

CLARISMÉIA VIEIRA RABELO LAFETÁ

RETEXTUALIZAÇÃO:
uma proposta de ensino para a progressão temática

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MONTES CLAROS
Agosto/2015

CLARISMÉIA VIEIRA RABELO LAFETÁ

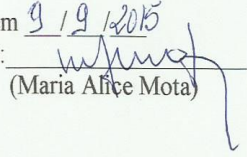
RETEXTUALIZAÇÃO:
uma proposta de ensino para a progressão temática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota.

Liberado em 9 / 9 / 2015
Assinatura: 
(Maria Alice Mota)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
MONTES CLAROS

Agosto de 2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

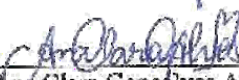


CLARISMÉIA VIEIRA RABELO LAFETÁ

Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:


Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)


Prof.^a Dr.^a Ana Clara Gonçalves Alves de Meira (UFNMG)


Prof.^a Dr.^a Liliâne Pereira Barbosa (Unimontes)

Montes Claros, 19 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por proporcionar-me força, coragem, saúde e luz para a realização deste trabalho.

À minha família: mamãe, D. Júlia, Cílio, Amanda, Hélen e irmãos, pelo apoio e amor incondicionais.

Às professoras Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho e Dra. Maria Clara Maciel, e aos demais componentes da Banca de Qualificação, pelas observações teóricas que contribuíram para a finalização deste estudo.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Alice Mota, por ter aceitado me orientar, pela grande competência, pela compreensão em relação às minhas dificuldades e pela presteza para o traçado de caminhos seguros.

Às professoras do PROFLETRAS: Socorro Coelho, Fábiana Vieira, Maria Clara Maciel, Ilca Vieira, Carla Roselma e Rita de Cássia Dionísio, pelas aulas reveladoras que me possibilitaram refletir, através das teorias, sobre a minha prática docente.

À coordenadora do PROFLETRAS, professora Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho, pela seriedade e competência na condução do programa de Mestrado.

Um tigre de papel

Sabendo que a ele caberia determinar seus movimentos e controlar sua fome, o escritor começou lentamente a materializar o tigre.

Não se preocupou com descrições de pelo ou patas.

Preferiu introduzir a fera pelo cheiro.

E o texto impregnou-se do bafo carnívoro, que parecia exalar por entre as linhas.

[...]

Em vez de escrever um salto, o escritor transmitiu a sensação de movimento com uma frase curta.

Em vez de imitar o terrível miado, fez tilintar os cristais acompanhando suas passadas. Assim, escolhendo o autor as palavras com o mesmo sedoso cuidado com que sua personagem pisava nos tapetes persas, criava-se a realidade antes inexistente [...].

(Marina Colasanti)

RESUMO

A progressão temática constitui um dos mecanismos que os alunos precisam conhecer para desenvolverem o fio condutor do texto e promoverem a continuidade temática. Partindo dessa proposição, nesta pesquisa, o nosso objetivo foi investigar a continuidade e a descontinuidade temática nos textos dos alunos do 9º ano e propor um plano de intervenção que desenvolvesse habilidades de progressão e de articulação do tema no artigo de opinião, sob um novo prisma de avaliação. Para isso, tomamos como referencial teórico-metodológico as perspectivas da Linguística Textual, trabalhando com autores que trazem discussões pertinentes sobre o assunto, como Marcuschi (2001; 2008), Koch (2005; 2006; 2009), Travaglia (2009) e Moreira (1991), entre outros. O *corpus* da pesquisa foi constituído por um total de 29 (vinte e nove) textos de alunos do 9º ano de uma escola pública da cidade de Coração de Jesus, Norte de Minas Gerais. Através de análise predominantemente qualitativa, foram identificados aspectos sobre a progressão, a pertinência e a expressividade temática em artigo de opinião. O resultado da análise mostrou que os alunos entendem e mantêm o tema central, embora apresentem dificuldades com os mecanismos de prospecção e de retroação, produzindo textos-síntese, com parágrafos curtos, construídos em cima do tópico frasal. Esses resultados serviram como diagnóstico para dar continuidade à pesquisa e à intervenção que se propõe neste trabalho. Foram elaboradas, então, propostas de atividades sequenciadas que pudessem auxiliar os alunos na reflexão sobre os fenômenos textuais que contribuíssem para a manutenção e o desenvolvimento do tema. Ao confrontar os textos, do primeiro e segundo momentos, através de uma avaliação positiva do processo de intervenção, percebem-se avanços significativos e, com ênfase nesses resultados, pode-se concluir que: é fundamental avaliar, contínua e processualmente, a prática em sala de aula, os métodos e materiais utilizados, criando novas estratégias de ensino, que possam contribuir para uma aprendizagem significativa; e, que as concepções da linguística textual, sobre o ensino da produção de texto, contribuem para a construção de resultados positivos, afastando a cultura do erro ortográfico, para qual, por muito tempo, serviu a escrita do texto.

Palavras-chave: Produção de texto. Progressão temática. Retextualização.

ABSTRACT

The thematic progression is one of the mechanisms that students need to know in order to develop the thread of the text and promote the thematic continuity. From this proposition, in this study, our goal was to investigate the continuity and discontinuity theme in the texts of 9th graders and propose an action plan to develop progression of skills and theme articulation in the opinion, in a new light evaluation. For this, we take as theoretical framework the prospects of Linguistics Textual, working with authors who bring relevant discussions on the subject, as Marcuschi (2001; 2008), Koch (2005; 2006; 2009), Travaglia (2009) and Moreira (1991), among others. The corpus of the research consisted of a total of 29 (twenty nine) 9 students texts year of a public school in the city Coração de Jesus, North of Minas Gerais. By predominantly qualitative analysis, aspects have been identified on the progression, relevance and thematic expression in an opinion article. The test result showed that students understand and maintain the central theme, although they have difficulties with the mechanisms of exploration and feedback, producing texts synthesis, with short paragraphs, built upon the topic sentence. These results served as a diagnostic to continue to research and intervention that is proposed in this paper. Were prepared then sequenced activities of proposals that could assist students in reflection on the textual phenomena that contribute to the maintenance and development of the theme. By confronting the texts, the first and second times, through a positive evaluation of the intervention process, are perceived significant advances and, with an emphasis on these results, one can conclude that: it is essential to assess, continuous and procedurally, the practice in classroom, methods and materials used, creating new teaching strategies that can contribute to a meaningful learning; and, that the conceptions of textual linguistics, on the teaching of text production, contribute to building positive, removing the misspelling of culture, to which, for a long time, served type text.

Keywords: Text Production. Thematic progression. Retextualization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
CEALE	Centro de Alfabetização leitura e Escrita
P	Parágrafo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
T	Tema
R	Rema
S.U.S	Sistema Único de Saúde
@	Símbolo para indicação de gênero (masculino ou feminino)

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 – Cronograma de projeto de ensino	43
Gráfico 1 – Textos-síntese e textos com progressão	103
Gráfico 2 – Texto cópia da <i>internet</i> e texto-pesquisa	104
Gráfico 3 – Textos com marca de oralidade e com linguagem adequada	105
Gráfico 4 – Realidade textual	106
Gráfico 5 – Participação dos alunos	107
Gráfico 6 – Progressão temática	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 Produção de Texto, Progressão Temática, Retextualização.....	17
METODOLOGIA.....	37
2.1 Sobre a pesquisa-ação.....	37
2.2 Sobre a pesquisa-intervenção.....	37
2.3 Procedimentos metodológicos.....	42
2.3.1 Etapa 1 – Diagnóstica.....	42
2.3.2 Etapa 2 – Intervenção.....	42
2.3.3 Etapa 3 – Análise comparativa dos dados.....	42
2.4 Etapa final da intervenção.....	43
PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
3.1 Elaboração e aplicação de atividades.....	45
3.2 Amostra dos textos.....	48
3.3 Análise dos dados.....	49
3.3.1 Sequenciação organizacional.....	49
3.3.2 Propriedades da progressão textual.....	50
3.3.3 Perfil de pertinência temática: assunto.....	50
3.4 Plano de trabalho.....	51
3.4.1 Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática.....	51
3.5 Procedimentos do plano de trabalho.....	53
3.5.1 Objetivos.....	54
3.5.2 Trabalhando a progressão temática.....	55
3.5.3 Desenvolvimento do plano de trabalho.....	61
3.5.4 Reflexões sobre o processo.....	63
4 ANÁLISE.....	65
4.1 Características da turma no segundo momento, o dos <i>corpora</i>	68
4.2 Observações no decorrer da aplicação do plano trabalho.....	68
4.3 Avaliação geral.....	72
4.4 Avaliação específica.....	74
4.4.1 Apresentação dos textos finais dos alunos breves comparações com as teorias.....	74
4.5 Reflexões sobre a análise dos textos	102
4.5.1 progressão textual, 1º e 2º momentos	103
4.5.2 Textos cópia da <i>internet</i>	104
4.5.3 Textos com marcas da oralidade.....	105
4.5.4 Progressão temática, 1º e 2º momentos, o do <i>corpora</i>	106
4.5.5 Participação dos alunos.....	107
4.5.6 Progressão temática.....	107
4.6 Sobre o desenvolvimento do plano de intervenção.....	108
4.6.1 Sobre coerência e coesão textual	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE.....	118

ANEXO A – Questionário do aluno.....	118
ANEXO B – Termo de assentimento livre e esclarecido.....	120
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP.....	123

INTRODUÇÃO

Este estudo intitula-se *Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática*, cujo projeto inicial foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Unimontes.

A nossa pesquisa objetivou investigar a continuidade e descontinuidade temática nos textos dos alunos de uma turma do nono ano; em seguida, realizou-se a intervenção pedagógica, aplicando-se um plano de ação cujos objetivos específicos contemplam o desenvolvimento textual através de estratégias que possibilitem aos alunos criarem um projeto de dizer, promoverem a progressão temática, tendo em vista os aspectos e as relações essenciais à continuidade temática. A prática contempla a estratégia de retextualização (gêneros escritos) envolvendo a canção como ponto de partida, discussões em rodas de conversa, culminando-se com a escrita de um artigo de opinião. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, da pesquisa bibliográfica e a da pesquisa de intervenção, no que tange aos elementos contextuais sobre a continuidade e a descontinuidade temática.

O estudo foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, procedemos à coleta e à análise dos dados; na segunda, elaboramos e aplicamos o plano de intervenção pedagógica com o fim de sanar as dificuldades apresentadas. Na terceira etapa, fizemos a comparação entre o primeiro e o segundo momento e apresentamos os nossos resultados. O plano de intervenção se pautou em análise, interpretação e a escrita de textos, com atividades que promoveram a discussão sobre um conjunto de fatores que favoreceram ou, pelo menos, minimizar as dificuldades relacionadas à progressão temática nas produções textuais.

O ensino da produção de texto pressupõe partir da concepção de linguagem como atividade sociointerativa, oportunizando ao aluno condições para que desenvolva habilidades de leitura e escrita. Torna-se, assim, fundamental que o planejamento escolar considere essas habilidades, proporcionando aprendizagem que seja significativa e que contemple as demandas da sala de aula. Desse modo, foram elaboradas atividades sequenciadas que auxiliaram os alunos na reflexão sobre fenômenos textuais que contribuem para a manutenção e para o desenvolvimento do tema. O plano interventivo, em um primeiro momento, ofereceu leituras de textos diversos, explorando a estrutura textual, especialmente os aspectos prospectivos e retroativos, responsáveis pela continuidade temática; em seguida, canções foram disponibilizadas para leitura, reflexão e análise sobre determinado tema e, na sequência, ocorreram discussões em roda de conversa, prosseguindo com a leitura e o debate

de artigo de opinião. Finalmente, por meio da retextualização (do texto ao texto), os alunos produziram um artigo de opinião. A avaliação foi contínua e processual, criando novas estratégias de ensino que contribuíram para uma aprendizagem significativa, afastando-se das concepções negativas sobre a produção de texto, ancoradas no conceito de “redação” e na cultura do “erro” ortográfico.

Assim, através dos instrumentos utilizados para a avaliação, após o desenvolvimento do plano de intervenção, houve nova coleta e análise de dados, a fim de verificar, através de estudo comparativo dos *corpora*, em que medida novas habilidades foram desenvolvidas, tendo em vista a progressão temática nas produções escritas.

Produzir um bom texto exige domínio de conhecimentos linguísticos e de estratégias discursivas que permitem a articulação das ideias para a construção da unidade de sentido do texto, em que uma ideia leve a outra, que introduza outra e outras, de forma que o assunto se desenvolva, constituindo a progressão textual.

De acordo com Antunes (2010), a composição textual requer mais do que o emprego de regras de boa formação de orações e períodos. Na concepção da autora, escrever bem demanda a ativação de quatro conjuntos de conhecimentos: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento referente a modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional. A combinação desse conjunto de conhecimentos é o que, talvez, torne a escrita uma das atividades mais complexas.

Dessa maneira, tomamos como objeto para esta pesquisa as dificuldades que muitos alunos possuem em relação à progressão temática, a evolução da ideia central, questões que todo texto exige.

O ato de produzir textos, assim como outras habilidades desenvolvidas na escola, deixou de representar certa relevância para os estudantes do século XXI. Procedendo de um olhar mais específico sobre os textos produzidos atualmente por alunos do ensino fundamental, verificamos a dificuldade dos alunos em apresentarem uma sequenciação lógica dos argumentos no texto, adotada a partir da continuidade temática, da manutenção do tema, da introdução de novos argumentos, da consistência e da retomada do que já foi dito. Os alunos parecem não compreender os mecanismos exigidos pelo texto, quer sejam os movimentos de retroação (aquele que retoma o que foi dito), quer sejam os de prospecção (o que faz o texto avançar).

Segundo Koch (2009, p. 121), “a progressão textual se constitui com o processo de prospecção”, e a construção da unidade textual é feita através de vários mecanismos que

possibilitam a sequenciação de um texto e que interligam as partes, sequenciando-as através de encadeamentos que interligam as partes do texto, permitindo-lhe a sua continuidade. Entre os mecanismos, a autora contempla os encadeamentos, a progressão tópica e a progressão temática.

Dentre esses mecanismos, elegemos a progressão temática, por considerarmos ser esta a base para o aprendizado das outras, já que a construção do conhecimento deve ser gradativa. Construimos, assim, a hipótese: uma ação interventiva, com a proposição de atividades de retextualização, poderia promover o desenvolvimento da habilidade escritora dos educandos, principalmente a progressão textual, tendo em vista o processo de sequenciação do texto argumentativo como a presente no artigo de opinião? Acreditamos que, através do uso de novas estratégias de ensino, podemos, de fato, ajudar aos alunos a produzirem textos mais coerentes. Sobre a progressão temática, Koch (2009) postula:

O processo de prospecção diz respeito aos procedimentos linguísticos, por meios dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto [enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir. (KOCH, 2009, p. 121).

Elegemos como suporte, a fim de mapearmos o problema, ou seja, as dificuldades que os textos apresentam quanto aos mecanismos de prospecção, relativos à continuidade e descontinuidade temática alguns itens para a análise, a saber: i) compreensão do tema; ii) argumentos (os encadeamentos sem rupturas, mantendo a unidade textual com harmonia e coerência); iii) encadeamentos com rupturas parciais de, pelo menos, um parágrafo, formado por dois ou três períodos; iv) encadeamentos fragmentados em todos os parágrafos, estruturados em tópicos frasais; v) expressividade.

Assim, mapeamos a realidade da turma, verificando as dificuldades a partir da configuração organizacional do texto e, em seguida aplicamos a intervenção pedagógica, coletamos *corpus*, comparamos os textos coletados na etapa diagnóstica com os textos coletados após a intervenção, tendo em vista, a formação da habilidade escritora, a progressão temática, em específico, nos artigos de opinião, verificando nos textos, uso dos mecanismos de retroação e de prospecção que a escrita exige.

Observamos que em alguns textos os alunos se preocuparam em apresentar, encadeamentos, porém, muitos não se não construíram uma pertinência temática, encerrando o texto sem se aprofundarem no assunto ou sem apresentarem questionamentos capazes de estabelecerem, na tessitura do texto, relações de causa e efeito, de causa e consequência, de

fato e opinião, de inferência ou comparações para que, de certa forma, o texto se tornasse mais convincente.

Verificamos também dificuldades com a problematização do tema, a hipotetização para alavancar uma discussão consistente, capaz de fazer a tessitura do tema central, assegurando o vínculo entre o dado e o novo. Há de se ter em conta que, se o tema não é desenvolvido, a expressividade fica comprometida. Também há problemas com o uso da linguagem adequada ao gênero e com o uso dos conhecimentos linguísticos relacionados à concordância verbal, à concordância nominal e às regras ortográficas. Há o predomínio de textos-síntese, estruturados em cima do tópico frasal, fazendo alusão aos textos veiculados no ambiente virtual, ajustados à redação escolar, cuja linguagem reflete o atual momento histórico em que a criança e o adolescente se cercam de direitos e de liberdades completamente desvinculados de deveres e de responsabilidades.

Neste trabalho, procuramos nos afastar da correção textual que prioriza o “erro”, centrando-nos em aspectos relativos à tessitura textual, na construção dos encadeamentos, da continuidade temática e na evolução da ideia central do texto, o que apontamos como problema estas dificuldades que os alunos do ensino fundamental têm em relação à progressão temática na construção da produção textual escrita. Tendo em vista tal problema, traçamos o plano de intervenção pedagógica considerando, para isso, as teorias da Linguística Textual sobre a progressão temática. Tal proposta de intervenção buscou desenvolver habilidades para que os alunos pudessem construir textos bem estruturados do ponto de vista da progressão temática.

Durante a intervenção pedagógica, temas foram propostos em “rodas de conversa” que, segundo Paulo Freire (2002), permitem ao aluno o direito de expressar suas ideias. Como abertura do diálogo, oferecemos o gênero canção e a voz do eu-lírico de cada canção para desatar o fio gerador e condutor do diálogo, estimulando o aprendiz a argumentar, estabelecendo inferências, alusões e comparações, a fim de lhe proporcionar letramentos sobre a produção de textos, incentivando-os a transferirem para a escrita argumentos adquiridos através do seu conhecimento prévio, fazendo uso do processo de retextualização de gêneros escritos, com o objetivo de despertar o aluno para a leitura, para a discussão, para efeitos de argumentação, priorizando o planejamento de atividades cujos objetivos contemplaram o desenvolvimento da progressão temática por meio de um “projeto de dizer”.

A proposta de intervenção contemplou a abertura do diálogo através dos caminhos da leitura, da canção e da discussão. Propondo-se uma nova forma de se olhar o texto, a canção

tem o poder de mudar olhares, de derrubar tabus e de construir conceitos, de estimular o aluno a observar as questões sociais sob um novo prisma de interpretação através do qual ele possa, naquele momento, estar envolvido pelo diálogo com as construções e com os recursos que a linguagem apresenta, com as quais o aluno vai internalizando conhecimentos a serem usados nas futuras práticas que a vida venha a lhe exigir.

A prática contemplou a leitura de textos para a reflexão da tessitura textual (“Tecendo a manhã”, “Asa Branca” e “Brasil”) para abrir o diálogo, nas rodas de conversa, a fim de propor discussões geradoras de argumentos que serviram de subsídio para a argumentação sobre a progressão temática nas produções de textos dos alunos. As canções (“Asa Branca” e “Brasil”) abriram o diálogo sobre o tema que, em seguida, se ancorou em um artigo de opinião. A canção se manteve como fio condutor e mecanismo de prospecção dos trabalhos, situando o aprendiz sobre as várias situações de linguagens a serem usadas em um processo argumentativo quando elaboramos um texto. Na culminância dos trabalhos, os alunos fizeram uso dessas estratégias para a escrita de um artigo de opinião.

Verifica-se, pois, ser a nossa pesquisa importante e justificada, uma vez que aplicou, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à progressão temática, um plano de intervenção pedagógica à luz das teorias da Linguística Textual, oferecendo estratégias metodológicas para estabelecer uma relação dialógica entre texto, leitura e produção, entre os diálogos que a própria canção mantém dentro de si mesma, por sua mobilidade que lhe faculta dar saltos, provocando rupturas as quais renascem em novos textos beneficiados pelo processo de retextualização, dinamicidade que o texto literário tem o poder de produzir com facilidade, o que o diferencia, consideravelmente, do engessamento de outros textos.

O nosso trabalho se justifica ainda por apresentar uma proposta de quebra do ritual do mecanicismo tecnicista (behaviorista), deixando livre a criatividade do aluno, leitor no primeiro momento, escritor no segundo. A intervenção exige um intervalo, uma parada obrigatória para o diálogo, para o falar, para o ouvir, para o compreender melhor o processo de escrita.

A escolha da música popular, dentre outras formas de expressão artística, ou de outros gêneros literários, para se estabelecer o diálogo com a produção textual, contempla o contexto de recepção e os diálogos que dela podem ser compreendidos, devido à sua situação de produção (musicalidade, estética, recursos). Assim, o nosso estudo possibilitou a ampliação dos conhecimentos já produzidos sobre estratégias metodológicas na formação da habilidade

leitora e escritora. Para tal, a estruturação desta dissertação foi a seguinte: na Introdução, caracterizamos o objeto de estudo e justificamos o nosso interesse pela escolha do tema, explicitando-os, bem como expusemos nossos objetivos e nossas hipóteses, indicando se foram confirmadas ou refutadas.

No Capítulo 1, fizemos a revisão de literatura, discutindo alguns estudos e publicações que alicerçaram esta pesquisa, entre eles: Luiz Antônio Marcuschi (2008); Ingedore G. V. Koch (2012); João Vanderley Geraldi (1991; 1996); Brasil (1998); Minas Gerais (2005); Mônica Magalhães Cavalcante (2013); Mariza Lopes da Rocha & Kátia Faria de Aguiar (1993); Terezinha Maria Moreira (1991) e Eni Orlandi (1996).

No Capítulo 2, explicitamos a metodologia usada no desenvolvimento da pesquisa e descrevemos os procedimentos utilizados para a consecução de cada uma das etapas deste estudo.

No Capítulo 3, explanamos sobre o plano de trabalho aplicado na etapa de intervenção.

No Capítulo 4, apresentamos a análise dos dados coletados e a intervenção. Por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências e o apêndice.

1 PROGRESSÃO TEMÁTICA, PRODUÇÃO DE TEXTO, RETEXTUALIZAÇÃO

Os documentos oficiais propõem uma abordagem da linguagem que, ao considerar o nível de desenvolvimento dos alunos, poderia desenvolver e ampliar suas competências e habilidades de leitura e de escrita. Em diversos trabalhos teóricos, ou didáticos, muitos estudiosos se debruçaram sobre o ensino da escrita nas séries dos atuais ensinos fundamental e médio, entretanto, por mais que tenham sido despendidos esforços enfocando a questão, ainda parece longe a sua solução, exigindo, portanto, mais pesquisa e ação. É nesse sentido que este trabalho de pesquisa se direciona.

Sobre a produção de texto na escola, assevera-se:

No trabalho com a produção de texto, a escola deveria organizar atividades que valorizassem a produção escrita, em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção e material do texto e, além disso, selecionar o gênero adequado à sua produção, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramática da língua/linguagem (BRASIL, 1998, p. 49).

Dessa forma, constatamos a necessidade de se desenvolver um trabalho mais amplo, em um espaço de tempo mais longo, que possa abranger, de forma significativa, todos os alunos, constituindo-se, assim, num plano de ação capaz de estimular suas ideias, motivando-os à produção de textos, observando-se o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do gênero.

Os Conteúdos Básicos Curriculares afirmam:

Todo texto se constitui como gênero e se estrutura com sequência ou sequências textuais ou discursivas [...]. Textualizar é justamente organizar o conteúdo temático do texto, sempre considerando o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos comunicativos, os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema (MINAS GERAIS, 2005, p. 47).

Nesse contexto, pressupomos que o trabalho com a canção possa contribuir não só para potencializar a leitura, mas também para desenvolver habilidades e competências de escrita cujas sequências ou segmentos textuais possam fruir em discussões calorosas e animadas em rodas de conversa que permitam aos alunos fazerem a travessia entre um gênero e outro, sendo que, em sua culminância, sejam capazes de produzir, com bom êxito, um artigo de opinião, ordenando argumentos e articulando os enunciados do texto, constituindo partes

que se estruturam dentro de uma sequência discursiva que sustente títulos e subtítulos, garantindo a consistência, a pertinência e a relevância das ideias do texto, uma relação coesa entre as partes do texto e uma coerente organização temática.

Não se trata, porém, da escolarização da canção, mas de intervir por meio dela de forma construtiva, usando a sensibilidade para (des)construir e reconstruir olhares, para estabelecer relações dialógicas entre educando e educador, no sentido de se trabalhar a escrita através da multiplicidade de vozes que emergem da canção para que ela possa despertar no aluno o desejo de expor pontos de vista sobre causas sociais, situações comuns e corriqueiras da sociedade. Despertá-lo para a leitura e para a escrita de textos significativos que traduzam a verdadeira manifestação de seu pensamento, com calma, sem reducionismo, sem indiferença, ou seja, falar não só por falar, escrever não só por escrever, mas para defender uma ideia, para registrá-la e melhorá-la.

Em depoimento, escritores consagrados afirmam ter sido a literatura o caminho trilhado para dirigir-lhes o pensamento e se tornarem escritores, filósofos, sociólogos ou economistas. Exemplo disso é dado pela escritora Lya Luft:

Desde criança a literatura me dá imenso prazer, exercendo em mim fascínio de algo mágico, intenso, estético. É janela por onde o sol entra na minha casa, na minha vida. A literatura dirigiu meu pensamento, minha forma de ver o mundo. Eu vivo e respiro literatura o tempo inteiro (LUFT, 2001, p. 98-99).

Assim como Lia Luft, diversos outros autores renomados também deram depoimentos sobre a importância da leitura, principalmente na infância. O ato de ler, então, é considerado por todos como atividade fundamental. Dessa forma, reconhecemos que é a partir da produção de texto que se materializa o resultado da leitura, dos conhecimentos prévios adquiridos no meio social, no religioso, na família, na escola, no mundo ou por meio dos recursos midiáticos. Se o texto (conto, novela, notícia, artigo de opinião) pode se tornar o relato do fato vivido ou imaginado, a canção detém o poder das palavras e da melodia, por meio das quais nosso aluno tem a oportunidade de formar sua opinião e de revelá-la através da sua produção.

Sob essa perspectiva, usar a poesia abstraída da canção como estratégia para a produção de texto será um motivo para oferecer não somente um elemento instigador, mas também uma nova maneira de olhar, de refletir sobre a vida, sobre a alma humana e sobre o convívio social do homem, de provocar a discussão, de levantar hipóteses que busquem respostas e questionamentos sobre uma realidade camuflada que pode servir de cerne para a nossa argumentação.

Nas palavras de Luft (2001), a Literatura tem algo de mágico, capaz de abrir portas que levem a muitos mundos, possibilitando leituras variadas e ideias múltiplas, sendo este o contexto que utilizamos neste projeto de intervenção: criando um clima no qual o aluno se sentisse envolvido para externar seus pensamentos, através do texto intertextualizado ou retextualizado, na busca pela garantia de que o aluno levasse com ele as marcas da sua história, através da sabedoria e do conhecimento construído a partir da leitura, exigência da escrita.

Colocar o aluno em contato com canções é, pois, fazê-lo experimentar o universo mágico de autores e de poetas consagrados, o que acreditamos ser a melhor maneira de nos infiltrarmos em seu mundo para lhe propor uma forma de diálogo que o levasse a compreender melhor a vida, a conhecer o desconhecido, a resolver conflitos, a ampliar horizontes, ao mesmo tempo em que a escola procurou cumprir o papel de escola/agente transformador.

O fato de fazermos uso da canção, através de uma postura horizontal aluno-aluno-professor, assegurou o compromisso de provermos os educandos com um suporte, levando-os a transporem barreiras e desenvolverem letramentos que os acompanharão por toda a vida. Com isso, a intervenção pedagógica realizada fez com que o aluno encontre na canção uma fonte de inspiração para interagir e, conseqüentemente, produzir textos com maior empenho, prazer e qualidade nas diversas situações de desafio que a vida possa lhe exigir.

