



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

HELDER SOUSA PIMENTA

**DA TEORIA À PRÁTICA: A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
CAMPO GRANDE, MS**

Campo Grande/MS

2016

HELDER SOUSA PIMENTA

**DA TEORIA À PRÁTICA: A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
CAMPO GRANDE, MS**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Leda Pinto

Campo Grande/MS
2016

P697d Pimenta, Helder Sousa.

Da teoria à prática: a produção do texto dissertativo-argumentativo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, Campo Grande, MS / Helder Sousa Pimenta. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

118f.; 30cm.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Leda Pinto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
Unidade Universitária de Campo Grande, 2016.

1.Linguística. **2.** Ensino. **3.** Produção textual. **I.** Título.

CDD 23.ed. 410

HELDER SOUSA PIMENTA

DA TEORIA À PRÁTICA: A PRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, CAMPO GRANDE, MS

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Muniz Proença Lara (membro)
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

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

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros (suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Natalina Sierra Assêncio Costa (suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 09 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto, a quem devo muito do que há nesta pesquisa.

A minha família, pelo apoio constante e irrestrito, nesta e em outras empreitadas.

À Prof^ª. Dr^ª. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e à Prof^ª. Dr^ª. Aline Saddi Chaves, membros da banca de qualificação deste trabalho, que, como os demais professores do programa de Mestrado PROFLETRAS da UEMS, contribuíram decisivamente com a produção desta dissertação.

Aos funcionários da UEMS, pelo suporte indispensável às nossas atividades.

À colega e amiga Prof^ª. Cladair Cândida Gomes, pela contribuição com esta pesquisa e pelo sempre entusiasmado incentivo.

Aos alunos que se dispuseram a participar das atividades da sequência didática planejada para esta pesquisa, com quem esperamos ter contribuído em seu processo de letramento.

Ao comando do Colégio Militar de Campo Grande, aos amigos, aos colegas de mestrado, aos colegas professores e aos alunos que me apoiaram durante toda a luta enfrentada neste curso.

A Joyce, pelo suporte técnico e emocional na reta final deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro dispensado ao programa PROFLETRAS, fundamental para o custeio desta pesquisa.

E, por fim, ao povo brasileiro e, em especial, à população sul-matogrossense, contribuintes responsáveis pela verba que garante todos os serviços públicos – entre eles, a educação –, a quem devemos os frutos de toda a pesquisa produzida nas universidades públicas deste país.

*“Daí porque o sertanejo fala pouco:
as palavras de pedra ulceram a boca
e no idioma pedra se fala doloroso;
o natural desse idioma fala à força.
Daí também porque ele fala devagar:
tem de pegar as palavras com cuidado,
confeitá-las na língua, rebuçá-las;
pois toma tempo todo esse trabalho.”*

João Cabral de Melo Neto

*“A concepção da educação como processo e função social não terá significado definido
enquanto não definirmos o tipo de sociedade que temos em mente.”*

John Dewey

PIMENTA, H. S. *Da teoria à prática: a produção do texto dissertativo-argumentativo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, Campo Grande, MS*. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

RESUMO

O trabalho com a língua materna em sala de aula, em especial no que se refere à produção de textos, apresenta um problema recorrente: a falta de familiaridade que estudantes, já nos últimos anos do Ensino Fundamental, apresentam com o uso dos operadores argumentativos, elementos relevantes para o estabelecimento da coesão textual em diferentes gêneros discursivos/textuais a serem trabalhados em sala de aula, tendo em vista que um dos objetivos desses operadores é estabelecer a argumentatividade dos enunciados. Diante disso, o trabalho desenvolvido na presente pesquisa teve como objetivo — partindo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do último ano do ensino fundamental com o uso de elementos coesivos e, por intermédio de atividades produtivas, mediadas por uma **sequência didática na qual foi estudado o texto dissertativo-argumentativo** — possibilitar o domínio do uso de elementos de coesão, argumentação e construção do sentido desse gênero, proporcionando que esses estudantes ingressem no ensino médio com maiores possibilidades de sucesso em suas produções dos diversos gêneros discursivos/textuais, em sua vida escolar e social, e na realização do ENEM. Essas ações, desenvolvidas em sala de aula, fundamentaram-se na Teoria dos Gêneros de Bakhtin (2003) e na Teoria das Sequências Didáticas, de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), entre outras. Dessa perspectiva, foi formulada uma sequência didática para o texto dissertativo-argumentativo, a partir da qual foram trabalhadas as dificuldades evidenciadas em relação à produção textual dos estudantes e, de maneira mais detalhada, as relacionadas ao princípio da coesão textual. O desenvolvimento das atividades possibilitou aos estudantes uma considerável melhora na qualidade das produções textuais, além do resgate da sua autoestima. Possibilitou, ainda, um aperfeiçoamento de sua capacidade de argumentação, em função do gênero escolhido e da metodologia das sequências didáticas.

Palavras-chave: Coesão, textualidade, argumentação, dissertação.

PIMENTA, H. S. From theory to practice: the production of the dissertative-argumentative text with students of the 9th grade of Elementary School II, Campo Grande, MS. 2016. 118 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Letras - PROFLETRAS) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2016.

ABSTRACT

Working with the mother tongue in the classroom, especially regarding to text production, presents a recurring problem: the lack of familiarity, which students from the last years of Elementary School have concerning the use of the argumentative operators, elements that are relevant for the establishment of textual cohesion in different discursive/textual genres approached in the classroom, considering that one of the goals of such operators is to establish the argumentativeness of the statements. In view of this, the work developed in the present research has as objective – starting from the difficulties faced by the students of the last year of elementary school in the use of cohesive elements and, through productive activities, mediated by a didactic sequence in which the argumentative/dissertative text will be studied – mastering the use of elements of cohesion, argumentation and construction of the meaning of this text, allowing these students to be admitted in high school with greater possibilities of succeeding in their productions of the various discursive/textual genres, as well as in their social and school lives. These actions, developed in the classroom, were based on Bakhtin's Theory of Genres (2003) and on Theory of Didactic Sequences, by Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004), among others. From this perspective, a didactic sequence was formulated for the dissertative-argumentative text, from which the evidenced difficulties of the students in relation to textual production and, in a more detailed way, to the principle of textual cohesion were worked out by the teacher. The development of the activities allowed the students a considerable improvement in their text production quality, besides the rescue of their self-esteem. It also enabled an improvement of their argumentative capacity, considering the chosen genre and the methodology of the didactic sequences.

Keywords: Cohesion, textuality, argumentation, dissertation.

| SUMÁRIO | | | |
|----------------|---|--|----|
| | INTRODUÇÃO | | 9 |
| 1. | CAPÍTULO I – A PRODUÇÃO TEXTUAL E OS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS | | 13 |
| | 1.1. | Conceitos | 13 |
| | 1.2. | Eventos de letramento | 17 |
| | 1.3. | Multiletramentos e letramento crítico | 19 |
| 2. | CAPÍTULO II – OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E OS PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE | | 23 |
| | 2.1 | Fatores de textualidade | 23 |
| | | 2.1.1 Aspecto semântico: a coerência textual | 25 |
| | | 2.1.2 Aspecto formal: a coesão textual | 25 |
| | | 2.1.3 Aspectos pragmáticos | 26 |
| | 2.2 | Coesão textual | 27 |
| | | 2.2.1 Reiteração | 30 |
| | | 2.2.2 Associação | 31 |
| | | 2.2.3 Conexão | 32 |
| | 2.3 | Gêneros textuais | 34 |
| 3. | CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS | | 43 |
| | 3.1 | Natureza da pesquisa | 43 |
| | 3.2 | Sujeitos e contexto da pesquisa | 43 |
| | 3.3 | Coleta e tratamento de dados | 46 |
| | 3.4 | Sequência didática | 46 |

| | | |
|------|--|----|
| 4. | CAPÍTULO IV – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E A COESÃO TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO | 54 |
| 4.1 | Produção inicial | 55 |
| 4.2 | Transposição do módulo I | 59 |
| 4.3 | Transposição do módulo II | 61 |
| 4.4 | Transposição do módulo III | 62 |
| 4.5 | Transposição do módulo IV | 63 |
| 4.6 | Transposição do módulo V | 65 |
| 4.7 | Transposição do módulo VI | 65 |
| 4.8 | Transposição do módulo VII | 67 |
| 4.9 | Transposição do módulo VIII | 68 |
| 4.10 | Transposição do módulo IX | 68 |
| 4.11 | Transposição do módulo X | 69 |
| 4.12 | Produção final | 70 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 73 |
| 6. | REFERÊNCIAS | 76 |

INTRODUÇÃO

O trabalho com a língua materna em sala de aula, em especial no que se refere à produção escrita de textos, apresenta uma diversidade de desafios ao professor de língua portuguesa. Um problema recorrente é a falta de familiaridade que estudantes, já nos últimos anos do Ensino Fundamental, apresentam com o uso dos operadores argumentativos, elementos relevantes para o estabelecimento da coesão textual. Essa dificuldade torna-se um obstáculo para um trabalho que vise a objetivos pragmáticos: um estudante que apresente dificuldades básicas com o encadeamento dos períodos e — consequentemente, das ideias de seu texto — dificilmente conseguirá produzir um texto em registro formal que atenda às exigências relativas às características dos diferentes gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados em sala de aula, tendo em vista que um dos objetivos desses operadores é estabelecer a argumentatividade dos enunciados.

Um trabalho com a coesão textual — que compreende os elementos discursivos e linguísticos responsáveis pelo encadeamento dos diferentes segmentos de um texto — pode contribuir decisivamente para que os estudantes que apresentam dificuldades de escrita, na escola e fora dela, tenham condições de realizar produções textuais adequadas.

Além da citada coesão textual, há ainda outros fatores de textualidade, de natureza semântica e pragmática, que são fundamentais para que um texto se constitua em um todo significativo e não seja um amontoado de frases desconexas, que não cumprem com seus objetivos comunicativos. O fato é que boa parte dos estudantes — e mais especificamente os do estabelecimento de ensino em que se desenvolveu esta pesquisa — não apresenta o domínio esperado para suas respectivas faixas etárias, no que diz respeito à produção de diferentes gêneros discursivos/textuais. Diante desse contexto, emerge uma questão fundamental: que alternativas podemos buscar para que essas dificuldades sejam solucionadas ou amenizadas?

Um ensino de língua portuguesa que parta de uma abordagem interacionista, priorizando o letramento, tem como foco o desenvolvimento de competências de oralidade, de leitura e de escrita. A partir desse enfoque, o ensino de gramática voltado para uma perspectiva meramente prescritiva mostra-se insuficiente, pois a interação compreende uma abordagem linguístico-textual da reflexão e do uso.

Dessa perspectiva, importantes estudiosos de linguística aplicada, representantes do interacionismo sócio-discursivo, como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michelle Noverraz (2004), sugerem que o trabalho com a linguagem seja mediado por sequências didáticas a partir dos diferentes gêneros discursivos/textuais. Todavia, como o professor se depara, muitas das vezes, com turmas heterogêneas sob o ponto de vista de conhecimentos linguísticos de base, enfrenta constantemente o problema de trabalhar com estudantes — já nos últimos anos do ensino fundamental — que não apresentam domínio do uso de elementos coesivos, o que os leva à produção de textos sem articulação entre os parágrafos, desconexos e ineficientes do ponto de vista argumentativo, em gêneros de opinião. Essa ineficiência prejudica ou mesmo inviabiliza o trabalho com gêneros discursivos/textuais mais complexos, uma vez que o estudante apresenta dificuldades com a estruturação de suas produções.

Assim, tendo como base a linguagem dessa perspectiva e reconhecendo a importância do estudo dos operadores argumentativos para a coesão, argumentação e consequente construção do sentido dos diversos gêneros discursivos/textuais e, de maneira específica, do texto dissertativo-argumentativo, no contexto dos processos de escrita dos estudantes, procuramos desenvolver a pesquisa sobre o tema: “O processo de construção do texto dissertativo-argumentativo”.

Dessa perspectiva, a questão que se colocou foi: em que medida é possível — a partir das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II — proporcionar-lhes desenvoltura na utilização dos elementos coesivos e de outros fatores textuais e discursivos, em produções textuais do gênero dissertativo-argumentativo, mediadas pela sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004)?

O estabelecimento de ensino escolhido para a realização desta pesquisa apresenta características bastante peculiares. É um colégio militar, da rede federal, que conta com dois processos de entrada para os estudantes: (i) o ingresso, no sexto ano do Ensino Fundamental, por intermédio de um processo seletivo, destinado à comunidade como um todo; e (ii) o ingresso dos filhos de militares oriundos de todas as regiões do Brasil, com históricos culturais, sociais e escolares completamente distintos. A diversidade do público discente resulta em turmas heterogêneas, fato que confere a este a aos outros estabelecimentos de ensino pertencentes ao mesmo sistema uma feição própria.

O trabalho desenvolvido na presente pesquisa tem como objetivo — partindo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do último ano do ensino fundamental com o uso de

elementos coesivos e, por intermédio de atividades produtivas, mediadas por uma **sequência didática na qual foi estudado o texto dissertativo-argumentativo** — possibilitar a desenvoltura no uso de elementos de coesão na construção do sentido desse texto, proporcionando que esses estudantes ingressem no ensino médio com maiores possibilidades de sucesso em suas produções dos diversos gêneros discursivos/textuais, em sua vida escolar e social. Dessa forma, poderão dar sequência, de modo satisfatório, a sua vida escolar, sem enfrentar o acúmulo de dificuldades que normalmente impede o progresso de suas atividades discentes. O estudo do texto dissertativo-argumentativo ganha ainda mais importância quando levamos em consideração sua ocorrência no Exame Nacional do Ensino Médio.

Essas atividades, como já referido, foram realizadas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que apresentavam essas dificuldades e que recebem apoio da Seção de Apoio Pedagógico (SAP), oferecido pelo estabelecimento de ensino no contraturno, como reforço escolar, aos estudantes que não acompanham satisfatoriamente o desenvolvimento de suas turmas.

Pretende-se, dessa forma, contribuir com o ensino de um aspecto específico, mas que, como vários outros, é dificultado, principalmente, pela pluralidade do público discente com que o professor depara-se no atual cenário da educação. Portanto, objetiva-se não somente minimizar/sanar problemas enfrentados pelos estudantes, mas contribuir com propostas didáticas para professores que enfrentem esse mesmo problema em outros ambientes escolares. Em que pese às características *sui generis* da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, nada impede que as atividades que dela resultaram possam ser aplicadas em outras escolas, haja vista a pluralidade do perfil dos estudantes dos tempos atuais, cada vez mais acentuada pela diversidade de fatores econômicos e sócio-culturais que influenciam a formação de nossa sociedade.

Para tanto, as atividades foram formuladas com base em bibliografia produzida por pesquisadores que estudam o assunto, que — além de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) — é composta por autores como Antunes (2003, 2007, 2009, 2010), Bakhtin (2003), Geraldi (2012, 2015), Marcuschi (2006, 2007, 2008, 2012), Rojo (2009, 2012), Soares e Campos (2004), Soares (2006), Koch (2006, 2011, 2014, 2015), Fávero (2009), Costa Val (2006), Tfouni (2010), entre outros, e os resultados da transposição didática serão apresentados na análise dos dados. Espera-se, com essas atividades, que os estudantes que as realizem ingressem no ensino médio apresentando maior domínio do fator de textualidade *coesão* (e,

consequentemente, do fator *coerência*), além de uma maior desenvoltura com a argumentação, o que facilitará o progresso do estudante em sua vida escolar no que diz respeito à leitura e à escrita.

A fundamentação teórica deste trabalho é dividida em duas partes: o Capítulo I, que versa sobre alfabetização e letramentos, no qual serão explorados os conceitos de letramento(s) propriamente dito(s). Além desses conceitos, são apresentadas as noções de multiletramentos e letramento crítico, em função de sua importância para as atuais concepções de ensino de língua materna, que buscam desenvolver, além de conhecimentos estritamente linguísticos, o senso crítico dos estudantes. O Capítulo II trata dos fatores de textualidade, com ênfase para a coesão textual. Nesta parte, é explorado o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos e sua transposição didática para a sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, e nesse capítulo, além de sua natureza, dos sujeitos envolvidos, de seu contexto, da coleta e do tratamento dos dados, será detalhado o planejamento da sequência didática trabalhada em sala de aula, fundamentada no aporte teórico apresentado nos capítulos iniciais.

O Capítulo IV consta da análise dos dados obtidos a partir da aplicação da sequência didática e apresenta, passo a passo, os módulos necessários (e possíveis, em vista do tempo de aplicação) para a obtenção dos resultados esperados, desde a avaliação diagnóstica (produção inicial), que aponta os principais problemas com a escrita de cada um dos estudantes envolvidos no processo, passando pelas oficinas, até a produção final. Esta produção final foi comparada à produção inicial, a fim de verificarmos, por meio de uma análise mais objetiva, os progressos e as possíveis oportunidades de melhoria das produções escritas.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO TEXTUAL E OS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

1.1. Conceitos

As práticas de ensino e aprendizagem relativas à compreensão e produção de textos, em sala de aula, como as que motivam a presente pesquisa, passam pela concepção de ensino da língua materna que pressupõe a perspectiva da linguagem em uso. As atividades de leitura e de escrita têm, nessa concepção, características que extrapolam aspectos meramente formais, e a consciência, por parte de pesquisadores da linguagem e de educadores, dos aspectos sociais que se relacionam à linguagem tem motivado questionamentos no que diz respeito às práticas pedagógicas. Esses questionamentos trazem à luz a noção de que, para o trabalho com a língua portuguesa, em sala de aula, é insuficiente o mero conhecimento do código linguístico. Há outros fatores internos, além de uma série de elementos extralinguísticos, que se fazem necessários para que ocorra a construção de sentidos a partir do uso da linguagem. Conforme Rojo (2009):

Para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto. Reciprocamente, para escrever não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e idéias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor, etc. (ROJO, 2009, p. 44 -45)

De acordo com a autora, o ensino de língua portuguesa tem sido balizado, portanto, pela necessidade de se proporcionar ao público discente não apenas a alfabetização, mas o letramento efetivo. Conforme Soares (2006, p. 47), alfabetização pode ser definida como a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, e o letramento como um “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, enquanto a alfabetização se constitui em um processo de decodificação da escrita, o letramento possibilita um domínio tal da escrita que proporciona sua utilização com o objetivo de atender às diferentes demandas sociais de uso da modalidade escrita da língua.

O conceito de alfabetismo, portanto, difere do de letramento, mas não se opõe a ele. Pelo contrário, a alfabetização, quando vista como processo de ensinar a ler e escrever, é um exemplo de prática de letramento escolar, sendo um conhecimento de base para práticas mais complexas de letramentos escolares e sociais. Esse processo visa, principalmente, às relações (que não são tão simples como comumente se acredita) que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas). Afirmamos que essas relações não se dão de uma forma tão óbvia porque não há uma regularidade entre fonemas e grafemas. De acordo com Rojo (2009, p. 61), “não há, como diria Saussure, ‘motivação’ nessas relações: ou seja, diferentemente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons”.

Há também práticas de letramento que ocorrem fora do ambiente escolar, e que não estão isentas dessas relações de poder. Tais questões serão abordadas com maiores detalhes no tópico “*Eventos de letramento*”.

Com base no exposto, podemos concluir que o termo *alfabetismo* pode ser compreendido a partir de uma concepção *individual*, em que são mobilizadas competências de ordem cognitiva e de ordem linguística, valorizadas pela escola; enquanto o termo *letramento* envolve usos e práticas sociais, *coletivas*, mais ou menos valorizadas, que se manifestam em diferentes instâncias discursivas, determinadas pelas mais diversas demandas comunicativas cotidianas.

Essa observação é feita também por Tfouni (2010). Segundo a autora, enquanto a alfabetização pertence ao âmbito do individual, o letramento tem como foco os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Ainda sobre as relações de poder subjacentes à aquisição da escrita por indivíduos ou sociedades, observa a autora que:

[...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicosocial das sociedades nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito. (TFOUNI, 2010, p. 16)

Outro ponto importante abordado pela autora é que, se por um lado existem diferentes graus de letramento, em função da maior ou menor competência dos indivíduos em utilizar a linguagem em suas práticas cotidianas, por outro lado, não se pode considerar que haja sujeitos *iletrados* em uma sociedade letrada. Nessas sociedades, mesmo indivíduos que não passaram por um processo escolar de alfabetização, ou seja, que não se submeteram a um

processo de aquisição da modalidade escrita da língua, participam de alguma forma de práticas de letramento, pois estas permeiam a imensa maioria das instâncias discursivas presentes nas relações sociais. Sobre essa questão, Tfouni (2010, p. 24) afirma que “do ponto de vista sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que isso pressuponha sua inexistência”.

Quando mencionamos o papel da escola no processo de letramento, temos em mente que ele tem por objetivo atender às diferentes demandas sociais, ou seja, o estudante precisa ser preparado para expressar-se por escrito, além de compreender e interpretar textos, dentro ou fora do ambiente escolar. O problema da escolarização do letramento é que a escola, durante muito tempo, restringiu seu conceito a um conjunto de práticas descontextualizadas que só tinham como objetivo a realização de testes e atividades no âmbito escolar, privando, dessa forma, o estudante do letramento social, que o incluiria em diversas práticas sociais da linguagem.

Além da já abordada limitação conceitual, esse “letramento escolar” dificulta a definição de critérios para a avaliação do grau de letramento do sujeito, principalmente em sociedades economicamente tão estratificadas como a brasileira. O padrão de instrução dos estudantes provenientes de classes privilegiadas é, de modo geral, superior ao daqueles vindos de classes menos abastadas, o que faz com que indivíduos da mesma idade e com os mesmos anos de estudo possuam diferentes graus de letramento.

Além disso, é preciso ter em mente que o letramento é um processo constante; não sendo possível, portanto, visar aos objetivos de letramento como produtos acabados. A concepção de letramento, se abordada como *produto*, pressupõe algo acabado, pronto para o uso, o que possibilitaria, a partir desse princípio, que o sujeito detentor do letramento como produto estivesse apto a valer-se da linguagem em qualquer situação comunicativa, algo praticamente impossível de se imaginar, haja vista as múltiplas situações de uso da linguagem com que o indivíduo pode se deparar no decorrer de sua vida.

Tfouni (2010, p. 55) ressalta que há ainda um ponto importante que diz respeito ao grau de letramento de um indivíduo: a autoria, segundo a qual o autor é aquele que organiza seu discurso escrito, imprimindo-lhe um direcionamento por intermédio de mecanismos de coesão e coerência, e orientando, com o uso de tais mecanismos, a construção dos efeitos de sentido, é característica do discurso produzido por sujeitos que apresentam certo grau de letramento. A figura do autor não se confunde com a do escritor ou com a do narrador. O

autor, mais do que reproduzir discursos, imprime ao seu texto características próprias, que direcionam a compreensão por parte de seu interlocutor. Essa característica permeia não somente o discurso escrito, mas também o discurso oral penetrado pela escrita.

Para que possamos entender com mais clareza a noção de autoria, precisamos compreender também a concepção de sujeito do Círculo de Bakhtin, que teoriza sobre a individualidade, mas em sua relação com a sociedade, que constitui o indivíduo e que é constituída por ele. De acordo com Sobral (2009, p. 47), “o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em relação com outros sujeitos, essa mesma sociedade”. Ainda conforme Sobral (2009):

Ao falar do sujeito, (...) dissemos que o enunciado tem um autor. Isso pode parecer estranho, pois autor é uma palavra muito carregada que não costuma ser usada para designar o “mero” agente de enunciações “corriqueiras”. Pode-se dizer que por autor o Círculo designa não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados, o que se justifica se pensarmos que, embora reconhecendo a especificidade dos discursos aos quais se costuma atribuir um autor, o Círculo considera os atos de discurso parte dos conjuntos dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, “autor” de seus atos. Assim, falar de autor no âmbito das teorias do Círculo implica pensar no contexto de ação dos sujeitos, e nas complexas tarefas que se realizam ao enunciar. Implica considerar (...) de um lado, o princípio dialógico (que segue a direção do interdiscurso, da relação com o outro) e, do outro, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral. Trata-se de elementos que estão contidos na própria superfície dos discursos, e que só aí nos são acessíveis, mas que não se esgotam nessa superfície. (SOBRAL, 2009, p. 61-62)

Consequentemente, segundo a concepção bakhtiniana, autor é todo aquele que produz enunciados orais ou escritos, pois todo enunciado é resultado de uma interação entre sujeitos em um contexto social. Faraco (2005) informa que Bakhtin considera o autor-criador um constituinte do objeto estético, exercendo a função de dar-lhe forma. Ainda conforme Faraco (2005), “autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)”.

