim pôr pelo miúdo.

E pois que, Senhor, é certo que, assim neste cargo que levo, como em outra qualquer coisa que de vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro – o que d'Ela receberei em muita mercê.

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha

Disponível em: http://educaterra.terra.com.br/voltaire/500br/carta_caminha.htm acesso em abril de 2015

Texto 2

A Bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho.

Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? - perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.
 O garoto procurou dentro do papel de embrulho.
 -Não tem manual de instrução?
 O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.
- O que é que ela faz?
- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.
- O quê?
- Controla, chuta...
- Ah, então é uma bola.
- Claro que é uma bola.
- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.
- Você pensou que fosse o quê?
- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

Luís Fernando Veríssimo

Disponível em: <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2013/06/a-bola-luis-fernando-verissimo.html> acesso em abril de 2015.

Texto 3

A Carteira

...DE REPENTE, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

-- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

-- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta cousa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

-- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

-- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, cm que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma cousa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

-- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A idéia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com, trinta e quatro anos; era o

princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua. da Assembléia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, -- enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café.

Pediú alguma cousa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida?

Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregá-la; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la. Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles?

E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvía o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?...

Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dous cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esboroou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dous empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer."

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma cousa.

-- Nada.

-- Nada?

-- Por quê?

-- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

-- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

-- Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

-- Mas conheceste-a?

-- Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

Machado de Assis

Texto 4–

Contatos imediatos em Varginha

O contato – A tarde do sábado, 20 de janeiro, era tórrida em Varginha – a 313 quilômetros de Belo Horizonte. Liliane de Fátima Silva, 16 anos, sua irmã Valquíria Aparecida Silva, de 14, e a amiga Kátia de Andrade Xavier, de 22, estavam voltando de um dia de trabalho como domésticas. Como moram no vizinho bairro de Santana, resolveram voltar a pé. Às 3h da tarde, chegaram a um terreno baldio e decidiram cortar caminho.

Nem bem andaram alguns passos e viram a criatura encostada ao muro de uma oficina mecânica. Mesmo entrevistadas em separado, as três descreveram a mesma cena. O crânio desenvolvido, careca, três protuberâncias na cabeça, os olhos grandes e vermelhos, veias saltadas pelo corpo, pés enormes, a pele marrom brilhando na luz do Sol, como se estivesse untada de óleo.

“A Kátia, que é muito nervosa, achou logo que era o capeta. Eu e Valquíria achamos que era um bicho, não era gente”, puxa Liliane pela memória. As três correram e só foram parar na esquina na rua em que moram, onde encontraram Luiza, a mãe de Liliane, que as levou para casa.

O mistério – A notícia se espalhou com rapidez. Poucos minutos, dezenas de moradores correram ao terreno baldio indicado, mas nada viram. Contudo, em um outro lote abandonado, a duas quadras do primeiro, um grupo de moradores se reuniu para ver um carro do corpo de bombeiros retirando do matagal com uma rede um outro ser não identificado e levando-o para o hospital local. Logo se espalhou a informação que um casal de Ets tinha baixado em Varginha.

A partir daí, o que se tem são histórias desencontradas. O corpo de bombeiros informa que não recolheu qualquer ser no sábado em questão. O Hospital Regional do Sul de Minas divulgou nota oficial ontem negando a internação. Mas um grupo de ufólogos que atua em Varginha há pelo menos 25 anos colheu depoimentos de funcionários do hospital que afirmam terem sido internados no dia 20 de janeiro dois seres com as características descritas por Liliane, Valquíria e Kátia. Estes mesmos funcionários afirmaram ter visto cientistas da Universidade de São Paulo (USP) no domingo, 21 de janeiro, em uma ala isolada do Hospital Regional.

O mistério parece estar só começando.

Alexandre Medeiros

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-11.html> acesso em abril de 2015

Texto 5

Cuitelinho

Ceguei na beira do porto
 Onde as onda se espaia
 As garça dá meia volta
 E senta na beira da praia
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão de rosa caia,ai,ai

Ai quando eu vim
 da minha terra
 Despedi da parentália
 Eu entrei no Mato Grosso
 Dei em terras paraguaias
 Lá tinha revolução
 Enfrentei fortes batáia,ai, ai

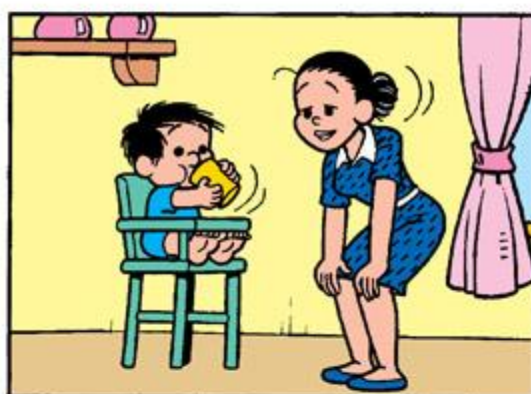
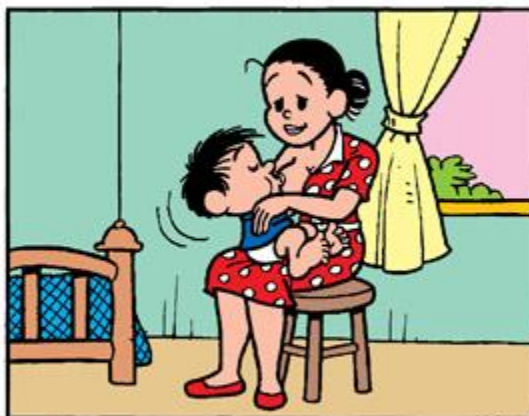
A tua saudade corta
 Como aço de naváia
 O coração fica aflito
 Bate uma, a outra faia
 E os óio se enche d´água
 Que até a vista se atrapáia, ai...

Renato Teixeira

Disponível em: <http://letras.mus.br/renato-teixeira/298332/> acesso em abril de 2015

Texto 6

CHICO BENTO



Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=chico-bento&tg_quadrinho=tirinhas acesso em abril de 2015

Cada grupo recebeu um texto para a leitura com a tarefa de identificar as palavras que caíram em desuso e as que são “diferentes” da variação que eles conhecem e apresentar as conclusões para a turma. Os estudantes procederam com a leitura, os grupos que

realizam a leitura dos textos Carta de Pero Vaz de Caminha, A carteira e Cutelinho sentiram dificuldades em relação ao significado de algumas palavras, a docente orientou-os a buscar auxílio nos dicionários que estavam disponíveis para a aula.

Durante as apresentações das conclusões dos grupos, a docente observou que algumas palavras pontuadas como desuso ou variante na verdade eram palavras não incomuns ao vocabulário dos alunos, ou seja, eram desconhecidas pelos estudantes e esse fato levou-os a classificá-las como palavras de desuso ou uma variante.

Todas as palavras apontadas pelos estudantes que se encaixavam nos critérios estabelecidos pela atividade foram anotadas no quadro de giz, em seguida a docente solicitou que os alunos levantassem hipóteses sobre as supostas equivalências das palavras apontadas com a variante utilizada pelos estudantes.

Por fim, a professora questionou os estudantes sobre quais conclusões eles poderiam retirar sobre tudo o que foi apresentado durante a aula. Poucos estudantes compreenderam que a língua pode sofrer alterações durante a interação dos falantes e que a gramática representa apenas uma das possíveis variantes de uma língua.

Aula 2

Buscando que os estudantes refletissem as variantes de uma língua de acordo com as situações de comunicação, a docentes organizou a divisão da turma em pequenos grupos com a tarefa de representar para a sala determinada situação comunicativa utilizando da variante linguística mais adequada para a situação em questão.

A docente constatou que algumas representantes dos grupos tiveram vergonha de encenar as situações que foram sorteadas, o que prejudicou o desenvolvimento da atividade. Os grupos que sentiram e solicitaram mais ajuda foram os que precisavam fazer uso da variante padrão. Houve a participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades.

Aula 3

Na aula seguinte foi solicitado aos alunos que refletissem sobre as aulas anteriores e levantassem hipóteses sobre os conceitos de língua e gramática e registrassem em folha. Em seguida, a docente solicitou a leitura do texto “Conte de escola” de Machado de Assis a fim de que os estudantes observassem a variante linguística utilizada no texto.

Texto 7

Conto de escola

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

- Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; vencida com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

- O que é que você quer?

- Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorde a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

- Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

- Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

- Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

- Que é?

- Você...

- Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me quereria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

- De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

- Então agora...
- Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo - dez ou doze minutos - Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

- Sabe o que tenho aqui?
- Não.

- Uma pratinha que mamãe me deu.
- Hoje?
- Não, no outro dia, quando fiz anos...
- Pratinha de verdade?
- De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuidou que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

- Mas então você fica sem ela?

- Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, - e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, - parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, - mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. - Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

- Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e - tanto se ilude a vontade! - não lhe vi mais nada. Então cobreí ânimo.

- Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel

que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

- Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

- Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

- Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremei como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

- Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

- Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

- Eu...

- Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

- Perdão, seu mestre... soluzei eu.

- Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

- Mas, seu mestre...

- Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

- Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: Rato na casaca... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

Machado de Assis

Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/escola.htm> acesso 3m abril de 2015

Em seguida, a turma foi dividida em pequenos grupos, e o texto em pequenos trechos. Cada grupo ficou com uma parte do texto para reescrevê-lo de acordo com a norma padrão atual, ao fim da atividade os grupos apresentaram suas conclusões.

Os estudantes tiveram dificuldades para realizar a atividade proposta, o que ocasionou a indisciplina em alguns momentos. Como tentativa de motivar e organizar a turma para o desenvolvimento da atividade, a docente desenvolveu com a turma o início da atividade no quadro com a participação dos estudantes. Desta forma, foi possível apontar o que os estudantes julgavam como desvio da norma padrão atual e quais as sugestões de correção oferecidas pelos estudantes. Obviamente, algumas correções sugeridas não estavam em consonância com a norma padrão, nesses casos os estudantes foram orientados a realizar pesquisa ora no dicionário ou nas gramáticas disponíveis.

Aula 4

Na quarta aula, os estudantes foram até a biblioteca da escola a fim de pesquisar em gramáticas e dicionários os conceitos de língua e gramática. Cabe ressaltar que o espaço da biblioteca não acomodava a quantidade de alunos da sala, pois estavam presentes neste dia trinta e dois discentes. Os estudantes acomodaram-se no espaço sem o mínimo conforto, utilizando até mesmo a mesa da bibliotecária. Mesmo com todos os obstáculos encontrados, utilizar o espaço da biblioteca para leitura e pesquisa é muito importante, pois coloca o estudante em contato com um ambiente propício à leitura, estimulando-o a participar da atividade, além de possibilitar o contato os livros que na maioria das vezes, são disponíveis para o empréstimo.

Ao retornarem à sala de aula, a professora devolveu aos estudantes os conceitos construídos na aula anterior e solicitou que realizassem a leitura e comparassem com o resultado da pesquisa, a fim de reescrever os conceitos de língua e gramática. Ao final da aula, a reescrita foi recolhida.

Aula 5

Na aula seguinte, para finalizar o primeiro módulo, a docente devolveu aos estudantes as definições elaboradas por eles nas aulas anteriores e utilizando-se dos exemplos apontados por eles sobre os conceitos de língua e gramática, explanou sobre o que é língua, as variações da língua e sobre gramática, embasada sobre o capítulo I desta pesquisa.

Os estudantes puderam confirmar suas hipóteses e construir questionamentos sobre o tema comentado. A turma foi orientada a realizar anotações no caderno sobre as discussões.

Módulo 2

Aula 6

Nesta aula, os estudantes realizaram a leitura de textos representantes dos gêneros textuais notícia, charge e carta ao leitor e responderam às questões em duplas.

Texto 8

Cão

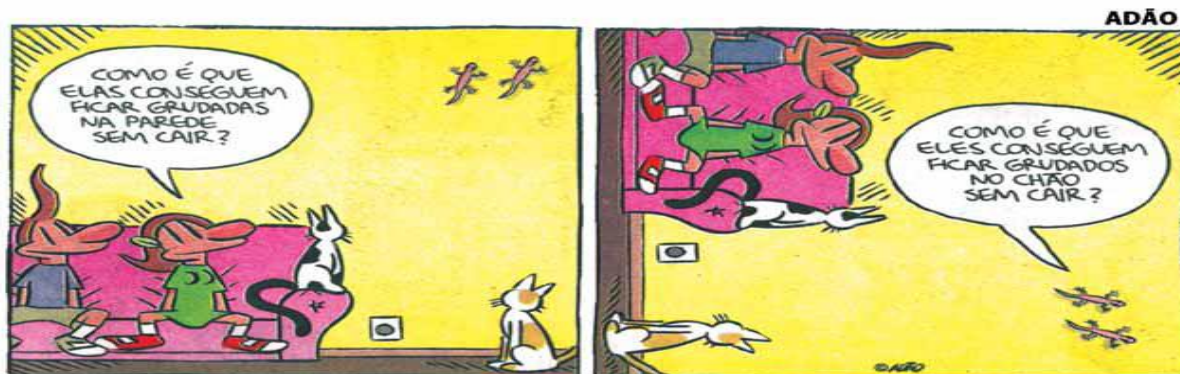
Por ter uma visão apurada, o cão consegue, mesmo que a certa distância, perceber alterações nos movimentos de uma pessoa amedrontada. “O animal descende do lobo e dele herdou o instinto da caça. Se alguém passa a andar furtivamente ou com uma postura submissa, ele identifica logo uma presa fácil. O mesmo acontece quando uma pessoa corre. Nem sempre o cão persegue a vítima para atacá-la. Muitas vezes só quer espantá-la e mostrar quem é que manda no território”, conta a veterinária Hanellori Fuchs, da Universidade de São Paulo. O problema é que, quando alguém está com medo do animal, costuma fazer movimentos bruscos, como levantar a mão.

O que é um gesto de defesa para a pessoa é entendido como uma forma de ataque pelo cão, o que pode levá-lo a avançar.

Superinteressante, novembro de 1992

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, , 2008. 119 p.

Texto 9



Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, , 2008. 124 p.

Texto 10

Carta do Leitor ■ redacao@jornalagora.com.br

Cães de ruas

Em resposta à leitora que ligou para este conceituado jornal reclamando sobre os cães abandonados que circulam pelo centro (coluna Rápidas, dia 10/08), posso esclarecer-lhe que assim como os Direitos Humanos protegem desde um cidadão idôneo até um assassino de alta periculosidade, os animais, mesmo em situação de rua, são tutelados pelo Estado, Decreto 24.645/34, art. 1º e 2º, parágrafo 3º, defendidos pela comunidade de bem e entidades de proteção animal, além de serem legalmente amparados pela Lei nº 13.193 de 30 de Junho de 2009. É proibida a captura de animais, com exceção daqueles realmente bravios e agressivos, sendo que para isso é obrigatório apresentação de registro de ocorrência do ataque do animal, laudo do atendimento médico e laudos veterinários que comprovem que o animal possui histórico de mordedura e agressividade. Devemos lembrar que comumente os cães não atacam, apenas se defendem da agressividade dos animais humanos.

