

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

SANDRA REGINA SELINO

**O USO SOCIAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL - DA TEORIA À PRÁTICA**

Vitória
2019

SANDRA REGINA SELINO

**O USO SOCIAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL- DA TEORIA À PRÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Proletras – Ifes - *campus* Vitória.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Vitória

2019

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S465u Selino, Sandra Regina.

O uso dos gêneros textuais estudados no 9º ano do ensino fundamental : da teoria à prática / Sandra Regina Selino. – 2019.
129 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Linguagem e educação.
3. Escrita – Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental. I. Bassani, Sandra
Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 407

SANDRA REGINA SELINO

**O USO SOCIAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL – DA TEORIA À PRÁTICA**

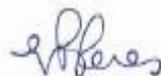
Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de
Letras do Instituto Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Letras.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientadora



Doutora Edênize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

SANDRA REGINA SELINO

SELINO, Sandra Regina; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. **Amar é proteger**: por relacionamentos sem violência contra a mulher – uma proposta para trabalhar a informatividade no gênero redação do Enem. Vitória. Ifes, 2019. 55 p. (Caderno Pedagógico no formato e-book – Sequência Didática).

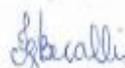
Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Edenize Ponzo Peres
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Dedico este trabalho à minha família, que soube compreender minha ausência e me incentivou a não desistir, apesar das dificuldades que surgiram.

AGRADECIMENTOS

A Deus minha gratidão e louvor, por colocar em meu caminho pessoas que reacenderam em mim o desejo de fazer o curso de Mestrado na área de Letras.

Agradeço à professora Eloana Costa de Moraes, a pessoa que me apresentou ao Profletras e me incentivou a buscar mais informações sobre o curso.

Ao meu querido esposo que sempre me incentivou a buscar conhecimento, que sempre me trouxe à realidade e me fez entender que toda conquista tem um preço a pagar e que não poderia deixar um projeto pela metade.

Ao meu filho Matheus por compreender minha ausência, perdoar minha impaciência e me ajudar cuidando da irmãzinha Sarah.

Agradeço a minha mãe pelas orações. A todos da família que direta ou indiretamente me ajudaram.

À Secretária de Educação de Pinheiros/ES, Marinete Zamprogno que atendeu ao meu pedido de licença para estudar, e Preta Crema, do RH que me auxiliou nas questões burocráticas.

À FAPES pelo incentivo à pesquisa.

À direção, professores e equipe pedagógica da EMEF “Elza Roni Scarpati”, pelo apoio, principalmente, à professora Márcia Aparecida Vergna pela adesão à proposta e aos alunos do 9º D que me acolheram e colaboraram com a pesquisa.

Ao colegas do Profletras, pelos momentos de aprendizado e de sufoco que passamos juntos e, aos professores do curso que compartilharam saberes que contribuíram para mudar nossa prática docente.

Eterna gratidão à minha querida orientadora, Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani, que com profissionalismo e paciência conduziu-me por caminho tão árduo,

porém trilhável, quando na busca pelo conhecimento encontramos quem se dispõe a compartilhar saberes.

“Inesquecível é o que experimentamos e reelaboramos como memórias das quais é possível tirar aprendizados, todos implicados com a afetividade. O que se aprende só de cabeça, corre o risco de não tocar nossa vida e como tal torna-se estéril”.

Eliana Yunes

RESUMO

Em relação às aulas de produção textual, geralmente, os alunos reclamam da aplicabilidade de alguns gêneros propostos pelos livros didáticos, pois muitos não acreditam que eles tenham uso prático em seu cotidiano. Considerando isso, surgiu a vontade de investigar se fossem trabalhados gêneros socialmente utilizados pelos alunos, adequados à sua faixa etária e interesse, a aprendizagem e a produção textual seriam mais eficazes. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal, com alunos do 9º ano, os quais responderam a um questionário sobre sua experiência com a escrita, fora do ambiente escolar e como lidam com as produções textuais sugeridas na escola. Nesta pesquisa, de proposta metodológica qualitativa, com procedimentos característicos de observação participante, verificou-se com os dados coletados no questionário que, fora da escola, os alunos relataram fazer mais uso da escrita nas redes sociais. Contudo, devido a dificuldades encontradas, entre elas, a falta de laboratório de informática e de acesso à Internet, fez-se necessário dar um novo direcionamento à pesquisa, que também foi adequado à realidade dos alunos pesquisados, pois com a aplicação da atividade diagnóstica identificamos que a textualidade precisava ser melhorada e que uma das dificuldades para se atingir essa textualidade estava na baixa informatividade dos textos produzidos. Para atender a essa realidade, seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolvemos uma sequência didática para trabalhar a baixa informatividade no gênero redação do Enem, com um tema sobre violência doméstica. Para análise das produções inicial e final, usamos os critérios de textualidade propostos por Beaungrande e Dresler (1993) que são: coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade informatividade e intertextualidade. Para fundamentar as demais reflexões acerca dos gêneros textuais e produção textual utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, os estudos de Bakthin (1997), Bazerman (2005), Val (2006), Marcuschi (2008), e outros. O *corpus* dessa pesquisa é composto de 34 produções, sendo 17 produções diagnósticas e 17 produções finais. Os resultados obtidos mostraram que houve uma melhora considerável na textualidade dos novos textos produzidos, pois (35,3%) de redações finais atingiram grau médio de informatividade, o que evidencia que é possível melhorar a informatividade dos textos se atividades semelhantes às trabalhadas forem realizadas de forma sistematizada.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Produção textual. Informatividade. Sequência didática.

ABSTRACT

When it comes to textual production classes, students usually complain about the applicability of some genres proposed by textbooks, since many do not believe that they have a practical use in their daily lives. Considering this, we decided to investigate if the genres that were socially used by the students, adapted to their age and interest, would impact in the effectiveness of the learning and textual production. Thus, this research was developed in a municipal school, with 9th grade students, who answered a questionnaire about their experience with writing, outside the school environment and how they deal with the textual productions suggested in the school. In this research, of qualitative methodological proposal, with characteristic procedures of participant observation, it was verified with the collected data in the questionnaire that, outside the school, the students reported to make more use of the writing in the social networks. We then wanted to apply a diagnostic activity with a digital genre to identify possible problems with writing and then elaborate a didactic sequence that could help to minimize such problems. However, due to difficulties encountered, among them, the lack of a computer lab and Internet access, it was necessary to give a new direction to the research, which was also more adequate to the reality of the analyzed students, since, after the application of the diagnostic activity we identified that textuality needed to be improved and that one of the difficulties in achieving this textuality was in the low informativeness of the texts produced. To meet this reality, following the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) we developed a didactic sequence to work the low informativeness using the writing genre of Enem, with a theme about domestic violence. For analysis of the initial and final productions, we use the criteria of textuality proposed by Beaungrande and Dresler (1993) which are: cohesion, coherence, intentionality, situationality, acceptability, informativeness and intertextuality. In order to base the other reflections on textual genres and textual production we used the National Curriculum Parameters, the studies of Bakhtin (1997), Bazerman (2005), Val (2006), Marcuschi (2008), and others. The corpus of this research is composed of 34 productions, being 17 diagnostic productions and 17 final productions. The results showed that there was a considerable improvement in the textuality of the new texts produced, since (35.3%) of the final essays reached a medium level of information, which shows that it is possible to improve the informativeness of the texts if similar activities are performed in a systematic way.

Keywords: Textual genres. Textual production. Informativeness. Didactic sequence

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Gêneros textuais emergentes	28
Quadro 2 – Síntese da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	35
Quadro 3 - Dados da Atividade diagnóstica: critérios de textualidade encontrados na produção inicial	58
Quadro 4 – Produção I.....	69
Quadro 5 – Produção II	60
Quadro 6 – Atividade diagnóstica: grau baixo de informatividade.....	61
Quadro 7 – Atividade diagnóstica: grau médio de informatividade.....	63
Quadro 8 – Produção III	68
Quadro 9 – Texto jornalístico sobre a Lei Maria da Penha e feminicídio.....	75
Quadro 10 – Editorial sobre violência doméstica.....	77
Quadro 11 – Redação que alcançou nota máxima no Enem/2015	80
Quadro 12 – Atividade de produção textual	92
Quadro 13 – Comparação dos resultados referentes aos critérios de textualidade encontrados na produção final.....	96
Quadro 14 – Produção IV.....	97
Quadro 15 – Grau de informatividade baixo: quadro comparativo entre os percentuais obtidos na produção inicial e na produção final	98
Quadro 16 – Produção V.....	99
Quadro 17 – Produção VI.....	99
Quadro 18 – Grau de informatividade médio: quadro comparativo entre os percentuais obtidos na produção inicial e na produção final.....	101
Quadro 19 – Produção VII.....	103
Quadro 20 – Produção VIII.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	34
Figura 2 – Slide: Conceito de texto segundo Marcuschi (2008)	82
Figura 3 – Slide: Os sete critérios da textualidade	83
Figura 4 – Slide: grau baixo de informatividade	83
Figura 5 – Slide: grau médio de informatividade	84
Figura 6 – Slide: grau alto de informatividade	84
Figura 7 – Slide: exemplos de intertextualidade nos quadrinhos	85
Figura 8 – Slide: exemplo de intertextualidade na propaganda	85
Figura 9 – Slide: exemplo de intertextualidade na propaganda	86
Figura 10 – Mosaico criado por Lady Be com centenas de bonecas Mutiladas.....	.88
Figura 11 – Esculturas que reproduzem cicatrizes de vítimas da violência doméstica.....	88
Figura 12 – Violência doméstica: Ilustração feita pelos alunos	89
Figura 13 – Violência doméstica: Ilustração feita pelo aluno D.J.	89
Figura 14 – Violência doméstica: cópia de ilustração feita pelo aluno D.J do 9º ano e colorida pela aluna portadora da Síndrome de Down	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	O GÊNERO TEXTUAL	21
2.2	O ESTUDO DOS GÊNEROS E A SOCIEDADE	23
2.3	PCNS E GÊNEROS TEXTUAIS	24
2.4	OS GÊNEROS E AS REDES SOCIAIS	27
2.4.1	Redes sociais X escola	29
2.5	OS GÊNEROS TEXTUAIS E OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE	31
2.6	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS...	33
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	36
3.1	<i>LOCUS</i> DA PESQUISA	38
3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	39
3.3	PRODUÇÃO DO <i>CORPUS</i> INICIAL	56
3.3.1	Critérios para análise da atividade diagnóstica	57
3.3.2	Análise da atividade diagnóstica	58
4	O PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	67
4.1	APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	73
4.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	94
4.3	VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS PARES	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR	116
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DO (A) ALUNO(A)	118
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO COM OS PARES....	120
	ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO	124
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	125
	ANEXO C – PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE LINHARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II (RECORTE: 9º ANO).....	127

1 INTRODUÇÃO

Sou a filha caçula de uma família considerada bem numerosa para os padrões atuais: dez pessoas. Meus pais eram analfabetos, meus irmãos mais velhos não gostavam de estudar, por isso deixavam de ir à escola e não eram questionados por essa decisão, já que na lavoura sempre se precisava de mão de obra.

Com pouco estímulo em casa, quando ingressei na 1ª série do Ensino Fundamental, em 1984, não sabia segurar o lápis corretamente. Lembro-me de que já era o mês de outubro e a professora chamou os responsáveis por mim para irem à escola. Ouviram que se eu não aprendesse a ler e não aprendesse adição e subtração, ficaria reprovada.

Foi difícil superar o medo e a insegurança, pois toda vez que a professora me pedia para juntar as sílabas e formar palavras, eu não sabia ler a palavra que surgia. Devido a isso, ela sempre batia a régua na mesa e gritava comigo. Da mesma forma, quando eu confundia o B e o D, e não conseguia escrever uma frase, como: “A babá é boa” ou “O dado é de Dadá”, era alvo das atenções de todos os colegas. Isso me deixava envergonhada, e ao tentar apagar o erro apontado pela professora, o nervosismo me fazia rasgar as páginas do caderno, e novamente era repreendida perante a turma. Apesar das humilhações, esforcei-me e fui aprovada.

No ano seguinte, mudei de cidade e na nova escola a professora me cativou. Sorridente, alegre, contadora de histórias, fazia questão de estar sempre perto do aluno, abraçá-lo, dar um tapinha no ombro. Quando passava as tarefas, se não acertássemos, não ressaltava o erro, e a cada acerto que tínhamos, era motivo para elogio, o que antes era “a hora do terror e humilhação”, passou a ser algo prazeroso, minhas notas melhoram muito, e ler e escrever se tornaram minha paixão.

Sem condições para adquirir livros, passei a frequentar a biblioteca da escola; naquele tempo, para poder pegar livros, o aluno não podia faltar às aulas; mesmo morando na zona rural, eu não faltava, pois tinha medo de não ter mais acesso aos livros.

Terminei o Ensino Fundamental e decidi fazer o Magistério. Todos diziam que eu levava jeito para ser professora, pois no final do ano minha casa se enchia de colegas que ficavam de recuperação e eu os ajudava na revisão dos conteúdos. Devido às greves frequentes naquele tempo, concluí o curso em abril de 1995. Após a conclusão, fiquei seis anos sem estudar. Nesse período, passei a alfabetizar, identifiquei-me com a alfabetização e não me via trabalhando com adolescentes.

No Ensino Médio continuei a ler, desta vez, os clássicos brasileiros e de Literatura Portuguesa. Minha professora de Literatura era apaixonada pelo que fazia, logo, não foi difícil eu me identificar com as suas aulas. Como eu gostava de escrever poemas, crônicas e contos, passei a mostrar-lhe meus escritos e ela fazia comentários que me motivavam a continuar escrevendo. Ela foi a responsável pela minha escolha: cursar Letras.

Em 2001, iniciei o curso de Letras Português/Espanhol, na Faculdade Unilinhares, e no último ano da graduação passei a trabalhar com Ensino Fundamental - Séries Finais e Ensino Médio. Comecei lecionando a disciplina de Língua Espanhola; identifiquei-me com a faixa etária e a partir de 2007 deixei a língua estrangeira e iniciei minha trajetória como professora de Português.

A princípio, incomodava-me muito a dificuldade dos alunos para interpretar os textos que o livro didático apresentava ou os que circulavam na escola. Eu não focalizava muito na produção textual. Aos poucos, fui mudando minha prática e verifiquei que tão importante quanto interpretar o que se lê, é saber expor por meio da escrita e de forma organizada, o que pensamos.

Trabalhando com oitavos e nonos anos, pude perceber o descontentamento de muitos alunos com as propostas de produção textual apresentadas nos livros didáticos. Alguns chegavam a questionar se não haveria a possibilidade de produzir outros gêneros que não os que o livro sugeria.

É papel da escola propiciar ao aluno um contexto em que possa desenvolver suas habilidades linguísticas por meio de usos da linguagem em situações específicas, e quando ouvi falar do Profletras, tive acesso ao edital do curso e às linhas de pesquisa,

vi no Mestrado a oportunidade de pesquisar e descobrir estratégias que permitissem tornar as aulas de produção textual mais significativas para os alunos.

Por isso, a princípio, o caminho traçado para esta pesquisa foi o de encontrar respostas para a hipótese levantada no projeto: A produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental seria mais significativa se fossem trabalhados na escola gêneros socialmente utilizados pelos alunos, adequados à sua faixa etária e interesses.

Considerando que a maioria dos adolescentes vive em contato com diferentes mídias, que consegue ler e entender instruções de jogos *online*, inclusive algumas até em outros idiomas como inglês e espanhol, que lê e envia dezenas de mensagens via *WhatsApp*, pode parecer difícil para o professor de português entender por que na escola esses mesmos adolescentes dizem que não gostam de ler ou que não sabem escrever, e nem sempre estão motivados para desenvolver atividades de produção textual.

Entendemos que toda comunidade escolar tem suas particularidades, a cultura local de seus componentes, e muitas vezes, os gêneros trabalhados na escola não coincidem com a necessidade de produção textual na prática, o que leva à perda da função social da escrita. Por isso, para muitos, produzir se torna um martírio. Faz-se necessário que o aluno perceba a relação do que lhe é ensinado e alguma experiência vivida, só assim a obtenção e a aprendizagem de conteúdos escolarizados passam a ter significado.

Tendo em vista a relevância da utilização de diferentes gêneros textuais no ambiente escolar, coube-nos investigar se devido à série em que alguns gêneros são apresentados ou o modo como são trabalhados, a função social a que se destinam não seja alcançada.

Para tentar confirmar a hipótese levantada, aplicou-se aos alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal de Linhares/ES um questionário para saber a experiência de escrita de cada um, o que eles produzem fora do ambiente escolar e como lidam com as produções textuais sugeridas na escola. Os dados obtidos revelaram que 87% dos alunos, fora da escola, preferem escrever nas redes sociais, e que 22% se sentem

desmotivados para escrever os textos propostos pela escola. De acordo com as justificativas apontadas pelos alunos, o tamanho dos textos cobrados é um dos fatores que contribui para a desmotivação.

Assim, o objetivo geral que se estabelecia nesse contexto era o de desenvolver práticas pedagógicas no formato de sequência didática que auxiliassem no estudo e na produção dos gêneros textuais apontados pelos alunos no questionário, tais como comentários *on-line* e *chat*.

No entanto, ao conversar com a professora regente sobre a pretensão de fazer uma sequência didática que contemplasse um gênero digital, ela informou que o laboratório de informática da escola fora desativado devido a problemas com as máquinas. Informou também que caso tivéssemos a pretensão de fazer um trabalho utilizando os celulares dos alunos, não seria possível, tendo em vista que a escola proíbe o uso do aparelho em sala, a não ser que para um trabalho específico, o professor comunique à coordenação para que envie bilhetes aos pais informando sobre a tarefa que será realizada e, mesmo assim, se ao trazerem os aparelhos para determinada aula, no percurso para a escola o aluno for furtado ou perder o celular, o professor da disciplina em cuja aula o telefone seria usado será o responsável por ressarcir esse aluno.

Diante de tais restrições, decidi ir à Secretaria Municipal de Educação para obter informações sobre quais escolas possuíam um laboratório de informática em condições de uso, para assim desenvolver a sequência didática que planejávamos; lá, fui informada que não existiam esses dados e que, por decisão dos gestores do Município, devido ao aumento do número de alunos na rede, os laboratórios provavelmente seriam transformados em sala de aula. Também informaram que cada escola recebeu 15 tabletes, mas a falta de internet em algumas escolas inviabiliza o uso dos aparelhos.

Para que eu pudesse obter mais informações sobre os laboratórios, deram-me uma lista contendo o nome do diretor de cada escola, bem como o endereço e telefone das instituições. Na ocasião, também tive acesso a uma cópia da proposta curricular da disciplina de Língua Portuguesa para as Séries Finais do Ensino Fundamental. Entrei

em contato com dezesseis diretores das escolas do Município e obtivemos as seguintes respostas sobre as condições dos laboratórios:

- a) O local foi transformado em sala de aula, biblioteca ou sala de professor (3 escolas).
- b) Tem o laboratório, mas não funciona por falta de profissional para atender os alunos (4 escolas).
- c) Não funciona porque devido à falta de manutenção as máquinas estragaram (4 escolas).
- d) A sala foi interditada devido a problemas na estrutura da escola (1 escola).
- e) A escola nunca recebeu computadores (1 escola).
- f) A escola só recebeu três máquinas e não é possível trabalhar com os alunos (1 escola).
- g) A escola possui cinco máquinas funcionando, não favorece o uso devido à quantidade dos alunos por turma (1 escola).
- h) A escola possui laboratório de informática e profissional responsável pela sala (1 escola).

Nas escolas que possuem computadores funcionando, segundo os diretores, os professores têm liberdade para usar o laboratório, mas dificilmente isso acontece, pois o número de máquinas é insuficiente.

Do total de 16 escolas, só uma possui um laboratório de informática com profissional responsável, mas ela está localizada no Distrito de Regência, a 53,6 quilômetros da sede do Município, o que inviabilizava a realização desta parte da pesquisa, que já havia começado em outra escola.

Com um cenário desfavorável à aplicação da sequência didática sobre um dos gêneros digitais mais citados pelos alunos no questionário da pesquisa, voltei a analisar o questionário aplicado à professora e verifiquei que ela tinha ponderado que o maior problema na escrita dos alunos estava relacionado à falta de informatividade, o que também identificamos depois com a aplicação da produção inicial. Assim, tomando como base que ela deveria seguir o plano de ensino estabelecido pela

Secretaria Municipal de Educação¹ (para o 9º ano, nas aulas de produção textual é preciso trabalhar a tipologia dissertativa nos dois primeiros trimestres), decidimos que iríamos propor aos alunos realizarem uma produção diagnóstica no formato de texto dissertativo-argumentativo para verificar possíveis problemas ligados à falta de informatividade, e propor uma sequência didática que possibilitasse uma melhoria na produção textual dos alunos, de forma geral.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida e o trabalho foi produzido da seguinte maneira: a) primeiro capítulo, com a introdução, em que se apresenta minha breve trajetória acadêmico-profissional e reflexões sobre a prática da produção textual no ambiente escolar que nortearam esta pesquisa; b) segundo capítulo, em que se apresenta o referencial teórico relativo ao estudo dos gêneros textuais, qual seja: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa CNs (1998)², Bakthin (1997), Bazerman (2005) e Marcuschi (2008), que abordam os gêneros e as práticas sociais; Val (1991) e Antunes (2010) que abordam dos critérios da textualidade e a análise do texto em sua globalidade; c) terceiro capítulo, em que se apresenta o percurso metodológico da pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos, o *locus* e o *corpus* (procedimentos, critérios de análise e a análise da atividade diagnóstica; d) quarto capítulo, em que se apresenta o produto educacional: sequência didática composta por seis módulos; a análise dos resultados e a validação com os pares; e o quinto capítulo, em que se apresentam as considerações finais.

¹ A proposta curricular para o 9ºano do Ensino Fundamental encontra-se no ANEXO III p. 130.

² Queremos destacar que a partir de agora, ao utilizar a sigla PCNs, estaremos nos referindo ao documento publicado em 1998 e direcionado à disciplina de Língua Portuguesa para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo encontra-se a base teórica que serviu de suporte para as reflexões referentes aos gêneros textuais e a função social que desempenham, bem como o surgimento de novos gêneros na era digital. Também se encontram estudos referentes aos critérios da textualidade, que foram utilizados para as análises dos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa; por fim, apresentamos a teoria referente à sequência didática e ensino dos gêneros textuais.

2.1 O GÊNERO TEXTUAL

Nas últimas décadas, muitas produções acadêmicas têm contemplado o estudo dos gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa. Os PCNs, ao apresentarem os gêneros textuais, recomendam que o texto em seus diversos gêneros seja o ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa. Todavia, segundo Marcuschi, “[...] seria uma gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e se iniciou o estudo dos gêneros textuais” (2008, p. 147).

Em um breve relato sobre o conceito de “gênero”, Marcuschi (2008) afirma que a expressão esteve na tradição ocidental, ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, quando surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e a natureza do discurso. Foi Aristóteles quem dividiu os gêneros do discurso em três grupos, associando formas, funções e tempo. Ele também fez a distinção entre os gêneros lírico, épico e dramático, e subdivisões do gênero de acordo com as especificidades de conteúdo: a epopeia, a tragédia e a comédia.

Apesar de em seu início estar ligado à Literatura, hoje, o gênero textual é usado no discurso falado ou escrito, podendo ter ou não uma “aspiração literária” (Swales, 1990, *apud* Marcuschi, 2008). Assim, “[...] a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008 p,149).

Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1998, p.22).

Para Bakhtin (1979, p. 279), “[...] todas as atividades humanas, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Marcuschi (2008) da mesma maneira que Bakhtin (1979) afirma que: “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (p. 155).

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Se seguirmos o pensamento bakhtiniano de que “[...] os gêneros nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmos que lhe estudemos a gramática” (BAKHTIN, 1979, p. 301), podemos admitir que estudar os gêneros textuais, analisar o uso social dos gêneros que os alunos fazem em seu dia a dia pode ajudar o professor a planejar de modo mais pontual as aulas de produção de texto. Para Bakhtin (1979), “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação seria quase impossível” (p.302).

Marcuschi (2008), ao considerar os gêneros textuais, aborda a imprescindibilidade de tratá-los como fenômenos históricos, relacionados com a vida cultural e social do aluno. O autor ressalta que os gêneros surgem, proliferam-se e modificam-se para atender às necessidades socioculturais da comunidade e às inovações tecnológicas.

No entanto, observa-se que quando se trata da produção textual na escola, muitos manuais didáticos ainda estão aquém das necessidades de produção que a prática social contemporânea exige dos indivíduos, alguns gêneros textuais entram em

desuso ou mudam de suporte, como é o caso da carta pessoal e do bilhete (prefere-se o e-mail ou envia-se mensagem via *WhatsApp*). Usar sempre as mesmas fórmulas em épocas distintas, pode impedir que a aprendizagem se dê de forma significativa.

2.2 O ESTUDO DOS GÊNEROS E A SOCIEDADE

Os gêneros são muito importantes para a comunicação oral ou escrita. Na verdade, “[...] os gêneros organizam a vida social e possibilitam perceber como o funcionamento da língua é ativo” (FERNÁNDEZ, 2012, p. 23).

Cabe aqui a afirmação de Wachowicz (2012), de que

Se o gênero é instrumento de interação social, a manifestação de linguagem que o sustém manifesta as vozes da interação. Quer dizer, a comunicação humana não pode ser concebida simplesmente como manifestação e decodificação de informação. Há agentes envolvidos, que participam do processo comunicativo no controle dos gêneros, na apreensão da situação social e também na leitura das vozes implícitas ou explícitas que compõem o discurso (p.28).

Considerando a interação social, faz-se necessário discorrermos um pouco sobre a visão de Bazerman (2009) quanto aos gêneros e seus usos sociais. Saber que cada gênero tem sua forma, sua função, suas convenções sociais, auxilia na escrita e na interpretação dos textos que circulam na sociedade, pois

[...] fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação. As pessoas, então, agem como se esses fatos fossem verdades [...] Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas (BAZERMAM, 2009, p.13).

O autor ainda postula que, ao seguir padrões comunicativos, as pessoas têm mais facilidade de entender o que dizemos e o que pretendemos realizar, já que estão familiarizadas com tais padrões. “Assim, podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis [...] As formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como gêneros” (BAZERMAM, 2009, p.29).

Todavia, vale ressaltar que o conceito de gêneros textuais com formas fixas e funções bem definidas, para Bazermam (2009), é uma visão incompleta, já que os estaríamos vendo como atemporais e iguais para todos os observadores.

A definição de gêneros apenas como um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo (p.31).