A oralidade, assim como o letramento, envolve as práticas sociais de usos da linguagem, embora a primeira se manifeste na modalidade oral e a última, na modalidade escrita da língua. Deixemos claro que nossa ênfase no letramento em detrimento da oralidade deve-se ao tema deste trabalho, o qual se relaciona com a leitura e principalmente com a escrita, e que as práticas de oralidade têm enorme importância, tanto na escola quanto fora dela.

Em face do exposto, é possível afirmar que não há uma única forma de letramento, mas *letramentos*. Se considerarmos que o conceito de letramento relaciona-se às práticas sociais de uso da escrita em uma sociedade, e que essas práticas variam de indivíduo para indivíduo, ou de grupo social para grupo social, em função das diversas demandas comunicativas manifestadas em diferentes instâncias discursivas, precisamos considerar que ocorrem diversos letramentos, e que cada um deles se manifesta em diferentes níveis. Um indivíduo extremamente fluente em uma determinada instância discursiva pode não ser tão desenvolvido em outras. Cabe, portanto, à escola, verificar as necessidades sociais cotidianas que os estudantes encontram ou podem vir a encontrar durante suas vidas, para priorizar práticas pedagógicas que permitam que esses estudantes utilizem a escrita não somente como atendimento a uma demanda escolar, mas como uma prática de cunho realmente social.

1.2. Eventos de letramento

O objetivo de propor, em sala de aula, atividades que atendam às demandas sociais de uso da linguagem para os estudantes pode ser atingido caso o professor procure trabalhar com *eventos de letramento* que extrapolem os muros e os portões da escola. Pode-se conceituar um *evento de letramento* como uma situação em que uma ou mais pessoas realizam ações utilizando a leitura e a escrita. Essas práticas sociais de uso da escrita podem se manifestar nas mais diversas esferas de atividades (cotidiana, religiosa, profissional, jornalística, universitária, entre outras), e é importante que a escola leve em consideração esses usos reais da língua, para que não se insista em um ensino descontextualizado, que pouco contribua para a formação pessoal dos estudantes e que, conseqüentemente, não desperte seu interesse.

Embora muito se tenha falado até agora em eventos de letramento que dependem, direta ou indiretamente, da vivência escolar, há vários outros que se desenvolvem à margem da escola e que, em alguns casos, prescindem dessa vivência, haja vista que são praticados por quem nunca frequentou os bancos escolares. Conforme Marcuschi (2007, p.25), “[...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”.

Há, portanto, uma diversidade de eventos de letramento que independem parcial ou completamente da educação formal, como pagar contas em bancos ou casas lotéricas, “pegar”

ônibus, consultar guia de rua, copiar receitas, usar agenda para marcar compromissos, escrever bilhetes, entre outros eventos que se manifestam em instâncias de menor grau de formalidade. Há também, em contrapartida, uma diversidade de eventos que somente são praticados por quem possui conhecimento linguístico formal, e é especialmente nesses casos que a escola pode contribuir.

Conforme Rojo (2009, p. 102), há uma diversidade de letramentos com os quais os indivíduos lidam em suas práticas sociais de usos da linguagem escrita. Entre eles, há os chamados *letramentos dominantes* ou *institucionalizados* e os *letramentos vernaculares* ou *autogerados*. Os letramentos institucionalizados estão ligados a organizações formais, como a igreja, o comércio, o sistema jurídico, as burocracias, as universidades, etc. Esses letramentos se constituem em conhecimentos que permitem que a linguagem escrita circule em ambientes formais, e são valorizados socialmente. É importante que o estudante consiga ler e produzir textos em instâncias formais, e é papel da escola possibilitar esses eventos. O problema é que, frequentemente, os letramentos vernaculares, que não são regulados por instituições, mas são criados e legitimados socialmente para atender a demandas comunicativas da vida cotidiana, são desprezados ou desvalorizados pela cultura da formalidade.

Essa concepção é equivocada, pois as instâncias menos formais têm seu lugar e suas situações de uso, e — caso sejam marginalizadas — resultam também na marginalização dos sujeitos que delas fazem uso. Um bom exemplo de letramento vernacular ou autogerado é o uso do “*internetês*” em instâncias informais de uso da linguagem virtual, seja em comunicações síncronas ou assíncronas. O uso de abreviações e a interação com outras semioses, fatos comuns nesses tipos de comunicação, são inadequados para certas situações formais de uso da língua, mas são extremamente funcionais nos ambientes em que são comumente utilizados. Cabe, portanto, à escola, possibilitar aos estudantes a compreensão de que há situações de uso em que aquele letramento é adequado e que há outras em que ele é inadequado, valendo-se de conceitos como o de adequação e inadequação, sem, no entanto, desvalorizar aquele letramento vernacular que se autogerou para atender a demandas comunicativas legítimas.

Geraldi (2015) reflete sobre o fato de que a escrita, que deveria ser um mecanismo de inclusão — por ser uma tecnologia que propicia trocas culturais entre sujeitos — torna-se, em muitos casos, extremamente excludente, sendo utilizada, inclusive, como instrumento de dominação. Mesmo pessoas que não leem e não escrevem são atingidas por práticas de

letramento, o que torna a escrita um instrumento de submissão bastante eficiente. O autor chama a atenção para o fato de que a escola não pode funcionar como um meio de perpetuação de privilégios; e para que o ensino não seja manipulável ideologicamente por classes economicamente privilegiadas, o professor deve ter consciência dessa possibilidade, questioná-la e evitá-la no acontecimento de sua aula. Para que isso ocorra, o trabalho do professor não deve ser restrito à reprodução de metodologias ultrapassadas (como o ensino de gramática descontextualizada), mas deve ser amparado por pesquisas. O fazer pedagógico vai além do fazer científico, mas aquele não pode prescindir deste.

Esses estudos e reflexões apresentados por Geraldi (2015) levam-nos a refletir sobre a própria liberdade de expressão, e sobre como esse direito tem sido historicamente negado às classes menos favorecidas. Até mesmo as ideias que circulam socialmente têm sido restritas aos sujeitos que dominam as variedades formais de prestígio, enquanto as demais variedades (e, conseqüentemente, as ideias dos sujeitos que as utilizam) têm sido silenciadas. O discurso escrito é, habitualmente, um modo eficaz de as elites econômicas apresentarem e, mais do que isso, imporem suas posições de maneira persuasiva. Felizmente, as novas tecnologias, em especial a *Internet*, têm possibilitado a circulação de ideias a essas vozes historicamente silenciadas.

A escola deve aproveitar esses novos recursos para introduzir os estudantes nessa cultura letrada, para que tenham a possibilidade de fazer com que suas ideias circulem, o que é imprescindível para o pleno exercício da cidadania. O exemplo da *Internet* e da linguagem informal que nela circula — e que exige, para sua compreensão e para sua produção, letramentos específicos — é elucidativo da importância de se valorizarem os eventos de letramento que ocorrem em esferas informais, mas que, socialmente, são tão relevantes quanto os que circulam na escola e em outros ambientes institucionalizados.

1.3. Multiletramentos e letramento crítico

Nossas reflexões incidiram até o momento sobre a linguagem escrita, por razões já justificadas. Todavia, temos que ter em mente que, atualmente, principalmente em função da diversidade de suportes por intermédio dos quais circula a linguagem escrita, esta tem sido utilizada, cada vez mais frequentemente, em conjunto com outras semioses, como desenhos,

gráficos, sons, etc. Essa é uma realidade potencializada pelos novos meios de comunicação e pelas novas tecnologias da informação.

Outro aspecto que deve sempre ser levado em consideração, e cuja importância já foi ressaltada neste trabalho, é a multiplicidade de culturas com a qual convivemos atualmente: as fronteiras estão cada vez mais frágeis e as diferentes manifestações culturais, que outrora sofriam distinções mais rígidas, passaram, como consequência da globalização, a se interpenetrar. Esses fatos, relacionados ao conceito de letramento(s), deram origem a um novo termo: *multiletramentos*. Segundo Rojo (2012):

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

As situações acima apontadas — a multiplicidade cultural dos textos que circulam atualmente e a multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos — exigem multiletramentos. No primeiro caso, temos a necessidade de conhecer a realidade cultural dos elementos constituintes do texto, sejam elas provenientes de uma sociedade estrangeira ou de outro grupo social, sob pena de não produzirmos sentido a partir de textos de ampla circulação. No segundo caso, as diversas linguagens (ou modos, ou semioses) componentes dos textos chamados multimodais exigem capacidades para sua compreensão e produção (multiletramentos) para que tais textos façam significar. A relevância dessa abordagem passa pelo trabalho com os textos motivadores que apresentem uma diversidade de semioses, como charges, tirinhas, gráficos e infográficos, os quais devem ser compreendidos pelos estudantes para que estes possam construir sentidos que serão indispensáveis para a posterior produção escrita.

São exemplos de textos multimodais os hipertextos (que permitem leituras não lineares a partir de seus hiperlinks, que dão acesso a outros textos), infográficos (presentes em publicações impressas ou não, os quais mesclam linguagem verbal e não verbal), vídeos que utilizam textos escritos, etc. Para a produção e a compreensão desses textos, são necessários conhecimentos relativos a outros meios semióticos, que não apenas a linguagem escrita, a qual é insuficiente para suprir os letramentos necessários para as interações sociais demandadas pela vida hodierna.

No caso em que o conceito de multiletramentos refere-se à diversidade cultural, é relevante que a escola inclua em suas atividades não somente textos que são produzidos e que circulam em culturas estrangeiras e aos quais temos acesso em função da facilidade de divulgação proporcionada pelos meios de comunicação modernos, mas, principalmente, que dê voz a sujeitos tradicionalmente excluídos de meios formais de circulação de textos. As culturas de origem africana e indígena, manifestações de culturas regionais e produtos da cultura da periferia precisam ser incluídos, não apenas em função de sua relevância em textos atuais, mas porque é fato que boa parte dos estudantes se identifica com esses produtos, e essa é uma forma de inclusão desses sujeitos na cultura letrada tida como “de prestígio”.

É importante ressaltar que essa teoria não sugere a mera substituição de textos literários canônicos, os quais comumente circulam em ambiente escolar e que gozam de prestígio social, por textos considerados de menos prestígio; antes, prega o convívio entre manifestações culturais de diferentes matizes, as quais, na prática, já se interpenetram em textos contemporâneos.

Rojo (2012) faz importantes observações a respeito do conceito de multiletramentos:

Em qualquer dos sentidos da palavra ‘multiletramentos’ – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 22-23).

Há, ainda, um conceito fundamental quando se trata de letramentos, na escola ou fora dela: o de *letramentos críticos e protagonistas* (Rojo, 2009, p. 108). Atualmente, não se pode deixar de ter em consideração o contexto de produção dos textos lidos, o público ao qual se destinam, os textos pré-existentes com os quais se relacionam, entre outros fatores pragmáticos de textualidade, pois tudo isso são aspectos que influenciam a intencionalidade discursiva do produtor, e são influenciados por ela. O leitor deve levar em consideração que há elementos extratextuais que determinam e motivam sua produção, e que esse senso crítico é necessário para que sejam percebidas as ideias que subjazem aos textos produzidos.

Esse conceito tem uma transposição relevante, pois um trabalho, em sala de aula, que leve em consideração os letramentos críticos possibilitará a formação de estudantes que, por

intermédio de uma leitura criteriosa, serão competentes em lidar com textos produzidos de modo a perceber suas intenções, seus efeitos de sentido, por meio de uma compreensão ativa.

Teorias como as dos multiletramentos e do letramento crítico assumem relevância no contexto atual, em que os estudantes são bombardeados por informações provenientes das mais diversas fontes e produzidas com as mais variadas intenções. A partir do momento em que o estudante se vê como colaborador na construção dos sentidos dos textos em circulação, ele passa, citando Rojo (2009, p. 115), a “[...] transformar *patrimônios* em *fratrimônios*”, e, nesse sentido, “[...] a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua”.

As teorias relativas aos letramentos foram apresentadas neste capítulo em função de sua importância na determinação da tendência seguida pelo ensino de língua materna a partir de sua concepção e de sua difusão. A compreensão da necessidade de um ensino que atenda a objetivos pragmáticos de uso da linguagem em contextos sociais relevantes para a vida dos estudantes determinou uma guinada importante na concepção do ensino de línguas.

Isso ocorreu a partir do momento em que as concepções da linguagem em uso passaram a substituir, gradativamente, o ensino de gramática descontextualizada e de fatores meramente estruturais da língua por um ensino com textos reais, que circulam socialmente. O objetivo dessa mudança de perspectiva é proporcionar um letramento efetivo, que permita aos estudantes o exercício da cidadania, pelo menos no que tange aos usos da linguagem, o que não é pouco, tendo em vista as implicações sociais que podem advir dessa competência. Teorias do texto e do discurso, que serão abordadas no próximo capítulo, foram decisivas para as práticas a que nos propusemos chegar com a presente pesquisa.

CAPÍTULO II

OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS E OS PRINCÍPIOS DE TEXTUALIDADE

2.1 Fatores de textualidade

Conforme referido anteriormente, para que o trabalho com a produção textual proporcione os efeitos desejados, é necessário que o ensino de língua materna vá além do estudo descontextualizado de regras de gramática normativa. As normas gramaticais são uma ferramenta importante e imprescindível para a leitura e para a escrita, mas não bastam para que o estudante passe a utilizar a modalidade escrita de modo satisfatório, atendendo às demandas sociais de sua utilização. Além da aquisição de um repertório sociocultural, que permita ao estudante a interação com sua realidade, e dos conhecimentos normativos, esse discente necessita de outros conhecimentos linguísticos. Esses conhecimentos relacionam-se com os fatores que possibilitam que um texto possa ser reconhecido como tal.

Antes de discutir sobre esses fatores, é necessário que reflitamos sobre o conceito de **texto**. Não há unanimidade quanto a esse conceito; utilizaremos, portanto, o que é adotado pelos autores referenciados nesta pesquisa. De acordo com Costa Val (2006), “[...] pode-se definir texto [...] como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Portanto, sua classificação como texto — oral ou escrito — independe de sua extensão, desde que se constitua em um todo significativo. Ou seja: consideram-se textos tanto uma frase mínima, como um grito de “socorro”, quanto uma tese ou um romance, pois, em todos esses casos, há unidades linguísticas formalmente constituídas, dotadas de significado e produzidas com objetivos sociocomunicativos específicos.

Marcuschi (2012) é outro estudioso de teorias do texto que também ressalta as motivações pragmáticas da produção textual: “[...] o texto não é uma unidade virtual e sim concreta e atual; não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa”. Um texto, portanto, é produzido para comunicar (aspecto pragmático), possui materialidade linguística (aspecto formal) e significado (aspecto semântico). Uma unidade linguística que não atenda a esses parâmetros não pode ser considerada um texto.

Outro fator relevante para a compreensão dos aspectos aqui expostos é o conceito de *contexto*. Consideram-se contexto os elementos que extrapolam o texto, e que possuem participação ativa em sua produção. Conforme Marquesi & Cabral (2008):

A noção de contexto (...) refere-se ao ambiente extralinguístico do enunciado (...): o ambiente espacial e temporal, a finalidade e os participantes. (...) As operações de estruturação constituem uma espécie de trama articuladora dos procedimentos de representação linguística do contexto (contextualização) com os de organização da cadeia textual (textualização); sob as variáveis da interação social, elas fixam (...) os limites no interior dos quais o discurso se elabora, assim como os pontos de ancoragem da trama que sustentam o texto. Elas envolvem tanto a competência retórico-pragmática quanto a competência comunicativa. A primeira engloba os conhecimentos que o sujeito possui sobre o funcionamento dos princípios discursivos; a segunda se refere à capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (MARQUESI & CABRAL, 2008, p. 157-158).

É relevante, por conseguinte, que sejam levados em consideração os fatores contextuais, sempre que o texto for objeto de estudo. O contexto exerce forte influência sobre a materialidade linguística e sobre a construção de sentidos, seja no momento de sua produção, seja na construção de sentidos resultante de sua leitura.

Além dos aspectos contextuais, características relacionadas aos aspectos textuais devem ser levadas em consideração para que se produza uma materialidade linguística que possa ser definida como texto. A Linguística Textual classifica essas características como fatores de textualidade. Segundo Costa Val (2006):

Chama-se *textualidade* ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas um conjunto de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (COSTA VAL, 2006, p. 5).

Os fatores acima elencados são, portanto, essenciais para que se compreenda um texto como tal, e não como um amontoado de frases desconexas. Realizaremos uma breve exposição desses fatores, para que se possa ter uma ideia mais precisa desses elementos. O conceito de coesão textual será exposto juntamente com os demais, todavia, reservaremos a próxima seção deste capítulo para que possa ser realizada uma reflexão mais aprofundada acerca do fator de textualidade que receberá destaque nesta pesquisa.

2.1.1 Aspecto semântico: a coerência textual

A *coerência* é o fator de textualidade que assegura o sentido do texto. As relações expressas pela coerência são subjacentes à superfície textual, ou seja, não se manifestam linguisticamente, mas conceitualmente. Um texto é considerado coerente quando faz sentido para o interlocutor, ou, em outras palavras, quando apresenta conceitos compatíveis com a cosmovisão de quem ouve ou lê esse texto.

A coerência textual não é uma característica imanente do texto, mas é construída cooperativamente com o interlocutor. Portanto, para que essa construção de sentidos ocorra, é necessário que os interlocutores compartilhem a visão de mundo, bem como o conhecimento enciclopédico ou de mundo relativo ao tema abordado pelo texto. Boa parte dos conhecimentos necessários à compreensão e à interpretação de um texto não se explicita, e deve ser inferida pelo leitor para que o texto tenha êxito em termos de construção de sentidos.

Além da coerência relativa à visão de mundo dos interlocutores, chamada *coerência externa*, é necessário que ocorra também a coerência no nível interno. Se o texto afirma algo e, na sequência, contradiz o que foi afirmado anteriormente, ocorre um problema de ordem da *coerência interna* do texto. Esse nível de coerência apresenta uma relação íntima com o próximo fator a ser abordado, o qual se manifesta na materialidade linguística: a coesão textual.

2.1.2 Aspecto formal: a coesão textual

Um fator também relevante, e que receberá destaque na presente pesquisa, é a coesão textual. Esta consiste no modo como as relações subjacentes e os conceitos são expressos na superfície do texto. É responsável por toda ligação que dá unidade ao texto, proporcionando-lhe sentido. Enquanto a coerência consiste no nexos entre os conceitos, a coesão é a expressão desse nexos na superfície textual. Ou seja, conforme atesta Costa Val (2006, p.6), “a coesão é a manifestação linguística da coerência”.

Todavia, há textos que significam sem apresentar elementos de superfície que estabeleçam conexão entre os segmentos. Esses textos, no entanto, constituem exceções, como demonstraremos na seção deste capítulo reservada especificamente à coesão textual. A imensa maioria dos textos não pode prescindir dos elementos coesivos, uma vez que esses elementos são encarregados da “amarração” entre os diferentes segmentos do texto; e, quando

ocorrem, devem ser usados em conformidade com a norma, sob pena de tornarem o texto incoerente ou pouco aceitável, do ponto de vista pragmático.

2.1.3 Aspectos pragmáticos

Além da coerência e da coesão, há cinco fatores pragmáticos da textualidade: *intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade*.

A *intencionalidade* é o esforço do produtor em criar um texto significativo, inteligível, que satisfaça os objetivos comunicativos a que se propõe. O conceito de intencionalidade abrange ainda os objetivos comunicativos que motivam a produção do texto, que podem ser informar, persuadir, ofender, etc. Esse aspecto relaciona-se, portanto, às intenções subjacentes ao texto; e ao empenho do locutor em produzir um discurso que seja aceitável para seu interlocutor.

A *aceitabilidade* relaciona-se à expectativa que tem o ouvinte/leitor de que o material linguístico que lhe é apresentado seja um texto coerente, coeso e adequado aos aspectos sociocomunicativos esperados para um texto; e que o leve a adquirir algum conhecimento ou a cooperar com os objetivos de quem o produziu, no sentido da construção dos significados.

O conceito de *situacionalidade* refere-se à adequação do texto ao contexto em que ocorre. O contexto tem a capacidade de determinar o sentido do discurso e, para que um texto atinja seus objetivos, é necessário que esteja adequado à situação sociocomunicativa. A situacionalidade pode ser considerada um critério estratégico, pois contribui não apenas para a interpretação do texto – relacionando-o ao seu contexto interpretativo – mas orienta a própria produção.

A produção de um gênero discursivo qualquer exige requisitos que são situacionalmente definidos. Conforme Marcuschi (2008, p. 129), “em certo sentido, todo texto conserva em si traços da situação a que se refere ou na qual deve operar. A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”. Caso o texto produzido não esteja ancorado em critérios pré-definidos de situacionalidade, ele não se relacionará com os possíveis contextos de interpretação, e será, por conseguinte, pouco proveitoso do ponto de vista da construção de sentidos.

A *informatividade* diz respeito às informações apresentadas pelo texto. Um texto que não seja informativo, que somente apresente dados conhecidos pelo interlocutor, torna-se desinteressante do ponto de vista conceitual, dificultando, muitas vezes, a construção do sentido do texto. É óbvio que um texto não pode apresentar somente informações novas, sob pena de tornar-se incompreensível ao leitor ou ouvinte; é preciso, portanto, haver um equilíbrio entre as informações novas e informações conhecidas, para que o texto seja, simultaneamente, interessante e compreensível aos interlocutores.

Finalmente, a *intertextualidade* é o fator de textualidade responsável pelo diálogo entre o novo texto e outros já produzidos. Pode-se referir à intertextualidade em seu sentido amplo e em seu sentido estrito. Em sentido amplo, o conceito de intertextualidade refere-se à utilização de ideias provenientes do senso comum, da fala coletiva e polifônica que circula nos grupos sociais. Em sentido estrito, refere-se a textos específicos, que já foram produzidos e que circulam socialmente, os quais permeiam novos textos produzidos. Em alguns casos, o conhecimento dos textos antigos é indispensável para a compreensão dos novos textos.

São esses, portanto, em conjunto com a coerência e a coesão, os fatores necessários para que um texto possa ser reconhecido como tal, nos planos semântico, formal e pragmático. Apresentados esses conceitos, partiremos para um estudo mais detalhado da coesão textual, aspecto relevante para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

2.2 Coesão textual

A coesão textual, conforme mencionado, é o fator de textualidade responsável por manter a continuidade (formal e semântica) do texto; daí a conhecida metáfora do “laço” promovido por esse aspecto formal. A coesão apresenta-se como um fator relevante para a textualidade, pois, na imensa maioria dos casos, é por intermédio de suas operações no campo linguístico que o texto apresentará o sentido desejado. Antunes (2005) apresenta três relações textuais responsáveis pela coesão: a *reiteração*, a *associação* e a *conexão*. A primeira delas, a *reiteração*, consiste na retomada de elementos textuais já expressos. Esse retorno a segmentos prévios tem o objetivo de manter a continuidade textual.

A segunda relação, a *associação*, é criada a partir da utilização de termos do mesmo campo semântico, ou seja, palavras com semelhança ou relação entre seus significados. Esse fator contribui para a unidade temática do texto.

A terceira relação, a *conexão*, ocorre entre as orações, e, eventualmente, entre períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto. É realizada por intermédio de unidades linguísticas que desempenham essa função – conjunções, preposições e suas locuções – ou por meio de expressões de valor circunstancial (advérbios e locuções adverbiais). Esses elementos são denominados conectivos.