Toda ação provoca uma reação! Convém salientar também que o aumento do número de cães nas ruas é resultado da falta de uma política pública que fiscalize através de denúncias e imponha punição aos proprietários de animais que têm como hábito descartar em via pública ninhadas, fêmeas prenhes ou no cio etc e também da ausência de um projeto de controle populacional de cães através da castração com prioridade para as fêmeas em situação de rua ou pertencentes a donos de baixa renda.

Não abandone! Adote!

Letícia Justo de Almeida

1. Qual o assunto tratado em cada texto?
2. Levante hipótese sobre o gênero textual ao qual cada um dos textos lidos pertence e suas características.
3. Qual é o público alvo de cada texto?
4. Qual a finalidade de cada texto?
5. Qual o suporte é o mais adequado para a veiculação de cada texto?

No final da aula a docente sorteou três grupos, cada um representando um texto para expor para a turma as atividades desenvolvidas. O envolvimento dos alunos nas atividades foi satisfatório do ponto de vista da docente.

Aula 7

Nesta aula, mais uma vez os estudantes desenvolveram atividades relacionadas à gêneros textuais, entretanto foram selecionados textos cuja tipologia pertence ao expor e argumentar. Em dupla, os estudantes leram e reponderam as questões:

Texto 10



1. Vamos focalizar, primeiramente, a palavra “presente”.
 - a. Que significado(s) ela assume no texto?
 - b. Qual desses significados está mais ligado ao texto visual? Por quê?
 - c. Qual desses significados está mais ligado ao produto anunciado? Por quê?
 - d. Como pode o leitor interpretar esse jogo de sentidos, essas várias possibilidades de significação de uma palavra?
2. Por que nenhuma das duas linguagens (verbal e visual) é dispensável no texto?
3. Qual é o objetivo principal desse texto?

Texto 11



Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6 - TP6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 17p.

4. Qual das tirinhas continuaria permitindo compreender completamente a mensagem? Por quê?
5. Que informação ficaria perdida para o leitor se a segunda tirinha não mostrasse sinais visuais que retratam a situação de comunicação?
6. Como está construída a situação de humor na primeira tirinha?
7. E na segunda?

Durante o desenvolvimento da atividade foi possível perceber que até aquele momento os estudantes haviam tido pouco contato com gêneros textuais pertencentes a tipologia argumentativa e expositiva, o que causou muitas dificuldades para responder aos questionamentos e necessitou de orientação constante da docente para conduzir as atividades e sanar as dúvidas levantadas.

Aula 8

Considerando a observação da aula anterior, onde foi constatado que os estudantes ainda possuíam muita dificuldade de trabalhar com textos dissertativos, a docente a turma em grupos para a leitura, compreensão e debate dos textos abaixo:

Texto 12

Treinar em regiões com níveis elevados de poluição atmosférica pode afetar o rendimento. Estudos científicos indicam que isso provoca uma diminuição importante do aproveitamento e da performance. Em geral, a queda na capacidade de sustentar o esforço mais prolongado ocorre acompanhada de problemas respiratórios como tosse, dor ao inspirar e decréscimo da capacidade pulmonar. Uma boa opção é treinar o mais cedo possível, pela manhã, quando a qualidade do ar nas cidades é melhor.

<http://www.istoe.com.br/reportagens/detalhePrint.htm?idReportagem=17730&txPrint=completo>

1. Que características você pode imaginar no “leitor-destinatário” desse texto – o que ele faz, onde vive, etc.?
2. De que ideia o texto pretende convencer o leitor?
3. Por que o leitor (que treina) deve seguir a recomendação do texto?
4. Por que você acha que o autor do texto mencionou “Estudos científicos”?
5. Que reação você acha que teria um leitor, que leu o texto, ao sentir dor ou tossir quando está treinando?

Texto 13

Em busca da longevidade

Enquanto – e quanto mais – a ciência aprimora suas pesquisas para desenvolver o segredo da imortalidade, não podemos descurar – hoje – das medidas necessárias a perseguir as que nos conduzem a uma vida longa e saudável.

A natureza concedeu a cada um de nós um conjunto de mecanismos que permite nos proteger e nos renovarmos constantemente, resistindo a todas as agressões, mesmo aquelas que não podemos evitar.

A velhice não pode ser catalogada como uma doença, nem pode se apresentar como um período de sofrimento e desilusão.

Se conduzirmos nossa existência através de um programa disciplinado no que refere à alimentação, a exercícios, ao estilo de vida, podemos chegar à longevidade com saúde e vitalidade.

É claro que a expectativa de vida não é a mesma nos países em que a taxa de mortalidade infantil é elevada, a assistência médica precária, a fome e a desnutrição evidentes e a condição sócio-econômica inconsciente.

Cumprir destacar aqui a diferença entre longevidade máxima e expectativa de vida. Aquela é um fenômeno ligado à espécie, e esta, uma condição decorrente dos avanços da medicina, da higiene e das possibilidades econômicas de cada um.

O nosso destino depende do binômio genético-ambiental: se nós pudermos identificar os indivíduos geneticamente vulneráveis e submetê-los a uma prevenção rigorosa, à erradicação dos fatores ambientais, possivelmente, em um futuro menos longínquo que possamos pensar, a uma correção de fatores genéticos, os conduziremos a um envelhecimento saudável.

Disponível em: <http://educarpararedigir.blogspot.com.br/2009/09/producao-textual-unidades-21-24.html> acesso em abril de 2015

6. Qual é a tese desse texto?

7. Que argumentos são usados para comprovar a validade dessa tese?

Texto 14

A velocidade do cérebro

Quando uma pessoa queima o dedo, a dor é um sinal que o tato envia ao cérebro. Este, por sua vez, transmite outro sinal aos músculos, que reagem afastando a mão do fogo. A velocidade de circulação dessas mensagens surpreende: elas viajam a 385 km/h, mais rápido que um carro de Fórmula 1.

Disponível em: <http://celia-edu.blogspot.com.br/2011/11/atividades-avaliativa-7-serie.html> acesso em abril de 2015

8. Que tese pode ser identificada nesse texto?

9. Por que a velocidade das mensagens transmitidas ao cérebro é facilmente aceita pelos leitores?

10. Que argumentos são utilizados para mostrar a validade da tese do texto?

11. Faça uma relação entre o título do texto e a identificação da tese.

Texto 15

HAGAR -



Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6 - TP6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 27 p.

12. De acordo com o texto, no que Hagar acredita?

13. Por que isso é surpreendente?

14. Especialmente nos três últimos quadrinhos, como Helga reage às dúvidas de Hagar?
15. Que forma de raciocínio lógico sustenta a relação: Hagar é como uma criança?
16. Que título você poderia propor para a historinha?

Para que os alunos contribuíssem com a aprendizagem dos estudantes, a docente explicou para os estudantes a estrutura dos textos argumentativos, o que são recursos argumentativos, tese e argumentos, além de exemplificar os diversos tipos de argumento.

Aula 9

A docente iniciou a aula orientando os alunos que fossem até a caixa que estava no meio da sala que escolhessem um texto de acordo com a temática que mais lhe agradasse para realizar a leitura. Foram disponibilizados para o momento os seguintes textos:

Texto 16

Tudo sobre a Água

A superfície da Terra é constituída de três quartos de água, cerca de 70%, a maior parte está concentrada nos oceanos e mares, cerca de 97,5%, o restante 2,5% está concentrado em icebergs e geleiras, sendo que só 0,007% vai para os rios, lagos e reservatórios da superfície do planeta.

O oceano mais salgado da Terra é o Mar Morto, entre Israel e Jordânia, que apresenta nove vezes mais sal do que os demais oceanos. O Oceano Pacífico é o maior oceano existente com 166 milhões de Km²; O maior mar está situado no Sul da China que possui 3 milhões de Km²; O maior lago de água potável é o Lago Superior localizado na América do Norte a qual mede 82.103 Km²; O rio mais longo do planeta é o Rio Nilo na África, a qual possui a extensão de 6.670 Km até o mar. É o maior constituinte dos seres vivos, nosso corpo é constituído de 70%. Está presente nos menores movimentos do nosso corpo, em células, nos vasos sanguíneos e nos tecidos de sustentação.

Pingo de água

As suas propriedades vem de sua polaridade, de sua não usual constante dielétrica, e das ligações de hidrogênio que faz consigo mesma. Devido essas propriedades faz com que a água carregue compostos dissolvidos, alguns bastante tóxicos e ainda vírus e bactérias. É composta de hidrogênio e oxigênio, sendo que uma molécula de água consiste de dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio, representados pela fórmula H₂O. Como substância, a água pura é incolor e inodora.

A água é um excelente condutor de corrente elétrica, no corpo humano a sua alta condutividade faz com que ela transforme a condutividade dos nervos num sensível e efetivo mecanismo para o corpo. A incrível habilidade de dissolver tantas substâncias permite às nossas células o uso de nutrientes valiosos e substâncias químicas no processo biológico. O transporte de íons de célula para a célula somente ocorre em função da presença da água.

Na natureza, encontramos diversos tipos de água, dependendo dos elementos que ela contém. Algumas são ideais para o consumo, enquanto que outras são prejudiciais à saúde. São elas:

1. Água potável: é o tipo ideal para o consumo, é fresca e sem impurezas;
2. Água poluída: é a água suja ou contaminada, isto é, contém impurezas, micróbios, vírus, etc;
3. Água doce: é a água dos rios, lagos e das fontes;
4. Água salgada: é a que contém muitos sais dissolvidos, como por exemplo a água do mar;
5. Água destilada: é constituída unicamente de hidrogênio e oxigênio, não há impurezas e nenhum tipo de sal dissolvido;
6. Águas minerais: são denominadas assim porque contêm uma grande quantidade de sais minerais dissolvidos, assim ela possui cheiro e sabor diferente da água que consumimos. Há diversos tipos de águas

minerais, são elas: Salobra – é levemente salgada e não forma espuma com o sabão; Termal – além de apresentar sais minerais dissolvidos, ela possui uma temperatura mais elevada que a do ambiente em que se encontra, é utilizada para curar certas doenças de pele; Acídula – contém gás carbônico, é também denominada de água gasosa, possui um sabor ácido e é usada para facilitar a digestão; Magnesiana – nesse tipo de água predominam os sais de magnésio, é utilizada para ajudar o funcionamento do estômago e do intestino; Alcalina – possui bicarbonato de sódio e combate a acidez do estômago; Sulfurosa – contém substâncias à base de enxofre e é usada no tratamento da pele e das vias respiratórias; Ferruginosa – possui ferro e ajuda no combate à anemia.

Disponível em: <http://www.coladaweb.com/biologia/ecologia/tudo-sobre-a-agua> acesso em abril de 2015

Texto 17



Disponível em: <http://sosriosdobrasil.blogspot.com.br/2014/08/indice-de-saude-do-oceano-do-brasil-ohi.html> acesso em abril de 2015.

Texto 18



Disponível em: <http://aquamarine2c.blogspot.com.br/2015/03/charge.html> acesso em abril de 2015

Texto 19

A falta d'água no mundo
De novo bem realista
a ONU vem alertar
que na África e na China

a água pode faltar
e conforme este argumento
não tendo planejamento
muita gente vai dançar

Sonho um Brasil d'água limpa
e vida cheia de moral
vencendo a poluição
e qualquer um temporal
se no mundo água faltar
vamos daqui sustentar
a demanda mundial
E vamos exportar água
em garrafões ou barril
com a marca registrada
" the água made in Brazil"
pra ditadores malvados
nem tendo Euros trocados
não vendemos nem um til

Recuperar nossas águas
é nosso grande dever
e convido a juventude
para lutar e vencer
e se alguém quiser mais água
seja China ou Nicarágua
termos pra dar e vender

E não se deve estranhar
se a escassez do produto,
levar potência estrangeira
a construir aguaduto
até por baixo do mar
a fim de daqui levar
água mais pra seu reduto

Temos de ser otimistas
em qualquer situação
só queremos que alguém
nos indique a direção
faça um cordel bem bonito
ilustrado e bem escrito
e mostre a população

Pois nosso caso é dramático
Não dá pra se brincar
A FALTA D' ÁGUA NO MUNDO
é coisa de arrepiar
se não houver uma ação
até em nossa nação
a água pode faltar

João Batista Melo

Disponível em: http://www.brasilpost.com.br/roberto-dalmo/a-falta-dagua-no-mundo-vi_b_6571198.html acesso em abril de 2015

Texto 20

Momento para refletir

Acalmadas as manifestações Brasil afora, acredito que seja oportuno fazer uma reflexão sobre esses tempos conturbados. Os últimos cinco anos, a bem dizer, não foram fáceis para a economia brasileira. O sustar da bonança internacional, a partir da quebra do banco norte-americano Lehman Brothers, em setembro de 2008,

ecloidiu o pilar de nossa belle époque dos tempos contemporâneos. Diante da animosidade do mercado nos últimos meses, o que devemos e, o mais prudente, o que podemos esperar para o futuro próximo?

As perspectivas para a economia doméstica são ruins, leitor, não lhe engano. O crescimento de 2013 deve oscilar em torno de 2%, enquanto a inflação fica acima de 5,7% e o déficit em conta corrente deve beirar os US\$ 80 bilhões. São tempos díspares daqueles que vivemos entre 2003 e 2007, quando a economia gozava de crescimento razoável (condizente com redução do desemprego), inflação convergindo para a meta e superávit (veja você!) em conta corrente.

Em tempos em que a mão de obra é vista como fator raro e difícil, já não há dúvidas sobre o que a política econômica deve focar: aumentar a produtividade da economia. Isto é, fazer reformas econômicas que redundem em elevação da competitividade das empresas. O diagnóstico nos últimos três anos tem sido outro: o problema nacional seria a demanda. Com o consumo crescendo mais do que a produção de bens e serviços, fica no mínimo difícil concordar com ele.

Deve ser mesmo difícil administrar 39 ministérios, com suas infinitas demandas e um orçamento limitado

A bem da verdade, o governo às vezes mostra sinais de que sabe os nossos reais problemas. Ele flerta com alguma mudança no marco regulatório da infraestrutura, por exemplo, mas parece não ter foco. Deve ser mesmo difícil administrar 39 ministérios, com suas infinitas demandas e um orçamento limitado. Só para reuni-los na mesma mesa e fazer o que a teoria deles diz ser o correto já deve dar um baita trabalho, leitor amigo!

A reflexão, nesse contexto, perpassa não apenas pela receita (aumento da produtividade) ou pelo diagnóstico (erro no uso da política econômica), para alterar o curso do barco. É preciso, sobretudo, entender as transformações sociais que os últimos 20 anos de mudança macroeconômica proporcionaram ao país. As mulheres têm menos filhos, a renda média é mais elevada e as crianças estão estudando mais. Para o que nos interessa, basta. Isso implica que as demandas de 30 ou 40 anos atrás, hoje, não fazem muito sentido. Mais inflação em troca de um pouco de crescimento, notadamente, não é mais uma delas.

É preciso compreender que o jeito de atender essas demandas é outro, e engendra uma nova forma de conduzir a economia. Nós não queremos governantes que tapam buracos: queremos um Estado que ofereça bens e serviços públicos em quantidade e qualidade adequadas. Sendo mais específico: educação básica e saúde federalizadas, justiça célere, segurança e defesa de fronteiras bem estruturadas. Ademais, parcimônia, transparência e regras na condução da política econômica.