Conhecer os gêneros textuais, orais ou escritos, é importante para a compreensão e produção textuais, assim, os PCNs partem da proposta de que as aulas de Língua Portuguesa devem ter como centro os gêneros mais utilizados nos diferentes meios de comunicação, tais como: entrevista, artigo de opinião, reportagem. A seguir, apresentamos o que dizem os PCNs sobre o ensino dos gêneros textuais.

2.3 PCNs E GÊNEROS TEXTUAIS

Estudar os gêneros textuais é remeter-nos diretamente a produções orais ou escritas decorrentes de um evento comunicativo (MARCUSCHI, 2008). De acordo com Bakhtin

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (1997, p. 301).

Marcuschi (2003) em *Gêneros: definição e funcionalidade*, tomando por base a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso e a concepção sociointeracionista da linguagem, traz a definição de gêneros textuais como sendo “[...] formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (2003, p. 25).

Portanto, no ensino da língua materna devem-se contemplar os recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, que propiciem aos participantes de um evento comunicativo a possibilidade de adaptar suas atividades linguísticas de acordo com a situação comunicativa em que estão envolvidos. Como afirmam os PCNs, ensinar a

escrever torna-se uma tarefa difícil quando os textos contemplados fogem do convívio. Dessa forma, fazer uso de situações de comunicação em que haja textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros é fundamental, pois,

Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 27).

Os Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) apresentam a teoria dos gêneros textuais como ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa, visando a estimular e desenvolver a participação crítica do aluno, frente à linguagem e à sociedade.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Para os PCNs, as atividades de ensino devem contemplar a diversidade de textos e gêneros que circulam na sociedade; todavia, é preciso privilegiar aqueles que aparecem com mais frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, entre outros.

Toda educação verdadeiramente comprometida como exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 1998, p. 30).

De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, o propósito de consolidar os PCNs, “[...] é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (1998, p.5); também postula que o documento foi produzido no contexto das

discussões pedagógicas mais atuais, de modo a servir de referencial para os profissionais da educação.

Dessa forma, pode-se afirmar que nos PCNs o objetivo de proporcionar diferentes habilidades comunicativas a partir de eventos comunicativos e suas implicações sociais é verificado em todo o documento, de modo a favorecer que o educando reconheça a funcionalidade dos conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula. De acordo com os Parâmetros, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos gêneros textuais como também aspectos gramaticais que deem ao aluno instrumentos que o auxiliem no domínio da modalidade escrita da língua, aspectos fundamentais na prática.

É importante ressaltar que na apresentação dos Parâmetros, edição 1998, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destacou que, ao serem elaborados, os Parâmetros foram idealizados de modo a respeitar a pluralidade cultural do Brasil, e que eles estavam abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. E é essa questão da adaptação à realidade que interessa à presente pesquisa.

Os livros didáticos que chegam às escolas, nem sempre apresentam gêneros que despertam nos alunos o interesse para uma produção textual. Por outro lado, um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa é apresentar aos estudantes variados textos que circulam socialmente, mesmo que no contexto em que vivem alguns gêneros dificilmente sejam produzidos pelos alunos, como editorial, que geralmente é produzido em curso superior, cujo foco seja a formação voltada para área do jornalismo.

Conforme apresentam os PCNs, a exposição dos alunos a diferentes textos favorece a formação de um escritor competente que, ao produzir um discurso, conhece as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for mais apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Todavia, não é isso que se observa com frequência, pois tem-se a falta de motivação para a produção de quase todos os gêneros propostos, o que só agrava a situação da

produção textual. De acordo com os PCNs, quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, com muita frequência são encontradas narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista.

Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita (BRASIL. 1998, p.49).

Nota-se, geralmente, que os alunos escrevem pensando em agradar o professor ou para conseguir nota para serem aprovados na disciplina, e essa visão precisa ser modificada por meio de práticas de escrita que retratem a vivência do aluno, principalmente nesta época tecnológica, em que têm surgido, a partir do ambiente virtual, novos gêneros presentes nas redes sociais, espaço visitado com muita frequência por jovens e adolescentes.

2.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS REDES SOCIAIS³

Muitos gêneros textuais têm surgido no contexto da tecnologia digital⁴. Para Marcuschi (2004), “Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita”. Podemos verificar, por meio do quadro a seguir, que no período em que os estudos do autor foram realizados, muitos gêneros tidos como emergentes, hoje se

³ Para o título dessa seção usamos o termo “redes sociais” referindo-nos a *sites* e aplicativos que no mundo virtual operam permitindo o compartilhamento de informações entre pessoas e/ empresas, como *Facebook*, *Twitter* e *LinkedIn* ou aplicativos como *Snapchat* e *Instagram*.

⁴ De acordo com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG, entende-se por tecnologia digital o conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, ou seja, uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados.

estabeleceram e alguns já estão quase em desuso, como *chat* ICQ. No entanto, ainda nos servem de referência quando o assunto é gênero textual no contexto tecnológico.

Quadro 1 – Gêneros textuais emergentes

Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existent⁵

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	E-mail	Carta pessoal // bilhete // correio
2	Chat em aberto	Conversações em grupos abertos?
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais?)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendadas?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	E-mail educacional (aula por e-mail)	Aulas por correspondência
8	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Vídeo-conferência interativa	Reunião de grupo / Conferência/ Debate
10	Lista de discussão	Circulares/ Séries de circulares ???
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agenda

Fonte: MARCUSCHI, L. A. (2010, p. 31), adaptado pela autora (2018)

Para o autor, os gêneros emergentes têm características próprias e devem ser analisados em particular; tendem à informalidade e menor monitoração pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo. Ainda de acordo com ele, na sociedade da informação a *Internet* é um protótipo de novas formas de comportamento comunicativo, e se bem aproveitada, “pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá” (MARCUSCHI, 2004, p.31).

Gomes (2016) em *Redes Sociais e Escola: o que temos de aprender?*, reforça a ideia de Marcuschi (2004), ao salientar que a escola só tem a ganhar ao utilizar as redes sociais em suas práticas pedagógicas, isso porque vivemos cada dia mais conectados

⁵ De acordo com Marcuschi (2004) nem sempre os gêneros emergentes têm uma contraparte muito clara, por isso a utilização das interrogações no quadro transcrito.

pelas redes de comunicação e informação, e por meio delas podemos passar de consumidores para produtores de informação.

Analisando o papel que as redes sociais têm desempenhado na comunicação, podemos afirmar que se utilizadas como recurso didático-pedagógico podem contribuir para que haja aprendizagem significativa, pois o espaço virtual é muito visitado pelos adolescentes, inclusive por aqueles que dizem não gostar de ler e escrever, mas que leem e enviam mensagens por meio de diferentes aplicativos.

Assim, essas e outras interações proporcionadas pelas redes sociais não podem ser menosprezadas pela escola. Na próxima sessão, abordaremos como algumas instituições de ensino têm-se posicionado mediante as mudanças ocorridas no perfil de um educando, que já não aceita uma educação bancária e que nas redes sociais escreve, fotografa, filma e compartilha suas produções.

2.4.1 Redes sociais x escola

Gomes (2016), ao discorrer sobre as redes sociais e a escola, afirma que as redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender. “Há uma escola fora da escola” (GOMES, 2016, p. 83). O que acontece, segundo o autor, é que a escola e os professores, na sua maioria, não valorizam os conhecimentos adquiridos pelos alunos, conhecimentos que, apesar de não serem necessariamente os escolares, integram-se à bagagem cultural daqueles que, no meio digital, expressam seus pensamentos, ideias e sentimentos, fazendo uso de práticas de escrita que extrapolam as propostas das aulas de redação e leitura das escolas.

Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das redes sociais e das comunidades de prática. Com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas necessidades tem sido um desafio para a escola (GOMES, 2016, p.87).

No que se refere à produção escrita, de acordo com Gomes (2016), as atividades de leitura e produção de gêneros textuais na escola são voltadas para gêneros de baixa ou nenhuma circulação na *Internet*. Ainda para o referido autor, a escola precisa

manter seu papel de disseminadora formal dos conhecimentos a todos, já que esse é o papel de que a sociedade lhe incumbe, todavia, ela não pode negligenciar o fato de que o conhecimento informal adquirido por meio das redes sociais precisa ser valorizado e que os gêneros que circulam no ambiente virtual fazem parte do cotidiano do estudante.

Contudo, ao analisar a estrutura de certas instituições de ensino e as salas destinadas a laboratórios de informática, verifica-se que nem sempre essas salas são adequadas devido ao tamanho, há pouco espaço, e muitas vezes, quando há computadores, esses estão em péssimas condições e sem o acesso à Internet, ou sem utilização devido a problemas técnicos.

De acordo com Gomes (2016)

Enquanto a escola luta e reluta em introduzir as tecnologias atuais na mediação pedagógica, discute quem fica com a chave dos laboratórios de informática e se preocupa com o tempo que os jovens (e as crianças também) “gastam no computador”, as conexões e redes vão se fazendo e as comunidades de aprendizagem – formadas espontaneamente – vão se tornando cada vez mais importantes na distribuição e construção de conhecimentos e saberes. (GOMES, 2016, p. 92)

A escola precisa contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções favorecidas pelas novas tecnologias. É preciso instrumentalizar os alunos para que no cotidiano saibam explorar de modo ético os recursos proporcionados pela Internet, seja para estudar, seja para interagir.

Independentemente do meio utilizado pelos alunos para fazerem uso da linguagem oral e escrita, é preciso entender que há regras e critérios a serem seguidos a fim de que a comunicação se efetive, e que às vezes, determinada situação comunicativa requer até mesmo a “infração” de algumas dessas regras; como exemplo, tem-se a produção de piadas em que o humor é decorrente da quebra de expectativa ou de alguma incoerência decorrente da utilização inadequada de um vocábulo.

Em certas situações, como no trânsito, a utilização de frases curtas ou o uso de imagens são exemplos de que é o contexto que define, orienta tanto a produção quanto recepção de um discurso (VAL, 2006). É sobre esse contexto situacional que

envolve a produção de textos e o conceito de textualidade que trataremos na próxima sessão.

2.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE

Antunes (2010, p. 30) afirma que “Todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”. Texto não é um amontoado de frases desconexas, é preciso que apresente unidade sociocomunicativa, semântica e formal para ser classificado como texto (MARCUSCHI, 2008).

A característica fundamental dos textos, orais ou escritos, que faz com que eles sejam percebidos como textos, de acordo com Val (2006), denomina-se textualidade, que é construída pelos participantes da ação verbal, pois uma mesma sequência linguística, falada ou escrita, pode ser considerada como texto por uns e parecer sem sentido, para outros. É essa característica que permite ao falante produzir textos adequados a uma situação comunicativa e interpretar as produções linguísticas que ouvem ou leem.

Os estudos de Beaugrande e Dressler (1983, *apud* VAL 2006, p. 5) apontam sete critérios de textualidade que precisam ser considerados para que um texto seja texto e não uma sequência de frases. São eles:

[...] 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.

Ao falar do critério coerência, remetemo-nos para o nexo do texto que deriva de sua lógica interna, ou seja, a relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada (MARCUSCHI, 2008). Já a coesão, de acordo com Val (2006), é a manifestação linguística da coerência, responsável pela unidade formal do texto, e constrói-se por meio de mecanismos gramaticais e lexicais, no caso, a coesão referencial e a coesão lexical, respectivamente.

A intencionalidade diz respeito ao que o produtor do texto pretende, a intenção do autor ao expor determinado conteúdo. “A meta pode ser informar, ou impressionar, ou

alarmar, ou convencer, ou pedir, ou ofender[...] e é ela que vai orientar a confecção do texto” (VAL, 2006, p.10-11).

Se a intencionalidade diz respeito ao que se pretende expor, de acordo com Val (2006) a aceitabilidade concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Outro fator da textualidade segundo Beaugrande e Dressler (1983 *apud* VAL, 2006, p. 12) é a situacionalidade, que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. O texto se adequa à situação sociocomunicativa.

Outro fator é a informatividade, que diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa de conhecimento ou desconhecimento do texto apresentado no plano conceitual e formal. Beaugrande e Dressler (1983) propõem três graus de informatividade para as informações apresentadas nos textos: a) grau baixo: apresenta informações previsíveis, baseadas no senso comum; b) grau médio: apresenta informações imprevisíveis e há relação entre o contexto e o argumento utilizado, e apresenta suficiência de dados; c) grau alto: apresenta informações que exigem esforço mental do leitor para serem compreendidas. Para esses autores, o que permite a variação de um grau para o outro é o nível de previsibilidade da informação.

Val (2006) ao tratar sobre a informatividade, afirma que um discurso menos previsível é mais informativo, porque a sua recepção, embora mais trabalhosa resulta mais interessante, mais envolvente. Não obstante, se um texto se mostrar inteiramente inusitado, tenderá a ser rejeitado pelo receptor, que não conseguirá processá-lo. O grau ideal de um texto é o mediano (VAL, 2006), em que ocorrências de processamento imediato se alternam com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem novidade.

Para mim, o texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido

com o sentido que o produtor pretende. Não é possível nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o receptor não conseguirá chegar sozinho (VAL, 1991, p.14).

Vale ressaltar que um texto com baixa informatividade, que somente repete dados que nada acrescentam à experiência do leitor, tende a ser mal compreendido, mesmo que não se trate de uma produção de má qualidade do ponto de vista da construção gramatical. Val (2006, p. 33) afirma que “[...] mesmo para textos coerentes e coesos, um baixo poder informativo tem como correlata uma baixa eficiência pragmática”.

Outro fator de textualidade, segundo Beaugrande e Dressler (1983, *apud* VAL, 2006, p. 15) é a intertextualidade, que “concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)”. Sobre esse critério, Marcuschi (2008) discorre sobre um consenso de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, e isso pode parecer de uma forma não marcada, num discurso indireto ou por meio de uma paráfrase, ou de uma forma mais marcada (discurso direto, com aspas ou alusão identificada, etc.).

O que se pode dizer é que a intertextualidade, mais do que um simples critério de textualidade, é também um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado (MARCUSCHI, 2008, p 132).

Sendo assim, independentemente do gênero em estudo, os critérios supracitados devem ser observados, especialmente a informatividade, pois são fundamentais para que a comunicação se efetive por meio de um texto coerente, e são eles que foram analisados nos textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, após a aplicação de uma sequência didática, metodologia apresentada a seguir.

2.6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Quando os PCNs orientam os professores para que as aulas de Língua Portuguesa partam do uso de diferentes gêneros que circulam socialmente, espera-se que as atividades elaboradas tenham significação para o aluno e que o habilite como leitor e escritor.

Os gêneros textuais, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devem ser ensinados de maneira sistemática; é preciso que haja uma progressão didática. Nesse trabalho, surge, então, o que chamam de sequência didática, que tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

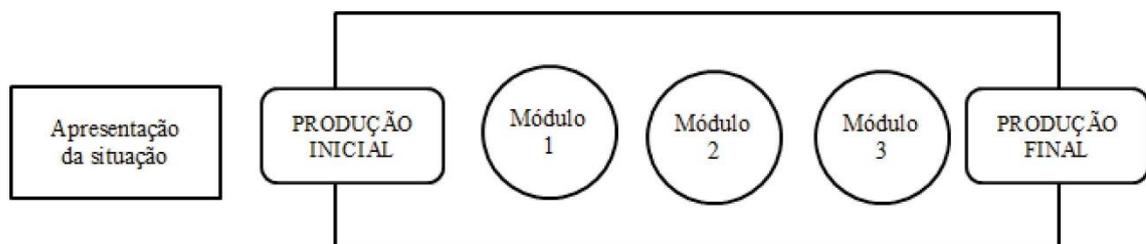
Segundo Marcuschi (2008, p. 211):

Dolz & Schneuwly preocupam-se em fornecer elementos de interesse para o ensino da oralidade em sala de aula, e todo o esforço volta-se para a consecução desse objetivo. Central é a metodologia para construir o que ficou conhecido nessa escola como ensino por sequências didáticas, realizado com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados.

A metodologia proposta pelos autores parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros de maneira ordenada: “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concebem a estrutura de base de uma sequência didática da seguinte forma:

Figura 1- Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Com base na estrutura proposta pelos autores, as quatro fases que envolvem uma sequência didática podem ser compreendidas, resumidamente, por meio do seguinte quadro:

Quadro 2 – Síntese das etapas da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	PRODUÇÃO INICIAL	MODULOS 1, 2, 3...	PRODUÇÃO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o tema; - Contextualização do tema; - Situação de produção (o quê, para quê, para quem, como dizer, onde será exposto o texto); - Leitura de textos de referência (gêneros que serão propostos); - Proposta de produção inicial. 	<p>Tem por objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapear o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual (oral ou escrito); - Servir de parâmetro avaliativo para o acompanhamento processual durante os módulos até chegar à produção final; - Definir os conteúdos sobre o gênero a ser trabalhado na sequência didática (linguísticos e enunciativos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades diversas com base na 1ª produção, buscando superar as dificuldades dos alunos: - Exploração de gêneros (leitura, comparação de trechos ou textos completos do mesmo gênero ou de outro, reflexão sobre peculiaridades linguísticas e enunciativas, etc.); - Revisão e reescrita com base nas fichas de controle feitas pelos próprios alunos ou pelo professor (individual, em duplas ou coletiva). 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar em prática tudo que aprendeu nos módulos; - Retomar pontos da apresentação inicial, como forma de lembrar: o contexto de produção, marcas linguísticas e enunciativas próprias do gênero. - Avaliar levando em conta tanto os progressos do aluno como tudo que lhe falta para chegar a uma produção efetiva do gênero pretendido.

Fonte: Elaborado com base no artigo de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004)

Marcuschi (2008), ao analisar alguns aspectos relacionados às etapas das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), afirma que a produção textual é considerada como uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo.

Assim, o trabalho com determinado gênero textual que faça parte da vivência do aluno, e por meio de estudo sistematizado, como a sequência didática, pode contribuir para que o aluno veja sentido no que se produz na escola, pois encontrará espaço para esse conhecimento na vida pessoal.

Considerando isso, elaboramos um percurso metodológico para o alcance dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, que será apresentado a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos o processo metodológico que permeou o desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Günther (2006, p. 207), no que diz respeito à abordagem metodológica de uma pesquisa,

Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

Sendo assim, optamos pela metodologia qualitativa com procedimentos característicos da observação participante. Para Gil (2002), tal modelo proporciona à pesquisa maior confiabilidade e validade.

Conforme citado, para levantar dados sobre as práticas de escrita dos alunos e as dificuldades que apresentam ao elaborarem seus textos foi aplicado um questionário composto de dez questões de múltipla escolha, entre elas, duas necessitavam de justificativas para as respostas apresentadas, e uma questão aberta.

Para análise dos questionários, nos baseamos nos estudos de Gil (2002), que apresenta os seguintes procedimentos para a verificação dos dados:

Codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Após [...] a análise, pode ocorrer a interpretação de dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam realizados anteriormente (GIL, 2002, p. 125).

A aplicação do questionário aos alunos teve como objetivo obter informações sobre a experiência deles com a escrita dentro e fora do ambiente escolar, para, a partir das respostas, trabalhar os gêneros que pudessem proporcionar uma aprendizagem mais eficaz. O questionário também continha perguntas sobre o que os adolescentes escrevem, por que escrevem, quando escrevem e para quem escrevem. (APÊNDICE B, p. 120).

À professora da turma foi aplicado um questionário a fim de coletar dados sobre a receptividade dos alunos aos gêneros propostos nos livros didáticos e que são sugeridos pelos PCNs, além de descobrir se há interesse em produzir os textos, se todos iniciam e terminam os textos propostos, quais as dificuldades mais frequentes e se em algum momento, no decorrer do trimestre, há produção de textos que não sejam os sugeridos no livro didático (APÊNDICE A, p.118).

A proposta inicial era a de que após a aplicação dos questionários fosse desenvolvida uma atividade de produção sugerida pelo livro didático. Em seguida, seriam analisadas as informações referentes às dificuldades com a escrita para, após, ser elaborada uma sequência didática em conformidade com a estrutura proposta pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de atenuar possíveis problemas identificados.

Assim, no mês de fevereiro de 2018, foi feita a observação a duas aulas de produção textual na sala de aula pesquisada, mas não foi o suficiente para realizar a pesquisa da forma como estava no projeto, pois seriam necessárias quatro ou cinco aulas, mas os servidores da rede municipal de educação, logo após o início do ano letivo, realizaram uma paralisação, o que impediu a realização do planejamento e após esse imprevisto, os seguintes procedimentos metodológicos foram adotados no decorrer dessa pesquisa:

- Aplicação de questionário aos alunos;
- Análise das respostas do questionário aos alunos;
- Aplicação de questionário à professora regente;
- Análise das respostas do questionário da professora;
- Apresentação do projeto aos alunos;
- Produção textual aplicada pela professora, seguindo as recomendações da Secretaria de Educação, que eram as de que fosse trabalhado no 9º ano o texto dissertativo-argumentativo.
- Análise da produção diagnóstica a fim de verificar os critérios de textualidade;

- Elaboração de sequência didática de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para tentar a minimizar as dificuldades identificadas nas produções textuais;
- Aplicação da sequência didática e avaliação dos resultados obtidos.
- Validação da proposta de trabalho com dois professores da rede Municipal de Linhares e um professor da rede Estadual;
- Elaboração e disponibilização *on-line* da sequência didática em forma de caderno do professor, como produto educacional.

Seguindo as orientações do programa Proletras de que a pesquisa desenvolvida apresente uma proposta interventiva que atue sobre um problema identificado em sala de aula, nessa pesquisa, foi proposta uma sequência didática que contribuísse para o avanço da escrita de textos dissertativo-argumentativos, relativa ao critério informatividade.

3.1 LOCUS DA PESQUISA

A escola selecionada para desenvolver esta pesquisa foi fundada há 27 anos e faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Linhares/ES, estando localizada próximo ao centro. A escola conta com 10 salas de aula e, no mês de fevereiro/2018, havia 668 alunos matriculados de 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino.

De acordo com as informações obtidas com a diretora, dos 44 funcionários que trabalham na instituição, 40 são efetivos. A escola possui sala de leitura, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), pátio coberto e área verde. Também há um laboratório de informática, mas, infelizmente, não está em condições de uso, pois as máquinas estão estragadas. Segundo informações de uma funcionária da escola, mesmo quando os computadores estavam em bom estado, a falta de um profissional para atuar na sala, e a Internet muito lenta dificultavam o uso das máquinas. Para o auxílio das práticas docentes, a escola possui os seguintes equipamentos: datashow, TV, DVD, câmera fotográfica/filmadora, aparelho de som, impressora e copiadora.

As salas são espaçosas, têm mobiliário adequado e estão em bom estado de conservação. A higienização do ambiente é algo que também chama a atenção, pois

a escola está sempre bem cuidada e, de acordo com os alunos, é um ambiente acolhedor.

A nota obtida pela escola no IDEB de 2015 é motivo de orgulho para todos os funcionários: 7,0, enquanto a média do município é de 4,3.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Quando iniciamos a pesquisa, a turma era composta de vinte oito alunos (11 meninas e 17 meninos) e no decorrer do ano mais dois foram transferidos para a sala (uma menina e um menino). A faixa etária dos discentes varia entre 13 e 16 anos. Tal variação é devida à presença de alunos que não foram promovidos para o Ensino Médio. Na sala há a presença de duas monitoras que acompanham um aluno portador de Transtorno do Espectro Autista e uma aluna portadora da Síndrome de *Down*.

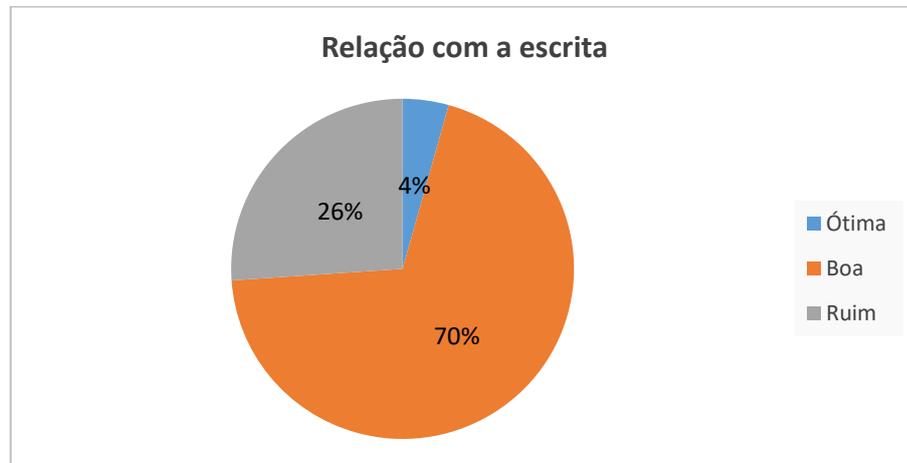
A professora regente da turma é Mestre em Educação, está cursando Doutorado na mesma área, e leciona Língua Portuguesa há 15 anos. O questionário aplicado a ela tinha 14 questões, a maioria do tipo abertas (APÊNDICE A, p.118)

O questionário aplicado aos alunos (APÊNDICE B, p.120) foi composto por onze perguntas, entre elas, uma foi aberta e duas de múltipla escolha em que havia a solicitação de justificativa.

No dia da aplicação do questionário estavam presentes vinte e quatro alunos, mas foram analisadas as respostas de vinte e três, tendo em vista que a aluna portadora de Síndrome de *Down* não respondeu ao questionário. Antes que essa aluna fosse para a sala de recursos, foram feitos alguns questionamentos orais sobre sua prática com a leitura e escrita. A aluna informou que não sabe escrever nem ler, mas que “lê” a Bíblia e gosta de ouvir histórias; não usa celulares, não faz uso das redes sociais, mas possui um *tablet* e o utiliza para jogar.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos com a aplicação do questionário aos alunos.

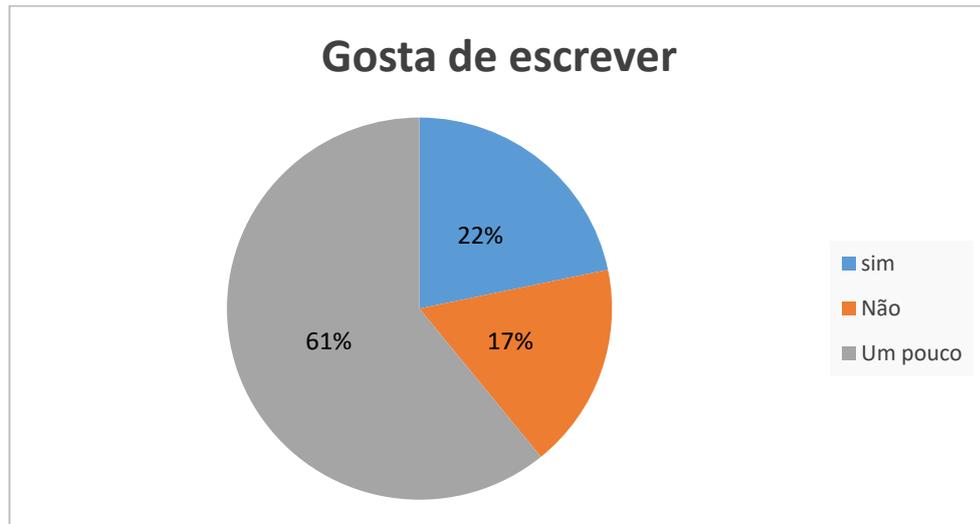
Gráfico 1 – Como você caracteriza sua relação com a escrita?