Outros autores, como Koch (2011) e Fávero (2009) apresentam classificações ligeiramente distintas das propostas por Antunes (2007). Koch (2011) propõe a divisão dos elementos de coesão em *remissão* e *sequenciação*; Fávero (2009) apresenta os conceitos de *coesão referencial*, *coesão recorrencial* e *coesão sequencial stricto sensu*. Todas essas classificações dão conta da teorização necessária para o trabalho com a coesão textual em sala de aula; apresentam, inclusive, muito mais semelhanças do que diferenças. Optaremos, todavia, no presente trabalho, pela obra sobre coesão e coerência de Antunes (2007), por questões didáticas relativas às práticas pedagógicas que propomos.

É importante frisar — antes de iniciarmos os estudos mais específicos sobre fatores de coesão textual — a concepção de coesão textual que adotamos nesta pesquisa. De acordo com Fávero (2009, p. 10): “Coesão e coerência constituem fenômenos distintos pelo fato de: a) poder haver um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condições de formar um texto (a coesão não é condição nem suficiente nem necessária para formar um texto)”.

Para exemplificar a afirmação acima, a autora propõe o seguinte exemplo (2009, p. 10): “Maria está na cozinha. A cozinha tem as paredes com azulejos. Os azulejos são brancos. Também o leite é branco”. Com esse exemplo, a autora demonstra que a retomada de elementos anteriormente expressos é insuficiente para garantir coerência a esses enunciados. Portanto, por mais que tenham sido utilizados mecanismos formais de coesão, tal operação foi ineficiente para proporcionar a coerência, e esse trecho não pode ser considerado um texto, em função de sua deficiência semântica.

A autora prossegue (2009, p. 11): “b) pode haver textos destituídos de coesão mas cuja textualidade se dá no nível da coerência”. Como exemplo, é utilizado um texto (2009, p. 11): “Luiz Paulo estuda na Cultura Inglesa. Fernanda vai todas as tardes ao laboratório de física do colégio. Mariana fez 75 pontos na Fuvest. Todos os meus filhos são estudiosos”. Nesse exemplo, a autora demonstra como um texto, aparentemente desconexo e sem mecanismos superficiais de coesão, pode produzir sentido, independentemente de mecanismos de coesão.

Esses exemplos demonstram que a coesão não é condição nem necessária nem suficiente para a coerência no contexto de determinados gêneros discursivos/textuais, sendo importante ressaltar que esses fatores não podem ser vistos como indissociáveis. Todavia, quando a coesão ocorre, deve seguir as regras pertinentes ao gênero materializado; caso contrário, será prejudicada a produção de sentidos.

Realizaremos, doravante, um estudo mais aprofundado dos mecanismos de coesão textual, baseado no trabalho de Antunes (2007). O quadro a seguir (ANTUNES, 2007, p. 51) apresenta a distribuição desses recursos, sobre os quais realizaremos comentários posteriores.

| A COESÃO DO TEXTO | Relações textuais | Procedimentos | Recursos | |
|-------------------|-------------------|---|---|--|
| | 1. REITERAÇÃO | 1.1. Repetição | 1.1.1. Paráfrase | |
| | | | 1.1.2. Paralelismo | |
| | | | 1.1.3. Repetição propriamente dita | <ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática |
| | | 1.2. Substituição | 1.2.1. Substituição gramatical | Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios |
| | | | 1.2.2. Substituição lexical | Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais |
| | | | 1.2.3. Elipse | Retomada por elipse |
| | 2. ASSOCIAÇÃO | 2.1. Seleção lexical | Seleção de palavras semanticamente próximas | <ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relação parte/todo |
| | 3. CONEXÃO | 3.1. Estabelecimento das relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos | Uso de diferentes conectores | <ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções |

Verificaremos, portanto, como os recursos coesivos apresentados são utilizados para o estabelecimento da coesão textual. São operações práticas, de repetição, de substituição de termos, de uso de palavras semanticamente próximas e de uso de conectivos.

2.2.1 Reiteração

As relações textuais de *reiteração* são estabelecidas por meio de procedimentos de *repetição* e de *substituição*. Iniciaremos nossos estudos dos procedimentos coesivos pelos recursos de **repetição**: a *paráfrase*, o *paralelismo* e a *repetição propriamente dita*.

1. *Paráfrase*: ocorre quando dizemos novamente algo que já havia sido dito anteriormente, todavia, utilizando outras palavras. Acontece, portanto, uma nova formulação de um fragmento textual. É um modo eficiente de retomar um segmento anterior, possibilitando, ainda, um novo modo de expressar uma mesma ideia ou um mesmo conceito, de modo a facilitar a compreensão por parte do interlocutor. Os trechos parafrásticos são introduzidos, normalmente, por expressões do tipo *em outras palavras, isto é, ou seja, em síntese*, etc.
2. *Paralelismo*: recurso utilizado para coordenar elementos sintaticamente idênticos, para que apresentem uma mesma estrutura gramatical. É também chamado de *simetria de construção*. Não se trata exatamente de uma regra gramatical, mas de uma diretriz estilística, além de ser um recurso coesivo. Além de sua ocorrência no nível sintático, o paralelismo deve ocorrer também no nível semântico: quando se coordenam duas ideias que não possuem nenhum tipo de correlação de significado, ocorre uma quebra de paralelismo semântico.
3. *Repetição propriamente dita*: como o próprio nome indica, a repetição se dá quando uma unidade linguística que já apareceu previamente volta a ocorrer, com o objetivo de marcar a continuidade do tema que está sendo abordado. Embora a repetição em excesso seja um problema estilístico, não se pode prescindir do uso do recurso da repetição em um texto, principalmente quando se trata da utilização de termos técnicos ou de conceitos teóricos. Seria muito difícil, por exemplo, manter a continuidade temática deste texto se se buscasse evitar a repetição da palavra *linguística*, mesmo porque suas possibilidades de substituição são bastante restritas. A repetição propriamente dita é, por conseguinte, um recurso coesivo importante, responsável pela

retomada de ideias previamente expostas e pela conseqüente manutenção do eixo temático, o que assegura a progressão textual.

Trataremos, doravante, dos recursos coesivos de **substituição**: *substituição gramatical*, *substituição lexical* e *elipse*.

1. *Substituição gramatical*: é a substituição de uma palavra ocorrida previamente por um pronome ou por um advérbio. Ganha destaque, nesse caso, a função dos pronomes, que são elementos que têm por função primordial a substituição, assegurando, dessa forma, a cadeia referencial do texto. Os pronomes anafóricos e catafóricos exercem, nesses casos, a função coesiva que alguns autores chamam de referenciação: fazem referência a termos de ocorrência prévia (no caso da anáfora) ou de ocorrência posterior (no caso da catáfora). Expressões adverbiais de tempo e de lugar também são categorias gramaticais eficientes como mecanismos de substituição. Portanto, a substituição de palavras por unidades gramaticais pronominais e adverbiais, mantendo uma relação de referenciação entre diferentes segmentos do texto, é o que podemos denominar *substituição gramatical*.
2. *Substituição lexical*: é a substituição de uma palavra por outra que lhe seja equivalente em um contexto específico, evitando repetições desnecessárias. Pode-se substituir uma palavra por um sinônimo, por um hipônimo, por um hiperônimo ou por uma palavra que a caracterize em uma situação textual particular, a partir de um campo associativo. Esses termos tanto podem substituir palavras quanto recapitular blocos inteiros.
3. *Elipse*: chamada por alguns autores de *substituição por zero*, a elipse é a omissão de um termo de ocorrência prévia que pode facilmente ser inferido ou recuperado pelo contexto.

São esses, portanto, os recursos coesivos referentes aos procedimentos de repetição e de substituição, os quais, por sua vez, são responsáveis pelas relações textuais de reiteração.

2.2.2 Associação

A associação semântica entre as palavras é o recurso coesivo mais comum, presente na imensa maioria dos textos, com exceção dos chamados “textos mínimos”, compostos de poucas palavras, como avisos, minicontos e anúncios, entre outros. Como os textos possuem

uma unidade temática — sendo essa uma condição para que ocorra a coerência — é de se esperar que haja uma grande ocorrência de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. Essa é a relação de coesão que ocorre de modo mais natural, e que apresenta menos desafios em termos metacognitivos.

Essa relação textual pode se dar entre antônimos e entre palavras que estabelecem a relação parte/todo (chamada *partonímia* ou *meronímia*), como ocorre em rio, margem, nascente, foz; trânsito, carro, veículo, semáforo, etc. Nesse caso, por conseguinte, o estabelecimento da coesão textual ultrapassa as marcas de superfície textual, ocorrendo no nível dos sentidos, contribuindo decisivamente para a coerência textual.

2.2.3 Conexão

A *conexão* é a relação coesiva que desempenha a função de estabelecer a *sequenciação* das diferentes partes do texto, por intermédio dos conectivos. Os termos conectivos são as conjunções e preposições (e respectivas locuções), além de alguns advérbios e locuções adverbiais. Esses elementos estabelecem o nexos não somente entre orações e termos de orações, mas também entre períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos.

O trabalho com os conectivos, segundo Antunes (2007), é de extrema relevância, pois, além de ligar os segmentos textuais, boa parte desses elementos indica a orientação discursivo-argumentativa que o autor confere a seu texto. Daí, portanto, a relação íntima entre a coesão e a coerência: apesar de os conectores manifestarem-se no plano linguístico, as características semânticas dos elementos de conexão exercem influência determinante no plano conceitual.

O trabalho com conectivos em sala de aula, tradicionalmente, tem sido realizado por intermédio da utilização de listas de conjunções, preposições ou advérbios, relacionando-os à análise de determinadas orações coordenadas ou subordinadas. É um modelo que já se mostrou ineficiente, tendo em vista a dificuldade generalizada dos usuários da língua com esse tipo de estrutura na modalidade escrita. Essa dificuldade ocorre, provavelmente, por dois motivos: o primeiro deles é a delimitação do estudo da ocorrência desse tipo de recurso coesivo ao nível da oração, sendo que, conforme já mencionamos, conectivos podem ligar blocos maiores de texto, determinando, ainda, sua orientação discursivo-argumentativa. Outro problema relacionado a essa metodologia é a restrição quase completa do estudo dos

conectivos ao nível sintático do texto, desconsiderando, dessa forma, a relevância semântica dessas estruturas para os sentidos locais e global do texto.

Sugerimos, neste trabalho, uma abordagem semântica desses aspectos em sala de aula, partindo dos valores semânticos dos conectivos (adição, oposição, conclusão, explicação, causa, consequência, comparação, etc.) em contextos específicos, haja vista que uma mesma estrutura pode funcionar, em diferentes situações, com sentidos diferentes. Esse assunto será abordado, com maiores detalhes, no capítulo destinado à análise dos dados.

O objetivo desta pesquisa em buscar opções de atividades que trabalhem com as dificuldades apresentadas pelos estudantes na utilização de conectivos partiu da observação dos textos produzidos pelos estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, que apresentavam dificuldade no manuseio de tais elementos. Costa Val (2006) observou, em seu trabalho, uma quantidade considerável de estudantes que manifestavam as mesmas dificuldades. A autora apresentou exemplos reais de produções textuais que pareciam ter sido elaboradas por livre associação, como ideias jogadas no papel, sem qualquer correlação entre si.

Essas dificuldades são bastante comuns nas produções textuais dos estudantes, e o mais preocupante é que boa parte dos que apresentam essas dificuldades, de forma acentuada, nos últimos anos do Ensino Fundamental, fracassam no Ensino Médio. Esse fracasso ocorre não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas nas demais, o que pode ser comprovado por meio das constantes queixas de profissionais de outras disciplinas de que “muitos alunos não conseguem passar as ideias para o papel”.

A dificuldade na gestão de elementos de conexão na produção textual, apresentada por um importante número de estudantes, pode ter outros motivos, além dos anteriormente apresentados. Essa dificuldade pode decorrer de práticas pedagógicas equivocadas. Segundo Antunes (2003), ainda se pode constatar, no trabalho com a escrita

[...] a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de

ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social. (ANTUNES, 2003, p. 26)

Como é possível constatar, são diversos os motivos que podem levar às dificuldades com o uso de conectivos apresentadas pelos estudantes. É fundamental que o professor encontre formas de sanar esses problemas, objetivando não somente a continuidade do desenvolvimento dos estudantes em sua vida escolar, mas sua desenvoltura com quaisquer situações de uso da escrita formal com que possam se deparar no decorrer de suas vidas acadêmicas e profissionais.

Dessa perspectiva, e considerando os problemas verificados nas produções dos estudantes e os pressupostos teóricos apresentados, buscamos, nesta pesquisa, apresentar uma sequência didática que privilegie o trabalho com os conectivos (além de considerar outros aspectos coesivos), de modo a proporcionar aos discentes conhecimentos que lhes possibilitem um aprendizado e, conseqüentemente, utilização pertinente desses princípios de textualidade em suas produções escritas. Portanto, a finalidade é encontrar soluções práticas para o ensino desses conectivos com a turma do 9º Ano, que proporcione o domínio desses recursos na escrita, bem como um auxílio ao professor na solução desse problema tão relevante em sala de aula. A utilização adequada desses elementos atenderá, espera-se, a objetivos mais amplos, como o de produção de textos mais coerentes e bem estruturados.

2.3 Gêneros textuais

A consciência da necessidade de uma educação voltada para o letramento dos estudantes, juntamente com a emergência de abordagens teóricas que compreendem estudos do texto e do discurso, e que extrapolam a gramática da oração, trouxeram à tona a necessidade de uma educação linguística voltada para objetivos pragmáticos, uma vez que todos os campos da atividade humana são permeados pela linguagem. A perspectiva dos estudos linguísticos mais recentes para que o ensino de língua atendesse a esses objetivos pragmáticos — e que veio a tornar-se uma recomendação prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais — foi o trabalho com gêneros discursivos/textuais, orais e escritos. A teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso é importante, nesse sentido, em função do estudo de textos reais, com circulação social, pois, de acordo com Bakhtin (2003):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

É por intermédio desses *gêneros textuais* ou *do discurso*¹, marcados sócio-historicamente, que se manifestam todas as situações comunicativas verbais. A afirmação de que os gêneros são marcados sócio-historicamente parte do princípio de que as práticas de linguagem são aquisições culturais acumuladas pelos grupos sociais no curso da história, ou seja, são construídas por uma comunidade de falantes com o objetivo de atender a necessidades comunicativas que surgem em determinados momentos históricos. Daí o conceito bakhtiniano da relativa estabilidade dos gêneros discursivos: por mais que esses gêneros sejam convenções construídas coletivamente, estão sujeitos a modificações decorrentes de novas demandas comunicativas, de sua veiculação por intermédio de novos suportes, da criatividade de seus produtores, etc.

Apesar das convenções sociais que influenciam a utilização dos gêneros textuais, estes não são estáticos, conforme já mencionamos. Ao contrário, são extremamente maleáveis e dinâmicos, e moldam-se (relativamente) em função da criatividade do falante e das necessidades comunicativas. Quando afirmamos que os gêneros modificam-se de acordo com a criatividade do falante, devemos considerar que alguns desses gêneros, principalmente os mais formais, apresentam maior resistência às interferências do usuário, por serem presos a convenções mais rígidas; o que não significa que também não possam se adaptar e sofrer alterações.

Certos enunciados são socialmente aceitos em certas situações comunicativas, e alguns se submetem mais à criatividade individual do que outros. Um bilhete informal seria um gênero adequado à comunicação familiar; ofícios e memorandos são adequados à correspondência burocrática; a fala informal é adequada a uma conversa íntima pelo telefone;

¹ Os termos “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” ocorrem com acepções distintas em diferentes teorias linguísticas. Enquanto Bakhtin, responsável pela concepção da teoria de gêneros, refere-se a essas entidades como “gêneros do discurso”, autores envolvidos com a transposição da teoria para o ensino utilizam a terminologia “gêneros textuais”. Como tanto autores que seguem essa linha quanto o próprio Bakhtin são contemplados pela bibliografia da presente pesquisa, utilizaremos os termos “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” como sinônimos.

a fala formal é o gênero oral exigido em uma defesa de tese. Os gêneros discursivos/textuais podem ser considerados uma linguagem padrão, e são antes fatos sociais do que linguísticos. O ensino de língua baseado em gêneros textuais deve, portanto, levar em consideração os recursos formais e linguísticos e o contexto sociocomunicativo em que o texto está inserido.

Bakhtin (2003) classifica os gêneros do discurso em *primários* e *secundários*. Gêneros primários seriam textos mais simples, da ideologia do cotidiano, que comumente circulam em contextos de menor grau de formalidade, Já os gêneros secundários são aqueles de maior complexidade e elaboração, que circulam em instâncias comunicativas mais formais e institucionalizadas.

Os gêneros secundários, em razão de seu grau de dificuldade e de seu prestígio junto à sociedade, têm mais espaço em sala de aula, este também um ambiente institucional. Ao trabalhar com tais gêneros, todavia, o professor precisa ter o cuidado de não depreciar os gêneros primários, que, apesar de informais, têm tanta importância, em termos sociocomunicativos, quanto aqueles a que se confere, geralmente, maior prestígio.

Bakhtin (2003) ressalta também que os enunciados não se criam a partir da vontade de indivíduos, mas são legitimados e maturados por práticas sociais, motivados por necessidades comunicativas. Segundo o autor (2003, p. 268), “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”.

Os gêneros do discurso são enunciados linguísticos que utilizamos, cotidianamente, para estabelecer comunicação em nossos ambientes sociais. Todavia, se, em termos práticos, utilizamos vários desses gêneros com desenvoltura, em termos teóricos, podemos não fazer a mínima ideia de sua existência. Daí a importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, pois, se os gêneros primários, em geral, são absorvidos pelos falantes naturalmente, em suas práticas comunicativas cotidianas, outros gêneros de maior complexidade não podem prescindir de uma análise estrutural, textual, contextual ou semântica.

É evidente que o contrário também ocorre, em função da incapacidade para dominar o repertório de gêneros que circula nas práticas comunicativas mais informais. Conforme o próprio Bakhtin (2003):

Muitas pessoas que dominam magnificamente um língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões culturais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana (BAKHTIN, 2003, p. 284-285).

O professor precisa estar atento a essa reflexão do autor, pois tanto a supervalorização dos gêneros secundários quanto a inferiorização dos gêneros primários são atitudes que podem acarretar problemas quanto à competência linguística dos discentes.

Com base na teoria bakhtiniana, podemos afirmar, portanto, que o conhecimento dos gêneros discursivos é tão importante para o falante quanto o conhecimento de regras gramaticais: de nada adianta o domínio destas se o indivíduo não possui repertório de formas de enunciado para transpor em suas práticas comunicativas.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Nessa perspectiva, o autor deixa claros alguns conceitos indispensáveis para a compreensão do funcionamento de aspectos linguísticos e textuais quando se fala sobre texto e discurso: *tipo textual*, *gênero textual* e *discurso*.

- *Tipo textual*: caracteriza-se como sequências linguísticas, e não como enunciados materializados. São as sequências *narrativas*, *argumentativas*, *expositivas*, *descritivas* e *injuntivas* que compõem os gêneros textuais.
- *Gênero textual*: conforme conceito já apresentado neste trabalho, é uma ação de linguagem empírica, materializada em situações comunicativas reais, relativamente estável e motivado por necessidades sociocomunicativas.
- *Domínio discursivo*: é a esfera da atividade humana, indicando instâncias discursivas (discurso jurídico, discurso acadêmico, discurso religioso, entre outros.). Não se refere a um gênero em particular, mas origina vários deles, uma vez que o gênero é institucionalmente marcado.

Não se deve, portanto, confundir os conceitos de tipo textual e de gênero textual: enquanto o primeiro é norteado por sequências linguísticas, o último é marcado por sua

função sociocomunicativa. Não há uma dicotomia entre gênero e tipo, mas uma relação de complementaridade.

O conceito de tipos textuais nasce da teoria de sequências textuais, de Jean Michel Adam. Bonini (2005) faz algumas considerações a respeito das pesquisas desse estudioso. Os estudos de Adam aproximam a linguística textual e a análise do discurso francesa, estabelecendo uma noção de texto como um objeto determinado pelo discurso. A sequência textual é vista, portanto, como um conjunto de proposições psicológicas utilizadas como recurso de composição dos vários gêneros.

O trabalho de Adam recebeu influência de importantes pesquisadores, como Bakhtin, Rosch, Werlich e Van Dijk. Os conceitos formulados por Bakhtin, especialmente, foram determinantes para a teoria das sequências textuais. Bakhtin afirma que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, determinados pela sua função sócio-comunicativa. Propõe ainda, conforme mencionado anteriormente, duas categorias de gênero: os primários e os secundários. Os gêneros primários são aqueles menos complexos, da ideologia do cotidiano; e os secundários, os gêneros mais complexos, institucionalizados.

Adam utiliza o conceito de estabilidade de Bakhtin para propor que os gêneros primários sejam vistos como tipos nucleares, responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários. Os gêneros primários constituem-se, portanto, em sequências textuais, ou seja, componentes textuais dos gêneros secundários. Essas sequências, conforme Adam, são os principais componentes para a atividade com textos.

Sequência, conforme Adam, passa a ser definida como uma rede que pode ser decomposta em partes que se ligam ao todo que a constituem; e uma entidade com autonomia relativa, com organização interna própria. Inicialmente, Adam concebeu sete tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica. Posteriormente, o pesquisador reduziu essa sequência para cinco: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

A sequência narrativa prototípica, conforme Adam, possui as seguintes características: a sucessão de eventos, a unidade temática, os predicados transformados, o processo, a intriga e a moral.

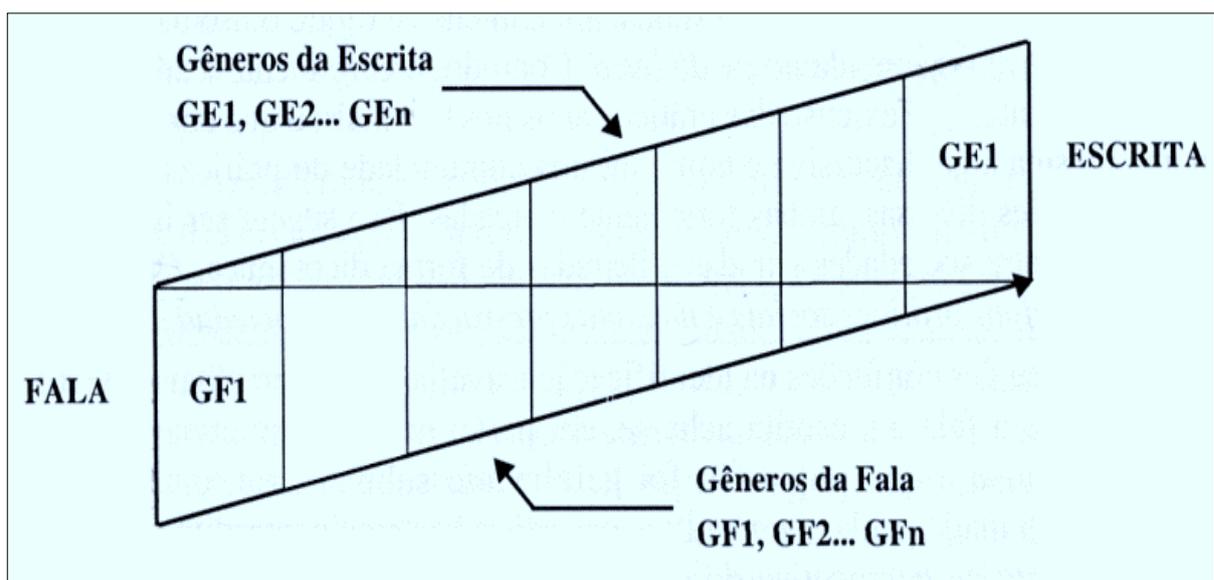
Já a sequência argumentativa, que tem por objetivo o convencimento e a persuasão, tem como principal característica a contraposição de enunciados, por intermédio de operadores argumentativos, sendo formada por três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão.

A sequência descritiva, por sua vez, é apontada por Adam como a menos autônoma de todas, por ser difícil a sua predominância em um texto. É dividida em três partes: uma ancoragem, uma dispersão de propriedades e uma reformulação.

A sequência explicativa compreende três fases: o questionamento, a resposta ao questionamento e a sumarização da resposta, avaliando o problema.