Para embasar nossa intervenção pedagógica, discutimos agora as teorias sobre esse tema, visando avaliar se, e o quanto, elas podem fundamentar e serem aplicáveis às circunstâncias e ocorrências de produção de texto, bem como o trabalho com a progressão textual.

Conforme se sabe, a progressão textual está relacionada ao tema, à tese, aos elementos articuladores que promovem a harmonia entre os parágrafos, argumentos, bem como a ampliação desses argumentos. De acordo com o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale):

As propriedades da progressão textual estão ligadas à remissividade, informações já apresentadas, (*sic*) devem ser retomadas, empregam-se operadores de coesão para evitar a incoerência e esforços desnecessários de interpretação; complementaridade: adicionar informações novas, seguir adiante, adicionar ideias, evitar repetições; direcionalidade: não só combinar, mas combinar para resultados, relacionar os argumentos à tese, ou hipóteses levantadas, para construir a unidade temática. Progredir um texto envolve vários aspectos, como a continuidade temática, progressão referencial, progressão tópica e progressão temática (FRADE; COSTA VAL; BREGUNC, 2014, p. 13).

Dentro da Linguística Textual, progredir um texto mobiliza itens relevantes, o que nos obriga, nesta dissertação, a tratarmos apenas do procedimento da progressão temática, recurso utilizado pelos enunciadores para dar sequência a seus textos, tanto os textos orais como os textos escritos.

Sobre a progressão temática, Marcuschi, (2008) afirma:

A progressão temática consiste em fazer o texto avançar, apresentando informações novas sobre aquilo de que se fala, que é o tema. É um requisito para a construção do tema já conhecido, que precisa avançar construindo uma unidade de sentido (mantendo 'o fio da meada'). Assim, do ponto de vista funcional, é a organização e hierarquização das unidades semânticas do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Ainda segundo Marcuschi (2008), as unidades semânticas se concretizam por meio de dois eixos de informação denominados tema (tópico) e rema (comentário). Considera-se como tema do enunciado o que se toma como base da comunicação, aquilo de que se fala; como rema, aquilo que se diz sobre o tema. De modo geral, o tema é uma informação dada, já apresentada ao ouvinte ou ao leitor ou que pode ser facilmente inferida, depreendida por ele a partir do contexto ou do próprio texto. Já o rema apresenta informação nova, que é introduzida no texto.

O texto progride pela articulação entre esses eixos de informação. É possível que mantenha um tema único e que apresente sobre ele vários remas, várias informações novas. Mas é possível também que o tema ou tópico principal se desdobre em subtemas ou subtópicos, fazendo o texto avançar.

Pode-se pensar a progressão temática no plano global do texto – qual é o tema geral, como ele se desdobra em partes ou parágrafos, de qual aspecto trata cada um deles, introduzindo ou não novos subtemas. Mas pode-se também apreender a progressão temática no modo como os temas e remas se encadeiam em frases que se sucedem no texto. Por exemplo, de acordo com Marcuschi (2008), quando o tema de uma frase passa a ser o rema da frase seguinte, e o rema desta passa a ser o tema da seguinte, tem-se a progressão temática linear. Quando um mesmo tema é mantido em frases sucessivas do texto, tem-se a progressão temática com tema constante, como na sequência. Essas formas de progressão aparecem, em geral, combinadas entre si e articuladas com os procedimentos de manutenção do tema do texto. A manutenção e a progressão do tema são requisitos indispensáveis para a coesão e para a coerência textual. Na prática pedagógica, alguns requisitos devem ser trabalhados tanto em textos bem construídos, que servem de referência para o aluno, quanto em textos

problemáticos. É necessário familiarizar o aluno sobre a progressão temática, apresentando-lhe situações em que devem ser apontadas alternativas para a sua adequação. Essa prática contribui para o desenvolvimento da competência textual e comunicativa do aluno.

A progressão temática utiliza-se da dicotomia tema/rema. Já a progressão textual, segundo Koch (2012), diz respeito ao desenvolvimento ou avanço do texto, compreendendo todos os fenômenos utilizados para fazer o texto progredir. Fazer a progressão temática de um texto exige um processo de interação com o tema sobre o qual se pretende interpor o seu ponto de vista. Na concepção de Koch (2002), é preciso que o escritor tenha um “projeto de dizer” para o texto que produzirá. O “produtor/ planejador” necessita precisar a construção dos possíveis sentidos de seu texto a partir de uma série de estratégias, organizações e sinalizações textuais, tais como os indícios, as marcas e as pistas textuais. Conforme Koch:

As estratégias de organizações e sinalizações representam as escolhas que os escritores fazem para guiar a leitura em direção ao sentido que pretende dar ao texto. Tais escolhas são feitas com o objetivo de estabelecer limites quanto a possíveis leituras (KOCH, 2002, p. 19).

A autora compara a progressão textual com a atividade de tricotar, definindo-a como dois grandes movimentos, um de retroação e o outro de prospecção. Esses dois movimentos são responsáveis pela criação da progressão textual, também conhecida como sequenciação. A dificuldade de se estabelecer a conexão entre frases e de se desenvolver ideias é um problema comum encontrado nas produções textuais dos alunos. A maioria dos textos dos alunos do ensino fundamental apresenta ruptura da progressão temática linear, no que diz respeito às relações tema e rema: o tema como a informação conhecida e o rema como a informação nova. Observe as ponderações feitas por Koch (2002) sobre a progressão temática do texto:

1. Progressão linear: a informação introduzida é o tema e as informações novas que lhe são agregadas denominam-se remas. O rema e as novas informações que lhe são atribuídas convertem-se em um tema novo. Exemplo: Era uma vez uma velha senhora (tema). A senhora (tema) tinha quatro netos (rema). O neto (tema) mais velho tinha um cavalo (rema). Cavalo era muito valente (tema).
2. Progressão de tema constante: de um mesmo tema surgem remas diferentes. Exemplo: “A vaca é um animal vertebrado, mamífero e quadrúpede (tema). Ela nos fornece a carne e o leite (rema). Seu couro é aproveitado na fabricação de bolsas e calçado (rema)”.
3. Progressão de temas derivados: parte-se de um tema geral ou hipertema. Novos temas ou subtemas vão surgindo com os seus respectivos remas. Exemplo: O Brasil é o maior país da América do Sul (hipertema). A região norte (tema) é ocupada pela Bacia Amazônica e pelo Planalto das Guianas (rema). A região nordestina (tema) possui, em parte, o clima semiárido (rema). A região sudeste é altamente industrializada (tema). A região sul recebeu grande número de imigrantes europeus (rema).
4. Progressão por subdivisão do rema: a informação nova é subdividida e dela

surgem novos temas e remas. Exemplo: Os pronomes ditos pessoais dividem-se em dois grupos. O primeiro é constituído pelos pronomes da pessoa, que nomeiam os sujeitos da enunciação; o segundo é o dos pronomes de não pessoa, que designam os seres a que os sujeitos fazem referência.

5- Progressão com salto temático: um tema é apresentado com o seu respectivo rema. As informações novas que surgem são desenvolvidas com saltos temáticos. Exemplo: “Era uma vez um velho pescador. O pescador tinha três filhos. O mais velho era José. Dono de um talento invulgar, sempre conseguia tudo o que desejava. Até que um dia...” (KOCH, 2002, p. 124-125; 159).

Ao tomar conhecimento do processo de progressão temática que o texto exige, o professor se conscientizará melhor sobre o que corrigir no texto do aluno e de como corrigir. A correção deixará de ser um treino ortográfico e se tornará um ponto de interseção entre professor e aluno; este, por aprender sobre o seu próprio produto; aquele, por ser apenas um condutor da aprendizagem. Com base nessas constatações e dentro das perspectivas de ensino da Linguística Textual, urge despertar o aluno para a leitura, para a discussão, para efeitos de argumentação, priorizando o planejamento de atividades cujos objetivos contemplem o desenvolvimento da progressão temática, focalizando as habilidades e as competências ainda não consolidadas.

Na construção de um texto, a progressão textual (sequenciação) diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os seus segmentos, diversos tipos de relações semânticas e de atividades formativas que introduzem no texto recorrências, que enfatizam a continuidade da interpretação. Compreendemos, assim, pelos ensinamentos de Koch (2002), que a progressão temática envolve a articulação do tema-rema para produzir no texto a organização desejada. A informação temática é normalmente dada e garante a continuidade de sentidos do texto, recorrendo-se, muitas vezes, ao uso de itens lexicais pertencentes a um mesmo campo semântico ou, em termos cognitivos, de elementos que integram um modelo mental. O rema constitui-se na informação nova inserida no texto. Os articuladores textuais ou operadores de discurso são estabelecidos por meio de recursos linguísticos associados aos marcadores de conteúdo proposicional (relações espaciotemporais, de causalidade), aos enunciativos e aos meta-enunciativos.

O texto é a representação do discurso, ensinar a escrever é um desafio para o professor; dessa forma, o ensino deve levar em conta que a produção de texto é uma prática de linguagem. Orlandi (1996) argumenta:

O texto é compreendido como uma unidade de sentido que permite dar visibilidade ao discurso e é afetado pelas condições de produção. E é desse modo que o texto torna-se o lugar da relação com a representação física da linguagem – marcada pelo som, pela letra, pelo espaço, pela dimensão direcionada e pelo tamanho. É o material bruto. Mas, é também espaço significante. (ORLANDI, 1999, p. 34).

Dessa forma, ao analisarmos um texto, devemos considerar o estudo das práticas de linguagem, que considera o discurso dentro do seu contexto de produção, as relações entre enunciação e interação e o lugar social em que acontece, procurando conectá-lo com outros discursos que circulam na sociedade naquele dado momento sócio histórico. Essa visão possibilita o entendimento, de modo integrado, das múltiplas dimensões envolvidas nas práticas de linguagem que ocorrem nos contextos político, social e profissional. A partir dessa aceção, ao corrigir um texto, o professor deve estabelecer com ele uma percepção mais aguçada do “projeto de dizer” do autor.

O ensino da escrita requer, sobretudo, criatividade, o processo de construir textos oralmente é bastante comum, os alunos são capazes de produzirem verdadeiras sagas, com pontos de vista variados, no entanto, no momento em que se pede o texto escrito, apresentam enormes dificuldades para transporem as barreiras entre o oral e o escrito, como prenuncia a fábula de Lobato (1986, p. 17) “Falar é fácil, fazer é que são elas”, isso serve tanto para o aluno ao escrever, quanto para o professor ao ensinar um texto argumentativo, ambos enfrentam enormes barreiras. “Do oral para o escrito” ocorre todo um processo de retextualização.

A retextualização não é um simples processo de reescrita, mas a passagem de uma modalidade a outra, sem que haja relação de superioridade ou inferioridade entre elas (...), as particularidades da oralidade correspondem às ações linguísticas praticadas na vida diária e, a sua passagem para a escrita, recebe interferências mais ou menos acentuadas, a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada (MARCUSCHI, 2001, p. 47).

A retextualização não deve ser entendida na escrita, simplesmente como um processo de cópia de um mesmo texto, mas, sim, transcender os limites do texto, de um gênero a outro gênero, não trata unicamente transcrever a linguagem oral para a escrita, mas ultrapassar barreiras, que podem ser moldadas em um novo estilo e, nessa perspectiva, levar o aluno a perceber que não existe um assunto totalmente novo, ele pode estar na letra de uma música, no *corpus* de um anúncio ou de uma propaganda, na regra de um jogo, um assunto que se

materializa em um novo texto, dentro de um novo gênero. Como se pode depreender dos estudos levantados a respeito da língua falada e da língua escrita, segundo Marcuschi:

Tanto a fala como a escrita não operam nem constituem numa única dimensão expressiva, mas, são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, da mímica, prosódia, etc. e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos), (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Para o autor as semelhanças entre o oral e o escrito são maiores do que as diferenças “[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade, ou em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém, deve inevitavelmente, compreender o que esse alguém disse ou quis dizer” (2007, p. 47). Ao propor um trabalho de produção de texto a partir do processo de retextualização, o texto sofrerá ajustes acentuados, mas não se distanciará do plano da coerência, pois, trata-se apenas de adaptações, Para isso Marcuschi cita quatro variáveis relevantes ao estudo da retextualização. São elas:

(1) Objetivo: neste caso pode-se alterar o nível de linguagem do texto, dependendo da finalidade da transformação. (2) A relação entre a produção do texto original e o transformador, o que pode acarretar alterações maiores ou menores. (3) A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. (4) Os processos de formulação típica de cada modalidade, (2001).

O texto retextualizado passa por etapas de um processo habitual mais brando, para outro que exige uma complexidade maior, uma espécie de gradação, em que o texto retextualizado exige maior atenção à sua textualidade.

Nesta Perspectiva, Koch (2002) estabelece que “os gêneros são relativamente estáveis”, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitas às modificações, por causa do intercâmbio com outros gêneros. A escolha do gênero canção, dentro do imenso universo da poesia, para o processo de retextualização, objetivou, inclusive, trabalhar com a oralidade, o entoar da canção, para estabelecer inferências que gerassem discussões. A atividade de retextualização - produção de um novo texto a partir de um ou, mais textos - fez com que ao refletir a leitura, pudéssemos compreender conceitos e estreitar laços com outras áreas de conhecimento, por isso o processo de retextualização procurou considerar as

condições de produção, recepção e circulação dos textos (lidos e ouvidos) e da própria retextualização.

Segundo Dell'Isola (2007), em seu livro: *Retextualização de Gêneros Escritos*: retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero. Para a autora, é esse desafio que torna a atividade interessante.

“o processo de retextualização envolve algumas tarefas: a leitura; a compreensão, a partir da observação e levantamento das características do texto lido” (17) entre elas: identificação do gênero, com base na leitura e compreensão; retextualização, portanto, é a produção de um texto a partir de outro; trata-se de uma atividade orientada, pelo professor, que faz uma exploração do gênero-produto da retextualização; e direciona seu trabalho para uma reescrita, orientada, em que o aluno possa permanecer ou migrar para outro gênero.

O conceito de retextualização pode ser, então, associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais, retextualização ocorre como: “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (DELL'ISOLA, 2007, p. 17).

Um bom exemplo de retextualização é a resenha. Retextualizar é o processo de criar novos textos a partir de um texto base. A estratégia de retextualização constitui-se, portanto, em uma atividade dinâmica, que proporciona ao aluno pausas para o ouvir, o falar e o registrar, uma proposta para que no decorrer das discussões, o aluno possa construir o seu “*projeto de dizer*”, a partir de diálogos internalizados, construir uma argumentação profícua, favorável à sua produção de texto.

Por muito tempo, para se trabalhar um texto, a escola privilegiava procedimentos desvinculados das situações de comunicação reais vivenciadas pelas crianças ou pelos adolescentes, sem ao que parece, considerar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento da competência textual, como comprovam alguns livros didáticos analisados para desenvolvermos esta pesquisa. Relatamos agora a abordagem da atual produção textual, na linha do tempo.

Na década de 60, conforme relato nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), começou-se a se estruturar, em Minas Gerais, a Tendência Liberal Tecnicista, segundo a qual a educação escolar deveria se organizar de acordo com o processo de aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para que o indivíduo se integrasse ao sistema global, atuando, assim, para o aperfeiçoamento da ordem social, na medida em que

iam se adequando às estratégias de ensino, à transmissão e à recepção de informações, à avaliação de comportamentos observáveis e mensuráveis.

Observamos o ensino em um livro didático de 1977, cujas autoras Iêda Dias Silva e Maria Vicentina de C. Carvalho descrevem a abordagem da composição e fazem críticas sobre as dificuldades na escrita de textos que os próprios professores teriam, caso se vissem diante de uma atividade de composição cujo tema lhes fosse totalmente desconhecido e se nenhum preparo prévio fosse feito. As autoras consideram ainda que essa situação teria sido responsável pela atitude de desgosto que muitas crianças revelavam diante do trabalho com aquela forma de produção de texto – composição. Nesse sentido, perguntaram:

A preparação para a composição, não seria o enriquecimento de experiências e do vocabulário de que falamos? Sim. Mas ao lado da preparação contínua, cada composição exige uma preparação próxima, específica, de acordo com o tema escolhido. A duração do tema específico vai variar de acordo com o nível de desenvolvimento da classe e com a dificuldade do tema apresentado. Se seus alunos têm dificuldades de se expressarem com lógica e clareza, e suas experiências sobre o tema são limitadas, o professor deverá fazer uma preparação específica, mais longa, usando centros de interesse (histórias, contos, etc.), e fará apreciação, analisando elementos como: inícios, finais, suspenses, características de personagens, humor. A diária do trecho lido com os já conhecidos, (*sic*) tornará a criança capaz de perceber as diferentes formas de apresentação dos fatos e das personagens, a maneira de iniciar e terminar a história, a importância dos diálogos, da ação, do humor e da originalidade dentro do enredo (SILVA; CARVALHO, 1997, p. 142-143).

Assim, a apreciação e a análise posterior dos trabalhos constituem forma de se compartilhar outros textos, de discuti-los e de proceder à sua subsequente correção.

Nessa mesma obra, Silva e Carvalho (1997) apregoam ainda que a criança tem mais interesse em falar sobre assuntos que conhece e dos quais, talvez, esteja mais consciente, sendo que se atinge nível mais alto de expressão criadora quando fala de si mesma.

No entanto, o texto das autoras nos permite facilmente perceber a imposição de um ensino hierárquico, repetitivo, infligido verticalmente, no qual se podava a criatividade, já que apenas após a preparação repetitiva da leitura da história pelo professor é que se frisava o início e o final do texto, que se apontavam os suspenses, as personagens, o humor, e que os alunos podiam (re)produzir sua composição. Enfim, a ordem era: repetir para decorar e, posteriormente, reproduzir um modelo. Nem por um momento sequer se falava em promover a discussão, em saber a opinião dos alunos sobre a história contada, em fazer análise crítica de textos circulados na sociedade e na mídia, muito menos se considerava o conhecimento prévio/anterior (enciclopédico, empírico e de mundo), condição essencial para o

desenvolvimento e para o progresso da aprendizagem, que sempre se constrói a partir das relações sociais, individuais e cognitivas. Se não se levar em conta tal conhecimento, o compartilhamento das ideias fica absolutamente impraticável.

A partir da década de 1980, a redação, como passa a ser chamada a antiga composição, ganha um aspecto totalmente técnico, e vários autores passam a abordar o ensino da escrita como técnica de redação, esquematizando o trabalho da seguinte forma:

Narração

1- Conceito.

a) Sequência de ações.

b) Personagens: características físicas e psicológicas.

c) Análise do fato: menção direta ou indireta dos espaços de tempo, lugar, personagens, fato, modo, causa para a construção do enredo, a sequência cronológica e psicológica, os estágios do enredo (complicação, clímax e desfecho), a dinamicidade da narração, a posição do narrador e as técnicas de discurso.

Descrição

Apresentação dos seres descritivos a partir das sensações físicas.

Dissertação

1- Conceito.

a) Introdução.

b) Desenvolvimento.

c) Conclusão.

Essa escrita como técnica de redação é ainda hoje utilizada em muitas escolas regulares e muito trabalhada nos cursos técnicos e pré-vestibulares.

Em alguns livros didáticos, os temas propostos se relacionavam com as unidades trabalhadas, em outros, não. Decorar o assunto do tema a ser desenvolvido cedeu lugar ao treino da técnica, acreditando-se que, com isso, a partir do momento em que o aluno dominasse a técnica, ele seria capaz de escrever sobre qualquer assunto (sem correr o risco de errar), de desenvolver o gosto pela escrita e de se tornar um escritor competente, ou seja, que esse indivíduo se tornaria capaz de se externar nas situações que o cotidiano lhe exigisse,

mediante objetivos predefinidos sobre o que e como escrever. No entanto, para quê escrever, isto é, o caráter funcional e a função social da escrita eram deixados de lado.

As técnicas de redação tinham o objetivo de treinar os alunos para o vestibular, sendo a narração e a descrição suportes de interpretação e de análise de textos, inclusive de obras literárias; já a escrita do texto dissertativo, requisito cumulativo de pontos no vestibular, seria garantida ao aluno, sobretudo no que tange à adequação ao tema e ao direcionamento da argumentação a partir desse tema.

Esse modelo de escrita instruía sobre o número de parágrafos que o aluno deveria redigir, o número de linhas que cada parágrafo deveria conter, limitando consideravelmente a criatividade dos alunos e suas intenções discursivas, enquadrando-os e engessando-os dentro de um modelo mecânico e técnico.

Nessa linha de raciocínio, escrever seria uma técnica (repetição)². Pertence a um método de ensino muito aplicado nas décadas de 1960 e 1970, principalmente no ensino do português e das línguas estrangeiras; nas décadas subsequentes, perpetuou-se no ensino em geral.

A partir de 1993, os CBC, documento da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, passam a priorizar a construção de novos conceitos para a prática da antiga redação de textos, cujo objetivo central era que o aluno passasse a produzir textos independentemente, sem temer críticas ou censuras. Passa, então, a redação, a se chamar produção de texto, embora, paralelamente, os livros didáticos continuassem a intitulá-la como ensino de redação.

A produção de texto supunha que se seguissem postulados como:

A metodologia orienta que o professor parta do princípio de que é a criança que constrói seu conhecimento e que a sua produção tem significado para ela, portanto, deverá ser valorizada. Por isso, a criança deve ser envolvida de maneira participativa, de forma que não só ouça e veja, mas faça. Nessa participação pode ocorrer conflitos. A criança então usará de outros meios, inclusive o de descobrir os seus próprios erros e corrigir-se, resolvendo a questão. Observa-se com esta postura metodológica que o enfoque deverá ocorrer no processo e não no produto final (MINAS GERAIS, 1993, p. 13).

O excerto advoga a construção progressiva do conhecimento pelo próprio aluno, nuance do construtivismo piagetiano que se deflagraria na década de 1980.

Os CBC introduziram, embora incipiente e timidamente, algumas mudanças no processo de escrita e de produção de textos; no entanto, a atividade continua tendo valor de

² Do inglês *drill*, técnica pertinente ao Behaviorismo, à abordagem behaviorista ou comportamental de ensino prevalente nos anos 1970 e 1980.

produto final da aprendizagem, ao contrário do que apregoa a última linha do excerto anterior: “Observa-se com esta postura metodológica que o enfoque deverá ocorrer no processo e não no produto final”.

O próprio documento afirma que o aluno deve ter espaço para produzir o que pensa e a liberdade de usar as palavras para produzir esse pensamento, sem receio de cometer deslizes de ortografia ou de concordância, mas sinaliza que os deslizes na produção do aluno são um indicador das necessidades a serem trabalhadas, ou seja, a produção de texto também é vista apenas como uma estratégia a serviço dos conhecimentos linguísticos.

A nova maneira de se trabalhar com a produção, então, não teria alterado nem o modo da produção dos textos nem os critérios de correção dos textos. Perdurou, assim, o mito do aluno escritor, pois nada se abordou naqueles CBC a respeito da questão da produção textual com os diversos gêneros de textos com os quais os alunos convivem e que experienciam diariamente em suas atividades sociais. Novamente, negligencia-se a função social da escrita.

Em contraposição a esses posicionamentos, nas décadas seguintes, rejeita-se a didática reprodutiva e elege-se uma nova forma de ensinar, inspirada no “aprender a aprender” ou “saber pensar”.

Os PCN (1998), inovaram o ensino da língua em vários aspectos; dentre eles, o que introduzia o ensino dos gêneros para a produção de textos, afastando-se, assim, da visão purista anterior, quando se sugeriu o deslocamento do olhar do educador da antiga correção para a interpretação, e o subsequente levantamento de falhas e dos deslizes para a apreciação e a avaliação dos recursos que o aluno já conseguia manobrar. A esse respeito, rezam os PCN:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas da unidade de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor: conjunto particular de sequências que compõem o texto (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao introduzirem o gênero, os PCN priorizam a situação dialogal, atribuindo o sentido da linguagem aos falantes da língua, aos discursos, à troca de informação, o que permite o confronto de opiniões e a negociação de sentidos, cujo objetivo é transformar o aluno em um usuário competente da língua. A modernização do ensino do texto exigia, pois, consequentemente, novas maneiras de se avaliar.

O foco do ensino da produção de textos se desloca para o uso do gênero nas diversas situações sociais diárias que fazem parte da vida das pessoas, deixando para trás a visão beletrista da estética do texto e do sujeito escritor, enfocando a visão de um sujeito agente e conhecedor de suas práticas sociais, através dos letramentos adquiridos em suas experiências diárias anteriores e atuais. Dessa maneira, o exercício da escrita nasce das necessidades impostas pela linguagem, pela oralidade, pelo discurso, pela exigência social das pessoas que se materializa através do texto.

A proposta curricular do estado de Minas Gerais, CBC (2005), veio esclarecer ainda mais sobre o ensino dos gêneros nas escolas, corroborando os PCN e aprofundando o assunto produção de textos, considerando, para isso, que “todo texto se materializa dentro de um gênero”.

Ao estudar o texto com os alunos, o professor, mediador do conhecimento, deve ter em mente que essa atividade envolve não apenas interlocutores empíricos, mas também a construção da imagem que esses interlocutores fazem de si mesmos e, principalmente, a cena enunciativa e o contexto interacional de comunicação verbal. Nesse sentido,

Contextualizar é, primeiramente, reconhecer a situação comunicativa de interação verbal iniciando por quem fala e para quem fala [...], na interação textual oral e escrita, lidamos sempre com imagens, distinguindo-as do autor e do destinatário empírico, é apenas parte do reconhecimento da situação comunicativa do texto, que busca responder também às questões onde e como se fala (MINAS GERAIS, 2005, p. 23-24).

O ensino da produção de textos na escola ganha, assim, novas dimensões e prioridades; a escrita passa a ser considerada não uma atividade para expor um ponto de vista, mas, sobretudo, para externar a realidade e suas mazelas, suas culturas, seus letramentos extraescolares advindos das necessidades diárias, as manifestações e as variedades de escolhas linguísticas. O ensino da língua passa a respeitar o sujeito em sua singularidade, como falante que escreve de acordo com as necessidades que surgem, levando em conta as interações sociais.

No entanto, apesar de tantas críticas à produção textual, aos textos curtos, às inadequações em relação ao desenvolvimento do texto e às muitas propostas de inovação, os problemas persistem, existem e se repetem. Além do mais, conteúdos e estratégias de ensino nem sempre estão ao alcance dos professores, e a sequenciação dos textos escritos, estratégia por meio da qual o texto se realiza, é pouco trabalhada em sala de aula e pouco contemplada nos livros didáticos, embora inserida nos PCN, cujos objetivos esperam que o aluno

Redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: relevância das partes e dos tópicos em relação aos temas e propósitos dos textos; a continuidade temática; a explicitação de informação contextual ou premissas indispensáveis à interpretação; à explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), (*sic*) que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário (BRASIL, 1998, p. 51).

Com as discussões sobre o ensino da língua, a partir de meados dos anos 1980, o texto passou a ser objeto de ensino na sala de aula, seguindo-se os novos paradigmas adotados pelos documentos oficiais.

Nos últimos trinta anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como se vinha processando o ensino de língua materna no Brasil. Há, nesses trabalhos, a preocupação de não só criticar as práticas de ensino de língua portuguesa e da escrita, mas oferecer uma nova abordagem do texto na sala de aula, tomando-o como “o meio pelo qual o discurso se materializa”. Já na década de 1980, alguns trabalhos da área de linguística ou da psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino/aprendizagem de língua escrita que a concebia apenas como código; dessa forma, entendia-se a leitura apenas como decodificação, e a escrita, apenas como produção grafo-motriz. A linguagem deixava de ser encarada menos teoricamente, como mero conteúdo escolar, e passa a ser entendida como processo de interlocução.

Nessa perspectiva a língua é entendida como produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção de texto (SANTOS, 2004, p. 27-37).

O trabalho de produção de textos é extremamente rico, pois nos permite verificar avanços e recuos no processo de desenvolvimento da atividade de escrita dos alunos.