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A primeira pergunta era para saber se o aluno considerava se escrevia bem ou não. A opção “péssima”, que aparece no questionário, não está representada no gráfico porque não obteve nenhuma marcação. O percentual de alunos que admitiram que têm uma boa relação com a escrita foi expressivo (quase 70%), mas, o gráfico 2 (p.44), mostra que 61% diz que gosta um pouco de escrever. Essa contradição pode estar relacionada ao fato de que muitos deles ainda associam o ato de escrever aos textos trabalhados nas aulas de produção textual, desconsiderando que fora do ambiente escolar, todas as situações de comunicação partem de um gênero, que pode ser oral ou escrito (BAZERMAN, 2011). Também há aqueles que associam a escrita a reproduzir a escrita do outro, pois ao serem questionados sobre a motivação para escrever, houve quem respondesse que a motivação reside no fato de saber que é necessário copiar tudo que os professores passam no quadro.

Gráfico 2 - Você gosta de escrever?

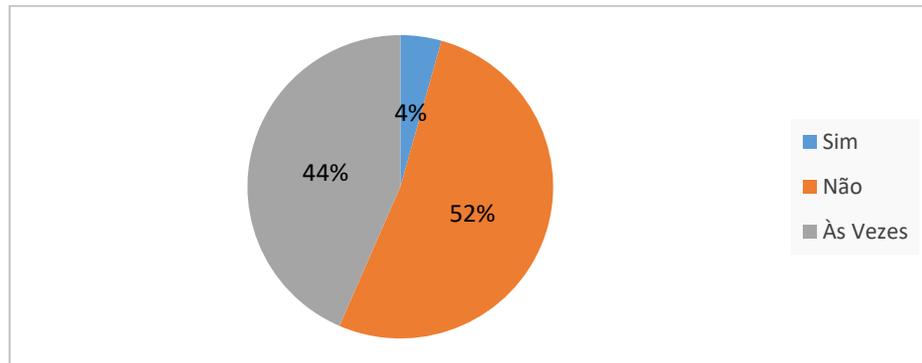


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O percentual de alunos que afirmaram gostar um pouco de escrever foi algo que nos chamou a atenção, e que veio a confirmar o que a professora regente já havia pontuado em seu questionário, quando disse que os alunos não gostam muito de escrever e quando o fazem é por obrigação.

Embora nos PCNs encontremos a orientação de que as aulas de Língua Portuguesa devam partir da abordagem de diferentes gêneros textuais, e que a produção de texto escrito deve atender às demandas sociais, estimular e desenvolver a participação crítica do educando, podemos verificar que nesse ponto há uma contradição nesse discurso, pois os livros didáticos aprovados pelo MEC, nem sempre abordam gêneros de interesse do aluno e, sim, aqueles que serão cobrados em avaliações internas e externas.

Gráfico 3 – Você tem o hábito de escrever textos fora do ambiente escolar?

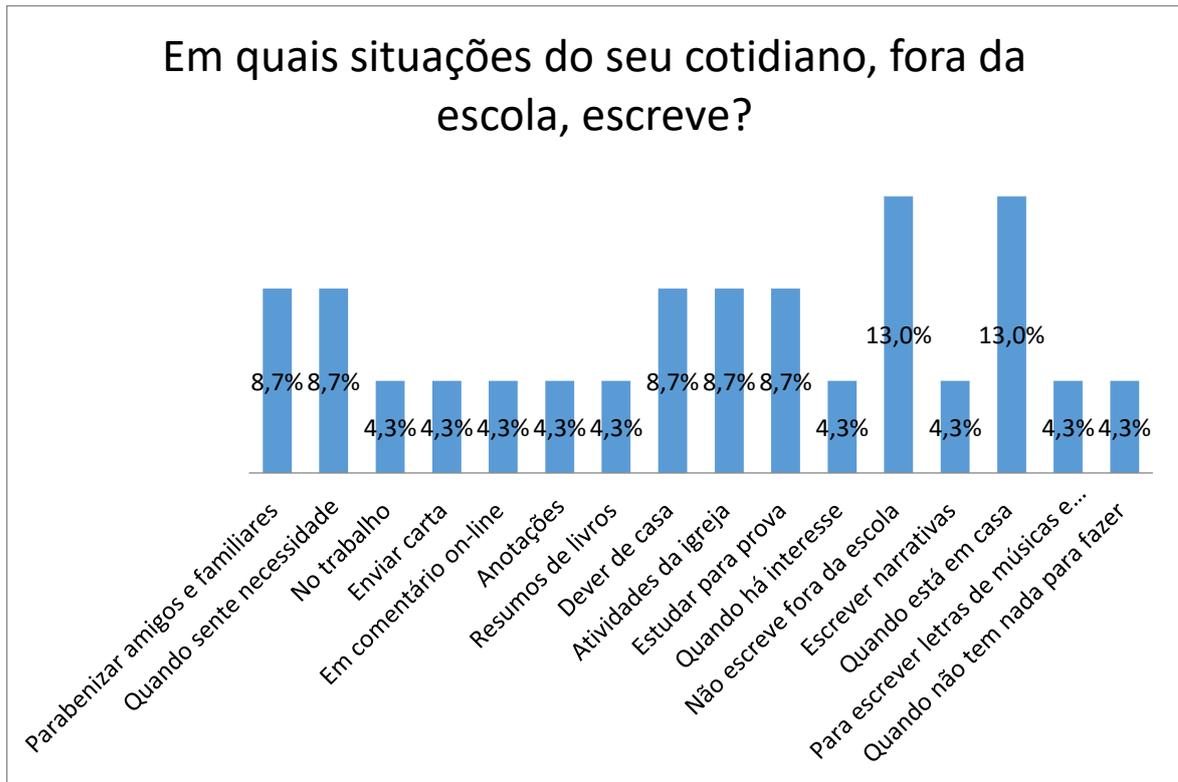


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O percentual de 52% dos alunos que dizem não escrever fora do ambiente escolar é preocupante. Esse dado, comparado com o percentual de apenas 13% que dizem não escrever fora da escola (gráfico 4) enseja uma contradição, que pode levar a inferir que há estudantes que ainda associam o ato de escrever somente às aulas de produção textual, pois 87% dizem que escrevem mensagens eletrônicas (gráfico 9), talvez desconsiderando que a escrita nas redes sociais também é um ato comunicativo.

É provável também que o aluno não tenha compreendido a pergunta, pois em vez de colocarem as situações do cotidiano em que fazem uso da escrita, relataram o local onde escrevem. Vejamos:

Gráfico 4 – Em quais situações do seu cotidiano, fora da escola, você escreve?

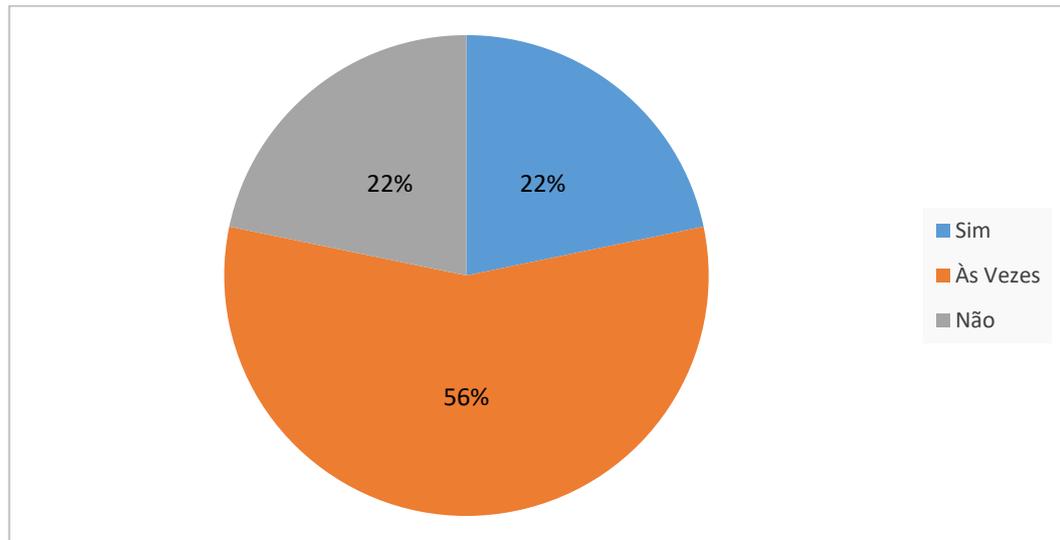


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como se verifica, “escrever em casa” obteve um percentual de 13%, mas não foi apresentada a finalidade ou o gênero do que escrevem, se são bilhetes ou anotações, por exemplo. Provavelmente, eles estão se referindo às atividades escolares propostas para casa, tendo em vista que 4,3% disseram escrever resumos quando precisam estudar para prova, o que também pode ser a realidade dos que dizem escrever em casa.

É possível perceber, por meio das justificativas apresentadas nessa pergunta, que as razões pelas quais os alunos escrevem são bem pontuais. Os gêneros utilizados citados pelos alunos cumprem o papel de serem instrumentos de interação, conforme Bazerman (2011). Escrever carta, comentários *on-line* ou parabenizar um amigo, são eventos comunicativos em que a aplicabilidade dos gêneros está bem visível, o que nos remete à orientação dos PCNs para que sejam trabalhados gêneros que contemplem o convívio do educando, suas práticas cotidianas.

Gráfico 5 – Você se sente motivado, na escola, para escrever?

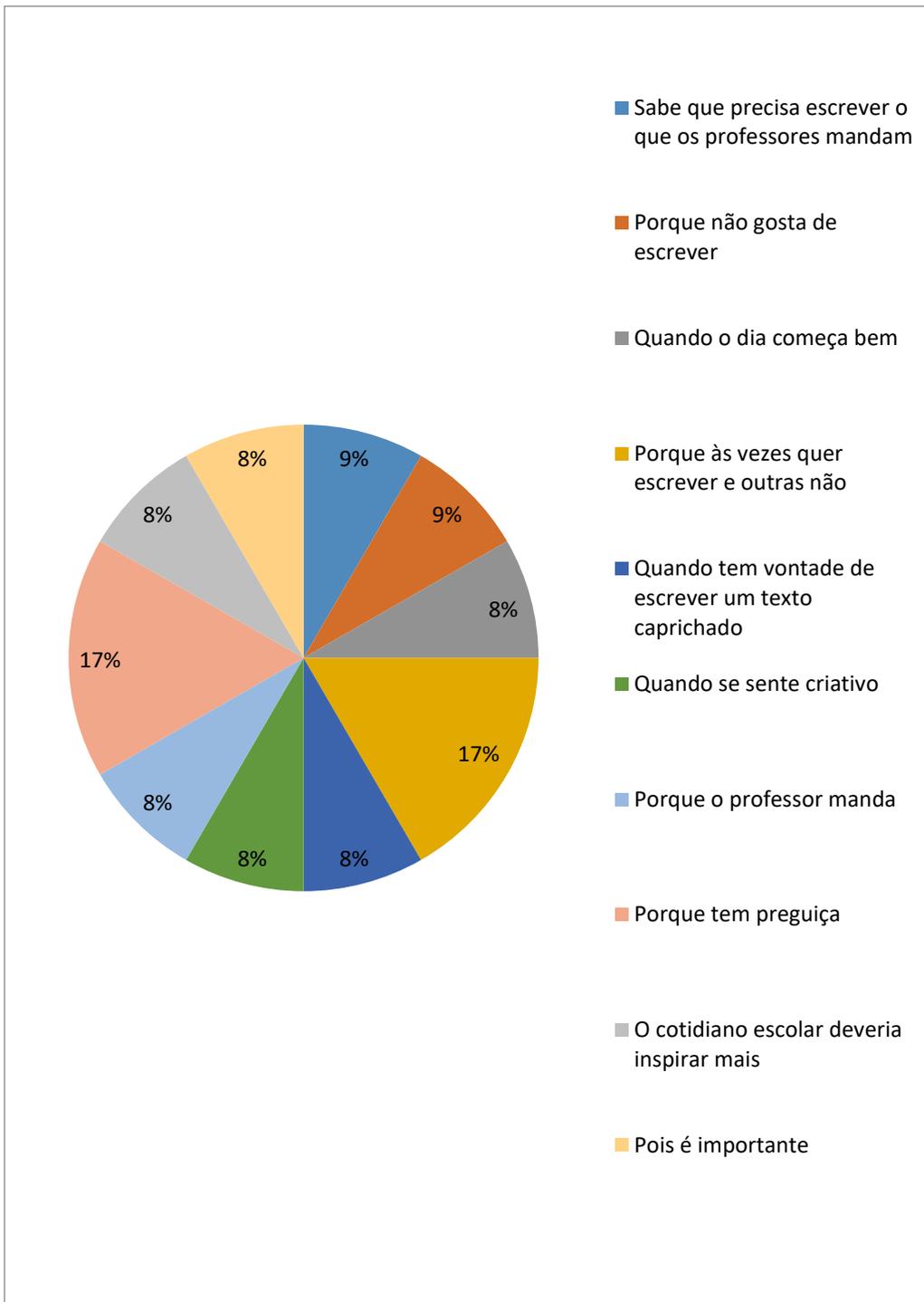


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O percentual considerável de 56% reforça a ideia de que, para muitos, escrever só faz sentido se estiver relacionado com prática na vida social. Acredita-se que o ensino de gêneros que partam da vivência do aluno possa contribuir para que se sinta motivado a participar das aulas e realizar as tarefas propostas.

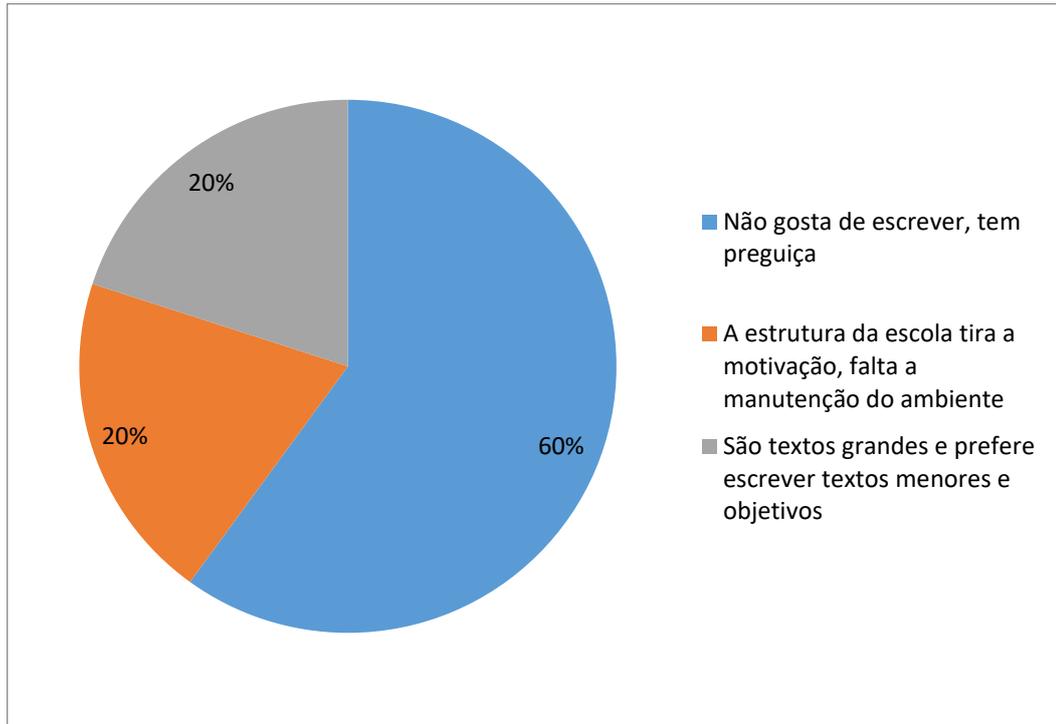
A questão número cinco solicitava que após assinalar a opção desejada o aluno justificasse sua resposta. Vejamos, nos gráficos 6, 7 e 8, as justificativas apresentadas:

Gráfico 6 – Às vezes, sente-se motivado porque...



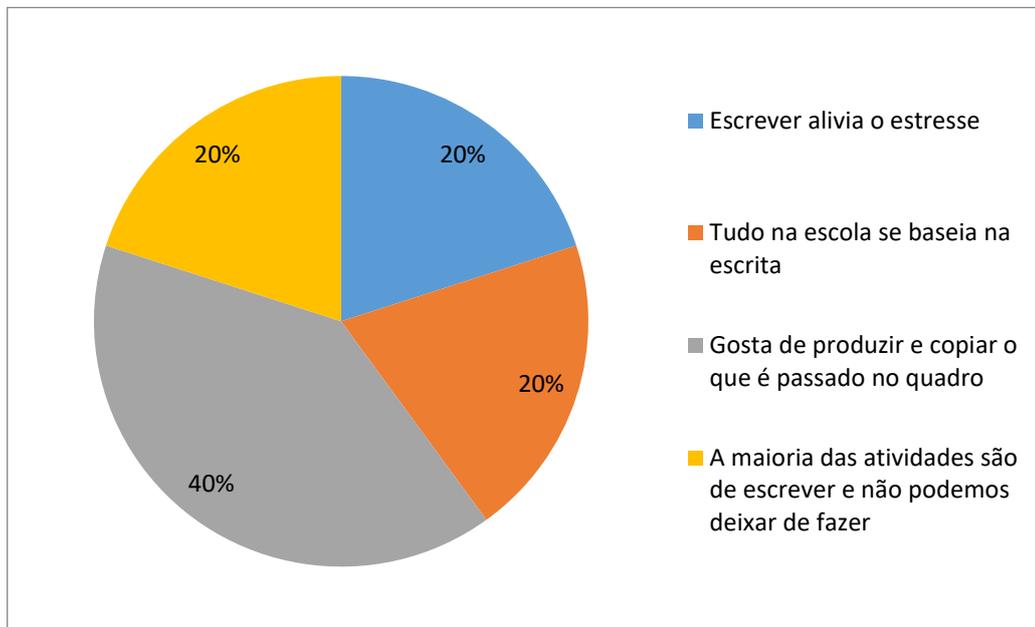
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 7 – Não se sente motivado para escrever porque...



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 8 – Sente-se motivado para escrever porque...



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

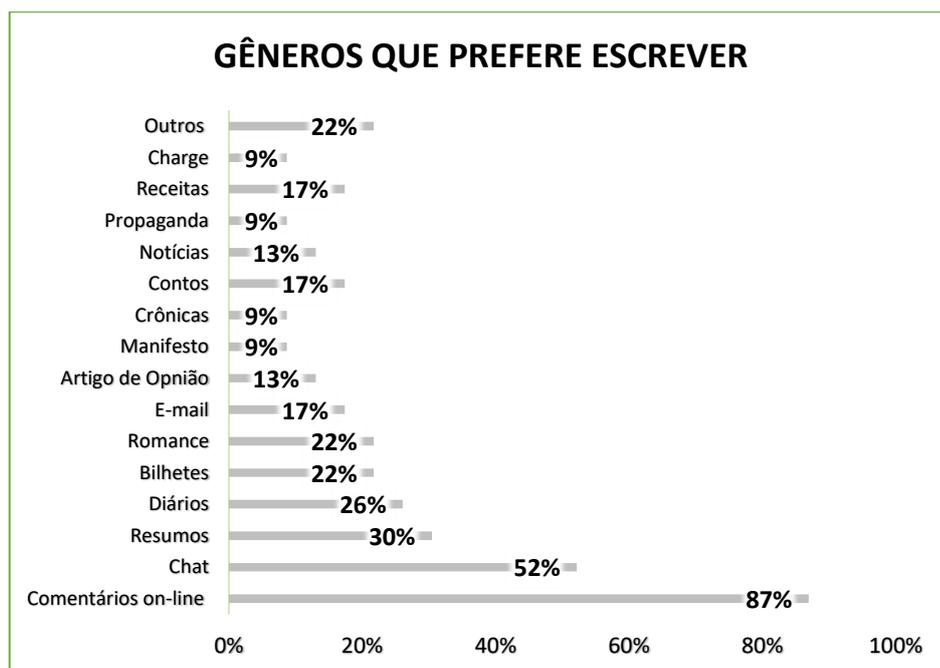
As justificativas apresentadas pelos alunos vêm corroborar a hipótese de que o ato de escrever na escola está condicionado à obtenção de notas.

Pelas justificativas apresentadas no gráfico 6, é de se supor que a falta de motivação para escrever na escola pode estar relacionada à escolha dos gêneros trabalhados, já que houve quem pontuasse que os textos são grandes e prefere algo mais objetivo. Essa justificativa corrobora a resposta dada à questão que buscou descobrir o gênero que os alunos preferiam escrever: 87% assinalaram que escrevem comentários *on-line*, provavelmente, porque a escrita nas redes sociais exige textos mais curtos e objetivos.

Quanto aos alunos que disseram que se sentem motivados para escrever na escola, curiosamente, apresentaram como justificativa o fato de que tudo na escola está baseado na escrita ou que, simplesmente, gostam de copiar o que os professores pedem. Isso leva a inferir que tais alunos escrevem, porque sabem das cobranças sociais que envolvem o mundo letrado, ou porque entendem que é papel da escola oferecer determinados conteúdos.

O gráfico a seguir refere-se à sexta pergunta do questionário, que teve por objetivo identificar o(s) gênero(s) textuais que os alunos preferem escrever.

Gráfico 9 – Dos gêneros textuais, relacionados abaixo, qual prefere escrever? Assinale quantos desejar.

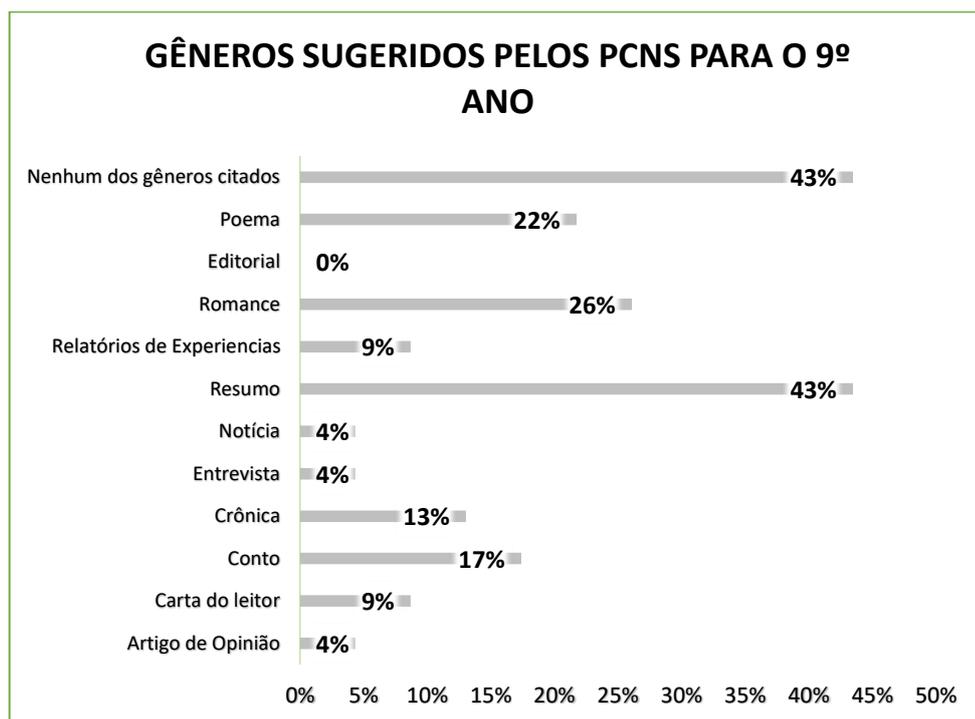


Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Antes de aplicar o questionário, deduzíamos, por observação da prática, que o gênero “comentário *on-line*”⁶ seria o mais assinalado na pergunta apresentada, como de fato ocorreu, ficando na segunda opção também um gênero digital, o *chat*.

Para a primeira pergunta (gráfico 2, p. 47) houve um percentual de 17% dos alunos que afirmaram não gostar de escrever; no gráfico 9, observa-se que a opção de preferir escrever “outros” gêneros teve um percentual de 22%. Esse fato é relevante, considerando que 52% dos alunos responderam, no início do questionário (gráfico 3, p. 48), que não escrevem fora do ambiente escolar, o que mais uma vez reforça a ideia de que para o aluno a escrita se resume à produção de textos produzidos na escola.

Gráfico 10⁷ - Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual (is) dele(s) você já pratica fora do ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

⁶ Os gêneros textuais no domínio da mídia virtual também são denominados “discursos eletrônicos” (MARCUSCHI, 2008).

⁷ A partir do gráfico 10, as perguntas analisadas não seguem a ordem do questionário presente no Apêndice. Tal mudança ocorreu-nos somente após a aplicação do questionário. Acreditamos que a sequência atual fica melhor para interpretação e análise dos dados.

Como nessa pergunta os alunos poderiam assinalar quantas opções desejassem, verificou-se que 43% afirmaram fazer uso de resumos, que é um gênero proposto para a série. Nas questões abertas sobre as situações do cotidiano em que utilizam a escrita, houve respostas que apontaram a prática do resumo como hábito para estudar para prova, logo, é uma produção que parte de uma situação que surge de uma exigência escolar.

Dos gêneros relacionados e mais cobrados no 9º ano, percebe-se que os que pertencem à tipologia dissertativa tiveram percentuais bem baixos, inclusive, o gênero editorial não foi assinalado pelos alunos.

Vale destacar que foram as respostas dos gráficos 9 e 10 que, a princípio, nortearam a ideia de aplicar uma atividade diagnóstica com um gênero digital, e em seguida elaborarmos uma sequência didática que contribuísse para amenizar os possíveis problemas identificados na escrita do gênero textual apresentado. Contudo, dadas as circunstâncias adversas já relatadas, não foi possível desenvolver tais atividades.

Gráfico 11 – Dos gêneros relacionados abaixo, que circulam na sociedade, e não estão previstos para serem trabalhados no 9º ano, qual (is) dele(s) você gostaria de produzir ainda nessa série?