A sequência dialogal é o componente principal, segundo Adam, dos gêneros textuais mais característicos da comunicação humana (a conversação e suas variantes), tendo como característica fundamental, o fato de ser poligerada.

Não há como falar em gêneros textuais sem mencionar a questão da variação linguística. Tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, os gêneros variam em função de seu grau de formalidade. Há gêneros da fala formais e informais, que se manifestam nas mais diversas instâncias discursivas; ocorre o mesmo com os gêneros da escrita. Marcuschi (2007, p. 38) representa da seguinte forma a fala e a escrita no contínuo dos gêneros textuais:



A fala e a escrita variam ao longo desse contínuo, onde temos, em GF1, a fala prototípica (informal), em que se situa a maioria dos gêneros dessa modalidade. Conversas cotidianas, em ambiente íntimo, enquadram-se nesse caso. À medida que o gráfico se eleva, eleva-se também o grau de formalidade, chegando até os gêneros de fala que circulam em instâncias discursivas mais formais, como a jurídica e a acadêmica, por exemplo. Com os gêneros da escrita ocorre o mesmo: em GE1, temos a escrita prototípica (formal); à proporção que o gráfico descende, diminui também o grau de formalidade, como a que ocorre em aplicativos de conversa síncrona pela *internet*, permeados de aspectos da fala informal.

Os aspectos de variação linguística também devem ser considerados pelo professor, haja vista que cada estudante possui sua história, em termos culturais e linguísticos, e essa realidade influenciará no modo como esse sujeito em formação lidará com o material linguístico e com as teorias que lhe forem apresentadas em sala de aula.

Em relação aos gêneros textuais, é relevante, ainda, mencionar a questão do *suporte*. Entende-se por *suporte* a superfície física na qual é veiculado um texto. Esse aspecto é tão importante que, em muitos casos, determina a classificação do gênero. Se, por exemplo, a mensagem lacônica “*Reunião às 15 horas*” for escrita em um pedaço de papel e deixada sobre uma escrivaninha, em um ambiente profissional qualquer, teremos um *bilhete*; todavia, se essa mesma mensagem for enviada por intermédio de um aplicativo de *smartphone*, teremos, por exemplo, um texto do gênero *mensagem de aplicativo de bate-papo*. O suporte, portanto, é relevante não apenas para a materialização do texto, mas também para a sua classificação em função das especificidades de sua motivação sociocomunicativa.

Marcuschi (2008) classifica os suportes dos gêneros textuais em *convencionais* e *incidentais*. *Suportes convencionais* são aqueles produzidos com a finalidade inicial de dar suporte a algum gênero. Livro, jornal, revista, rádio, telefone, televisão são exemplos de suportes convencionais, ou seja, produzidos com o objetivo de veicular determinados gêneros textuais. Já por *suportes incidentais* classificam-se os meios físicos que eventualmente trazem textos, mas que não são produzidos, inicialmente, com esse objetivo. Exemplos de suportes incidentais são as embalagens de produtos, camisetas, para-choques de caminhão, muros, paredes, etc. Esses meios são produzidos com finalidades específicas e podem possuir, como finalidade secundária, a função de suporte a algum gênero textual.

A questão dos suportes é um tema de importante abordagem em sala de aula, em função dos diferentes suportes com os quais os estudantes se depararão durante suas vidas, tanto para leitura quanto para produção de textos.

Geraldi (2015) afirma que a necessidade de incorporação de novas práticas ao ensino de língua materna pode ser constatada por inúmeros pesquisadores, que já demonstraram que os estudantes que foram submetidos ao ensino centrado na gramática normativa descontextualizada tornaram-se, ao final da escolarização, meros repetidores de leituras mal compreendidas e mal interpretadas. Uma solução encontrada com base justamente nas pesquisas em linguística foi o trabalho com gêneros textuais, orais e escritos, que fazem ou que venham a fazer parte do cotidiano do estudante.

Segundo o autor, o ingresso do texto em sala de aula, não como uma mera materialidade linguística destinada à localização de exemplos, mas como objeto de reflexão, foi um grande avanço. No entanto, Geraldi lembra que se deve ter muita cautela para que o trabalho com gêneros textuais não se torne, comodamente, um mero trabalho de classificação, o que constituiria a simples substituição de uma estrutura teórica por outra, ambas com pouca aplicação pragmática no que tange às práticas sociais de uso da linguagem.

Conforme Geraldi (2005), alguns perigos podem advir do trabalho com textos em sala de aula, pois ele pode ser tentador no sentido de uma cômoda e mera classificação, o que seria a substituição da gramática pelo texto como elemento central da aula de língua materna, sem nenhum ganho, todavia, do ponto de vista prático. Outro risco é a utilização de textos como justificativa para a mera classificação de elementos gramaticais, acompanhada de um recrudescimento das imposições de correção gramatical. Deve-se compreender a teoria dos textos como uma opção pragmática de trabalho com a linguagem, e não como mera ferramenta eleita, sem nenhum benefício prático, em substituição a outra comprovadamente ineficaz.

O trabalho com textos em sala de aula é ainda uma opção interessante — como o autor considera na sequência de seu texto — para possibilitar a circulação da cultura escrita entre os brasileiros. Sua circulação é restrita em nossa sociedade, em função de nossa baixa escolaridade e da falta de hábito de leitura, e um maior contato com textos produzidos com objetivos práticos e para leitores reais pode facilitar essa disseminação da cultura escrita. A leitura e a escrita são necessidades sociais, muitas vezes cerceadas por imposições de uma

sociedade desigual, e essas necessidades devem ser satisfeitas por um ensino que possibilite a circulação de textos reais e relevantes dentro e fora do ambiente escolar.

Geraldi também aborda, nessa mesma obra, as mediações pedagógicas que devem ser operadas pelo professor no processo de produção textual de seus discentes. O autor informa que a mudança de nomenclatura – de redação para produção textual – tem uma motivação importante, pois passa pela concepção de escrita como processo, e não como mero produto. Pensar em produção implica uma mentalidade muito mais voltada para um trabalho do que para simples inspiração. O professor deve mediar esse processo, possibilitando aos estudantes um convívio com textos — e não sua simples classificação em gêneros, tipos, ou a classificação de suas estruturas formais — para que haja uma familiarização.

Em seguida, o professor deve planejar atividades que envolvam projetos de textos, escritas e reescritas, entre outros recursos, dependendo do gênero trabalhado na sequência didática. Essa é a ideia central da presente pesquisa: auxiliar no processo de letramento dos estudantes do 9º ano, capacitando-os de conhecimentos sobre os elementos de textualidade, além de regras de gramática contextualizadas e transponíveis em suas produções textuais, por meio de sequências didáticas formuladas a partir de gêneros textuais.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa possui natureza quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa foi realizada com base na bibliografia em referência e a partir das produções iniciais dos estudantes participantes. Realizamos um levantamento do número de incidências de cada uma das dificuldades ocorridas nos textos em análise, sendo essas dificuldades determinantes na ênfase que foi dada a cada um dos aspectos estudados durante os módulos.

Já a análise qualitativa foi realizada por intermédio da comparação entre a produção inicial e a produção final dos estudantes participantes, ocasião em que verificamos se os problemas apontados na primeira escrita e estudados durante os módulos foram sanados ou amenizados, principalmente no que tange à coesão textual.

3.2 Sujeitos e contexto da pesquisa

A sequência didática planejada para esta pesquisa foi aplicada no Colégio Militar de Campo Grande-MS (CMCG), estabelecimento de ensino público da rede federal, onde leciona o autor desta pesquisa. O CMCG é parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, composto por treze estabelecimentos em treze cidades do país, administrado pelo Exército Brasileiro. O sistema possui um programa comum, formulado pelo próprio corpo docente, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e revisto a cada quatro anos. Os programas são padronizados inclusive em termos da sequência de conteúdos, o que possibilita que um estudante que porventura seja transferido de um Colégio Militar para outro, durante o ano letivo, possa continuar seus estudos sem interrupção.

O primeiro Colégio Militar, o do Rio de Janeiro, foi fundado, em 1889, por Caxias, com o objetivo de atender aos órfãos da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, além de crianças da comunidade local. Com o tempo, surgiu a necessidade da fundação de colégios militares em outras localidades, para proporcionar um ensino de qualidade aos filhos dos militares que, em função das constantes transferências, são extremamente sacrificados na continuidade de seus estudos. Com o tempo, em função de ações da sociedade civil, os colégios militares passaram a aceitar também crianças provenientes de famílias civis, por

intermédio de concursos públicos realizados, anualmente, para ingresso no sexto ano do ensino fundamental.

Essa heterogeneidade do público discente resulta em constituição de turmas com características peculiares, já que temos estudantes da comunidade local, aprovados por meio de concurso público, geralmente com histórico familiar mais tradicional, que convivem com filhos de militares provenientes das cinco regiões do país, ou até do exterior, pois, em alguns casos, recebemos filhos de militares que serviam em embaixadas neste ou em outros continentes.

Dentre os filhos de militares transferidos, que podem ser matriculados em qualquer ano letivo, temos os que apresentam um bom histórico escolar, alguns, inclusive, provenientes de outros colégios militares do sistema; em contrapartida, há os que, vindos principalmente de localidades menos desenvolvidas, apresentam pouca base e grande dificuldade de aprendizado. Para esses estudantes, o colégio disponibiliza a Seção de Apoio Pedagógico (SAP), responsável pelas aulas de reforço. Essas aulas de reforço ocorrem no contraturno, e têm por objetivo dotar os estudantes que apresentam dificuldades de requisitos mínimos indispensáveis para que possam acompanhar o ritmo intenso do ensino no turno regular.

Essas aulas de reforço repetem a metodologia e os conteúdos lecionados por ocasião das aulas do turno matutino. No entanto, essa repetição não tem sido bem sucedida para o universo de estudantes que apresentam dificuldades, fazendo-os, muitas vezes, acreditarem que são incapazes de aprender. Faz-se necessário, portanto, que sejam pesquisadas novas metodologias que atinjam o objetivo de recuperar o conhecimento de base que esses estudantes não possuem, de um modo estimulante e produtivo, para que essas aulas de reforço não sejam um desestímulo a mais para estudantes geralmente já desestimulados.

Dentre as dificuldades apresentadas, de um modo geral, pelos estudantes, uma em particular chamou nossa atenção: a inabilidade de boa parte desses estudantes com o estabelecimento da coesão textual, em especial, com o uso dos conectivos em suas produções textuais. É comum que nos deparemos com textos sem articulação e sem nenhum tipo de preocupação com o nexos entre os períodos, o que resulta em produções confusas e truncadas. Aqueles com esse tipo de dificuldade, normalmente, não progredem em seus estudos no sistema, haja vista que esse é um problema que influencia todas as outras disciplinas. Após duas reprovações, ocorre a jubilação, e o estudante é convidado a retirar-se do colégio, passando, geralmente, a estudar em escola pública da rede estadual.

Ocorrências desse tipo são comuns, e geram, além de prejuízo aos cofres públicos — haja vista que o sistema conta com um investimento razoável em pessoal e em estrutura — um drama familiar. Muitos pais militares escolhem uma das cidades em que estão situados os Colégios Militares, em muitos casos, abrindo mão do convívio com seus familiares, em função dos estudos dos filhos, uma vez que esses estabelecimentos de ensino proporcionam educação de um nível compatível com instituições particulares que militares dificilmente poderiam pagar. O fracasso de um filho no colégio traz prejuízos incalculáveis para os pais e também para os estudantes.

As atividades planejadas para a sequência didática resultante desta pesquisa foram transpostas para estudantes da SAP do CMCG, do último ano do Ensino Fundamental, para que possam ingressar no Ensino Médio em condições de dar continuidade aos estudos. Compuseram o *corpus* produções textuais de três desses estudantes, as quais serviram como parâmetro para a verificação dos progressos obtidos e das oportunidades de melhoria no aprendizado.

A diversidade do público discente do colégio é um fator relevante. Como referido anteriormente, trabalha-se com estudantes oriundos de diferentes localidades, com experiências linguísticas e culturais diversas. A variação linguística apresentada por eles deve ser levada em consideração, com o devido cuidado para que os que apresentam maiores dificuldades com o uso da variedade padrão da língua não sejam excluídos ou estigmatizados. É preciso recordar que, conforme Marcuschi (2007), o trabalho em sala de aula deve privilegiar a seguinte concepção de língua:

(...) um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso (MARCUSCHI, 2007, p. 43).

Portanto, é objetivo geral desta pesquisa buscar alternativas que atendam aos estudantes que apresentam maiores dificuldades em função de seu histórico cultural e linguístico, contemplando toda a heterogeneidade e diversidade presente na sala de aula. Os objetivos específicos visam possibilitar, aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, o domínio do uso de elementos de coesão e argumentação na construção do sentido de sua produção textual; buscar uma maior proficiência, por parte desses estudantes na produção de gêneros com predominância da tipologia argumentativa e proporcionar que eles ingressem no

ensino médio com maiores possibilidades de sucesso em suas produções dos diversos gêneros discursivos/textuais.

3.3 Coleta e tratamento de dados

Os dados foram coletados a partir dos textos produzidos pelos estudantes. Verificamos a natureza das dificuldades e o número de ocorrência. Verificamos, ainda, as dificuldades apresentadas durante os módulos, que foram registradas no relatório realizado ao final da aula.

Esses dados coletados foram utilizados para que fossem estabelecidas as prioridades de trabalho em sala de aula: em tese, quanto maior a incidência de uma determinada dificuldade, maior é a necessidade de concentração de atividades com aquele aspecto. Por conseguinte, os dados obtidos a partir da primeira escrita e das observações do professor durante as aulas influenciaram e até provocaram alterações no planejamento inicial, pois, conforme o conceito de sequências didáticas formulado por Schneuwly, Dolz, e Noverraz (2004), o planejamento dos módulos deve ser condicionado pelas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Após a produção final, foi realizada uma comparação entre esta e a produção inicial, para que se verificasse se as dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua produção inicial, principalmente no tocante aos aspectos coesivos, foram sanadas ou amenizadas. Verificamos, dessa forma, os pontos positivos e as oportunidades de melhora em relação à sequência didática formulada por meio da presente pesquisa.

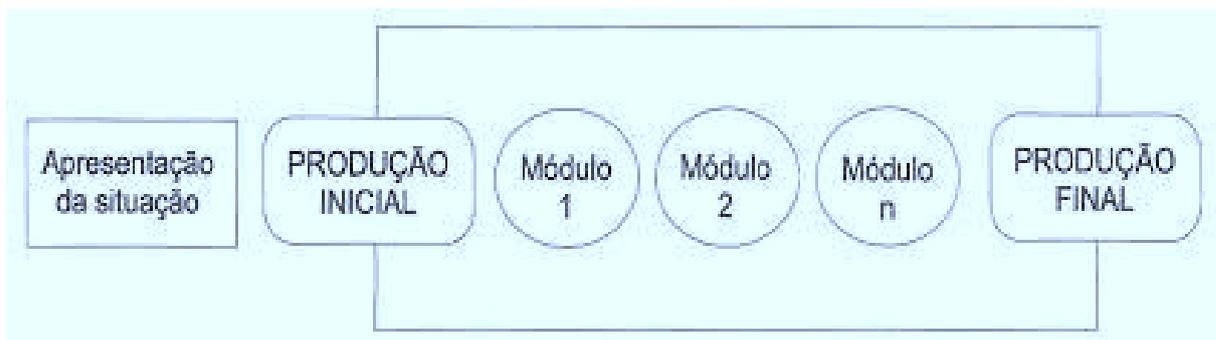
3.4 Sequência didática

O conceito de sequência didática utilizado para a elaboração das atividades desenvolvidas na presente pesquisa é apresentado por Schneuwly, Dolz, e Noverraz (2004). De acordo com os autores (2004, p. 97), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo da formulação desse conceito é atender, simultaneamente, as seguintes exigências, no que se refere ao ensino de expressão oral e escrita:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe. (SCHNEUWLY, DOLZ & NOVERRAZ, 2004, p. 96).

O conceito de sequência didática formulado pelos autores “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa” (id., ib. p. 96). Esse trabalho deve ser realizado a partir de gêneros que esse estudante não domina ou domina insuficientemente; bem como sobre aqueles cujo acesso espontâneo é mais difícil para o público discente. Também sobre gêneros de circulação pública, institucionalizada, em detrimento de gêneros de circulação privada. Os autores partem do princípio de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações escolares e extraescolares” (id., ib. p. 96).

A estrutura de base de uma sequência didática, conforme a proposta dos autores, é a seguinte:



(Schneuwly; Dolz; Noverraz, 2004, p. 98).

A apresentação da situação tem por objetivo a exposição de um projeto de comunicação a ser realizado pelos estudantes por ocasião da produção final. Deve ser apresentado um problema bem definido, a partir de um tema que seja trabalhado previamente à produção, para que os discentes se envolvam, em termos semânticos, com o texto a ser produzido e tenham, efetivamente, algo a dizer. Deve-se apresentar também, com clareza, o gênero a ser produzido, a partir de textos reais e de estratégias metacognitivas relacionadas à

estrutura e aos aspectos sociocomunicativos do gênero escolhido, para que o estudante tenha um ponto de partida.

Após a apresentação detalhada da situação, os estudantes procederão à primeira produção, de caráter formativo. Essa primeira produção constitui um momento de observação, que permitirá ao professor redefinir a sequência, definindo o rumo que ela tomará a partir das dificuldades e das necessidades apresentadas pelos estudantes.

De posse da produção inicial, o professor procederá ao planejamento dos módulos necessários para uma produção final que atenda às características do gênero proposto, levando em consideração as dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua produção inicial. Para isso, de acordo com os autores, deve-se trabalhar com problemas de diferentes níveis, variar as atividades e os exercícios e capitalizar as aquisições.

Para que essas aquisições de novos conhecimentos sejam capitalizadas, é interessante que sejam registradas para consultas posteriores por parte dos estudantes e para servirem de parâmetro, por parte do professor, por ocasião da avaliação somativa. Esses novos conhecimentos podem ser registrados pelo professor, pelos discentes ou por ambos. No caso do presente trabalho, os discentes registraram, ao final de cada módulo, os novos conhecimentos em uma lista de *lembretes*, que pôde ser consultada durante a produção final.

Problemas gramaticais e ortográficos identificados pelo professor, na análise da produção inicial, deverão ser alvo de atenção. É interessante que o professor reserve algum tempo, em cada um dos módulos, para apresentar e discutir esses problemas, de modo prático e objetivo. Geraldi (2012, p.74), em obra sobre o trabalho com texto na sala de aula, considera que “para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por um aluno”. Schneuwly, Dolz, e Noverraz (2004) fazem considerações semelhantes.

Realizados os módulos, os autores partirão para a produção final, na qual deverão ser postos em prática os conhecimentos construídos a partir dos módulos. Esse é o momento para, caso o professor deseje, realizar uma avaliação somativa. É relevante que os elementos trabalhados em sala sejam o parâmetro avaliativo utilizado pelo professor, e é indispensável que esses parâmetros fiquem bastante claros para o estudante. Essa explicitação dos parâmetros avaliativos permite que o professor minimize o uso de métodos subjetivos de

avaliação, ao referir-se a normas explícitas provenientes de um conhecimento partilhado por ambos, professor e estudante. Dessa forma, pode-se obter uma avaliação mais justa e construtiva, tendo em vista que esses estudantes conhecerão os pontos nos quais precisam progredir, já que esses conhecimentos terão sido estudados previamente, por ocasião da realização dos módulos.

O gênero textual proposto para ser desenvolvido na sequência didática da presente pesquisa é o *dissertativo*, com predominância do tipo *argumentativo*. O gênero dissertativo circula, via de regra, em ambiente escolar, e serve como base para o trabalho com elementos importantes relativos à estrutura linguística, além de ser um texto embrionário quando se trata de produções acadêmicas. Soares & Campos (2004), em seu manual de técnicas de redação, justificam a escolha do gênero dissertativo com os seguintes argumentos:

[...] a dissertação é a forma de redação mais usual. Com mais frequência é a forma de redação solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados a indústria, comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnico-administrativos. [...] Na época atual, a realidade vem sendo consumida, dia-a-dia, em pequenos ‘pedaços’ fornecidos pelos meios de comunicação de massa [...], o que vem tornando cada vez mais difícil o seu ‘arranjo’ em um conjunto menos fragmentado, menos confuso. Nesse sentido, a escrita logicamente explicitada poderá produzir a tarefa educativa de orientar a organização do pensamento sobre a realidade. Em resumo, estas são as razões principais que explicam a escolha de determinada estrutura para a dissertação: frequência de uso, nível de circulação, rigor técnico-formal e potencialidade educativa. (SOARES & CAMPOS, 2004, p. V).

Vários outros gêneros textuais poderiam ser utilizados para a realização da sequência didática. Todavia, optamos pelo texto dissertativo em função, além dos argumentos acima elencados, da constância com que esse gênero ocorre no ENEM, em vestibulares e outros concursos públicos, que constituem importantes eventos de letramento. Sabe-se que, devido a essa ocorrência constante em processos seletivos, o trabalho com textos dissertativos em sala de aula é amiúde superestimado, em detrimento de outros gêneros, também importantes.

Apesar dos excessos que ocorrem em seu uso, não há como negar que o texto dissertativo é um gênero eficiente para se trabalhar com aspectos formais e textuais, e esse é um fator relevante, em vista dos objetivos desta pesquisa. A ideia da adequação dos textos dos estudantes a aspectos formais não é um obstáculo à criatividade; pelo contrário, o conhecimento desses aspectos é uma ferramenta indispensável para que esses estudantes

possam produzir textos adequados aos diferentes gêneros textuais, e para que possam, eventualmente, até mesmo subvertê-los.

Esse é também o motivo pelo qual os textos produzidos não tiveram, inicialmente, leitores reais, além do próprio professor, conforme seria de se esperar. Para a sequência didática desenvolvida, a prioridade da atividade foi o trabalho com aspectos textuais e formais, uma vez que os estudantes participantes foram selecionados a partir de dificuldades específicas. Em um segundo momento, o da divulgação da pesquisa, haverá outros leitores para os textos produzidos. A sistematização desses aspectos é necessária para a produção de quaisquer gêneros textuais, e o que se espera é o domínio dos conhecimentos pelos estudantes participantes da pesquisa no que se refere à produção textual, de modo geral, e aos aspectos coesivos, de modo mais específico.

A sequência didática foi transposta em 16 encontros de 2 horas/aula cada, e ficou constituída da seguinte forma²:

- *Primeiro encontro: **apresentação da situação***, incluindo os objetivos do trabalho e aspectos gerais relativos ao texto dissertativo-argumentativo. Nesse momento, relembramos aspectos formais e textuais do gênero a ser produzido e levantamos questões de cunho pessoal que podem ter influenciado nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.
- *Segundo encontro: **produção inicial***, a partir da qual foi realizado um levantamento qualitativo e quantitativo das dificuldades, principalmente em relação aos aspectos coesivos. Esse levantamento serviu como ponto de partida para o planejamento mais detalhado de cada um dos módulos.
- *Terceiro encontro: **Módulo 1, estrutura do período***. Compreensão de textos, análise linguístico-discursiva e atividades.

² O detalhamento de cada etapa da sequência será apresentado no capítulo de análise.