Não me admira, leitor, que o país tenha ido para a rua nesses últimos meses. Não me admira que movimentos radicais tenham surgido. Quando o Estado, guardião do contrato social, não cumpre com suas obrigações, as coisas desmoronam. É precisamente na tentativa de controlar tudo que ele, o Estado, acaba não conseguindo controlar nada. Falta humildade aos nossos governantes em admitir essa inexorável limitação e, por triste implicação lógica, também a quem vota nos que lá estão. Pense nisso!

Vítor Wilher

Disponível em: <http://www.institutomillennium.org.br/artigos/momento-para-refletir/> acesso em abril de 2015

Texto 21

O que é corrupção?

Corrupção vem do latim *corruptus*, que significa quebrado em pedaços. O verbo *corromper* significa “tornar pútrido”.

A corrupção pode ser definida como utilização do poder ou autoridade para conseguir obter vantagens e fazer uso do dinheiro público para o seu próprio interesse, de um integrante da família ou amigo.

A corrupção é crime. Veja alguns itens que revelam práticas corruptas:

* Favorecer alguém prejudicando outros.

* Aceitar e solicitar recursos financeiros para obter um determinado serviço público, retirada de multas ou em licitações favorecer determinada empresa.

* Desviar verbas públicas, dinheiro destinado para um fim público e canalizado para as pessoas responsáveis pela obra.

* Até mesmo desviar recursos de um condomínio.

A corrupção é presente (em maior evidência) em países não democráticos e de terceiro mundo. Essa prática infelizmente está presente nas três esferas do poder (legislativo, executivo e judiciário). O uso do cargo ou da posição para obter qualquer tipo de vantagem é denominado de tráfico de influência.

Toda sociedade corrupta sacrifica a camada pobre, que depende puramente dos serviços públicos, mas fica difícil suprir todas as necessidades sociais (infraestrutura, saúde, educação, previdência etc.) se os recursos são divididos com a área natural de atendimento público e com os traficantes de influência (os corruptos).

Quando o governo não tem transparência em sua administração é mais provável que haja ou que incentive essa prática, não existe país com corrupção zero, embora os países ricos democráticos tenham menos corrupção, porque sua população é mais esclarecida acerca dos seus direitos, sendo assim mais difíceis de enganar.

Atualmente existe uma organização internacional que tem como finalidade desenvolver pesquisas nos países para “medir” o nível de corrupção. A partir da pesquisa é feita uma classificação de acordo com a nota que vai de 0 a 10. Alguns dados revelam que o primeiro lugar com nota 9,7, que corresponde à margem de confiança, é a Finlândia; e o Brasil ocupa 54º com nota 3,9, margem de confiança 37-41%.

Eduardo de Freitas

Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/o-que-corrupcao.htm> acesso em abril de 2015

Texto 22

Prevenção à corrupção, transparência e proteção à fonte de informação.

No Brasil de hoje, ainda é possível perceber, em alguns setores da sociedade, um círculo vicioso de corrupção nas esferas privada e pública. Embora não se deva incorrer em generalizações, causa profundo desconforto à sociedade brasileira, a constatação da existência de um desvio comportamental, em que, de um lado, alguns particulares aceitam a corrupção como um modo de fazer negócios, enquanto, de outro lado, agentes públicos aceitam a corrupção porque foram empregados para “garantir a propina de quem os colocou lá”, ou porque querem “garantir a sua participação no “esquema”.

O processo de justificação do corrupto perante o tribunal de sua consciência é chamado pela psicologia de racionalização e pela criminologia de neutralização. O contexto em que isso acontece é o de uma cultura hedonista, patrimonialista e de quebra de paradigmas pós-modernista em que cada um faz o que acha certo aos seus próprios olhos. Mudar esse cenário é possível. De um país extremamente corrupto, Hong Kong, por exemplo, passou ao 17º (décimo sétimo) mais honesto no ranking de percepção da corrupção da Transparência Internacional, por meio de uma estratégia de combate à corrupção que pode ser resumida em três frentes: 1) investigação e punição efetivas da corrupção; 2) implementação de controles internos, transparência, auditorias, estudos e pesquisas de percepção; e 3) educação, conscientização e marketing. O primeiro “slogan” da agência anticorrupção de Hong Kong foi “denuncie a corrupção”.

Para quebrar o círculo vicioso ainda existente no Brasil, o Ministério Público Federal, buscando participar desse importante debate cívico, propõe algumas mudanças legislativas, com o propósito de aprimorar nossos mecanismos de enfrentamento da corrupção e de reduzir o sentimento de impunidade.

A primeira visa à transparência, por meio da criação da regra de accountability e eficiência do Ministério Público e do Poder Judiciário. Trata-se de um gatilho de eficiência. É estabelecido um marco de duração razoável do processo, consistente na duração de dois anos em primeira instância e um ano para cada instância diversa. Os Tribunais e os Ministérios Públicos são orientados a fazer estatísticas sobre a duração do processo em cada órgão e instância, bem como a encaminhar os dados para o CNJ e CNMP, a fim de que esses órgãos possam avaliar as medidas cabíveis, inclusive legislativas, que devam ser propostas, a fim de se alcançar a razoável duração do processo.

Outra proposta é a previsão da possibilidade da realização de testes de integridade, isto é, a “simulação de situações, sem o conhecimento do agente público ou empregado, com o objetivo de testar sua conduta moral e predisposição para cometer crimes contra a Administração Pública”. A realização de tais testes pode ser feita por órgãos correicionais e cercada de cautelas, incluindo a criação de uma tentativa comedida ao servidor, a gravação audiovisual do teste e a comunicação prévia de sua realização ao Ministério Público, o qual pode recomendar providências. O pressuposto desses testes não é a desconfiança em relação aos agentes públicos, mas sim a percepção de que todo agente público tem o dever de transparência e accountability, sendo natural o exame de sua atividade. A realização desses testes é incentivada pela Transparência Internacional e pela ONU.

A terceira proposta determina o investimento de um percentual entre 10 e 20% dos recursos de publicidade dos entes da Administração Pública em ações e programas de marketing voltados a estabelecer uma cultura de intolerância à corrupção, conscientizar a população acerca dos danos sociais e individuais causados por ela, angariar apoio público para medidas contra corrupção e reportar esse crime.

Por fim, a última proposta torna expressa, em nível infralegal, a possibilidade prevista no art. 5º, XIV, da Constituição Federal, de o Ministério Público resguardar o sigilo de fonte quando essa medida for necessária para que um cidadão reporte corrupção, para a proteção do noticiante, ou por outra razão de relevante interesse público. Embora evidente, é ressaltado expressamente que ninguém pode ser condenado apenas com base na palavra de informante confidencial. Prevê-se, ainda, a possibilidade de ser revelada a identidade do informante a fim de que responda pelos crimes praticados quando fizer falsa imputação.

Disponível em: <http://www.combateacorrupcao.mpf.br/10-medidas> acesso em abril de 2015.

Texto 23

As contribuições da cultura afrodescendente para país

Após muitas leituras e investigações, percebi que a contribuição cultural e histórica da população africana para a formação da civilização brasileira foi relevante para esta nova nação.

É extensa as informações e contribuições que esta raça propiciou à nossa nação brasileira, tendo em vista que ela representa uma grande parte do nosso Brasil.

Sendo assim, tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição”, uma vez que, vivemos em um país que se diz democrático, e percebe-se que o preconceito, o racismo, está impregnado nas veias desse povo “democrata”.

A trajetória do negro na sociedade brasileira é feita cruelmente, ainda que esse grupo tenha contribuído na linha de frente para o desenvolvimento do país, a eles nada foi dado como direitos apenas como deveres. É importante lembrar que os africanos e afro-descendentes foram fundamentais para a organização social e econômica do Brasil.

Segundo a leitura realizada na obra do livro “O BRASIL In Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos lei 10639/2003” fato de serem libertos por forças da lei, não garantiu aos negros os mesmos direitos e oportunidades de fato, ou seja, os mesmos direitos e oportunidades dadas aos brancos e as camadas mais ricas da população brasileira. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei os negros brasileiros, após a abolição, tiveram que programar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais.

A questão discriminação/preconceito, não é algo que foi eliminado com a abolição da escravatura no Brasil em 1888, pelo contrário, afé que se foi possível observar o preconceito ainda mais forte que se arraigou até hoje em nossa sociedade.

Diante da riqueza cultural do afro descendente a este país e pela continua discriminação contra a raça negra os nossos governantes em um ato de justiça sancionou a Lei 10.639/03 que obrigatoriamente entrou em vigor e esta sendo relevante para a verdadeira abolição da escravatura nacional.

Embasado no livre “Educativa ante-racistas”, obra que trata da lei federal Nº. 10.639/03 as quais propõem na educação um trabalho com mais ênfase a questão do negro no Brasil, na tentativa de eliminar, ou pelo menos, amenizar o preconceito racial em nosso país a nova redação dessa lei vem a seguir:

"Art. 26-A da Lei acima citada diz que é obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Ressaltando “que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Diante da complexidade que permeiam a história do negro nesse país, é de vital importância à conscientização da população em relação do valor que se deve ser dada a esse grupo, na sua luta, no seu desempenho, na sua coragem, na sua determinação e acima de tudo respeitá-los como seres humanos que são; atribuir à eles seu devido valor, sem excluí-los da sociedade que ele se insere, em especial, em sua construção econômica e social.

Esta árdua tarefa cabe a escola, uma grande responsabilidade para a formadora de opiniões, devendo criar possibilidades para que a sociedade tome consciência e passe a ver o negro como parte integrante da formação do povo brasileiro.

Angela Maria Neves

Disponível em : <http://www.rdmonline.com.br/TNX/conteudo.php?sid=59&cid=2549> acesso em abril de 2015



Disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br/node/4354> acesso em abril de 2015

Após a leitura, a docente convidou os estudantes a expor de forma oral os assuntos tratados no texto lido. Apenas dois alunos manifestaram-se, o primeiro abordou de forma muito artificial a charge sobre a falta de água e o segundo a tira sobre preconceito.

Em seguida a docente pediu que os estudantes anotassem em seus cadernos três assuntos possíveis de ser desenvolvidos a partir do tema do texto. No desenvolver da atividade a professora percebeu que os estudantes não estavam realizando a atividade solicitada, quando questionados sobre os motivos, os estudantes alegaram não compreender o que deveria ser feito. Buscando sanar as dúvidas dos estudantes, a docente fez a leitura do texto “As contribuições da cultura afrodescendente para país” e juntamente com os estudantes elencou três possíveis assuntos que poderiam ser abordado pelo tema.

Aula 10

Como havia ficado evidente, a dificuldade dos estudantes em retirar os assuntos a partir do tema dos textos, a docente optou com centralizar no primeiro momento texto sobre a temática do mundo do trabalho, conforme textos abaixo:

Texto 25

Causas do Desemprego

O que é

O desemprego ocorre quando um trabalhador é demitido ou entra no mercado de trabalho (está a procura de emprego) e não consegue uma vaga de trabalho. É uma situação difícil para o trabalhador, pois gera problemas financeiros e, em muitos casos, problemas psicológicos (depressão, ansiedade, etc.) no trabalhador e em sua família.

Principais causas do desemprego

- Baixa qualificação do trabalhador: muitas vezes há emprego para a vaga que o trabalhador está procurando, porém o mesmo não possui formação adequada para exercer aquela função;
- Substituição de mão de obra por máquinas: nas últimas décadas, muitas vagas de empregos foram fechadas, pois muitas indústrias passaram a usar máquinas na linha de produção. No setor bancário, por exemplo, o uso de caixas eletrônicos e desenvolvimento do sistema bankline também gerou o fechamento de milhares de vagas;

- Crise econômica: quando um país passa por uma crise econômica, o consumo de bens e serviços tende a diminuir. Muitas empresas demitem funcionários como forma de diminuir custos para enfrentar a crise.

Custo elevado (impostos e outros encargos) para as empresas contratarem com carteira assinada: este caso é típico do Brasil, pois os custos de contratação de empregados são muito elevados. Muitas empresas optam por aumentar as horas extras de seus funcionários a contratar mais mão de obra ;

- Fatores Climáticos: chuvas em excesso, secas prolongadas, geadas e outros fatores climáticos podem gerar grandes perdas financeiras no campo. Muitos empresários do setor agrícola costumam demitir trabalhadores rurais para enfrentarem situações deste tipo.

Você sabia?

- Pleno Emprego ocorre quando em um país ou região todos os trabalhadores em situação de trabalho encontram-se empregados. Ou seja, o mercado de trabalho está em nível de equilíbrio. É uma situação extremamente favorável para a economia de um país.

- Segundo o IBGE, no mês de março de 2015, a taxa de desemprego no Brasil ficou em 6,2%. Foi o maior índice para o mês de março desde 2012.

- A geração de empregos no Brasil em 2014 foi a pior em 12 anos. Foram criados, no ano, cerca de 397 mil postos de trabalho.

- A taxa de desemprego média anual de 2014, no Brasil, ficou em 4,8%, de acordo com o IBGE (em 2013 tinha ficado em 5,4%). Foi a menor taxa média anual da série histórica.

Disponível em: http://www.suapesquisa.com/economia/causas_desemprego.htm acesso em abril de 2015

Texto 26

O desemprego ameaça o avanço social

O desemprego baixo e o aumento real da renda, diferenciais da economia brasileira no cenário mundial na última década, deram lugar a sucessivas elevações da taxa de desocupação e a um forte declínio dos rendimentos, e ameaçam o avanço social. Depois de despencar de 12,3% em 2003 para 4,8% em 2014, o desemprego subiu para 8% entre fevereiro e abril, segundo divulgou o IBGE na quarta-feira 3, com base na pesquisa Pnad Contínua, apurada em trimestres móveis. Em comparação ao período entre novembro e janeiro, 511 mil postos de trabalho foram fechados.

Com o resultado, cresce a probabilidade de o desemprego atingir 9% no fim deste ano, apontam projeções de diversos economistas com base no conceito de população economicamente ativa ampliada, do IBGE. A escalada desde o início do ano está mais ligada a uma deterioração da atividade econômica desde 2013 do que a fatores recentes, como o ajuste fiscal, pois o mercado de trabalho funciona de maneira defasada em relação aos demais agregados macroeconômicos. A queda do PIB em 0,2% no primeiro trimestre deste ano, a contenção de gastos públicos, a redução do crédito, as altas dos juros, os cortes orçamentários e a piora das expectativas de consumidores e empresários só tendem a agravar o problema. A diminuição de 4,62% na arrecadação federal em abril, no declínio mais acentuado desde 2010, intensifica as dispensas e pode comprometer os objetivos do pacote do governo. Com a retração, as vendas do comércio caíram 5,8% em maio em São Paulo, informa a Associação Comercial.