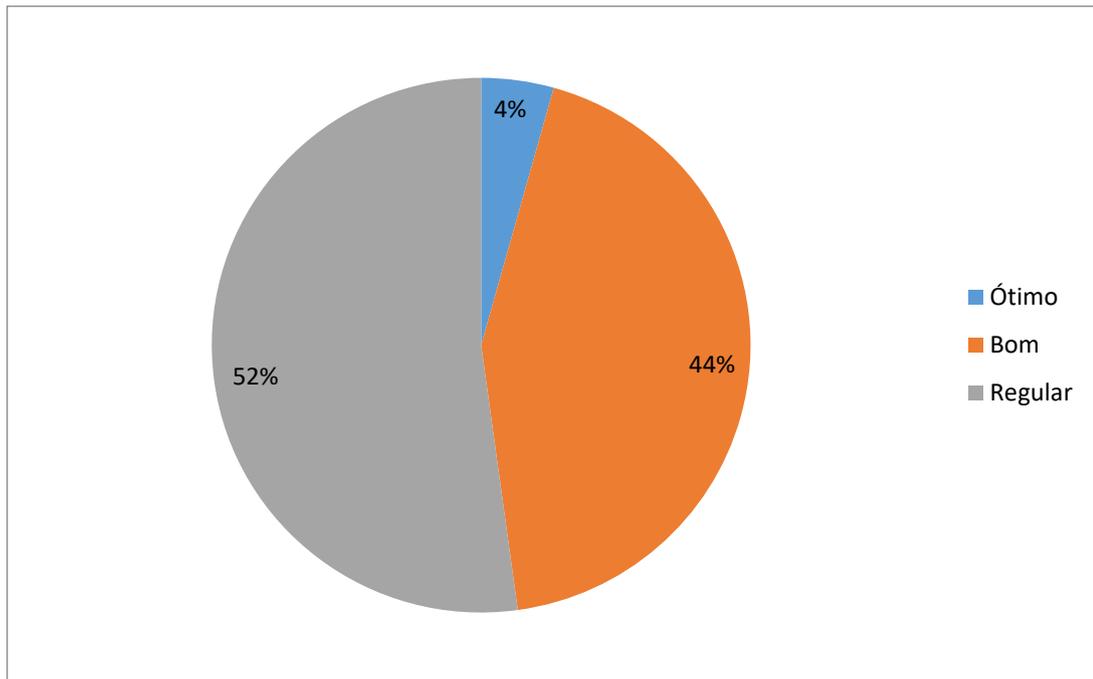
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Buscando identificar se os alunos teriam interesse em aprender algum gênero que não fossem os contemplados no material didático utilizado pela escola, identificou-se um percentual significativo (43%) que não se interessaram por nenhum gênero relacionado. Por outro lado, chama a atenção o fato de 26% ter vontade de aprender a elaborar currículo. Esse interesse pode estar relacionado ao fato de haver na turma alunos que fazem parte de projetos, como o “Menor Aprendiz”. Na pergunta sobre o que escrevem no cotidiano, um aluno informou que faz anotações no trabalho.

Mais uma vez, há no questionário um item que reforça a ideia de que não há muito interesse dos alunos pelos gêneros sugeridos pelos PCNs. É possível supor com este cenário que por não verem espaço em seu cotidiano para tais práticas, os alunos se sentem desmotivados, escrevem para cumprir tarefas, chegam a admitir que não gostam de escrever, ou que os textos que escrevem não são bons, como se verifica nos dados dos gráficos 12, 13 e 14.

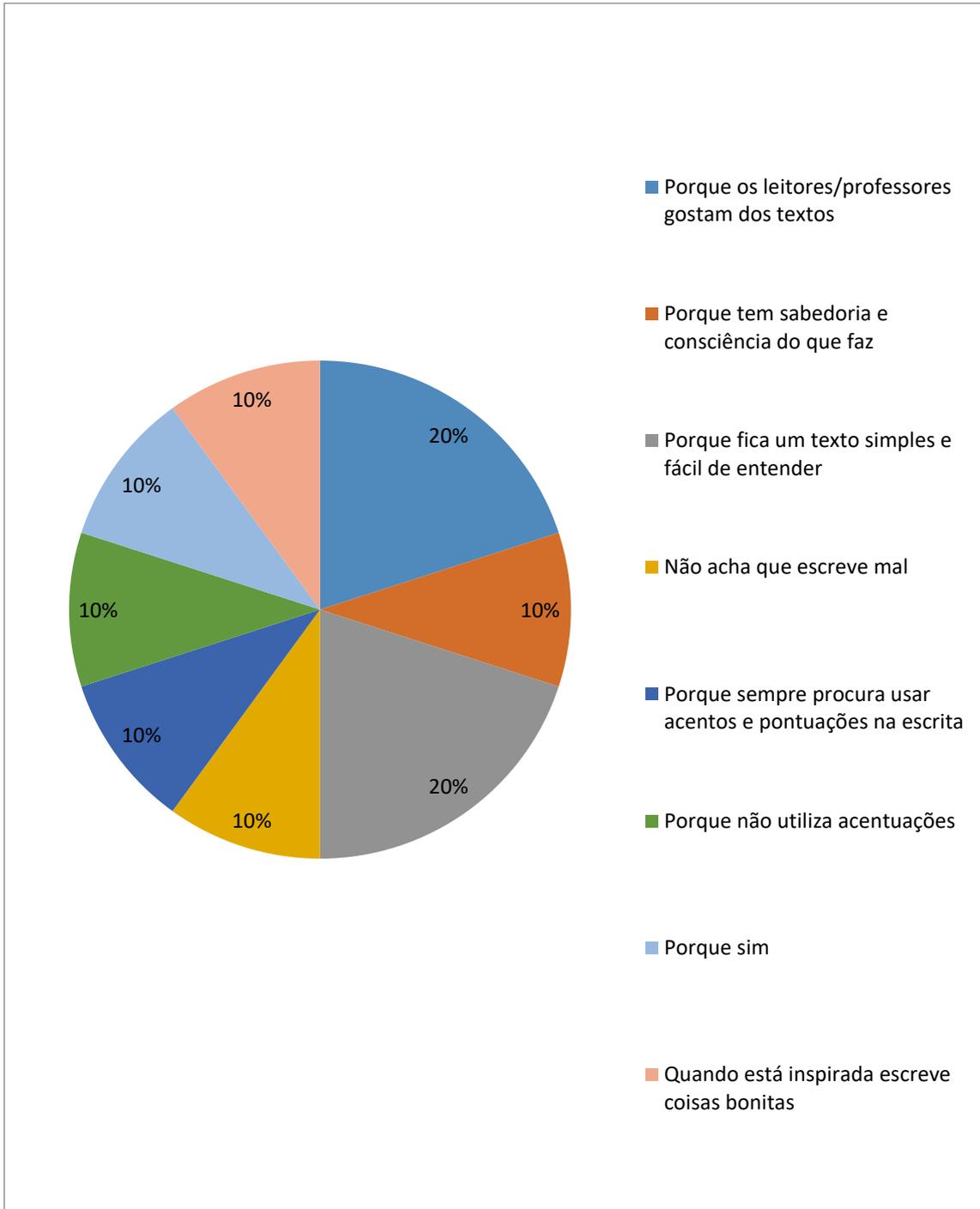
Com o objetivo de saber como o aluno avalia os textos que produz, pedimos que assinalasse um dos adjetivos: ótimo, bom, regular ou ruim, e em seguida justificasse a escolha. O adjetivo “ruim” não foi assinalado, por isso não consta no gráfico 12; já o “ótimo” teve uma marcação e a justificativa foi: “Porque eu sei escrever”.

Gráfico 12 – Como você avalia os textos que escreve?



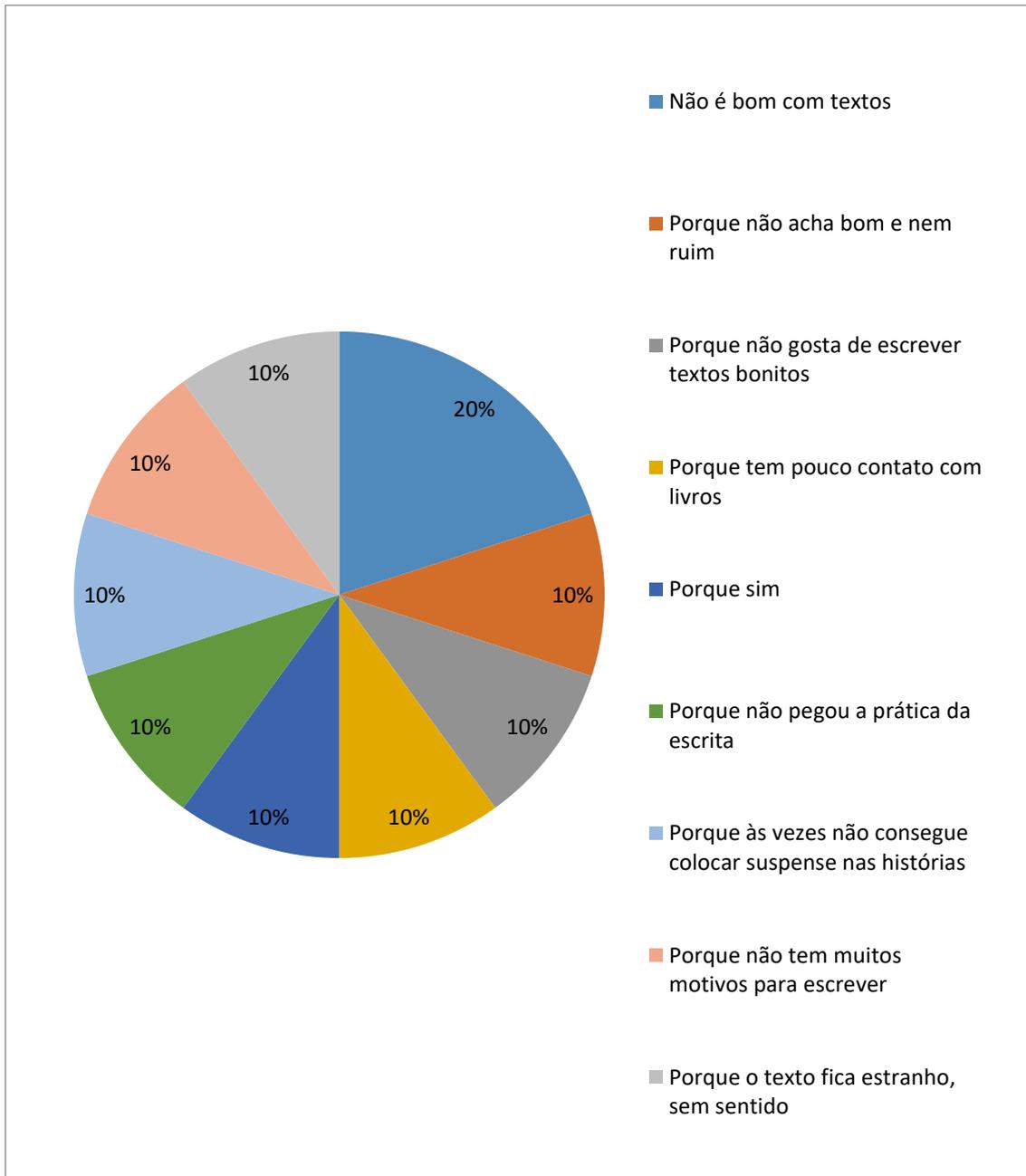
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 13 – Justificativas para avaliação do texto “bom”



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 14 - Justificativas para avaliação do texto “regular”



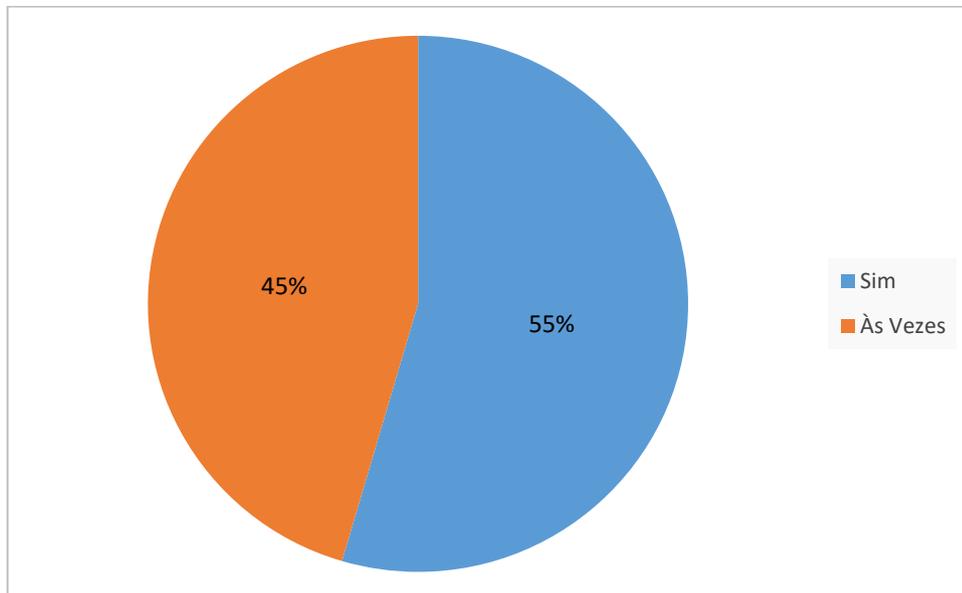
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As justificativas apresentadas pelos alunos que avaliaram suas produções como “boas”, leva a concluir que para estes o bom texto é aquele que apresenta menos infrações à norma culta da língua, o que atribuíram às suas produções, alegando que sabem escrever corretamente, com poucos erros ortográficos e de acentuação. Essa justificativa é preocupante porque nem sempre um texto coeso e com poucas infrações gramaticais é um texto coerente; outros critérios da textualidade precisam

ser atendidos para que o texto cumpra sua função comunicativa, como o critério informatividade, que passou a ser o foco desta pesquisa.

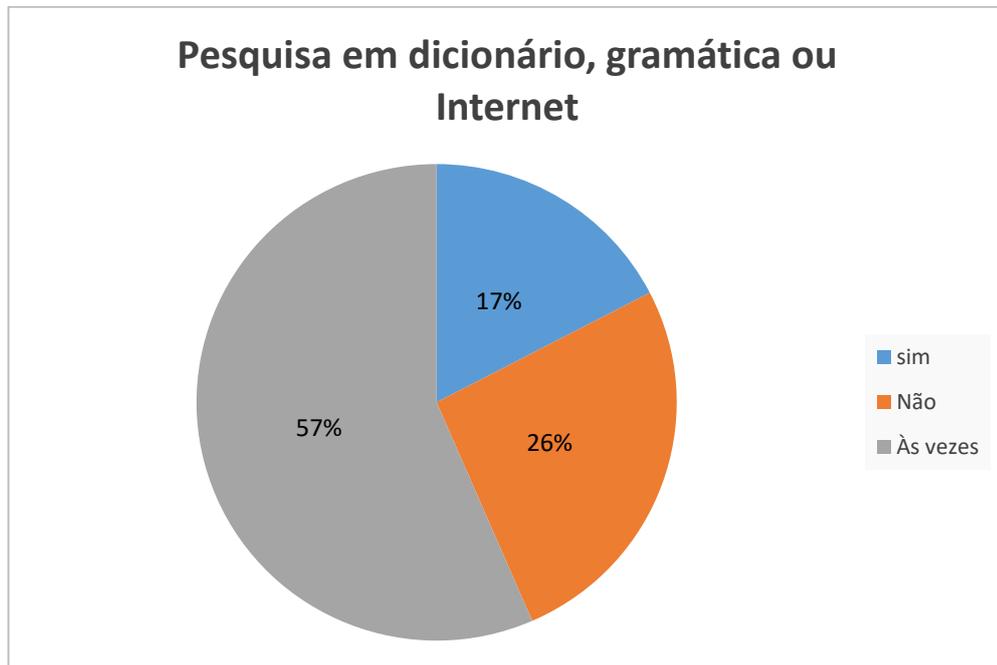
Foi interessante observar, também, que um aluno pontuou que para o texto ser bom ou para se escrever bem é preciso ter muitas leituras. Leitura e escrita caminham juntas. Ter o hábito de ler e revisar o próprio texto, pesquisar em dicionário ou Internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia e semântica, foram os tópicos abordados nos gráficos 15 e 16, respectivamente.

Gráfico 15 – Você tem o hábito de reler o texto que escreveu e revisar a escrita?



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Gráfico 16- Quando escreve, você costuma fazer pesquisas em dicionário, gramática ou Internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia e vocabulário?



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Por meio das respostas dadas ao quesito revisão e correção, observa-se que ainda é expressivo o percentual de alunos que “às vezes” revisam seus textos (45%). Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) revisar é uma prática que contribui para a conscientização do processo de produção e é possível aprender um pouco mais da teoria do gênero que está sendo abordado.

Quanto à prática de realizar pesquisas em dicionário, gramática ou Internet para tirarem dúvidas relacionadas à ortografia e vocabulário, somente 17% afirmaram ter esse hábito, o que corrobora o percentual de 45% que às vezes revisam os textos. Provavelmente, o hábito de não revisar o texto, muitas vezes, está atrelado à produção textual ser vista apenas como mais uma tarefa para se obter nota e, nesse caso, muitos alunos não se preocupam com os possíveis erros das redações que produzem.

A seguir, apresentamos os procedimentos realizados para a produção do *corpus* inicial.

3.3 PRODUÇÃO DO *CORPUS* INICIAL

Conforme exposto, não foi possível desenvolver a sequência didática com um gênero da preferência dos alunos, no caso, um gênero digital. Assim, foi necessário dar um novo direcionamento à pesquisa, que também foi adequado à realidade da turma pesquisada: a baixa informatividade na produção de texto dissertativo-argumentativo.

Com a carga horária semanal de uma aula destinada à produção textual, a professora regente precisou de quatro aulas expositivas para explicar o conteúdo, antes de pedir a produção diagnóstica. Na primeira aula, sem enfatizar a estrutura do texto, a tipologia dissertativo-argumentativa foi apresentada por meio de um artigo de opinião que abordava a adolescência. Depois de algumas discussões e observações, como tarefa de casa a professora pediu que para a próxima aula os alunos pesquisassem sobre gravidez na adolescência.

Nas aulas subsequentes foram apresentados os conceitos de tipos textuais e a tipologia que seria estudada no decorrer do ano. Para melhor compreensão dos alunos sobre a estrutura de um texto dissertativo, fez-se uso do *PowerPoint* para apresentar diferentes exemplos de gêneros nos quais prevalecem a dissertação: carta argumentativa, resenha, artigo de opinião e o modelo de redação exigido no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Como no primeiro trimestre, de acordo com o plano de ensino municipal, o aluno precisa dominar o tópico frasal, a professora trabalhou diferentes maneiras de introduzir um texto argumentativo e, já pensando na produção de um texto para colocarem em prática o que estavam aprendendo, pediu que os alunos pesquisassem sobre violência contra a mulher; esse foi o tema da dissertação solicitada, inclusive, a proposta de redação foi a mesma aplicada no Enem 2015.

A professora deu o tempo de duas aulas para que os alunos elaborassem uma produção textual com a tipologia dissertativo-argumentativa; os que não finalizaram o texto na sala puderam fazê-lo em casa. Quando essa atividade foi aplicada, a turma era composta por 28 alunos e somente 18 entregaram a redação. Com exceção da aluna portadora de Síndrome de *Down*, que ainda não domina a escrita, os demais

alunos, ao serem “cobrados”, disseram que não quiseram terminar o texto por não gostarem de escrever.

3.3.1 Critérios para análise da atividade diagnóstica

Para analisar as produções dos alunos, seguimos os critérios de textualidade apresentados por Beaungrande e Dressler (1983, *apud* VAL 2006) e que também foram utilizados por Antunes (2006). São eles:

- a) Coesão: se encarrega da estruturação da sequência [superficial] do texto, podendo ser por recursos conectivos ou referenciais. Os processos de coesão constituem os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos.
- b) Coerência: relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral, de maneira global e não localizada.
- c) Intencionalidade: diz respeito ao que o produtor do texto pretende, a intenção do autor ao expor determinado conteúdo.
- d) Aceitabilidade: diz respeito à atitude do receptor do texto que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo.
- e) Situacionalidade: é um critério estratégico que se refere ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente, etc) em que ele ocorre. Não serve apenas para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção.
- f) Intertextualidade: diz respeito às relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação.
- g) Informatividade: diz respeito ao grau de expectativa ou falta dela, de conhecimento ou desconhecimento do texto oferecido e tem as seguintes características: a) grau baixo: apresenta informações previsíveis, baseadas no senso comum; b) grau médio: apresenta informações imprevisíveis e há relação entre o contexto e o argumento utilizado, e apresenta suficiência de dados; c) grau alto: apresenta informações que exigem esforço mental do leitor para serem compreendidas. Para esses autores, o que permite a variação de um grau para o outro é o nível de previsibilidade da informação.

3.3.2 Análise da atividade diagnóstica

Foram analisadas 17⁸ redações de texto dissertativo-argumentativo, segundo os critérios de textualidade acima, e os resultados são apresentados a seguir:

Quadro 3: Dados da atividade diagnóstica: critérios de textualidade encontrados na produção inicial.

CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE	PRODUÇÃO INICIAL	
Coesão textual	23,5 %	
Coerência	58,8%	
Intencionalidade	58,8%	
Aceitabilidade	58,8%	
Situacionalidade	58,8%	
Informatividade	Grau baixo	89%
	Grau médio	11%
	Grau alto	0%
Intertextualidade explícita	Apresenta	29,5%
	Não apresenta	70,5%

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Coesão textual

Em relação à coesão, verificou-se que muitos textos apresentaram falhas nesse critério, principalmente no que diz respeito aos mecanismos gramaticais e ao uso das conjunções. Em alguns textos não havia conectivos para interligar os parágrafos e, em outros, havia repetição de conjunções; as mais usadas foram: *e*, *mas* e *pois*. Outras dificuldades recorrentes foram a não utilização de pronomes anafóricos ou catafóricos, as elipses e a falta de concordância verbal e de pontuação. Essas ausências prejudicaram a progressão e unidade dos textos.

⁸ Uma redação não foi analisada tendo em vista a transferência do aluno para uma escola de outro município.

Quadro 4: Produção 1

Exemplo	Comentário
<p><i>[...] A mulher deve carregar bandeira e lutar por seus direitos, até que a violência contra a mulher (1) pare. <u>Deveria existir mais leis que ajudasse</u> (2) a mulher(1) não ser violentada, a mulher(1) deveria lutar,(3) e não abaixar a cabeça [...]</i> (</p>	<p>Verifica-se neste fragmento a incoesão decorrente da repetição de substantivo (1), caso o aluno fizesse uso da elipse e anáfora, esse problema seria anulado. Há também a falta de concordância verbal com o sujeito “leis”(2) e uso da vírgula (3) separando ações que cabem ao mesmo sujeito praticá-las.</p>

Fonte: Aluno S.R. – 9º ano (2018)

Coerência textual

Nas redações analisadas, verificou-se que muitos textos atenderam a esse critério ao apresentarem corretamente as informações referentes ao tema “violência doméstica” e os alunos seguirem as orientações para que produzissem um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Quanto às redações que não mantiveram a relação de sentido entre as informações apresentadas, além da coerência, a maioria delas também apresentou problemas relacionados a outros critérios da textualidade, tais como: coesão, intencionalidade e informatividade.

A seguir, apresentamos um fragmento que exemplifica a falta de articulação entre as informações apresentadas.

Quadro 5: Produção II

Em termos de agilidade, as mulheres são as mais habilidosas, porém o homem tem as vezes a vontade de agredi-la dependendo da reação crucial que a mulher toma. Outro fator sério da violência contra a mulher é o racismo, racismo é um tipo de violência que faz a pessoa chamar a outra de: preta, macaca, etc, só porque a outra pessoa é morena. **O bom nisso é que as pessoas negras resistem aos raios solares mais que os brancos trazendo poucas queimaduras.**

Fonte: Aluno D.J. – 9º ano (2018)

Nesse trecho, a falta de coerência é resultante da maneira como as informações foram selecionadas e organizadas no texto; a fuga ao tema “violência doméstica” e da seleção de vocabulários também contribuíram para que as ideias apresentadas não mantivessem a unidade de sentido, o que prejudicou a compreensão do texto.

Intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade

Os critérios de textualidade: intencionalidade, aceitabilidade, de acordo com Antunes (2010), remetem aos interlocutores e não ao texto propriamente dito, pois um (locutor) se propõe a dizer o que é aceitável, coerente, e o outro (ouvinte/leitor) é quem movimenta os conhecimentos necessários para compreender o texto, preencher lacunas e verificar se as ideias estão desconexas ou não. Já a situacionalidade está relacionada a um contexto, a uma atividade social que será responsável pela escolha do gênero a ser produzido.

Em relação à intencionalidade, grande parte das redações analisadas atingiu o objetivo proposto pelo enunciado, o de produzir um texto dissertativo-argumentativo, nas demais produções houve a prevalência da tipologia dissertativa-expositiva.

Quanto aos critérios aceitabilidade e situacionalidade, repetiu-se o percentual de 58,8%; as redações estavam de acordo com as expectativas do possível leitor, que eram a de ler um texto argumentativo sobre a violência contra a mulher, e estavam adequadas à situação comunicativa.

Intertextualidade

No que concerne a esse critério, há um consenso entre estudiosos como Antunes (2010), Val (2006) e Marcuschi (2008) de que tudo o que produzimos, oralmente ou por meio da escrita, dialoga com outros textos; quando se trata de avaliar esse critério na produção escrita, para Val (2006) é preciso estar atento, pois também há intertextos no que denominamos senso comum.

Avaliar a intertextualidade pode significar avaliar a presença de uma fala subliminar, “fala de todos e de ninguém”, (VAL, 2006, p. 15). Sendo assim, como verificamos a prevalência do senso comum nos textos, optamos por avaliar a presença ou não de intertextos explícitos (citação, discurso direto, paráfrase); recurso que por sua vez corrobora a argumentação.

Das redações analisadas, 29,5% apresentaram intertexto explícito; os alunos se referiram somente à Lei Maria da Penha, o que ocorreu nos seguintes contextos: a) a lei é uma forma criada para ajudar as mulheres que sofrem violência; b) apesar da lei muitas mulheres têm medo de denunciar, e c) a lei não é suficiente para intimidar os agressores.