- *Quarto encontro: Módulo 2, estrutura do parágrafo.* Compreensão de textos, análise linguístico-discursiva e atividades.
- *Quinto encontro: Módulo 3, apresentação dos aspectos gerais de **coesão textual**, por meio de textos e de análise teórica.*
- *Sexto encontro: Módulo 4, **coesão por reiteração e associação**.* Compreensão de textos, análise linguístico-discursiva e atividades.
- *Sétimo encontro: Módulo 5, **coesão por conexão**, com ênfase no uso de conectivos.* Compreensão de textos, análise linguístico-discursiva e atividades.
- *Oitavo encontro: Módulo 6, **estudo do plano prototípico do texto dissertativo-argumentativo**.* Apresentação de exemplos e análise linguístico-discursiva. Produção de projeto de texto.
- *Nono encontro: Módulo 7, **produção da introdução de um texto dissertativo-argumentativo**.* Compreensão de textos, análise linguístico-discursiva e atividades.
- *Décimo encontro: Módulo 8, **argumentação**.* Apresentação e leitura de sermão do Padre Antônio Vieira e de textos atuais, análise linguístico-discursiva e atividades.
- *Décimo - primeiro encontro: continuação do **Módulo 8**.*
- *Décimo - segundo encontro: Módulo 9, produção da conclusão de um texto dissertativo-argumentativo.*

- *Décimo - terceiro encontro:* **Módulo 10, revisão dos principais aspectos abordados e revisão das produções iniciais pelos estudantes.** Realização, pelos estudantes, — após a revisão dos principais aspectos coesivos e de outros aspectos importantes trabalhados durante os módulos — da revisão da produção inicial dos próprios textos e levantamento dos problemas existentes, para que estes não ocorram por ocasião da produção final.
- *Décimo - quarto encontro:* continuação do **Módulo 10.**
- *Décimo - quinto encontro:* **produção final.**

Ao final dos módulos, houve um momento para a abordagem de aspectos gramaticais e ortográficos relevantes para a produção dos estudantes, levantados por intermédio da produção inicial e dos próprios exercícios realizados. Foi reservado, ainda, um momento final para a listagem dos *lembretes*, ou seja, dos aspectos relevantes observados em cada um dos módulos. Essa lista de lembretes pôde ser consultada por eles por ocasião da revisão da produção inicial e durante a realização da produção final. A utilização de dicionários também foi incentivada.

Os exercícios realizados durante os módulos foram formulados a partir de Soares & Campos (2004), Antunes (2007), Antunes (2010), Koch & Elias (2015), Geraldi (2012), Abaurre & Abaurre (2012), Fávero (2009), Marcuschi (2008), entre outras obras que apresentam práticas de trabalho com produção textual em sala de aula.

As atividades acima relacionadas foram transpostas de acordo com o seguinte cronograma:

| Data | Procedimento | Assunto |
|-------------|--------------------------|----------------------|
| 03/03/16 | Apresentação da situação | - |
| 17/03/16 | Produção inicial | - |
| 31/03/16 | Módulo 1 | Estrutura do período |

| | | |
|----------|----------------|--|
| 07/04/16 | Módulo 2 | Estrutura do parágrafo |
| 14/04/16 | Módulo 3 | Coesão textual |
| 05/05/16 | Módulo 4 | Coesão por reiteração e associação |
| 12/05/16 | Módulo 5 | Coesão por conexão |
| 19/05/16 | Módulo 6 | Estrutura do texto dissertativo-argumentativo |
| 26/05/16 | Módulo 7 | Introdução do texto dissertativo-argumentativo |
| 02/06/16 | Módulo 8 | Argumentação |
| 09/06/16 | Módulo 8 | Argumentação |
| 16/06/16 | Módulo 9 | Conclusão do texto dissertativo-argumentativo |
| 23/06/16 | Módulo 10 | Revisão |
| 30/06/16 | Módulo 10 | Revisão |
| 07/07/16 | Produção final | - |

CAPITULO IV

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E A COESÃO TEXTUAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

A transposição da sequência didática exposta no capítulo anterior, que foi utilizada para a coleta dos dados desta pesquisa, iniciou-se em 03 de março de 2016. Seleccionamos, junto a outros professores, estudantes que não apresentavam os pré-requisitos para acompanhar as atividades de escrita previstas para o 9º ano do ensino fundamental, em especial no que se refere à utilização dos elementos coesivos. A turma que assistiu às aulas previstas para a sequência didática durante o contraturno contava, inicialmente, com 7 estudantes.

Durante o primeiro contato, procuramos conhecer individualmente cada um dos estudantes, para analisar as dificuldades, caso a caso, e para que eles se sentissem mais à vontade, já que ainda não nos conheciam. Perguntei-lhes sobre suas trajetórias de vida e sobre sua vivência escolar. Todos eram filhos de militares recém-chegados a Campo Grande, e já haviam vivido, apesar da pouca idade (aproximadamente 15 anos), em pelo menos quatro cidades cada. Um dos discentes nascera em Minas Gerais, mudou-se para Oiapoque (AP), em seguida para Uruguaiana (RS), Rio de Janeiro (RJ), e havia chegado há poucos meses a Campo Grande.

É fato que esse tipo de vivência nacional proporciona uma rica experiência de vida para os adolescentes, mas é provável que, por outro lado, prejudique a sequência dos estudos. Além da necessidade de adaptação a um ambiente novo e a uma cultura desconhecida, o estudante precisa se adequar às diferentes metodologias dos diversos estabelecimentos de ensino que frequenta, além de ter que lidar com as constantes despedidas de amigos e de familiares. É possível que essa mobilidade se constitua em um dos motivos das dificuldades de aprendizagem apresentadas, tendo em vista as constantes mudanças de cidade a que os discentes têm sido submetidos ao longo de suas vidas.

Após fazer os levantamentos iniciais, passamos a ambientá-los quanto ao trabalho que seria desenvolvido. Argumentamos sobre a importância do domínio de aspectos das produções escritas, das demandas escolares, acadêmicas e sociais relativas a esse tipo de atividade, e informamos que havia métodos e atividades que poderiam resultar em uma melhora na qualidade de seus textos. Procuramos motivá-los dizendo que o trabalho seria

desenvolvido gradualmente, sem pressão, e que, se eles apresentassem vontade de aprender, verificariam uma melhora não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as demais.

Logo após, perguntamos se já haviam produzido algum texto dissertativo-argumentativo, ao que eles responderam positivamente. Afirmamos que desenvolveríamos atividades voltadas para a produção desse gênero, procurando transpor dificuldades observadas em uma produção inicial, que seria realizada por eles na aula seguinte. Após a explanação, os estudantes pareciam bastante motivados a encarar o desafio de transpor as dificuldades que vinham enfrentando naqueles meses iniciais de adaptação ao Colégio Militar.

4.1 Produção inicial

No dia 17 de março, iniciamos a pesquisa com os estudantes selecionados, com a proposta da produção inicial. Para tanto, apresentamos o tema “O que falta para o trânsito brasileiro ser seguro?” (Anexo A), e solicitamos que produzissem um texto dissertativo-argumentativo. Evitamos fazer maiores esclarecimentos acerca das características prototípicas do gênero em questão, pois um dos objetivos da produção era justamente realizar uma avaliação diagnóstica, que serviria de parâmetro para — a partir da observação das dificuldades apresentadas pelos discentes em suas atividades de produção textual — planejarmos os módulos seguintes. Para proceder à correção, fizemos, com os estudantes uma reflexão quanto aos critérios a serem adotados.

Abaurre & Abaurre (2012) apresentam propostas produtivas para a análise e a avaliação de produções escritas. Partindo de uma concepção discursiva de leitura e escrita, proveniente da teoria dos gêneros do discurso e da relação entre os textos e seus contextos de circulação, as autoras apresentam sugestões para a elaboração de propostas de produção de texto a partir dessa perspectiva discursiva e de critérios para a avaliação objetiva de textos escritos.

Propõem, ainda, critérios para a elaboração de grades de correção e para sua aplicação a textos de gêneros que apresentam predominância de diferentes tipologias textuais. A partir da leitura dessa obra, e de outras que tratam de produção textual, como Geraldini (2012), Koch & Elias (2015), Soares & Campos (2004), entre outras, avaliamos a grade de

correção utilizada pelo Sistema Colégio Militar do Brasil, a qual está reproduzida a seguir, e optamos por utilizá-la, realizando pequenas adaptações.

A opção pela utilização dessa grade de correção deve-se a dois motivos principais: primeiramente, porque ela está adequada às teorias referidas; em segundo lugar, porque os estudantes já tinham conhecimento dos critérios de avaliação propostos por essa grade, que é utilizada nas aulas do turno regular, e é fundamental que os avaliados tenham consciência dos critérios a ser adotados para a correção dos seus textos.

A partir do momento em que os discentes possuem consciência dos critérios de avaliação, passam a produzir segundo esses critérios, e, se esses parâmetros são adequados à perspectiva discursiva supramencionada, é de se esperar que o atendimento a eles, por parte dos produtores, resulte em textos bem elaborados e adequados ao plano prototípico do gênero proposto. Na sequência, apresentamos a grade adotada como critério de avaliação:

| GRADE DE CORREÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL – SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL – 9º ANO/EF AO 3º ANO/EM | |
|---|---|
| COMPETÊNCIA ESCRITORA | |
| 1- MODALIDADE ESCRITA | Deverá ser observado se o aluno demonstra domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. |
| 0 | Demonstra desconhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa. |
| 1 | Demonstra domínio precário da modalidade escrita, de forma sistemática, com diversos e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções de escrita – até 04 ocorrências para cada desvio citado. |
| 2 | Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro e de convenções de escrita – até 02 ocorrências para cada desvio citado. |
| 3 | Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro e de convenções de escrita – até 01 ocorrência para cada desvio citado. |
| 2- COMPETÊNCIA LEITORA/ INTERTEXTUALIDADE | Deverá ser observado se o aluno compreendeu a proposta da produção textual, articulou as diferentes leituras da coletânea e aplicou conceitos das diferentes áreas e ‘diferentes leituras’ para desenvolvimento do tema de acordo com o gênero textual proposto. |

| | |
|---|--|
| 0 | Fuga total ao tema/ não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. |
| 1 | Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. |
| 2 | Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos da coletânea ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão. |
| 3 | Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 4 | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| <p>3. COMPÊTENCIA ESCRITORA/ TEXTUALIZAÇÃO/ INFORMATIVIDADE/ INTENCIONALIDADE</p> <p>Deverá ser observado se o aluno organiza, relaciona e interpreta fatos, opiniões e argumentos.</p> | |
| 0 | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados à proposta de produção textual. |
| 1 | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados à proposta de produção textual. |
| 2 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual, mas desorganizados ou contraditórios e/ou limitados aos textos motivadores. |
| 3 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual, mas limitados aos textos motivadores ou pouco organizados. |
| 4 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual, de forma organizada, com indícios de autoria. |
| 5 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados à proposta de produção textual, de forma consistente e organizada, configurando autoria. |
| <p>4. COMPETÊNCIA ESCRITORA / TEXTUALIZAÇÃO/ COERÊNCIA – (Coer)</p> <p>Deverá ser observado se o aluno domina:</p> <p>a) a ordenação paragrafal, ou seja, elabora os parágrafos e estes guardam uma lógica entre si;</p> <p>b) a lógica interna dos parágrafos e, em consequência, a organização de ideias básicas em cada parágrafo;</p> <p>c) a coerência externa, mantendo conexão com a coletânea e com a temática abordada.</p> | |
| 1 | Texto apresenta incoerências localizadas que comprometem a lógica textual. |

| | |
|---|---|
| 2 | Texto apresenta incoerências localizadas, ou inter ou intra parágrafos, que não afetam a lógica interna, ou somente paragrafação inadequada. |
| 3 | Texto apresenta uma paragrafação coerente, mantendo de forma lógica as coerências inter/intraparágrafos, guardando, ainda, uma coerência externa com a temática provocada pela coletânea. |
| <p>5. COMPETÊNCIA ESCRITORA / TEXTUALIZAÇÃO/ COESÕES (coes)</p> <p>Quanto ao aspecto da coesão, deverão ser observados:</p> <p>a) os mecanismos que se referem à retomada, à progressão textual, atentando para o uso variado desses recursos como a elipse, a nominalização, a pronominalização, o sintagma nominal, os conectivos e a pontuação e</p> <p>b) da capacidade de inserir novos referentes que apresentem indícios de autoria e de posicionamento crítico.</p> | |
| 1 | Não faz uso de elementos coesivos, ou o faz de maneira inadequada e ineficaz, contribuindo para a construção de um texto truncado, ambíguo e ilegível. |
| 2 | Faz uso de poucos e, às vezes, inadequados elementos coesivos com prejuízos pontuais para a progressão textual. Predomínio de períodos simples, orações absolutas. |
| 3 | Faz uso de poucos elementos coesivos, com predomínio de um ou dois mecanismos de coesão (por exemplo, pronominalização e repetição), com certo prejuízo para a progressão textual. |
| 4 | Faz uso de variados elementos coesivos de maneira adequada, mas sem apresentar marcas de autoria. |
| 5 | Faz uso de elementos coesivos de maneira adequada, contribuindo para a progressão textual, apresentando marcas de autoria. |

A proposta de produção textual apresentada aos participantes da pesquisa trouxe textos motivadores de diferentes gêneros textuais, além de uma charge, que necessita, para sua compreensão, de letramentos que pressuponham domínio de linguagem verbal e não-verbal, conforme prevê a teoria dos multiletramentos. Os estudantes travaram contato com os textos da proposta, e, a partir de sua leitura, realizaram a produção de seus textos dissertativos-argumentativos. Selecionamos, dentre os textos, três produções, que foram componentes do *corpus* da presente pesquisa. As produções dos estudantes selecionados – doravante Estudante I, Estudante II e Estudante III - constam dos anexos da presente pesquisa.

A análise da produção do Estudante I (Anexo B), possibilitou-nos constatar um razoável conhecimento da estrutura prototípica do gênero dissertativo-argumentativo, apesar do uso esporádico de primeira pessoa do singular “[...] *Em resumo, creio que seja impossível*

apontar...”. Do ponto de vista do uso de recursos coesivos, observamos algumas dificuldades com o uso de preposições e de pronomes demonstrativos. Verificamos uma considerável ocorrência de inadequações no emprego da pontuação, acentuação gráfica e ortografia. A observação dessas dificuldades foi importante para que planejássemos os aspectos gramaticais que seriam abordados no transcorrer dos módulos.

Já o Estudante II (Anexo C) estruturou seu texto em um único parágrafo, demonstrando relativo desconhecimento da estrutura prototípica de um texto dissertativo-argumentativo. Seu texto apresentou maior quantidade de problemas coesivos, se comparado à produção do Estudante I. Observou-se a produção de períodos longos e confusos. Verificamos também algumas inadequações no uso da pontuação e ortografia. Chamou atenção o fato de o aluno ter apresentado, nas últimas linhas do texto, citações dos textos motivadores, praticamente descontextualizadas, em uma clara tentativa de preencher seu texto com ideias que não foram produzidas por ele: “[...] *No entanto no carnaval de 2015, o número de mortes caiu em relação ao ano anterior, e foi a melhor taxa dos últimos oito anos*”. Tal procedimento vai de encontro ao conceito de autoria proposto por vários estudiosos, como Bakhtin, e foi também uma observação importante para as aulas posteriores.

O Estudante III (Anexo D) produziu um texto curto, com uma série de problemas de superfície relativos a acentuação gráfica, ortografia e pontuação. A estrutura prototípica do texto dissertativo-argumentativo também não foi respeitada. A argumentação apresentou-se apenas de forma incipiente. A curta extensão do texto prejudicou a observação dos aspectos coesivos.

Observados os principais aspectos das produções iniciais, passamos a ter parâmetros para o planejamento dos módulos da sequência didática que seria transposta a partir do encontro seguinte. Verificamos, de imediato, a necessidade de trabalharmos com aspectos básicos para a produção de praticamente todos os gêneros textuais, como a estrutura do período e a estrutura do parágrafo, além das questões gramaticais já mencionadas.

4.2 Transposição do Módulo I

No módulo I, optamos por trabalhar com a estrutura do período. Verificamos que a produção dos estudantes caracterizava-se, entre outros aspectos, pela estruturação das ideias por meio de períodos longos, confusos e desconexos, o que trouxe prejuízo, entre outros

aspectos, para a coesão e para a coerência textual. Buscamos, por conseguinte, alternativas para transpor essa dificuldade com a escrita.

Para tanto, apresentamos, primeiramente, os conceitos de oração e período, procurando, sem grandes detalhamentos teóricos, demonstrar a estrutura básica dessas unidades linguísticas. Em seguida, distribuimos as atividades constantes do *Anexo E*. Essas atividades foram elaboradas com base nos textos dos próprios participantes, de onde extraímos períodos longos e mal construídos para que eles pudessem, após análise prévia, realizada em conjunto, reescrevê-los de modo a torná-los mais aceitáveis e coesos. Realizamos em conjunto a leitura e a análise dos períodos propostos para a atividade e, em seguida, solicitamos que realizassem a reescrita.

Após o término da atividade, solicitamos que cada um dos participantes trouxesse seu trabalho para que pudéssemos avaliar o êxito ou não de sua realização. Nesse momento, foi possível constatar que, de modo geral, os estudantes compreenderam a atividade proposta (alguns com maior efetividade que outros, mas todos com relativo sucesso), e a reescrita dos períodos das próprias produções textuais realizou-se satisfatoriamente.

Com as atividades deste módulo, tivemos como objetivo conscientizar os estudantes com as dificuldades evidenciadas na produção escrita que a correta estruturação do período exerce influência sobre a coesão global, pois textos coesos dependem de parágrafos bem estruturados, e estes, por sua vez, necessitam de períodos claros, concisos e bem articulados. Essas atividades atenderam aos objetivos a que se propuseram, e contribuíram para que a produção final fosse realizada com êxito.

Ao final do módulo I, aproveitamos, ainda, para lembrar um aspecto gramatical relevante para a escrita formal e que foi observado como uma dificuldade de alguns estudantes em suas produções: a acentuação gráfica. Cumprimos, dessa forma, com mais um dos objetivos desta sequência didática: abordar as dificuldades com a escrita formal demonstrada pelos discentes por intermédio de suas produções, uma a uma, ao final dos módulos.

4.3 Transposição do Módulo II

No módulo II, optamos por trabalhar com a estrutura do parágrafo. Observamos, nas produções analisadas, que os estudantes possuíam, em maior ou menor grau, dificuldades com a estruturação dos parágrafos de seus textos.

A obra de Soares & Campos (2004) foi de grande auxílio nesta fase do trabalho. Os autores apresentam de modo claro a estrutura de um parágrafo, com exemplos e atividades. Primeiramente, apontam a diferença entre um parágrafo de introdução e um parágrafo de desenvolvimento: enquanto o parágrafo introdutório realiza uma abordagem mais genérica do tema proposto, apresentando o assunto de uma forma mais ampla, os parágrafos do desenvolvimento caracterizam-se por uma maior delimitação do tema, abordando aspectos específicos de modo mais restrito.

Esses parágrafos argumentativos possuem, segundo os autores, uma estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão. O período introdutório de cada um dos parágrafos argumentativos é o que os autores denominam *frase-núcleo*. Essa frase introdutória é responsável por manter o parágrafo dentro de um objetivo fixado, e é a partir dela que a argumentação daquele parágrafo específico será desenvolvida. Após esse desenvolvimento, os autores propõem ainda a produção de um período de conclusão, o qual deverá recapitular, de modo sintético, os aspectos abordados naquele parágrafo.

Com base na obra acima referida, lemos pequenos textos, discutimos alguns aspectos teóricos e, em seguida, solicitamos que os discentes produzissem alguns parágrafos argumentativos, levando em consideração os aspectos teóricos estudados até aquele momento. Tais atividades podem ser verificadas no *Anexo F* desta pesquisa.

Tanto o assunto abordado no módulo II quanto as atividades destinadas à prática de estruturação do parágrafo foram de grande valia para o público-alvo desta sequência didática, já que os estudantes apresentaram, em suas produções iniciais, claras dificuldades com a estruturação de parágrafos em seus textos. A consciência da necessidade da delimitação do tema para a fixação de objetivos em cada parágrafo confere ao autor a visão necessária para selecionar e ordenar argumentos, fatores indispensáveis para a progressão e a informatividade de seus textos. Esses recursos permitem que o estudante produza um texto informativo, que valha a pena ser lido, e que não passe todo o tempo “andando em círculos”, sem apresentar nada de novo ao leitor.

Estudar a estrutura do parágrafo após a estrutura do período deu aos participantes o aprendizado para que pudessem passar à próxima fase dos estudos: a articulação entre as diferentes partes do texto, sejam termos de mesmo valor sintático, orações, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos. Seria inútil um trabalho específico com os mecanismos de coesão se os estudantes não dominassem a estrutura do período e a estrutura do parágrafo.

Quanto aos aspectos gramaticais, não houve tempo para que fossem estudados durante a transposição do módulo II.

4.4 Transposição do Módulo III

O módulo III desenvolveu-se a partir da apresentação geral dos aspectos coesivos, com base em Antunes (2007), necessários para a estruturação de um texto. Explicamos, nessa aula, que os aspectos coesivos são os elementos linguísticos responsáveis pela articulação entre as diferentes partes de um texto. Projetamos alguns textos que traziam elementos coesivos em destaque, para que os estudantes pudessem perceber a importância desses elementos para a “amarração” dos textos, utilizando aqui a conhecida metáfora do “laço” proporcionado pelos elementos coesivos, das ideias apresentadas pelos períodos, pelos parágrafos e por blocos maiores de textos.

Demonstramos, ainda, a importância do estabelecimento da coesão textual para que os textos apresentem coerência, que é o fator de textualidade responsável pelo sentido do texto. Apesar de a coerência manifestar-se de modo subjacente à superfície textual, é fortemente influenciada pelos aspectos coesivos. Fizemos a ressalva de que os fatores coesão e coerência não são indissociáveis, apresentando exemplos de textos que não possuem elementos coesivos de superfície, mas que apresentam coerência; além de textos que apresentam elementos coesivos, mas que não fazem sentido. Realizamos essas explicações/exemplificações para que os estudantes tivessem a consciência de que não basta simplesmente utilizar aleatoriamente elementos coesivos em seus textos, pois estes possuem valor semântico e determinam a direção argumentativa dos textos produzidos, estando diretamente ligados ao conceito de autoria.

Explicamos que as classes de palavras utilizadas como elementos de coesão são, de acordo com Antunes (2007), as conjunções, as preposições, alguns pronomes e algumas

conjunções. Projetamos textos para que os estudantes pudessem verificar a utilização dessas classes de palavras como elementos de articulação textual.

Após a apresentação dos aspectos teóricos acima descritos e da verificação de sua utilização em alguns textos, concluímos a explicação a respeito de aspectos coesivos, informando que estes seriam verificados com maior detalhamento nas aulas seguintes, nas quais haveria a possibilidade de realizarmos práticas de escrita visando a uma melhor compreensão. A teoria apresentada e os textos utilizados durante a transposição do módulo III podem ser verificados no *Anexo G* da presente dissertação.

Concluímos a transposição do módulo III, realizando alguns esclarecimentos a respeito de aspectos de superfície textual verificados nas produções iniciais dos estudantes e procedemos alguns apontamentos referentes às dificuldades ortográficas observadas.

O módulo III contou com a participação de quatro estudantes, uma vez que três deles inicialmente envolvidos não tiveram a possibilidade de comparecer à aula prevista, em função de atividades de recuperação em outras disciplinas, que ocorreram no mesmo horário. Começou a apresentar-se, nesse momento, um dos obstáculos enfrentados na transposição didática da presente pesquisa: os estudantes apresentavam dificuldades não somente com a disciplina de língua portuguesa, mas também em outras, em função de suas deficiências de conhecimentos de base; e tal fato dificultou a conciliação de um horário em que todos pudessem participar. Verificamos que não seria possível conciliar horários em que todos os envolvidos, professor e estudantes, pudessem participar de todos os módulos, em vista da grande quantidade de atividades em que todos nós estávamos envolvidos.

4.5 Transposição do Módulo IV

O módulo IV tratou da conexão por reiteração e por associação. De acordo com Antunes (2007, p. 51), esse tipo de coesão se dá por intermédio dos seguintes recursos:

| A COESÃO DO TEXTO | Relações textuais | Procedimentos | Recursos | |
|-------------------|-------------------|----------------------|---|---|
| | 1. REITERAÇÃO | 1.1. Repetição | 1.1.1. Paráfrase | |
| | | | 1.1.2. Paralelismo | |
| | | | 1.1.3. Repetição propriamente dita | <ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática |
| | | 1.2. Substituição | 1.2.1. Substituição gramatical | Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • advérbios |
| | | | 1.2.2. Substituição lexical | Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais |
| | | | 1.2.3. Elipse | Retomada por elipse |
| | 2. ASSOCIAÇÃO | 2.1. Seleção lexical | Seleção de palavras semanticamente próximas | <ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relação parte/todo |

Procuramos demonstrar, em textos selecionados para as atividades deste módulo, como os recursos coesivos se manifestam, possibilitando a articulação textual. Verificamos operações de repetição e de substituição, que possibilitam a coesão por reiteração, além da coesão por associação, a qual se opera por intermédio da utilização de palavras de mesmo campo semântico. Esses conceitos exigiram o trabalho com os conceitos de sinonímia/antonímia, hiponímia/hiperonímia, além do conhecimento de conceitos relativos ao uso dos dêiticos.