O caso de José Djalma de Souza, 40 anos, é típico das incertezas atuais dos trabalhadores. Operador de máquinas por 12 anos na Mercedes-Benz, em São Paulo, foi incluído no ano passado em um programa de lay-off, suspensão temporária do contrato de trabalho para preservação de vagas e qualificação profissional. O metalúrgico recebeu 1,3 mil reais mensais durante um semestre, retomou o trabalho, mas em novembro foi relacionado em um segundo lay-off, de 750 funcionários. Agora será um dos 500 afetados pelo corte anunciado em maio pela empresa. Os 7 mil funcionários restantes na linha de produção entrarão em férias coletivas obrigatórias. “O lay-off deveria ser usado apenas para qualificação, não para a empresa jogar o trabalhador fora”, protesta. Apesar do mau momento, Souza acredita na superação da crise em dois anos. “Espero que a presidente Dilma aprove o Programa de Proteção ao Emprego proposto por centrais sindicais. As atividades nas montadoras e autopeças poderiam ser retomadas.” A preocupação de Souza tem motivação familiar. Seu filho formou-se em um curso do Senai e deve começar a trabalhar em uma montadora neste mês.

A previsão de um desemprego de 9% no fim do ano não é consenso. O economista Fábio Romão, da LCA consultores, projeta 6% em dezembro. As suas explicações para a estimativa inferior à média do mercado são a mudança estrutural da população economicamente ativa, com ampliação das faixas de maior idade e das aposentadorias, e o retorno gradual dos jovens que adiaram o ingresso no mercado de trabalho para estudar, antes uma opção possibilitada pela elevação da renda familiar. Com o aumento das dispensas, isso deverá mudar. “Muitos aposentados não voltam a trabalhar e não acredito que os jovens retornarão todos de uma vez ao mercado.” Mesmo abaixo de outras projeções, o percentual estimado por Romão, caso se concretize, representará um saldo líquido de 277,7 mil postos de trabalho eliminados neste ano, computadas todas as admissões e demissões.

A ascensão do desemprego é acompanhada por uma redução expressiva da renda dos trabalhadores. Pelo terceiro mês consecutivo, a variação diante do mesmo mês do ano anterior mostra uma perda real. As quedas foram de 0,5% em fevereiro, 3% em março, e 2,9% em abril. De 2006 a 2012, descontada a inflação, a renda teve um acréscimo médio anual de 3,5%. O processo arrefeceu em 2013, com uma variação positiva de 1,8%. Voltou a melhorar em 2014, mas cresceu 2,7%, um avanço igual à menor taxa anual do período de 2006 a 2012. “Depois de 11 anos seguidos de ganhos reais da renda, é muito provável que em 2015 ocorra uma queda real da ordem de 1,2%”, prevê Romão.

Segundo uma pesquisa da Fipe com base em informações da recrutadora Catho, o salário médio de admissão registrou uma queda real de 1,4% entre abril de 2015 e o mesmo mês do ano anterior e os novos admitidos são contratados por um salário 10,4% menor comparado àquele dos demitidos. A situação contrasta com a do ano passado, quando 92% das categorias de trabalhadores obtiveram aumentos reais, de 1,39% na média, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. “Nos últimos quatro anos, o mercado de trabalho mostrou muita resistência à deterioração econômica. Presumivelmente, essa situação demoraria a se modificar, mas a taxa de desemprego caiu muito rápido e a renda despencou. Há uma assimetria preocupante aí, entre a demora da melhora do mercado de trabalho e a sua deterioração rápida”, diz o economista André Biancarelli, professor do Instituto de Economia da Unicamp.

A ampliação do número de postos de trabalho com carteira assinada, uma conquista dos anos recentes, sofreu um retrocesso. O emprego formal caiu 1,9% em abril de 2015 ante o mesmo mês de 2014, e o sem carteira diminuiu 1,6%, uma indicação de um recrudescimento da precarização.

A regressão econômica e social deve se aprofundar. “A mobilidade social descendente começou em 2013 e afeta principalmente aqueles mais frágeis, que se beneficiaram recentemente. Um total de 684 mil jovens adultos com idades entre 25 e 29 foi deslocado para baixo de 2012 a 2013, o equivalente a 4,4% da população desta faixa etária. Um impacto superior àquele sofrido pelo conjunto da população, de 2,8%”, afirma o economista Waldir Quadros, professor da Facamp. A parcela mais escolarizada foi a mais atingida. No total, cerca de 5 milhões de indivíduos descenderam socioeconomicamente em 2013, aponta Quadros, autor de um estudo sobre o assunto. “Diante da estagnação na economia, é possível que o mau desempenho da mobilidade social tenha se mantido em 2014. Nesse caso, parece bastante plausível admitir que o cenário de retrocesso social tenha contribuído com as dificuldades que Dilma Rousseff enfrentou nas últimas eleições.”

Os problemas da economia se acentuaram com o fim do ciclo excepcionalmente longo de valorização das commodities, entre 2002 e 2012, benéfico às exportações de soja e minério de ferro, principais produtos vendidos pelo País. No período, a participação de primários na pauta global de exportações avançou 8 pontos percentuais. O crescimento desses itens nas exportações brasileiras subiu 14 pontos percentuais. O aumento do PIB até dois anos atrás dependeu fortemente dos bons preços obtidos por essas matérias-primas, um dos principais sustentáculos da melhora da distribuição de renda promovida nos dois mandatos de Lula e no começo da primeira administração de Dilma.

Marcos-Bassanezi

Marcos Bassanezi dispôs quatro e está preocupado com o ajuste fiscal

A correlação entre a situação econômica externa favorável e a criação de empregos é elevada. Em sete dos dez anos do chamado superciclo de commodities, a criação de postos de trabalho formais, com carteira assinada, superou 1 milhão por ano. Em 2010, totalizou 2,1 milhões de vagas. A redução prevista para este ano, de 277,7 mil empregos, no caso de a desocupação ficar em 6%, supera o fechamento de 196 mil postos em 1999 e só fica abaixo da eliminação de 581,7 mil vagas em 1998.

A queda da receita das exportações de commodities correspondeu a um aumento da importação de industrializados, com impacto negativo na manufatura local. Em abril, a produção industrial recuou 1,2% sobre março e o declínio no ano chegou a 6,3%. A variação negativa de 4,8% acumulados nos últimos 12 meses é a maior desde dezembro de 2009, quando chegou a 7,1%.

Crônico na indústria, o desemprego chegou ao setor de serviços, o de maior participação no PIB, com o fechamento de 7,5 mil postos de trabalho em abril em relação ao mês anterior, segundo o Ministério do Trabalho. O segmento reúne 30% das pequenas e médias empresas. Cerca de 56% desses estabelecimentos estão no comércio, que encerrou 20,8 mil vagas no período, e 14% na indústria, que eliminou 53,8 mil empregos. Na construção civil, a perda totalizou 23 mil vagas.

A crise econômica afeta trabalhadores e empresários, especialmente os pequenos. Marcos Bassanezi, dono da Fábrica de Puffs, em Osasco (SP), pressionado pela redução do consumo e a alta do dólar, demitiu quatro funcionários. Três deles foram aproveitados pela Eletropaulo, em atenção a uma recomendação do ex-patrão. “As micros e pequenas empresas precisam se resguardar. Uma única ação na Justiça pode fechar a minha firma”, diz Bassanezi. Ele está muito preocupado com o ajuste fiscal. “As microempresas acabam sendo mais afetadas pelas medidas do governo e os consumidores não têm dinheiro.”

O governo Dilma saltou de um keynesianismo rastaquera para uma austeridade tosca. O risco de errar novamente a dose é alto, o que pioraria ainda mais uma economia já na UTI.

Texto 27

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Hoje em dia, com o grande número de profissionais que se forma a cada ano, é importante priorizar a qualificação profissional, estando ligados a tendências de mercado e o quê este tem exigido dos trabalhadores, e não só a aquisição de um diploma.

O estudante, ao ingressar num curso superior, deve de imediato buscar sua primeira experiência profissional, pois deixar para o final do curso o levará a encontrar grandes dificuldades.

Ninguém dá emprego para quem não buscou estagiar, mesmo que de forma gratuita, mas com a intenção de adquirir maiores conhecimentos e começar a por em prática os recursos aprendidos na graduação.

Aos poucos, ao fazer um estágio, o estudante vai se qualificando, tendo a oportunidade de pôr em prática toda teoria vista na faculdade, além de passar por novas experiências enquanto profissional.

Crescer profissionalmente requer dedicação e capacitação

Outra forma de buscar se destacar no mercado de trabalho é fazer pequenos cursos, paralelos, onde possa e forçar os conceitos universitários, ou mesmo na praticidade de um curso técnico. Para isso, o estudante pode procurar os órgãos que oferecem estágios, que costumam promover cursos gratuitos e de grande qualidade.

Participar dos eventos propostos pela universidade também é uma boa forma de comprovar seu interesse em se tornar um bom profissional. Busque se envolver com as palestras e mini cursos promovidos por sua entidade, cumprir com as famosas horas extras que são exigidas para a formação. Alguns alunos deixam para participar desses eventos somente ao final do curso, ficando com responsabilidades acumuladas, perdendo a oportunidade de reforçar seus conhecimentos e de se envolver com pessoas que possam lhe ajudar durante a carreira estudantil.

Toda experiência é válida e conta como ponto na hora de se avaliar um currículo. Portanto, ao iniciar uma faculdade busque o máximo de conhecimentos possível, pois tudo aquilo que for registrado com diplomas e carga horária a mais, servirá como prova da capacidade, da qualificação do profissional.

Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/qualificacao-profissional.htm> acesso em abril de 2015

Texto 28



Disponível em: <https://goo.gl/YDRDSq> acesso em 2015

Texto 29



Disponível em: <https://goo.gl/wNxveL> acesso em abril de 2015

Texto 30



Disponível em: <https://goo.gl/LW2tkH> acesso em abril de 2015

Texto 31



Disponível em: <https://goo.gl/SIJvx2> acesso em abril de 2015

Em duplas, os estudantes realizaram a leitura dos textos disponibilizados pela professora e em seguida, por mediação da docente, foram sugerindo os possíveis assuntos que poderiam ser abordados diante a temática do mundo do trabalho. Todas as sugestões foram registradas no quadro de giz. Depois que todos os estudantes sugeriram um assunto, a professora retomou as sugestões para verificar, novamente com o auxílio dos estudantes, os assuntos similares e os que fugiam ao tema, a fim de organizar as sugestões dos estudantes. No final da aula os alunos anotaram no caderno os assuntos registrados no quadro.

Em seguida, em seus cadernos, os estudantes foram orientados a elencar os três assuntos mais importantes e desenvolver um parágrafo sobre eles.

Aula 11

Foram novamente disponibilizados aos estudantes, os textos utilizados na aula 9, para que procedessem com a leitura dos textos, entretanto cada dupla deveria ler um texto com tema diferente do lido na aula 9 e registrar em seu caderno três diferentes assuntos que poderiam ser tratados a partir do tema do texto.

Novamente, a docente solicitou que os estudantes elencassem por ordem importância as assuntos registrados no caderno, também foi solicitado que os estudantes desenvolvessem um parágrafo sobre os três assuntos, de forma que tivesse conectado ao outro. Por fim, a professora pediu que alguns alunos fizessem a leitura do pré-projeto de texto elaborado durante a aula. A participação dos estudantes no desenvolvimento desta atividade foi considerada satisfatória pela docente.

Aula 12 -14

Durante três aulas consecutivas foi utilizada a mesma prática de produção de texto, para iniciar a docente forneceu aos estudantes os textos para leitura utilizados nas aulas 9 e 10. Individualmente os estudantes realizaram a leitura, em seguida a docente solicitou que os estudantes indicassem três assuntos pertinentes sobre o tema lido.

Após a indicação, os estudantes foram orientados a produzirem um esboço de um artigo de opinião apresentado a ideia principal (tese), os argumentos que dão sustentação para a ideia defendida e a resolução da problemática apresentada na tese. Não foi estabelecido o número mínimo ou máximo de linhas, entretanto os textos produzidos deveriam ter no mínimo três parágrafos, conforme as autoras Köch, Boff, Marinello (2014, p.34).

Ao final de cada aula a docente recolhia os textos produzidos para a leitura e análise do desenvolvimento dos estudantes, foi perceptível a resistência dos estudantes em escrever os esboços da produção.

Na primeira aula, por exemplo, só a metade da turma haviam concluído a atividade solicitada, o que nos remete ao questionário do estudante e as respostas dadas quando questionados sobre o gosto pela escrita. Na ocasião, dos vinte e cinco estudantes, que responderam o questionário dezoito afirmaram não gostar de escrever, conforme as justificativas apresentadas no capítulo anterior.

Aula 15

Considerando a leitura realizada das produções dos estudantes nas aulas anteriores, a docente verificou a necessidade que retomar com os estudantes as características do gênero

artigo de opinião e sua estrutura, além de trabalhar os operadores argumentativos. Para o desenvolvimento desta atividade solicitou a leitura do texto abaixo:

Texto 32

Consumo e Consumismo

Vivemos a época da produção em massa. Isso significa que milhares, milhões de unidades de tudo o que se possa imaginar estão sendo produzidos diariamente nas fábricas ao redor do mundo. No último ano, por exemplo, foram 46 milhões de automóveis, 300 milhões de fornos de microondas e 650 milhões de telefones celulares. Sem falar das mais de 6 bilhões de pizzas!

Mas acontece que toda essa montanha de produtos deve ser vendida. Caso contrário, estoques aumentam e, sem conseguir vender, empresas demitem funcionários entre outras consequências ruins. Para da conta da produção, é preciso que as pessoas consumam. O consumo é o coração de todo o sistema, responsável por manter o ritmo da produção. Sem consumo – ou melhor, sem consumo cada vez maior – o sistema capitalista vai para o brejo.

Para manter o consumo em níveis altos não é preciso muito esforço. O ser humano acha a coisa mais agradável do mundo entrar em uma loja para comprar algo de que precisa e até mesmo algo que não precisa e talvez nem possa pagar. Então, apesar da aparência simpática (quem não gosta de fazer comprinhas, afinal?), o consumismo é uma doença terrível: destrói casamentos, arrasa orçamentos, deixa a vítima em estado terrível,

A receita clássica é separar o essencial do necessário, e o necessário daquilo que não fará falta. Por exemplo: para matar a sede, precisamos de água. Água, portanto, é essencial. Se estiver gelada, a água mata a sede mais depressa. Portanto, água gelada é algo necessário. Agora, água da marca San Pelegrino, em que se paga R\$ 4,00 a garrafa, definitivamente é supérfluo. Não podemos viver sem o essencial. Podemos viver com alguma dificuldade sem o necessário. Mas podemos viver facilmente sem o supérfluo. Lembre-se: a vida do consumista está cheia de supérfluos.

Retirado de: KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B.; MARINELLO, Adiane F. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 108 p.

Em seguida, os estudantes responderam alguns questionamentos:

1. A qual gênero textual pertence o texto lido?
2. Qual a tipologia predominante nesse gênero textual?
3. Destaque três características, pertencentes ao gênero textual em questão, que são encontradas no texto “Consumo e consumismo”.
4. Qual o assunto abordado pelo o texto?
5. Qual é o ponto de vista defendido no texto?
6. Cite três argumentos utilizados no texto a fim de sustentar a tese definida e diga em quais parágrafos eles se encontram.