Informatividade

Quanto a este critério, observou-se um expressivo percentual de redações com baixo grau de informatividade: 88,8%. Das redações que atingiram grau baixo de informatividade (15 redações), foram encontrados os seguintes percentuais referentes aos critérios estabelecidos para a análise, segundo os estudos de Beaugrande e Dressler (1983) e Val (2006):

Quadro 6 - Atividade diagnóstica: grau baixo de informatividade

GRAU DE INFORMATIVIDADE	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	%	ALGUNS EXEMPLOS
GRAU BAIXO	a) Apresenta informações previsíveis baseadas no senso comum.	100%	<p>1) A agressão à mulher tem crescido cada vez mais no Brasil ultimamente. Podemos ver isso claramente no nosso dia a dia, com atos simples como, por exemplo, ao assistirmos a um telejornal. E podem ter alguns motivos para isso. (Aluna V.L.C – 9º ano D)</p> <p>2) A violência contra a mulher no Brasil está crescendo a cada dia mais e todos os dias ouvimos no noticiário. (Aluno P.M – 9º ano D)</p>
	b) Apresenta informações, mas não há relação entre o contexto delas e o argumento utilizado.	40%	<p>1) Estereótipos, preconceitos e discriminação estão presente na nossa cultura e interfere na realização da justiça. Mas o sistema penal não tem a função de promover direitos. (Aluno G.P – 9º ano D)</p> <p>2) A gravidez na adolescência é ruim, pois a maioria das vezes as adolescentes não tem apoio da família, não conseguem arrumar empregos porque são de menores e acaba as adolescentes passando fome, não só como eles, mas sim o bebê, o bebê também pode nascer com problemas, que também pode afetar a vida adulta e a infância. (Aluno D.O.R – 9º ano D)</p>
	c) Apresenta insuficiência de dados.	100%	<p>1) Os casos de violência contra a mulher entre a sociedade brasileira vem ocorrendo a muito tempo por pessoas que se elevam perante as mulheres. (Aluno F.S.F – 9º ano D)</p> <p>2) O estupro no Brasil com mulheres está cada vez pior, porque além deles abusarem da mulher em, seguida eles o a matam. (Aluno D.O.R – 9º ano D)</p>
	d) Não apresenta intertextualidade explícita.	80%	<p>1) Várias mulheres, são abusadas sexualmente em locais e transporte publico, muitas delas sofrem essas agressões caladas. (Aluno L.S.F – 9º ano D)</p> <p>2) As mulheres são violentadas e abusadas dentro de trêns metro, ou até no trabalho em qualquer lugar e isso tem que acabar!!! (Aluno D.O.R – 9º ano D)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados da pesquisa e adaptação dos itens “a” e d”

Em relação à intertextualidade, item “d”, queremos destacar que identificamos nas redações informações reproduzidas com frequência no cotidiano sem a identificação de onde foram retiradas. O abuso sexual em transporte público, por exemplo, foi destaque no cenário nacional depois que vítimas passaram a denunciar e a postar vídeos na *Internet*⁹, e supomos que ao se reportarem a esses abusos, provavelmente os alunos estejam fazendo referência à informação veiculada em diferentes mídias (jornais, revistas, *Internet*, rádios).

Quadro 7 – Atividade diagnóstica: grau médio de informatividade

GRAU DE INFORMATIVIDADE	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	%	EXEMPLOS
GRAU MÉDIO	a) Apresenta informações e há relação entre o contexto delas e o argumento apresentado.	100%	1) Violência contra a mulher é algo que acontece com muita frequência todos os dias no Brasil, apesar de existir a Lei Maria da Penha, muitas mulheres não denunciavam seus agressores, muitas vezes por dependerem financeiramente ou por vergonha pela discriminação que existe na sociedade brasileira. (Aluna M.L – do 9º D) 2) A violência contra a mulher nos dias de hoje ainda é grande, cada ano ocorre o aumento de agressões, seja física ou verbal contra as mulheres. (Aluna M.E.S – do 9º ano D)
	b) Apresenta informações, cujo(s) autor(es) não é/são autoridade(s) no assunto.	0%	
	c) Apresenta informações cujo(s) autor(es) é/são	0%	

⁹ De acordo com a Secretaria de Estado da Segurança Pública de São Paulo, em matéria veiculada no site G1, entre janeiro e março de 2018 foram registrados um total de 180 ocorrências de crimes e contravenções relacionados a agressões sexuais em que essas condutas se deram dentro de ônibus, trens ou metrô. (<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/casos-de-abuso-sexual-no-transporte-publico-de-sp-crescem-9-no-1-trimestre.ghtml>)

	autoridade(s) no assunto.		
	d) Apresenta suficiência de dados.	100%	<p>1) Apesar da grande quantidade de mulheres violentadas, hoje estamos em uma sociedade bem diferente que a dos tempos passados, em que as mulheres eram tratadas como servas ou escravas, eram desconsideradas da sociedade e não tinham direito a nada. (Aluna M.L. – 9º ano D)</p> <p>2) Há casos em que a mulher é assediada e acha que a culpa é sua, pois o agressor muitas vezes fala que a vítima provocou usando roupas curtas [...] (Aluna M.E.S. do 9º D)</p>
	e) Apresenta intertextualidade explícita.	100%	<p>1) [...] apesar de existir a Lei Maria da Penha, muitas mulheres não denunciam seus agressores, muitas vezes por dependerem financeiramente [...] (Aluna M.L. – 9º ano D)</p> <p>2) Foram criadas formas de ajudar essas mulheres que sofrem com a violência, como a Lei Maria da Penha e a Delegacia da Mulher [...] (Aluna M.E.S. do 9º D)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados da pesquisa e adaptação dos itens “a” e d”.

Nessas redações, grande parte das informações apresentadas estavam de acordo com o contexto de produção, houve intertextualidade explícita e a maioria dos dados utilizados foram suficientes para atenderem à expectativa do leitor, mas vale destacar que, essas redações, como as demais, também apresentaram falhas em relação a outros critérios da textualidade. Apresentamos a seguir uma das redações que atingiu o grau médio de informatividade.

Quadro 8: Produção III

A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira

A violência contra a mulher nos dias de hoje ainda é grande, cada ano ocorre o aumento de agressões, seja física ou verbal contra as mulheres.

Foram criadas formas de ajudar essas mulheres que sofrem com a violência, como a Lei Maria da Penha e a Delegacia da Mulher, entre outros.

O que acontece é que na maioria dos casos várias mulheres se calam, por medo do agressor praticar uma coisa pior ou por outros motivos.

Há casos em que a mulher é assediada e acha que a culpa é sua, pois o agressor muitas vezes fala que a vítima provocou usando roupas curtas ou algo do tipo.

Portanto, precisamos acabar com esse pensamento machista dentro da sociedade brasileira e sensibilizar cada vez mais as mulheres para que denunciem as agressões. Continuar realizando novos projetos para que a mulher brasileira seja cada vez mais valorizada.

Fonte: Aluna M.E.S – 9º ano (2018)

Queremos destacar nesse texto as seguintes falhas relacionadas à insuficiência de dados:

- a) Aluna usou como título o tema que estava no enunciado da atividade proposta e que ao longo do texto não fez referência ao termo “persistência”, aspecto que deveria ser considerado.
- b) No final do segundo, do terceiro e do quarto parágrafo, quando utiliza as expressões: “entre outros”, “por outros motivos” e “algo do tipo”, há falta de exemplos concretos, não há exemplificação para melhor compreensão do leitor.
- c) Na conclusão, sugere continuar realizando novos projetos, mas não apresentou no texto quais os projetos existentes que contribuem para que a mulher se sinta valorizada.

Apesar das falhas, esse texto se destacou entre os demais, pois prevaleceram no texto os critérios antes estabelecidos para que se atingisse o grau médio de informatividade. Val (2006) afirma que as escolhas que fazemos para dizer o que já foi dito, pode conferir maior informatividade ao que produzimos, e na redação de

M.E.S, as informações que utiliza foram recorrentes nas outras produções, como: a violência contra a mulher tem aumentado e muitas mulheres não denunciam por medo dos agressores, mas é perceptível que a maneira como a aluna estrutura o texto, apresenta as informações e o nível de correção formal, contribuíram para que alcançasse o grau médio de informatividade.

O percentual 0% de textos com grau alto é justificável, tendo em vista a faixa etária dos alunos e série em que se encontram, além de ser uma produção inicial, sem um maior preparo dos alunos para a redação.

Foi considerando o alto percentual (88,8%) de produções com baixa informatividade, e levando em conta que a professora já havia destacado essa dificuldade nas redações dos alunos, que se elaborou a proposta de intervenção que contemplasse esse critério da textualidade.

A seguir se apresenta a sequência didática proposta.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras) visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País, ao capacitar professores de Língua Portuguesa para a docência no Ensino Fundamental, orienta que a pesquisa desenvolvida seja de natureza interpretativa e interventiva, cujo objetivo de investigação seja um problema da realidade escolar e/ou de sala de aula.

Respeitando a Portaria Normativa nº. 17 - Capes, de acordo com o Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras, o Trabalho de Conclusão Final (TCF) poderá ter diferentes formatos e ter como produto principal um material didático, podendo ter como suportes: vídeo, *software*, caderno pedagógico, entre outros.

Assim, como proposta de intervenção para a baixa informatividade identificada na produção textual dos sujeitos desta pesquisa, decidimos pela elaboração de uma sequência didática que instrumentalizasse os alunos para a produção de um texto com nível médio de informatividade, e que será transformada em produto final, na forma de Caderno Pedagógico.

Para apresentação dessa proposta a docentes do Ensino Fundamental II que também sintam a necessidade de auxiliar seus alunos no critério de textualidade apresentado, escolhemos como suporte desse produto educacional um caderno pedagógico em forma de *e-book*.

Na atividade diagnóstica, a professora não mencionou que a produção textual se referia ao gênero redação do Enem. No entanto, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) os gêneros devem ser ensinados de maneira sistemática, ou seja, é preciso apresentar sua estrutura, sua função e características, a fim de ajudar o aluno a dominar o gênero. Considerando isso, trabalhamos a sequência didática usando explicitamente o gênero redação do Enem.

Assim, na sequência didática apresentada a seguir, buscamos, por meio de um tema do cotidiano e do gênero redação do Enem, desenvolver estratégias que possam

contribuir para o avanço da escrita de textos dissertativo-argumentativos, em relação ao critério *informatividade*.

Com o título “Amar é proteger: por relacionamentos sem violência contra a mulher – uma proposta para trabalhar a informatividade no gênero do Enem”, a sequência didática foi aplicada à turma do 9º ano (30 alunos) em parceria com a professora regente da turma.

A escolha do tema se justifica por sua relevância e pela necessidade de a escola ajudar os alunos a refletirem sobre diferentes questões sociais; neste caso, pretendíamos conscientizar os meninos para que não se tornem adultos agressores de suas companheiras, e conscientizar as meninas para que não sejam vítimas de um relacionamento abusivo. Assim, utilizamos diferentes gêneros que abordam essa temática a fim de contribuir com o avanço da escrita do gênero redação do Enem, no que diz respeito ao critério de *informatividade*.

<p>TÍTULO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amar é proteger: por relacionamentos sem violência contra a mulher - uma proposta para trabalhar a informatividade no gênero redação do Enem.
<p>PÚBLICO-ALVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alunos do 9º do Ensino Fundamental da escola pesquisada
<p>OBJETIVO GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidades para melhorar o nível de informatividade de texto dissertativo-argumentativo - redação Enem, a partir de diferentes gêneros que abordem o tema “violência doméstica”.
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos de diferentes gêneros.

- Conhecer e aprender as características do gênero redação do Enem, tais como a situação comunicativa, finalidade e estrutura, e o que o diferencia de outros textos dissertativo-argumentativos.
- Conhecer os critérios de textualidade e a importância da informatividade na construção do texto e em sua aceitabilidade.
- Conhecer e utilizar a intertextualidade como um recurso linguístico capaz de conferir um grau médio de informatividade ao texto.
- Compreender a diferença entre intertextualidade implícita e explícita.
- Reconhecer a arte como meio de expressar opinião.
- Escrever uma redação do Enem, com as características deste gênero.

DURAÇÃO:

- 25 aulas de 50 min

AVALIAÇÃO:

- A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Na primeira aula, foram apresentados aos alunos os objetivos da pesquisa e a importância da participação de todos para a veracidade das informações obtidas durante todas as atividades. Seguindo o plano de ensino proposto pelo Município, na aula seguinte, modificamos, em parte, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quando se referem ao momento para apresentar o gênero a ser trabalhado, suas características, finalidade, público-alvo; isso se deve ao fato de que coube à professora regente introduzir a tipologia dissertativo-argumentativa e ela não informou que o gênero a ser trabalhado na produção inicial seria o gênero redação do Enem; ela sempre se reportava à produção usando os termos: tipologia dissertativo-argumentativa.

PRODUÇÃO INICIAL	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto dissertativo-argumentativo, identificação da estrutura da tipologia dissertativa e produção de texto diagnóstica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar aos alunos as características do texto dissertativo-argumentativo; Orientar para a produção de texto dissertativo; Avaliar as dificuldades e habilidades dos alunos para a produção da tipologia dissertativa-argumentativa.
Duração	<ul style="list-style-type: none"> 3 aulas de 50 minutos.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <i>Data-show</i>, folhas de papel, lápis e borracha.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Os textos produzidos foram avaliados, a fim de contribuir para a proposta de intervenção didática. A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Módulo I - Apropriando-se do tema: Violência doméstica	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto jornalístico e de texto dissertativo-argumentativo sobre violência doméstica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Ler com a turma textos que abordem o tema gerador da sequência didática para coleta de dados e construção de conhecimento; Ouvir a opinião dos alunos sobre o assunto e sobre o posicionamento dos articulistas em relação à violência doméstica; Comparar os textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à estrutura.
Duração	2 aulas de 50 minutos.
Recursos	Cópias do texto dissertativo-argumentativo, folhas de papel, lápis e borracha.
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Módulo II - Gênero redação do Enem e suas peculiaridades	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> Exposição oral sobre o gênero textual Redação do Enem. Leitura de duas redações para identificar as principais características do gênero redação do Enem.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contato com o gênero redação do Enem. • Reconhecer a redação do Enem como um gênero textual e compreender as características globais do gênero: condições de produção, conteúdo temático e forma composicional.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Recursos	Cópias das redações; <i>data-show</i> .
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Módulo III - Critérios de textualidade: os graus de informatividade e a intertextualidade	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos critérios de textualidade e os diferentes graus de informatividade.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os critérios de textualidade e os graus de informatividade, e a importância desse critério para a globalidade do texto. • Identificar a intertextualidade como um recurso que contribui para aumentar o grau de informatividade de um texto.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Recursos	Lápis, caderno, borracha, <i>data-show</i>
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Módulo IV- Manifestações artísticas e a abordagem do tema “Violência doméstica”.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Arrumando a letra: Música “Vidinha de Balada”, de Henrique e Juliano. • Arte engajada: violência contra a mulher em exposição de artes, encenações e charges.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar aos alunos diferentes fontes de onde podem extrair informações que contribuirão para a produção de um texto dissertativo-argumentativo. • Reconhecer que muitas letras de músicas contribuem para reforçar a violência contra a mulher. • Identificar na letra da música “Vidinha de Balada”, fragmentos que reproduzem um discurso machista. • Reescrever a letra da música de modo a anular o discurso machista identificado.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a arte como meio de expressar opinião. • Apreciar atividades artísticas.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Recursos	Caderno, fotocópias, lápis, borracha, <i>data-show</i> .
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Módulo V - Mudando o discurso: diga não à violência contra a mulher	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita de letras de músicas que fazem apologia à violência contra a mulher.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar canções que nos últimos quatro anos fizeram sucesso, cujo conteúdo apresenta apologia à violência contra a mulher. • Reescrever a letra das músicas de modo a anular o discurso machista identificado. • Produzir um vídeo apresentando a nova versão da música analisada.
Duração	3 aulas de 50 minutos.
Recursos	Fotocópias, aparelhos de celular com acesso à Internet, <i>data-show</i> .
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Módulo VI - Palestras com especialistas: selecionando mais informações.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra com a delegada de Polícia Civil de Linhares: Violência doméstica contra a mulher. • Palestra com psicóloga e terapeuta familiar: Violência doméstica.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer dúvidas sobre a Lei Maria da Penha. • Conhecer aspectos culturais que corroboram para a persistência da violência contra a mulher; • Conscientizar sobre o papel da sociedade para atenuar a violência doméstica; • Conhecer os cinco tipos de violência contra a mulher. • Possibilitar a identificação de condutas que sugerem maus tratos no ambiente familiar; • Selecionar fatos, situações ou dados, informações que poderão ser utilizadas para confirmação dos argumentos usados na produção de um texto dissertativo-argumentativo.

Duração	4 aulas de 50 minutos.
Recursos	<i>Data-show</i> , lápis, borracha, caderno.
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

Produção final	
Conteúdos	Produção de texto, gênero redação do Enem: violência doméstica contra a mulher.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar para a produção do texto dissertativo-argumentativo, utilizando as informações selecionadas nas aulas anteriores, por meio de diferentes gêneros. • Escrever, individualmente, a primeira versão do texto dissertativo-argumentativo, gênero redação do Enem.
Duração	4 aulas de 50 minutos
Recursos	Cópia dos textos motivadores, caderno, lápis, borracha e caneta.
Avaliação	A avaliação ocorreu durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, desde a participação dos alunos nas discussões propostas à produção escrita.

4.1 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na primeira aula, por meio de *slides*, apresentei aos alunos os resultados obtidos com a análise dos questionários que responderam. Também apresentei as informações obtidas com a análise da produção inicial, principalmente as dificuldades identificadas. Com base no que já haviam estudado sobre a tipologia dissertativa, informei que o gênero produzido se tratava de uma redação do Enem, uma produção que tem características peculiares, devido ao seu contexto de produção.

Quando os alunos foram apresentados à situação inicial, a professora não especificou o gênero textual trabalhado; ela usou a mesma nomenclatura que aparece nas provas do Enem “texto dissertativo-argumentativo”. Por este motivo, somente na execução da sequência didática fiz as explicações necessárias.

Aproveitei o momento para lembrar que o motivo de não trabalhar um gênero digital foram as condições adversas que se apresentaram, e procurei reforçar a importância das atividades que iríamos desenvolver nas próximas aulas. Por meio de perguntas,

busquei verificar que outras informações os alunos tinham sobre o gênero. Um aluno disse que deveria ser um texto com início, meio e fim (houve risos para essa resposta). Outro disse que deveria falar de um tema específico. Alguns disseram que tinham medo da prova do Enem, só pelo que ouviam falar. Outros disseram estar preocupados, pois precisavam tirar um “notão” na redação para entrarem em um curso de Medicina.

Perguntei aos alunos se consideravam válida a proposta de trabalhar o gênero redação do Enem ainda no 9º ano. A maioria da turma disse que sim, embora acreditasse que não deveria ser fácil. Para tentar demovê-los desse pensamento, disse que já sabiam 90% do que precisariam para produzir o gênero, pois quando a professora trabalhou a tipologia dissertativa, a única coisa que ela não frisou foi a proposta de intervenção, que na redação do Enem é fundamental. Expliquei que as atividades da sequência didática iriam auxiliá-los no quesito *informatividade* e na elaboração da proposta de intervenção.

Módulo I: Apropriando-se do tema: Violência doméstica.

Para início das discussões sobre violência doméstica, apresentamos os seguintes textos:

Quadro 9 – Texto jornalístico sobre a Lei Maria da Penha e Femicídio

Denúncias de violência contra a mulher chegam a 73 mil, em 2018

Lei Maria da Penha completa 12 anos em meio a notícias de feminicídio

A Lei Maria da Penha completa 12 anos nesta terça-feira (7) em meio a várias notícias de crimes cometidos contra mulheres, principalmente homicídios. Sancionada em 7 de agosto de 2006, a Lei 11.340 representa um marco para a proteção dos direitos femininos ao endurecer a punição por qualquer tipo de agressão cometida contra a mulher no ambiente doméstico e familiar.

Em pouco mais de uma década de vigência, a Lei motivou o aumento das denúncias de casos de violação de direitos. Segundo o Ministério dos Direitos Humanos (MDH), que administra a Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, o Ligue 180, foram registradas no primeiro semestre deste ano quase 73 mil denúncias. O resultado é bem maior do que o registrado (12 mil) em 2006, primeiro ano de funcionamento da Central.

As principais agressões denunciadas são cárcere privado, violência física, psicológica, obstétrica, sexual, moral, patrimonial, tráfico de pessoas, homicídio e assédio no esporte. As denúncias também podem ser registradas pessoalmente nas delegacias especializadas em crime contra a mulher.

A partir da sanção da Lei Maria da Penha, o Código Penal passou a prever estes tipos de agressão como crimes, que geralmente antecedem agressões fatais. O código também estabelece que os agressores sejam presos em flagrante ou tenham prisão preventiva decretada se ameaçarem a integridade física da mulher.

Pela primeira vez, a Lei também permitiu que a justiça adote medidas de proteção para mulheres que são ameaçadas e correm risco de morte. Entre as medidas protetivas está o afastamento do agressor da casa da vítima ou a proibição de se aproximar da mulher agredida e de seus filhos.

Além de crime, a Organização Mundial de Saúde (OMS) ainda considera a violência contra a mulher um grave problema de saúde pública, que atinge mulheres de todas as classes sociais.

A lei leva o nome de Maria da Penha Maia, que ficou paraplégica depois de levar um tiro de seu marido. Até o atentado, Maria da Penha foi agredida pelo cônjuge por seis anos. Ela ainda sobreviveu a tentativas de homicídio pelo agressor por afogamento e eletrocussão.

Feminicídio

Fruto da Lei Maria da Penha, o crime do feminicídio foi definido legalmente em 2015 como assassinato de mulheres por motivos de desigualdade de gênero e tipificado como crime hediondo. Segundo o Mapa da Violência, quase 5 mil mulheres foram assassinadas no país, em 2016. O resultado representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Em dez anos, houve um aumento de 6,4% nos casos de assassinatos de mulheres.

Nos últimos dias, alguns casos de agressão e morte contra mulheres repercutiram em todo o país e reacendeu o debate em torno da violência de gênero. No interior do Paraná, o Ministério Público do Paraná (MP-PR) apresentou denúncia por feminicídio contra o biólogo Luís Felipe Manvailer pelo assassinato de sua esposa, a advogada Tatiane Spitzner. Ela foi encontrada morta, no dia 22 de julho, depois de,

supostamente, ter sido empurrada do 4º andar do prédio onde o casal morava, em Guarapuava (PR).

Em Brasília, a Polícia Civil prendeu ontem (6) em flagrante um homem de 44 anos acusado de matar a esposa. A mulher de 37 anos morreu depois de cair do terceiro andar do prédio onde o casal morava. O agressor vai responder pelo crime de homicídio triplamente qualificado (quanto é cometido por motivo torpe, sem possibilidade de defesa da vítima e feminicídio). Segundo a investigação, neste caso há histórico de violência doméstica, com brigas frequentes, agressões, injúrias e ameaças recíprocas.

No Rio de Janeiro, onde uma mulher grávida foi assassinada ontem (6) e o principal suspeito é o marido, policiais civis também cumprem mandados de prisão de acusados de violência física e sexual contra mulheres.

Em Minas Gerais, a Polícia Civil deflagrou nesta terça-feira (7) uma operação especial para prender agressores de mulheres. Durante a manhã, foram cumpridos 61 mandados de prisão; quatro agressores foram presos em flagrante e foram feitas 306 visitas tranquilizadoras, para monitorar casos de medidas protetivas

Fonte: Brito (2018)

Quadro 10- Editorial sobre violência doméstica

Editorial: Violência no lar

Publicado em: 20/06/2017 07:33

Violência doméstica não constitui exclusividade brasileira. Tampouco se trata de fato novo. O domínio do fisicamente mais forte vem da era das cavernas. O que assusta é que persista em pleno século 21. Apesar da condenação da sociedade e da repressão legal, o número de notificações dá uma pálida ideia do que se passa no seio das famílias.

Vale o exemplo do Distrito Federal. Nos três primeiros meses deste ano, foram registradas 4.085 agressões dentro de casa. As vítimas são dos dois sexos. Mas as mulheres ocupam o pódio da triste estatística. Nada menos de 90% das ocorrências atingem o antigamente chamado sexo frágil — 3,6 mil. Os restantes 10% somam 347 ataques.

Os números negativos não se restringem à capital da República. Trata-se de realidade disseminada pelo território brasileiro e mundial. Aqui, além do DF, Mato Grosso do Sul, Piauí, Rio de Janeiro e Minas Gerais ocupam lugar de destaque nas denúncias e no atendimento às agredidas verbal ou fisicamente no âmbito das quatro paredes de casa. Há forte suspeita de que o número seja bem maior.

Como não se disseminou a cultura da denúncia, muitas deixam de notificar a agressão, seja devido à dependência econômica, seja ao temor de vingança. Com isso, as ocorrências se tornam gradativamente mais graves. Apesar de a Lei Maria da Penha estar em vigor no país desde 2006, o Brasil registra 4,8 assassinatos de mulheres a cada 100 mil mulheres. Ocupa, com isso, o 5º lugar no ranking dos países que contabilizam os assassinatos de pessoas do sexo feminino.

Segundo o Mapa da Violência 2015, em 2013 houve 4.762 homicídios. Deles, um pouco mais da metade (50,3%) foram cometidos por familiares. Entre eles, sobressaem namorados, companheiros ou maridos. Mesmo os ex se sentem no direito de roubar a vida de quem compartilhou vidas comuns.

Impõem-se medidas eficazes aptas a inibir a desenvoltura com que homens agredem as parceiras. Leis são importantes mas não suficientes. Prova é a Lei Maria da Penha. Editado há 11 anos, o texto não conseguiu frear a violência até porque muitos agressores agem sob o efeito de drogas ou álcool. Sem ele, claro, a realidade seria pior.

O desafio é dar um salto qualitativo nas relações entre os sexos. Mudar a cultura não constitui tarefa fácil. É difícil e lenta. Mas há que começar sem perda de tempo. Ao lado da repressão, a educação deve exercer papel substantivo. Criar crianças e jovens para a paz em casa e na rua é tarefa da escola, da igreja, dos clubes sociais. “É de pequenino que se torce o pepino”, diz o dito popular. Respeitar as diferenças — incluída a de gênero — constitui traço de avanço social. Trata-se de avanço civilizatório.