Este módulo também ficou restrito a atividades de exposição teórica e verificação dos aspectos apresentados em textos. Os estudantes puderam verificar como a retomada de elementos anteriores e a utilização de termos semanticamente próximos são procedimentos que contribuem com a articulação textual. As atividades do módulo IV podem ser verificadas no *Anexo H* deste trabalho.

Somente três estudantes tiveram a possibilidade de assistir a este módulo, em função das dificuldades anteriormente expostas. Não houve tempo, durante a transposição do módulo IV, para a abordagem de aspectos de gramática normativa.

4.6 Transposição do Módulo V

O módulo V tratou de aspectos relativos à coesão por conexão. De acordo com Antunes (2007), a coesão por conexão se dá por intermédio dos procedimentos de estabelecimento das relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos, com a utilização de diferentes conectivos, como preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções.

Priorizamos, neste módulo, o valor semântico das conjunções. Com base em Antunes (2007), procuramos demonstrar como as conjunções determinam as relações semânticas entre os períodos e entre blocos maiores de texto, exercendo influência decisiva na coerência textual. Demonstramos relações semânticas como causalidade, consequência, condicionalidade, finalidade, etc., e pudemos verificar como as conjunções e suas locuções determinam semanticamente a orientação do texto. Verificamos também as relações semânticas intermediadas por pronomes relativos, no caso das orações adjetivas.

A prática deste módulo (*Anexo I*) ficou por conta de uma atividade na qual os estudantes deveriam preencher as lacunas de um pequeno texto com as conjunções e locuções mais adequadas ao estabelecimento das relações semânticas em questão. Essa atividade consta do *Anexo I*.

O aspecto gramatical trabalhado foi o uso da vírgula, aproveitando que trabalhamos também com orações subordinadas adverbiais, e que a dificuldade mais frequentemente observada, quanto ao uso da vírgula, nas produções iniciais dos estudantes, foi justamente a ausência da vírgula que deveria isolar os adjuntos adverbiais e as orações subordinadas adverbiais deslocadas. Julgamos contraproducente trabalhar, em uma única aula, todos os casos de uso da vírgula, portanto, focamos nesse caso, por ser mais comum e por relacionar-se com o assunto do módulo V.

À aula do módulo V, somente dois discentes tiveram a possibilidade de comparecer.

4.7 Transposição do Módulo VI

No módulo VI, estudamos o plano prototípico do texto dissertativo-argumentativo. Para tanto, possibilitamos aos estudantes a leitura de produções de texto que receberam nota 1000 no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, divulgadas pelos meios de comunicação ou produzidas por estudantes do próprio Colégio Militar de Campo Grande. Essa leitura de

textos anteriormente produzidos parte da necessidade de um contato prévio com o gênero textual em torno do qual foi planejada esta sequência didática.

Durante a leitura, procuramos demonstrar a esses discentes como tradicionalmente se estrutura esse gênero textual de circulação escolar, que é uma demanda de vestibulares e concursos públicos. Chamamos a atenção para a estrutura composta por uma introdução com a proposição de uma tese, para os parágrafos argumentativos do desenvolvimento e para a conclusão com proposta de intervenção, exigência do ENEM. Essa análise da estrutura do texto foi facilitada pelas aulas do módulo II, no qual trabalhamos a estrutura do parágrafo.

Após a análise dos textos propostos, passamos a trabalhar o conceito de projeto de texto. Dissemos aos estudantes que a produção textual deve ser encarada como um processo, e não como um simples produto, que já nasce acabado. Tal processo envolve um planejamento prévio, em que será escolhida a tese a ser defendida durante a argumentação, e no qual serão selecionados e organizados os argumentos mais eficientes e persuasivos. Informamos que um bom texto deve possuir feição própria, com argumentos selecionados não apenas a partir da coletânea de textos motivadores, mas do repertório sócio-cultural do produtor do texto, e que esses argumentos devem ser organizados de modo a conduzir o leitor à conclusão desejada pelo autor, do modo mais persuasivo possível.

Com base no conhecimento do plano prototípico do texto dissertativo-argumentativo e da necessidade de se organizar previamente o texto, apresentamos um exemplo de projeto de texto, partindo dos textos lidos. Sugerimos que o projeto fosse composto da tese a ser defendida, das frases-núcleo de cada um dos parágrafos do desenvolvimento e da seleção dos agentes sociais que deveriam atuar na proposta de intervenção, os quais deveriam possuir relação com os problemas sociais apontados na argumentação.

Realizamos, portanto, um trabalho inverso ao realizado pelos produtores dos textos lidos: partimos de textos prontos e imaginamos qual teria sido o caminho percorrido pelos seus autores por ocasião de seu planejamento. Essa atividade proporcionou aos estudantes uma boa noção de como se organiza o processo de produção textual, partindo de um projeto, passando por uma produção inicial, por uma revisão minuciosa, culminando na produção final. Para que tal processo fosse otimizado, dávamos, na aula daquele módulo, o primeiro passo.

Após a realização daquela primeira atividade, solicitamos aos estudantes que, com base na proposta de produção textual (*Anexo A*), que havíamos solicitado que se mantivesse em sua posse, produzissem um projeto de texto aos moldes dos que havíamos produzido coletivamente (*Anexo J*). Esse projeto deveria levar em conta a tese, a seleção e a organização dos argumentos, por meio da produção de frases-núcleo para cada um dos parágrafos argumentativos, e a seleção de agentes sociais para a proposta de intervenção, que estivessem relacionados à argumentação. O projeto deveria ser produzido para utilização nos módulos subsequentes, nos quais seriam produzidos, passo a passo, os parágrafos da produção textual.

Tiveram a oportunidade de comparecer ao módulo VI apenas três dos estudantes inicialmente participantes da pesquisa.

4.8 Transposição do Módulo VII

Na aula referente ao módulo VII, solicitamos aos estudantes que, com base no projeto de texto produzido na aula anterior e nos conhecimentos sobre estrutura do parágrafo construídos durante o módulo II, produzissem um parágrafo introdutório para um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “O que falta para o trânsito brasileiro ser seguro?” (*Anexo A*).

Utilizamos, para este módulo, o livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre, Abaurre & Pontara (2013), que traz explicações bastante claras sobre como introduzir um texto dissertativo-argumentativo. Além disso, traz uma série de exemplos e de sugestões para que se introduza um texto com originalidade e eficiência. Recordamos, conforme já havia sido trabalhado no módulo II, que a introdução deve apresentar o tema de modo genérico, pouco específico, possibilitando que, depois de realizada essa ambientação, o autor possa expor sua tese, que deve ser um posicionamento em relação ao tema. Esse posicionamento será defendido por ocasião da argumentação, a qual ocorrerá no desenvolvimento do texto e servirá como embasamento para a tese defendida.

Concluídas as explicações preliminares, que resgataram conhecimentos construídos previamente em outros módulos, solicitamos, então, que os estudantes iniciassem a produção do parágrafo introdutório (*Anexo K*). Nesse momento, iniciou-se a produção inicial do texto da sequência didática, que seria desenvolvida no restante dos módulos, e que substituiria a produção inicial realizada no segundo encontro e que serviu como avaliação diagnóstica para

esta sequência didática. Procuramos sempre recordar para os estudantes o caráter processual da produção textual: após iniciarmos o processo com a produção de um projeto de texto, passamos à produção textual que posteriormente seria revisada e reescrita.

Apenas dois dos discentes participantes compareceram a este módulo.

4.9 Transposição do Módulo VIII

O módulo VIII foi desenvolvido em dois encontros. No primeiro, estudamos diferentes recursos argumentativos, demonstrando-os em diferentes gêneros textuais, como um sermão do Padre Antônio Vieira e um artigo de opinião. No segundo encontro, procuramos transpor tais conhecimentos para a produção da argumentação do texto dissertativo-argumentativo proposto.

No primeiro encontro, após a leitura e a discussão acerca dos textos propostos, realizamos a leitura do livro didático de Abaurre, Abaurre & Pontara (2013), que traz boas explicações sobre argumentação e bons exemplos de recursos argumentativos. Essas atividades renderam discussões e tomaram todo o tempo da primeira aula do módulo VIII.

No segundo encontro, solicitamos ao único estudante presente que produzisse dois ou três parágrafos argumentativos (*Anexo L*), valendo-se das frases-núcleo produzidas por ocasião da realização do projeto de texto (Módulo VI). Informamos-lhe que o projeto de texto serviria como uma referência importante, mas que nada impedia que ele modificasse o planejado caso lhe ocorresse alguma ideia mais produtiva.

As duas aulas do módulo VIII foram importantes para que fosse desenvolvida a capacidade argumentativa do estudante, e para que ele percebesse que, quanto mais persuasivo fosse o argumento selecionado, mais eficiente seria o texto, haja vista que os objetivos dos textos com predominância da tipologia argumentativa são o convencimento e a persuasão.

4.10 Transposição do Módulo IX

No módulo IX, trabalhamos com a produção de uma conclusão para o texto dissertativo argumentativo. Abaurre, Abaurre & Pontara (2013) apontam algumas sugestões para a conclusão desse gênero textual. Todavia, com o objetivo de atender às exigências do

Exame Nacional do Ensino Médio, optamos por trabalhar com a conclusão do tipo proposta. A proposta de intervenção consiste em sugestões para que os problemas sociais apontados na argumentação sejam solucionados ou minimizados, e deve envolver agentes sociais que possam intervir nessas situações. O objetivo é verificar a capacidade crítica do discente, no sentido de refletir sobre os problemas sociais que assolam o país, a partir do tema proposto.

Explicamos, nesse momento, que a proposta de intervenção deve ser factível, ou seja, de possível realização; deve ser detalhada, determinando quem será o agente que realizará a referida intervenção social, o que ele deverá fazer e como tal intervenção será realizada; e que ela deve ser detalhada, envolvendo pelo menos três agentes sociais, conforme preconizado pelo ENEM. Informamos ainda que a conclusão deve ser uma decorrência dos problemas levantados na argumentação, mantendo-se, dessa forma, a coerência textual. Ressaltamos também a possibilidade da utilização de elementos coesivos de valor semântico conclusivo, relembrando aspectos da coesão por conexão, estudada no módulo V.

Após a explanação teórica, solicitamos que os estudantes presentes produzissem, levando em consideração o projeto de texto elaborado durante o módulo VI, uma conclusão para o tema proposto (*Anexo A*). Essa atividade, acompanhada de uma breve explanação teórica, pode ser verificada no *Anexo M*.

Produzida a conclusão, chegamos ao final da produção inicial de um texto dissertativo-argumentativo, realizada passo a passo. Nesse ponto da sequência didática, finalizamos a segunda etapa do processo de produção textual, em que foram realizados o planejamento, operado por intermédio de um projeto de texto, e a produção inicial, respeitando-se o plano prototípico do gênero dissertativo com predominância da tipologia argumentativa. Seriam realizadas, nas aulas seguintes, as duas últimas etapas: a revisão e a produção final.

Compareceram à aula desse módulo dois dos estudantes participantes.

4.11 Transposição do Módulo X

O módulo X, dividido em duas aulas, foi destinado à revisão dos principais aspectos coesivos e de outros aspectos importantes trabalhados durante os módulos, e à revisão da produção inicial dos textos produzidos pelos estudantes.

No primeiro encontro do módulo X, solicitamos que verificassem os lembretes anotados durante os módulos anteriores, os quais refletiam as principais dificuldades individuais verificadas durante as aulas. Aproveitamos as anotações dos próprios estudantes para colocar aspectos importantes em discussão e revisá-los, visando à produção final. Posteriormente, realizamos uma revisão geral dos principais aspectos trabalhados durante os módulos, com ênfase nos elementos de coesão textual.

Por ocasião do segundo encontro, devolvemos aos participantes as produções iniciais anteriores ao início dos módulos, que foram utilizadas como avaliação diagnóstica, e solicitamos que eles mesmos apontassem os problemas em seus próprios textos. A atividade de autocorreção mostrou-se bastante produtiva, pois os estudantes tiveram condições de verificar problemas que ocorriam anteriormente em suas próprias produções escritas e de apontar oportunidades de melhora.

Em seguida, solicitamos que realizassem a revisão minuciosa do texto produzido de forma segmentada, no decorrer dos módulos. Os próprios estudantes demonstraram maturidade para apontar alguns problemas e suas respectivas soluções. Na sequência, realizamos, juntamente com cada um dos três estudantes presentes, uma revisão final em seus textos, apontando ainda alguns problemas que eles próprios não haviam percebido. Ao final, eles mesmos ressaltaram a melhora, sob vários aspectos, da qualidade desse texto em relação ao anteriormente produzido.

Após a revisão, concluímos a terceira fase do processo de produção textual: os estudantes já haviam realizado um projeto de texto, uma produção inicial e uma revisão minuciosa dessa produção. Poderíamos, por conseguinte, passar à última etapa da sequência didática: a produção final.

4.12 Produção final

Realizada a revisão, partimos para a última etapa da sequência didática: a produção final. Para tanto, solicitamos aos estudantes que, com base na revisão dos trechos produzidos em cada módulo, realizassem a produção final do texto relativo à proposta do início da sequência (Anexo A). Após a produção desse último texto, passamos à fase de análise, comparando-o à produção inicial de cada um dos estudantes participantes.

Do ponto de vista da estrutura prototípica do texto dissertativo-argumentativo, pudemos verificar que esses estudantes passaram a produzir textos mais adequados, com introdução com proposição de tese, parágrafos argumentativos no desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. A estrutura dos períodos e dos parágrafos também passou a ser respeitada, reflexo das aulas dos primeiros módulos. Ocorrências de ordem gramatical também se tornaram mais raras, provável reflexo da abordagem de dificuldades específicas realizada durante os módulos.

No que diz respeito às questões relativas à coesão textual, pudemos verificar textos sem grandes problemas. O uso adequado de elementos coesivos, como conjunções, preposições, pronomes e advérbios, proporcionou aos estudantes a produção de textos mais estruturados e menos confusos. Observou-se, por conseguinte, progresso em relação à coerência e à argumentação.

O estudante I (*Anexo N*) iniciou o parágrafo conclusivo com o seguinte articulador: “[...] *Visto todos os problemas já citados anteriormente (...)*”. Apesar de alguma inadequação na forma, podemos perceber, por parte do aprendiz, a consciência da necessidade da articulação entre as diferentes partes do texto. É nítida sua preocupação com conectivos de valor semântico aditivo: “*Além disso (...)*”, “*Da mesma forma (...)*”, ocorrências também observadas na conclusão.

O estudante II (*Anexo O*) demonstrou também um notável progresso na estruturação de seu texto. O segundo parágrafo é encerrado com o seguinte período: “[...] *Tudo isso contribui para que milhares de brasileiros morram em ruas e rodovias*”, o que demonstra consciência da necessidade de recapitular o que fora enunciado previamente.

A produção final do estudante III (*Anexo P*) também demonstrou progressos importantes. O estudante introduziu sua tese com um conectivo de valor semântico opositivo: “[...] *A quantidade de acidentes no Brasil tem diminuído nos últimos anos. Entretanto, as pessoas precisam ser mais responsáveis para que esse número diminua ainda mais*”. O terceiro parágrafo é iniciado com a seguinte estrutura: “[...] *Outro problema comum no trânsito do Brasil (...)*”; e o parágrafo conclusivo é introduzido pela conjunção conclusiva “*Portanto*”. A estruturação em parágrafos e a articulação entre os segmentos melhorou sensivelmente na produção final, em relação à primeira escrita.

No quadro a seguir, podemos verificar uma comparação entre aspectos relevantes das produções iniciais e das produções finais.

| Dificuldades observadas | Produção inicial | Produção final |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Aspectos coesivos | 7 | 2 |
| Pontuação | 12 | 6 |
| Acentuação gráfica | 15 | 3 |
| Ortografia | 8 | 1 |

Quanto aos graus, os quais se basearam na grade de correção apresentada na seção 4.1, deste capítulo, verificamos uma evolução nos três textos componentes do *corpus*: o Estudante I passou de 5,5 (Anexo B) a 9,0 (Anexo N); o Estudante II, de 5,0 (Anexo C) a 8,0 (Anexo O); e o Estudante III, de 5,0 (Anexo D) a 8,0 (Anexo P).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento que motivou esta pesquisa foi: em que medida é possível — a partir das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II — proporcionar-lhes o domínio dos elementos coesivos, em produções textuais do texto dissertativo-argumentativo, mediadas pela noção sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004)? Na busca da resposta a esse questionamento, estabelecemos, como objetivo geral, buscar alternativas que atendam aos estudantes que apresentam maiores dificuldades em função de seu histórico cultural e linguístico, contemplando toda a heterogeneidade e diversidade presente na sala de aula. Os objetivos específicos estabelecidos visam possibilitar, aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, o domínio do uso de elementos de coesão e da argumentação na construção do sentido de sua produção textual, bem como buscar uma maior proficiência, por parte desses estudantes na produção do texto dissertativo-argumentativo e proporcionar que eles ingressem no ensino médio com maiores possibilidades de sucesso em suas produções dos diversos gêneros discursivos/textuais.

No encaminhamento ao alcance dos objetivos, buscamos, nos autores apresentados dos capítulos iniciais desta pesquisa, os fundamentos teóricos para a análise dos trabalhos realizados por meio da sequência didática proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), que trouxeram uma série de resultados positivos. Pudemos constatar, ao compararmos os textos produzidos, uma melhora em diversos aspectos estruturais e textuais, o que resultou em textos semanticamente mais elaborados.

A utilização de sequências didáticas para mediar o aprendizado dos diferentes gêneros discursivos/textuais é um procedimento didático já conhecido, mas, infelizmente, pouco utilizado em nossas escolas, uma vez que exige um tempo de transposição do qual nós, professores, nem sempre dispomos. Foi, portanto, fundamental que a transposição didática desta pesquisa tenha sido realizada em aulas de apoio pedagógico, no contraturno, situação que propiciou-nos maior liberdade, pois, por estarmos livre de algumas amarras no que diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado, pudemos desenvolver mais tranquilamente o planejamento.

É fato que houve dificuldade quanto à participação dos discentes: começamos as aulas com sete estudantes, e a sequência foi concluída com apenas três. Os estudantes participantes apresentavam dificuldades também em outras disciplinas, o que gerou, para eles,

uma série de compromissos. Como esta pesquisa desenvolveu-se concomitantemente às atividades cotidianas do colégio, houve essa dificuldade de conciliação.

Uma solução para esse problema seria a utilização desta metodologia nas aulas da Seção de Apoio Pedagógico. Consideramos que este tipo de trabalho é mais eficiente que a mera repetição de conteúdos que já são ministrados a esses estudantes no turno regular, e cuja metodologia tem-se demonstrado ineficiente. O trabalho com sequências didáticas pode proporcionar ao estudante, em médio prazo, uma melhora na proficiência de leitura e de escrita, o que, no nosso entender, deve ser o norte das aulas de língua materna. Tal sugestão já foi levada à supervisão escolar do Colégio, e deve ser reforçada no momento em que apresentarmos os resultados desta pesquisa.

Buscamos com a pesquisa, muito mais que uma alternativa metodológica para o trabalho em sala de aula, mais sim uma mudança de mentalidade no que diz respeito ao resgate pedagógico de estudantes com dificuldades de aprendizado. Os maus resultados, que não são desprezíveis, tanto por sua quantidade quanto por seu impacto, muitas vezes ficam camuflados por resultados estatísticos positivos, que não refletem a totalidade de nosso corpo discente. Precisamos voltar nossos olhos para aquela parcela de estudantes que não apresenta condições de acompanhar o ritmo imposto por nosso padrão de trabalho, e buscar alternativas para que possam obter um rendimento satisfatório.

É interessante ressaltar que esta pesquisa foi transposta com objetivos específicos, entre os quais o principal foi o trabalho com estudantes que apresentam dificuldades com elementos de coesão textual, o que resulta em enunciados mal articulados, e que outros objetivos foram estabelecidos durante a transposição da sequência didática. É de se esperar que tal fato ocorra na transposição de uma sequência didática, pois um dos preceitos de sua utilização é justamente a busca da solução de problemas à medida que estes se evidenciam. Os resultados obtidos extrapolaram, portanto, os objetivos a que a atividade se propunha inicialmente. Pode-se, portanto, adaptá-la para outros objetivos, utilizando outros gêneros textuais. O importante é uma mudança de mentalidade: já se sabe que o trabalho com gramática descontextualizada é ineficiente no sentido de dotar os estudantes de proficiência em leitura e escrita; deve-se, portanto, buscar alternativas metodológicas, e uma delas é a do trabalho com gêneros textuais a partir de sequências didáticas.

Por fim, é relevante ressaltar outro benefício de um trabalho eficiente de apoio pedagógico: o resgate da autoestima do estudante. A mãe de um dos participantes da pesquisa, que é pedagoga, fez questão de telefonar para agradecer a atenção, dizendo que o desempenho do filho, de modo geral, havia melhorado, pois ele estava se sentindo mais capaz. A professora de língua portuguesa do estudante no turno regular relatou ter também notado diferença em seu desempenho após o desenvolvimento das atividades, o que pode ser considerado mais um resultado positivo da presente transposição didática. A questão da autoestima da criança e do adolescente é algo para que não podemos fechar os olhos. Ela tem impacto no aprendizado, e deve ser levada em consideração, por ser potencialmente desencadeadora de outros problemas, tanto para o estudante, quanto para sua família.

Consideramos, portanto, que a presente pesquisa atingiu os objetivos a que se propôs. Partimos de objetivos específicos, que foram satisfatoriamente alcançados, pudemos verificar ainda outros benefícios, em função da abrangência característica do trabalho com gêneros textuais utilizando a metodologia das sequências didáticas. É importante que essa pesquisa, que envolve não apenas o pesquisador, mas movimentando estudantes e outros professores da instituição, continue produzindo frutos, provocando uma mudança de mentalidade. É esse o principal objetivo de cursos profissionais de pós-graduação: proporcionar ao professor da escola pública a possibilidade de tornar-se pesquisador, e de levar a pesquisa para o acontecimento da aula de língua materna, contribuindo com o desenvolvimento da educação pública no Brasil.

Desse modo, esperamos ter contribuído na solução de necessidades que constituem o centro do problema que motivou esta pesquisa, e que possam servir de ponto de partida para que outros professores alcancem seus objetivos com suas turmas, tendo em vista que, a cada dia, aumenta a consciência, por parte dos educadores, de que as aulas de língua portuguesa devem voltar-se para a educação linguística efetiva e real dos estudantes, possibilitando-lhes o uso eficiente da língua em situações comunicativas cotidianas. Com este trabalho — ao abordar um tema linguístico relevante para o desenvolvimento das habilidades de escrita — esperamos atender a essa demanda por uma educação linguística voltada para objetivos práticos da vida social dos estudantes.

6. REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, P. A. M. M. (Arthur da Távola). *Calentura*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BONINI, A. *A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam* In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARACO, C. A. *Autor e autoria*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

- HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. Organização Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende, Marco Antônio R. Machado. São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 18. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed.rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T. *Enunciação e práticas discursivas na universidade: uma reflexão sobre dificuldades de escrita*. In: MICHELETTI, G. (org.) *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (organizadores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. *Técnicas de redação: as articulações linguísticas do pensamento*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., 11. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (organizadores). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, A. *Essencial Padre Antônio Vieira / organização e introdução de Alfredo Bosi*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

Anexos

NOME:

TURMA:

NÚMERO:

ANEXO A PRODUÇÃO TEXTUAL

TEXTO 1

Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997

Institui o código de trânsito brasileiro

[...]

Art. 1º O trânsito de qualquer natureza nas vias terrestres do território nacional, abertas à circulação, rege-se por este Código.

§ 1º Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.

§ 2º O trânsito, em condições seguras, é um direito de todos e dever dos órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito, a estes cabendo, no âmbito das respectivas competências, adotar as medidas destinadas a assegurar esse direito.