Após desenvolverem as atividades, a professora explanou para os estudantes sobre o que são os operadores argumentativos e quando são utilizados. Foi entregue para cada aluno uma tabela xerocopiada para que preenchessem com os operadores argumentativos retirados do texto trabalhado na aula. Os estudantes foram orientados a prestarem muita atenção sobre quais as relações estabelecidas no texto pelo o uso dos operadores argumentativos.

Nesta aula os estudantes levaram para casa uma folha xerocopiada como tarefa contendo o seguinte texto e questões:

Texto 33

Mulheres insustentáveis

O parlamento espanhol aprovou, na semana passada, lei que proíbe publicidade, na TV, com exaltações ao "culto do corpo" - a proibição vale das 6h às 22h, destinada, supostamente, a proteger crianças e adolescentes. A decisão radical dos espanhóis coincide com o mês no Brasil em que os desfiles de moda no Rio e em São Paulo colocam ainda mais alto no pedestal seres esqueléticos, apresentados como padrão máximo de beleza.

O argumento que sensibilizou os parlamentares espanhóis: "a publicidade que associa a imagem do sucesso com fatores como peso ou estética incita a discriminação social pela condição física". Esse tipo de argumento sensibiliza também políticos da França, onde tramita uma lei determinando que todos os anúncios com mulheres e homens retocados tenham uma advertência sobre a falsidade da fotografia. O culto à magreza seria colocado, portanto, no mesmo patamar das campanhas contra o fumo e a bebida.

Considere-se ou não papel do poder público meter-se nesse tipo de publicidade, o fato é que se espalha pelo mundo, inclusive no Brasil, uma reação contra as mulheres insustentáveis, cujos corpos só se mantêm (salvo questões genéticas) na base da faca e consumo insalubre de alimentos. [...]

Sempre houve, na história da humanidade, padrões de beleza. O problema é que, agora, juntaram-se à cultura das celebridades, o culto do narcisismo, a visão cada vez mais imediatista dos jovens e as óbvias questões de saúde para alcançar determinado tipo de padrão de beleza, tudo isso embalado pela publicidade.

A *cultura da celebridade* é visível nos meios de comunicação, onde as entrevistas de modelos, repletas de asneiras e banalidades, ganham destaque.

Isso se traduz, por exemplo, nos casos cada vez mais frequentes de anorexia e bulimia que chegam aos consultórios médicos. *Ou* nas cirurgias plásticas feitas por crianças e adolescentes, *quase todas* por motivos estéticos, em sua maioria lipoaspiração. Somos um dos países campeões do mundo em cirurgia plástica: proporcionalmente estamos empatados com os americanos.

O último dado disponível: das 650 mil cirurgias realizadas no país, 15% são feitas em crianças e adolescentes. Psicólogos me informam que, muitas vezes, há estímulo paterno.

[...] Entrar na faca é bem mais rápido do que mudar a alimentação ou ficar malhando. **Psicólogos alertam que** o problema é bem mais fundo do que a necessidade de malhar ou controlar a alimentação - e aí entra a necessidade de *educação de valores*, uma das preocupações das escolas mais sérias.

Educação de valores significa discutir o que significa beleza e aprender a relativizar a estética - *afinal*, beleza pode ser simplesmente a pessoa se conhecer e se gostar. *Em síntese*, sentir-se bem, apesar das limitações e imperfeições.

É bem mais fácil e rápido (e menos eficiente) tirar do ar a publicidade das anoréxicas profissionais do que manter, nas escolas, na família e nos meios de comunicação, um debate sobre o que é essencial na existência.

Retirado de: KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B.; MARINELLO, Adiane F. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 122-125 p. Disponível em: <http://xucurus.blogspot.com.br/2010/08/ditadura-da-beleza.html> acesso em abril de 2015

1. Com relação ao título, responda:
 - a. O título antecipa o tema do texto?
 - b. Quais as relações de sentido entre o título e o texto?
 - c. A definição de “insustentável” encontrada no dicionário coincide com a explicação dada pelo autor para as “mulheres insustentáveis” do texto? Explique.
2. No primeiro parágrafo, o autor se refere a dois fatos.
 - a. Quais são eles?
 - b. Que relação se estabelecem entre os fatos apresentados?
 - c. Por que o autor se refere aos dois fatos ?
3. Que argumento fundamenta a lei espanhola?
4. Como a França reagiu ao assunto?
5. Podemos afirmar que o terceiro parágrafo trata: do poder da propaganda, das relações entre poder público e a sociedade e da relação da sociedade. Que trechos do parágrafo confirmam ou não essas afirmativas?
6. “Sempre houve, na história da humanidade, padrões de beleza”. Que argumentos o autor usa para mostrar que “agora” o problema se agravou?
7. Cite pelo menos três consequências da “cultura das celebridades”.
8. De que outro recurso o autor lança mão para fundamentar sua argumentação?
9. Que solução o autor aponta para diminuir o problema abordado no texto?

10. Observe o uso das aspas nos trechos a seguir e responda se elas foram usadas com o mesmo objetivo nas duas ocorrências:
- O Parlamento espanhol aprovou, na semana passada, lei que proíbe publicidade na TV, com exaltações ao “culto do corpo” – a proibição vale das 6h às 22h, destinada, supostamente, a proteger crianças e adolescentes,
 - “a publicidade que associa a imagem do sucesso com fatores como peso ou estética incita a discriminação social pela condição física”.

Aula 16

A docente iniciou a aula com a correção da tarefa com a participação dos estudantes, foi possível notar que uma parte expressiva dos estudantes não havia feito a tarefa de casa, entretanto a docente questionava a todos e motiva a participação durante a correção. Assim, mesmo quem não destinou em casa algum momento para a retomada do conteúdo discutido na aula anterior, pode ler o texto e participar da discussão.

Em seguida a turma foi dividida em grupos de quatro, pela docente, preservando o critério de que os alunos com mais dificuldades fossem redistribuídos pelos grupos. Desta forma, cada grupo possuía um estudante com pouca dificuldade, um com dificuldade e dois com muita dificuldade de escrita. Foi entregue para cada estudante uma tabela xerocopiada contendo o código usado para revisão das produções em grupo. Cada grupo recebeu quatro produções aleatórias, uma gramática e dicionários, a fim de apontar as inadequações cometidas pelos colegas durante a produção de texto. Os estudantes não podiam corrigir os textos, apenas apontar os desvios de acordo com o código numérico estabelecido pela tabela abaixo:

Tabela de código de correção

CÓDIGO	DESVIOS
1	Use ponto final
2	Use vírgula
3	Use dois pontos
4	Use ponto e vírgula
5	Use ponto de interrogação
6	Use ponto de exclamação
7	Use parênteses
8	Use aspas
9	Retire a pontuação usada
10	Verifique a ortografia
11	Cuidado com a separação silábica
12	Use discurso indireto
13	Use letra minúscula
14	Use letra maiúscula
15	Inicie um novo parágrafo
16	Faça maior marcação de parágrafo
17	Colocação confusa. Reescreva o fragmento sublinhado
18	Termo vago
19	Verifique a concordância verbal

20	Verifique a concordância nominal
21	Termo incorreto. Substitua-o.
22	Termo repetitivo. Substitua-o por um sinônimo ou palavra correspondente.
23	Termo desnecessário. Retire-o.
24	Falta algum termo.
25	Transfira este termo para o local indicado.
26	Use crase
27	Retire o ponto final
28	Incoerência textual

A turma ficou bem envolvida na atividade, todos os presentes participaram da revisão dos textos. No fim da aula, a professora recolheu as produções analisadas.

Aula 17

As produções analisadas na aula anterior foram devolvidas para seus autores a fim de que precedessem com a reescrita conforme o código analisado pelos colegas. Os estudantes questionaram muito a professora quanto alguns apontamentos realizados pelos colegas. Ficou constatado que alguns desvios graves como de concordância verbal passaram despercebido pelos estudantes, da mesma forma que alguns trechos e palavras foram assinalados com desvios inexistentes. Ao final, a docentes recolheu as produções reescritas.

Aula 18- 19

Para ministrar estas aulas de revisão coletiva a docente fez a leitura das produções dos estudantes e selecionou três textos, cada um considerados adequados, regulares inadequados. Os textos foram digitados conforme a escrita dos estudantes para que fossem projetados durante as aulas. Os nomes dos autores foram suprimidos, deste modo a docente evitou que os estudantes fossem expostos e se sentissem constrangidos.

Primeiramente, a docente projetou o texto regular, a turma realizou leitura do texto, em seguida, orientados pela docente os estudantes retomaram cada parágrafo do texto buscando identificar os desvios cometidos apontando sugestões de correção. A docente não apontou os desvios em nenhum momento, quando os estudantes não identificavam os desvios eram motivados a realizar novamente a leitura e orientados a buscar auxílio na gramática e no dicionário. Após a identificação e correção dos desvios relacionados à norma padrão, os estudantes eram orientados a observar se um parágrafo estava conectado ao outro e se o texto formava um todo de sentido. Todas as sugestões dadas para a reescrita do texto eram analisadas pela turma, para que a professora procedesse com a reescrita do texto revisado. Ao

final da revisão coletiva a professora realizou a leitura do texto original e a leitura da versão revisa e reescrita pela sala.

O processo descrito acima foi repetido quando a professora projetou o texto inadequado e o adequado. Os estudantes perceberam a diferença de um texto para o outro, sendo a produção inadequada a que mais os estudantes sentiram dificuldades para corrigir.

Esta aula foi muito participativa, os estudantes vivenciaram a prática da revisão e da reescrita e puderam analisar os resultados obtidos.

Aula 20

Novamente as produções foram entregues para seus autores, a docente retomou os pontos em que os estudantes focaram na revisão e reescrita da aula anterior e solicitou que os estudantes reescrevessem suas produções. No final da aula, os textos foram recolhidos.

Aula 21

Para esta aula, reescrita final das produções, a docente leu todas as produções da aula anterior, utilizando-se da tabela de código para apontar os desvios e sugerir alterações.

As produções foram entregues para seus autores para que reescrevessem o texto observando a correção da docente e outras que julgassem importantes. No final da aula, os textos foram corrigidos e selecionados seis para compor o corpus desta pesquisa.

As produções não foram devolvidas para os estudantes, entretanto a docente teceu um breve comentário sobre o desempenho dos estudantes no desenvolvimento da sequência didática, que de forma geral, foi considerado satisfatório.

CAPÍTULO V

“Analisar implica ‘separa elementos’ de um conjunto, e, em um texto, nada é separável totalmente. Tudo está intimamente entrelaçado e se interdependem” (IRANDÉ, 2010, p. 45)

Análise das redações

Após percorrer todas as etapas descritas na sequência didática para a constituição do corpus dessa pesquisa, foi possível selecionar, entre os textos produzidos pelos estudantes no 8º ano da etapa do ensino fundamental, duas redações consideradas inadequadas, duas regulares e duas adequadas para os estudantes nesta fase de escolarização.

Para discorrer sobre análise, a pesquisadora comparou a primeira versão com a versão final das produções de texto, verificando os aspectos referentes à análise linguística, coesão, coerência e ao atendimento as características próprias do gênero textual artigo de opinião.

Cabe ressaltar que para chegar à versão final, cada redação foi revisada, primeiramente por um aluno e devolvida ao autor, para nova escrita; depois revisada pela professora de forma coletiva e individual e, por fim, devolvida para o aluno autor para a escrita final do texto.

As redações analisadas abaixo tiveram como tema “Mundo do trabalho: dificuldades e facilidades”, os alunos foram motivados a produzir um texto pertencente ao gênero artigo de opinião, com predomínio da sequência dissertativa e em conformidade com a variante padrão. Não foi estipulada a quantidade de linhas a serem escritas, entretanto, texto deveria possuir a estrutura básica da tipologia dissertativa “situação-problema, discussão e solução-avaliação”

(KOCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 34), além de explicitar a tese defendida e os argumentos usados para convencer o leitor.

Redações inadequadas

Texto 1- Primeira versão

Mundo do trabalho	
1	Hoje Para arrarjar um bom empregu e muito
2	difícil, pois os salários são baixos, a qualifica-
3	ção das Pessoa é irsuficientes
4	Desenvolvimento esta baixo muitos trabalh-
5	adores estão reclamando da falta de salario
6	de segurança, é etc Portanto isso os trabalhadores
7	estão idigados.

Versão final

Mundo do trabalho	
1	Hoje para arranjar um bom emprego está muito difícil, pois
2	os salários pago aos trabalhares são baixos e a qualificação das pessoas
3	é insuficiente para conseguir um bom serviço.
4	O desenvolvimento ainda esta baixo, muitos trabalhadores
5	reclamam devido a falta de salario dignos, de segurança, etc.
6	Portanto, os trabalhadores ficam indignados diante da situação.

Tendo por base a proposta de Geraldi (1984), que consiste em vincular a prática da análise linguística à prática da leitura e da produção de texto, permitindo o deslocamento do usuário da língua para o de analista da língua, a fim de desempenhar duas reflexões: a “centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 37); é possível, após realizar a leitura das versões do texto 1, observar desvios de escrita, se tomarmos com base a

variante padrão da língua portuguesa, o que nos leva a refletir sobre a linguagem e a língua em uso.

No quadro abaixo, seguem elencados os desvios linguísticos, indicados pelas linhas em que ocorrem, encontrados na primeira versão do texto 1 e que foram revisados, ou não, na versão final, bem como os desvios encontrados apenas na versão final.

Quadro 1 – Desvios referentes aos elementos linguísticos

Texto 1		
Ausência de acentuação	salario (1.5) “e muito” (1.1) “esta” (1.4)	“salario” (1.5) “salários” (1.2) “e” suprimida “está” (1.1)
Acentuação inadequada	“é etc” (1.6)	“é” suprimida
Ausência de pontuação	“é etc Portanto” (1.6) “Portanto isso” (1.6) “Desenvolvimento esta baixo muitos trabalhadores” (1.4)	“etc.” (1.5) “Portanto, os trabalhadores” (1.6) “Desenvolvimento ainda está baixo, muitos trabalhadores” (1.4)
Ortografia	“arrarjar” (1.1)	“arranjar” (1.1)
	Irsuficientes (1.3) “idigados” (1.7)	“insulficiente” (1.3) “indignados” (1.6)
Marcas de oralidade	“empregu” (1.1)	“emprego” (1.1)
Concordância nominal	“das pessoa” (1.3)	“das pessoas” (1.2)
Regência	-	“devido a falta” (1.4)
Uso inadequado da letra: maiúscula e minúscula	“Para” (1.1) “Pessoa” (1.3)	“para” (1.1) “pessoas” (1.2)
Segmentação de palavras	“trabalh-adores” (1.4-5)	“trabalhadores” (1.4)
Inadequação vocabular	“Portanto isso” (1.6)	“Portanto, os trabalhadores (...) diante” (1.6)

Após as etapas de revisão, os desvios relacionados à acentuação, ortografia, concordância nominal e o uso inadequado da maiúscula foram corrigidos. A palavra “salário” grafada na primeira versão do texto 1 sem acento, aparece duas vezes no texto final, sendo que na primeira vez a palavra está devidamente acentuada “salários”, entretanto, na segunda o acento agudo foi omitido “salario”.