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento, quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1993, p. 165).

Mas, para isso, é preciso ter clareza para que tanto o texto impresso como os textos dos alunos não sejam utilizados como pretextos para o aprendizado de gramática ou de palavras: não podemos, pois, trabalhar com significação e com o domínio do código como instâncias separadas. Segundo Geraldi:

Para que o sujeito se assumia como locutor, pressupõe-se que ele possa escolher as estratégias para dizer, sendo necessário que o professor, junto com seus alunos, trabalhe tais estratégias. As propostas de escrita devem ter clareza e serem desafiantes, interessantes, pressupor a existência de rascunhos, além de cumprirem sua finalidade: serem lidas, articuladas com a discursividade, leitura e produção, atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: “o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos e escrevemos” (GERALDI, 1993, p. 189-190).

Portanto, é vivenciando o estudo e experimentando o uso da língua que o aluno se constitui como sujeito do seu processo de ensino/aprendizagem, o que nos possibilitou a perceber os avanços e os recuos que, juntos, professores e alunos, enfrentamos neste processo.

A partir desse panorama, através das novas vertentes sobre o ensinar, o aprender e o pensar, o texto torna-se elemento essencial, o polo em torno do qual o ensino da língua deve girar. Nesse sentido, destaca Geraldi:

Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras, com as quais se poderiam construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção de texto exige articulações entre situações, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 1993, p. 13).

O valor semiótico do texto, do qual fala Geraldi (1993), ultrapassa as perspectivas da escrita e vai além dos discursos que nele se materializam na interdiscursividade.

Priorizar o texto como estratégia de ensino é priorizar a produção textual e os propósitos do texto, já que a leitura de textos é a base sobre a qual se deve construir a produção, não de forma mecanizada, mas esclarecedora, para que, ao ler um texto, o aluno perceba o processo de articulação sobre o qual comenta Geraldi (1993), ao criticar o valor que a escola anteriormente atribuía ao texto. O linguista ensina que “o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materializações se dão em texto”.

O produtor de um texto, tanto na modalidade escrita quanto na oral, aciona, ainda que inconscientemente, sistemas de conhecimentos como a coerência e a coesão, o conhecimento prévio (empírico, epistemológico e de mundo), os aspectos sociointeracionais, entre outros que vão conferindo sentido ao texto.

Koch (2003, p. 31), em *O texto e a construção dos sentidos*, afirma que, “dentro da concepção de linguagem como atividade interindividual, o processamento textual, quer em

termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma atividade de caráter linguístico e de caráter sociocognitivo”. Ela explica que:

[...] dentro dessa concepção, o texto é conhecido como manifestação verbal, construída de elementos linguísticos de diversas ordens selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural. Nessa atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual (KOCH, 2003, p. 31).

Koch (2003) ressalta também que, na perspectiva do produtor do texto, a atividade expressiva necessita de um “projeto de dizer”, e o interpretador (leitor/ouvinte/interlocutor) precisa de uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto, a partir das pistas e das sinalizações oferecidas pelo texto. Produtor e interpretador atuam no jogo da linguagem, mobilizando “uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido”.

Ainda, Koch (2003) ensina que, por conhecimento linguístico, compreendem-se os aspectos gramaticais e lexicais. O conhecimento sociointeracional é referente às ações verbais, ou seja, às interações ensejadas através da linguagem. Os conhecimentos enciclopédico e de mundo, ou ainda, o empírico, representam o que se encontra armazenado na memória (de longa duração) de cada pessoa, seja do tipo declarativo (proposições a respeito de fatos do mundo), seja episódico (os “modelos cognitivos” sócio-culturalmente determinados e sócio-historicamente construídos e adquiridos através da experiência).

No mesmo livro, Koch (2003) afirma que um texto se constitui enquanto tal quando os parceiros de uma atividade comunicativa, diante de uma manifestação linguística, são capazes de construir para ela determinado sentido. Isso reflete uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional. O sentido, portanto, não está no texto, mas “se constrói a partir dele”, no processo de interação. O leitor também mergulha nos explícitos e nos implícitos a partir de suas vivências, para empreender e para compreender o dito e o não-dito. Nessa perspectiva, define-se texto como

[...] uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 1992, p. 8-9).

Essa conceituação feita pelos autores demanda a presença do texto na vida, como testemunha da história de cada um. Nessa linha, trazer o texto para a sala de aula é, literalmente, fazer uso de um recurso que ultrapassa qualquer outro recurso didático moderno; é saber se valer daquilo que é inerente a todas as pessoas, indispensável e insubstituível. Ensinar através do texto e para o texto é muito mais do que ensinar uma atividade isolada de leitura ou de semântica; é ensinar a escrita, a articulação das ideias, a união do binômio “leitura e escrita”, tão almejado pelos professores, de forma a se fazer expressar o pensamento como o falante deseja, explorando, em seu favor, as palavras que se completam, tecendo ideias e construindo enunciados. Tudo isso em meio à extensão significativa, que é compreendida por Marcuschi (1983) do seguinte modo:

[...] o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

A partir da análise em avaliações de vestibulandos, Moreira (1991) identificou como problema a dificuldade dos alunos quanto ao avanço da informação, encarando-a sob três prismas: a falta de conhecimento, um problema de lógica e um problema discursivo envolvendo a coerência.

Sobre o prisma falta de conhecimento, a autora postula que “os textos produzidos por alunos são problemáticos no que tange ao fluxo de informação, porque estes não têm o conhecimento necessário sobre o assunto a ser desenvolvido” (MOREIRA, 1991, p. 4). O problema de lógica, reflete-se na questão da circularidade, segundo a autora, “a repetição das ideias é o que impede o texto de avançar” (1991, p. 5). O problema discursivo envolve a coerência, a autora afirma que “é preciso admitir que os estudantes não são alertados para o fato de que, num texto, deve haver equilíbrio entre informação nova e informação dada” (1991, p. 9). Por esse motivo eles não se questionam sobre a quantidade de informação a ser introduzida ou repetida nos textos que produzem: ora detêm-se explicando termos sobejamente conhecidos, ora elaborando ideias mais do que o necessário, ora repetindo pontos de vista. A autora faz uma crítica sobre a correção dos textos dos alunos, sobre a cultura dos grifos em vermelho, sobre os enunciados que possuem má formação.

As avaliações textuais, infelizmente, ainda são corrigidas com ênfase no “erro ortográfico” e nas construções consideradas inadequadas; também é comum o uso de grifos para evidenciar essas más formações. Ao procedermos às avaliações dos textos dos alunos (9º ano do ensino fundamental), partimos da observação das condições de produção a fim de realizarmos uma análise que conjugasse o produto e o processo das produções de texto escolares, estabelecendo-as como material de pesquisa. O estudo dos dados obtidos das análises se ateve, especificamente, à organização e ao desenvolvimento da progressão textual, restringindo-nos, ainda mais, aos aspectos de continuidade, considerando-se, para tanto, os conhecimentos linguísticos, de acordo com os ensinamentos de Koch (2005; 2006; 2009), Marcuschi (2001; 2008), Abaurre (2002) e Orlandi (1987).

Evitamos a avaliação (im)positiva, centrada nos “erros” gramaticais, que, segundo Orlandi (1987), avalia tomando-se por base as noções de “erro” e de “culpa”, contrapondo os sentimentos de fracasso, pelo aluno, e de vitória, pelo professor. Assim, fizemos a eleição de critérios de correção para os textos de acordo com a “perspectiva positiva” tomando como base preceitos estabelecidos por Abaurre *et ali* (2002, p. 23), em que todo texto deveria ser avaliado com base em quatro critérios: “pertinência ao tema; pertinência ao gênero; coerência e coesão”.

Tudo isso, considerando-se que a construção de um texto requer não só um conhecimento a respeito do tópico discursivo a ser desenvolvido, mas também sobre as formas de interação, por meio da linguagem, sobre os processos de construção textual e de estruturas linguísticas, sobre as orientações interacionais e a estrutura textual. Há, pois, o envolvimento de conhecimentos (linguístico, enciclopédico, de mundo, sociointeracional). No texto escrito, há sequenciação, dificuldade em dar prosseguimento ao tema, já que os alunos sempre fazem uso de uma sequência muitas vezes semelhante a uma listagem, distanciando-se da oralidade, na qual o texto, por si só, se constrói através da interação entre os interlocutores, por meio de atitudes e emoções, pelo uso de recursos não verbais, meios que fazem parte da realidade, mas que passam despercebidos a esses autores adolescentes.

O conteúdo temático do gênero prioriza: a avaliação social e a relação com o todo concreto do enunciado. A avaliação social evidencia que o contato do gênero com o referente não é neutro. Ela define todos os aspectos do enunciado, isto é, determina a escolha do conteúdo e da forma, e ainda estabelece a relação entre eles. Como se pode observar na abordagem enunciativa de Bakhtin e Medvedev, que “salientam que o tema não é uma propriedade da estrutura frasal, mas é composto no todo da obra, na sua relação com as

circunstâncias temporais e espaciais, em suma, na situação de comunicação concreta. O que fica claro que o tema é um elemento do discurso e não das formas linguísticas” (GRILLO, 2006).

A produção de texto destinada à avaliação diagnóstica foi aplicada de forma espontânea, com a leitura de alguns textos sobre um tema atual. Logo após, algumas perguntas para reflexão sobre o texto foram feitas como uma atividade usual de sala de aula, com a finalidade de não interferir nos resultados. Dessa forma, os alunos se sentiram à vontade para escrever.

Neste Capítulo, expusemos algumas questões que se fizeram pertinentes e que alicerçam esta pesquisa. Em seguida, no Capítulo 2, delineamos os procedimentos metodológicos que foram usados em nosso estudo.

2 METODOLOGIA

O nosso estudo foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica, da pesquisa-ação e da pesquisa-intervenção. O primeiro *corpus* para análise foi formado por textos argumentativos construídos por uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir dos quais iniciamos a investigação sobre a progressão temática e, posteriormente, elaboramos e aplicamos a intervenção, que se pautou em atividades de leitura, análise e discussões em rodas de conversa, usando os benefícios da estratégia da retextualização para a realização final do artigo de opinião. *A priori*, o objetivo foi evitar que, durante o percurso, os trabalhos sofressem interferências externas e não registrassem a realidade tal como ela realmente se apresentava. A intervenção pedagógica se delineou a partir da análise das teorias dos autores abordados e discutidos no Capítulo 1.

2.1 Sobre a pesquisa-ação

A pesquisa-ação se fez necessária para o desenvolvimento de um processo reflexivo, para o conhecimento e para a reflexão sobre a prática. Para a transformação do meio, aplicamos a intervenção, que se constituiu como a ação para intervir no problema, buscando solucioná-lo.

Thiollent (2004) utiliza o termo metodologia da pesquisa-ação, definindo-a como sendo um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

2.2 Sobre a pesquisa-intervenção

A pesquisa intervenção, por sua vez, insere-se no conjunto de pesquisas participativas e busca “investigar a vida da coletividade na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66), interrogando os sentidos que se cristalizam nas instituições.

Esse tipo de pesquisa se constitui, então, em uma proposta de entendimento da realidade sociopolítica para, conseqüentemente, propor uma ação transformadora por meio de intervenção micropolítica na experiência social, na medida em que busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que facilita novos modos de subjetivação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

As estratégias de intervenção, com isso, como prática desnaturalizadora, o que inclui a própria instituição da análise, têm como alvos a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas, (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Segundo as autoras, entre os pontos que têm norteado esse tipo de pesquisa, podem ser destacados:

Mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre a gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento dos especialistas instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial, ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

É, pois, uma “ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 72). Por isso mesmo, um modo de intervenção, pois recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade e pragmática.

Tais pesquisas constituem-se, como já relatado, um meio de ação, uma proposta de mudança que o pesquisador oferece aos pesquisados e aos professores. Trata-se de uma ação em que pesquisador e pesquisado são beneficiados diretamente. Com base nos estudos desenvolvidos neste trabalho e a partir da análise das produções escritas dos alunos, sugerimos a intervenção pedagógica, construindo, para isso, um plano de trabalho que se desenvolveu através de estratégias criadas para abrir diálogos e discussões que desencadeassem nos alunos um “projeto de dizer”, no que se refere às reflexões de Geraldi (1991), ao pensar a escrita como consequência. É necessário, pois, que

Se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, como sujeito

que diz o que diz para quem diz e se escolham estratégias para realizar [...] (GERALDI, 1991, p. 160).

Desse modo, entendemos a atividade de produção de textos como uma relação de interdiscursividade, em que alguém diz algo para alguém. Por isso, os trabalhos partiram de discussões anteriores, de situações reais das funções da escrita, do recontar, da reescrita, da paráfrase, do diálogo com os conhecimentos e com a realidade; assim, direcionamos o encontro dialógico, das palavras de quem escreve com a palavra do outro (quer seja escritor de outros textos, quer seja leitor de quem escreve). Compreendendo que a escrita não é a simples transcrição da fala e que é permeada durante o processo e reestruturação de textos, planejamos um momento especialmente rico para comentários profícuos favoráveis a outras discussões em torno da língua. Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos (individuais, em duplas, em grupos ou coletivos), pudemos observar, de acordo com as necessidades deles, quais os objetivos para a reestruturação: unidade temática, sequência lógica, coerência, clareza, ampliação de ideias, paragrafação, enfim, os elementos que formam e que dão sentido ao texto, sendo trabalhados alguns aspectos de cada vez.

A importância deste trabalho está atribuída à análise dos textos dos alunos, a qual nos permitiu verificar o desenvolvimento da progressão temática: a autonomia argumentativa com que avançaram em relação a trabalhos anteriores e, com que, conseqüentemente, precisamos replanejar, renovar e intensificar estratégias para alcançarmos nossos objetivos, tendo em vista a argumentação, encadeamentos e expressividade. O uso de práticas metodológicas, à luz das teorias da Linguística Textual e a avaliação qualitativa. Numa perspectiva horizontal, Professor e aluno como sujeitos mediadores. Importa salientar que o trabalho de reestruturação permitiu-nos ampliar as estratégias do dizer, uma vez que nos oportunizou verificar as diversas maneiras de escrita sobre um mesmo assunto. É preciso saber que a apropriação da escrita sistematizada é um processo que não ocorre apenas nos primeiros momentos de estudos; para que o aluno aprenda a reestruturar o seu texto sozinho, é necessário um caminhar constante durante esse processo de apropriação. Aos poucos, ampliamos os trabalhos de equipe, reestruturando os textos e oportunizando a troca de textos entre aluno/aluno e professor, pois a escrita de um texto sempre supõe um leitor. Em seguida, cada aluno retornou a seu texto, analisando, negociando, cedendo, rejeitando, reescrevendo-o antes de entregá-lo ao professor.

Procuramos, assim, nos afastar do texto tarefa escolar e do livro didático, trabalhos muitas vezes realizados apenas como mais uma atividade escolar, e das atividades indicadoras

de resultados diagnósticos sobre os conhecimentos linguísticos, como regras gramaticais e ortográficas e conteúdos correspondentes à norma culta. Evitamos o processo de repetição, em que muitas vezes a escrita na escola se resume, e procuramos buscar uma situação interlocutora, em que houvesse uma atividade de interação, cujos sujeitos interagentes pudessem exercer sua expressividade, distanciando-se do texto premiado, mas priorizando a publicação e a circulação dos textos na escola. A proposição do tema não buscou normatizar e limitar a situação de escrita, sendo proposta como consequência das situações planejadas e vivenciadas pelos alunos. A temática social escolhida objetivou nortear os alunos sobre assuntos comuns, rotineiros, nem sempre percebidos por eles, mas que são causas sociais que devem ser trazidas para o ambiente escolar, como centro das atenções, matéria-prima para a argumentação. As estratégias metodológicas se desenvolveram, basicamente, sobre atividades prévias, que procuraram estimular a escrita e preparar os alunos para mecanismos de reflexão sobre a produção de texto em momentos distintos, construindo letramentos para que pudessem operar em situações independentes, exigências futuras que a vida possa lhes exigir.

A análise dos dados obedeceu aos aspectos qualitativos e quantitativos, sendo necessário, primeiramente, definirmos a unidade de análise que, por sua vez, se constituiu na forma pela qual os dados foram organizados. Definimos, assim, o que interessava investigar, o que, no caso, se tratou da progressão temática em textos argumentativos. Iniciamos com a elaboração de atividades que serviram para delimitar o problema, a proposição das estratégias de intervenção aos indivíduos investigados. Procuramos, pois, (a) discutir como a análise assim estruturada poderia ajudar a gerar uma melhor compreensão do problema; (b) reunir informações em unidades maiores para que pudéssemos ter uma descrição geral da experiência interativa; (c) colher dados, por meio de atividade diagnóstica; (d) delimitar o problema e fazer pesquisas bibliográficas sobre o fenômeno investigado; (e) aplicar atividades de intervenção pedagógica e coletar o *corpus* para a análise.

No segundo momento, agrupamos textos, observando alguns critérios como suporte para a análise, como alguns itens ligados ao mecanismo de prospecção: (a) compreensão do tema; (b) argumentos (encadeamentos sem rupturas, mantendo a unidade textual com harmonia e coerência); (c) encadeamentos com rupturas parciais de pelo menos um parágrafo, formado por dois ou três períodos; (d) encadeamentos fragmentados em todos os parágrafos e estruturação dos tópicos; (e) expressividade. Assim,

Nesse contexto, a metodologia adaptada integra-se predominantemente no paradigma qualitativo e quantitativo, e considera para isso a aplicação, objetivos e

relação com os participantes para tentar compreender, de forma sistemática, a ação planejada (THIOLLENT, 2004, p. 106).

Com a prática do cotidiano escolar, “o efeito de uma determinada intervenção pedagógica” ou a busca por “possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) para uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola” foi no que se pautou a metodologia aplicada neste trabalho (THIOLLENT, 2004, P. 107).

Os pesquisados tiveram participação ativa e determinante no movimento e na direção das ações do estudo, pois, ao se fazer uso da pesquisa-ação, é importante que questionários e atividades reflexivas sejam projetados pelo próprio grupo participante. O grupo pesquisado foi coordenado pelo professor coordenador do projeto, o qual elaborou instrumentos de coleta de dados que visaram à obtenção de informações pertinentes ao objeto de estudo e de interesse, como atividades pedagógicas relacionadas à leitura, à discussão, à interatividade, as quais abriram caminhos para a efetiva produção de texto.

O professor participante das atividades fez anotações sobre o que observou durante a atividade. Posteriormente, realizou-se reunião com o grupo de pesquisa (pesquisador e pesquisado), partilhando-se observações e iniciando-se a reflexão sobre os resultados, buscando, no fazer pedagógico, em equipe, tomar decisões que oferecessem uma ação transformadora e consciente sobre as questões levantadas, analisadas e estudadas, objetivando o bom desempenho da progressão temática.

Dessa forma, foi fundamental que se delineassem pesquisas que permitissem tanto conhecer a realidade escolar, as habilidades e as competências dos alunos, os letramentos já adquiridos e os principais problemas apresentados, quanto propor intervenções adequadas para desenvolver habilidades que contribuíssem para a melhoria do processo de produção textual.

Dessa maneira, conforme referido anteriormente, o nosso estudo se desenvolveu em três etapas, a saber:

1ª etapa: elaboração e aplicação de atividade diagnóstica com coleta de dados e informações.

2ª etapa: elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção com nova coleta de dados.

3ª etapa: análise comparativa dos dados coletados nas fases diagnóstica e de intervenção.

2.3 Procedimentos metodológicos

2.3.1 Etapa 1– Diagnóstica

Nessa etapa, o objetivo foi diagnosticar as dificuldades dos alunos em relação à progressão temática em texto de opinião. Os procedimentos metodológicos utilizados foram:

1. Proposta de produção textual (artigo de opinião).
2. Análise das produções e coleta dos dados.
3. Categorização dos dados tendo em vista o tipo de dificuldade encontrada, de acordo com os seguintes aspectos: (a) sequenciação organizacional; (b) propriedades da progressão textual; (c) perfil de pertinência temática (assunto).

2.3.2 Etapa 2 – Intervenção

Procedimentos metodológicos:

1. Elaboração da proposta de intervenção, tendo em vista a categorização dos dados.
2. Aplicação da proposta de intervenção.
3. Análise das produções e coleta de dados.
4. Categorização dos dados.

2.3.3 Etapa 3 – Análise comparativa dos dados

Procedimentos metodológicos: análise comparativa, tendo em vista os dados da etapa diagnóstica e da etapa de intervenção.

Ressalta-se que foi pedido consentimento (ANEXO A) dos pais para que os dados coletados nas produções textuais dos alunos pudessem ser usados nesta pesquisa, esclarecendo a eles que a identidade de cada aluno seria preservada.

O cronograma e as etapas do projeto podem ser resumidos conforme se expõe no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Cronograma de desenvolvimento do projeto de ensino

MÓDULO	ATIVIDADES	DATAS DE REALIZAÇÃO
1º momento	1 Conversa sobre a importância da escrita e da leitura. 2 Proposta para diagnosticar e detalhar o problema. 3 Questionário. 4 Levantamento de dados. (3 aulas).	15 a 17 de abril/2015 (4 aulas)
2º momento	Aplicação da intervenção e tessitura do texto. Texto I Texto I: “Tecendo a manhã”.	Início da Intervenção 22/4/2015 e 23/4/2015 (2 aulas)
3º momento	1ª Roda de conversa (2 aulas). Texto: Texto II: Canção “Asa Branca”, Luiz Gonzaga. 1 Argumentação sobre a importância da leitura. 2 leitura e a Produção de Texto. 3 A leitura e o mundo (2 aulas). 4 Causa e efeito.	27/4/2015 e 28/2/2015 (4 aulas)
4º momento	Texto III: Canção “Brasil” de Cazuza. 2ª Roda de conversa (2 aulas). Texto IV: Artigo de opinião (2 aulas). Revisão e entrega dos textos aos alunos (2) aulas. Análise dos resultados.	29/04/2015 a 30/04/2015 (4 aulas) Maio/ 2015

2.4 Etapa final da intervenção

Publicamos os textos através de um mural. O professor mediador dividiu a sala em equipes para a distribuição das tarefas, sendo feita a escolha dos textos por equipe, correspondendo a cada módulo. As estratégias utilizadas são elencadas a seguir.

- i) Uso de recursos visuais e audiovisuais (textos, letras de músicas, som, *data show*, *pendrive*, lousa, livros etc.).
- ii) Trabalho em equipe.

- iii) Criação do *e-mail* da turma para facilitar a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno.
- iv) Leitura e escrita de textos.
- v) Publicação dos textos em mural da escola.
- vi) Avaliação final do plano de trabalho.
- vii) Relatório sobre os resultados.

Após ter sido explicitada a metodologia utilizada neste trabalho, no próximo capítulo, abordamos detalhadamente o plano de trabalho aplicado na etapa de intervenção.

3 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Elaboração e aplicação de atividades

No primeiro momento, procedemos ao planejamento de algumas atividades para a realização da produção de texto diagnóstica. Para tanto, utilizamos textos que abordavam sobre a crise hídrica no Sudeste, já que, nesse período, entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015, houve bastante discussão em torno desse assunto e grande repercussão nas redes sociais, envolvendo a participação de políticos, ambientalistas, sociólogos e da população em geral. A proposta partiu da leitura de alguns textos do gênero notícia e do gênero reportagem; em seguida, propusemos o debate, usando como estratégia os recursos fato e opinião; causa e efeito. A dinâmica se fez através de uma simulação de entrevista: o professor iniciou com uma pergunta a um aluno que, depois de respondê-la, fez a mesma ou outra pergunta a um colega. Sugerimos, para tanto, algumas questões:

- . O que ocasiona a seca que atinge o Sudeste?
- . Quais as consequências dessa seca?
- . O que isso significa para a economia do país?
- . O que levou a essa situação catastrófica?
- . O que se pode fazer para reverter essa situação?

Texto 1 – A água no mundo

No dia 22 de março, é comemorado o dia mundial da água. Se hoje os países lutam por petróleo, não está longe o dia em que a água será devidamente reconhecida como o bem mais precioso da humanidade. A Terra possui 1,4 milhões de quilômetros cúbicos de água, mas apenas 2,5% desse total é doce. Os rios, lagos e reservatórios de onde a humanidade retira o que consome só correspondem a 0,26% desse percentual. Daí a necessidade de preservação dos recursos hídricos. Em todo mundo, 10% da utilização da água vai para o abastecimento público, 23% para a indústria e 67% para a agricultura. A água doce utilizada pelo homem

vem das represas, rios, lagos, açudes, reservas subterrâneas e em certos casos do mar (após um processo chamado dessalinização). A água para o consumo é armazenada em reservatórios de distribuição e depois enviada para grandes tanques e caixas d'água de casas e edifícios. Após o uso, a água segue pela rede de captação de esgotos. Antes de voltar à natureza, ela deve ser novamente tratada, para evitar a contaminação de rios e reservatórios.

Fonte: Projeto “Brasil das águas”, 2013.

Texto 2 – A água no Brasil

O Brasil é um país privilegiado no que diz respeito à quantidade de água. Tem a maior reserva de água doce da Terra, ou seja, 12% do total mundial. Sua distribuição, porém, não é uniforme em todo o território nacional. A Amazônia, por exemplo, é uma região que detém a maior bacia fluvial do mundo. O volume d'água do rio Amazonas é o maior do globo, sendo considerado um rio essencial para o planeta. Ao mesmo tempo, é também uma das regiões menos habitadas do Brasil.

Em contrapartida, as maiores concentrações populacionais do país encontram-se nas capitais, distantes dos grandes rios brasileiros, como o Amazonas, o São Francisco e o Paraná. O maior problema de escassez ainda é no Nordeste, onde a falta d'água por longos períodos tem contribuído para o abandono das terras e para a migração aos centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, agravando ainda mais o problema da escassez de água nestas cidades.

Além disso, os rios e lagos brasileiros vêm sendo comprometidos pela queda de qualidade da água disponível para captação e tratamento. Na região amazônica e no Pantanal, por exemplo, rios como o Madeira, o Cuiabá e o Paraguai já apresentam contaminação pelo mercúrio, metal utilizado no garimpo clandestino, e pelo uso de agrotóxicos nos campos de lavoura. Nas grandes cidades, esse comprometimento da qualidade é causado por despejos de esgotos domésticos e industriais, além do uso dos rios como convenientes transportadores de lixo.

Fonte: Projeto “Brasil das águas”, 2013.

Texto 3 - Seca histórica transtorna a vida dos moradores de São Paulo

Paulistanos se veem diante de uma das piores crises de abastecimento já registradas e recorrem a caminhões-pipa e galões de água mineral.

Seca histórica transtorna a vida dos moradores de São Paulo Bruno Alencastro/Agência RBS

Em todas as regiões da cidade, moradores reclamam da situação precária do fornecimento de água. Habituada ao excesso e à pujança, a cidade mais rica e populosa do Brasil enfrenta o drama da escassez do bem mais precioso que há. Os 11 milhões de habitantes de São Paulo, responsáveis por gerar quase R\$ 500 bilhões por ano em riqueza, nos últimos meses observam com assombro suas torneiras secarem. Como resultado, a vida na principal metrópole brasileira vem sendo condicionada pela aridez de seus mananciais: atos corriqueiros como beber água, tomar banho ou lavar louça se tornaram desafios em razão da estiagem e da falta de planejamento das autoridades.

Fonte: GONZATTO, 2014.

No decorrer da aula, várias questões foram surgindo e sendo exploradas. Os alunos participaram ativamente, uma vez que o assunto era do interesse de todos e uma situação comum na nossa região, onde a chuva ocorre somente no verão e cuja principal ocupação é a agropecuária. Para não interferir nos resultados, sugerimos então a produção de textos de maneira informal, para que realmente refletissem a realidade da escrita desses alunos. A proposta de redação continha os textos retirados da *internet*, para que os alunos pudessem fazer uma leitura a mais sobre o tema discutido. Distribuído o material, verificamos a presença de 33 (trinta e três) alunos; no final dos trabalhos, 29 (vinte e nove) entregaram os textos.