§ 3º Os órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Trânsito respondem, no âmbito das respectivas competências, objetivamente, por danos causados aos cidadãos em virtude de ação, omissão ou erro na execução e manutenção de programas, projetos e serviços que garantam o exercício do direito do trânsito seguro.

[...]

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

TEXTO 2

Número de mortes no trânsito tem maior queda desde 1998

[...]

Dados preliminares do SUS (Sistema Único de Saúde) apontam que foram 40,5 mil vítimas em 2013, ante 44,8 mil no ano anterior.

[...] Em 1998, como o novo Código de Trânsito Brasileiro, houve a primeira redução significativa, que continuou nos dois anos seguintes, com mais radares e mais fiscalização.

A curva de vítimas voltou a crescer até 2008. No ano seguinte, quando foi aprovada a primeira Lei Seca, houve redução (2%), mas os números voltaram a subir.

Para Luiz Carlos Néspoli, da ANTP (Associação Nacional de Transportes Públicos), é difícil saber o que foi preponderante para a redução das mortes no ano passado.

“Continuamos sem uma política nacional de redução de acidentes, com recursos, metas e responsabilidades definidas”, afirma.

[...]

MONTEIRO, A. Número de mortes no trânsito tem maior queda no Brasil desde 1998. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/11/1545760-numero-de-mortes-no-transito-tem-maior-queda-no-brasil-desde-1998.shtml>>. Acesso em: 20 fev 2016.

NOME:

TURMA:

NÚMERO:

TEXTO 3

Carnaval deste ano teve menos acidentes e mortes nas estradas federais

O carnaval de 2015 foi considerado o menos letal dos últimos oito anos. O número de mortos, feridos e de acidentes registrados nas estradas brasileiras caiu em relação ao carnaval de 2014, conforme divulgou hoje (19) a Polícia Rodoviária Federal (PRF).

A redução de acidentes chegou a 22%, houve 18% menos feridos e o número de mortos caiu 28% na comparação dos dois carnavais.

RIBEIRO, S. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-02/carnaval-deste-ano-tem-menor-numero-de-registros-nas-estradas>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

TEXTO 4



DUKE. Disponível em: < <https://movimentomunicipalista.wordpress.com/2012/02/>> . Acesso em 28 fev. 2016.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto **dissertativo-argumentativo** em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema: **"O que falta para o trânsito brasileiro ser seguro?"** Apresente **proposta de ação político-social** que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

NOME:

TURMA:

NÚMERO:

FOLHA PARA RASCUNHO



1 _____

5 _____

10 _____

15 _____

20 _____

25 _____

30 _____

NOME:

TURMA:

NÚMERO:

FOLHA DEFINITIVA

1 _____

5 _____

10 _____

15 _____

20 _____

25 _____

30 _____

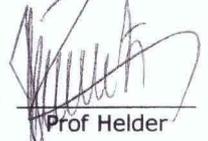
| Modalidade escrita | | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | |
|--------------------|---|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO B

CMCG

PRODUÇÃO TEXTUAL

Visto:



Prof. Helder

ALUNO N°

NOME:

TURMA:

| Modalidade escrita | | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | |
|--------------------|---|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

trânsito mortal

1 A falta de rigorismo no trânsito com se tornando cada vez mais grave. Devido a ausência de fiscalização e a irresponsabilidade por parte dos motoristas o trânsito se tornou um verdadeiro inferno.

5 O rigorismo tem como uma de suas principais responsabilidades garantir que o direito das pessoas seja cumprido porém não é isso que está acontecendo! Apesar de pouca fiscalização, milhares de acidentes ocorrem com cada vez mais frequência. Um exemplo de incompetência governamental foi a chamada lei seca.

10 Essa lei determina que ninguém que tenha ingerido substância alcohólica poderia dirigir, no entanto, é normal ver pessoas embriagadas dirigindo sem ter problema algum com as autoridades. Outra coisa que comprou que a fiscalização da lei seca e de outras coisas não funciona são as estatísticas. As estatísticas mostram que com esta nova lei o índice de mortalidade diminuiu apenas 2% e depois voltou a subir. Nas palavras de alguns todos a culpa não é apenas do estado, a culpa é também dos próprios motoristas. Como já havia citado é comum ver motoristas alcoolizados; estes motoristas são

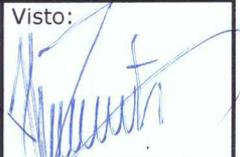
15 Os principais responsáveis da mortalidade no trânsito. Em diversas pesquisas é possível ver nitidamente que se alcool e a falta de responsabilidade social das pessoas são, junto com o excesso de estado os grandes culpados do trânsito.

20 Em resumo, seria que seja impossível apontar para apenas um culpado. Isso porque a culpa das altas taxas de mortalidade mortal é exclusiva de alguns. Uma possível solução para este problema seria fazer o Estado investir em mais fiscalização para diminuir a população de motoristas irresponsáveis no trânsito. Em relação ao problema, é preciso que o povo faça o governo investir mais na fiscalização que falta tanto no sinal de trânsito.

25

30

ANEXO C

| | | |
|----------|------------------|---|
| CMCG | PRODUÇÃO TEXTUAL | Visto:  |
| ALUNO Nº | NOME | TURMA: |

PRODUÇÃO DE TEXTO

| Modalidade escrita | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Trânsito brasileiro e suas falhas.

1 O trânsito brasileiro tem muitas falhas, por exemplo, muitas avenidas não contêm ciclovias, isto leva a alguns acidentes. Mas a culpa não é somente do motorista ou do ciclista, a culpa também é do cidadão brasileiro, que comete muitas infrações, como por exemplo: atravessar a rua com o sinal fechado, forçar a faixa, beber e dirigir embriagado, ou até mesmo o motorista, ultrapassar com o seu carro ou motocicleta em ruas e rodovias que são proibidas a ultrapassagem. Tanto milhões de brasileiros morrem em ruas e rodovias por ultrapassagem momentânea ou atropelamento por estar fora da faixa, ou até mesmo acidentes por passar no sinal fechado. O número de mortes segundo o SUS é de: "40,5 mil em 2013" e "44,8 mil em 2012". "No ano de 2009 quando foi aprovada a lei seca, que um leve queda de (2%) na taxa de mortes". "No entanto no censo de 2015, o número de mortes caiu em relação ao ano anterior, e foi a melhor taxa dos últimos oito anos".

25

30

ANEXO D

| | | |
|-----------|------------------|---|
| CMCG | PRODUÇÃO TEXTUAL | Visto:  Prof. Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |

PRODUÇÃO DE TEXTO

| Modalidade escrita | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

O Brasil e o trânsito

1 Pode ter diminuído bastante o número de acidentes no Brasil nesses últimos anos, mas ainda existem e isso ocorre pela falta de irresponsabilidade das pessoas que dirigem bebidas, que ultrapassam o sinal vermelho, que ultrapassam a velocidade permitida, etc.

10 Para deixarmos o trânsito brasileiro mais seguro, devemos colocar mais policiais nas ruas, e dar punições mais rígidas aos motoristas que verem que se fizerem de novo, a situação poderá ficar pior e não farei de novo, mas se fizerem de novo tem que levar o caso do tal motorista a justiça. Foi constatado que os casos de acidentes estão baixando, então deve continuar e ficar até o 0%.

15

20

25

30

| | | |
|--|---|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO E ATIVIDADES – MÓDULO I ESTRUTURA DO PERÍODO | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO Nº: | NOME: | TURMA: |
| <p>Frase, oração e período são fatores constituintes de qualquer texto escrito em prosa, pois o mesmo compõe-se de uma sequência lógica de ideias, todas organizadas e dispostas em parágrafos minuciosamente construídos. Por isso, é importante saber o conceito de cada um deles. Então vamos lá!</p> <p>Frase – É todo enunciado linguístico dotado de significado, ou seja, é uma comunicação clara, precisa e de fácil entendimento entre os interlocutores, seja na língua falada ou escrita. Neste caso, temos a frase nominal e verbal. A frase nominal não é constituída por verbo.</p> <p><i>Ex: Que dia lindo!</i></p> <p>Já na frase verbal há a presença do verbo.</p> <p><i>Ex: Preciso de sua ajuda.</i></p> <p>Oração - É todo enunciado linguístico dotado de sentido, porém há, necessariamente, a presença do verbo ou de uma locução verbal. Este verbo, por sua vez, pode estar explícito ou subentendido.</p> <p><i>Ex: Os garotos adoram ir ao cinema e depois ao clube.</i></p> <p>Podemos perceber a presença do sujeito e do predicado.</p> <p>Período – É um enunciado linguístico que se constitui de uma ou mais orações. Este se classifica em:</p> <p>- Período simples - formado por apenas uma oração, também denominada de oração absoluta.</p> <p><i>Ex: Os professores entregaram as provas.</i></p> <p>-Composto - formado por duas ou mais orações.</p> <p><i>Ex: Hoje o dia está lindo, por isso os garotos irão ao cinema, ao clube e depois voltarão para casa felizes.</i></p> | | |
| Atividades | | |
| <p>1. Reorganize os períodos a seguir, de modo que sua estrutura torne-se mais adequada à norma padrão da língua.</p> <p>a) O trânsito brasileiro tem muitas falhas, por exemplo, muitas avenidas não têm ciclovia isso leva a alguns acidentes.</p> | | |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | | |

| | | |
|--|---|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO E ATIVIDADES – MÓDULO I ESTRUTURA DO PERÍODO | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>b) A culpa não é somente do motorista ou do ciclista, a culpa é de todos os cidadãos brasileiros, que cometem muitas infrações, como por exemplo: atravessar a rua com o sinal fechado, atravessar fora da faixa, beber e dirigir embriagado, ou até mesmo o motorista ultrapassar com seu carro em ruas ou rodovias em que é proibida a ultrapassagem.</p> <hr/> <hr/> <hr/> | | |
| <p>c) Em alguns estados ocorrem muitos acidentes por dia, muitas vezes porque o motorista está embriagado, também podem acontecer acidentes por falta de atenção do motorista, em alguns casos, por causa do celular.</p> <hr/> <hr/> <hr/> | | |
| <p>d) Ultimamente, no trânsito brasileiro, não ocorre uma organização adequada, nem preocupação, por parte do motorista, consigo mesmo e com o próximo, e isso se torna apenas mais um causador de desgraças, gerando mortes, pessoas gravemente machucadas, carros destruídos, essas ocorrências são vergonhosas para a população, porém, a causadora dessas ocorrências é ela própria.</p> <hr/> <hr/> <hr/> | | |
| <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>BRASIL ESCOLA. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/frase-oracao-periodo.htm>. Acesso em: 27 fev. 2016.</p> <p>SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. <i>Técnicas de redação: as articulações linguísticas do pensamento</i>. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.</p> | | |

| | | |
|---|--|--|
| CMCG | ANEXO F ATIVIDADES – MÓDULO II ESTRUTURA DO PARÁGRAFO | Visto: _____ Prof Helder |
| ALUNO Nº: | NOME: | TURMA: |
| <p>Texto a:</p> <p><i>Entre as manifestações folclóricas estão as festas. São celebrações dentro de uma comunidade humana. Os homens ou celebram o dia de um santo particular ou celebram uma colheita; ou festejam um acontecimento religioso, ou festejam para esquecer o dia-a-dia. As festas folclóricas têm, pois, motivos diferentes que orientam a sua organização.</i></p> <p>Texto b:</p> <p><i>Das manifestações folclóricas de São Luís, três são de maior agrado dos visitantes: o Bumba-meu-boi, cuja representação dura uma noite inteira e cujo enredo tem origem em lendas ligadas à atividade pastoril. A festa do Divino é sempre no segundo domingo da Ascensão e ainda temos a dos reis e pastores, na época natalina. No carnaval, a grande atração são os "Fofões", que são homens trajados em atraentes e coloridas fantasias. Todas estas festas despertam a curiosidade e o encanto dos turistas.</i></p> <p>No primeiro texto, o autor define festas folclóricas com termos amplos, genéricos. Não há indicações particulares ou específicas. Já no segundo texto, o autor restringe ou delimita o assunto, apresentando alguns traços particulares de tais festas.</p> <p>A diferença entre os textos está justamente na delimitação do assunto. Quem escreve, geralmente opera uma restrição do assunto, o que o torna menos genérico. O objetivo é fazer com que as ideias passem por um "funil". Essa delimitação é necessária para que se possa controlar melhor o assunto. Caso ela não ocorra, torna-se difícil selecionar as ideias que serão escritas. Além disso, quando o assunto é muito amplo, tendo em vista a quantidade e variedade de ideias, gasta-se muito esforço em organizar a produção textual. E é possível que não se consiga construir mais que um conjunto de frases muito gerais. Por serem muito gerais, é possível que essas frases sejam meras repetições de informações comuns. E isso pode ser sinal de que a pessoa sabe pouco sobre o assunto, ou indicação de que não pensou adequadamente sobre ele. Portanto, antes de iniciar a escrita, é preciso delimitar o assunto.</p> <p>Após a delimitação do assunto e a fixação do objetivo, é importante redigir uma frase que traduza o objetivo escolhido. Essa frase inicial do parágrafo é o que se pode chamar de <i>frase-núcleo</i>. A frase-núcleo mantém o parágrafo nos limites do objetivo fixado, isto é, serve de instrumento para garantir que, ao escrever, a pessoa não se afastará do objetivo fixado. Esse recurso é importante, também, para captar o interesse daquele que lê a redação: quando bem construída, ela atrai o leitor, prende-lhe a atenção, desperta nele a vontade de continuar a leitura do texto.</p> | | |

| | | |
|--|---|--------------|
| CMCG | ANEXO G ATIVIDADES – MÓDULO III COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| | | Prof. Helder |
| <p>Ao produzirmos um texto, buscamos nos comunicar com nossos leitores/interlocutores, transmitir-lhes informações ou modificar-lhes o comportamento. Por isso, é importante lembrar que um texto não é um aglomerado de frases sem conexão. Ele precisa apresentar <i>textualidade</i>, isto é, ser bem estruturado, ter palavras, frases e ideias articuladas entre si.</p> <p>Um importante fator de textualidade é a coesão textual. Os elementos de coesão são responsáveis pela articulação, pela ligação entre as diferentes partes do texto. A maioria dos textos necessita dos elementos coesivos não só para que possua uma estrutura, mas para que faça sentido. A coesão textual, portanto exerce importante influência sobre a coerência textual, embora os dois fatores não sejam inseparáveis. Há textos coerentes que não apresentam elementos coesivos (ou os apresentam de modo precário), assim como há textos que apresentam elementos coesivos, mas não fazem sentido. Observe um exemplo de texto com coerência, mas sem coesão.</p> <p style="text-align: center;">Texto I</p> <p style="text-align: center;">A pesca</p> <p style="text-align: center;">O anil o anzol o azul</p> <p style="text-align: center;">o silêncio o tempo o peixe</p> <p style="text-align: center;">a agulha vertical mergulha</p> <p style="text-align: center;">a água a linha a espuma</p> <p style="text-align: center;">o tempo o peixe</p> <p style="text-align: center;">a garganta</p> | | |

| CMCG | <p style="text-align: center;">ANEXO G ATIVIDADES – MÓDULO III COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS</p> | | Visto: |
|---|--|-------|--------|
| ALUNO N°: | | NOME: | TURMA: |
| <p>a âncora</p> <p>o peixe</p> <p>a boca</p> <p>o arranco</p> <p>o rasgão</p> <p>aberta a água</p> <p>aberta a chaga</p> <p>aberto o anzol</p> <p>aquilíneo</p> <p>ágil-claro</p> <p>estabanado</p> <p>o peixe</p> <p>a areia</p> <p>o sol.</p> <p>(SANT'ANNA, Affonso Romano de. Disponível em: <http://analisedetextos.blogspot.com.br/2009/07/pesca-de-affonso-romano-de-santanna.html>. Acesso em: 07 Abr. 2016.)</p> <p>Observe agora um enunciado que apresenta elementos coesivos, mas que não apresenta coerência.</p> <p>“Precisa-se de um empresário desempregado. Portanto, o emprego está cada vez mais difícil, e se você pretende arrumar um emprego, pode arrumar. Então, prepare-se para estudar e organizar um bom currículo. Currículo vem do latim, que é uma antiga língua indo-europeia, originalmente falada no Lácio, região em torno de Roma. Capital da Itália, Roma é conhecida como Cidade Eterna. Segundo Boécio, eternidade é a ‘posse total, simultânea e perfeita de uma vida interminável’.”</p> <p>(Disponível em: < http://slideplayer.com.br/slide/354871/>. Acesso em 07 Abr. 16.)</p> <p>Podemos concluir que o primeiro texto, embora seja precário em elementos coesivos, apresenta sentido. Já o segundo enunciado nem mesmo pode ser considerado um texto, pois não apresenta um dos elementos fundamentais de textualidade, que é a coerência textual. A coesão textual, por conseguinte, exerce enorme influência sobre a coerência, mas não é indissociável desta.</p> | | | |

| | | |
|---|---|-------------|
| CMCG | ANEXO G ATIVIDADES – MÓDULO III COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| | | Prof Helder |
| <p>Embora não caminhem sempre juntas, a coesão e a coerência mantêm uma relação muito próxima. Os elementos coesivos possuem um valor semântico, ou seja, um significado, e costumam determinar (ou, pelo menos, influenciar) o sentido desejado, por intermédio de operações no campo linguístico.</p> <p>As principais classes de palavras que contribuem para essa ligação promovida pela coesão textual são: preposições, conjunções, pronomes e advérbios. Observe como essas classes de palavras contribuem para a coesão do texto abaixo.</p> <p style="text-align: center;">Texto II</p> <p style="text-align: center;">Dizer não</p> <p>Diz NÃO à liberdade que te oferecem, se ela é só a liberdade dos que ta querem oferecer. Porque a liberdade que é tua não passa pelo decreto arbitrário dos outros.</p> <p>Diz NÃO à verdade que te pregam, se ela é a mentira com que te ilude o pregador. Porque a verdade tem a face do Sol e não há noite nenhuma que prevaleça enfim contra ela.</p> <p>Diz NÃO mesmo à igualdade, se ela é apenas um modo de te nivelarem pelo mais baixo e não pelo mais alto que existe também em ti. Porque ser igual na miséria e em toda a espécie de degradação não é ser promovido a homem, mas despromovido a animal.</p> <p>E é do NÃO ao que te limita e degrada que tu hás-de construir o SIM da tua dignidade.</p> <p style="text-align: right;">FERREIRA, Vergílio. <i>In: Conta-corrente 1.</i></p> <p>É, portanto, imprescindível que tenhamos muita atenção com os elementos coesivos: são eles os responsáveis pela ligação entre as partes do texto, proporcionando que ele seja um todo significativo e não apenas um amontoado de frases desconexas.</p> | | |

| | | | |
|---|---|---------------|----------------------|
| CMCG | ANEXO G ATIVIDADES – MÓDULO III COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: | |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: | _____ Prof Helder |
| <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>ANTUNES, I. <i>Lutar com palavras</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.</p> <p>COSTA VAL, M. G. <i>Redação e textualidade</i>. 3. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2006.</p> <p>SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. <i>Técnicas de redação: as articulações linguísticas do pensamento</i>. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.</p> | | | |

| | | |
|---|--|--------|
| CMCG | ANEXO H ATIVIDADES – MÓDULO IV COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| Prof Helder | | |
| RELAÇÕES TEXTUAIS DE COESÃO TEXTUAL | | |
| Reiteração | | |
| <p>As relações textuais de <i>reiteração</i> são estabelecidas por intermédio de procedimentos de <i>repetição</i> e de <i>substituição</i>. Iniciaremos nossos estudos dos procedimentos coesivos pelos recursos de repetição: a <i>paráfrase</i>, o <i>paralelismo</i> e a <i>repetição propriamente dita</i>.</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • “O ato de escrever deve ser visto como uma atividade sociocultural. Ou, dito de outra forma, escrevemos para alguém ler”. | | |
| <p><i>Paráfrase</i>: ocorre quando dizemos novamente algo que já havia sido dito anteriormente, todavia, utilizando outras palavras. Acontece, portanto, uma nova formulação de um fragmento textual. É um modo eficiente de retomar um segmento anterior, possibilitando, ainda, um novo modo de expressar uma mesma ideia ou um mesmo conceito, de modo a facilitar a compreensão por parte do receptor. Os trechos parafrásticos são introduzidos, normalmente, por expressões do tipo <i>em outras palavras, isto é, ou seja, em síntese, etc.</i></p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • É conveniente <i>que chegues</i> a tempo e <i>que tragas</i> o relatório pronto. | | |
| <p><i>Paralelismo</i>: recurso utilizado para coordenar elementos sintaticamente idênticos, para que apresentem uma mesma estrutura gramatical. É também chamado de <i>simetria de construção</i>. Não se trata exatamente de uma regra gramatical, mas de uma diretriz estilística, além de ser um recurso coesivo. Além de sua ocorrência no nível sintático, o paralelismo deve ocorrer também no nível semântico: quando se coordenam duas ideias que não possuem nenhum tipo de correlação de significado, ocorre uma quebra de paralelismo semântico.</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ninguém deve comprar um imóvel sem fazer uma pesquisa. <i>Ninguém</i>. | | |
| <p><i>Repetição propriamente dita</i>: como o próprio nome indica, a repetição se dá quando uma unidade linguística que já apareceu previamente volta a ocorrer, com o objetivo de marcar a continuidade do tema de que se trata. Embora a repetição indiscriminada e em excesso seja um problema estilístico, não se pode prescindir do uso do recurso da repetição em um texto, principalmente quando se trata da</p> | | |

| | | |
|--|--|-------------------|
| CMCG | ANEXO H ATIVIDADES – MÓDULO IV COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>utilização de termos técnicos ou de conceitos teóricos. Seria muito difícil, por exemplo, manter a continuidade temática deste texto se se buscasse evitar a repetição da palavra <i>linguística</i>, mesmo porque suas possibilidades de substituição são bastante restritas. A repetição propriamente dita é, por conseguinte, um recurso coesivo importante, responsável pela retomada de ideias previamente expostas e pela consequente manutenção do eixo temático.</p> <p>Trataremos, de agora em diante, dos recursos coesivos de substituição: <i>substituição gramatical</i>, <i>substituição lexical</i> e <i>elipse</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A casa era por aqui. Onde? Procuo-<i>a</i> e não acho. <p><i>Substituição gramatical</i>: é a substituição de uma palavra que tenha ocorrido previamente por um pronome ou por um advérbio. Ganha destaque, nesse caso, a função dos pronomes, que são elementos que têm por função primordial a substituição, assegurando, dessa forma, a cadeia referencial do texto. Os pronomes de anafóricos e catafóricos exercem, nesses casos, a função coesiva que alguns autores chamam de referenciação: fazem referência a termos de ocorrência prévia (no caso da anáfora) ou de ocorrência posterior (no caso da catáfora). Expressões adverbiais de tempo e de lugar também são elementos gramaticais eficientes como mecanismos de substituição. Portanto, a substituição de palavras por unidades gramaticais pronominais e adverbiais, mantendo uma relação de referenciação entre diferentes segmentos do texto, é o que podemos denominar <i>substituição gramatical</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O <i>combate</i> à inflação, a <i>luta</i> pelo equilíbrio orçamentário, a <i>batalha</i> da moralização da coisa pública estão sendo levados a sério. <p><i>Substituição lexical</i>: é a substituição de uma palavra por outra que lhe seja equivalente em um contexto específico, evitando repetições desnecessárias. Pode-se substituir uma palavra por um sinônimo, por um hipônimo, por um hiperônimo ou por uma palavra que a caracterize em uma situação textual particular, a partir de um campo associativo. Esses termos tanto podem substituir palavras quanto recapitular blocos inteiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O dinheiro é curto e a distribuição de valores, heterogênea. | | <hr/> Prof Helder |