Possivelmente o estudante tem ciência que a palavra “salário” é acentuada, posto que ele fez uso do acento na primeira ocorrência da palavra, pois trata-se de uma paroxítona terminada em ditongo crescente, mas por lapso esqueceu de acentuar na segunda.

Em relação à ausência de acento da palavra “e”, na linha 1, que se refere a forma verbal do infinito ser, conjugado na 2ª pessoa do singular, do tempo presente, do modo

indicativo, durante a reescrita da produção a palavra “e” foi suprimida. Também foi suprimida, na versão final, a palavra “é” acentuada inadequadamente no primeiro texto, uma vez que deveria ser usada como conjunção e não como verbo.

No registro da palavra “empregu” é evidente a marca da oralidade presente na escrita do aluno, pois é comum, na linguagem oral, a vogal média-alta posterior /o/ (emprego) ser pronunciada como vogal alta posterior /u/ (empregu), de acordo com Silva (2011, p. 49) este fenômeno fonológico é conhecido como alçamento “que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como vogais altas [i] e [u]”, nesse caso o alçamento ocorreu em posição postônica, o que é muito comum entre as variantes da língua portuguesa.

Já no registro da palavra “indignado”, grafada de forma correta na versão final, ocorre o apagamento do segmento consonantal [n] “idigado”, no registro da palavra na primeira versão. Este fenômeno é conhecido como síncope e consiste, de acordo com Silva (2011, p. 203) na supressão do fonema no meio da palavra /iØdigØado/. O mesmo fenômeno ocorre no registro da palavra /irsuficieØtes/.

Em relação à segmentação do vocábulo “trabalh-adores”, nas linhas 4-5, não é possível afirmar que o aluno compreendeu o processo de segmentação das sílabas, onde não se separa letras representativas da mesma sílaba (CEGALLA, 2008, p. 36), pois na reescrita a palavra não foi segmentada e, também, não ocorreu a segmentação de outros vocábulos.

Quanto ao desvio de concordância nominal ocorrido na linha 3 “das pessoa”, contrariando a regra imposta pelas gramáticas normativas onde “os adjetivos, pronomes, artigos e numerais concordam em gênero e número com os substantivos” (CEGALLA, 2008, p. 438), o estudante, ao proceder com a reescrita do texto, concordou o substantivo com o pronome “das pessoas”, pois de acordo com o sentido do texto a expressão foi usada para generalizar os sujeitos que possuem dificuldades de arrumar um bom emprego devido à falta de qualificação profissional.

Na versão final do texto, o estudante faz uso da expressão “devido a falta” configurando um desvio de regência, posto que a crase não foi marcada pelo acento grave (´), possivelmente, mesmo depois das leituras, consultas aos materiais e da revisão coletiva, o aluno ainda não compreendeu as circunstâncias em que a crase é utilizada na linguagem escrita, já que os estudantes debruçam-se sobre esse conteúdo apenas no ano subsequente.

Na primeira versão, são utilizados equivocadamente os vocábulos “portanto isso”, na linha 6, sendo que a expressão “por isso” seria a mais adequada para ser utilizada no texto.

Entretanto, durante a reescrita, o vocábulo “isso” foi suprimido, utilizando-se do conectivo “portanto” para concluir as ideias apresentadas no texto.

Quanto à coesão, o estudante utiliza-se apenas do recurso de coesão sequencial para realizar a tessitura da primeira versão do texto (KOCH, 2013, p. 15), deste modo ao fazer uso do conectivo “portanto” o estudante retoma os argumentos utilizados anteriormente para concluído, ainda que de maneira muito superficial.

Na versão final do texto 1, é utilizado a coesão lexical por meio do mecanismo de reiteração. Desta forma, o aluno faz uso do vocábulo “das pessoas”, referindo-se aos trabalhadores que foram citados anteriormente. Além de utilizar, como recursos coesivos os advérbios “muito” (l.1) e “ainda” (l.4); e as conjunções “pois” (l.1) e “portanto” (l.6).

Quanto à coerência textual, o desenvolvimento das ideias apresentadas na primeira versão do texto é trucado e compromete severamente o sentido global do texto, como por exemplo no trecho “Desenvolvimento esta baixo” (l.4), em que o aluno não deixa claro a quem ou o que a palavra “desenvolvimento” está se referido. Na reescrita do texto, percebe-se uma tímida evolução do sentido do texto, mas ainda há a lacuna da expressão “O desenvolvimento ainda esta baixo” na linha 4.

Em relação ao atendimento ao gênero textual artigo de opinião, é possível verificar uma pequena melhora do primeiro texto para a última versão. Contudo, o texto final está à margem do esperado quanto à estrutura do texto argumentativo.

Na situação-problema o assunto apresentado não é contextualizado e a tese não é definida, desde modo, não é evidenciado o objetivo da argumentação que deveria ser sustentada ao longo do texto. Na discussão são apresentados argumentos baseados no senso comum “arranjar um bom emprego está muito difícil”, “os salários pago aos trabalhares são baixos” e “a qualificação das pessoas é insuficiente”, não há progressão argumentativa, os argumentos são pouco explorados e repetidos nos parágrafos seguintes, não há a apresentação de provas ou fatos que reforcem os argumentos e comprovem a tese. Por fim, o texto não apresenta nenhuma proposta de intervenção, apenas expõe o sentimento de indignação dos trabalhadores que não conseguem uma colocação profissional melhor.

Texto 2 – Primeira versão

Mundo do trabalho: focilidade ou dificuldade.

1	hoje em dia os trabalho e muito dif-
2	cio os trabalho porque os selarios são baí-
3	xo Falta de qualificação em trabalho e mui-
4	to difidio ter a cartera registrada de Pessoas.
5	A pessoa façen bico para ganhar
6	dinheiro para sustentar seus filhos porque
7	hoje em dia ta dificio.

Versão final

Mundo do trabalho: facilidade ou dificuldade.	
1	Hoje em dia está muito difícil conse-
2	guir um bom trabalho porque os salarios são
3	baixo devido a falta de qualificação profissional
4	e a dificuldade ter a cartera registrada.
5	Para sustentar seus filhos alguns traba-
6	lhadores fazem bico, porque atualmente está
7	difícil.

Os desvios verificados nas versões do texto 2 foram elencados no quadro que segue abaixo:

Quadro 2 – Desvios referentes aos elementos linguísticos

Texto 2		
Ausência de acentuação	“e” (1.1) “selarios” (1.2) “dificio” (1.7)	- “salarios” (1.2) “difícil” (1.1)
Acentuação inadequada	“baí-xo” (1.2)	“baixo” (1.3)
Ausência de pontuação	“baí-xo Falta” (1.2) De vírgula (1.6)	- Da vírgula (1.3,5)
Ortografia	“focilidade” (título) “dif-cio” (1.1-2) “difidio” (1.4) “dificio” (1.7) “selarios” (1.2) “façen” (1.5)	“facilidade” (título) “difícil” (1.1) - “difícil” (1.7) “salarios” (1.2) “fazem” (1.6)
Marcas de oralidade	“cartera” (1.4)	“cartera” (1.4)

	“ta” (1.7)	“está” (1.6)
Concordância nominal	“os trabalho” (1.1,2) “os selarios são baí-xo” (1.2)	“alguns trabalhadores” (1.5) “os salarios são baixo” (1. 2)
Concordância verbal	“A pessoa façen” (1.5)	“alguns trabalhadores fazem” (1. 5)
Regência	-	“devido a falta”
Uso inadequado da letra: maiúscula e minúscula	“hoje” (1.1) “Pessoas” (1.4)	“Hoje” (1.1) -
Inadequação vocabular	“em trabalho” (1.3)	-

Quanto à ausência de acentuação, na primeira versão do texto 2 os vocábulos “e”, usado como verbo e não como conjunção, e “selarios”, paroxítona terminada em ditongo, não receberam o sinal gráfico de acentuação. Com tudo, após a reescrita do texto o verbo “e” foi suprimido, já o vocábulo “salario” foi grafado novamente sem a acentuação necessária.

Ainda refletindo sobre a acentuação, a palavra “baí-xo”, na linha 2, recebeu acento indevidamente, possivelmente o estudante acentuou a palavra por achar que “í” formava hiato ou para marcar a tonicidade da sílaba. O vocábulo “baixo” foi corrigido na versão final do texto 2.

Deste modo, verifica-se o desconhecimento, por parte do estudando, sobre as regras de acentuação, pois mesmo vivenciando as etapas de revisão textual e consultas em dicionários e gramáticas, os desvios não foram corrigidos.

Quanto à pontuação, ocorre a ausência de ponto final para desmarcar o fim do período na linha 2, e a ausência de vírgula na linha 6 para separar adverbial “ porque hoje em dia ta dificio” da oração principal. Verifica-se, ainda, na versão final do texto, o aumento da ausência da vírgula nas linhas 3 e 5, entretanto os desvios apontados no primeiro texto foram corrigidos durante a reescrita, já que os desvios ocorridos na versão final partiram da construção de novos períodos.

Em relação à ortografia, foram registradas três hipóteses equivocadas “dif-cio”, “difidio” e “dificio” para a grafia do vocábulo “difícil”. Observa-se, por meio das hipóteses de escrita levantadas pelo estudante, uma lacuna em sua alfabetização, pois ainda não possui o domínio de escrita esperado para um aluno do oitavo ano do ensino fundamental. Após realizar pesquisa no dicionário para reescrever o texto, o estudante grafou o vocábulo corretamente, entretanto na segunda ocorrência da palavra, esqueceu-se de acentuá-la. Os vocábulos “selarios” e façen” também foram corrigidos durante a reescrita do texto.

Em relação às marcas de oralidade, na primeira versão do texto utilizou-se a forma “ta”, que configura a redução do verbo “está”, marcando a linguagem coloquial no texto

escrito. Quanto ao vocábulo “cartera” houve a supressão do fonema [i] do meio da palavra. Sendo a síncope um fenômeno fonológico corriqueiro na linguagem oral informal.

Houve desvio referente à concordância nominal na expressão “os trabalho”, pois não ocorreu a concordância do artigo definido com o substantivo. Na produção final a expressão foi substituída por “alguns trabalhadores”, que está em conformidade com a orientação da gramática normativa. Na expressão “os selarios são baí-xo” o adjetivo “baí-xo” não faz concordância de número com o substancio “selario”, o desvio persiste na versão final do texto.

Quanto à concordância verbal, na expressão “a pessoa façen” o verbo não concorda em número com o sujeito da oração, entretanto na reescrita, o estudante optou por manter a oração no plural fazendo com que o sujeito concordasse com o verbo “as pessoas fazem”.

Assim como no texto 1, o desvio de regência ocorre apenas na versão final pela falta de crase na expressão “devido a falta”, como justificado anteriormente, possivelmente o estudo ainda não possui domínio nas circunstâncias em que a crase é exigida.

O vocábulo “hoje”, na linha 1, foi registrado no início do período com letra minúscula, o vocábulo “pessoa”, ao contrário, foi grafado com letra maiúscula no meio do período, mesmo não sendo o substantivo próprio. Os vocábulos aparecem corrigidos na versão final do texto.

Foi verificado também, inadequação vocabular quando utilizou-se a preposição “em” no lugar da preposição “no” na expressão “em trabalho”, pois de acordo com o contexto o estudante se referia a falta de qualificação para o mercado de trabalho, na reescrita do texto ocorreu a substituição da expressão por “qualificação profissional”.

Quanto à coesão, o texto 2, em sua primeira versão, é pobre de recursos coesivos, evidenciando a necessidade, que este estudante ainda possui, de produzir textos, a fim de utilizar com propriedade variados recursos coesivos para a tessitura dos seus textos. O trecho “os trabalho”, presente na linha 2, está desconectado do restante do texto, comprometendo também a coerência textual. Na produção final houve um pequeno avanço quanto à organização coesiva do texto.

Quanto à coerência, o sentido global da primeira versão do texto 2 é gravemente comprometida devido ao trecho desconectado do texto e ao excesso de desvios ortográficos. Há uma retomada no sentido global do texto na versão final, onde o estudante consegue apresentar as ideias e dar continuidade, pode se dizer que há certa progressão nas ideias apresentadas. Entretanto, no final do último parágrafo não há clareza sobre o que é difícil, se é a dificuldade de se conseguir um bom emprego ou a dificuldade de sustentar os filhos.

Em relação ao atendimento do gênero textual artigo de opinião, tanto a primeira versão como a versão final possuem a estrutura textual defeituosa, por apresentar apenas dois parágrafos e não sugerir uma proposta de resolução do problema apresentado.

Na situação-inicial, a tese defendida “hoje em dia está muito difícil conseguir um bom trabalho” é apresentada de forma rudimentar, assim como as algumas informações sobre o assunto abordado. Na discussão, são utilizados argumentos de consenso (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 35), pouco consistentes, como ‘os salários são baixo”, “falta de qualificação” e “dificuldade ter carteira assinada”. Porém, o estudante consegue apresentar alguns fatos que colaboram para a defesa da tese.

Os textos 1 e 2 foram considerados inadequados, pois possuem a estrutura dissertativa rudimentar para a etapa de ensino em que os estudantes estão inserido, além de apresentarem lacunas remanescentes do processo de alfabetização, pois possuem severa dificuldade ao escreverem palavras simples como “difícil” (texto 2) e “empregu” (texto 1).

Pensando na efetiva aprendizagem desses estudantes sobre a língua portuguesa, é necessário que, de fato, os docentes tornem a prática de produção textual uma rotina semanal, que os estudantes tenham a oportunidade de produzir textos de variados gêneros e reescrevê-los, tendo como suporte didático o auxílio do professor e outros textos, a fim de sanar suas dúvidas quanto ao uso da língua.

Redações regulares

Texto 3 – Primeira versão

Mundo do trabalho	
1	No mundo do trabalho a maior dificulda-
2	de é achar um bom enprego com um bom
3	sálario até mesmo com una faculdade da
4	sua própria profissão.
5	Porquê a comcorrencia é grande e quan-
6	do consegue o trabalho muitas vezes não
7	é de carteira assinada.
8	Um Fato que sempre acontece no mer-
9	cado de trabalho é eles sempre deixar o clien-

- | | |
|----|---|
| 10 | te em espera, e quando o cliente arruma |
| 11 | um outro emprego melhor eles chamam. |

Versão final

Mundo do trabalho	
1	No mundo do trabalho a maior dificulda-
2	de é achar um bom emprego com um bom
3	salário até mesmo para quem já terminou
4	a faculdade e tem uma profissão.
5	Por causa da grande concorrência quan-
6	do alguém consegue um trabalho muitas vezes
7	não é de carteira assinada.
8	Um fato que sempre acontece no mer-
9	cado de trabalho é que a empresa sempre dei-
10	xa o candidato a vaga esperando, e quando
11	ele arruma outro emprego melhor eles chamam.

A seguir, no quadro 3, foram elencados os desvios gramaticais encontrados nas versões do texto 3.