De acordo com o já relatado anteriormente, imaginamos que os resultados fossem satisfatórios, no entanto, percebemos que, apesar do desempenho oral, a turma apresentou grande dificuldade para transpor as ideias e fazer a textualização, isto é, tecer as ideias. Dividimos os textos em três grupos, aqui representados através de alguns textos, e procedemos à análise, focalizando a atenção sobretudo no fio condutor, nos aspectos de

retroação e de prospecção, privilegiando, é claro, a prospecção. Ativemo-nos especificamente nos aspectos da progressão temática, priorizando a capacidade dos alunos em compreenderem o tema, levantarem e ampliarem argumentos, definirem uma tese e argumentarem sobre ela, além da articulação entre os parágrafos, pois a propriedade de disposição de enunciados é o que garante a compreensão e a tessitura textual.

3.2 Amostra dos textos

A seguir, apresentamos alguns textos³ desenvolvidos a partir do tema “A crise hídrica no Sudeste”.

Texto I - A crise hídrica no sudeste

A seca ameaça a população da região Sudeste.

Muitas pessoas já estão sofrendo com a falta de água, São Paulo é a capital mais atingida.

O governo promete resolver a situação, o tempo passa e tudo continua do mesmo jeito.

Texto II – A crise hídrica na região Sudeste

A falta de chuvas na região Sudeste vem sendo um dos problemas mais difíceis de ser resolvidos, pois, a maior cidade da América Latina está sem água, não há água nem para beber.

O Brasil é o país que tem mais água potável no mundo, porém não sabe como usá-la. Fica esperando a chuva e quando não chove coloca a culpa nos políticos e até em São Pedro.

Texto III – A crise hídrica no Sudeste

A água é um recurso natural muito importante para a humanidade, por isso, devemos preservar a natureza, para que ela nunca falta.

Texto IV – A crise hídrica no Sudeste

A crise da falta de água chegou a São Paulo. Região conhecida por ter água em abundância, São Paulo é também o principal polo econômico do país, porém se não tem chuva, não tem água, se não tem água não tem progresso.

Enfim, todos agora vão se preocupar com a natureza, pois, a seca atingiu uma região rica, o que está acontecendo em São Paulo, já acontece há muito tempo em outras regiões do país.

Texto V – A crise hídrica no Sudeste

O Brasil é um país privilegiado no que diz respeito à quantidade de água. Tem a maior reserva de água doce da Terra.

Agora, seca histórica transtorna a vida dos moradores de São Paulo.

Em todas as regiões da cidade, moradores reclamam da situação precária do fornecimento de água.

A água não chega nas torneiras, pq não chove, assim q voltar a chover tudo vai ficar normal como antes.

3.3 Análise dos dados

3.3.1 Sequenciação organizacional

Na amostragem, organizamos o perfil dos textos dos alunos e fizemos uso da apresentação de acordo com os problemas apresentados.

As produções de texto apresentadas pelos alunos não determinaram um eixo discursivo articulado que apresentasse uma argumentação ou uma contra-argumentação sobre um ponto de vista; percebemos, inclusive, rupturas entre a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, sem discussão adequada. Os encadeamentos foram parciais, de, pelo menos, dois parágrafos; houve fragmentação entre os parágrafos e pouca problematização, o que deixou a configuração organizacional comprometida. Em 70% (setenta por cento) dos textos, os argumentos não se apresentaram encadeados em um eixo contínuo e articulado. Os alunos optaram por escreverem textos-síntese, textos-listagem e textos-cópia dos textos lidos. Não houve problematização do tema e os encadeamentos apresentaram-se com rupturas parciais ou totais dos argumentos. Percebemos no primeiro momento que, além de se fazer um trabalho voltado para a progressão temática, também deveria ser feito um trabalho que implicasse em desenvolver o gosto pela escrita bem articulada, direcionada a determinado público, comprometida com um “projeto de dizer”; surge, então, a necessidade da exposição dos textos para reforçarmos, junto aos alunos, o compromisso, o interesse e a dedicação à escrita.

Os índices ainda revelaram que os alunos têm pouca habilidade em aplicarem os mecanismos de retroação e de prospecção, de adequação e de construção de um eixo discursivo. Em nenhum caso houve movimento de retroação, em que um argumento retoma outro já citado, articulando ou complementando uma informação. A prospecção surgiu como ideias novas, informações em torno do tema, mas houve pouca argumentação sobre o tema, apenas a repetição de um discurso citado, repedido pela mídia.

3.3.2 Propriedades da progressão textual

Ao analisarmos as formas de remissão à proposta (pertinência temática – assunto), à complementariedade e à direcionalidade, observamos que os alunos introduziram informações, embora não fazendo o movimento de retomada nem se preocupando em empregar marcadores textuais que adicionassem informações, ora seguindo adiante, ora retomando o que já se havia dito. Observamos que os textos não desenvolveram esses

aspectos, limitando-se à escrita em citações independentes, distanciando-se da argumentação, preocupando-se apenas com a listagem de informações repetidas e transcritas da mídia.

3.3.3 Perfil de pertinência temática: assunto

A avaliação diagnóstica demonstrou que os alunos limitaram-se à transposição e à justaposição de temas, sem se preocuparem em desenvolvê-los para assegurar o vínculo entre o dado e o novo, ou seja, aquilo que se pede e o que se pretende expor. Assim, comprometeu-se a tessitura das ideias no texto. Não procuraram contemplar o trajeto de assimilação, de reestruturação e de modificação, apontadas por Bakhtin, para “o dado e o criado”, estabelecendo o equilíbrio entre o saber-dizer e o dever-dizer, demonstrado pela articulação bem realizada. Ao invés disso, revelou-se a dificuldade de manter a continuidade temática, da pertinência na progressão do tema. Bakhtin sinaliza que:

O enunciado sempre cria algo que, antes dele nunca existira, algo novo e irreproduzível [...]. Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada [...]. O dado se transfigura no criado. (BAKHTIN, 2000, p. 348).

Observamos, assim, a importância da direcionalidade, de combinar para obter resultados, de observar que cada palavra precisa refletir o tema e relacionar-se a uma tese que se desenvolve na articulação entre os elementos, os quais se atraem e se retraem, estabelecendo a tessitura textual. Com base nessas reflexões é que se fez necessária a intervenção pedagógica, a qual constitui o último capítulo deste trabalho.

3.4 Plano de trabalho

O plano de trabalho foi elaborado tendo em vista o objeto desta pesquisa, os objetivos e a hipótese e constitui-se como o meio para a realização da intervenção, como forma de transformação da realidade, de uma nova abordagem significativa para a prática da produção de texto em salas de aulas do ensino fundamental.

3.4.1 Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática

A retextualização ocorreu gradativamente, iniciando-se com a leitura de poemas para que se fizesse uma reflexão sobre a progressão temática; o tema “*Exclusão Social*” foi introduzindo através de canções, que geraram as discussões em meio às rodas de conversa e, finalmente, a realização da produção de texto, artigo de opinião.

Marisa Lajolo (2001) advoga:

A Literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que nós lemos marca. (LAJOLO, 2001, p. 44-45).

A proposta de ensinar aos alunos a produção de texto a partir da canção, gênero escolhido, procurou explorar as várias possibilidades da linguagem e os muitos recursos oferecidos pela literatura para aguçar o desejo de escrever sobre conflitos e sentimentos humanos, sociais ou individuais, incitando os alunos a interagirem com e entre as canções para manifestarem o seu pensamento e, conseqüentemente, influenciarem a sua criatividade para argumentarem, narrarem e descreverem um acontecimento. A canção permite o diálogo com os conhecimentos prévios e facilita ao aluno aprofundar-se em um tema.

Trabalhar com a canção significa investir em uma expressão maior, em um diálogo íntimo que o ser humano mantém consigo mesmo. Uma aula de texto já é, por si só, desafiadora, tarefa que o professor sabe que exige criatividade e respeito aos pontos de vista dos alunos, afinal, conflitos são gerados e o docente precisa ser imparcial. O aluno, por sua vez, sente-se desprotegido; oralmente, todos ajudam, concordam, discordam e provocam, mas, na hora da escrita, ele se sente sozinho. Se os professores temem a oralidade, os alunos temem a escrita. É assustadora a folha de papel em branco diante do sujeito.

Direcionar o olhar para a produção de texto não significa olhar para “erros” comuns de língua (grafia, gramática, pontuação), os quais sabemos que os alunos cometem, dada a dificuldade que eles apresentam para lidar com o uso adequado das regras ortográficas e gramaticais, mas sim olhar para questões que passam despercebidas por muitos professores que preferem valorizar a estrutura da frase ao invés de enfocá-la sob as perspectivas dialógica, enunciativa e interdiscursiva, questões que são simplesmente ignoradas.

Assim, à luz das teorias de Koch (2012, p. 32), construímos o plano de trabalho. A autora aborda o texto e a construção de sentidos, e tem a concepção de produção de texto

como “uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividade”; além disso, “a organização da informação semântica [...] se distribui, entre o dado e o novo”, com ancoragem na informação dada, na qual se opera a progressão textual, estabelecendo-se a relação tema-rema.

Marcuschi (2008, p. 50) questiona: “Quando se ensina língua, o que se ensina? Quando se estuda língua o que se estuda?”. Suas análises da língua, com base na produção de texto, são as noções de língua adotadas nesta investigação que se baseou também nas análises e na reflexão sobre o desenvolvimento das relações de textualidade e tessitura nos textos dos alunos, teorias que contemplam os conteúdos contidos nos documentos que norteiam o ensino da língua (BRASIL, 1998; MINAS GERAIS, 2005).

Foi sob esse novo prisma que se fez premente uma reestruturação do ensino da produção de textos para os alunos do 9º ano da Escola Estadual Benício Prates. Ao longo da observação sobre o progresso dos alunos com a produção de texto, notamos a recorrência de textos-síntese, textos pesquisa, sem nenhuma reflexão sobre o tema, o meio, o contexto de situação. A partir disso, fizemos alguns questionamentos:

- O que precisa realmente ser acrescentado a esse texto?
- Como intervir para oferecer ao aluno a competência de escrita relativa à produção textual?
- O que fazer? Como mudar?

Essas e outras interrogações nortearam o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção, que contemplou a progressão textual e o desenvolvimento textual através de uma postura complementar do tema, buscando ampliá-lo pela argumentação lógica, considerando o aspecto primordial e hierárquico para a continuidade temática, aspecto essencial à progressão textual e à construção da unidade textual, levando-se em conta as relações estruturais que garantem a discursividade e as interações dialógicas presentes nos textos.

3.5 Procedimentos do plano de trabalho

O tema “Exclusão Social” surgiu a partir de uma reflexão sobre o momento em que jovens com a cara pintada invadiram as ruas, manifestando contra as desigualdades sociais. O objetivo primeiro foi o de refletir, junto com os alunos, sobre a causa social que os

mobilizavam; conseqüentemente, naquele momento, surgiu a ideia de se trabalhar a temática “exclusão social”.

Para introduzir a discussão, foram selecionados, no primeiro momento, vários textos cuja seleção final contemplou o gênero canção e a poesia nela encerrada, a fim de estabelecer um diálogo que fomentasse um debate sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo brasileiro, questões que levam ao desemprego e, conseqüentemente, à exclusão social.

3.5.1 Objetivos

a) Geral

- Levar o aluno a Compreender, identificar e corrigir problemas relacionados à organização temática e, conseqüentemente, produzir textos utilizando mecanismos de prospecção e retroação, efetuando encadeamentos, de forma, a manter a unidade de sentido e realização da progressão temática adequadamente.

b) Específicos

i) Desenvolver habilidades dialógicas e interativas entre os alunos e o professor, dando-lhes a possibilidade de uma relação que facilite ao aluno compreender as etapas distintas e integradas (planejamento, operação e revisão) que a escrita compreende.

ii) Desenvolver estratégias de escrita, considerando-se os aspectos de textualidade e as articulações essenciais para promover à progressão textual, em especial, a progressão temática.

iii) Discutir sobre a exclusão social, proporcionando aos jovens alunos a seguinte reflexão: por que a maioria significativa dos brasileiros ainda vive à margem da sociedade?

iv) Refletir sobre a exclusão como um problema incidente no país.

Após alguns recortes, foram escolhidas as canções “Asa Branca”, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, e “Brasil”, de Cazuza, além do artigo de Amélia Hamze (s/d), “Os dois Brasis e a exclusão social”, para reflexão.

3.5.2 Trabalhando a progressão temática

Para introduzir a ideia de progressão textual, fizemos a leitura do texto de João Cabral de Melo Neto “Tecendo a manhã”, reproduzido a seguir.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Após a leitura do texto, partimos para a fase de “Dinâmica de leitura”, composta pelas ações aqui enumeradas:

- a) Leitura oral feita pela professora.
- b) Ouvir a interpretação dos alunos.
- c) Comentar o texto; leitura literal.

- d) Sugerir outras possibilidades de leitura e de interpretação.
- e) Estabelecer relação entre o surgir da manhã e a produção de texto.
- f) Falar sobre a importância dos comentários na produção de texto.
- g) Desafiar os alunos a relerem o texto substituindo a palavra *galo* pela palavra *comentário*, e a palavra *manhã* pela palavra *texto* (leitura silenciosa).
- h) Pedir a um aluno para que faça a leitura oral do texto “reescrito”.
- i) Ouvir as novas interpretações dos alunos.
- j) Explicar a importância do comentário para a progressão textual; a relação dos comentários com o tema; o cuidado que devemos ter ao lermos um texto para observarmos os recursos utilizados pelo autor ao promover a progressão textual (outros).
- k) Estabelecer relação entre texto, tecido e progressão textual.

Como já dito anteriormente, para a reflexão nas rodas de conversa, utilizamos três textos de apoio, os quais são expostos a seguir.

Texto I - Asa Branca (Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga)

Quando oiei a terra ardendo,
Qual fogueira de São João,
Eu perguntei a Deus do céu,
Pru que tamanha judiação!
Que braseio, que fornaia,
Nem um pé de prantação,
Por falta d'água, perdi meu gado,
Morreu de sede, meu Alazão!

Inté mesmo Asa Branca,
Bateu asas do sertão,
Entonce, eu disse,
Adeus, Rosinha!

Guarda contigo, meu coração!

Hoje, longe, muitas léguas,
Numa triste solidão,
Espero a chuva cair de novo,
Pra mim vortá, pro meu sertão!

Quando o verde de teus oios,
S'espaiá na prantação,
Eu te asseguro, não chores não, viu,
Qu'eu vortarei, viu, meu coração!

Texto II – Brasil (Cazuza)

Não me convidaram
Pra esta festa pobre
Que os homens armaram
Pra me convencer
A pagar sem ver
Toda essa droga
Que já vem malhada
Antes de eu nascer

Não me ofereceram
Nem um cigarro
Fiquei na porta
Estacionando os carros
Não me elegeram
Chefe de nada
O meu cartão de crédito
É uma navalha

Brasil!

Mostra tua cara

Quero ver quem paga

Pra gente ficar assim

Brasil!

Qual é o teu negócio?

O nome do teu sócio?

Confia em mim

Não me convidaram

Pra essa festa pobre

Que os homens armaram

Pra me convencer

A pagar sem ver

Toda essa droga

Que já vem malhada

Antes de eu nascer

Não me sortearam

A garota do Fantástico

Não me subornaram

Será que é o meu fim?

Ver TV a cores

Na taba de um índio

Programada

Prá só dizer "sim, sim"

Brasil!

Mostra a tua cara

Quero ver quem paga

Pra gente ficar assim

Brasil!

Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Grande pátria
Desimportante
Em nenhum instante
Eu vou te trair
Não, não vou te trair

Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim

Confia em mim
Brasil!

Texto III – Os dois Brasis e a exclusão social (Amélia Hamze)

A dignidade individual e a dignidade coletiva são conseguidas pela participação de todos no desenvolvimento econômico, social e cultural. Todos são iguais em direitos e devem ser respeitados por suas diferenças. A necessidade especial é uma condição presente em qualquer sociedade podendo comprometer qualquer pessoa, em qualquer idade e em qualquer momento. Entretanto, existe uma afinidade entre o aparecimento e o agravamento das necessidades na população que vive em situação de pobreza.

A pobreza é, ao mesmo tempo, causa e efeito da penúria. Notadamente, constatamos a existência de dois Brasis, um preparado para os novos modelos mundiais de desenvolvimento e o outro marcado pela exclusão social, que ocasiona a falta de legitimidade política do Estado, a fragilidade de suas instituições e os consequentes problemas de governabilidade. São necessárias políticas integradas e sistemáticas de redução da exclusão e da desigualdade social, em conjunto com as políticas de promoção do desenvolvimento econômico.

Entre os anos 30 e os anos 80, a desigualdade social ampliou-se no Brasil. A partir de 1980, o Brasil passou a conviver com uma nova forma de exclusão social, associada ao desemprego alto, à violência, que atingia principalmente os jovens. Nos anos 60 e 70, foram corriqueiros, no Brasil, estudos sobre a marginalidade e a desigualdade social; na década de 1980 essas terminologias foram substituídas pelo da pobreza e, na entrada da década de 1990 para a de 2000, a mesma tese social passa a ser denominada de exclusão social. Na sociedade contemporânea, inserida na globalização, foi intensificada a centralização de renda, sendo que o Brasil é visto globalmente, como um país gerador de riquezas imensas, porém aparecemos nos últimos lugares, nas estatísticas sobre qualidade de vida da população. A violência, a miséria, o desemprego confirmam essa deprimente realidade.

Atualmente constatamos, uma multiplicidade de atitudes que assinala a prática da cidadania. Assim, percebemos que um cidadão deve atuar positivamente em relação à sociedade, e em contrapartida esta última deve garantir-lhe os direitos capitais à vida, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Embora muitas sociedades políticas atuais sejam democráticas, ressaltamos que muitos cidadãos encontram-se à margem dos procedimentos de decisão política e alienados de seus direitos constitucionais.

“O excluído não é apenas aquele que se encontra em situação de carência material, mas aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade” (Nascimento, 1994). Mas, afinal quem são os excluídos? O termo diz respeito às minorias, aos desempregados, aos sem-moradia; aos sem-terra, aos moradores de rua, aos favelados, aos que não têm oportunidade à saúde, educação, previdência, aos negros, aos índios, às mulheres, aos jovens, aos velhos, às pessoas com necessidades especiais, etc., por fim, um arrolamento quase permanente.

A Inclusão é uma das características contemporâneas da sociedade que são apresentadas como a nova questão social. No entanto, o caminho desta construção, será a luta pelo reconhecimento, e não pela inclusão. Portanto, a construção só pode vir pela recuperação do espaço da exclusão, pela valorização das realidades que, por não se reprimir à lógica capitalista, podem oferecer resistência necessária para abrir caminhos para a efetiva cidadania.

3.5.3 Desenvolvimento do plano de trabalho

Depois de diagnosticado o problema e feita a proposta de intervenção, outras ações se fizeram necessárias para nortear os trabalhos, os parâmetros de o quê e de como ensinar, com o fim de que se fizesse em harmonia a construção do conhecimento, valorizando a argumentação e o conhecimento de mundo que cada um traz consigo, estimulando a interação e os diferentes saberes que ao se confrontarem produzem um universo rico e diversificado de informações, opiniões e ações. Tudo isso em consonância com um dos objetivos dos PCN:

Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo às diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 07).

Para criar esses espaços e fazer valer os conhecimentos silenciados, confrontar saberes e orientar as ações, transpondo-as para novas situações de aprendizagem, planejamos três momentos para discussão e um momento específico para a escrita, ou seja, a produção de texto. A primeira providência foi organizar a sala em círculo, para uma roda de conversa:

A Roda de Conversa pretende ser, na educação de infância, um espaço de partilha e

confronto de ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporciona ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento “na compreensão dos seus próprios conflitos”. (FREIRE, 2002, p. 21).

Cada aluno foi desafiado a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, os alunos foram experimentando a construção coletiva de encaminhamentos necessários à resolução dos conflitos que surgiram no interior do grupo.

A roda de conversa é caracterizada por alguns educadores de infância como “um dispositivo pedagógico muito importante, mas extremamente desafiante” (FREIRE, 2002). A sua importância se justifica pelas possibilidades que proporciona em termos do exercício, da responsabilidade individual e coletiva, do estabelecimento de metas e normas, da administração de problemas e de conflitos, da tomada de decisões coletivas e da prática da democracia que, além de agregar conhecimento, contribui para a resolução de problemas e favorece a produção textual.

Assim, no primeiro momento, após a apresentação do problema diagnosticado, de uma conversa esclarecedora com os alunos sobre a importância da progressão temática de um texto e da reflexão sobre os problemas supracitados, foi abordada a canção “Asa Branca”.

Para provocar um ambiente de ações compartilhadas, pedimos aos alunos para “baixarem” a canção no celular, com o fim de ouvi-la. Um dos alunos da sala havia trazido o seu *tablet*, e outro, uma caixinha de som. Os alunos se empenharam em providenciar os recursos. Distribuímos uma cópia da letra da canção e, logo após, ouvimo-la. Algumas alunas que fazem aula de violão propuseram-se a cantá-la, o que deixou a aula ainda mais interessante. Passamos, então, à discussão, ouvindo as várias opiniões dos alunos sobre a diversidade brasileira, as questões climáticas, a má distribuição de renda, a vida hostil das pessoas que vivem nas regiões castigadas pela seca; tivemos uma discussão acalorada e produtiva. Ao finalizarmos o primeiro momento, em outra aula, introduzimos o texto II, a canção “Brasil”; novamente, sugerimos que todos “baixassem” a canção em seus celulares para fazermos uma segunda roda de conversa durante a aula.

Como no primeiro momento, o segundo também foi produtivo, e o desafio foi mostrar para os alunos como as classes excluídas vão se formando. Elaboramos algumas questões: Quem seria o eu-lírico do Texto II? Quais hipóteses poderíamos levantar? Como é a vida dos retirantes nas grandes metrópoles? Aos poucos, o diálogo foi se intensificando e o debate se formou; houve depoimento de alunos cuja família passou por experiências semelhantes às que

foram postas em discussão; conscientizamo-nos, então, de que também fazemos parte dessas circunstâncias climáticas que, às vezes, pensamos estar bem distante de nós.

No terceiro momento, passamos da canção para o artigo de opinião. Fizemos a leitura compartilhado do Texto III, “Dois Brasis e a exclusão social”, comparando o texto e as letras das canções; estabelecemos critérios de causa e consequência, fatos reais, realidades que estão tão próximas, mas nem sempre são percebidas. Procuramos definir uma estratégia de escrita dividindo os alunos em equipes e pedindo-lhes que levantassem causas e consequências que levam à exclusão social, observando os textos, principalmente a estrutura do artigo, o uso dos efeitos de causa e de consequência. Sugerimos que refletissem sobre o que somos, o que pretendemos ser e o que podemos fazer para mudarmos esse quadro no Brasil. Criamos, assim, uma atividade de reflexão para a escrita, e a consequente progressão temática.

Após a apresentação das equipes e a oralização da atividade de reflexão para a escrita, surgiu o momento da produção de texto escrito. Os alunos foram orientados a desenvolverem criteriosamente as ideias introduzidas, elaborando um quadro temático satisfatório, em que todos os temas introduzidos evoluíssem através de uma boa argumentação.

Assim, entre uma roda de conversa e outra sobre a temática da exclusão social, com explanação sobre a linguagem objetiva, com a reflexão sobre a realidade, principalmente sobre as relações de causa e de consequência, de fato e de opinião, argumentos imprescindíveis para um bom artigo de opinião, concluímos os trabalhos com o momento da escrita, ou seja, com a produção textual.

3.5.4 Reflexões sobre o processo

O gênero canção impactou os trabalhos e estimulou os alunos na produção de texto, não pelo estudo do gênero, mas pela apreciação musical (letra e melodia) e também pelo fato de despertar emoções e pensamentos críticos, tornando os educandos mais sensíveis às questões problemáticas do cotidiano. Durante toda a execução do plano de trabalho, procuramos apresentar a materialidade linguística, discursiva e musical para que a canção pudesse ser compreendida e analisada, limitando-nos apenas à superficialidade do texto; no entanto, a conjuntura textual e musical não pode ser desvinculada. Além disso, procuramos ressaltar as metáforas, os silêncios e os efeitos produzidos pela canção, o que nos permitiu um amplo campo de discussão e de reflexão com os educandos, levando-os, no momento das rodas de conversa, a tecerem comentários, estabelecerem comparações, levantarem hipóteses

e planejarem o seu texto escrito, tanto no plano do conteúdo (o que dizer) como no plano da forma de expressão (como dizer), fazendo a ponte, através da retextualização, entre a canção e o artigo de opinião.

No momento da avaliação, seguimos conceitos e sugestões dos PCN (1998), como: “o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação”. Procuramos finalizar os nossos trabalhos fazendo a apreciação das habilidades adquiridas pelos alunos, observando algumas passagens que mereciam ser reformuladas, afastando-nos dos aspectos periféricos, priorizando os aspectos de manutenção da continuidade do tema e de ordenação de suas partes. Em parceria com os alunos, asseguramos o refazimento de alguns textos, esclarecendo-os sobre a importância do processo de reformular algumas passagens, de reler alguns trechos e de melhorar a argumentação sobre algum tema abordado ou retomado, na busca pela unidade de sentido.

A produção de texto final dos alunos foi exposta no mural da escola, como forma de valorização do compromisso dos alunos durante a realização do projeto, estimulando-os a refletirem sobre as situações de aprendizagem, sobre os objetivos vencidos e sobre a importância de um texto bem escrito, com progressão textual satisfatória, possibilitando-os adquirir não apenas os domínios de escrita, mas principalmente a capacidade de serem críticos dos seus próprios textos. O professor pesquisador cuidou para que os textos dos alunos fossem xerografados, a fim da realização da análise final dos resultados.

Tendo sido exposto o plano de trabalho aplicado na etapa de intervenção, a seguir, apresentamos a análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE

Para a análise do segundo momento, os *corpora*, após a aplicação do projeto de intervenção, fundamentamo-nos nas teorias sobre avaliação de produção de texto de Irlandé Antunes (2001), estabelecendo alguns critérios. Em primeiro lugar, fez-se necessário fazer uma leitura dos textos estabelecendo relações entre os objetivos propostos, verificando se os alunos adquiriram letramentos sobre as estratégias de produção textual, conhecimentos a serem usados nas diversas situações de linguagem que a vida lhes possa exigir. Ao refletirmos sobre os objetivos propostos, realizamos, como procedimento de análise, uma avaliação de modo geral e uma avaliação dos textos escritos, sendo que esta evidencia os objetivos específicos sobre a progressão temática, as artimanhas usadas pelos alunos para tecerem comentários sobre a ideia central, sobre as relações estabelecidas e a consequente evolução do tema. Já a avaliação de modo geral foi voltada para a auto avaliação do plano de intervenção, o que proporcionou aos alunos um momento, para que eles pudessem manifestar suas opiniões sobre o processo, realizou-se a avaliação compartilhada, cujas dúvidas foram externadas. Professor e aluno, numa postura horizontal, procuraram valorizar os aspectos qualitativos e dialógicos, observando mudanças, de forma que as críticas contribuíssem para o amadurecimento das experiências vivenciadas, delineando um novo perfil avaliativo, cujos letramentos de escrita se construíssem naturalmente, afastando-se de rótulos sobre “erros” ortográficos, questões gramaticais e lexicais. Correções que ofuscam a capacidade argumentativa e dialógica dos alunos. Não que tal correção não seja importante, mas sim porque o processo argumentativo se comporta como o elemento essencial no “projeto de dizer” do aluno.