| | | |
|--|--|---------------|
| CMCG | ANEXO H ATIVIDADES – MÓDULO IV COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p data-bbox="360 293 1522 416"><i>Elipse</i>: chamada por alguns autores de <i>substituição por zero</i>, a elipse é a omissão de um termo de ocorrência prévia que pode facilmente ser inferido ou recuperado pelo contexto.</p> <p data-bbox="153 488 1522 566">São esses, portanto, os recursos coesivos referentes aos procedimentos de repetição e de substituição, os quais, por sua vez, são responsáveis pelas relações textuais de reiteração.</p> <p data-bbox="153 633 320 663">Associação</p> <p data-bbox="153 730 1522 1003">A associação semântica entre as palavras é o recurso coesivo mais comum, presente na imensa maioria dos textos (com exceção dos chamados “textos mínimos”, compostos de poucas palavras, como alguns avisos e anúncios). Como os textos possuem uma unidade temática (sendo essa uma condição para que ocorra a coerência), é de se esperar que haja uma grande ocorrência de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico. Essa é a relação de coesão que ocorre de modo mais natural e que apresenta menos desafios em termos metacognitivos.</p> <p data-bbox="153 1021 1522 1144">Essa relação textual pode se dar entre antônimos e entre palavras que estabelecem a relação parte/todo (chamada <i>partonímia</i> ou <i>meronímia</i>), como ocorre em rio, margem, nascente, foz; trânsito, carro, veículo, semáforo, etc.</p> <p data-bbox="153 1167 1522 1290">Nesse caso, por conseguinte, o estabelecimento da coesão textual ultrapassa as marcas de superfície textual, ocorrendo no nível dos sentidos, contribuindo decisivamente para a coerência textual.</p> <p data-bbox="153 1503 376 1532">REFERÊNCIAS:</p> <p data-bbox="153 1603 1094 1637">ANTUNES, I. <i>Lutar com palavras</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.</p> | | |
| Prof Helder | | |

| | | |
|--|---|--------|
| CMCG | ANEXO I ATIVIDADES – MÓDULO V COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: |
| ALUNO Nº: | NOME: | TURMA: |
| Prof Helder | | |
| RELAÇÕES TEXTUAIS DE COESÃO TEXTUAL Conexão <p>A <i>conexão</i> é a relação coesiva que desempenha a função de estabelecer a <i>sequenciação</i> das diferentes partes do texto, por intermédio do uso de conectivos. Esses conectivos são as conjunções e preposições (e respectivas locuções), além de alguns advérbios e locuções adverbiais. Tais elementos estabelecem o nexos não somente entre orações e termos de orações, mas também entre períodos, parágrafos e blocos supraparágraficos.</p> <p>É relevante salientar que os conectivos não possuem apenas a função de ligar as diferentes partes do texto. Como possuem valor semântico, indicam também a direção discursivo-argumentativa que o autor pretende conferir a seu texto, influenciando decisivamente na coerência textual.</p> <p style="text-align: center;">Relações semânticas sinalizadas pelas conjunções e locuções conjuntivas</p> <p>A relação de causalidade se estabelece sempre que, em um segmento, é indicada a causa da consequência indicada em outro.</p> <p>Conjunções e locuções conjuntivas que expressam essa relação: <i>porque, uma vez que, visto que, já que, dado que, como.</i></p> <p>Exemplo: <u>Como o dia está ensolarado,</u> a piscina é uma boa opção.</p> <p>A relação de condicionalidade se estabelece quando um segmento expressa a condição para o conteúdo do outro, de forma que se um é verdadeiro, o outro também será.</p> <p>Conjunções e locuções conjuntivas que expressam essa relação: <i>se, caso, desde que, contanto que, a menos que.</i></p> <p>Exemplo: <u>Se não houvesse pesquisa,</u> as grandes invenções e descobertas científicas não teriam acontecido.</p> <p>A relação de temporalidade expressa o tempo a partir do qual se localizam as ações ou os eventos em foco.</p> <p>Conjunções e locuções conjuntivas que expressam essa relação: <i>quando, enquanto, antes que, depois que, logo que, assim que, sempre que, desde que.</i></p> <p>Exemplo: Ele acordou <u>quando o sol nasceu.</u></p> | | |

| | | |
|--|---|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO I ATIVIDADES – MÓDULO V COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>EMBORA SONETO</p> <p>Vivo meu porém No encontro do todavia Sou mas. Contudo Encho-me de ainda Na espera do quando Desando ou desbundo. Viver é apesar Amar é a despeito Ser é não obstante. Destarte Sou outrossim Ilusão, sem embargo Malgrado senão.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Paulo Alberto M. M. de Barros)</i></p> <p>Atividade</p> <p>1. Complete, adequadamente, o texto a seguir com as conjunções adequadas.</p> <p>_____ o senso popular, a educação é o bem maior que uma nação pode dar aos seus filhos. _____, _____ isso seja verdade, a pátria mãe brasileira não cumpre o seu papel. Nos últimos anos o representante mor deste país alardeava, aos quatro ventos, que estamos economicamente resolvidos, justificando, assim, o empréstimo de dinheiro a países pobres, distribuindo dinheiro público sob o codinome "bolsa". _____, e a educação brasileira? Como fica? _____ há fundos sobejando, que ações realmente efetivas foram tomadas _____ se solucionassem os problemas da educação? _____, acreditarei que temos uma pátria benevolente, uma mãe pátria, _____ ela de fato agir _____ deve, ou seja, promover o conhecimento, a estruturação educacional, a valorização do magistério. _____ contrário, a meu ver, nossa real situação é de orfandade.</p> | | |

| | | |
|--|---|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO I ATIVIDADES – MÓDULO V COESÃO TEXTUAL – ASPECTOS GERAIS | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>REFERÊNCIAS:</p> <p>ANTUNES, I. <i>Lutar com palavras</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.</p> <p>BARROS, P. A. M. M. (Arthur da Távola). <i>Calentura</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.</p> | | |

| | | |
|---|--|---------------|
| CMCG | ANEXO J ATIVIDADES – MÓDULO VI PROJETO DE TEXTO | Visto: |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p style="text-align: center;">O verdadeiro preço de um brinquedo</p> <p>É comum vermos comerciais direcionados ao público infantil. Com a existência de personagens famosos, músicas para crianças e parques temáticos, a indústria de produtos destinados a essa faixa etária cresce de forma nunca vista antes. No entanto, tendo em vista a idade desse público, surge a pergunta: as crianças estariam preparadas para o bombardeio de consumo que as propagandas veiculam?</p> <p>Há quem duvide da capacidade de convencimento dos meios de comunicação. No entanto, tais artifícios já foram responsáveis por mudar o curso da História. A imprensa, no século XVIII, disseminou as ideias iluministas e foi uma das causas da queda do absolutismo. Mas não é preciso ir tão longe: no Brasil redemocratizado, as propagandas políticas e os debates eleitorais são capazes de definir o resultado de eleições. É impossível negar o impacto provocado por um anúncio ou uma retórica bem estruturada.</p> <p>O problema surge quando tal discurso é direcionado ao público infantil. Comerciais para essa faixa etária seguem certo padrão: enfeitados por músicas temáticas, as cenas mostram crianças, em grupo, utilizando o produto em questão. Tal manobra de “marketing” acaba transmitindo a mensagem de que a aceitação em seu grupo de amigos está condicionada ao fato dela possuir ou não os mesmos brinquedos que seus colegas. Uma estratégia como essa gera um ciclo interminável de consumo que abusa da pouca capacidade de discernimento infantil.</p> <p>Fica clara, portanto, a necessidade de uma ampliação da legislação atual a fim de limitar, como já acontece em países como Canadá e Noruega, a propaganda para esse público, visando à proibição de técnicas abusivas e inadequadas. Além disso, é preciso focar na conscientização dessa faixa etária em escolas, com professores que abordem esse assunto de forma compreensível e responsável. Só assim construiremos um sistema que, ao mesmo tempo, consiga vender seus produtos sem obter vantagem abusiva da ingenuidade infantil.</p> <p style="text-align: center;">Redação de Carlos Eduardo Lopes Marciano, 19 anos, do Rio – Enem 2014</p> <p style="text-align: right;">Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014-leia-exemplos-de-redacoes-nota-1000-15050154>. Acesso em: 13 Maio 2016.</p> <p>Permeada pela desigualdade de gênero, a história brasileira deixa clara a posição inferior imposta a todas as mulheres. Elas, mesmo após a conquista do acesso ao voto, ensino e trabalho – negado por séculos – permanecem vítimas da violência, uma realidade que ceifa vidas e as priva do direito a terem sua integridade física e moral protegida.</p> <p>O machismo e a misoginia são promovidos pela própria sociedade. Meninas são ensinadas a aceitar a submissão ao posicionamento masculino, ainda que estejam inclusas agressões e violência,</p> | | |

| | | |
|---|--|---------------------|
| CMCG | ANEXO J ATIVIDADES – MÓDULO VI PROJETO DE TEXTO | Visto: _____ |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>do abuso psicológico ao sexual. Os meninos, por sua vez, têm seu caráter construído à medida que absorvem valores patriarcais e abusivos, os quais serão refletidos em suas condutas ulteriores.</p> | | |
| <p>Um dos conceitos filosóficos de Francis Bacon, que declara o comportamento humano como contagioso, aplica-se perfeitamente à situação. A violência de gênero, conforme permanece a ser reproduzida, torna-se enraizada e frequente. Concomitantemente, a voz das mulheres é silenciada e suas manifestações são reprimidas, o que favorece a manutenção das atitudes misóginas.</p> | | |
| <p>O ensino veta todo e qualquer tipo de instrução a respeito do feminismo e da igualdade de gênero e contribui com a perpetuação da ignorância e do conseqüente preconceito. Ademais, os veículos de comunicação pouco abordam a temática, enquanto o Estado colabora com a Lei Maria da Penha, nem sempre eficaz, e com unidades da delegacia da mulher em número insuficiente.</p> | | |
| <p>Entende-se, diante do exposto, a real necessidade de ações governamentais que garantam que a lei puna todos os tipos de violência, além da instalação de delegacias específicas em áreas necessitadas. Cabe à sociedade, em parceria com a mídia e as escolas, instruções sobre igualdade de gênero e campanhas de oposição à violência contra as mulheres. Essas, por fim, devem permanecer unidas, através do feminismo, em busca da garantia dos seus direitos básicos e de seu bem-estar social.</p> | | |
| <p>Júlia Curi Augusto Pereira – Ex-aluna do Colégio Militar de Campo Grande – Nota 1000 – ENEM 2015 (Texto fornecido pela autora).</p> | | |
| <p>PROJETO DE TEXTO</p> | | |
| <p>Projeto de texto é um planejamento prévio, anterior à primeira escrita, no qual o produtor estabelece os principais pontos do texto a ser produzido. Durante a realização do projeto, deve-se planejar a tese, a seleção e a ordenação dos argumentos, a fim de que o texto seja articulado e coerente. Além disso, é interessante que sejam selecionados os agentes sociais envolvidos na proposta de intervenção, a qual será componente da conclusão do texto.</p> | | |
| <p>O projeto de texto não é um rascunho, mas um plano geral, no qual serão identificados os aspectos gerais a serem abordados no texto.</p> | | |
| <p>Realize a leitura das páginas 381-384 do livro didático Português – contexto, interlocução e sentido.</p> | | |
| <p>Após a leitura, realize a seguinte atividade.</p> | | |

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| CMCG | ANEXO J ATIVIDADES – MÓDULO VI PROJETO DE TEXTO | Visto: _____ Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| Atividade | | |
| <p>Releia a proposta de produção textual distribuída por ocasião da produção inicial, com o tema: “O que falta para o trânsito brasileiro ser seguro?”, e, com base nos textos motivadores e em seus conhecimentos sobre o assunto, produza um projeto de texto. Seu projeto deve apresentar uma tese, duas frases-núcleo relacionadas à tese apresentada e a seleção de três agentes sociais para a proposta de intervenção.</p> | | |
| <p>Tese: _____</p> | | |
| <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | |
| <p>Frase-núcleo I:</p> | | |
| <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | |
| <p>Frase-núcleo II:</p> | | |
| <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | |
| <p>Agentes sociais:</p> | | |
| <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | |

| | | |
|--|--|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO J ATIVIDADES – MÓDULO VI PROJETO DE TEXTO | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| REFERÊNCIA: ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i> . São Paulo: Moderna, 2013. | | |

| | | |
|--|---|------------------------------------|
| CMCG | ANEXO K ATIVIDADES – MÓDULO VII INTRODUÇÃO | Visto: _____ Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>REFERÊNCIA:</p> <p>ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>. São Paulo: Moderna, 2013.</p> | | |

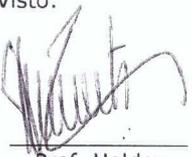
| | | |
|--|--|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO L ATIVIDADES – MÓDULO VIII DESENVOLVIMENTO - ARGUMENTAÇÃO | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO Nº: | NOME: | TURMA: |
| <p>SERMÃO DA SEXAGÉSIMA</p> <p>Já que falo contra os estilos modernos, quero alegar por mim o estilo do mais antigo pregador que houve no Mundo. E qual foi ele? O mais antigo pregador que houve no Mundo foi o céu. (...) Suposto que o céu é pregador, deve de ter sermões e deve de ter palavras. Sim, tem, diz David; tem palavras e tem sermões; e mais, muito bem ouvidos. (...) E quais são estes sermões e estas palavras do céu? -- As palavras são as estrelas, os sermões são a composição, a ordem, a harmonia e o curso delas. Vede como diz o estilo de pregar do céu, com o estilo que Cristo ensinou na terra. Um e outro é semear; a terra semeada de trigo, o céu semeado de estrelas. O pregar há-de ser como quem semeia, e não como quem ladrilha ou azuleja. Ordenado, mas como as estrelas. (...) Todas as estrelas estão por sua ordem; mas é ordem que faz influência, não é ordem que faça labor. Não fez Deus o céu em xadrez de estrelas, como os pregadores fazem o sermão em xadrez de palavras. Se de uma parte há-de estar branco, da outra há-de estar negro; se de uma parte dizem luz, da outra hão-de dizer sombra; se de uma parte dizem desceu, da outra hão-de dizer subiu. Basta que não havemos de ver num sermão duas palavras em paz? Todas hão-de estar sempre em fronteira com o seu contrário? Aprendamos do céu o estilo da disposição, e também o das palavras. As estrelas são muito distintas e muito claras. Assim há-de ser o estilo da pregação; muito distinto e muito claro. E nem por isso temais que pareça o estilo baixo; as estrelas são muito distintas e muito claras, e altíssimas. O estilo pode ser muito claro e muito alto; tão claro que o entendam os que não sabem e tão alto que tenham muito que entender os que sabem. O rústico acha documentos nas estrelas para sua lavoura e o mareante para sua navegação e o matemático para as suas observações e para os seus juízos. De maneira que o rústico e o mareante, que não sabem ler nem escrever entendem as estrelas; e o matemático, que tem lido quantos escreveram, não alcança a entender quanto nelas há. Tal pode ser o sermão: -- estrelas que todos vêem, e muito poucos as medem.</p> <p>Sim, Padre; porém esse estilo de pregar não é pregar culto. Mas fosse! Este desventurado estilo que hoje se usa, os que o querem honrar chamam-lhe culto, os que o condenam chamam-lhe escuro, mas ainda lhe fazem muita honra. O estilo culto não é escuro, é negro, e negro boçal e muito cerrado. E possível que somos portugueses e havemos de ouvir um pregador em português e não havemos de entender o que diz?!</p> <p>Enfim, que havemos de pregar hoje aos peixes? Nunca pior auditório. Ao menos têm os peixes duas boas qualidades de ouvintes: ouvem e não falam. Uma só cousa pudera desconsolar ao pregador, que é serem gente os peixes que se não há-de converter. Mas esta dor é tão ordinária, que já pelo costume quase se não sente. Por esta causa mão falarei hoje em Céu nem Inferno; e assim será menos triste este sermão, do que os meus parecem aos homens, pelos encaminhar sempre à lembrança destes dois fins.</p> | | |

| | | |
|--|--|---------------------------------|
| CMCG | ANEXO L ATIVIDADES – MÓDULO VIII DESENVOLVIMENTO - ARGUMENTAÇÃO | Visto: <hr/> Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>Falta de mulheres em cargos de liderança. Falta de competência? Por Marcio Roberto Silva</p> <p>Realmente trata de uma questão muito polêmica e que nos remete algumas reflexões, dentre elas, talvez uma das mais relevantes seja: por que as mulheres não ocupam mais cargos de liderança no Brasil e no mundo? O que explica esse fenômeno?</p> <p>Quando o assunto é mulher nos altos cargos executivos, um ponto é fundamental: seus compromissos como esposa, mãe e filha. É sabido que a mulher se desdobra para enfrentar um dia cheio de cobrança na empresa e em casa, ou seja, filhos e maridos exigem cuidados especiais e cobram isso. Nesse sentido, o homem tem o mesmo grau de cobrança? Será esse o principal fator que levam as empresas a optarem pelos homens em seus cargos executivos já que estes exigem muitas viagens e reuniões fora de hora, em especial sem programação, uma vez que o mercado é cada vez mais dinâmico? Não acredito. As competências profissionais independem do sexo. Veja os casos de muitas empresas, como Facebook, IBM, Yahoo, Sabesp, Pepsico entre outras que possuem na alta direção, em especial, na presidência, mulheres altamente preparadas.</p> <p>É fundamental levar algo em consideração que é pouco discutido: as mulheres ocupam um espaço menor nos cargos de alta gestão devido à falta de oportunidade? Ou pelo fato de elas mesmas não aceitarem os convites, ou não se planejarem para isso em detrimento de algo que poucos homens aceitariam, cuidar da família e das pessoas que são importantes em nossas vidas?</p> <p>Um dos maiores desafios das empresas é conseguir mulheres que estejam pré-dispostas em abrir mão de algo, o que para elas é muito mais importante que a carreira executiva e o que para os homens é de certa forma mais comum. Sem dúvida aí está o grande desafio para as empresas, conseguir mais mulheres em cargos executivos já que essas verdadeiras heroínas procuram muito mais que os homens equilibrar esses dois mundos, vida pessoal e profissional.</p> <p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>O desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo é o trecho em que serão apresentados os argumentos que darão sustentação à tese, a qual foi apresentada por ocasião da introdução. Os argumentos têm por objetivo convencer ou persuadir o leitor, para que este seja influenciado pelo posicionamento do autor.</p> | | |

| | | |
|--|--|--|
| CMCG | ANEXO L ATIVIDADES – MÓDULO VIII DESENVOLVIMENTO - ARGUMENTAÇÃO | Visto: <hr style="width: 100px; margin-left: auto; margin-right: 0;"/> Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>REFERÊNCIA:</p> <p>ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>. São Paulo: Moderna, 2013.</p> <p>SILVA, M. R. <i>Falta de mulheres em cargos de liderança. Falta de competência?</i> Disponível em: <http://www.odiarionline.com.br/noticia/49510/FALTA-DE-MULHERES-EM-CARGOS-DE-LIDERANCA-FALTA-DE-COMPETENCIA>. Acesso em: 20 maio 2016.</p> <p>VIEIRA, A. <i>Essencial Padre Antônio Vieira / organização e introdução de Alfredo Bosi</i>. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.</p> | | |

| | | |
|--|---|------------------------------------|
| CMCG | ANEXO M ATIVIDADES – MÓDULO IX CONCLUSÃO | Visto: _____ Prof Helder |
| ALUNO N°: | NOME: | TURMA: |
| <p>REFERÊNCIA:</p> <p>ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>. São Paulo: Moderna, 2013.</p> | | |

ANEXO N

| | | |
|------------------------------|------------------|---|
| CMCG | PRODUÇÃO TEXTUAL | Visto:  Prof. Helder |
| ALUNO Nº: _____ TURMA: _____ | | |

PRODUÇÃO DE TEXTO

| Modalidade escrita | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Os problemas do trânsito

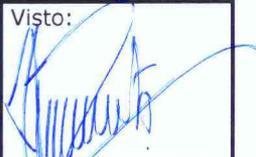
1 Todos os dias um número significativamente grande de acidentes ocorre nos entornos brasileiros. Porém, ao melhoriar o trânsito muitas economias. Além disso, a irresponsabilidade dos motoristas intensifica o problema. Todos esses ocorrências são ocasionadas pela falta de comprometimento do Estado e dos motoristas para criar um trânsito melhor.

5 A falta de fiscalização por parte do Estado torna os acidentes acontecimentos frequentes. Mesmo o governo tem como um de seus direitos a proporcionar ao trânsito, e o governo continua sem tomar providências e por causa da falta de cumprimento do direito da responsabilidade no trânsito o número de acidentes e de fatalidades só aumenta.

15 Os motoristas não se preocupam com eles e nem com os outros. Muitos dizem que o trânsito é uma coisa que acontece lá fora, mas não sabem que todos os dias no Brasil, devido ao excesso que o governo tem pelo trânsito muitos motoristas decidem ter o mesmo descuido. Assim, nem o governo e nem os próprios motoristas se preocupam com os acidentes frequentes. Isso só resulta que cada vez mais os condutores esquecem de cuidar de si e dos outros também.

20 Visto todos os problemas do trânsito anteriormente é claro o necessário de que o governo tem de aumentar a fiscalização visando o direito da responsabilidade no trânsito. Além disso, a mídia poderia ajudar prevenindo os propagandas que estimulam a imprudência no trânsito diminuindo o número de acidentes de trânsito. Da mesma forma, os motoristas devem ter mais responsabilidade, para isso é necessário que os motoristas respeitem as leis de trânsito sem a necessidade de fiscalização. De um lado por isso sua parte é possível trazer paz no trânsito.

ANEXO O

| | | |
|----------|------------------|--|
| CMCG | PRODUÇÃO TEXTUAL | Visto:  Prof. Helder |
| ALUNO Nº | TURMA | |

PRODUÇÃO DE TEXTO

| Modalidade escrita | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

O trânsito brasileiro e suas falhas

1 O trânsito brasileiro tem muitas falhas. A falta de sinalização é uma delas. A irresponsabilidade dos motoristas também. Mas a culpa pela má situação do trânsito é de todos os brasileiros.

5 Os motoristas fazem várias coisas que contribuem para que o trânsito seja ruim. Bebem e dirigem, ultrapassam em ruas ou rodovias onde é proibida a ultrapassagem, não realizam a correta manutenção dos seus veículos. Tudo isso contribui para que milhares de brasileiros morram em ruas e rodovias.

15 Além dos motoristas, podemos destacar a imprudência de pedestres e ciclistas. Há pedestres que atravessam a rua com o sinal fechado ou fora da faixa, e ciclistas que trafegam fora da ciclovia ou pela contramão. Essas atitudes também contribuem para que o trânsito brasileiro se torne mais lento.

20 Para melhorar essa situação, o governo deve criar leis mais duras para punir aqueles que desobedecerem o que é previsto no trânsito; as escolas devem ensinar desde cedo regras de trânsito, e os cidadãos, tanto os motoristas quanto os ciclistas e os pedestres, devem ser mais conscientes. Só assim teremos um trânsito melhor.

ANEXO P

CMCG

PRODUÇÃO TEXTUAL

Visto:



ALUNO Nº

NOME:

TURMA:

Prof. Helder

PRODUÇÃO DE TEXTO

| Modalidade escrita | | | Intertextualidade Tipologia textual | | | | | Textualização Informatividade Intencionalidade | | | | | Coerência | | | Mecanismos de coesão | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|---|---|---|--|---|---|---|---|-----------|---|---|----------------------|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

O Brasil e o trânsito

1 A quantidade de acidentes no Brasil tem diminuído nos últimos anos. Entretanto, as pessoas precisam ser mais responsáveis para que esse número diminua ainda mais.

5 É comum termos notícias sobre acidentes causados por motoristas bêbados. Com a lei seca, esses casos tem diminuído, mas se as leis forem ainda mais duras e se a população se tornar ainda mais consciente, esse número pode diminuir.

10 Outro problema comum no trânsito do Brasil é quando os motoristas desrespeitam as leis de trânsito. Ultrapassam o sinal vermelho, dirigem acima da velocidade máxima permitida, além de outras infrações que são muito comuns em nossas ruas e rodovias. Esses problemas também precisam ser resolvidos para que o nosso trânsito melhore.

15 Portanto, a conscientização pela melhora do trânsito deve ser geral. A polícia deve melhorar sua fiscalização para que os crimes de trânsito sejam reprimidos, a justiça deve ser mais dura com os infratores e os motoristas devem ser mais cuidadosos.

25

30