Foi feita uma leitura coletiva de cada texto e em seguida fiz várias perguntas referentes ao tema dos textos e à estrutura de cada um. A seguir, apresentamos alguns dos questionamentos:

- a) Qual texto mais lhes chamou a atenção pela maneira como abordou o tema violência doméstica? Por quê?
- b) Das agressões contra a mulher apontadas no texto 1, qual (is) dela(s) você desconhecia?
- c) Quantos acompanharam nas mídias, o caso da advogada Tatiane Spitzner, relatado no texto 1? O que pensam a respeito?
- d) Como você interpreta a expressão “pálida ideia”, presente no primeiro parágrafo do editorial?
- e) Você concorda com a ideia de que “Criar crianças e jovens para a paz em casa e na rua é tarefa da escola, da igreja, dos clubes sociais”? Por quê?
- f) Qual dos dois textos apresenta uma linguagem mais objetiva?
- g) No texto 2 há um ponto de vista a ser defendido? Qual?
- h) Se fosse para você redigir um texto sobre o mesmo tema, qual dos gêneros escolheria para sua produção: o texto jornalístico ou o editorial? Por quê?
- i) É possível afirmar que os dois textos são jornalísticos? Por quê?
- j) No texto 1 encontramos respostas às perguntas: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê?
- k) O texto 2 pertence à tipologia dissertativo-argumentativa. Identifique no texto onde começa e termina a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Durante essa atividade, embora ainda tímidos, verifiquei que a maioria dos alunos é participativa e tem boa desenvoltura ao se expressar. A pergunta que mais causou alvoroço foi a terceira, pois muitos se mostraram indignados com o caso da advogada; foi preciso intervir em certo momento, pois todos queriam falar ao mesmo tempo.

Para finalizar esse módulo, pedi que sublinhassem as informações que acharam mais relevantes e que poderiam ser utilizadas na produção final deles. Um aluno questionou se ao fazer uso dessas informações, não estaria cometendo plágio. De maneira sucinta respondi ao questionamento e disse que no IV módulo voltaria a falar desse assunto.

Módulo II: Gênero redação do Enem e suas peculiaridades.

Neste módulo, dividido em três aulas, com base na tese de Oliveira (2016)¹⁰, por meio de *slides*, apresentei aos alunos as características que permitem classificar a redação do Enem como um gênero textual. Ressaltei o fato de no enunciado da avaliação, vir escrito para o aluno redigir um texto dissertativo-argumentativo, sem especificar o gênero.

Nas duas primeiras aulas pedi aos alunos que fizessem anotações durante a explicação, e na terceira aula analisamos uma redação produzida no Enem 2015. Solicitei que enquanto fizessem a leitura, fossem observando a estrutura do texto e possíveis incoerências.

Chamei a atenção para as palavras negritadas no texto e a função que desempenham como elementos de coesão. Para fixar o que havíamos abordado, em seguida, juntos identificamos:

- a) Contexto de produção: locução (alunos de escolas públicas e particulares concluintes do Ensino Médio ou oriundos de anos anteriores), recepção (banca avaliadora), local físico (salas de aula, auditórios de escolas, colégios, universidades, etc.) e o momento (tempo real, em um domingo com a duração de 5h30min para produzir o texto e responder a questões de linguagens e ciências humanas).
- b) Conteúdo temático: Violência doméstica (um problema social).
- c) Forma composicional: texto dissertativo-argumentativo com introdução, desenvolvimento e conclusão que apresente uma proposta de intervenção social relacionada ao tema proposto.
- d) Estilo: aspectos textuais (coesão e coerência) e linguísticos (linguística, registro formal ou informal).

¹⁰ No caderno pedagógico apresentamos com mais detalhes o que defende Oliveira (2016) sobre a classificação da redação do Enem como um gênero textual.

A redação analisada alcançou nota mil e deixei para dar essa informação após a leitura e observações que fizemos. Segue o texto do aluno Raphael de Souza, 19 anos, publicado no site Guia do Estudante:

Quadro 11 – Redação que alcançou nota máxima no Enem/2015.

Equilíbrio Aristotélico

*Ao longo do processo de formação do Estado brasileiro, do século XVI ao XXI, o pensamento machista consolidou-se e permaneceu forte. A mulher era vista, de maneira mais intensa na transição entre a Idade Moderna e a Contemporânea, como inferior ao homem, tendo seu direito ao voto conquistado apenas na década de 1930, com a chegada da Era Vargas. **Com isso**, surge a problemática da violência de gênero dessa lógica excludente que persiste intrinsecamente ligada à realidade do país, **seja** pela insuficiência de leis, **seja** pela lenta mudança de mentalidade social.*

***É indubitável** que a questão constitucional e sua aplicação estejam entre as causas do problema. **De acordo com** Aristóteles, a política deve ser utilizada de modo que, por meio da justiça, o equilíbrio seja alcançado na sociedade. **De maneira análoga**, é possível perceber que, no Brasil, a agressão contra a mulher rompe essa harmonia, **haja vista que**, embora a Lei Maria da Penha tenha sido um grande progresso em relação à proteção feminina, há brechas que permitem a ocorrência dos crimes, como as muitas vítimas que deixam de efetivar a denúncia por serem intimidadas. **Desse modo**, evidencia-se a importância do reforço da prática da regulamentação como forma de combate à problemática.*

***Outrossim**, destaca-se o machismo como impulsionador da violência contra a mulher. **Segundo Durkheim**, o fato social é uma maneira coletiva de agir e de pensar, dotada de exterioridade, generalidade e coercitividade. **Seguindo essa linha** de pensamento, observa-se que o preconceito de gênero pode ser encaixado na teoria do sociólogo, **uma vez que**, se uma criança vive em uma família com esse comportamento, tende a adotá-lo também por conta da vivência em grupo. **Assim**, o fortalecimento do*

pensamento da exclusão feminina, transmitido de geração a geração, funciona como forte base dessa forma de agressão, agravando o problema no Brasil.

*Entende-se, **portanto**, que a continuidade da violência contra a mulher na contemporaneidade é fruto da ainda fraca eficácia das leis e da permanência do machismo como intenso fato social. **A fim de** atenuar o problema, o Governo Federal deve elaborar um plano de implementação de novas delegacias especializadas nessa forma de agressão, aliado à esfera estadual e municipal do poder, principalmente nas áreas que mais necessitem, **além de** a eplicar campanhas de abrangência nacional junto às emissoras abertas de televisão como forma de estímulo à denúncia desses crimes. **Dessa forma**, com base no equilíbrio proposto por Aristóteles, **esse fato** social será gradativamente minimizado no país.*

Fonte: Guia do Estudante (2017)

Módulo III - Critérios de textualidade: os graus de informatividade e a intertextualidade.

Antes de iniciar este módulo, para “quebrar o gelo”, passei para os alunos a música “Ele bate nela”, da dupla Simone e Simaria (o vídeo pode ser conferido no link <https://www.youtube.com/watch?v=OPri7ITkh-8>). Fizemos uma breve discussão sobre o assunto abordado na canção e em seguida apresentei os seguintes *slides* para introduzir o assunto da aula.

Figura 2: *Slide*: Conceito de *texto* segundo Marcuschi (2008)



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Marcuschi (2008) e Latuff (2010)

Antes de ler o que Marcuschi (2008) aborda sobre *texto*, perguntei aos alunos como interpretavam a imagem apresentada. Após um longo silêncio, um aluno disse que devia falar sobre a violência contra a mulher. Perguntei sobre o símbolo que aparece transpassando a mulher, o que significava o círculo com uma flecha. Uma aluna respondeu que representava o sexo masculino e os colegas não acreditaram e me perguntaram se era verdade. A partir de minha resposta positiva, outras interpretações foram dadas para a charge. Só então li e expliquei a frase presente no *slide*, falei da importância do conhecimento prévio para que um texto faça sentido para o leitor e a importância que esse tem na interlocução.

Após apresentar o segundo *slide*, pedi que os alunos fizessem as anotações necessárias para que compreendessem cada critério de textualidade que descrevi. Busquei lembrar aspectos linguísticos e gramaticais ligados à coesão e coerência e ressaltar o papel da informatividade e intertextualidade na construção do texto

Figura 3 – *Slide*: Critérios de textualidade

Critérios de textualidade

- ▶ Coesão
- ▶ Coerência
- ▶ Intencionalidade
- ▶ Aceitabilidade
- ▶ Situacionalidade
- ▶ Intertextualidade
- ▶ Informatividade



http://professor.bio.br/portugues/provas_vestibular.asp?lgem=ita&ourpage=19

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Val (2006) e Professor Bio (2001)

A tirinha do Hagar também foi explorada de modo a identificar os sete critérios de textualidade. Chamei a atenção para o fato de que determinados gêneros não exigem muitas informações ou intertextualidade explícita; daí a importância de conhecer a estrutura de cada gênero que circula socialmente.

Nesse módulo também foram apresentados os graus de informatividade. Para melhor compreensão, usei os seguintes *slides*:

Figura 4 – *Slide*: grau baixo de informatividade

- ▶ Se contiver apenas informação previsível ou redundante, seu grau de informatividade será baixo;



(<http://www.portaldotocantins.com/2015/08/07/7-ditados-populares-que-voce-disse-errado-a-sua-vida-inteira/>)

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Val (2006) Portal do Tocantins (2015)

Figura 5 – *Slide*: grau médio de informatividade

- Se contiver, além da informação esperada ou previsível, informação não-previsível, terá um grau médio de informatividade;



<http://www.tribunariabelrao.com.br/site/charge-14-de-novembro-de-2017/>

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Val (2006) e Pelicano (2017)

Figura 6 – *Slide*: grau alto de informatividade

- Se, por fim, toda informação de um texto for inesperada ou imprevisível, ele terá um grau alto de informatividade.



<https://www.emaze.com/@AOZRIIRRW>

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Val (2006) e Mário (2011)

Os alunos puderam interagir opinando sobre os conteúdos de cada *slide*, e por meio de questionamento, deixei que chegassem à conclusão de que o gênero textual escolhido e o público a que se destina interferem no grau de informatividade de um texto.

Para falar sobre a intertextualidade apresentei o *slide* a seguir:

Figura 7 – Exemplos de intertextualidade em quadrinhos



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Turma da Mônica (2011), Qrolecionar (2011) e Escola Criativa (2014)

Primeiro deixei que os alunos falassem sobre a interpretação que tiveram. Em seguida, expliquei a importância do conhecimento prévio para a interpretação de certos textos, pois sem esse conhecimento haveria prejuízo no que diz respeito à intencionalidade dos gêneros apresentados e o humor seria prejudicado. Reforcei a ideia de que quanto mais leitura fazemos, quanto mais acesso a informações, mais ampliamos nossa capacidade de interpretação, bem como a possibilidade de escrevermos um texto que fuja do previsível e que consiga prender a atenção do leitor.

Na sequência, apresentei cinco *slides* para auxiliar na formulação do conceito de intertextualidade. Vejamos dois deles:

Figura 8 – *Slide*: Exemplo de intertextualidade na propaganda



Fonte: Hortifruti -ES e RJ- (2010)

Figura 9 – Slide: exemplo de intertextualidade na propaganda



Fonte: Hortifruti -ES e RJ- (2010)

No final desse módulo, os alunos tinham registrado no caderno o conceito de intertextualidade e exemplos de intertextos: paráfrase, paródia, citação. Aproveitei para voltar ao questionamento feito por um aluno sobre a questão do plágio e retomei a explicação dada a ele sobre o assunto; houve, então uma fala que foi reafirmada por outros alunos: “Agora sim, parece que fica mais fácil escrever, basta dizer de onde a gente tira a informação ou de quem é a fala” (Aluno D.M.A. S - 9º ano).

Antes de iniciar o módulo V, reafirmei a necessidade de estarmos atentos a tudo que vemos, lemos e ouvimos, pois dependendo da ocasião, se soubermos selecionar e organizar as informações que temos sobre determinado assunto, pode aumentar o nível de informatividade do que produzimos.

Módulo IV - Manifestações artísticas e a abordagem do tema “Violência doméstica”.

Na primeira aula do módulo, distribuí a letra da música “Vidinha de Balada”¹¹, de Henrique e Juliano, e passei o vídeo para que acompanhassem. Todos ficaram

¹¹ A letra da música pode ser acessada pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=4JHWjxv80NI> e o vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8>.

eufóricos, cantaram e alguns queriam até seguir a coreografia. Ouvimos a música duas vezes.

Em seguida, apresentei os seguintes questionamentos:

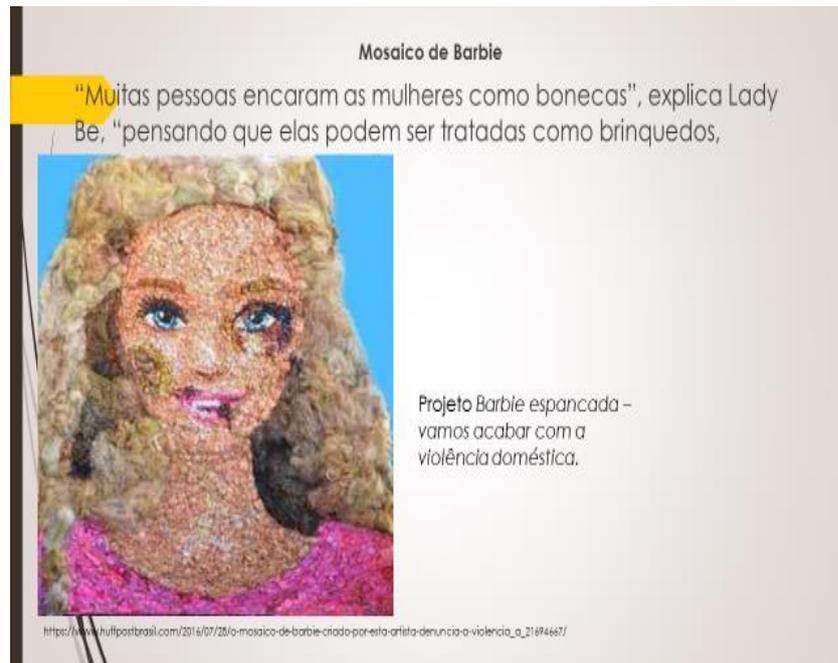
- a) O que esta música tem a ver com o tema do nosso projeto?
- b) É possível afirmar que o verso “Vai namorar comigo, sim” retrata um discurso machista? Por quê?
- c) Em algum verso verifica-se a anulação da voz feminina, a mulher aparece como alguém que não é capaz de tomar decisões?
- d) É possível inferir do refrão que, para o eu lírico, a mulher deve se sentir como alguém de sorte, abençoada por ter quem se interesse por ela?

Dessa atividade toda a turma participou. No começo algumas meninas defendiam a ideia de que a música era uma declaração de amor, “o cara” estava muito a fim da mina”; porém, sem que eu fizesse intervenção, os próprios colegas usaram os versos “Tô a fim de você/E se não tiver, cê vai ter que ficar” para mostrar que havia um discurso autoritário, machista na fala do eu lírico, e estava agindo como o dono da “garota”.

Depois das discussões, o próximo passo foi mudar os versos em que identificaram violência à figura feminina. Essa tarefa foi realizada em dupla para que eles pudessem interagir e discutir o assunto. No encerramento dessa aula, um aluno, com expressão triste, afirmou que nunca mais conseguiria ouvir a música do mesmo jeito, disse que estava com a sensação de ter sido violentado (neste momento toda turma deu gargalhadas).

Na segunda aula do módulo falei sobre a arte engajada. Apresentei *slides* contendo imagens de diferentes manifestações artísticas, como artes plásticas, fotografia, escultura, charges, em que os autores posicionam-se sobre a violência contra a mulher. Durante as discussões os alunos participaram ativamente, principalmente ao verem as seguintes imagens:

Figura 10 - Mosaico criado por Lady Be com centenas de bonecas mutiladas.



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Huff Post Brasil (2016) e Lady Be (2016)

Figura 11 – Esculturas que reproduzem cicatrizes de vítimas da violência doméstica.



Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Vírgula (2018)

No final desse módulo, pedi aos alunos que em grupo ou individualmente escolhessem uma manifestação artística entre as que foram apresentadas, para transmitir uma mensagem sobre o tema violência doméstica.

A seguir temos algumas das produções apresentadas:

Figura 12: Ilustração sobre a violência doméstica



Fonte: Aluno L.F.- 9º ano D (2018)

Figura 13: Ilustração sobre a violência doméstica

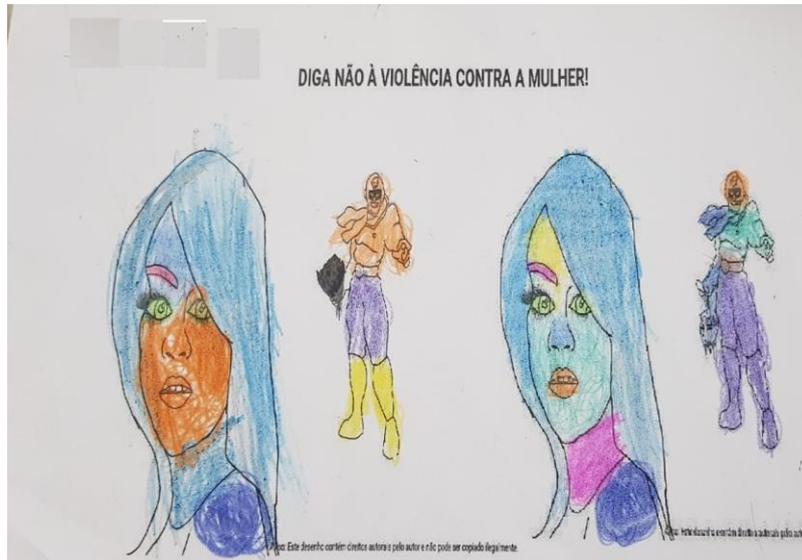
AMAR É PROTEGER: POR RELACIONAMENTOS SEM VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER



Fonte: Aluno D.J. – 9º ano D (2018)

Essa arte foi criada pelo aluno D.J., que é portador de Transtorno do Espectro Autista. Para que a aluna portadora de síndrome de *Down* também participasse da atividade, sugeri que D.J. reproduzisse seu trabalho e que a aluna o colorisse. Segue o resultado:

Figura 14: Violência doméstica: cópia de ilustração feita pelo aluno D.J e colorida pela aluna J.K.V.C



Fonte: Alunos D.J. e J.K.V.C sujeitos da pesquisa– 9º ano D (2018)

Módulo V - Mudando o discurso: diga não à violência contra a mulher.

As atividades deste módulo foram realizadas em grupo. Os alunos pesquisaram músicas que fizeram sucesso nos últimos quatro anos, cujas letras fazem apologia à violência contra a mulher. Em seguida, eles modificaram as letras e fizeram um vídeo para apresentar à turma a nova versão. Para a realização dessa tarefa, os alunos pesquisaram as músicas em casa e também obtivemos o aval da coordenação para que utilizassem os celulares em sala; somente quatro alunos tinham aparelhos com acesso à Internet. Foram formados cinco grupos. Pedimos que evitassem utilizar músicas em cujas letras aparecessem palavras obscenas.

A princípio, tínhamos previsto três aulas para essa tarefa, mas só foi concluída em cinco aulas, pois os alunos, após modificarem as letras, iriam encená-las ou cantá-las, então, foi preciso ocupar mais aulas com os ensaios. Apesar da timidez de alguns, no final todos se divertiram vendo os “clipes” dos colegas. No final da atividade, reclamaram que a parte mais difícil foi achar músicas sem palavras obscenas.

Aproveitei para exemplificar como poderiam fazer uso do gênero musical para reforçar argumentos sobre a violência doméstica. A referência a determinado cantor ou a

citação de um verso de uma canção, são intertextos que podem auxiliar no nível de informatividade de um texto.

Módulo VI - Palestras com especialistas: selecionando mais informações.

O próximo passo foi levar à escola especialistas que pudessem abordar a questão da violência doméstica e tirar possíveis dúvidas dos alunos. Como nem sempre é possível ter um palestrante na escola, a professora regente me pediu permissão para que o 9º ano C também participasse do momento.

A primeira palestra teve como título “Violência doméstica e familiar contra as mulheres”, e foi ministrada pela Delegada de Polícia Civil de Linhares, Suzana Duarte Garcia. Em duas aulas de 50 minutos, a palestrante falou sobre a Lei Maria da Penha, principais causas da violência doméstica e como a sociedade deve agir para que esse problema cultural seja minimizado.

Os alunos tiveram 20 minutos para tirar dúvidas e, de acordo com a palestrante, as perguntas foram muito pertinentes. E como o tempo já não permitia prosseguir com as perguntas, a delegada se colocou à disposição para retornar em outro momento.

No dia seguinte, recebemos na escola a psicóloga e terapeuta familiar Paula Karla Kondach. A palestra girou em torno das questões culturais que estão por trás de um comportamento machista e agressivo e os problemas psicológicos por que passam mulheres que sofrem ou já sofreram violência doméstica e não têm coragem de denunciar seus agressores. Nesse dia os alunos participaram bastante e fizeram muitas anotações. Pela estrutura das perguntas feitas por determinados alunos, era possível inferir que conviviam com pessoas vítimas da violência no lar. Por exemplo, uma aluna perguntou se a mulher deve denunciar somente quando é agredida pelo parceiro e se o agressor for menor de idade, o que acontece com ele.

Produção final

Antes de propor aos alunos a produção final, fiz uma aula revisando a estrutura do gênero redação do Enem e pedi que produzissem um exemplo de conclusão. Para tanto, deveriam se ater à necessidade de apresentar propostas de intervenção para o problema da violência doméstica na sociedade.

Acompanhei a escrita de todos os alunos e verifiquei a dificuldade de alguns para detalhar as ações; por exemplo, diziam que para acabar com a violência contra a mulher, o governo precisa conscientizar as pessoas, e não especificavam como ocorreria a conscientização. Tendo em vista essa dificuldade, expliquei novamente como deve estar estruturada a proposta de intervenção e que, no mínimo, deve responder às perguntas: Quem? O quê? Como? A fim de quê?

Na próxima aula, os alunos foram orientados a movimentarem todas as leituras e reflexões realizadas nas aulas sobre o tema violência doméstica, a fim de produzirem a redação; em seguida, receberam a seguinte proposta elaborada de acordo com a estrutura apresentada no Enem:

Quadro 12 – Atividade de produção textual

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre o tema “**A violência contra a mulher na sociedade brasileira**”. Apresente proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Denúncias de violência contra a mulher chegam a 73 mil, em 2018

Por Débora Brito –

A Lei Maria da Penha completou 12 anos no dia 07 de agosto em meio a várias notícias de crimes cometidos contra mulheres, principalmente homicídios. Sancionada em 7 de agosto de 2006, a Lei 11.340 representa um marco para a proteção dos direitos femininos ao endurecer a punição por qualquer tipo de agressão cometida contra a mulher no ambiente doméstico e familiar.

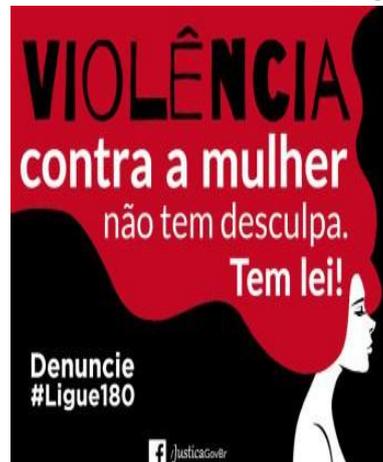
Em pouco mais de uma década de vigência, a Lei motivou o aumento das denúncias de casos de violação de direitos. Segundo o Ministério dos Direitos Humanos (MDH) [...] foram registradas no primeiro semestre deste ano quase 73 mil denúncias. O resultado é bem maior do que o registrado (12 mil) em 2006, primeiro ano de funcionamento da Central[...]

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-08/denuncias-de-violencia-contra-mulher-chegam-73-mil-em-2018>
(Adaptado)

TEXTO II



TEXTO III



Disponível em: www.copodeleite.rits.org.br

<https://www.dsvc.com.br/2016/07/assistencia-do-sus-para-vitima-de-violencia-domestica/>

TEXTO IV



<https://www.folhadelondrina.com.br/reportagem/problema-social-combate-a-violencia-domestica-e-dever-de-toda-a-sociedade-955690.html>

INSTRUÇÕES:

- O Rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Fonte: Atividade elaborada pela autora (2018) com base em texto e imagens retirados de sites, cujos endereços eletrônicos encontram-se identificados ao final de cada recorte utilizado.

Os alunos tiveram duas aulas para produzir os textos, que foram analisados de acordo com os critérios de textualidade apresentados por Beaungrande e Dressler (1983) e comparados com a produção diagnóstica para verificar se houve mudanças, principalmente no critério informatividade.

Antes da reescrita dos textos, atendi individualmente os alunos, apresentei os aspectos que melhoraram em relação à produção inicial e o que ainda precisava ser aprimorado.

Embora vinte e cinco alunos tenham realizado a produção final e participaram de toda a aplicação da sequência didática, para apresentarmos as porcentagens na análise dos resultados trabalhamos com 17 pares, pois na avaliação diagnóstica somente dezoito alunos entregaram os textos e destes, quando aplicamos a produção final um já não fazia parte da turma, pois fora transferido para escola de outro município¹².

Seguem os resultados obtidos após análise da produção final.

4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a análise da atividade diagnóstica e da produção final, seguimos os critérios da textualidade propostos por Beaungrande e Dressler (1983) e também elencados por Val (2006) e Antunes (2010).

¹² Durante o ano essa turma teve 4 alunos transferidos para outros municípios. Quando aplicamos a atividade final, matriculados constavam 26 alunos e destes, a aluna portadora de Síndrome de *Down* não realizou a produção textual.

Os estudos apontam sete critérios da textualidade e identificamos nas produções textuais que todos precisavam ser melhor explorados no 9º ano, mas como a baixa informatividade se sobressaiu, o que prejudicou a textualidade, optamos por apresentar estratégias que auxiliassem na utilização desse critério durante a produção textual.

Destacamos que para análise da informatividade optamos por seguir a classificação apresentada por Braungrunde e Dressler (1983) que estabelecem três graus ou níveis de informatividade: grau baixo, grau médio e grau alto. De acordo com os autores, um texto com o grau baixo, que só repete o óbvio, tende a não despertar o interesse do leitor; por outro lado, se houver no texto um grau alto de informatividade, vocabulários rebuscados que exijam grande esforço mental, também se torna desmotivadora sua leitura. O texto ideal seria aquele que se mantém num nível mediano de informação, que apresente um grau de novidade, de imprevisibilidade de acordo com o contexto de produção.

As redações analisadas pertencem à tipologia dissertativo-argumentativa e o gênero estudado é redação do Enem; logo, os critérios abordados estão condicionados ao que se espera de um texto cuja escrita deve ser formal, ter introdução, desenvolvimento e conclusão, expor ideias e argumentar em torno de determinado problema, neste caso, posicionar-se sobre a violência contra a mulher.

Apresentamos a seguir um quadro comparativo dos resultados obtidos a partir das análises da produção diagnóstica e da produção final:

Quadro 13 – Comparação dos resultados referentes aos critérios de textualidade encontrados na produção inicial.

CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE	PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL
Coesão textual	23,5 %		76,5%
coerência	58,8%		58,8%
Intencionalidade	58,8%		76,5
Aceitabilidade	58,8%		76,5%
Situacionalidade	58,8%		94,1%
Informatividade	Grau baixo	88,8%	64,7%
	Grau médio	11,1%	35,3%
	Grau alto	0%	0%
Intertextualidade explícita	Apresenta	23,5%	53%
	Não apresenta	76,5%	47%

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Observa-se no critério coesão textual que houve melhoria considerável. Essa alteração se deve ao fato de que:

- a) elementos coesivos passaram a ser usados corretamente. Somente em um texto da produção final, identificamos a utilização de “contudo” no lugar de “portanto”;
- b) houve menos repetição de vocábulos;
- c) houve a utilização correta de pontuação;
- d) erros ortográficos e de acentuação diminuíram;
- e) houve menos erros sintáticos.

Embora não tenhamos apresentado na sequência didática atividades voltadas para mecanismos coesivos, a professora regente, no segundo trimestre, após atividade diagnóstica, seguindo o plano de ensino, trabalhou período composto por coordenação e por subordinação; assim, acreditamos que isso tenha contribuído para o novo percentual encontrado.

O critério coerência textual não foi alterado, fato que atribuímos à dificuldade de alguns alunos para aproveitar as informações a que tiveram acesso, não souberam selecionar, organizar e construir um parágrafo coerente, como podemos verificar no fragmento a seguir:

Quadro 14 – Produção IV

[...] **A Dra. Suzana Garcia cita que 50% dos casos de agressão e provocada pelo uso de drogas e de álcool, onde muitas vezes não estão conciente do que eles estão fazendo**, vão agindo por lembrar do passado onde o ambiente era de violência. [...]

Fonte: Aluno M.B.H. - 9º ano (2018)

Nesse fragmento, é possível perceber que o aluno tentou fazer uso de informações obtidas nas duas palestras ministradas durante o projeto. Na primeira parte (em negrito), usou o discurso indireto, referindo-se à fala da delegada, porém não emitiu opinião a respeito; na segunda parte, com insuficiência de dados, tenta usar informações retiradas da palestra feita pela psicóloga. Tais conclusões só são possíveis porque assisti às palestras, por isso, suponho que a intenção era apontar causas para a violência contra a mulher: uso de drogas lícitas e ilícitas, traumas da infância por viverem em ambiente violento.

Retornando ao quadro comparativo, em relação aos critérios intencionalidade e aceitabilidade, houve uma mudança considerável. Por se tratar de aspectos pragmáticos da textualidade, acreditamos que ficou mais claro para os alunos o papel do locutor e do interlocutor na situação comunicativa. Em relação à situacionalidade, a mudança é considerável, pois a maioria dos alunos seguiu corretamente as instruções para a produção de um texto dissertativo-argumentativo; na atividade diagnóstica prevaleceu a tipologia expositiva.

Quanto à intertextualidade explícita, na produção final o percentual foi relevante, pois os alunos fizeram citação direta ou indireta, ou simplesmente parafrasearam o que tinham ouvido durante as aulas.

Foi gratificante observar que nenhum aluno transcreveu as informações da coletânea, todos que fizeram uso de intertextos, optaram por fazer referências ao que ouviram nas palestras, e o discurso da delegada foi o que mais apareceu nos textos.

Os quadros comparativos a seguir apresentam os percentuais identificados na produção inicial e na produção final, de acordo com os critérios adotados para avaliação da informatividade.

Quadro15 - Grau de informatividade baixo: percentuais obtidos na produção inicial e na produção final

GRAU DE INFORMATIVIDADE	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	PI ¹³	PF
GRAU BAIXO	a) Apresenta informações previsíveis baseadas no senso comum.	100%	72,7%
	b) Apresenta informações baseadas no senso comum, e não há relação entre o contexto delas e o argumento utilizado.	40%	27,3%
	c) Apresenta insuficiência de dados.	100%	100%
	d) Não apresenta intertextualidade explícita.	80%	72,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados da pesquisa e com base em Beaugrande e Dressler (1983) e Val (2006)

Ao compararmos os resultados obtidos no item “a”, percebemos que na produção final diminuiu o percentual de informações previsíveis. Tal ocorrência se deve ao fato de que em três redações (27,3%), os alunos fizeram uso de intertextos, apresentaram informações, mas o modo como estruturaram essas informações não contribuiu para melhorar a textualidade, como se observa no fragmento abaixo:

¹³ Lê-se: Produção Inicial (PI) e Produção Final (PF).

Quadro 16: Produção V

Homens que aparentam ciúmes ou desconfiança com suas companheiras, pode ocorrer no futuro agressões nas suas esposas “Diz a delegada Dra. Suzana Garcia Duarte, ciúmes que os homens leva a proibir as companheiras de usar roupas que elas gostem e proibindo delas saírem de sua residencia, dizendo que é para proteger, se ocorrer da vítima tentar enfrentar ela e agredita, quanto fisicamente, e moral e piscicologica.

Fonte: Aluna M.B.H. – 9º ano (2018)

Em relação ao item “b”, houve diminuição entre a falta de relação do contexto das informações apresentadas e o argumento utilizado. O exemplo a seguir foi retirado de uma redação final intitulada “Violência doméstica: um problema econômico”, e compõe o grupo que atingiu o percentual de 27,3% do referido item.

Quadro 17: Produção VI

Hoje, se tem o entendimento de que, devido a própria Lei Maria da Penha tem causado a superlotação das cadeias. Para o governo esse é um problema econômico muito presente e caro. De acordo com levantamento feito por pesquisadores, é três vezes mais caro manter um presídio a que uma escola.

Fonte: Aluno D.M.A.S. – 9º ano (2018)

Nessa redação, o aluno fez uma introdução afirmando que a violência contra a mulher tem sido debatida no Brasil e “isso se torna prejudicial à economia, pelo simples fato de que algumas mulheres, não vão ou não podem ir aos seus empregos”; no mesmo parágrafo diz que se o agressor for pego aumenta a superlotação das cadeias. No texto há uma tentativa de exemplificar como a ausência da mulher ao trabalho prejudica a economia do país, mas as informações apresentadas não têm relação no contexto em que estão inseridas, como o falar de manutenção e superlotação de presídios e manutenção de escola.

Em relação ao item “c”, assim como na produção inicial, todas as redações finais, com baixo grau de informatividade, apresentaram insuficiência de dados. Relacionamos abaixo alguns exemplos:

1) *Muitas mulheres são violentadas por homens e entre sua família devido a necessidade de dinheiro para sobreviver ou cuidar de seus filhos.* (Aluno k. M. A.S)

2) *Pois esses homens querem tomar posse de suas mulheres como se fosse um objeto. Algumas décadas atrás, as mulheres apanhavam como se fosse lei, isso era legalizado. Com o decorrer do tempo foram obtendo várias mudanças, as denúncias foram almentato cada vez mais, pois as mulheres mesmo assim ficaram com medo de denunciar seus parceiros ou companheiros, por conta que ele pode a matala.* (Aluno D.R)

3) *Infêlimente as leis ainda são muito fracas e muitos desses homens conseguem sair da cadeia com muita facilidades e muitas vezes acabam cometendo o mesmo crime novamente.* (Aluno L.M.R.F)

No exemplo 1 o modo como as informações foram apresentadas prejudicou a interpretação do parágrafo, não fica claro o que se pretendia ao comentar sobre as mulheres serem “violentadas por homens e entre sua família devido a necessidade de dinheiro...”.

No exemplo 2, além dos problemas relacionados à ortografia e uso da norma culta, a falta de detalhes e exemplos suscita questionamentos tais como: há “quantas décadas atrás” está se referindo, com base em quais estudos afirma que a mulher apanhar de homens já foi legalizado, esses homens eram os esposos ou não? Além do aumento das denúncias, que outras mudanças ocorreram com o decorrer do tempo?

Em 3, a insuficiência de dados está presente quando não se explica o porquê de afirmar que “as leis são fracas”, e nesse caso, está se referindo a leis que tratam da violência contra a mulher ou às leis de modo em geral? Também não explicitou quais as facilidades que os homens têm para saírem da cadeia.

Com relação à utilização explícita de intertextos (item “d”) a diferença entre os percentuais comparados é pequena, e um fato que chamou a atenção é que das produções finais que não atenderam ao critério intertextualidade explícita (72,7%), verificou-se em mais da metade dessas produções, em 62,5%, a reprodução de

informações que foram transmitidas durante as palestras ministradas na sala, mas os alunos não fizeram referência a esse fato. As informações recorrentes nessas redações foram: a) a violência contra a mulher não se restringe apenas à violência física, existe a violência psicológica e a patrimonial; b) as mulheres devem denunciar e pedir medida protetiva; e que o uso de álcool e drogas ilícitas presentes são responsáveis pela maioria dos casos registrados.

Quadro 18 – Grau de informatividade médio: percentuais obtidos na produção inicial e na produção final

GRAU DE INFORMATIVIDADE	CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	PI	PF
GRAU MÉDIO	a) Apresenta informações e há relação entre o contexto delas e o argumento apresentado.	100%	100%
	b) Apresenta informações, cujo(s) autor(es) não é(são) autoridade(s) no assunto.	0%	33,3%
	c) Apresenta informações cujo(s) autor(es) é(são) autoridade(s) no assunto abordado.	0%	83,3%
	d) Apresenta suficiência de dados.	100%	100%
	e) Apresenta intertextualidade explícita.	100%	83,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com dados da pesquisa e com base em Beaugrande e Dressler (1983) e Val (2006).

O percentual de redações finais que atingiram grau médio de informatividade, (35,3%), foi relevante e contribuiu para fortalecer o pensamento de que é possível melhorar a informatividade dos textos se atividades semelhantes às trabalhadas na sequência didática forem realizadas com mais frequência durante o ano letivo.

Queremos chamar a atenção para o percentual de 33,3% das redações finais que apresentaram informações provenientes de fonte(s) cujo(s) autor(es) não é(são) autoridade(s) no assunto. Esse critério não foi contemplado na produção inicial, provavelmente porque os alunos produziram sem o auxílio de textos motivadores e na produção final houve referência a dados presentes na coletânea, como no exemplo: *“Com dados da escritora Débora Brito, no primeiro semestre de 2018, foram registrados quase 73 mil denúncias”* (Aluno T.F.R.G); embora os dados não tenham sido apurados pela jornalista, essa falha na estrutura da citação é justificável tendo

em vista a pouca prática dos alunos e ser esta a primeira produção do gênero redação do Enem.

Em relação ao item “c”, observamos que do percentual de 83,3% de redações que reproduziram falas das palestrantes, em 66,6% prevaleceram as informações proferidas pela delegada da Polícia Civil de Linhares, supomos que tal ocorrência esteja relacionada ao fato de que socialmente, para os alunos, quem tem autoridade para prender o agressor e intervir nos casos de agressão doméstica seja um(a) delegado(a) de polícia. Seguem exemplos das informações que mais se repetiram:

1) *Segundo a Delegada de polícia Suzana Duarte Garcia, a violência contra a mulher no meio doméstico é como um ciclo [...] (Aluna M.L)*

2) *De acordo com a delegada Suzana Duarte Garcia, 50%¹⁴ dos casos que recebe são justificados por uso de álcool e drogas ilícitas [...] (Aluna V.L.C)*

3) *Segundo a Delegada de Polícia Suzana Duarte Garcia, especialista neste assunto, o relacionamento de um homem agressor com uma mulher é um ciclo que se repete várias vezes [...] (Aluna M.E.S)*

Quanto ao item “d”, um fato relevante a se destacar é que na produção final o percentual de textos que apresentaram intertextualidade explícita diminuiu. Uma redação, que corresponde a 16,6% desse percentual, não usou intertextos de forma explícita. A seguir apresentamos um fragmento dessa redação:

¹⁴ Alguns alunos usaram de modo equivocado o número 50%, pois a delegada firmou que 90% dos casos de violência contra a mulher estão relacionados ao uso de drogas lícitas e ilícitas.

Quadro 19: Produção VII

Outro fator que está sendo freqüente e invisibilizado pelas mulheres é a violência psicológica. Muitas vezes os homens não agridem as mulheres por saberem das consequências judiciais que podem acarretar, mas isso não impede deles inferioriza-las, assim eles usam palavras que podem causar danos psicológicos nas mulheres, o que pode levá-las à depressão e até problemas de saúde. Na maioria dos casos elas não percebem que estão sendo agredidas.

Fonte: Aluna C.S.F. – 9º ano (2018)

Esse trecho faz parte de uma redação intitulada “A violência contra mulheres estão sendo frequentes”; na introdução desse texto, a aluna escreveu que a violência está sendo “normalizada” pela sociedade e se tornando invisível para as mulheres. No próximo parágrafo a aluna apresenta argumentos para comprovar o que ela entende por normalização da violência contra a mulher (pelo contexto, acredito que ela quis dizer que está se tornando algo normal corriqueiro, banal).

Na sequência, a aluna comenta que para muitas mulheres a violência psicológica está se tornando invisível. Tal informação foi apresentada com base nas palestras da delegada e da psicóloga, que comentaram que essa violência começa de modo sutil e se intensifica com o tempo, de modo que a maioria das vítimas, já com a autoestima prejudicada não consegue se “libertar” de um relacionamento abusivo. Em muitos desses casos, os vizinhos e pessoas próximas às vítimas, mesmo estando a par de tudo que acontece, preferem não interferir por achar que “Em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, daí o problema se torna “invisível” para a sociedade.

Quanto ao grau alto de informatividade, semelhante à produção inicial, o percentual foi 0% o que se justifica, pela faixa etária dos alunos e série em que estudam.

Val (2006) ao analisar redações de vestibulares, afirma que há textos que se corrigidos ou passados a limpo, sem erros gramaticais, não se tornariam melhores, mais convincentes ou interessantes devido às deficiências nos critérios informatividade e coerência.

De acordo com esse pensamento, ao analisar as redações procuramos nos atentar para a globalidade do texto. Conforme se observa nos fragmentos selecionados, ao compararmos a produção inicial com a produção final, verifica-se que, mesmo com erros de ortografia, de pontuação e concordância, o grau de informatividade mudou de baixo para médio e com isso houve uma melhora considerável da textualidade.

Para melhor visualização dessa mudança no texto, apresentamos a seguir, na íntegra, uma redação que atingiu grau médio de informatividade na produção final.

Quadro 20: Produção VIII

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
<p>A violência contra a mulher é um crime muito perverso, pois causa traumas nas mulheres afetando sua saúde mental, prejudica a vida social e afeta a saúde física, deixando sequelas em todo corpo.</p> <p>Desde muito tempo as mulheres sofrem violências e com passar dos anos, o número de violências aumentam cada vez mais. Quando são violentadas, são causados traumas psicológicos podendo ter depressão e outras psicológicas.</p> <p>Com a violência, mulheres são afetadas na vida social, deixando de sair de casa, se afastando dos amigos e famílias.</p> <p>Algumas mulheres sofrem violências tão perversas, que afeta a saúde física, ficando com sequelas no corpo todo, para a vida toda.</p> <p>Soluções devem, e estão sendo tomadas para diminuir o número de violência contra a mulher, como, campanhas em redes sociais e manifestações de rua.</p>	<p>Segundo o IBGE, mais de um milhão de mulheres sofrem violência por ano, e isso só aumenta. Pois apenas a Lei Maria da Penha não é capaz de reduzir esse número e os agressores não se intimidam com essa lei.</p> <p>Com dados da escritora Débora Brito, no primeiro semestre de 2018, foram registrados quase 73 mil denúncias. Vendo esse número absurdo, entende-se que apenas a lei 11.340, não é capaz de conter este crime.</p> <p>Os agressores não temem essa lei, pois sabem que a penalidade é pouca. Segundo a delegada de Linhares, Suzana Garcia, 90% dos casos que chegam na delegacia é pelo uso de drogas e bebidas alcoólicas. Poucos agressores são presos, porque muitas denúncias são retiradas pelas vítimas, com medo do agressor.</p> <p>Para que o número de violência diminua, é necessário que o governo faça uma reforma na constituição, elaborando novas leis rigorosas. Também é preciso que ONGs possam incentivar às mulheres à denunciarem os agressores, sobre tudo é muito necessário o apoio da família. Somente com essas medidas, é possível causar uma extinção das agressões. Enquanto o gênero sexual for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra.</p>

Fonte: Redações produzidas pelo aluno T.F.R.G do 9º ano (2018)

Muitas vezes, identificamos alunos no Ensino Médio com um ótimo nível de correção gramatical em suas produções, mas que não conseguem expressar suas ideias de modo coerente, pois produzem textos com informações baseadas no senso comum e não sabem defender bem um ponto de vista.

Assim, com base na análise do *corpus* desta pesquisa, afirmamos que nosso objetivo foi alcançado, pois verificamos que se o aluno tem acesso a informações sobre determinado assunto e conhece a estrutura do gênero a ser produzido, torna-se possível atingir um bom padrão de textualidade, mesmo ocorrendo alguns erros sintáticos ou semânticos, como verificamos na redação supracitada.

4.3. VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS PARES

Para a validação da sequência didática, convidamos para analisar o roteiro das atividades propostas três professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Séries Finais¹⁵, sendo dois da Rede Municipal de Ensino e um da Rede Estadual. Uma professora possui pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação e faz doutorado em Educação. Os outros dois validadores possuem pós-graduação *latu sensu* – especialização na área de Língua Portuguesa

O questionário a que responderam foi composto por cinco perguntas. A primeira teve por objetivo saber se a sequência apresentada estava clara e se era possível de ser trabalhada no 9º ano. Os três validadores responderam que a proposta está adequada, um dos professores apresentou a seguinte justificativa:

Houve todo preparo no sentido de dar suporte tanto no conteúdo (informação) e argumentos quanto no quesito do gênero em questão. Normalmente os alunos não têm conhecimento de fato sobre o tema por não lerem, ficando apenas com o que ouvem, por isso faz-se necessário esgotar o tema de diversas formas. (VALIDADOR “E”)

A segunda questão objetivou saber se a sequência didática poderia ser aplicada ou adaptada para outra série do Ensino Fundamental II além do 9º ano. Um professor que atua no 6º e 7º ano disse que a faixa etária dos alunos ainda não lhes garante

¹⁵ Os avaliadores serão identificados a partir de agora pelas iniciais “E”, “J” e “M”.

maturidade para a produção escrita da tipologia textual apresentada e que por estar fora da proposta de produção para as séries em que atua, não aplicaria a sequência didática, mas que dependendo do momento pode ser utilizada apenas na versão oral, para desenvolver a capacidade de argumentação oral.

A terceira pergunta teve como objetivo saber se os professores gostaram do tema abordado na sequência didática: “Violência contra a mulher” e se trabalhariam com esse tema. Todos responderam que sim e apresentaram as seguintes justificativas para a possibilidade de trabalhar com o tema:

Porque há muitas mulheres sendo vítimas, sofrendo inclusive o feminicídio.
(VALIDADOR “M”)

Porque além de ser um tema pertinente e atual, os alunos vivenciam tais experiências em seus contextos familiares. No bairro onde está localizada a escola é muito comum orientarmos alunos que vivenciam esta realidade. E através das palestras eles se tornam mais seguros por obterem informações e adquirirem conhecimento. (VALIDADOR “E”)

Porque é um tema de abrangência geral e muitos dos alunos vivenciam isso.
(VALIDADOR “J”)

A questão de número quatro teve por objetivo saber se um tema abordado por meio de diferentes gêneros contribui para motivar a produção textual e, conseqüentemente, aumentar o grau de informatividade do texto; os três validadores responderam que sim. Um professor, validador “M”, disse que “ Os alunos têm lido bastante, porém textos curtos, de redes sociais”; fato que também nos chama a atenção, pois durante a aplicação da sequência didática, um aluno reclamou do tamanho dos textos que precisam ser lidos na escola, e que devido a isso, muitas vezes “se perde pelo caminho”.

Outro professor argumentou que “[...] utilizando-se de diversas estratégias sobre o mesmo tema associado ao conhecimento das características do gênero, eles (alunos) terão argumentos suficientes para produção completa e exitosa”. Já o validador “J”, concorda com a abordagem por meio de diferentes gêneros, “porque os alunos podem ter dificuldade de produção e compreensão de informação em determinado gênero textual e melhor compreensão em outro que seja mais próximo de sua maturidade e interesse”.

Por fim, foi dada aos professores a oportunidade de registrarem as críticas, sugestões ou comentários para o aprimoramento da sequência didática proposta.

O validador “M” fez elogios à proposta, a achou interessante e que contribui para melhorar o aprendizado dos alunos; não sugeriu modificações.

Para o validador “J” a nomenclatura Enem utilizada na proposta é um pouco pesada para o nono ano. Durante a elaboração da sequência, esse pensamento também nos ocorreu, mas considerando que o texto dissertativo-argumentativo faz parte do plano de ensino do 9º ano, acreditamos que seria um momento para mostrar aos alunos que a produção textual que inspira medo na maioria dos concludentes do Ensino Médio, é um gênero que, como qualquer outro, tem uma estrutura a ser observada e que na prática, o que fará a diferença no momento da avaliação externa são os conhecimentos manipulados durante a elaboração do texto.

Quero destacar as observações do validador “E”:

Bem, a sequência didática é um meio excelente para se alcançar o objetivo proposto. Creio que mudaria um pouco a ordem, mas manteria as mesmas atividades. Começaria com as palestras com a psicóloga, Arte engajada, depois a leitura de texto jornalístico, depois de apresentar o gênero, aí sim, a produção diagnóstica, com análise oral junto aos alunos permitindo-lhes falar. Após, arrumando letra de música e intertextualidade, palestra com a Delegada, e novamente escrita, avaliação e reescritas em duplas. (assim eles terão condições para refletirem melhor para escrever tanto nas características do gênero quanto no gramatical).

É válida também a sugestão da reescrita em dupla, mas, optamos por atender individualmente os alunos para que depois fizessem a reescrita do texto. Tendo em vista que não é nossa intenção propor um planejamento inflexível, tanto a ordem quanto a temática da sequência didática podem ser adaptadas a diferentes realidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir textos na escola, há muito, é sinônimo de obrigação para grande parte dos alunos. Escreve-se para obter nota, para “passar de ano”, e muitos professores, por darem mais atenção às questões gramaticais, acabam por reforçar a falta de interesse dos alunos na disciplina de produção textual.

Muitas vezes, identificamos alunos no Ensino Médio com um ótimo nível de correção gramatical em suas produções, mas que não conseguem expressar suas ideias de modo coerente, pois produzem textos com informações baseadas no senso comum e não sabem defender bem um ponto de vista.

Pensando na dificuldade que os alunos têm para produzir no ambiente escolar é que levantou-se a hipótese de que se os gêneros textuais trabalhados em sala fossem os que os alunos necessitam produzir ou produzem socialmente, eles teriam uma aprendizagem mais significativa e participariam melhor das aulas de produção textual.

Por meio do levantamento de dados ficou constatado que na prática os alunos escrevem mais em redes sociais, logo, para comprovar a hipótese, seria adequado aplicar uma sequência didática que contemplasse um gênero digital.

Conforme exposto, não foi possível prosseguir com esse foco, tendo em vista as dificuldades encontradas na escola em que iniciamos a pesquisa e que se estendem a 93% das escolas do município, quais sejam, entre elas, a falta de laboratório de informática e de acesso à Internet. Tal situação parece configurar a velha-nova-ideia de que, muitas vezes, há um abismo entre a teoria e a prática, e que muitos projetos deixam de se concretizar devido à falta de estrutura de nossas escolas. Investe-se pouco onde deveria haver prioridade.

Ao ler o jornal A Gazeta, de agosto de 2018, li uma entrevista com a jornalista e palestrante Anna Penido que nos chamou a atenção, por tratar do uso de tecnologias nas escolas. Para a palestrante, “não adianta falar de tecnologia em uma escola que não há acesso à Internet *veloz e bons* recursos digitais de aprendizagem” (grifo nosso); essa fala nos reportou à realidade das escolas do município de Linhares, em

que usar tecnologias para ajudar na aprendizagem é quase impossível, já que em algumas não há acesso à Internet, nem recursos digitais ao alcance dos alunos.

Diante da impossibilidade de aplicar uma sequência didática para trabalhar com gêneros digitais, foi necessário dar um novo direcionamento à pesquisa, que também foi adequado à realidade dos alunos pesquisados: a falta de informatividade na produção de texto dissertativo-argumentativo.

Os resultados obtidos por meio da análise dos novos textos produzidos pelos alunos a partir da sequência didática mostraram uma mudança considerável no grau de informatividade – 35,3% atingiram grau médio de informatividade, que antes era grau baixo. Mesmo essa atividade tendo sido trabalhada de forma esporádica, contribuiu para o aumento da qualidade dos textos. Acreditamos que se atividades semelhantes fossem realizadas de maneira rotineira pela professora regente, os alunos teriam mais tempo de prática e poderiam aperfeiçoar a textualidade de suas produções.

Quando questionados sobre a importância do trabalho que realizamos durante 25 aulas, os alunos foram unânimes em dizer que atividades semelhantes às que foram apresentadas contribuiriam para tornar a produção textual mais fácil. Um aluno chegou a comentar que as atividades e explicações o ajudaram a produzir um texto com “ar mais profissional e mais elaborado”.

Consciente do papel social que cabe à escola, acreditamos que o tema Violência doméstica abordado na sequência didática contribuiu para ajudar os alunos a refletirem sobre um problema social tão recorrente. Sobre o tema, os alunos disseram que seria interessante nosso trabalho ser estendido a todas as escolas da rede e muitos deixaram claro que os conhecimentos aprendidos durante o projeto já estavam sendo compartilhados, principalmente, com os familiares.

Como limitação da pesquisa, critérios como coesão e coerência poderiam ser mais trabalhados em articulação com a informatividade para melhorar ainda mais a textualidade, pois ficou constatado que alguns alunos não conseguiram articular tão bem as informações recebidas devido a dificuldades com esses critérios.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria M.; ABAURRE, Maria Bernadete. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2014.

AINDA ESPANTADO. **Charge de Mário**, 2011. Disponível em: <http://aindaespantado.blogspot.com/2011/12/charge-do-dias_20.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ALVES, Sione Pereira. **Os gêneros nos livros didáticos de português**: concepção discursiva ou textual? Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/2943/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%20SIONE%20ALVES.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Daniela Samira da Cruz. **Gêneros textuais no livro didático de Português**: problemas de abordagem. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/BARROSDaniela-Samira-da-Cruz-2007-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 18 abril 2017.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

BE, Lady. **Beaten Barbie — Stop Domestic Violence**. 2016, Itália. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2016/07/28/o-mosaico-de-barbie-criado-por-esta-artista-denuncia-a-violencia_a_21694667/>. Acesso em: 10 out. 2018.