No seu “projeto de dizer”, o aluno inclui competências adquiridas ao longo da sua história e expõe a compreensão que possui do mundo; as habilidades de leitura são somadas em um conjunto que se integra no exercício da produção de texto. Segundo Perrenoud (1999), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimento, mas sem se limitar a eles” e assim sendo “quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede

O plano de trabalho priorizou a canção como elemento desencadeador das ideias, na sequência houve a leitura de um artigo de opinião, os textos lidos e ouvidos ancoraram-se em

debates realizados nas rodas de conversa. Essa discussão buscou, no decorrer da intervenção, ativar esquemas cognitivos básicos, permitindo que os alunos entremeassem conhecimentos, através do processo de transdisciplinaridade, da cultura adquirida além dos muros da escola, transformando-a em subsídio para a produção de texto, criando, assim, um canal de comunicação, para que o aluno pudesse compreender que os saberes não são fragmentados, que eles coexistem e que, diante de uma situação problema, devem ser acionados e usados como possibilidades de respostas, de indagações e de reflexões.

O segundo momento da avaliação, a mais específica, consistiu em responder algumas perguntas: “Quem avalia? Avaliar o quê? Avaliar como e para quê”? (ANTUNES, 2001, p. 165).

A avaliação foi feita pelo professor pesquisador, que exerceu o papel de leitor e de orientador dos trabalhos. Nessa perspectiva, o professor adotou uma postura horizontal. Em relação às duas últimas questões propostas por Antunes (2001), tem-se:

- 1) Avaliar o quê? Avaliar, claro, o conjunto da obra, o texto em sua totalidade, as habilidades de progressão textual, a consistência da argumentação, os progressos efetuados pelos alunos e as competências adquiridas.
- 2) Avaliar como e para quê? Avaliação formativa, capaz de fazer o aluno avançar, de aprender com o erro. Numa produção de texto, os aspectos qualitativos devem, sempre, sobrepor-se aos quantitativos; não há critérios de exatidão, e o conhecimento do professor sempre se sobrepõe ao dos alunos, com raríssimas exceções. O como avaliar obedeceu a critérios individuais, pois alguns alunos já têm uma escrita mais evoluída, enquanto outros avançam a passos pequenos.

Adotamos, então, uma postura que questionou avaliar para que letramentos fossem fixados ou retomados, a fim de que os alunos pudessem construir habilidades de tecerem comentários, ainda que resumidos, em relação a um tema, mas que fossem coerentes, precisos e interessantes, valorizando a sua capacidade de dizer. A correção procurou apontar para caminhos usados para acionar conhecimento na construção da unidade temática, requisitados para dar continuidade ao tema, para graduar ideias, levantar hipóteses e confrontá-las entre as situações contextuais do imenso universo de informações que circulam nas muitas faces da sociedade.

O processo de avaliação estabeleceu, como critério principal, a análise entre as diversas situações argumentativas que o autor (aluno) pode acionar para desenvolver um tema. Como postula Antunes (2001):

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao lado de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimento e, por isso mesmo, não pode ser improvisado, não pode nascer inteiramente na hora, em que a gente começa propriamente a escrever. (ANTUNES, 2001, p. 167-168).

A escrita do texto final pelo aluno obedeceu a um planejamento criterioso, fundamentado em teorias; uma proposta para que o próprio aluno percebesse que a produção textual é consequência de um conjunto de conhecimentos que vem se consolidando desde as séries iniciais, o conjunto de saberes é construído com o auxílio de todas as disciplinas e somado às experiências individuais, à vida social, religiosa e cultural, às situações enfrentadas, aos obstáculos e às conquistas que fazem parte do projeto de vida de cada um de nós. Todos têm algo para dizer, mas, no seu “projeto de dizer”, reflexões, questionamentos, ponderações e conclusões são fundamentais; não importa se é contra ou a favor, se concorda ou se discorda, o que importa é a evolução coerente do processo argumentativo. Que os comentários e argumentos sobre um tema busquem pois, responderem a questões referentes ao tema e ao contexto de circulação.

A avaliação de forma geral buscou obedecer a critérios do diálogo cooperativo entre professor e alunos; já a avaliação mais específica se concentrou nos elementos de textualidade, nas estratégias de construção da sequência textual (progressão temática).

Ao expor os parâmetros da avaliação do texto escrito, Antunes (2001, p. 171) inclui alguns elementos: elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos de situação em que o texto ocorre. Os elementos linguísticos abrangem questões de léxico; os elementos de situação, questões de gênero, no entanto, o alvo da intervenção proposta, é a textualidade que, de acordo com a autora, abrange todas as propriedades do texto (coerência, coesão, informatividade, intertextualidade) e todos os procedimentos de sequenciação.

Voltamos a atenção, pois, aos procedimentos de sequenciação, ou seja, à forma como um conjunto de palavras é articulado, encadeado para promover uma unidade de sentido; ao desenvolvimento da ideia central, observando a questão da informatividade, da importância

da relevância do que se diz; às articulações dos argumentos, construção dos encadeamentos, aspectos fundamentais para se garantir a qualidade do texto.

4.1 Características da turma no segundo momento, o dos *corpora*

O segundo momento, o dos *corpora*, apresentou um novo retrato da turma: dos 33 (trinta e três) alunos, apenas 29 (vinte e nove) alunos produziram os textos finais. Dos 4 (quatro) alunos que não concluíram os textos escritos, 2 (dois) participaram ativamente das aulas, concordando ou discordando dos temas em questão; e 2 (dois) alunos foram transferidos para outra escola.

4.2 Observações no decorrer da aplicação do plano trabalho

Partimos da ideia de que o processo interativo se projeta na maneira de dizer, de como dizer, de para quê e de para quem dizer, não se podendo ignorar as consequências desse ato, e de que são as atitudes que induzem a construção do diálogo que condiciona a troca da ação comunicativa dos participantes, a interação entre o grupo, o poder que um exerce sobre os outros e as intenções que se projetam a partir do momento que nos posicionamos em relação a um fato ou questão social. Assim, a roda de conversa propôs um jogo discursivo no qual os alunos puderam demonstrar sua posição sobre o tema abordado, articulando os processos inferenciais resgatados pela enunciação e pelo contexto.

As canções serviram de ancoragem para o processo de retextualização e para a abertura do diálogo e o consequente efeito de discussão nas rodas de conversa, cujo tema foi “exclusão social”. Embora a exclusão social seja abordada diariamente pela mídia, a travessia entre o tema e o ponto de vista dos alunos não se fez de forma fácil e sequenciada. A melodia da canção “Asa Branca” serviu para sensibilizar uma geração influenciada pelos aparatos tecnológicos, distante de uma sociedade rural, ainda viva e perdida no interior do Brasil; aliás, uma realidade do Norte de Minas Gerais. Assim, embora a roça esteja a alguns metros do centro da cidade onde ocorreu a intervenção e a seca seja uma realidade, o que se percebeu foi que os alunos não fizeram a correspondência entre a sua realidade e a composição poética, talvez por representarem uma geração que já não depende tanto do trabalho rural, exatamente

porque a maioria dos alimentos é adquirida em supermercados, sendo poucas as pessoas que vivem, ainda hoje, apenas da agricultura e, que sentem as consequências dos períodos de estiagem que se tornaram tão frequentes na região. Também já não existe o intenso êxodo rural de outras décadas, e a maioria das famílias é assistida por projetos sociais. Dessa forma, a imagem da Rosinha, de “Asa Branca”, estabeleceu pouca relação com os alunos.

Iniciamos os trabalhos pelas histórias dos avós, pelo modo de vida, pelos parentes que foram embora em busca de empregos, pelas causas que os levaram a partir, pela necessidade de lutarem por uma vida melhor e de superarem as dificuldades. Apesar de contextualizarmos o tema, os alunos restringiram a ideia da exclusão ao *bullying*, realidade atual e que os afeta, não a associando à realidade da região do Norte de Minas.

A participação se demonstrou de forma parcial, os alunos que mais manifestaram alguma opinião foram os que menos gostam de escrever. Para nossa surpresa, ao final da primeira roda de conversa, uma das alunas ofereceu-se para tocar e cantar a música “Asa Branca”; a partir daí, percebemos mudanças no comportamento dos alunos.

A canção “Brasil” foi introduzida numa atmosfera mais sólida, e apresentou um interesse diferente pela turma do criado por “Asa Branca”, aproximando-se mais do gosto dos alunos. A conversa se ateve ao cantor e compositor Cazuza, sobre o estilo, o ritmo e o som; finalmente, conseguimos chamar a atenção sobre o eu-lírico e o tema da canção. Como houve mais envolvimento da turma, percebemos um olhar mais crítico dos alunos em relação às mazelas da sociedade: a pobreza, o trabalho infantil, as drogas, a divisão de classes e as más políticas públicas. Alguns alunos fizeram alusão à corrupção: “Professora, a festa do mensalão”; “A operação Lava Jato, onde bilhões de dólares foram praticamente saqueados dos cofres públicos. Quanto mais os políticos roubam, mais o trabalhador é sacrificado”. A música “Brasil” fez detonar o diálogo e nos permitiu avançar no nosso propósito de alcançar as metas traçadas sobre a produção de texto.

Encerramos as discussões com a leitura do artigo de opinião “Os dois Brasis e a exclusão social”. Nesta última etapa, os alunos já se sentiam mais à vontade para falarem e tecerem comentários sobre a realidade brasileira: a exclusão social, as causas prováveis desse problema, a má distribuição de renda e o problema da miséria e da fome, tão próximos e tão alheios aos brasileiros. Alguns alunos manifestaram opiniões interessantes:

“Podemos começar a julgar por nós mesmos que preferimos valorizar as coisas boas, e vamos deixando de lado aquilo que não queremos ver; achamos que não é da nossa conta”.

“Aqui, todo mundo enfrenta a fila do Sistema Único de Saúde (SUS). Ainda achamos bom, porque não precisamos pagar consulta, porém, muitos nem sabem que isso é um direito”.

“Nós somos privilegiados porque frequentamos a escola, mas existem muitas crianças que não vão à escola e que trabalham para se sustentarem”.

“Nas grandes cidades, muitas famílias vivem no lixo e do lixo; crianças coletam papelão; muitas vezes, correm risco de vida”.

Comentaram também sobre a globalização, sobre as riquezas do país e sobre a má distribuição de renda: “O salário mínimo melhorou nas últimas décadas, mas também todas as coisas subiram de preço; enquanto nós economizamos, os nossos representantes gastam o dinheiro público com passagens e hospedagens em hotéis de luxo”.

Esses, entre outros comentários, desencadearam as ideias que acreditamos que devam ser construídas através desse jogo da linguagem. Para cada novo argumento agregado à informação dada, tivemos o cuidado de estimular o aluno, instigando a opinião dos participantes, fazendo com que todos se manifestassem verbalmente, que estivessem inteirados na roda, ora dando exemplos, ora expondo sentimentos variados dentro do contexto simulado de situação.

Comprovamos que a preparação para a escrita do artigo de opinião oferecera aos alunos a oportunidade de vivenciarem o tema, proporcionando-lhes maior propriedade para falar e escrever sobre ele. Durante todo o processo, incentivamos a inferência, o confronto com as notícias do dia, com as manchetes dos jornais, procurando estabelecer relações com a nossa realidade e com os acontecimentos da nossa cidade que, como muitas outras cidadezinhas mineiras, está sempre em conflito, com problemas de corrupção.

Entendemos que o discurso se faz gradativamente, em ordem crescente; aos poucos, conseguimos convencer aqueles que têm muito para dizer a falar, mas que, por alguma razão, se calam; também nos forçamos a ouvir aqueles que gostam muito de argumentar, mas cujos argumentos, algumas vezes, são vazios, aqueles que falam só por falar. Tudo isso embasados em nossa missão de abrir o diálogo para atingir a meta da progressão temática, uma vez que o objetivo das rodas de conversa foi criar um “projeto de dizer”, uma situação produtiva de linguagem cujos mecanismos de percepção fossem aguçados, produzindo uma unidade de sentido, e que letramentos sobre o pensar a produção de texto pudessem ser adquiridos.

Como na maioria das atividades realizadas em sala de aula, no giro da roda de conversa, os alunos sempre direcionavam as respostas para o professor mediador que, ciente dessa situação, procurou intervir, redirecionando a fala para outros alunos, perguntando se eles concordavam ou discordavam do assunto, ou o que poderia ser acrescentado, pedindo sempre que relações fossem estabelecidas entre os problemas citados nos textos e a nossa realidade. Detectamos a angústia de alguns alunos em relação a problemas pessoais de exclusão, o caso do *bullying*, havendo a necessidade de um desabafo. Abrimos espaço para que também esse assunto fosse discutido, uma vez que tal violência é o efeito do processo aqui apresentado; não obstante, percebemos registros do assunto no segundo momento, o dos *corpora*, e consideramos essa atitude positiva, embora os textos lidos e ouvidos tratassem basicamente da exclusão das classes mais pobres da sociedade, do êxodo das regiões castigadas para os grandes centros, das atividades exercidas por essas pessoas, das dificuldades encontradas ao se estabelecerem em outra região e da má distribuição de renda.

Não há uma receita capaz de levar os nossos alunos a aprenderem, radicalmente, a produzirem bons textos. É preciso que haja, por parte do aluno, uma reflexão sobre a realidade, uma intenção de desenvolver hábitos de leitura e o desejo de se estreitar o vínculo com o universo da escrita. A nossa intenção não foi a de criar um manual de instrução, mas sim propor um caminho pelo qual o tema pudesse ser apreciado e, como efeito, que surgissem vários remas (comentários). Além disso, que, em um segundo momento, após a argumentação, o aluno pudesse registrar, de forma espontânea, mas coerente e substancial, o seu ponto de vista e, conseqüentemente, um “projeto de dizer” cuja progressão textual se construísse em uma unidade de sentido, contemplando a progressão temática, ou seja, o desenvolvimento coerente da ideia principal, agregando-lhe valores morais, sociais e éticos, evitando-se a circularidade e os vícios de linguagem dados à informação e que levam apenas ao enchimento do texto, sem nenhuma significação ou acréscimo de informação. Por outro lado, trabalhar a evolução de termos que abordam ideias interessantes e que não sejam apenas “postados”, sem nenhum debate ou acréscimo sobre eles, argumentos apenas citados ou listados, o que muito contribuiu para a manutenção e para o desenvolvimento do tema. No decorrer das rodas de conversa, ao surgir uma argumentação mais relevante, procuramos desenvolver o seu fio condutor, puxando respostas e observando a construção do sentido que se faz necessária ao levantarmos uma hipótese, à arguição e ao respaldo que se deve dar a ela para comprovarmos as nossas intenções de fala, evitando, assim, o texto-síntese.

Encerradas as rodas de conversa, partimos para a culminância da intervenção, ou seja, a escrita do artigo de opinião sobre o tema “exclusão social no Brasil”, ou apenas “exclusão social”. Nessa atmosfera receptiva, em que os alunos já haviam sido esclarecidos antecipadamente sobre o produto final da intervenção, para que não houvessem surpresas, demos uma pausa para a escrita. Houve questionamentos como: “Ah, professora, escrever é muito difícil!”; “Eu já esqueci tudo que falamos”; “Professora, eu não sei começar”. Observamos, então, que, apesar de termos familiarizado os alunos com a temática, eles ainda demonstravam insegurança sobre o processo de escrita; assim, postulamos que esse trabalho deve se iniciar em séries anteriores, para que a produção de texto, articulada com os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, constitua-se como atividade comum da prática em sala de aula.

A turma recolheu-se, então, em silêncio, para o grande momento da produção textual. Quando solicitado, o professor procurou auxiliar os alunos, não na sequenciação das ideias, por ser este o nosso objeto de estudo, mas sobretudo no pedido de auxílio em relação à ortografia. Após o término das atividades, coletamos os textos, constituintes dos *corpora*, e procedemos às avaliações.

4.3 Avaliação geral

A avaliação geral aconteceu de forma continuada, construída durante o desenvolvimento do projeto, com acompanhamento individual dos alunos, procurando-se manter o foco nos objetivos que se fizeram necessários para a realização da intervenção pedagógica. Evitamos a avaliação impositiva, centrada nos erros gramaticais, que, segundo Orlandi (1987), toma por base as noções de “erro” e de “culpa”, contrapondo os sentimentos de fracasso, pelo aluno, e de vitória, pelo professor. Fizemos então a eleição de critérios de correção para os textos, de acordo a perspectiva positiva de Abaurre (2002), adotando como base de avaliação os seguintes critérios: (1) pertinência ao tema (compreender o tema); (2) pertinência ao gênero; (3) progressão temática – argumentos: os encadeamentos sem rupturas, mantendo a unidade textual com harmonia e coerência; encadeamentos com rupturas parciais de pelo menos um parágrafo, formado por dois ou três períodos; encadeamentos fragmentados em todos os parágrafos, estruturados em tópicos frasal; (4) coerência e coesão – expressividade.

Procuramos manter um olhar mais específico sobre a sequenciação, sobre o fator progressão temática, que é o nosso objeto de estudo, e unimos, em um mesmo item, coerência e coesão, pois, segundo Moreira (1991), a coesão é o efeito da coerência. Buscamos, dessa forma, afastar-nos da perspectiva impositiva, que pouco contribui para desenvolver no aluno o gosto e o prazer pelo ato de escrever.

Ao culminarmos o plano de intervenção, sugerimos a produção de um relatório para que pudéssemos fazer uma autocrítica dos nossos trabalhos e também para darmos ao aluno o poder de nos avaliar e apontar pontos negativos e positivos, o que não foi exatamente uma exigência; assim, deixamos a atividade a critério dos alunos, sendo que alguns fizeram relatórios orais; outros, escritos e em grupos; e alguns, individuais. Dentre todos, escolhemos o que expomos a seguir, por ser o que mais correspondeu aos interesses deste estudo.

Relatório I – Avaliação da intervenção

Muito interessante esse projeto sobre produção de texto. Eu aprendi que todo texto de opinião precisa desenvolver uma ideia principal, chamada tema.

O tema precisa evoluir com argumentos interessantes. Então podemos pensar numa música, num documentário e até mesmo em uma propaganda.

Só não podemos nos limitar a essas informações, precisamos nos posicionar demonstrando as nossa opiniões sobre o assunto, coisas que aprendemos na escola ou em casa. Assim vamos acrescentando comentários, um comentário pode gerar outro comentário, que se lança a outro e outro.

Repetir a mesma ideia fica cansativo, mas podemos explorá-la citando causas e consequências, trechos de reportagens, e até mesmo acontecimentos ocorridos conosco.

Porém, nosso posicionamento deve permanecer se estamos denunciando ou defendendo, ou apenas relatando imparcialmente, devemos manter a nossa postura, pois o texto precisa ter coerência. Se me posicionar contra tenho que manter minha postura até o final, o mesmo se for a favor.

A partir deste e de outros relatórios, julgamos que obtivemos êxito e que, se não totalmente, mas pelo menos em parte, os objetivos foram alcançados, pois, a partir do

momento em que o aluno percebe que é necessário estreitar laços entre os diversos saberes e manter ligados os canais através do processo de inferência entre os conhecimentos construídos, transforma conhecimentos prévios em seu “projeto de dizer” e faz uso das reflexões sobre esses conhecimentos para produzir textos criativos.

Implicitamente, percebemos que o aluno despontou para a fase de articulação das ideias, percebendo o conhecimento interacional, os mecanismos que podem ser usados dentro de um contexto de situação, desenvolvendo habilidades, como a de transformar uma situação informal em um conjunto de subsídios a serem utilizados em defesa de um ponto de vista.

A produção de texto sempre será um desafio, pois exige conhecimento e cautela; por isso, o nosso aluno deve ser estimulado. Ensiná-lo a pensar o texto, em como desenvolvê-lo, é uma forma de construir competências não só de escrita, mas também de fazer com que ele seja capaz de corrigir e de avaliar o seu próprio texto.

4.4 Avaliação específica

A avaliação específica foi pautada na avaliação dos textos escritos. Para o início da investigação do segundo momento, o dos *corpora*, verificamos os suportes eleitos para a primeira investigação: observamos que, nos textos coletados, os alunos demonstraram compreensão e entendimento do tema. Sobre os encadeamentos, a harmonia, a expressividade e a coerência dos argumentos procuramos fazer uma análise mais detalhada, individual, de cada texto, através da avaliação específica, e também apresentamos uma abordagem sobre a progressão temática de cada texto.

4.4.1 Apresentação dos textos finais dos alunos e breves comparações com as teorias

Apresentamos as produções de texto do gênero artigo de opinião, com o tema “A exclusão social no Brasil” ou “Exclusão social”, em ordem alfabética, identificando-as pelas letras iniciais dos nomes dos alunos, para fins de comparações entre os textos. Cada texto recebeu uma numeração, sendo usados, para tanto, os numerais cardinais; além disso, usamos o símbolo @, para indefinirmos o gênero dos alunos.

Para efeito de percepção da progressão temática, traçamos alguns esquemas. Elegemos, para isso, as seguintes abreviações: (P), para parágrafo; (T), para tema; e (R), para

rema; modelo a ser usado em textos, cuja progressão temática linear seja predominante. Nos textos que apresentarem progressão tema constante, ou, outros tipos de progressão nos restringimos a tecermos apenas comentários.

Texto 01 – Alun@: A. C. R. R.

Título: Exclusão social no Brasil

No nosso país a exclusão social existe. Há regiões que sofrem maiores danos com os problemas de analfabetismo, a falta de saúde, até mesmo a falta de alimentação. Podemos dizer que há muita gente passando fome e morrendo por falta de atendimento básico de saúde, não podendo esquecer a educação que é um verdadeiro descaso social.

Estamos vivendo momentos de enganação, quando ouvimos dizer que o índice de analfabetismo no país está controlado, que a saúde está beleza!

É uma vergonha o que se passa em certas regiões brasileiras, é uma verdadeira exclusão social. Querem uma população cada vez mais carente e sem conhecimento para continuarem a controlar, dominar politicamente, permanecendo no poder e controle de todos.

P1-T1 – No nosso país, a exclusão social existe.

R1 – Há regiões que sofrem danos com os problemas de analfabetismo, falta de saúde e até mesmo falta de alimentação. Podemos dizer que há muita gente passando fome e morrendo por falta de atendimento básico de saúde, não podendo esquecer a educação que é um verdadeiro descaso social.

P2-T2 – Estamos vivendo momentos de enganação [...].

R2 – [...] quando ouvimos dizer que o índice de analfabetismo no país está controlado. Que a saúde está “beleza”.

P3-T3 – É uma vergonha o que se passa em regiões brasileiras.

R2 – Querem uma população cada vez mais carente e sem conhecimento para continuarem a controlar, dominar politicamente, permanecendo no poder e controle de todos.

Observamos que a progressão obedece ao esquema de progressão linear; quando a informação introduzida é o tema, as informações novas que lhe são agregadas denominam-se

remas. O rema e as novas informações que lhe são atribuídas convertem-se em um tema novo. Já no primeiro parágrafo constatamos a redundância, ou seja, o tom repetitivo da carga semântica, quando temos “problemas de analfabetismo” e “não podendo esquecer a educação que é um verdadeiro descaso social”. A mesma ideia aparece em outras partes do texto, provocando a circularidade, como no segundo parágrafo: “quando ouvimos dizer que o índice de analfabetismo no país está controlado”.

Embora tenha procurado articular a ideia central, expondo seu ponto de vista, “momento de enganação”; “é uma vergonha”, a argumentação não avançou, o que compromete a textualidade, uma vez que o jogo parafrásico ateu-se apenas ao uso de sinônimos.

Texto 02 – Alun@: A. C. S. C.

Título: Exclusão social no Brasil

Exclusão social é um tema da atualidade, utilizado nas mais variadas áreas do conhecimento, mas com sentido, nem sempre preciso ou definido. De modo amplo, exclusão social pode ser encarada como um processo sócio histórico caracterizado pelo recalçamento de grupos sociais, ou pessoas em todas as instâncias da vida social. Gerando profundo impacto na pessoa em sua individualidade.

Uma das principais causas da exclusão social é a falta de igualdade na educação, o que se reflete no mercado de trabalho. Aliado a isso a má distribuição de renda, acaba distanciando o cidadão cada vez mais. Os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

Como principal consequência da exclusão social, temos que, os excluídos tendem a ficar no desemprego; desenvolver doenças, acumular dívidas, iniciar atos de violência e criminalidade; ter o acesso à prestação de cuidados dificultado; acabar na prostituição; sofrer de baixos níveis escolares e até abandono.

A solução desse problema passa pelo posicionamento do estado. Todavia, o estado não tem vida própria e sim os seus agentes. Temos chance de eleger agentes para o legislativo e o executivo, e a consciência de votarmos em nossos representantes é fundamental. Precisamos de quem queira dar oportunidades com a educação, melhores leis e distribuição

de rendas, nosso voto é a nossa “arma”. Mas a exclusão social instalada acaba gerando um ciclo repetitivo, o povo não tem educação, não faz a análise crítica dos representantes e elege quem não defende os seus interesses. Por isso a solução se apresenta em cenário de longo prazo, com eleições e mais eleição.

O Texto 02, por sua vez, apresenta um conteúdo conciso e coeso. Associamos, então, o texto ao autor, fizemos uma pesquisa na *internet* e o que se comprovou foi o texto-cópia; embora pedíssemos que o celular fosse desligado, constatamos ser prática bem comum em sala de aula o “copia e cola”, estratégia usada pelos alunos, prática comum aos estudantes da escola atual. Progressão tema constante.

Texto 03 – Alun@: A. L. S. N.

Título: A exclusão social no Brasil

A exclusão social no Brasil, nos dias de hoje, tem como causa os mais variados problemas como falta de escolaridade, de educação e desigualdade financeira.

A exclusão social no Brasil afeta principalmente a classe de desempregados, devido o baixo nível educacional, as pessoas não têm como sobreviver com dignidade.

As consequências podem ser as mais abrangentes possíveis, como a falta de sucesso na vida financeira e social, são vítimas do preconceito das pessoas e são excluídos por todos, inclusive pelo governo.

Uma solução para esse problema seria o investimento na educação, criação de novas indústrias, para as significativas vagas de emprego e a escolha de pessoas certas para representar a sua cidade, a extinção da corrupção.

O texto 03 obedeceu à progressão tema constante. Percebemos o esforço do autor em desenvolver argumentativamente os temas apresentados e em tecer comentários, ainda que breves. Observe:

P1-T1 – A exclusão social tem como causa os mais variados problemas como: [...].

R1 – [...] falta de escolaridade, de educação e de desigualdade financeira.

P2-T2 – A exclusão social afeta, principalmente: [...].

R2 – [...] a classe de desempregados, devido ao baixo nível educacional, não tem como sobreviver com dignidade.

P3-T3 – As consequências podem ser as mais abrangentes possíveis, [...].

R3 – Falta de sucesso na vida financeira e social, são vítimas do preconceito das pessoas e são excluídos por todos, inclusive pelo governo.

P4-T4 – Uma solução para esse problema [...].

R4 – [...] seria o investimento na educação, criação de novas indústrias, para as significativas vagas de emprego e a escolha de pessoas certas para representar a sua cidade, a extinção da corrupção.

Observamos que o texto apresentou uma estrutura baseada no modelo representativo da introdução, do desenvolvimento e da conclusão; o jogo parafrásico envolveu causa e efeito; e os argumentos ancorados, em exemplificação; entretanto, a articulação das ideias circulou apenas em torno da educação, como, por exemplo, no primeiro parágrafo, “falta de escolaridade”, “de educação”; no segundo parágrafo, “baixo nível educacional”; e no quarto parágrafo, “o investimento na educação”.

No terceiro parágrafo, o autor associa a ideia de inclusão e sucesso à “situação financeira”, afirmação que revela, implicitamente, o valor da felicidade para os adolescentes atuais. A circularidade compromete, mais uma vez, a textualidade.

Texto 04 – Alun@: C. E. S. A.

Título: A exclusão social no Brasil

O Brasil é um país subdesenvolvido, e extremamente desigual, a região nordeste, por exemplo, sofre com a baixa umidade do solo seco e rachado, por falta de chuva e dependência de ações públicas e políticas.

Com a falta de água torna-se difícil o desenvolvimento da agricultura, e a criação de animais, dessa forma acaba-se gerando a fome e a miséria no sertão nordestino.

Devido tanta pobreza, fome, consumo de água de péssima qualidade, desemprego, muitos habitantes acabam fugindo da seca para cidades de outros estados, deixando assim suas casas.