Quadro 3 – Desvios referentes aos elementos linguísticos

Texto 2		
Ausência de acentuação	“comcorrenca” (1.5)	“concorrência” (1.5)
Acentuação inadequada	“sálario” (1.3)	“salário”(1.3)
Ausência de pontuação	Vírgula (1.2,3)	“Vírgula” (1.2,3,5)
Pontuação inadequada	“espera, e quando” (1.10)	“espera, e quando” (1.10)
Ortografia	“enprego” (1.2)	“emprego” (1.2)
	“una” (1.3)	-
	“comcorrenca” (1.5)	“concorrência” (1.5)
Marcas de oralidade	-	-
Concordância nominal	-	-
Concordância verbal	-	-
Regência	-	-
Uso inadequado da letra: maiúscula e minúscula	“Fato” (1.8)	“fato” (1.8)
Acento diferencial	-	-

Segmentação de palavras	-	-
Inadequação vocabular	“Porquê” (1.5) “cliente” (1.9,10)	“Por causa” (1.5) “candidato” (1.9)

Quanto à acentuação, verifica-se que a maior dificuldade do estudante autor do texto 3 é usar adequadamente a vírgula, pois há a ausência dessa pontuação nas linhas 2 e 3 e o uso equivocado na linha 10. Esses desvios não são corrigidos na versão final do texto, mesmo depois de percorridas as etapas de revisão. Os períodos são bem de marcados por pontos finais, porém dentro dessas construções, as orações não são separadas e não há demarcação de pausas, sendo ausente o uso da vírgula para auxiliar na construção do sentido da oração.

Quanto à acentuação e a ortografia, os desvios cometidos no primeiro texto foram corrigidos na reescrita do texto final. O mesmo ocorreu com o uso equivocada da letra maiúscula no vocábulo “Fato” no meio do período.

Desta forma, é possível afirmar que a prática da revisão contribui para aprendizagem do estudante em relação ao uso da língua, pois permite, de acordo com Irandé (2003, p. 57-58):

rever o que foi escrito; confirmar se os objetivos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia, e divisão do texto em parágrafos. (IRANDÉ, 2003, p. 57-58).

Sob esse prisma, a revisão textual seguida da reescrita possibilita ao estudante a retomada dos aspectos textuais e linguísticos, dando a ele a autonomia para decidir o que fica, o que sai e o que precisa ser reescrito. Se bem orientada pelo docente, esta etapa contribui para uma aprendizagem significativa.

Quando à inadequação vocabular, na primeira versão do texto o estudante faz uso do vocábulo “porquê” para explicar que devido ao número elevado de desemprego, alguns empregos/empresas não assinam a carteira de trabalho do funcionários; nesse caso seria mais adequado o uso da conjunção “porque”, na reescrita o estudante reformulou e período e substituiu “porquê” por “por causa de”, para contribuir com a manutenção do sentido global do texto. Ainda na primeira versão da redação, foi utilizada a palavra “cliente” para designar

os candidatos às vagas de emprego, sendo o vocábulo alterado para “candidatos” no texto final.

Quanto à coesão, na versão final do texto são utilizados advérbios para marcar o tempo nos trechos “para quem já terminou a faculdade”, “quando alguém consegue um trabalho”, “quando ele arruma outro emprego” e “um fato que sempre acontece”. Utiliza-se, também, de pronomes indefinidos “quem já terminou” e “alguém consegue um trabalho” referindo-se a elementos da situação comunicativa que estão fora do texto, ou seja, é feito uso do mecanismo coesivo de referência situacional exófora.

Na linha 11 são usados os pronomes pessoais “ele” para se referir ao termo “candidato” mencionado anteriormente na linha 10 e “eles” para se referir à “empresa” mencionada na linha 11.

No que tange a coerência textual, a versão final do texto é mais compreensível que a primeira, porém o leitor encontra dificuldades para a construção do sentido global, pois o texto é subitamente interrompido no fim do terceiro parágrafo. Desta forma, o autor deixa de apresentar a conclusão de suas ideias não dando pistas para que o leitor faça inferências.

Quanto ao gênero textual artigo de opinião, o texto apresenta singelas características pertencentes ao gênero em questão. Na situação-problema, é defendido como tese o difícil acesso dos sujeitos a boas oportunidades de emprego “no mundo do trabalho a maior dificuldade é achar um bom emprego” e utilizado o argumento baseado no senso comum “até mesmo para quem já terminou a faculdade e tem uma profissão” para defender a ideia exposta.

No segundo parágrafo, o autor justifica porque são oferecidas vagas no mercado de trabalho sem a garantia da carteira assinada “Por causa da grande concorrência”. Nota-se uma descontinuidade nos argumentos, ainda maior, no terceiro parágrafo quando o autor afirmar ser corriqueiro o ato das empresas de enrolar os candidatos às vagas de trabalho.

Assim como nos demais textos, não é dada nenhuma sugestão que busque sanar a questão apresentada.

Texto 4 – Primeira versão

Mundo Do trabalho	
1	No mundo do trabalho à muitas dificuldades
2	em achar um bom emprego. Um dos maiores

3	fatores é a falta de qualificação entre outros
4	este não é o unico nós também temos o mais
5	importante que é o salário baixo que quando
6	vamos em busca de um emprego é o que
7	mais importa.
8	A maioria dos trabalhadores não pensam
9	em se qualificar.
10	Por fim hoje tudo esta sendo deixado
11	de lado e os melhores trabalhadores sendo
12	disputados.

Versão final

Mundo do trabalho	
1	Atualmente, no mundo do trabalho as
	pessoas enfrentam muitas dificuldades para
2	em achar um bom emprego. Um dos maiores fatores
3	é a falta de qualificação.
4	Outras dificuldades também são encontradas na busca
5	de ingressar no mercado de trabalho. Como por exemplo
6	o salário baixo que é muito importante quando
7	vamos em busca de um emprego melhor.
8	A maioria dos trabalhadores não pensam
9	em se qualificar. A falta de qualificação profissional
10	contribui para o aumento do desemprego.
11	Por fim, hoje quem não está preparado para
12	o mundo do trabalho está sendo deixado de
13	lado e os melhores trabalhadores são disputados.

Quadro 4 – Desvios relacionados aos elementos linguísticos

Texto 4		
Ausência de acentuação	“unico” (1.4) “tambem” (1.4)	- -

Acentuação inadequada	“mais” (1.7)	-
Ausência de pontuação	Vírgula e ponto final (1.3) Vírgula (1.4) Vírgula (1.10)	Ponto final usado adequadamente (1.2) Vírgula usada adequadamente (1.4)
Pontuação inadequada	-	-
Ortografia	“à” (1.1) “este” (1.4)	“há” (1.1) -
Marcas de oralidade	-	-
Concordância nominal	-	-
Concordância verbal	-	-
Regência	-	-
Uso inadequado da letra: maiúscula e minúscula	“Do” (título)	“do” (título)
Acento diferencial	-	-
Segmentação de palavras	“oque” (1.6)	-
Inadequação vocabular	-	-

De modo geral, observa-se que a primeira versão do texto 4 possui poucos desvios em relação à norma padrão. Na linha 1, o autor utiliza-se o vocábulo “à”, de forma equivocada, no lugar do verbo haver para referir-se as dificuldades existentes para “arrumar um bom serviço”. Na reescrita do texto, o período foi reformulado mantendo o uso adequado do verbo haver registrado de forma correta “no mundo do trabalho há pessoas”. Também foi corrigido, na reescrita da versão final do texto 4, o registro a preposição “Do” grafada na primeira versão com letra maiúscula no meio da frase.

Na linha 4, é feito uso do pronome demonstrativo “este não é o unico” para referir-se à falta de qualificação, citada na linha anterior, como não sendo a única dificuldade de conquistar uma vaga de emprego. Nesse caso seria mais adequado o uso do pronome “esse”, posto que refere-se a algo dito anteriormente.

Foram verificadas três ocorrências de desvio de acentuação nas palavras “unico”, “tambem” e “mais”, na primeira versão do texto, que durante o ato de reescrita foram suprimidas pelo autor. Mesmo não havendo o registro da correção dessas palavras, é possível afirmar que após o desenvolvimento das etapas de revisão e reescrita ao qual o estudante foi submetido, as dificuldades relacionadas à acentuação gráfica foram trabalhadas de maneira satisfatória, pois não há novas ocorrências, na versão final do texto, de palavras acentuadas inadequadamente.

Em relação à coesão, o texto inicial é considerado coeso, por fazer uso dos recursos coesivos a fim de organizar a tessitura textual. Como, por exemplo, ao utilizar os advérbios

“quando” e “hoje” para marca o tempo no texto e a conjunção “Por fim” para concluir suas ideias no último parágrafo.

Entretanto, devido à falha na construção da coesão textual do texto, no trecho “Um dos maiores fatores é a falta de qualificação entre outros este não é o unico” a coerência é comprometida, pois não fica claro se o pronome indefinido “outro”, o demonstrativo “este” e o adjetivo “único” remete-se à “fatores”, no início do período ou a outro elemento fora do texto.

Na versão final do texto é acrescentado o marcador temporal “atualmente” no início do primeiro parágrafo com a finalidade de situar o leitor sobre o momento em que os fatos acontecem. Na linha 11, o pronome relativo quem refere-se aos trabalhadores que não pensam em se qualificar, nas linhas 9 e 10. Também é utilizada a conjunção “como” no trecho “como por exemplo o salário baixo” a fim de exemplificar uma das dificuldades de ingressar no mercado de trabalho. Diante do exposto, pode-se afirmar que o texto final 4 é coesivo e lança mão de uma variedade maior de recursos coesivos em relação aos demais textos analisados até o momento.

Em relação à coerência textual, o texto 4 é de fácil leitura e entendimento, o leitor não encontra dificuldades para compreender o sentido global do texto, uma vez que a versão final não apresenta trechos incoerentes como os da primeira versão.

O texto também atende as características do gênero textual artigo de opinião, definindo claramente a tese que atualmente os sujeitos possuem dificuldade em conseguir um bom emprego, no início do primeiro parágrafo, e também contextualiza o assunto abordado por meio de afirmações gerais.

No segundo parágrafo, utiliza-se da exemplificação “como por exemplo o salário baixo que é muito importante quando vamos em busca de um emprego melhor” para dar sustentação a tese defendida, em seguida é feita uma discussão sobre o assunto e apresenta o segundo argumento “a falta de qualificação profissional contribui para o aumento do desemprego”.

No quarto parágrafo, são retomados os argumentos anteriores e apresentados mais dois para a finalização do texto, o primeiro afirma que os sujeitos que não estão preparados são “deixados de lado” pelo mercado de trabalho; o segundo afirma o contrário do anterior, que os trabalhadores preparados são disputados pelo mercado de trabalho.

Mesmo o texto apresentando quatro argumentos diferentes para defender a tese, a estrutura do artigo de opinião é prejudica, pois o texto não apresenta solução-avaliação evidenciando uma alternativa para a solução da questão apresentada. Ficando subentendido

que para reverter a situação adversa ao mercado de trabalho é necessário a qualificação dos trabalhadores.

Os textos 3 e 4 são categorizados como regulares por apresentarem uma estrutura textual mais organizada, se comparados aos textos 1 e 2, sendo coesos e coerentes, mesmo possuindo trechos truncados que demandam maior atenção do leitor.

Pode-se perceber maior domínio da variação padrão da língua, por parte dos estudantes autores, nos texto 3 e 4.

Entretanto, os argumentos utilizados são próximos ao senso comum e repetem as informações dos textos motivadores lidos durante as aulas, o que demanda a necessidade de mais momentos destinados à leitura para que o estudante amplie o seu campo de conhecimento e possa, em outras oportunidades de produção de textual, abordar um determinado assunto sobre diferentes aspectos.

Desta forma, é possível afirmar que os estudantes que produzem textos similares a esses analisados necessitam praticar a escrita, por meio da sequência didática apresentada nesta pesquisa, a fim de que produzam textos com estrutura complexa sem falhas quanto os critérios de coesão e coerência.

Redações adequadas

Texto 5 – Primeira versão

Mundo do trabalho	
1	O mundo trabalho atualmente apresenta muitas
2	facilidades, pois existem muitos cursos profissionalizantes e muitas
3	vagas de trabalho.
4	Em Campo Grande os cursos profissionalizantes tais como:
5	Mirim, Cidade do Meninos, CEBRAC, Microlins. Isso faz você
6	sair na frente no mercado de trabalho.
7	Há muitas vagas no mercado de trabalho, pois as
8	peçoas não estão qualificadas para ocupar as vagas
9	disponiveis.
10	Para que as peçoas possam ocupar as vagas

- | | |
|----|--|
| 11 | disponíveis basta elas fazerem os cursos profissinali- |
| 12 | zantes e faculdade para que no futuro possam ter um |
| 13 | bom salário, trabalho digno e um futuro prospero. |

Versão final

Mundo do trabalho	
1	Quando o jovem possui idade para ingressar
2	no mundo do trabalho, ele encontra muitas facilidades,
3	pois existem muitos cursos profissionalizantes e
4	muitas vagas de trabalho.
5	Em Campo Grande, são oferecidos gratuitamente
6	cursos profissionalizantes nas instituições: Mirim, Cidade
7	dos Meninos, CEBRAC, Microlins. Isso faz você
8	sair na frente no mercado de trabalho.
9	Há muitas vagas ociosas no mercado de trabalho, pois as
10	peças não estão qualificadas profissionalmente para ocupar as vagas
11	disponíveis.
12	Portanto, para que as pessoas possam ocupar as vagas
13	remanescentes, basta cursar um dos cursos profissionali-
14	zantes oferecidos ou faz o ensino superior para que
15	no futuro possam ter um bom salário, trabalho digno
16	e um futuro prospero.

Quadro 5 – Desvios dos elementos linguísticos

Texto 5		
Ausência de acentuação	“disponíveis” (l.9, 11)	“disponíveis” (l.1)
Ortografia	“profissinalizante” (l.11)	“profissionalizante” (l.3)
Inadequação vocabular	“mundo trabalho” (l.1)	“mundo do trabalho” (l.1)

Ao analisar as versões do texto 5 foram verificadas apenas três desvios de escrita quanto a norma padrão. O primeiro relacionado à ausência de acentuação nos dois registros do vocábulo “disponíveis” no texto; o segundo relacionado à ausência da preposição “do” na expressão “mercado trabalho”; e o terceiro relacionado ao registro do vocábulo

“profissionalizante” com apagamento do fonema [o], possivelmente por esquecimento, posto que a palavra foi registrada corretamente na linha 4 da mesma versão do texto.

Na versão final do texto, ambos os desvios foram corrigidos. Diante do exposto é possível afirmar que ao percorrer as etapas de escrita, revisão e reescrita, o estudante toma consciência dos desvios cometidos e busca corrigi-los, adaptando-se às regularidades da norma padrão.

Em relação à coesão textual, o texto utiliza-se de operadores argumentativos para estabelecer relações entre as partes dos textos. Segundo Koch (2011, p. 101) os operadores argumentativos são responsáveis por orientar a sequência dos discursos “de determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão”.