BORTINI, Stella Maris. Desafios do professor no século 21. 26 marc. 2013. **Proletrando em Taguatinga**. Disponível em: <www.proletrandoemtaguatinga.blogspot.com.br>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/SEF: Brasília, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/11861/867>>. Acesso em: 06 fev. 2018

BRITO, Débora. Denúncias de violência contra a mulher chegam a 73 mil, em 2018. **Agência Brasil**, Brasília, 07 ago. 2018. Seção Direitos Humanos. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-08/denuncias-de-violencia-contramulher-chegam-73-mil-em-2018>>. Acesso em 05 set. 2018

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. p. 117-126. São Paulo: Anglo, 2012.

CORREIO BRASILIENSE. **Charge de Latuff**, 2010. Disponível em:<<http://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/feminicidionobrasil>>. Acesso em: 10 ago. 2018

CRAIDY, Graça. **Exposição: Livrai-nos do mal**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://guia21.sul21.com.br/exposicoes/exposicao-denuncia-violencia-contramulher/>>. Acesso em: 11 out. 2018.

CRUZ, Maurício da. **A pertinência da produção de gêneros orais nas aulas do 6º ano ao 9º ano do E.F.** Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto das Letras. 2014. Disponível em:<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_422f7ffc71171d10a2a327f3a586c556>. Acesso em: 18 fev. 2018.

DOCUMENTOS. Resoluções. Propfletras, UFRN. Disponível em:<<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/193488707#.XEAbQlxKjg8>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

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

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. **Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira**. São Paulo: IBEP, 2012.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In BRAIT, B. e SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

FORMIGA, Yasmin. Exposição Yasmin Formiga. Curador:Sidney Azevedo. João pessoa, 2018. Disponível em: <<https://portalcorreio.com.br/exposicao-de-arte-aborda-violencia-contramulher-em-joao-pessoa/>>. Acesso em: 11 out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, mai-ago 2006, vol. 22 n. 2, p. 201-210. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

HENRIQUE e Juliano. **Vidinha de Balada**. Single digital. Direção: Fernando Trevisan. Compositores: Nicolas Damasceno, Diego Silveira, Rafael Borges, Lari Ferreira Catatau. Som Livre: 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8> >. Acesso em: 05 set. 2018.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LIMA, Sandra Mara Morais. **Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio**. Disponível em:< <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/8681/11614>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

LOVATO, Cristiana dos Santos. **Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**. Disponível em:< <http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3172>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

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

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirré. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. 2006. Disponível em:< http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368>. Acesso em: 19 fev. 2018.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Olho D'Água, 1999.

PENIDO, Anna. Os alunos estão no século XXI, mas a escola ainda não está lá. **A Gazeta**, Vitória, 25 ago. 2018. n. 208, p. 9.

PORTAL DO TOCANTINS. **Ditos populares**, 2015. Disponível em: <<http://www.portaldotocantins.com/2015/08/07/7-ditados-populares-que-voce-disse-errado-a-sua-vida-inteira/>>. Acesso em: 10 ago. 2018

PROFESSOR BIO. **Tirinha de Dik Browne**. Disponível em: <http://professor.bio.br/portugues/provas_vestibular.asp?origem=Ita&curpage=19>. Acesso em: 10 ago. 2018

PROPAGANDA Hortifruti (ES e RJ). **Blog Produtexto**. Disponível em: <http://produtexto.blogspot.com/2010/05/blog-post_309.html>. Acesso em: 05 ago. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital**. In: Glossário Ceale, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Williany Miranda da. **O gênero textual no espaço didático**. Tese de doutorado em Linguística – Pós-graduação em Letras da UFPE, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7658>>. Acesso em: 03 abril 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. “A pesquisa científica”. In: **Métodos de pesquisa (org.)**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2009.

SIMONE e Simaria Vol.4. **Ele bate nela**. Singe digital. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OPri7ITkh-8>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIBUNA RIBEIRÃO. **Charge de Pelicano**, 2017. Disponível em: <<https://www.tribunaribeirao.com.br/site/charge-14-de-novembro-de-2017/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

VIOLÊNCIA no lar. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 20 jul. 2017. Seção Política. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2017/06/20/interna_politica,709429/editorial-violencia-no-lar.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2018.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

YUNES, Eliana. Leitura e socialidade: Literatura para crianças e velho. In: SOUZA, Santinho Ferreira de. **Olhares e perguntas sobre ler e escrever**. Vitória: Flor e Cultura Editores, 2002.

APÊNDICE A: Questionário do professor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PESQUISA: O uso social dos gêneros textuais estudados no 9º ano do ensino fundamental- da teoria à prática.

MESTRANDA: Sandra Regina Selino

ORIENTADORA DA PESQUISA: Profª Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR (A)

1- Há quanto tempo leciona: _____

2- Formação acadêmica

Graduação _____

Pós-graduação _____

Mestrado _____

Doutorado _____

3-Tempo de serviço na educação _____

4- Disciplina(s) que leciona: _____

5- Séries em que leciona: _____

6- Período que leciona:

Ensino Fundamental () manhã () tarde () noite

Ensino Médio () manhã () tarde () noite

7- A turma do 9º ano demonstra que gosta de escrever?

() Sim () Não

Justifique. _____

9- Quanto tempo/aula é destinado para o aluno realizar uma atividade de produção escrita?

10- Nas aulas de produção textual, os gêneros trabalhados são sempre os apresentados no livro didático adotado pela escola?

11- Os gêneros propostos para serem trabalhados no 9º ano atendem à necessidade da comunidade escolar em que leciona?

12- Quais as principais dificuldades identificadas na produção escrita dos alunos?

13- Em relação ao seu trabalho com produção escrita no 9º ano, você considera que consegue atingir os objetivos propostos? Por quê?

15- Você desenvolve atividades com o uso de sequências didáticas?

APÊNDICE B- Questionário do aluno

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PESQUISA: O uso social dos gêneros textuais estudados no 9º ano do ensino fundamental- da teoria à prática.

MESTRANDA: Sandra Regina Selino

ORIENTADORA DA PESQUISA: Profª Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Prezado aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você responda às questões abaixo com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais verdadeiro possível.

QUESTIONÁRIO: perfil de experiência com escrita

1- Como você caracteriza sua relação com a escrita?

() ótima () boa () ruim () péssima

2- Você gosta de escrever?

() sim () não () Um pouco

3- Você tem o hábito de escrever textos fora do ambiente escolar?

() Sim () Não () Às vezes

4- Em quais situações do seu cotidiano, fora da escola, você escreve?

5- Você se sente motivado, na escola, para escrever?

() Sim () Não () Às vezes

Por quê?

6- Em diferentes situações do dia a dia, você faz uso de textos, por exemplo, para dar uma informação a alguém, ou convidar um amigo para uma festa, ou para escrever um bilhete, o que diferencia esses textos é que podem ser orais ou escritos, e só precisa adequar o que fala ou escreve à pessoa com quem está se comunicando e de acordo com o objetivo da mensagem que está transmitindo. A essas estruturas orais ou escritas que usamos para comunicação, damos o nome de *gêneros textuais*.

Dos gêneros textuais, relacionados abaixo, qual prefere escrever? Assinale quantos desejar.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> artigo de opinião | <input type="checkbox"/> receita |
| <input type="checkbox"/> carta argumentativa | <input type="checkbox"/> manual de instrução |
| <input type="checkbox"/> manifesto | <input type="checkbox"/> bilhete |
| <input type="checkbox"/> crônica | <input type="checkbox"/> charge |
| <input type="checkbox"/> contos | <input type="checkbox"/> e-mail |
| <input type="checkbox"/> notícia | <input type="checkbox"/> chat |
| <input type="checkbox"/> resumos | <input type="checkbox"/> comentários on-line (Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp) |
| <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> nenhum dos gêneros acima. |
| <input type="checkbox"/> diário | <input type="checkbox"/> outros |
| <input type="checkbox"/> blog | |
| <input type="checkbox"/> propaganda | |
-

7- Como você avalia os textos que escreve?

- Ótimo Bom Regular Ruim

Por quê?

8- Quando escreve, você costuma fazer pesquisas em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia e vocabulário?

- Sim Não Às vezes

9- Você tem o hábito de reler o texto que escreveu e revisar a escrita?

- Sim Não Às vezes

10- Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa sugerem para a prática de produção textual no 9º ano, diferentes gêneros. Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual(is) dele(s) você já pratica fora do ambiente escolar.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> artigo de opinião | <input type="checkbox"/> resumo |
| <input type="checkbox"/> carta do leitor | <input type="checkbox"/> relatórios de experiências |
| <input type="checkbox"/> conto | <input type="checkbox"/> romance |
| <input type="checkbox"/> crônica | <input type="checkbox"/> editorial |
| <input type="checkbox"/> entrevista | <input type="checkbox"/> poema |
| <input type="checkbox"/> notícia | <input type="checkbox"/> nenhum dos gêneros acima |

11- Dos gêneros relacionados abaixo, que circulam na sociedade, e não estão previstos para serem trabalhados no 9º ano, qual(is) dele(s) você gostaria de produzir ainda nessa série?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> resenha | <input type="checkbox"/> blog |
| <input type="checkbox"/> currículo | <input type="checkbox"/> nenhum dos gêneros acima |
| <input type="checkbox"/> formulários | |
| <input type="checkbox"/> biografia | |
| <input type="checkbox"/> requerimento | |
| <input type="checkbox"/> carta de solicitação | |
| <input type="checkbox"/> e-mail | |

Apêndice c : Questionário de validação com os pares



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PESQUISA: “O uso social dos gêneros textuais estudados no 9º ano do Ensino Fundamental – da teoria à prática”

MESTRANDA: Sandra Regina Selino

ORIENTADORA: Profª Dra Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

AValiação da Sequência Didática

Nome: _____

Escola: _____

Turmas em que atua nesta Escola: _____

Data: _____

Prezado (a) professor(a), Este questionário tem o objetivo de avaliar a sequência didática proposta como produto educacional pela mestrandia Sandra Regina Selino, no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Obrigada pela contribuição.

A sequência didática de produção textual proposta tem como objetivo desenvolver estratégias que contribuam para o avanço da escrita de textos dissertativo-argumentativo, no que tange ao critério informatividade.

Para desenvolvimento desta sequência foi escolhido o tema “A violência contra a mulher”, tendo em vista sua atualidade e as diferentes formas com que é

abordado na sociedade, entretanto, o professor regente da turma poderá escolher outros temas e outros textos que motivem os alunos para a produção textual.

AMAR É PROTEGER: POR RELACIONAMENTOS SEM VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER- UMA PROPOSTA PARA TRABALHAR A INFORMATIVIDADE NO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

A sequência didática compreende as seguintes etapas:

Atividade 1: Leitura de texto dissertativo-argumentativo, identificação da estrutura da tipologia dissertativa e produção de texto diagnóstica.

Atividade 2: Leitura de texto jornalístico e texto dissertativo-argumentativo (editorial), sobre violência doméstica.

Atividade 3: Apresentação do gênero textual Redação ENEM.

Atividade 4: Os critérios de textualidade e os diferentes graus de informatividade.

Atividade 5: Intertextualidade a favor da informatividade.

Atividade 6: Arrumando a letra: Música “Vidinha de Balada” de Henrique e Juliano.

Atividade 7: Arte engajada: violência contra a mulher em exposição de artes, encenações e charges.

Atividade 8: Reescrita de letras de músicas que fazem apologia à violência contra as mulheres (trabalho em grupo: seleção de músicas que estiveram nas paradas de sucesso entre os anos 2014 e 2018)

Atividade 9: Palestra com a delegada de Polícia Civil de Linhares: Violência doméstica contra a mulher.

Atividade 10: Palestra com psicóloga e terapeuta familiar: Violência doméstica.

Atividade 11: Produção de texto dissertativo-argumentativo (redação Enem): violência doméstica contra a mulher.

Atividade 12: Avaliação e reescrita do texto.

1 – A proposta apresentada nesta sequência didática ficou:

() clara e possível de ser trabalhada com os alunos do 9º ano, pois

() confusa e difícil de ser trabalhada com os alunos do 9º, pois

2 - Essa sequência didática pode ser aplicada ou adaptada para as suas turmas, já que essa foi desenvolvida para o 9º ano? () Sim () Não

Porque _____

3 - Você gostou do tema abordado na sequência didática: “Violência contra a mulher”?

() Sim () Não

Trabalharia com esse tema?

Porque _____

3 - Você acredita que o trabalho com diferentes gêneros que abordem a mesma temática contribui para motivar a produção textual e, conseqüentemente, aumentar o grau de informatividade do texto?

() Sim () Não

Porque _____

4 - Registre aqui as críticas, sugestões ou comentários que achar relevantes para o aprimoramento da sequência didática de produção textual apresentada:

ANEXO A: Termo de assentimento



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

PESQUISA: “O uso social dos gêneros textuais estudados no 9º ano do Ensino Fundamental – da teoria à prática”

MESTRANDA: Sandra Regina Selino

ORIENTADORA: Profª Dra Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Senhores pais ou responsável,

A turma do seu(a) filho(a) foi selecionada para fazer parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), sobre o uso social dos gêneros textuais estudados no 9º ano.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, solicitamos que autorize seu(a) filho(a) a participar das atividades propostas que serão realizadas na escola, no decorrer da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação do(a) aluno(a) nas oficinas de produção de texto, a utilização do material produzido por ele(a) nas oficinas e o registro das atividades por meio de foto.

Estou ciente de que as informações coletadas somente serão usadas na pesquisa e não haverá identificação do aluno(a), sendo assegurado o sigilo de sua participação.

Linhares/ES _____ de _____ de 2018

Assinatura do responsável

ANEXO B: Termo de consentimento livre e esclarecido

INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
Campus Vitória



PROFLETRAS

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Linhares, 19 de fevereiro de 2018

Prezado(a) diretor(a),

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética desta instituição, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado O USO SOCIAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – DA TEORIA À PRÁTICA, que estou desenvolvendo no âmbito de Mestrado, do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem como objetivo principal propor práticas pedagógicas que auxiliem no estudo e na produção de gêneros textuais socialmente adequados para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, após o resultado de questionário aplicado aos alunos, cujo objetivo é investigar quais gêneros eles produzem fora do ambiente escolar, será elaborada uma sequência didática que possa auxiliar o professor no trabalho com gêneros mais usados socialmente pelos alunos.

Para realizar a pesquisa, foram selecionados os alunos do 9º ano D. Por isso, venho pedir sua colaboração.

Conforme já apresentado, a coleta de dados será feita por meio de um questionário aplicado aos alunos e por meio de atividades de produção textual realizadas no ambiente escolar. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos somente para a pesquisa. Como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados no relatório final da dissertação, podendo também serem veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Solicito sua colaboração para usar os dados coletados nesta pesquisa, sem os quais ela seria inviável. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Sandra Regina Selino

C.P.F 051.914.187-35



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO
 Campus Vitória



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “O uso social dos gêneros textuais estudados no 9º ano do Ensino Fundamental – da teoria à prática” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do IFES campus Vitória, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra Regina Selino. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e oficinas e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar, estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo propor práticas pedagógicas que auxiliem no estudo e na produção de gêneros textuais socialmente adequados para o 9º ano do Ensino Fundamental, de modo a propiciar uma aprendizagem significativa no ensino de Língua Portuguesa. Após a finalização do referido material, ele será apresentado a outros alunos e professores do IFES – campus Vitória.

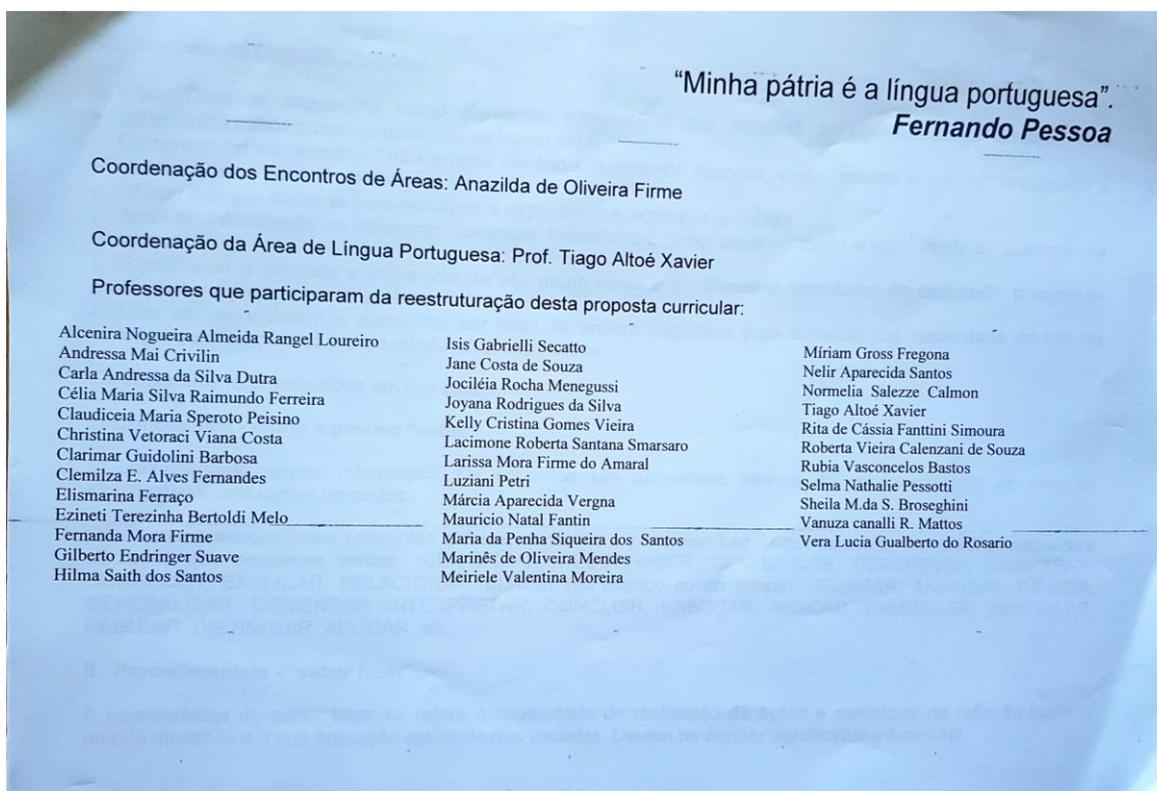
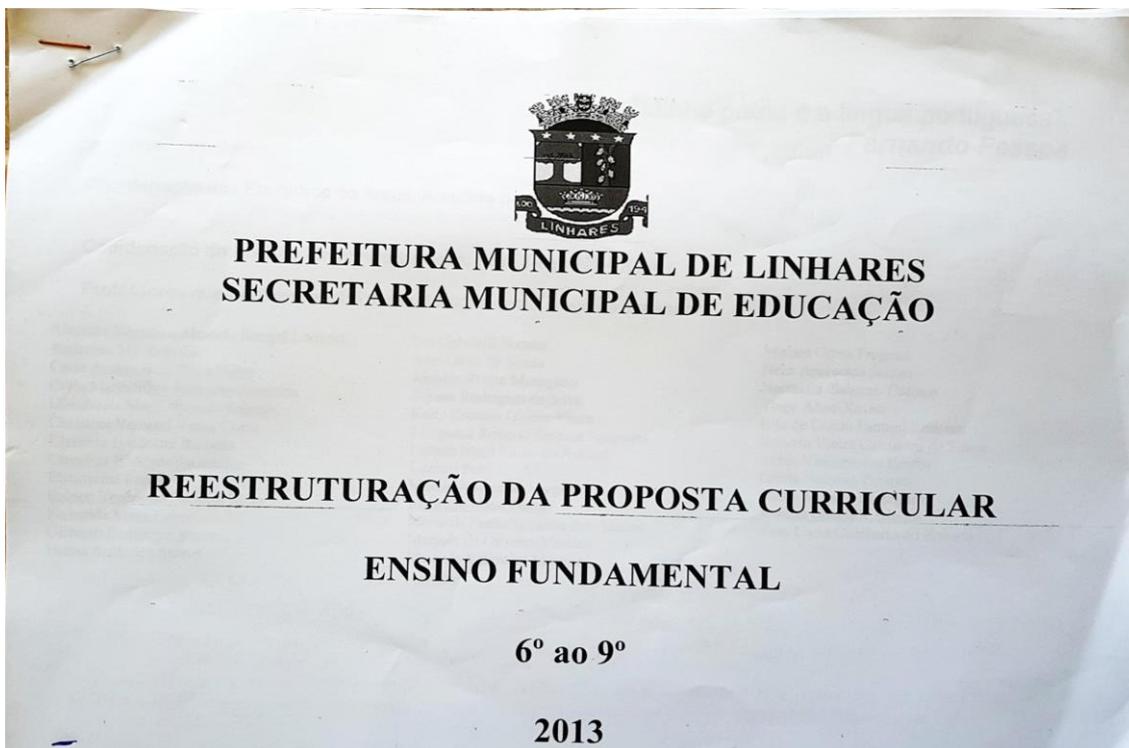
Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____,
 fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Linhares, _____ de _____ de 2018.

**ANEXO C: Proposta curricular do município de Linhares para o ensino de
Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (recorte: 9º ano)**



9º ANO		1º TRIMESTRE	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS	
<p>Linguagem e participação social (leituras variadas e interpretação).</p> <p>Textos de diferentes gêneros/ categorias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informativos: texto jornalístico (editorial e resenha). • Intertextualidade. • Produção de texto: dissertativo (estrutura, tópico-frasal e elementos de coesão). <p>Itens da gramática formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frase, oração e período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura para coleta de dados e construção de conhecimento. • Observação dos diferentes gêneros textuais. • Enumeração dos elementos que caracterizam a crônica. • Coleta de várias linguagens figuradas pela exposição oral do grupo. • Organização de informações. • Discussão em grupo para relacionar informações organizadas. • Consulta a várias fontes de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com o material utilizado, tanto individual quanto coletivo. • Respeito pelo trabalho próprio e alheio. • Consideração pelas ideias individuais, pelo grupo e ante a diversidade linguística. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Conjunção (conceito e identificação) • Período simples e período composto por coordenação. • Orações coordenadas sindéticas e assindéticas (classificação). • Concordância verbal e nominal. • Colocação pronominal. • Pronome relativo. • Oração subordinada adjetiva. <p>PROJETO INSTITUCIONAL: (A critério da unidade escolar.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos jornalísticos e de folhetos informativos. • Percepção da equivalência na substituição do nome pelo pronome.... • Comparação das diferentes colocações pronominais nas variedades culta e coloquial. • Elaboração de orações aplicando a coordenação entre elas. • Observação das variações de significado e estilo em função de diferentes posições e combinações nominais e verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da influência dos meios de comunicação e da tecnologia no aprendizado. • Valorização da leitura e escrita como fonte de informação, aprendizagem e comunicação.
---	--	---

9º ANO		2º TRIMESTRE	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS	
<p>Textos de diferentes gêneros/categorias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literários: poesia. • Práticos: leitura de imagem, artigos de opinião, charge. • Extraverbais: Debate. • Intertextualidade • Produção de texto dissertativo (argumentativo / expositivo). <p>Itens da gramática formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Período composto por subordinação; • Oração subordinada adverbial. • Crase. • Regência verbal e nominal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação da linguagem humana com outros sistemas de comunicação e seus códigos. • Observação de como se dá a comunicação fora do ambiente escolar, relacionando-a com o que acontece em sala de aula. • Criação de situações de comunicação diversas e adequação quanto ao vocabulário. • Contextualização de manifestações artísticas (plásticas, literárias,...), situando-as no espaço e no tempo. • Utilização do dicionário de sinônimos em busca de significados de palavras desconhecidas. • Elaboração de dissertações. • Leitura em voz alta, a fim de aprimorar a dicção e articulação das palavras. • Debate sobre certas situações e problemas. • Planejamento das argumentações para defesa de uma ideia. • Produção escrita para registro das opiniões e argumentações. • Elaboração de orações, aplicando a subordinação entre elas. • Uso das conjunções como recursos de coesão textual. • Utilização do acento de crase observando as regras. • Uso dos verbos e nomes aplicando o conceito e a regência desses 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da leitura como forma de sentir, conhecer e interpretar o mundo. • Sensibilização pelos temas abordados nos textos e estender suas reflexões para fora do ambiente escolar. • Respeito à diversidade de opiniões. • Respeito à ordem nos momentos de manifestar-se. • Apreciação da atividade artística como maneira de expressar-se e comunicar-se com o mundo. • Reconhecimento da 	

Projeto Institucional: Ao critério da unidade escolar.	termos. <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da morfossintaxe em seus vários níveis de articulação, enquanto possibilitadora da expressão escrita do pensamento. • Construção de períodos compostos na produção escrita. 	norma culta como necessária em determinadas situações de comunicação.
--	---	---

9º ANO	3º TRIMESTRE	
CONCEITUAIS	PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
<p>Textos de diferentes gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literários: literatura de cordel (versificação). • Práticos: comunicação (e-mail). • Informativos: sinopse. • Intertextualidade. • Produção de texto - Redação comercial: currículo e requerimento. <p>Itens da gramática formal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem conotativa e denotativa. • Figuras de Linguagem: metáfora, comparação, eufemismo, antítese, hipérbole, personificação, metonímia e catacrese. • Estrutura e formação de palavras. (superficial) • Oração - subordinada substantiva. • Ortografia: Homônimo e parônimo/ Polisssemia e ambiguidade. <p>PROJETO INSTITUCIONAL: (A critério da unidade escolar).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação das diferenças estilísticas dos textos comerciais/ oficiais – requerimentos, currículos, abaixo-assinados, etc. • Aplicação das estruturas dos textos oficiais quando na produção destes. • Articulação das palavras para a construção de poemas. • Uso dos conceitos de verso rima e estrofe em situações práticas de construção de textos poéticos. • Identificação dos elementos que formam a palavra. • Uso dos processos de formação da palavra. • Uso do pronome relativo como recurso de coesão textual. • Elaboração de orações, aplicando a subordinação entre elas. • Observação da diferença da linguagem denotativa da conotativa nos textos. • Comparação da linguagem humana com outros sistemas de comunicação e seus códigos. • Observação de como se dá a comunicação fora do ambiente escolar, relacionando-a com o que acontece em sala de aula. • Criação de situações de comunicação diversas e adequação quanto ao vocabulário. • Contextualização de manifestações artísticas, situando-as no espaço e no tempo. • Utilização do dicionário de sinônimos em busca de significados de palavras desconhecidas. • Leitura em voz alta, a fim de aprimorar a dicção e articulação das palavras. • Elaboração de roteiros de suas leituras e exposição para o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da leitura como forma de sentir, conhecer e interpretar o mundo. • Sensibilização pelos temas abordados nos textos, estendendo suas reflexões para fora do ambiente escolar. • Respeito à diversidade de opiniões. • Respeito à ordem nos momentos de manifestar-se. • Apreciação da atividade artística como maneira de expressar-se e comunicar-se com o mundo. • Reconhecimento da norma culta como necessária em determinadas situações de comunicação.