Portanto percebe-se que além do clima que não favorece. A região também sofre com uma grande exclusão social, na qual a maioria dos habitantes não tem acesso à educação, à saúde, o que gera intimidação na hora de denunciar as irregularidades políticas, sendo assim, deveria partir, primeiramente, das autoridades políticas dessa região, investir mais na educação, formando assim pessoas com mais facilidade e compreensão das leis para denunciar qualquer tipo de exclusão às autoridades.

O Texto 04 apresenta apenas no primeiro parágrafo a progressão de tema derivado, havendo progressão de tema linear nos demais parágrafos. Observe:

P1-T1 – O Brasil é um país subdesenvolvido, extremamente desigual, [...].

R1 – [...] na região Nordeste, por exemplo, sofre com a baixa umidade do solo seco e rachado, por falta de chuva e dependência de ações públicas e políticas.

P2-T2 – Com a falta de água torna-se difícil [...].

R2 – [...] o desenvolvimento da agricultura, a criação de animais, dessa forma acaba-se gerando a fome e a miséria no sertão nordestino.

P3-T3 – Devido a pobreza, fome, consumo de água de baixa qualidade, [...].

R3 – [...] muitos brasileiros acabam fugindo da seca para cidades de outros estados, deixando assim suas casas.

P4-T4 – Portanto percebe-se que além do clima que não favorece, a região também sofre com uma grande exclusão social [...].

R4 – [...] na qual a maioria dos habitantes não têm acesso à educação, à saúde, o que gera uma intimidação na hora de denunciar as irregularidades políticas, sendo assim, deveria partir, primeiramente, das autoridades políticas dessa região, investir mais na educação formando assim pessoas com mais facilidade e compreensão das leis para denunciar qualquer tipo de exclusão, também se deve investir na construção de cisternas, açudes e barragens, infraestrutura da região, incentivo público à agricultura, adaptada ao clima.

P5-T5 – Investir na educação.

R5 – Essa ação amenizaria muito a vida dos habitantes e a exclusão social.

No primeiro parágrafo, percebemos a progressão com tema derivado, sendo que o autor cita o Brasil e, em seguida, especifica a região Nordeste; nos demais parágrafos, percebe-se a progressão de tema linear. Observamos, por exemplo, que “a falta de chuva”, do rema 01, transforma-se no tema 02, “com a falta de água”: o rema 02, “gerando a fome e a miséria”, torna-se o tema 03, “devido a pobreza”.

A dança das relações tema e rema produz a textualidade; no entanto, o rema 04 contradiz o conhecimento interacional, sendo que aluno considera a falta de investimento na educação e o medo das pessoas em denunciarem o problema às autoridades ao mesmo tempo em que levanta a hipótese de que, se o governo investisse na educação, haveria maior possibilidade de se compreender mais as leis, para que qualquer tipo de exclusão pudesse ser denunciado. No último parágrafo, percebemos harmonia entre o tema e o rema e as outras partes do texto. Concluimos, pois, que houve avanços significativos desse aluno após a aplicação do plano de intervenção.

Texto 05 – Alun@: E. O. L.

Título: A exclusão social no Brasil

A exclusão social em nosso país, atualmente, está bastante elevada, principalmente, nas regiões mais carentes do Brasil.

No Nordeste, por exemplo, que é uma região de povo bastante pobre, povo que tem fome e sede por causa da seca e o governo não manda alimentos nem caminhões de água para abastecerem as caixas, ou seja, esta região está esquecida (excluída).

Por isso, a igualdade social deve ser defendida por todos, para que haja união e, que a fome e a miséria no nosso país sejam extintas, o povo deve se unir e lutar contra a desigualdade social.

Nesse texto podemos observar:

P1- T1 – A exclusão social no nosso país [...].

R1- [...] está bastante elevada, principalmente, nas regiões mais carentes do Brasil.

P2- T2 – No Nordeste, por exemplo, [...].

R2 – Região de povo bastante pobre/ povo que tem fome e sede/ por causa da seca/ O governo não manda alimentos/ nem caminhões d' água/ para abastecerem as caixas/ seja essa região está esquecida (excluída).

P3-T3 – A igualdade social deve ser defendida por todos [...].

R3 – [...] para que haja união/ a fome e a miséria no nosso país sejam extintas/ o povo deve se unir/ lutar contra a desigualdade social.

No Texto 05, a progressão observada é a progressão híbrida, com predominância da progressão linear, e, em alguns fragmentos, progressão de tema constante. Podemos observar, nos fragmentos de rema, que eles se constituem temas da argumentação seguinte; no entanto, o aluno foi breve em sua argumentatividade, o que, de certa forma, comprometeu a textualidade, visto que o gênero artigo de opinião exige argumentação mais concisa. Houve também, nesse pequeno espaço circularidade, argumentos evasivos que nada somaram, nem contribuíram para engrandecer a informação dada. O último argumento do texto também apresenta controvérsias, uma vez que, se o povo se unir, a exclusão social será extinta.

Texto 06 – Alun@: E. D. P. O.

Título: Exclusão Social no Brasil

No Brasil, tudo é camuflado, inclusive, a exclusão social. Dizem que é o país de todos, mas é mentira. Há exclusão contra os negros, os pobres, as domésticas, os que moram na favela e outras, como os nordestinos e os índios.

Eles são pobres porque são vítimas da seca, então vão para o sudeste e sul em busca de melhores condições de vida. Lá eles vão morar na favela e enfrentam os empregos mais difíceis, às vezes viram mendigos, em Brasília um índio foi queimado vivo, só por ser índio.

O Texto 06, apesar do aspecto texto-síntese, o autor manifestou argumentação estratégica, fazendo inferências com fatos reais, com notícias de jornais, estabelecendo comparações e confrontando o que se diz e o que se faz na realidade. Estabeleceram-se, pois, relações entre o texto e o contexto. Progressão linear.

P1-T1 – No Brasil tudo é camuflado [...].

R1 – [...] a exclusão social/ Dizem que é o país de todos/ mas é mentira. Há exclusão contra os negros/ os pobres/ as domésticas/ os que moram nas favelas/ e outros/ como os nordestinos/ e os índios.

P2-T2 – Eles são pobres [...].

R2 – [...] porque são vítimas da seca/ então vão para o Sudeste e Sul/ em busca de melhores condições de vida. Lá eles vão morar na favela/ enfrentam os empregos mais difíceis/ às vezes, viram mendigos/ em Brasília um índio/ foi queimado vivo/ só por ser índio.

No decorrer do texto, observamos a Progressão com remas derivados.

Texto 07 – Alun@: G. G.N.

Título: Denunciando a exclusão social no Brasil

Exclusão social é um tema da atualidade, debatido pelas pessoas das mais variadas áreas do conhecimento, mas com sentido nem sempre muito preciso ou definido.

A exclusão social é a primeira de uma série de conflitos, que vêm enfrentando os mais pobres.

O mundo está se transformando em um mundo marginalizado, com uma enorme quantidade de excluídos, miseráveis, explorados, onde muitos até se suicidam por falta de inclusão. Os excluídos, por fim, se auto excluem, o que acaba abalando a estrutura familiar.

A exclusão social poderia ser apagada do mundo, com o fim da miséria, da fome e da união de várias pessoas que reprimem os mais pobres.

O Texto 07 (sete) apresenta argumentação cópia da *internet*, como podemos constatar no primeiro e no segundo parágrafos. Nos dois últimos parágrafos, houve intenção de continuidade, porém, construiu-se uma espécie de mosaico entre as orações, o que prejudicou a harmonia e abalou a estrutura textual, o que vemos notadamente no último parágrafo. O

texto apresenta baixo nível de argumentatividade, sem nenhuma informação relevante. Progressão temática com tema constante.

Texto 08 – Alun@: I. A. L.

Título: A exclusão social no Brasil

O nordeste é um estado que sofre com a seca, fazendo com que boa parte dos moradores se mude para outro estado, em busca de melhores condições de vida.

A seca brutal leva o estado a uma extrema pobreza e a péssimas condições, as pessoas tornam-se vítimas das exclusões sociais.

Dessa forma a seca provoca a falta de recursos econômicos, gerando fome e miséria no sertão nordestino.

Para resolver esse problema, seria necessária a implantação de um sistema de desenvolvimento sustentável na região, para que os moradores não precisassem sempre da ajuda do governo, nem abandonarem a região em busca de sobrevivência.

No Texto 08, consideramos que houve um “projeto de dizer”. O autor fez uso da discussão encerrada nas rodas de conversa, abordando o tema com discernimento, fazendo uma argumentação lógica e trabalhando as ideias com harmonia entre o texto e o contexto.

P1-T1 – O Nordeste é um estado que [...].

R1 – [...] sofre com a seca, fazendo com que boa parte dos moradores se mude para outro estado, em busca de melhores condições de vida.

P2-T2 – A seca brutal leva o estado a [...].

R2 – [...] uma extrema pobreza e à péssimas condições, as pessoas tornam-se vítimas das exclusões sociais.

P3-T3 – Dessa forma a seca provoca [...].

R3 – [...] a falta de recursos econômicos, gerando fome e miséria no sertão nordestino.

P4 – Para resolver esse problema, seria necessária [...].

T4 – [...] a implantação de um sistema de desenvolvimento sustentável na região, para que os moradores não precisassem sempre da ajuda do governo, nem abandonarem a região em busca de sobrevivência.

A progressão predominante é a linear, em que um assunto leva ao outro, fazendo com que o fio condutor do texto vá evoluindo; o autor fez uso das discussões proferidas nas rodas de conversa, entendeu as estratégias de argumentação e conduziu com autonomia o seu ponto de vista.

Texto 09 – Alun@: J. G. C.

Título: A exclusão social no Brasil

O Brasil é um dos países que tem maior desigualdade social em todo o mundo, esse fato tem como principal culpado o desenvolvimento econômico.

Todos são iguais em direitos e deveriam ser respeitados por suas diferenças, essa necessidade especial é uma condição presente em qualquer sociedade, podendo comprometer qualquer pessoa em qualquer momento.

As causas da exclusão são o desemprego, o analfabetismo, desprezo e desamparo.

Fatos assim devem ser excluídos da nossa sociedade, nossa educação e nossos direitos devem ser respeitados.

O Texto 09 apresenta progressão de tema constante, cujo autor tece, ao longo da sua produção, comentários em torno do tema principal, ou seja, da exclusão social, tratando-a de forma generalizada em todo Brasil, situando causas e propondo soluções. A progressão temática obedece a um sistema de apresentação de temas, sem nenhuma exploração sobre as ideias, comprometendo a tessitura textual.

Texto 10 – Alun@: J. A. A.**Título: Exclusão no Brasil**

No Brasil, o sertão nordestino é uma das regiões mais castigada pela seca, há lugares que ficam vários anos sem nenhuma chuva.

A triste situação da seca faz com que além de grandes prejuízos, que são tomados, o sertanejo se vê obrigado a mudar de região, sofrendo, sofrendo muito com isto, pois acabam excluídos.

A seca do nordeste é muito discutida nos meios de comunicação, mas pouco se faz para ajudar os nordestinos, seria muito bom se as autoridades se preocupassem de verdade com ela.

Há, no Texto 10, redundância, circularidade; o autor apresenta o tema “sertão nordestino” e acrescenta-lhe remas com o mesmo valor semântico, como podemos observar nas seguintes expressões: “região castigada pela seca”; “vários anos sem nenhuma chuva”; “triste situação da seca”; “a seca no nordeste”. No segundo parágrafo, acrescenta alguns efeitos do fenômeno seca; no terceiro parágrafo, há a intenção de agregar ao tema informações novas, no entanto, o texto é encerrado sem maiores especulações, interrompendo o curso, ou melhor, o percurso, comprometendo a sequenciação e prejudicando a unidade textual. Progressão de tema constante.

Texto 11 – Alun@: K. M. Q.**Título: Nordeste, uma exclusão total**

O Nordeste é um dos lugares mais pobres do Brasil, tem poucas condições de vida o que causa exclusão da população.

O povo nordestino sofre pela seca, por ser muito quente e a produção e criação de animais ser quase impossível pela falta de água.

O estado é deprimente em condições de vida e moradia, esse povo tem uma vida precária e sem condições de se mudar. Nos dias de hoje todos têm vontade de ser alguém, ter

uma vida digna de um cidadão, mas nem sempre conseguem. Nós temos que lutar para não termos vida tão desiguais.

O Texto 11 apresenta Progressão Linear, que foi se construindo a partir do desenvolvimento do tema em rema, sendo este rema transformado em um novo tema. Apesar de curto, o texto apresentou unidade lógica de sentido e harmonia entre suas partes.

P1-T1 – O Nordeste é um dos lugares mais pobres do Brasil [...].

R1 – [...] tem poucas condições de vida o que causa exclusão da população.

P2-T2 – O povo nordestino sofre pela seca [...].

R2 – [...] por ser muito quente e a produção e criação de animal ser quase impossível pela falta de água.

P3-T3: O estado é deprimente em [...].

R3 – [...] condições de vida e moradia, esse povo tem uma vida precária e sem condições de se mudar. Nos dias de hoje todos têm vontade de ser alguém, ter uma vida digna de um cidadão, mas nem sempre conseguem. Nós temos que lutar para não termos vida tão desiguais.

Texto 12 – Alun@: L. A. F. S.

Título: Exclusão nas regiões mais pobres do Brasil

Quando vejo as terras em que moramos ter tantos pobres, penso pra mim mesmo, o que será de nós? O nosso país há uma grande parte que não tem estrutura de vida e que tem pouco dinheiro.

Vários tipos de coisas acontecem muito, com os pobres, quem tem uma casinha já vive feliz. Mas o importante não é só casa, todos têm direito à saúde e também à educação.

Há muitas cidades que pessoas moram em ruas, por não terem casas, outras que moram em casas em cima dos rios. Correm riscos de vida, pobres daqueles que moram em casas feitas nos rios, não têm terra.

Esses tipos de coisas são por falta de dinheiro, e para não acontecer isso, eu se fosse um deles procuraria emprego, porque um emprego pode nos dar uma estabilidade e um bom modo de vida.

O Texto 12 apresenta fortes marcas da oralidade. O autor se posiciona em primeira pessoa e argumenta sobre as questões sociais, de forma natural, no seu “projeto de dizer”. Apresenta o tema central através de um questionamento da sua própria realidade, lembrando que, durante todo o processo de preparação para a escrita do artigo de opinião, reforçamos o processo de inferência necessária a qualquer texto. O texto possui coerência, pois apresenta uma tese antecipada na pergunta feita no primeiro parágrafo. Por se tratar do gênero artigo de opinião, a linguagem deveria ter sido mais bem trabalhada, evitando-se expressões populares como “eu se fosse um deles”; “quem tem uma casinha” e “pobres daqueles que moram em casas feitas em cima dos rios”.

Há também a presença de justaposição de ideias, por meio de orações coordenadas; e podemos afirmar que há uma linha de pensamento com diálogo interno lógico e coerente. O texto apresenta a progressão tema constante.

Texto 13 – Alun@: L. F. P. S. M.

Título: Exclusão social nas regiões mais pobres do Brasil

O Brasil é um país com índice de grande desigualdade social, onde pessoas mais pobres moram em favelas, onde ocorre grande quantidade de crimes, pois a população, em boa maioria nunca frequentou uma escola.

A pobreza é constante em nosso dia a dia; infelizmente a cada segundo se torna um fenômeno difícil de desaparecer. Cada vez mais aparecem aqueles que adotam as ruas como o seu lar. Pessoas comuns, com sonhos, esperanças, desejos e ambições, que por inúmeros motivos, não têm a possibilidade de realizarem seus sonhos.

Na nossa cidade essa exclusão social não é tão evidente; pois é uma cidade pequena, e quase todos da mesma classe social. Mas em cidades como São Paulo, o número de pessoas que moram em favela é grande e a maioria não tem sequer água encanada, para beber.

Contudo, a exclusão social é um problema que possui solução, o governo deveria direcionar projetos sociais, escola, hospitais, trabalho e outros elementos essenciais para a dignidade humana.

Observamos, no Texto 13, todo um “projeto de dizer” em que, a partir da informação dada, foram acrescentados novos remas. No Texto 13, dois aspectos podem ser percebidos: a ideia do geral e a do específico, um confronto entre a micro e a macro realidade brasileira. Observamos o uso de marcadores textuais, responsáveis pela progressão textual (*pois, que, contudo*), além do uso de pronomes, sinônimos. Houve correlação do autor com o plano de trabalho, que ressaltou em seu percurso o uso desses termos, nas canções e no artigo de opinião, e a importância desses marcadores textuais. Observamos a progressão de tema constante, bem articulada, como podemos comprovar com a retomada do termo *Brasil* pelo pronome relativo *onde*, no primeiro parágrafo, e pelo uso de sinônimos para retomar *pobreza*, no segundo parágrafo, aspecto que prevalece também nos outros parágrafos.

Texto 14 – Alun@: L. F. P.

Título: Exclusão social nas regiões mais pobres do Brasil

O Brasil é um dos países que tem mais desigualdade social.

É possível perceber até mesmo dentro da escola. As turmas “A” estudam no turno matutino, usam cadernos “*vips*”, celulares e bolsas da moda.

Nos outros turnos os alunos não têm nada disso.

Também no Brasil, as regiões Sudeste e Sul são ricas, o Nordeste é o estado mais pobre, mas tem gente rica também. Gente que vive da pobreza dos outros

No Texto 14, observamos o texto-síntese e a presença da progressão com subdivisão do rema, no primeiro parágrafo e no início do segundo, continuando com a progressão linear; observe:

P1-T1 – O Brasil é um país que [...].

R1 – [...] tem mais desigualdade social.

P2-T2 – É possível perceber até dentro da escola [...] (nesse item, desigualdade social é o tema).

R2 – [...] as turmas “A” estudam no turno matutino, usam cadernos “*víps*”, celulares e roupas da moda.

P3-T3 – Nos outros turnos [...] (retoma *turno*, que exerce a função de rema anteriormente).

R3 – [...] os alunos não têm nada disso.

P4 – Apresenta-se a retomada do tema; observamos o tema constante.

Texto 15 – Alun@: L. I. N. S.

Título: Exclusão social

A exclusão social é um mal que assusta a humanidade. Ela vem desde os tempos mais remotos. É muito falado na aula de História.

Antigamente, as mulheres as crianças eram excluídas de tudo, ninguém se importava com essas pessoas.

Hoje é melhor, mas nem tudo mudou, no Brasil, há mais pobres que ricos, tem gente com muitas casas e posses e gente morando debaixo da ponte.

Ela é real, só não vê quem não quer.

No Texto 15, observamos a progressão de tema constante. O autor apresenta um “projeto de dizer” e faz uma argumentação breve, sendo que poderia ter explorado melhor algumas expressões, criando vários remas, permitindo a sequenciação das ideias, tecendo inferências e fazendo uso de conhecimentos. Há o uso de orações coordenadas justapostas formando períodos, o que demonstra que o nível de informação do texto fica no nível da frase. Nota-se também o uso de expressões populares, como em “só não ver quem não quer”.

Texto 16 – Alun@: M. V. S.S.

Título: A exclusão social nas regiões mais pobres do Brasil

O Brasil é um país que possui lindas paisagens, é também constituído por um povo acolhedor e famoso, quando o assunto é futebol, porém, em meio a essas qualidades, o Brasil tem um defeito enorme, que é a desigualdade social. É um país rico em recursos naturais, com muitas pessoas pobres, é uma sociedade corrompida, onde só os ricos são beneficiados, enquanto os pobres sempre são prejudicados.

A Copa foi para nós um dos maiores exemplos de desigualdade, uma festa muito bonita, esperada, mas que gerou lucros apenas para os ricos e causou ainda mais pobreza às classes média e baixa. Apesar da paixão que os brasileiros têm pelo futebol e esportes em geral, a Copa não foi para todos e sim para alguns.

Em 2016, vêm as Olimpíadas, outro evento importante, que vai acontecer no Brasil e, mais uma vez as classes mais baixas vão pagar as contas, devido à falta de informação aliada ao fanatismo pelo esporte, o que representa duas características de um povo que é facilmente dominado e incentivado pela mídia, que tem forte poder nas escolhas dos cidadãos brasileiros.

Portanto, os brasileiros precisam ir a luta, protestar pacificamente, sem destruir patrimônio público, pesquisar detalhadamente em quem se vota, e cobrar dos políticos mais investimentos na área da educação, que é o mais importante, cobrar também por políticas transparentes, onde os cidadãos possam ter consciência do que realmente acontece no país.

O Texto 16 apresenta todo um “projeto de dizer”. O autor acrescentou ao tema informações novas, concisas e coerentes, fazendo contrastes entre pontos de vista, trabalhando amplamente a ideia central, realizando uma sequenciação bem-sucedida.

Progressão temática constante. O autor foi feliz em suas escolhas, mantendo os movimentos de retroação e de prospecção, estabelecendo boa conexão entre as frases; usou os marcadores textuais, articulando bem os conhecimentos. O fio condutor parte das belezas e das riquezas brasileiras, apresenta as mazelas, cita um acontecimento histórico, a paixão dos brasileiros, e as consequências vividas pelo povo brasileiro após esse acontecimento, revelando conhecimento do momento atual. Fez uso de relatores, empregando conhecimentos

linguísticos, usando também elementos de recorrência, como pronomes, conectores e sinônimos (*Brasil, é um país, onde; e a Copa, a festa*).

Aos poucos, informações foram se graduando até a construção da unidade de sentido. O Texto 16 é resultado das leituras feitas, das reflexões sobre a realidade e dos conhecimentos adquiridos, principais recursos que de a língua dispõe para assegurar uma boa produção de texto, elementos norteadores do plano de intervenção.

Texto 17 – Alun@: N. L. S.

Título: A exclusão social no Brasil

A pobreza sempre esteve presente na vida das pessoas, seja da maior ou da menor classe social, ela mantém uma relação com todos, os que exploram e os que esnobam.

Devemos colocar na cabeça que a desigualdade nunca vai acabar se não nos unirmos, muitos acham que a desigualdade não existe mais, mas ela é real.

Pessoas sofrem frequentemente com frio, sede e fome e outras necessidades. A única solução seria nos unirmos contra essa praga e nos lembrarmos que somos todos filhos de Deus e todos merecem dignidade e não exclusão.

O Texto 17 se constitui de fragmentos isolados, cuja tese apresentada no primeiro parágrafo é interrompida para a introdução de uma nova tese, no segundo parágrafo; o terceiro parágrafo dá continuidade às ideias apresentadas no parágrafo anterior, porém, o texto é encerrado, ou seja, há um corte no discurso.

As ideias apresentadas, entretanto, mantêm relação com o título; o texto se desenvolve através da progressão com tema constante. O texto apresenta marcas da oralidade, como: “Devemos colocar na cabeça”; “essa praga” e “somos filhos de Deus”. Porém, há a presença de marcadores textuais, responsáveis pela progressão (*ela, muitos, que, todos*). Usa-se o conhecimento linguístico, porém, evita-se evoluir as ideias, comprometendo o desenvolvimento temático e contínuo dos enunciados.

Texto 18 – Alun@: M. A. G.**Título: Exclusão social**

A exclusão social é um mal que se torna cada dia maior.

As pessoas, atualmente, estão cada vez mais corruptas e não têm consciência dos seus atos. Os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

O Texto 18 revela o texto-síntese, diagnosticado no primeiro momento desta pesquisa. O plano de intervenção em nada contribuiu para que o autor desse texto criasse um “projeto de dizer” satisfatório, coerente e coeso. Tratam-se de frases justapostas, sem nenhuma contribuição semântica nova ou renovada em relação à informação dada; não houve reflexão sobre o tema, deixando o texto no nível da frase.

Texto 19 – Alun@: M. A. A.**Título: Exclusão social no Brasil**

A exclusão social é percebida, principalmente, nas regiões mais pobres do Brasil, como o Nordeste, que é um lugar sem recurso e com pouca condição financeira, o que o torna excluído socialmente. As regiões secas tendem a ser mais pobres, principalmente pela improdutividade da terra, que deixa os vendedores e produtores de mãos vazias.

As principais causas dessa pobreza, não só de plantio, como também da água e plantas naturais são fatores climáticos, que nessa região atingem com mais vigor, e também o fato da terra ser infértil e imprópria para a produção, o que deixa seus habitantes em estado deprimente em relação às condições de vida e moradia.

Como consequência disso, o povo dessa região tem uma vida precária e, a maioria, sem condições para mudar. Também existe a crise pela má divisão do capital, que é mantido nas mãos dos poderosos e donos da lei.

No mundo capitalista de hoje, todos sentem vontade de ser alguém, e poder ter uma vida digna de cidadão, mas nem sempre é possível. O dinheiro público deveria ser investido para um futuro melhor e menos desigual para as pessoas. Mas ainda hoje, no século XXI, as pessoas de classes mais elevadas não se sentem cativadas em ajudar às outras.

O Texto 19 mantém o fio condutor com o título e vai se construindo ao longo dos parágrafos, os quais mantêm unidades de sentido independentes, atribuindo a cada tema a progressão tema constante. Há relação de causa e efeito, o que garante a unidade de sentido. Cada parágrafo sinaliza a introdução de um novo argumento, articulado com os conhecimentos linguísticos e sociointeracionais; nessa atividade interativa, vai-se agregando valor ao texto, na medida em que vai construindo a progressão textual. Para promover a organização e a harmonia entre as partes do texto, o autor faz uso de marcadores textuais (*que, o que, não só, como, a maioria, também, mas nem sempre, mas ainda etc.*), permitindo a construção de sentido e a tessitura textual, configurando o texto como tal.

Texto 20 – Alun@: M. A. C.

Título: A exclusão social nas regiões mais pobres do Brasil

Observando a situação de regiões do Brasil, como o Nordeste, onde há muita pobreza e exclusão, pensamos se Deus não olha para aquela região, porque nordestinos não são bem vistos por todos e são discriminados por preconceituosos, principalmente, por autoridades que deviam prestar assistência.

Que inferno, que pobreza, nem mesmo uma boa escola, muito menos um bom hospital, por falta de educação, marginais andam soltos, morrem-se na fila do S.U.S. pobres pessoas de tanto esperar, sem nenhuma resposta ou atendimento, morrem. Famílias pobres mudam em busca de uma boa condição.

Algumas pessoas sofrem exclusão desde criança, os pais foram pobres e os filhos não estudaram e continuaram a viver nas mesmas condições de vida. Outros excluídos são os que

mudaram de cidade, pensando em melhor conforto e acabaram por morar em outras regiões, onde foram excluídos.

A melhor forma de acabar com a exclusão é estudar, para conseguir sair dessa exclusão social que existe, principalmente, no Brasil.

No Texto 20, o autor faz inferência aos textos trabalhados em sala de aula durante a preparação das rodas de conversa, parafraseando alguns trechos, mas impondo a sua opinião. A progressão é bastante heterogênea e varia no interior dos parágrafos; no entanto, tem como fio da meada a exclusão social, configurando-se como progressão tema constante. Por outro lado, à medida que o texto avança, observam-se outras progressões, a saber: progressão linear, no 2º parágrafo; progressão de temas derivados, no 3º parágrafo. Há o uso de marcadores textuais para se estabelecer a conexão entre as partes e para se manter a unidade de sentido.

Texto 21 – Alun@: M. O. C.

Título: A exclusão social no Brasil

A exclusão social no Brasil ocorre devido a vários fatores, e os principais são a seca e a má distribuição de rendas. A seca dessas regiões resulta na pobreza e miséria das pessoas. Às vezes, nos sentimos superiores, por termos água em abundância – que também já está acabando- e por morarmos em lugares grandes, com oferta maior de empregos.

As pessoas que moram nessas regiões têm as suas “necessidades” e é exatamente por isso, que devíamos incluí-las em nosso meio e não excluí-las.

Todos sabem que existe exclusão, mas a ignoram. E quem devia prestar mais atenção nessas regiões, que são os governantes, se importam menos, não oferecem uma boa distribuição dos recursos públicos. Há vários projetos que essas regiões poderiam desenvolver, mas nenhum deles é colocado em prática.

É por meio desse e de outros motivos que ocorre a migração de uma região para outra, apesar do preconceito e da exclusão sempre estarem juntos ao migrante, as pessoas a enfrentam em busca de melhores condições de vida.