Sob este prisma, esses mecanismos linguísticos são importantes na produção, pois contribuem para a coesão e coerência do texto. Seque no quadro os operadores argumentativos utilizados nas duas versões do texto 5 e a relação que eles estabelecem:

Operadores Argumentativos	Primeira Versão	Versão Final
Adição (e)	“muitos cursos profissionalizantes e muitas vagas de trabalho”	“muitos cursos profissionalizantes e <u>muitas</u> vagas de trabalho” “cursos profissionalizantes e faculdade” “trabalho digno e um futuro prospero”
Finalidade (para que, para)	“ <u>para</u> ingressar no mundo do trabalho”	“ <u>Para que</u> as pessoas possam ocupar” “ <u>para que</u> no futuro”
Explicação (pois)	“ <u>pois</u> existem muitos cursos”	“ <u>pois</u> existem muitos cursos”
Causa e consequência (pois)	“ <u>pois</u> as pessoas não estão qualificadas profissionalmente”	“ <u>pois</u> as pessoas não estão qualificadas para ocupar as vagas”
Conformidade (para, como)	“ <u>para</u> ocupar as vagas”	“ <u>para</u> ocupar as vagas” “ <u>como</u> : Mirim, Cidade do Meninos”
Tempo (quando)	“ <u>Quando</u> o jovem”	-

Quanto à coerência, em ambas as versões não há trechos incompreensíveis ou de difícil entendimento. Desta forma, é possível afirmar que os textos são coerentes, pois a leitura é fluída de forma satisfatória.

Além disso, a versão final do texto 5 possui as características pertinentes do gênero solicitado – artigo de opinião. A tese defendida é exposta no primeiro parágrafo e foge da temática abordada nos textos anteriores, já que, sob o ponto de vista do autor, há muitas facilidades para ingressar no mundo do trabalho. Ainda no primeiro parágrafo, a tese é reforçada pelo argumento de consenso, que afirma que há muitos cursos profissionalizantes e muitas vagas disponíveis para quem tem intenção de trabalhar.

No segundo parágrafo, há uma discussão sobre o tema onde são apresentadas algumas possibilidades para os jovens que pretendem se qualificar para o mercado de trabalho, ainda no mesmo parágrafo é apresentado outro argumento que afirma que ao se qualificar o sujeito ganha destaque na área pretendida. No terceiro parágrafo, o argumento anterior é reforçado, pois o autor retoma a tese ao expor que os sujeitos que buscam um emprego não estão preparados para ocupar as vagas disponíveis.

No último parágrafo, o texto sugere que os sujeitos façam cursos profissionalizantes ou cursarem o ensino superior a fim de solucionar o impasse estabelecido no início do texto.

Observa-se, portanto, que o texto 5 possui a estrutura completa: situação-problema, discussão e solução-avaliação, sugerida por Köche, Boff e Manrinello (2024, p. 34-35), embora ainda seja necessário trabalhar atividades que privilegie a construção e o desenvolvimentos de argumentos.

Texto 6 – Primeira versão

Mundo do Trabalho

- 1 Atualmente no mundo do Trabalho há muitas difi-
- 2 culdades em arrumar emprego, hoje em dia se você não
- 3 Tiver até o terceiro ano do Ensino médio, você não Consegue
- 4 Trabalho nem como gari.
- 5 Até mesmo quando uma pessoa tem o estudo completo
- 6 e a faculdade Também ainda tem dificuldades em ingressar
- 7 no mundo do trabalho, mas também há muita falta

8 de vagas.
 9 Muitas vezes até você tendo capacidade, o estudo e faculda-
 10 de completa, você não consegue a vaga que você quer, por deram
 11 a vaga para outra pessoa porque ela Tem recomendações
 12 ou é parente de alguém importante, se houvesse mais vagas
 13 e mais vontade de crescer resolveriam-se os problemas
 14 mas não Tem como abrir vaga para alguém que não quer
 15 nada com nada Tem que Ter vontade de crescer no mun-
 16 do do Trabalho.

Versão Final

Dificuldades	
1	Atualmente no mundo do trabalho há muitas di-
2	fículdades em arrumar emprego, principalmente se você não
3	concluiu o ensino médio. Tendo dificuldade até mesmo de
4	conseguir trabalho como gari.
5	Mesmo quando uma pessoa termina os estudos
6	e cursa o ensino superior, ainda tem dificuldades em ingressar
7	no mundo do trabalho, já que faltam vagas.
8	Outra situação comum relacionada ao mundo do
9	são as indicações, pois mesmo você tendo capacidade e
10	qualificação, não consegue a vaga que você quer. Por darem
11	a vaga para outra pessoa porque possui recomendações
12	ou é parente de alguém importante.
13	Portanto, se houvessem mais vagas e vontade de crescer, por parte
14	das pessoas que precisam trabalhar, o problema seria resolvido.

Quadro 6 – Desvios relacionados aos elementos linguísticos

Texto 6		
Pontuação inadequada	Vírgula (l. 12)	Substituiu a vírgula por ponto final (l. 10)
Ortografia	“Resolveriam” (l.13)	-
Uso inadequado da letra:	“Trabalho” (l.1, 4, 16)	“trabalho” (l.1)

maiúscula e minúscula	“Tiver” (1.3) “Ensino” (1.3) “Consegue” (1.3) “Também” (1.6) “Tem” (1.11, 14, 15) “Ter” (1.15)	- “ensino” (1.3) “conseguir” (1.4) - “tem” (1.6)
Inadequação vocabular	“por” (1.10)	“por darem” (1.10)

Ao analisar o texto 6, em sua primeira versão, pode-se notar frequentes desvios de uso inadequado de letra maiúscula, principalmente nos vocábulos iniciados com a letra “t”, conforme destacado no quadro a cima. Uma das possíveis explicações para esse caso seria a lacuna deixada na alfabetização do aluno, que não compreende a diferenciação gráfica das letras maiúsculas e minúscula ou as circunstâncias em que ocorre o uso de uma ou outra letra. Cabe ressaltar que na escrita final esses desvios foram corrigidos e não houve novas ocorrências, portanto pode-se afirmar que as etapas de escrita, revisão (individual, coletiva) e reescrita contribuíram para a aprendizagem do estudo quanto ao uso de letra maiúscula.

No terceiro parágrafo foi utilizada a vírgula de forma equivocada, pois sendo o parágrafo muito extenso o mais adequado seria pontuar com o ponto final o trecho “ou é parente de alguém importante, se houvesse mais vagas” e iniciar um novo período a fim de organizar as ideias expostas, conforme a reestruturação da produção final.

Quanto o desvio de ortografia, há uma ocorrência registrada na linha 13 do vocábulo “resolveriam”, que possivelmente por lapso de memória, foi grafado como “resolvariam”, já na produção final o vocábulo foi substituído por “seria resolvido” e não houve novos deslizos relacionados à ortografia.

Quanto à inadequação vocabular, na linha 11, foi usado o vocábulo “por” no trecho “por deram a vaga para outra pessoa porque ela Tem recomendações” de forma equivocada, posto que se considerar o sentido construído pelo trecho inteiro o mais adequado seria o uso do conectivo “pois”. Entretanto, no texto final o parágrafo foi reconstruído e o sentido do trecho alterado e foi mantido o “por”, como observa-se a seguir: “Por darem a vaga para outra pessoa porque possui recomendações ou é parente de alguém importante”.

Em relação à coesão textual, as duas versões do texto são coesas e utilizam operadores argumentativos que colaboram de forma efetiva com a construção da coesão e do sentido do texto como um todo significativo.

Operadores Argumentativos	Primeira Versão	Versão Final
Adição	“não Consegue Trabalho	“os estudos e <u>curso</u> o ensino

(nem, e, também, ainda)	<p><u>nem</u> como gari” “o estudo completo <u>e</u> a faculdade” “a faculdade <u>Também</u>” “<u>também</u> há muita falta de vagas” “mais vagas <u>e</u> mais vontade” “<u>ainda</u> tem dificuldades”</p>	<p>superior” “<u>ainda</u> tem dificuldades” “capacidade <u>e</u> qualificação” “mais vagas <u>e</u> vontade de crescer”</p>
Finalidade (para)	“ <u>para</u> alguém que não” quer	-
Explicação (porque, pois)	“ <u>porque</u> ela Tem recomendações”	“ <u>pois</u> mesmo você tendo capacidade” “ <u>porque</u> possui recomendações”
Causa e consequência (por, como, já que)	“você não consegue a vaga que você quer, <u>por</u> deram a vaga para outra pessoa”	“Tendo dificuldade até mesmo de conseguir trabalho <u>como</u> gari” “ <u>já que</u> faltam vagas” “ <u>Por</u> darem a vaga para outra pessoa”
Tempo (atualmente, quando)	“ <u>Atualmente</u> no mundo do Trabalho” “ <u>quando</u> uma pessoa tem o estudo completo”	“ <u>Atualmente</u> no mundo do trabalho” “ <u>quando</u> uma pessoa termina os estudos”
Condição (se)	“hoje em dia <u>se</u> você não” “ <u>se</u> houvesse mais vagas”	“ <u>se</u> você não concluiu o ensino médio” “ <u>se</u> houvessem mais vagas”
Inclusão (até, até mesmo, mesmo”)	“ <u>até</u> o terceiro ano do Ensino médio” “ <u>Até mesmo</u> quando uma pessoa tem o estudo completo” “ <u>até</u> você tendo capacidade”	“ <u>até mesmo</u> de conseguir trabalho como gari” “ <u>Mesmo</u> quando uma pessoa termina os estudos”
Oposição (mas)	“ <u>mas</u> também há muita falta de vagas” “ <u>mas</u> não Tem como abrir”	-
Alternância (ou)	“ela Tem recomendações <u>ou</u> é parente de alguém importante”	“possui recomendações <u>ou</u> é parente de alguém importante”
Conclusão (portanto)	-	“ <u>Portanto</u> , se houvessem mais vagas”

Nota-se, pela leitura do quadro a cima, que na versão final do texto o uso dos operadores argumentativos foi reduzido, posto que durante as revisões e a reescrita houve a reconstrução dos parágrafos. Desta forma é possível afirmar que o autor limpou seu texto ao reduzir os operadores argumentativos contribuindo, assim, para a coerência textual, uma vez

que o último texto é mais claro e de fácil entendimento, logo o leitor não tem dificuldades que compreendê-lo.

Quanto ao atendimento das características do gênero textual artigo de opinião é possível observar que a versão final do texto 6 apresenta a estrutura completa sugerida por Köche, Boff e Marinello (2014, p. 34-35).

Desta forma, a situação-problema apresenta de maneira clara a tese defendida que considerada muito difícil ingressar no mundo do trabalho, até mesmo os sujeitos que possuem qualificação.

Na discussão são expostos os argumentos responsáveis por sustentar a tese, no segundo parágrafo é afirmado que não há vagas no mercado de trabalho, mesmo para quem tem estudo, no terceiro parágrafo é exposta a situação de indicação de vagas, neste caso o autor argumenta que mesmo o candidato tendo a qualificação necessária para o cargo, ele não conseguiu, pois apenas os apadrinhados tem acesso às vagas disponíveis.

Por fim, na solução-avaliação é apresentada uma resposta para resolver o impasse instaurado no texto, de acordo com autora as dificuldades relacionadas ao ingresso no mundo do trabalho seriam resolvidas com a abertura de mais vagas.

De modo geral, os alunos que participaram desta pesquisa ainda precisam desenvolver as habilidades relacionadas à leitura, à escrita, ao domínio da norma padrão, posto que por mais que os estudantes tenham avançado durante o desenvolvimento da sequência didática sugerida, as etapas de escritas, revisão e reescrita devem se tornar práticas constantes nas aulas de língua materna, pois permitem que os estudantes tenham acesso os diferentes gêneros textuais e o contato com os variados meios de interação sociocomunicativa por meio da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em uma escola que prima pela aprendizagem significativa dos estudantes, em que os conteúdos ministrados nas aulas de língua materna contemplem as demandas em que os sujeitos estão inseridos na sociedade, é dever de todos os envolvidos com a educação, e neste rol encaixam-se os professores de língua portuguesa.

Talvez, buscando superar este desafio, não haja a necessidade de reinventar a roda, apenas que a usemos de forma adequada. O professor Geraldi, no início da década de 80, já pregava, por meio do livro *O texto na sala de aula*, a necessidade do docente de língua materna em repensar sua prática volta para o ensino língua, leitura e produção texto.

Hoje, passadas três décadas, a necessidade ainda é a mesma, pois os estudantes continuam chegando ao final do ensino fundamental sem o desenvolvimento de habilidades

de leitura e produção e com pouquíssimo domínio sobre a variante padrão da língua portuguesa.

Faz-se necessário então, de imediato, adotarmos a concepção de língua como uma forma de interação humana e internalizarmos e aplicarmos o princípio que o início e o fim de uma aula de língua portuguesa devem ser pautados por meio do texto (GERALDI, 1991, p.135). Desta forma, o docente deve recorrer sempre ao trabalho com textos para desenvolver a leitura, a produção e a análise da língua, atendo-se para que o texto não seja usado como pretexto para o estudo de determinado conteúdo e sim que ele possa fomentar reflexões sobre gênero, situação de uso e análise da língua.

Portanto, a sugestão de prática de análise da língua, sugerida por esta pesquisa, não solucionará todas as dificuldades que devem ser superadas ao tratarmos do ensino de língua materna nas escolas públicas, mas configura uma alternada viável de trabalho baseada no constante hábito de escrita, revisão e reescrita das produções.

Ficando comprovado, por meio das redações analisadas, que ao refletirem sobre sua própria escrita, tendo a oportunidade de reescrever o que foi escrito, os estudantes obtêm avanço, uns mais que os outros, sobre o domínio da variante padrão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BEAURANDE, Robert de. **News Foundations for a Science of Text na Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom de Access Knowleddge and Society**. Norwood: Alblex. In: MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BAZEMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Maria A.; REINALDO, Maria A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz L.P. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**. In: GERALDI, João W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e linguística**. 10ª Ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CEGALLA, Domingos P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Nacional, 2008.

DOLZ, Joaquim; NEVARREZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, João W. **A aula com acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Angela B.(Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCK, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, Ingedore V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, Vanilda S.; BOFF, Odete M. B.; MARINELLO, Adiane F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MAROTE, João T. D'Olim; FERRO, Gláucia D'Olim Marote. **Didática da língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 1994.

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Ruth. **Apresentação da edição brasileira: imaginação, criatividade, escola.** In:

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Marlon Leal; SOUZA, Antonio Carlos Santana de. **Ensino de gramática.** In: PINTO, Maria L.; RODRIGUES, Lucilo A.; MARTINS, Silvane A. de Freitas; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.) **Ensino de Linguagens: diferentes perspectivas.** Curitiba: Apprius, 2014.

RODRIGUES, Marlon Leal. **Discurso sobre a representação identitária do negro cotista da UEMS.** 150. Tese (Pós-doutorado) – UNICAMP. Campinas, SP, 2011.

SEMED. Secretaria Municipal de Campo Grande. **Referencial curricular da rede municipal de ensino: 3º ao 9º ano do ensino fundamental.** Campo Grande, 2008.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.