No Texto 21, o autor apresenta um tema mais geral: “A exclusão social ocorre devido a vários fatores”. A partir daí, vai sequenciando-o através de remas que vão se sucedendo a

essa informação. Apesar da heterogeneidade proferida pelos outros tipos de progressão percebidas no interior do texto, podemos considerar que a progressão de temas derivados é marcante, pois desencadeia o fio condutor do texto, que vai se construindo através de novos temas ou subtemas, acrescidos pela progressão linear. O autor demonstra domínio de conhecimentos interacionais e linguísticos, inclusive com a presença do aposto; a linguagem foi bem articulada e, para fazer o texto avançar, faz uso de marcadores textuais, promovendo a coerência e a coesão textual.

Texto 22 – Alun@: R. C. N.

Título: Exclusão social no Nordeste

O sertão do Nordeste é um lugar que sofre com a seca, fazendo com que muitos moradores daquela região se mudem para São Paulo à procura de melhores condições de vida.

Contudo, o Nordeste, além da seca sofre com a exclusão social, por ser um estado de pobreza e de situação precária. A seca faz com que muitas cabeças e plantações são perdidas, trazendo grandes prejuízos aos fazendeiros.

A exclusão social do nordeste ocorre, principalmente, pelos políticos, que deveriam criar melhorias para este estado como algumas ações de combate aos efeitos da seca. A população do Nordeste deveria dar maior valor a seu voto, pensando e escolhendo muito bem o seu candidato e, se eles querem que acabe realmente essa exclusão, deveriam parar de se contentar com o pouco, que os políticos oferecem.

Predomina no Texto 22 a progressão de tema constante, uma vez que, de um mesmo tema, surgem vários temas, ou seja, as informações giram em torno do tema central. Usa-se o processo de referenciação por anáforas, em que alguns termos da superfície do texto são retomados por hiperônimos (*moradores - fazendeiros - população; sertão do Nordeste - o Nordeste - estado*), e estabelecem-se algumas conexões (*com que, contudo, além da*). O aluno emprega conhecimentos linguísticos e dá continuidade ao tema, promovendo a progressão temática.

Texto 23 – Alun@: R. C. A.**Título: Nordeste uma exclusão total**

No nordeste as temperaturas são relativamente altas, mas também é uma região marcada pela cultura do povo e sua religiosidade.

Como a chuva no Nordeste é “pirracenta”, a região sofre muito com a seca, por isso, é excluída pelas pessoas que preferem morar em outras regiões do país, também por políticos que não procuram ajudar esse povo.

No Nordeste, por causa da seca, os moradores acabam ficando com fome, pois, vivem dos animais e plantações, que morrem, deixando o sertanejo sem nada, só na tristeza. Na maioria das vezes o nordestino migra para outras regiões, procurando melhorar sua vida, e acaba deixando para trás sua família e pessoas queridas.

A exclusão no país não é só Nordeste, a cruel realidade é que ela atinge a maioria dos cidadãos brasileiros, que não tem emprego, moradia, acesso à educação e muitos morrem na fila do S.U.S. vítimas da exclusão social.

Também no Texto 23 observamos a progressão de tema constante. Embora haja continuidade temática, mantendo-se o fio condutor e promovendo a coerência e a progressão textual, agregando informações novas ao tema já conhecido, há o uso recorrente de termos já citados, o que promove indícios de circularidade, mesmo que exista na repetição uma informação nova. O processo de referenciação não se ateve às anáforas ou às proformas. Há fortes marcas da oralidade, distanciando-se da linguagem recomendada ao gênero artigo de opinião.

Texto 24 – Alun@: S. N. O.**Título: A exclusão social nas regiões mais pobres do Brasil**

No nosso país, a pobreza extrema é muito comum, o que gera a desigualdade social como retrata a própria população.

Um dos fatores dessa desigualdade é a seca e a escassez de água. Esse fator proporciona a fome, a sede, a pobreza, o que pode causar até mesmo a morte.

Uma das soluções seríamos unirmos e nos conscientizarmos sobre a preservação dos recursos naturais, lutarmos contra a corrupção e elegermos bons cidadãos como nossos representantes políticos.

O Texto 24 apresenta progressão linear, como exemplificamos a seguir.

P1-T1 – No nosso país, a pobreza extrema é muito comum [...].

R1 – o que gera a desigualdade social [...].

R2 – [...] como retrata a própria população.

P2-T2 – Um dos fatores dessa desigualdade é a seca e a escassez de água [...].

R2 – Esse fator proporciona a fome, a sede, a pobreza/ o que pode causar até mesmo a morte.

P3-T3 – Uma das soluções seria unirmos e nos conscientizarmos [...].

R3 – sobre as preservações dos recursos naturais/ lutarmos contra a corrupção/ elegermos bons cidadãos para representantes políticos.

Embora síntese, o Texto 24 apresenta organização ancorada na progressão linear; da informação conhecida, foram surgindo comentários que serviram de tema à informação seguinte. Há relações de coerência e de coesão, dada ao processo de referenciação; há uso da substituição (anáforas), através de proformas ou elipses; utiliza-se também a parataxe que de acordo com Câmara Jr. (2000), “coordenação, ou parataxe é a construção em que os termos se ordenam numa sequência e não ficam conjugados num sintagma. Na coordenação, cada termo vale por si e a sua soma dá a significação global em que as significações dos termos constituintes entram ordenadamente lado a lado”.

Os períodos curtos atribuíram ao tema a ideia de movimento e de precisão, ainda que os temas apresentados dessem margem para uma argumentação mais ampla.

Texto 25 – Alun@: T. S. F.

Título: A exclusão social nas regiões mais pobres do Brasil

A exclusão social no Brasil, atualmente, está bastante avançada, pois, existe muita gente pobre, pessoas que passam fome e sede por causa do governo que não distribui a renda com as pessoas, e nem administram bem, não pensam na população mais prejudicada, pela falta de recursos, como a região nordeste, ou seja, onde é maior a exclusão social.

A exclusão social causa muitos danos a toda população, pois essas pessoas não têm acesso não só a comida, mas também ao lazer, à cultura, à assistência médica de boa qualidade. Como as pessoas das classes sociais mais elevadas.

Essa exclusão social tem que acabar, ou seja, devemos nos unir em busca de um futuro melhor e mais justo para todos.

O Texto 25 alterna entre a progressão de tema constante e a progressão linear em seus enunciados; no entanto, a circularidade é percebida no primeiro parágrafo, cujo autor relata a situação de pobreza vivida pelas pessoas e continua a repetir essa informação ao longo do texto, mantendo os enunciados em um círculo repetitivo, estagnando a informação. O que houve, portanto, foi um enchimento do texto, sem nenhuma informação mais relevante.

Texto 26 – Alun@: T. A. C.

Título: A exclusão social nas regiões mais pobres do país

Não se pode negar que no Brasil há regiões de extrema pobreza, como o nordeste, onde as condições de vida são bem precárias, e o clima bem seco, o que gera uma pobreza enorme para seus habitantes, e o pior, quanto mais pobre e desabitada a região, mais excluída ela é.

Devido o clima ser tão quente, e a chuva tão difícil nessa região, não são comuns se vê plantações e animais, pois, nunca se tem água, o que torna a sobrevivência bem difícil.

A falta de chuva é tão grande que, normalmente, os sertanejos, como são chamadas as pessoas que moram no nordeste, largam as suas casas, suas terras e vão embora à procura de sobrevivência, com esperança de um dia voltar e deparar com uma realidade diferente.

Portanto, o país deveria dar prioridade total a essas regiões pobres, o governo deveria trabalhar, e usar a tecnologia a favor de alternativas que solucionassem esses problemas, que acabam por gerar graves problemas sociais. E não excluir, deixando essas regiões sempre de lado, também investir mais na educação, para que o povo possa aprender alternativas de vida, e assim lutar por uma vida digna e sem opressão.

No Texto 26, o que desencadeou o discurso foi a progressão linear, em que um tema leva a uma rema, e este rema, amparado pela elipse ou pela proforma, dá origem a uma informação nova, promovendo a tessitura textual bem formada. A introdução dos elementos de “novidade semântica” não se fez aleatoriamente, mas obedeceu a regras e ocorreu de modo programado: aos elementos já conhecidos, seguiram-se os novos; os encadeamentos foram introduzidos por conexão, efetuando-se por intermédio de conectores de tipo lógico, que serviram para o estabelecimento de relações, por meio de operadores de discurso que, por sua vez, estabeleceram relações discursivas e argumentativas entre os enunciados do texto, realizando a conjunção dos enunciados precedentes.

Texto 27 – Alun@: V. M. S.

Título: A exclusão social

A exclusão social no Brasil, hoje em dia, é muito grande, pois a desigualdade vista nas grandes cidades é notável, perceptível com grande nitidez. Em pequenas cidades também é possível perceber esse tipo de problema, já que essa deficiência na sociedade brasileira é muito comum.

Os motivos por criar essa situação no Brasil, são os mais variados, a vida financeira, o grau de escolaridade, a aparência, a cor da pele. Se você é negro, você parece não ter valor.

Quando o indivíduo é exposto a essas situações, sente-se excluído, o que ocasiona a infelicidade, estagnando a sua vontade de estudar, muitos até abandonam a escola,

atrapalhando os seus projetos para o futuro. Mas também pode surtir efeitos contrários, como o desejo de estudar mais, para obter o sucesso.

Para que a sociedade brasileira se liberte dessa barreira social é necessário que haja investimento no principal recurso de uma vida bem sucedida, a educação, o estudo é muito importante na vida de uma pessoa, é o que garante o seu futuro. A falta de diálogo entre pais e filhos também pode ser uma das causas desse problema, pois, muitos pais excluem os próprios filhos, às vezes, a exclusão começa dentro de casa. Atualmente, já existem nas escolas as palestras, que visam amenizar esse problema.

Nos dias atuais, qualquer interferência positiva na vida das pessoas, pode refletir no amanhã, o que pode causar uma significativa mudança na sociedade, e o fim da exclusão social, não só nas regiões mais pobres do país, mas também da vida pessoal de cada um.

No Texto 27, observamos que, no primeiro parágrafo, ocorre circularidade, a repetição de um mesmo campo semântico, o que impede o enunciado de progredir, constatando-se também esse mesmo problema em outras partes do texto; entretanto, apesar dessa má formação, o fio condutor evoluiu, e, a partir do segundo parágrafo, o autor apresenta certa organização semântica e atribui à ideia central novos remas. A progressão textual não ocorre de forma regular, apresentando-se de forma diversificada entre os parágrafos; há progressão temática híbrida, intercalando-se entre a progressão de temas derivados, uma vez que parte de um hipertema e vai se subdividindo em subtemas, apresentando em algumas partes a progressão linear.

Texto 28 – Alun@ W. M. F. J.

Título: A exclusão social

A exclusão social no Brasil, tem se tornado um inimigo de grande força, que precisamos combater-la. Vários artistas procuram denunciar essa maldição, em suas obras, em suas músicas como “Asa Branca”, usam os meios de comunicação para fazerem o alerta sobre a exclusão.

A causa maior desse problema se deve aos políticos corruptos, que desviam o dinheiro público, não executando as obras e os projetos que poderiam trazer progressos e melhorias para a população.

São muitos os fatores ruins que influenciam a desigualdade social, além da corrupção, a falta de qualidade da educação, se você não se qualifica como poderá, no futuro, concorrer a um bom emprego?

A exclusão social é um problema, que só será resolvido, a partir da justa distribuição de renda, da conscientização dos brasileiros sobre seus direitos e deveres, e da consciência política da população.

O Texto 28 apresenta progressão linear. O autor demonstra experiência na organização de suas ideias, faz alusão às leituras realizadas durante a “roda de conversa” e acrescenta novas informações, construindo uma unidade de sentido coerente e coesa. A relação tema/rema, ou seja, a progressão nas frases indica o encadeamento no texto. As ligações contextuais fazem ancoragem com o título, mantendo os aspectos prospectivos e retroativos necessários para a progressão e para a manutenção da ideia central. A retomada do tema se faz através do processo de referenciação, a reiteração. Esta, por sua vez, se dá por meio de hiperônimos (*exclusão social - inimigo - maldição - problema*), por expressões nominais definidas (*desigualdade social*) ou ainda por coesão sequencial; por outro lado, fez-se através de mecanismos de sequenciação por progressão temática.

Texto 29 – Alun@: W. M.

Título: Exclusão social

A exclusão social é um mal que jamais será vencido, as pessoas não se incomodam em ajudar às outras, querem apenas explorar e destruir umas às outras.

O Texto 29 é um texto-síntese, no nível da frase, ancorado nos recursos midiáticos (torpedos, SMS, comentários). Apresenta progressão temática tema constante.

4.5 Reflexões sobre a análise dos textos

O ensino da produção de texto deveria ser ancorado nas teorias da Linguística Textual, especificamente na progressão tema/rema e nos estudos sobre coerência e coesão textual. A pesquisa revela que foi possível realizar um trabalho, ainda no ensino fundamental, sobre a produção textual ancorada na leitura de textos, na discussão em rodas de conversa, ativando conhecimentos por inferências realizadas dentro do contexto de produção, utilizando, para tanto, a estratégia de retextualização, confirmando assim a nossa hipótese.

Na maioria das vezes, os professores intervêm apenas no produto final, após a escrita, fazendo a correção dos textos, indicando os enunciados com má formados produzidos por alunos e afirmando diferenças significativas, conforme se trate de frases ou de textos no plano da frase. As más formações são indicadas pelos professores por meio de marcas gráficas convencionais, sendo também mostradas através de termos técnicos, direcionando-se para o “erro” linguístico, que serve de motivo para exercícios que objetivam sanar a falha detectada.

Já no plano textual, as más formações não são apontadas no texto propriamente, mas por indicações gráficas feitas na margem ou por riscos, que abrangem passagens de extensões variáveis. Nesse nível, o vocabulário utilizado para a correção não tem, em geral, caráter técnico, quando, na verdade, deveriam propor atividades que viabilizassem aos alunos um “projeto de dizer” e que fossem vivenciadas em sala de aula.

O estilo da vida moderno reflete-se também na escrita; o “corre-corre” diário, as múltiplas funções acumuladas no cotidiano, inclusive pelas crianças, que são vítimas de carga-horária, dividindo o seu tempo entre o turno de estudo e outras aulas de rotina, extra-turno escolar, como aula de inglês, de natação, escolinha de futebol ou academia, dentista, entre outras atividades. Assim, precisam ser ágeis para executarem tantas tarefas; conseqüentemente, transferem para a escrita esse ritmo acelerado, desenvolvendo o hábito de produzirem textos sintéticos. Nessa perspectiva, o resultado de reflexões inteligentes é, desse modo, espremido em poucas linhas, retomando o provérbio popular “Para bom entendedor, duas palavras bastam”.

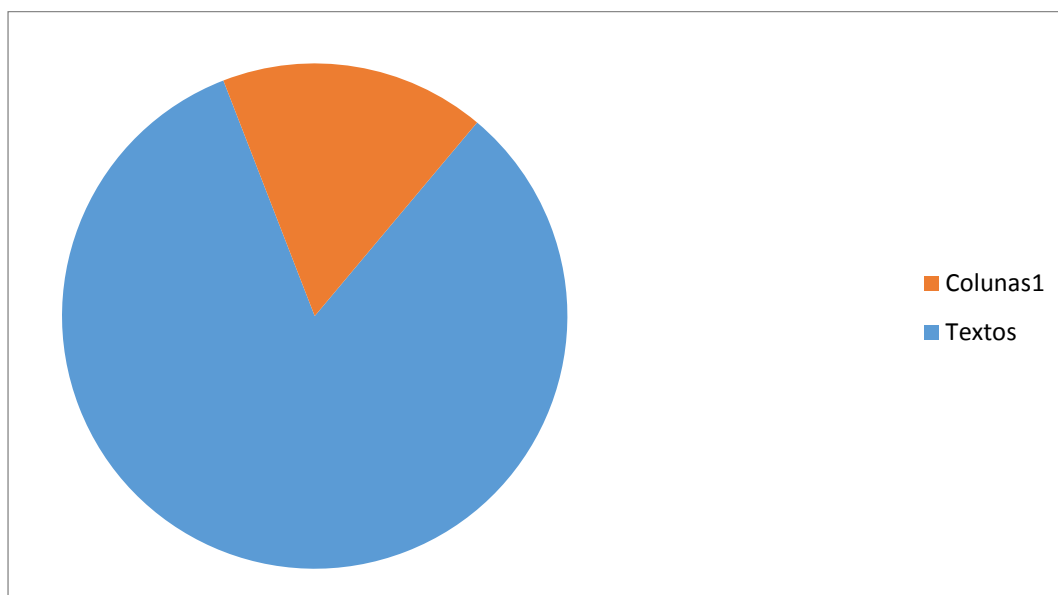
O plano de trabalho desenvolvido nesta pesquisa houve como pretexto trabalhar a importância de se dispensar tempo para a produção textual, de se refletir sobre a realidade, de se observar situações diversas, de se expor pontos de vistas e de se contrastar observações, atribuindo ao texto escrito a importância que ele realmente merece.

Refletindo sobre a avaliação proposta e sobre a adequação ao tema, postulamos que 100% dos textos atingiram esse critério e atendem a tal exigência. Sobre o gênero, avaliamos que todos estão de acordo com o gênero artigo de opinião. A progressão temática, por sua vez, repete, ainda que em menor quantidade, os problemas dos textos analisados na primeira fase, ao compararmos o primeiro com o segundo momento.

4.5.1 Progressão textual, 1º e 2º momentos:

No primeiro momento, os textos analisados foram, em média de 50%, textos-síntese, de apenas um parágrafo. Observamos que esse problema continua, no segundo momento, no entanto, houve a evolução de um para até dois parágrafos curtos, como podemos observar nos textos(6, 18, 29) representando queda significativa entre \os textos analisados. Continuamos a considerá-los textos-síntese, mas precisamos valorizar o grande avanço ocorrido, considerando-se que apenas um texto foi escrito com somente um parágrafo. Esse quadro evolutivo é melhor visualizado no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Textos-síntese e textos com progressão 1º e 2º momentos

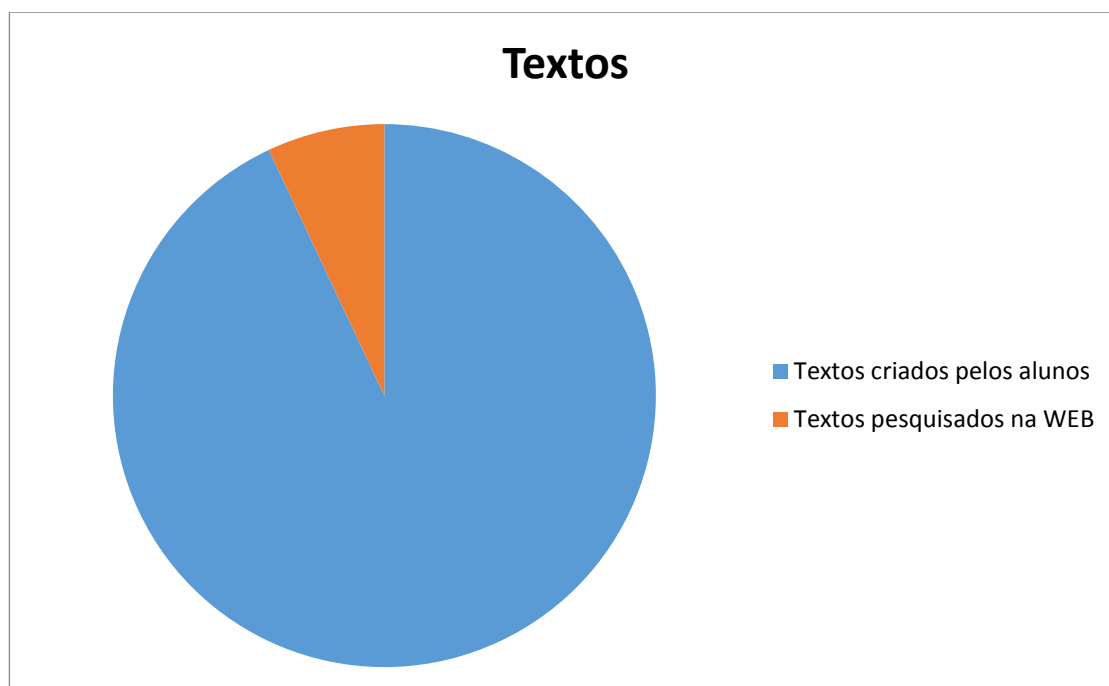


Fonte: Dados da pesquisa

4.5.2 Texto cópia da internet

Verificamos que também esse problema persistiu, e que o “copia e cola” persiste nos textos dos alunos. Ressaltamos que, no primeiro momento, a maioria dos textos configurava entre as cópias retiradas da mídia, algumas vezes, contendo apenas a manchete de alguma reportagem; verificamos, no segundo momento, que apenas os textos (2 e 4), quando consultado na rede, apresentaram conteúdos idêntico, configurando como 6% da produção total. Mas, em meio à cópia, encontramos algumas opiniões próprias registradas. Definimo-lo como texto-pesquisa, e ponderamos que, do primeiro para o segundo momento, houve acentuado progresso, como podemos visualizar no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Texto cópia da *internet* e texto-pesquisa

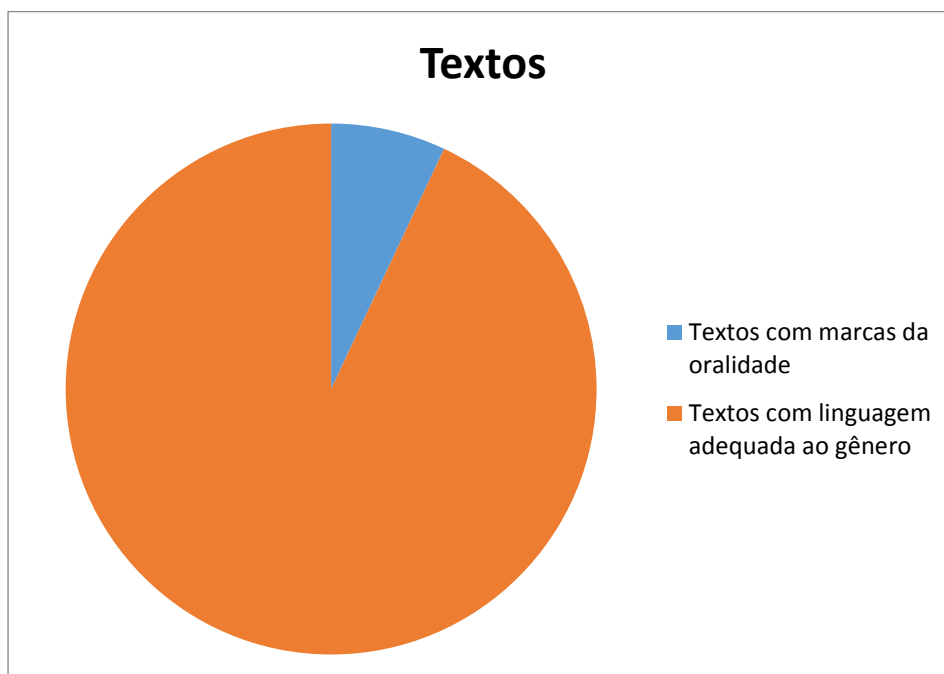


Fonte: Dados da pesquisa

4.5.3 Textos com marcas da oralidade

Como resultado pelo incentivo da escrita, outros problemas surgiram. Alguns textos apresentaram em seu interior marcas de oralidade e circularidade, distanciando-se da linguagem recomendada para o gênero artigo de opinião e ocasionando um problema de malformação, produzido pela redundância. Consideramos, porém, que esses problemas resultaram dos esforços realizados pelos alunos em conferir ao texto uma progressão autônoma, ancorada nas leituras e nas discussões prévias, nas inferências realizadas por seus conhecimentos enciclopédico e interacional. Constatamos que os textos apresentaram marcas da oralidade, e que os textos (10,12,17,23 e 27) apresentaram malformação por problemas de circularidade, configurando 28% dos textos coletados. Observe o (Gráfico 3). No entanto, valorizamos os esforços realizados por esses alunos, pois propuseram um “projeto de dizer” direcionado pelo seu próprio conhecimento, por suas opiniões e por sua visão de mundo.

Gráfico 3 – Textos com marca de oralidade e linguagem adequada



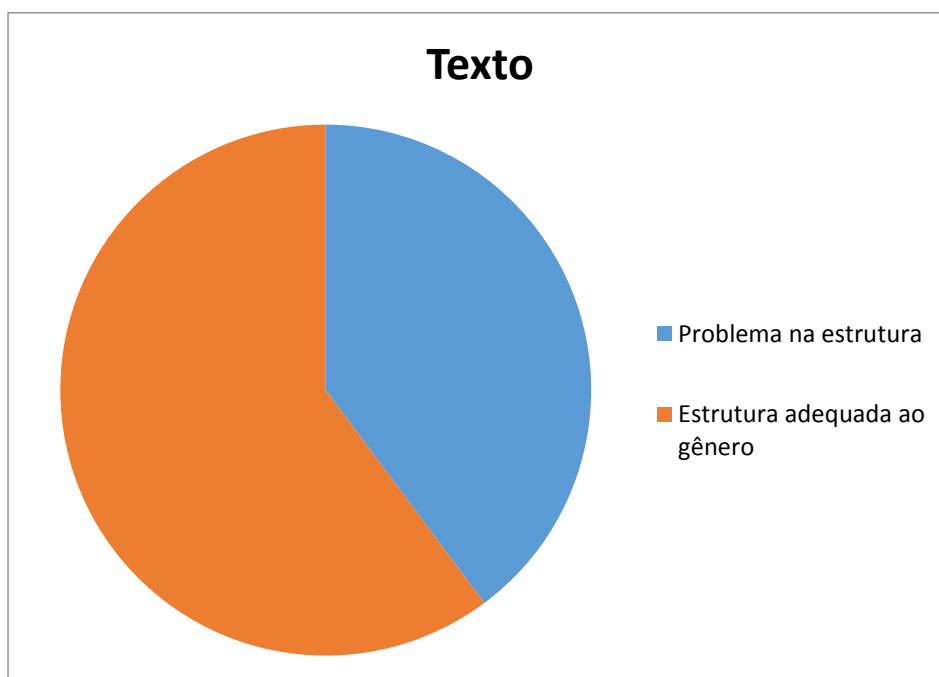
Fonte: Dados da pesquisa

4.5.4 Progressão temática no segundo momento, o dos *corpora*

Detectamos que 12 (doze) textos apresentaram problemas, sendo: 5 (cinco) textos relativos à progressão temática, chamados de textos-síntese; 2 (dois) textos relativos ao “projeto de dizer”, uma vez que os alunos copiaram os textos da *internet*, porque não conseguiram construir um “projeto de dizer” próprio; 2 (dois) textos com marcas de oralidade. Observamos ainda que o Texto 17 ocupa duas dessas posições, pois se apresenta como texto-síntese e possui marca de oralidade.

Consideramos positivos os nossos resultados; mesmo que problemas existam, já conseguimos criar uma atmosfera de mudança, de interesse, de entusiasmo em relação à produção textual, apesar de certa resistência. Podemos demonstrar a nossa realidade pelos dados expostos no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Progressão Temática no segundo momento, o dos *corpora*

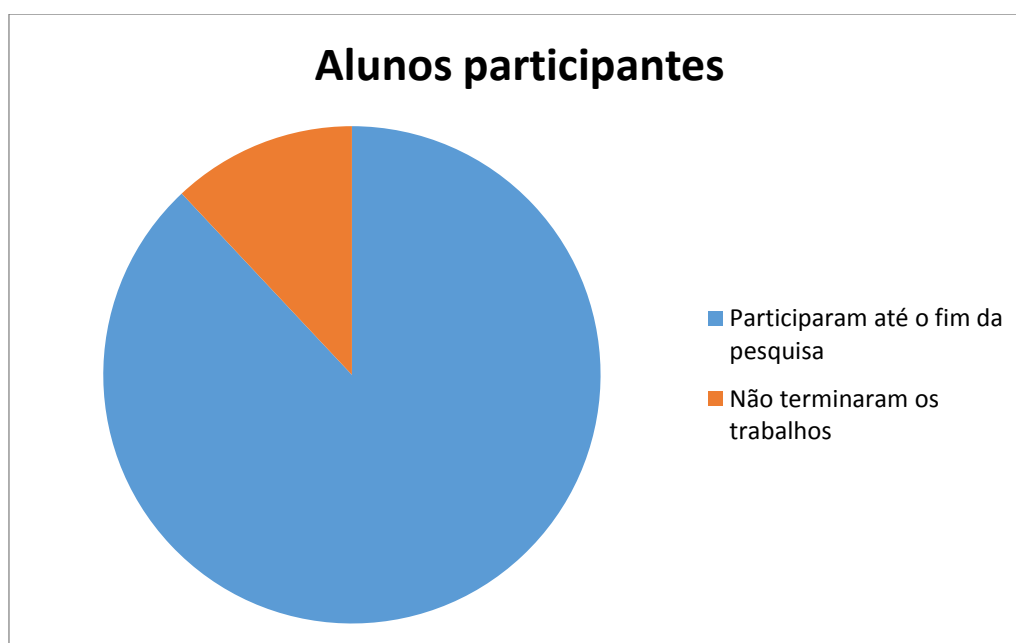


Fonte: Dados da pesquisa

4.5.5 Participação dos alunos

Observamos também que, dos 33 (trinta e três) alunos que iniciaram este estudo, 29 (vinte e nove) concluíram os trabalhos. No decorrer do processo, dois alunos foram remanejados, e dois alunos deixaram de entregar os textos no prazo estipulado. Tais dados configuram participação muito boa dos alunos da turma (Gráfico 5), a seguir.

Gráfico 5 – Participação dos alunos



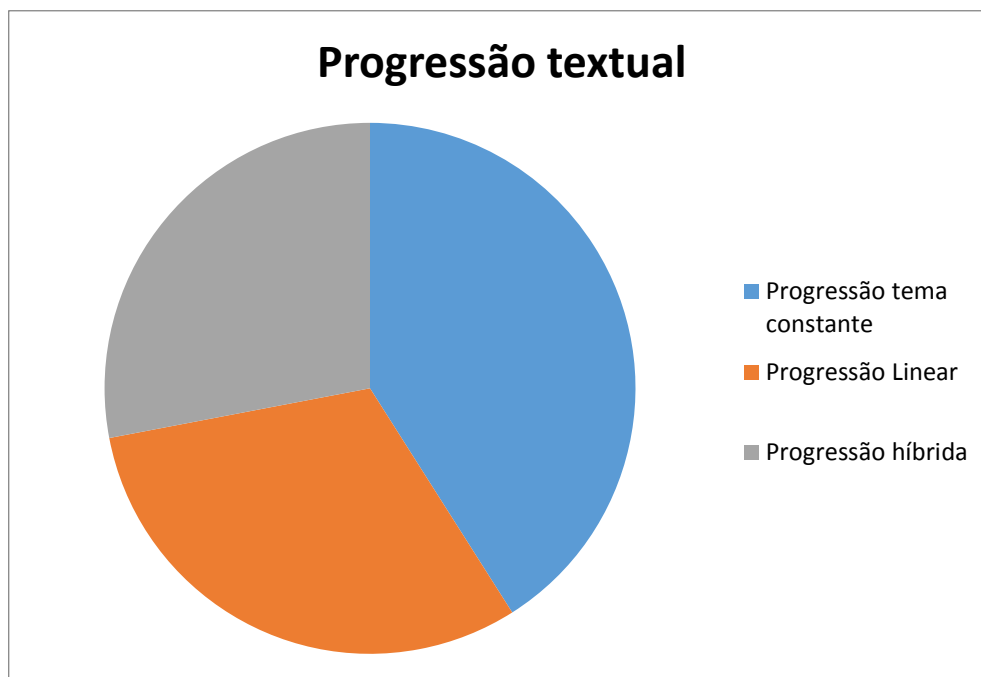
Fonte: Dados da pesquisa

4.5.6 Progressão temática

Dos 29 (vinte e nove) textos produzidos, 15 (quinze) textos apresentaram progressão tema constante, representando 45% dos textos, como se pode observar nos textos (2, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 29); 10 textos, ou, 35% dos textos, apresentaram progressão linear, são eles (1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 14, 24, 29); 4 textos, 25 % dos textos, observamos a progressão híbrida nos textos (20, 21, 26, 27); A progressão híbrida alternou progressão de temas derivados, com progressão linear e tema constante. Não constatamos, nenhum caso de progressão temática com salto temático, nem a progressão temática com

remas subdivididos. Os textos apresentaram basicamente as progressões: tema constante, linear e progressões híbridas. Como se observa no (Gráfico 6), a seguir.

Gráfico 6 – Progressão temática



Fonte: Dados da pesquisa

4.6 Sobre o desenvolvimento do plano de intervenção

Durante as aulas que se antecederam à escrita do artigo de opinião, percebemos que muitos alunos evoluíram em seu discurso, despertando o interesse pelo tema, pelas canções e pelo tema das canções. Ao vivenciarmos o tema dentro da sala de aula, lado a lado com os alunos, percebemos que, para alguns, se tratava de algo novo o momento da oralidade, de poder opinar, concordar e discordar, de ter a oportunidade de escrever um texto preocupando-se apenas com a sua progressão, afastando-se dos obstáculos da ortografia e da pontuação. Não que isso não seja importante, mas, dada a necessidade de se aprender a tecer argumentos, a explicar ideias e a trabalhar comentários, deixamos o enfoque nos conhecimentos linguísticos para outro momento de igual importância.

A ancoragem com a canção permitiu-nos uma proximidade entre as partes interessadas, abertura para o diálogo e um clima de harmonia e de satisfação, dada a oportunidade de se falar de algo sério, importante, de poder ter dúvidas, de poder errar.

4.6.1 Sobre coerência e coesão textual

Ao longo da análise dos textos, atribuímos um olhar mais específico para os aspectos semânticos e para as relações de sentido entre as conexões: “A construção de um texto pressupõe que os seus segmentos se sucedam numa progressão constante, isto é, que cada segmento que ocorre no percurso deve ir acrescentando informações novas aos enunciados anteriores.” (CHAROLLES, 1978, p. 320).

Moreira (1991, p. 19) lembra que, enquanto a coesão está implicitamente incluída nos currículos escolares, a coerência é quase sempre ignorada. Entretanto, sabe-se que este dominar a coesão não é suficiente, por si, para assegurar a coerência, já que a coesão é um efeito dela.

Verificamos que os alunos fizeram, em seus textos, o uso de conectores e de conjunções, em sua maioria, conjunções coordenadas (aditiva, adversativa, explicativa e conclusiva). Usaram também palavras denotativas, para impulsionar a discursividade; entre elas: *inclusive, aliás, mesmo, também, às vezes, isto é*. Ainda houve o emprego de orações coordenadas adjetivas restritivas e explicativas; de elementos anafóricos (pronomes, sinônimos e hiperônimos); de dêiticos, estabelecendo ideias de tempo e de lugar. Esses e outros recursos linguísticos permitiram a coerência no interior dos textos analisados de tal modo que até mesmo os textos organizados com orações coordenadas justapostas apresentaram unidade de sentido, embora alguns termos apresentassem um corte em sua progressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco estudos que se voltam para o ensino e para a aprendizagem da produção textual. No decorrer do processo de investigação, de análise e de apreciação do *corpus*, passamos por etapas como: planejamento e aplicação da intervenção; nova coleta e análise do primeiro e segundo *corpus*; contato com a realidade da prática em sala de aula, com as múltiplas adversidades e com a heterogeneidade do ambiente escolar, o mosaico que somente a realidade é capaz de produzir, de um lado, e, do outro, as vozes que emanam dos teóricos, dos estudiosos das teorias da Linguística Textual.

A prática, as teorias e a imensa vontade de acertar construíram um ambiente de interesse, principalmente por parte do pesquisador, cujos olhos deixaram para trás algumas incertezas relacionadas ao ensino da produção de texto, a saber: Como posso trabalhar o texto sem causar constrangimento ao meu aluno? Quais estratégias usar? Isso constitui ou não erro? Como posso valorizar o texto produzido? Estas e muitas outras perguntas se fazem necessárias em nossa experiência diária, quando nos afastamos da fundamentação teórica; a angústia é exatamente o resultado da falta de estudo e das poucas oportunidades oferecidas aos professores que atuam no ensino fundamental. O aprofundamento do conhecimento sobre os estudos voltados para a linguagem possibilitou uma posição intelectual madura, permitindo que nos posicionássemos frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis associados à linguagem e à sua leitura de mundo.

A pesquisa permitiu inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, refletimos acerca de questões relevantes sobre os diferentes usos da linguagem que se fazem presentes contemporaneamente na sociedade, sobre a nova produção de texto que se delineia a partir dos aparatos tecnológicos, sobre os novos desafios contemporâneos em relação à linguagem, considerando-se que o texto é fundamental dentro de qualquer contexto da atividade humana.

A aplicação da Linguística Textual moderna, associada à observação do ensino e das práticas sociais mediadas pela linguagem na atualidade, deve servir como ponto de partida para amenizar o difícil processo do ensino da produção de texto. Esta exige inovação e dinamicidade constantes, ao mesmo tempo em que a atitude do professor deve ser crítica e responsável. O professor deve refletir acerca de questões relevantes sobre os diferentes usos da linguagem e responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando

os princípios fundamentais para a construção de uma educação linguística que vise às práticas sociais mediadas pela linguagem. Com base nesta experiência em sala de aula, observando o novo ambiente construído ao longo do processo da intervenção, consideramos que as hipóteses elencadas foram confirmadas, o uso das teorias na prática são fundamentais para garantia de bons resultados, como pudemos comprovar na seção anterior. Seção que demonstra avanços tímidos, mas promissores em relação à postura do professor mediador, da prática, do plano de trabalho, da avaliação e do interesse dos alunos em produzirem textos sob uma nova conduta de ensino e aprendizagem.

Conhecer os percursos do texto e os diálogos que nele se repousam possibilita que todos trilhem os caminhos para os quais o texto aponta. Se precisamos ensinar, antes de tudo, precisamos conhecer, sair do nível da frase, o motivo pelo qual muitas vezes classificamos os nossos alunos, quando dizemos que “o texto desse aluno ficou em torno do tópico frasal”. Mas, o que nós, professores, em nossa maioria, conhecemos sobre a Linguística Textual e sobre os suportes do texto? E, se sabemos, como os aplicamos em sala de aula?

Muito além da reflexão sobre a questão da progressão temática nos textos dos alunos do 9º ano, intervenção realizada nesta pesquisa, vale a reflexão sobre o ensino da produção de texto que, aparentemente, mudou apenas de terminologia. O ensino, a correção e o refazimento ainda giram em torno de uma metodologia ultrapassada, cujas teorias sobre discurso, sequenciação, progressão textual, progressão tópica, progressão temática e marcadores textuais são realidades alheias aos professores e a seus suportes didáticos.

O texto é uma constatação em sala de aula; está nas mãos de todos os professores. Com ele, faz-se a leitura, reflete-se sobre diversos conhecimentos, tão próximos e tão distantes, uma vez que as estatísticas em provas oficiais apontam para esta grave deficiência na aprendizagem dos estudantes brasileiros. Se os professores não tiverem acesso aos estudos da Linguística Textual para conhecerem as trilhas do texto e às observações que devem ser feitas a fim de orientar o aluno quanto à sua produção textual, dificilmente os obstáculos relativos à produção de texto serão superados.

O estudo da organização do texto e sua relação com as condições de produção condicionam o professor a novas atitudes em sua prática; antes da correção linguística, é necessário que se tenha um olhar sobre o “projeto de dizer” do aluno; é preciso fazer a contextualização dentro do seu contexto de produção, levando-se em conta o ser, o meio, a intencionalidade, as condições adversas, o sentido, a hierarquia textual. Somente o conhecimento sobre alguns aspectos do texto proporcionará ao professor fazer uma avaliação

segura da produção de texto do seu aluno e uma possível reflexão sobre o papel do texto e do ensino de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. A partir desse conhecimento, ele será capaz de fazer proposições metodológicas com objetivos mais precisos, sendo capazes de explorar espaços dentro do texto, de complementar argumentos, de criar estratégias que levem à argumentatividade, desenvolvendo competências cujos letramentos sejam possíveis de serem acionados nos momentos e nos espaços extraescolares que a vida possa vir a exigir de nossos alunos, fazendo com que a escola possa cumprir o seu papel de educar para a vida.

A experiência em sala de aula leva-nos a refletir sobre a nossa prática e a estabelecermos um paralelo entre aquele e este momento: aquele, em que o texto era visto como uma atividade a mais ou como uma técnica, em que os problemas existiam, e, com eles, a indiferença da ignorância em relação aos conhecimentos ainda não adquiridos. Este momento, em que se rompe a fronteira entre o não saber e o saber, em que o olhar se distancia do produto e volta-se para o processo.

Os problemas persistem, não seriam capazes de desaparecerem automaticamente, mas as concepções de ensino, de apreciação e de avaliação mudaram. O ensino da produção textual já não está preso a regras previamente estabelecidas; o registro só ocorre após a experimentação, o embate da discussão, permitindo ao aluno manifestar, por escrito, o seu ponto de vista, após o término de suas discussões. Os gêneros migram, retextualizam-se; nada está pronto e acabado; o foco deixa a estética de lado e se compromete com o assunto, com o preenchimento das lacunas do texto.

Os dados revelaram que a progressão temática linear e a progressão temática de tema constante foram predominantes nesta intervenção junto aos alunos do nono ano. Jamais se falou sobre isso, e mesmo assim eles as desenvolveram em seus textos; a quem, pois, servirá esse conhecimento? Ao aluno que, de certa forma, não a conhece, mas a pratica? Ou ao professor que, a partir do conhecimento adquirido sobre a teoria, busca planejar com maior eficiência as habilidades ainda não adquiridas? Além do mais, os conhecimentos sobre a progressão temática levam-nos a um olhar mais atento para os problemas de circularidade, sobre espaços que merecem ser preenchidos dentro do texto, sobre questionamentos reais que devem ser abordados e trabalhados em prol da produção textual, tal como: “Olha, eu achei pertinente esse argumento, mas poderíamos completá-lo. O que poderíamos adicionar para deixá-lo mais contundente?”. Certamente, estas e outras observações proporcionariam aos alunos um desafio mais instigante, opondo-se aos apontamentos do erro ortográfico, da correção gramatical e lexical.

Mas em que esta pesquisa contribuiu aos alunos do 9º ano em relação à produção de textos, uma vez que os textos documentados sofrerão, sempre, uma reavaliação por parte de quem lhes fizer a leitura? Talvez não sejam os alunos que necessitem de respostas, já que se encontram em processo de construção; talvez a melhor resposta seria ao professor, “aquele que, ao ensinar, de repente aprende”; que, ao desafiar, sofre as consequências dos desafios; que, ao novo, houve a ousadia de dar-lhe uma oportunidade. E o melhor aprendizado que os nossos alunos possam ter adquirido foi exatamente o das novas abordagens para o ensino da produção de textos. Temos hoje a certeza de que, quando seus futuros professores, de forma reacionária e retrógrada, tentarem impor-lhes o ensino da redação, esses alunos questionarão: “Não faremos uma discussão antes sobre o assunto? Não pensei que a aula fosse de gramática! Professor, os argumentos do meu texto estão bem definidos?”.

Concluindo, a experiência nos revela que os trabalhos com o ensino da produção de textos no 9º estão apenas engatinhando; existe ainda um longo percurso pela frente; entretanto, os alunos têm um longo tempo para desenvolverem as competências de escrita antes de terminarem a educação básica. Com certeza, se nós, professores, continuarmos a colocar em prática os ensinamentos da Linguística Textual, os resultados serão positivos, afinal, o ensino da produção de textos em pleno século XXI exige, urgentemente, mudança da prática em sala de aula.

A experiência com a retextualização a partir de gêneros escritos faz-nos reafirmar a importância do texto na sala de aula, do trabalho com a diversificação dos gêneros, da oportunidade para o diálogo, do embate entre opiniões; o concordar e o discordar permitem o conflito, elemento indispensável para a argumentação. A discussão leva o aluno a expor e, ao mesmo tempo, a aprofundar ou a moldar um ponto de vista; nesse sentido, estaria também a escola cumprindo alguns objetivos fundamentais: o ouvir e o falar. Na atualidade, precisamos, pois, oferecer a nossos alunos subsídios que os levem além do ambiente virtual com o qual se encontram conectados e transportá-los de volta para a realidade e para suas adversidades.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luísa; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 23.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Aula de português – encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão de Marina Appaizeler. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 51.
- CAMARA Jr, J. M. Dicionário de linguística e gramática. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 86.
- CAVALCANTE. Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CAZUZA, Israel George. Brasil. In: _____. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1988.
- CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta pedagógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHAROLLES, Michel. “**Introduction aux problèmes de la cohérence des textes**”. in: **Langue Française**. Paris: Larousse, 1978, p.320.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Armed, 2002.
- DELL’ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ESCOLA ESTADUAL BENÍCIO PRATES. **Plano de intervenção pedagógica**. Coração de Jesus, MG: Escola Estadual Benício Prates, 2014.
- ESCOLA ESTADUAL BENÍCIO PRATES. **Projeto político pedagógico da Escola**. Coração de Jesus, MG: Escola Estadual Benício Prates, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de textos para estudantes universitários**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNC, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FMG, 2014. p. 13.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrindo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008. p. 41-42.

GERALDI, João Vanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

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

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Asa Branca. In: _____. **O melhor de Luiz Gonzaga**. São Paulo: Sony BMG Music Entertainment, 1996.

GONZATTO, Marcelo. Seca histórica transtorna a vida dos moradores de São Paulo. **ZH Notícias**, Porto Alegre, 01 nov. 2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/11/seca-historica-transtorna-a-vida-dos-moradores-de-sao-paulo-4633952.html>. Acesso em: 25 nov. 2014.

GRILLO, S. V. A noção de “tema do gênero” na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, n. 35, p. 1825-1834, 2006.

HAMZE, Amélia. Os dois Brasis e a exclusão social. In: **Brasil escola**. Canal do educador. Desenvolvido por Omnia Soluções WEB Eireli, 2007. Apresenta divulgação autorizada de trabalhos fornecidos por autores de obras de interesse acadêmico em geral, bem como de material acadêmico próprio, tendo em vista os mesmos fins. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/dois-brasis-exclusao-social.htm>. Acesso em: 25. nov. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 1º reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1977.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do Texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luís Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Fábulas**. 38. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Lya. Brasileiro não gosta de ler? **Veja**, São Paulo, ed. 2125, ano 42, n. 32, p. 98-99, 12 ago. 2009.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC** Português. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Belo Horizonte: SEE, 2005.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Português para o ensino médio**. Belo Horizonte: SEE, 1998.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC** Português. Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Belo Horizonte: SEE, 1993.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MOREIRA, Terezinha Maria. **A progressão temática na redação escolar**. 1991. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade? In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo Edgar A. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <<http://brasilescola.la/escola/e2731>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

ORLANDI, Eni. **Autoria e interpretação in interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ORLANDI, Eni. A linguagem e seu funcionamento. In: XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS Carmi Ferraz (Org.). **O texto na escola: produção, escrita, avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1987. p. 49-58.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens** - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Projeto “**Brasil das águas**”. Revelando o Brasil do verde e amarelo. Desenvolvido por Geeks Propaganda e Marketing, 2013. Apresenta pesquisas e artigos diversos sobre as águas do Brasil. Disponível em:

<<http://brasildasaguas.com.br/educacional/a-importancia-da-agua/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Funcionamento do gênero do discurso**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

ROCHA, Mariza Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

SANTOS, L. W. **O ensino de língua portuguesa e os PCN**. In: PAULIUKONIS, Maria A. Lino; GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2005. p. 173-184.

SILVA, Ieda Dias da; CARVALHO, M. V. C. **Linguagem – comunicação: didática**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Vigília, 1997.

TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Língua e Linguagem*, Pelotas, v. 5, n. 5, p. 91-116, 2002. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/238>>. Acesso em: 15 jun. 2014>

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 107.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. **O texto na escola: produção leitura e avaliação**. Recife: Editora do Autor, 2007.

APÊNDICE

Anexo A: Questionário do aluno

Pesquisa: “Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática”

Local: E. E. Benício Prates, Coração de Jesus/MG

Disciplina: Língua Portuguesa – 9º ano

Professora: Clarisméia Vieira Rabelo Lafetá

Data: __/__/__

Questionário I – Perfil do aluno

Nome _____ Código: _____

☐ Zona Urbana

Bairro _____ Rua _____

☐ Zona Rural

Localidade _____

2 Questões

2.1 Você nasceu em Coração de Jesus?

☐ Sim ☐ Não, nasci em _____

2.2 Em relação à leitura, é possível afirmar:

☐ Gosto de ler e vou sempre à biblioteca.

☐ Gosto de ler, mas não tenho tempo.

☐ Gosto de ler, mas, quando leio, tenho muito sono.

☐ Não gosto de ler.

2.3 Você pratica esporte? ☐ Sim ☐ Não

Qual? _____

2.4 Com qual frequência você foi à biblioteca este ano?

- ☐ Sempre.
- ☐ Uma vez por semana.
- ☐ Vou raramente à biblioteca.
- ☐ Não vou à biblioteca porque não tenho tempo.

2.5 O que você geralmente lê?

- ☐ Livros de ficção ou de literatura.
- ☐ Gibis, revistas ou jornais.
- ☐ Textos, em sala de aula.
- ☐ Postagens do *Facebook*.

2.6 Você deixaria de ver a um filme para ler um livro?

- ☐ Sim ☐ Não

2.7 Você se considera um aluno leitor?

- ☐ Sim ☐ Não

2.8 Quais são os gêneros textuais que usa constantemente?

- ☐ E-mail, torpedos, bilhetes.
- ☐ Poesias e músicas,
- ☐ Textos jornalísticos em geral.
- ☐ Outros.

2.9 Você gosta de escrever?

- ☐ Sim ☐ Não

ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

Título da pesquisa: “*Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática*”

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

1 Objetivo: Intervir no processo de ensino-aprendizagem da produção textual dos alunos do 9º ano da E. E. Benício Prates utilizando, para isso, um plano de trabalho que priorize o processo de retextualização, para desenvolver habilidades de escrita, especialmente os aspectos de progressão temática, de forma a desenvolver nos alunos habilidades de percepções importantes para a produção de argumentos indispensáveis à progressão textual e às relações interativas entre autor e mundo, assim como os demais conhecimentos, que a produção de texto exige.

1.1 Utilizar, em sala de aula, como estratégia para desenvolver, especificamente, as habilidades de escrita, recursos de inferências entre o gênero canção e a realidade, fazendo fluir o conhecimento interacional e, conseqüentemente, as ideias, recurso que contribui para manter as relações essenciais entre tema e comentário, a boa argumentação e as articulações entre argumentos, promovendo a harmonia, a continuidade e a unidade temática.

2 Metodologia/procedimentos: a pesquisa-ação, a pesquisa de intervenção e a pesquisa bibliográfica constarão de: aplicação de um plano de trabalho para a coleta de textos diagnósticos e para o estudo dos problemas mais comuns na produção de textos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da E. E. Benício Prates. Em seguida, os seguintes passos: (a) apresentação da proposta; (b) aplicação do plano diagnóstico, coleta de *corpus* para a análise do problema; (c) apresentação e aplicação da intervenção pedagógica através de um plano de trabalho que apresente um tema a ser desenvolvido para a escrita de um artigo de opinião, usando como estratégia principal o processo de retextualização “do texto ao texto”, partindo do gênero canção, prosseguindo para as discussões em rodas de conversa e finalizando com o artigo de opinião. Após a intervenção, haverá uma segunda coleta de *corpus* para a comparação entre o primeiro e o segundo momento e apresentação de possíveis resultados.

3 Justificativa: a proposta de intervenção se justifica pela necessidade de se estimular os alunos a enfrentarem o desafio de produzir um texto com tranquilidade, a partir do processo de inferência, o qual se pode estabelecer com os conhecimentos adquiridos durante toda a vida, inclusive com aqueles conquistados no ambiente extraescolar; por exemplo: uma reflexão sobre uma canção, incentivando-o a adquirir letramentos que possam ser usados durante toda a vida, sempre que forem necessários. Ao interpretar a realidade através das inferências que se pode tecer sobre os conhecimentos adquiridos, favorecer-se-á ao aluno a sua compreensão de mundo, pois, à medida que se acionam mecanismos para articular o raciocínio, inevitavelmente acontece a argumentação e o sucesso da progressão temática.

4 Benefícios: esperamos que esta proposta educacional de intervenção contribua para que os alunos, especialmente aqueles pouco proficientes em escrita, desenvolvam maior maturidade e segurança no ato de compreender o processo de produção textual, auxiliando-os a perceber que a construção de sentidos do texto pode e deve ser aprendida e desenvolvida.

5 Desconfortos, riscos e danos: haverá exposição de dados e informações sobre a E. E. Benício Prates, como forma de caracterização do *campus* no qual ocorrerá a pesquisa, situando a escola em termos de localização física, clientela e perfil socioeconômico de seus alunos. Haverá também exposição de dados sobre o ensino-aprendizagem de alunos de 01 (uma) turma de 9º ano, mas, como a identificação se dará em código, todos serão preservados, sendo, assim, os desconfortos, os riscos e os danos, praticamente inexistentes.

6 Confidencialidade das informações: a divulgação dos dados colhidos nas turmas se dará de forma a resguardar, através de código previamente estipulado (quando for o caso), todos os alunos participantes, não expondo a identidade de nenhum deles.

7 Outras informações pertinentes: salientamos que o objetivo da presente pesquisa é a melhoria do ensino-aprendizagem, especificamente no ensino fundamental oferecido pela escola pública. Isso significa que as aulas dispensadas às atividades relativas à pesquisa/proposta de intervenção não trarão prejuízo aos alunos envolvidos. Salientamos também que as informações relativas à caracterização da E. E. Benício Prates serão tratadas com plena idoneidade e respeito, como convém à pesquisa científica.

8 Consentimento: li e entendi as informações acima. Tive a oportunidade de fazer perguntas, e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, Diretora da instituição onde se realizará a pesquisa/proposta de intervenção, indicando o meu consentimento para a participação nesta pesquisa, assim como para a divulgação de dados (conforme descrito no item 6), até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Nome do participante

Assinatura do participante

Nome da professora pesquisadora

Assinatura da professora

ANEXO: C- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: **“RETEXTUALIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA”.**

Pesquisador: **CLARISMEIA VIEIRA RABELO LAFETÁ**

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 44655115.6.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.084.334

Data da Relatoria: 19/06/2015

Apresentação do Projeto:

A proposta se baseia nos estudos da Linguística Textual, apresenta uma abordagem sobre a produção de texto, um aprofundamento sobre as teorias, principalmente, a respeito de como ensinar o aluno a desenvolver o fio condutor do texto, promovendo a progressão temática. Trata-se de uma investigação voltada para o desenvolvimento textual baseada nas redações dos alunos do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Promover o desenvolvimento da habilidade escritora dos educandos, especificamente, a progressão textual, tendo em vista o processo de sequenciação do texto argumentativo, especificamente o artigo de opinião.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos propriamente, mas pode ocorrer que os alunos não aprendam a desenvolver de forma eficiente a argumentação do tema, com a metodologia e a proposta de intervenção que serão desenvolvidas.

Benefícios:

Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de escrita levando em conta o processo de sequenciação do texto argumentativo, especificamente o artigo de opinião.

Parecer: 1.084.334

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante para educação brasileira apresentada como parte dos requisitos para o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados conforme normas vigentes.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Aprovado

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

MONTES CLAROS, 28 de Maio de 2015.

Assinado por: SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Campo Universitário Profº. Darcy Ribeiro.
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG - Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103
E-mail: smelocosta@gmail.com

